

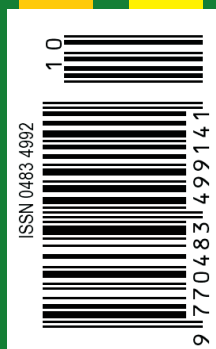
INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

# RUCH

## PEDAGOGICZNY

### 3-4



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA  
Warszawa 2024



# RUCH PEDAGOGICZNY

3–4



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA

Warszawa 2024

## KOLEGIUM REDAKCYJNE

Artur Aleksiejuk (redaktor wydania, pedagogika, teologia), 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 Ćwięk (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 4/2025

## REDAKTORKA JĘZYKOWA

Jolanta Lewińska – język polski

## SKŁAD, ŁAMANIE, DRUK

Studio Reklamy i Wydawnictw MASZ

## ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Uczelnia Ekonomiczna  
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”

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II” Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01

## SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	7
------------------	---

### ARTYKUŁY

<b>Anna Anyżewska, Joanna Lewczuk</b> – <i>Wartości osobiste a zachowania prozdrowotne sportowców amatorów</i> .....	9
<b>Artur Aleksiejuk</b> – <i>Anaforalno-soborowy charakter wychowania w ujęciu Aleksieja Chomiakowa</i> .....	27
<b>Tomasz Ochinowski, Danuta Ochinowska</b> – <i>W sprawie możliwości włączenia edukacji menadżerskiej do świata humanistyki. Z inspiracji myślą Lecha Witkowskiego i Moniki Kostery</i> .....	51
<b>Jan Wnęk</b> – <i>Recenzje nowości wydawniczych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w okresie międzywojennym</i> .....	71

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

<b>Marian Falski</b> .....	93
----------------------------	----

## TABLE OF CONTENTS

From the editor..... 7

### ARTICLES

**Anna Anyżewska, Joanna Lewczuk** – *Personal values and health – promoting behaviours among amateur athletes*..... 9

**Artur Aleksiejuk** – *The anaphoral-conciliar character of education as seen by Alexei Khomyakov*..... 27

**Tomasz Ochinowski, Danuta Ochinowska** – *On the possibility of including management education in the world of humanities. Inspired by the thought of Lech Witkowski and Monika Kostera* ..... 51

**Jan Wnęk** – *Reviews of publishing novelties in the pages of the “Ruch Pedagogiczny” in the interwar period*..... 71

### PROFILES OF PEDAGOGUES

**Marian Falski** ..... 93

## OD REDAKCJI

Oddajemy w Państwa ręce kolejny numer „Ruchu Pedagogicznego”, w którym tradycyjnie poruszamy istotne tematy z obszaru edukacji, wychowania i myśli pedagogicznej. Tym razem proponujemy wyjątkowo różnorodny zestaw artykułów, które nie tylko przybliżają ciekawe zagadnienia, ale również inspirują do refleksji i dyskusji.

Pierwszy artykuł, autorstwa Anny Anyżewskiej i Joanny Lewczuk *Wartości osobiste a zachowania prozdrowotne sportowców amatorów*, ukazuje, jak wartości osobiste wpływają na zdrowotne wybory tej grupy. Wyniki badania przeprowadzonego z udziałem 203 osób potwierdzają, że takie wartości, jak: zdrowie, optymizm czy relacje rodzinne, są kluczowe dla podejmowania zachowań prozdrowotnych. Autorki zwracają szczególną uwagę na różnice w podejściu kobiet i mężczyzn do prozdrowotnego stylu życia.

Kolejny tekst, autorstwa Artura Aleksiejuka *Anaforalno-soborowy charakter wychowania w ujęciu Aleksieja Chomiakowa*, stanowi ukłon w stronę rosyjskiej myśli filozoficzno-społecznej XIX wieku. Artykuł prezentuje pedagogiczne refleksje Chomiakowa, mniej znane, lecz niezwykle wartościowe w kontekście współczesnych dyskusji o edukacji. Z okazji 220. rocznicy urodzin tego wybitnego myśliciela autor przybliży jego koncepcje wychowawcze, wpisujące się w szerszy nurt słowianofilstwa.

W trzecim artykule Tomasz Ochowski i Danuta Ochowska zapraszają do intelektualnej podróży między edukacją menadżerską a humanistyką. W tekście *W sprawie możliwości włączenia edukacji menadżerskiej do świata humanistyki* proponuje się wzbogacenie edukacji menadżerskiej o elementy humanistyczne, zainspirowane twórczością Lecha Witkowskiego, Moniki Kostery i literaturoznawczą analizą powieści Cormaca McCarthy’ego. Autorzy krytykują nadmierne skupienie na optymalizacji w edukacji menadżerskiej i wskazują na konieczność bardziej refleksyjnego podejścia.

Artykuł Jana Wnęka *Recenzje nowości wydawniczych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w okresie międzywojennym* przenosi nas w historyczny kontekst działalności czasopisma. Autor analizuje recenzje nowości wydawniczych z zakresu historii wychowania i pedagogiki, które ukazywały się w międzywojniu, oraz przypomina nazwiska wybitnych pedagogów tamtego okresu. Artykuł jest hołdem dla dziedzictwa czasopisma jako ważnego źródła wiedzy o polskiej i zagranicznej myśli edukacyjnej.

Numer zamyka sylwetka Mariana Falskiego, wybitnego pedagoga i twórcy podręczników, który na stałe wpisał się w historię polskiej edukacji. Ostatni artykuł zawiera nie tylko krótki życiorys, ale również fragmenty jego publikacji, które były udostępniane na łamach „Ruchu Pedagogicznego”.

Zapraszamy Państwa do lektury! Wierzymy, że zawartość tego numeru dostarczy nie tylko wiedzy, ale również inspiracji do dalszych działań i refleksji nad współczesnym obliczem edukacji i pedagogiki.

**dr Małgorzata Skura**  
redaktorka naczelna



**Anna Anyżewska**

*Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie*

**Joanna Lewczuk**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## **WARTOŚCI OSOBISTE A ZACHOWANIA PROZDROWOTNE SPORTOWCÓW AMATORÓW**

### **Wprowadzenie**

W ramach prowadzonego od lat monitoringu sytuacji zdrowotnej polskiego społeczeństwa (Czapiński, Panek, 2015) szczególnie niepokoją ostatnie doniesienia o pogarszającym się stanie zdrowia Polaków (NIZP-PZH, 2022). Obserwuje się rozbieżności pomiędzy deklarowaną wysoką wartością zdrowia w opinii osób badanych a relatywnie nieodpowiednimi zachowaniami zdrowotnymi<sup>1</sup> (Woynarowska, 2017). Jedną z grup populacyjnych, wśród której te rozbieżnością wydają się nadzwyczaj zaskakujące, są sportowcy amatorzy – potencjalnie wpisujący się w ramy prozdrowotnego stylu życia. Wyniki badań (np. Kaczyńska-Witkowska, Kopeć, Nowak, 2013; Weber-Rajek, Bethke, Radzimska i in., 2016) wskazują na niezadowalający poziom zachowań zdrowotnych tych osób, choć wzmacnianie zdrowia jest najczęstszą motywacją do ćwiczeń (Góreczna, Garczyński, 2017).

Zdrowie to pojęcie wielowymiarowe<sup>2</sup>, a związany z nim sport wywiera wpływ na kształtowanie różnych wartości, w tym: duchowych, społecznych i moralnych (Kubowicz, 2021). Być może jednym z czynników powiązanych z podejmowaniem zachowań zdrowotnych przez sportowców amatorów jest właśnie ich wewnętrzny, „duchowy” świat wartości. Henryk Wejman (2011, s. 9) dokonał powiązania systemu wartości z duchowością człowieka: „Duchowość jest przejawem ludzkiej aktywności, która wynika z intelektu, woli i afektywności. W zależności od tego, na co ta aktywność jest skierowana, to znaczy,

---

1 Według Światowej Organizacji Zdrowia (2021) zachowania zdrowotne to „działania intencjonalne (celowe), świadomie podjęte przez człowieka w celu ochrony, umocnienia, zwiększenia potencjału swojego zdrowia, niezależnie od ich skuteczności”. Działania zdrowotne można podzielić na prozdrowotne (ukierunkowane na wzmacnianie zdrowia) oraz antyzdrowotne (np. palenie papierosów).

2 Według nowej koncepcji Światowej Organizacji Zdrowia (2021) „Zdrowie dla wszystkich” – zdrowie to „zdolność do prowadzenia produktywnego, sensownego i satysfakcjonującego życia”, a nie jak zostało poprzednio zdefiniowane: „stan dobrego samopoczucia (dobrostanu) fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności” (WHO, 1948).

jakie wartości zostaną przez człowieka uznane, taka będzie jego duchowość”. A zatem duchowość jest pojęciem szerszym niż religijność oraz jest udziałem wszystkich ludzi przeżywających różnorakie doświadczenia wewnętrzne, kierujące ich w stronę kształtowania systemu wartości i indywidualnego doświadczania kontaktu z naturą (Sztaba, 2015).

Nieliczni badacze podejmują próby ukazania wzajemnych relacji pomiędzy duchowością wyrażoną poprzez wartości osobiste a zdrowiem, jednak są to głównie rozważania teoretyczne (Godlewska, Gebreselassie, 2018; Mielec, 2009; Molesztak, 2010; Wejman, 2011). Brakuje badań, których celem byłoby poszukiwanie powiązań pomiędzy systemem wartości osobistych i może nie tyle zdrowiem, ile skłonnością do prowadzenia zdrowego stylu życia. Rezultaty takich poszukiwań mogą wskazać wartości, które warto kształtować już od najmłodszych lat dla zwiększenia skuteczności edukacji zdrowotnej społeczeństwa.

## Przegląd literatury

Widoczny jest trend rosnącego zainteresowania tematyką zdrowia, ale równocześnie wyniki badań (Firek, 2011; Nowak, 2010a, 2010b; Puchalski, Korzeniowska, 2004) podają w wątpliwość pełną świadomość i efektywność podążania za modą na zdrowy styl życia (Sosnowska, 2019). Łatwy dostęp do informacji (także naukowych) na temat zdrowia oraz coraz powszechniejsze aplikacje zdrowotne współwystępują z mnogością treści komercyjnych o niesprawdzonej zawartości merytorycznej (Jeruszka-Bielak, Madej, 2022). Spada oczekiwana długość życia mieszkańców Polski (średnio o 2 lata) i Europy ([www.ec.europa.eu/eurostat](http://www.ec.europa.eu/eurostat)), rośnie liczba osób z otyłością<sup>3</sup> (w Polsce w 2022 roku wskazano łącznie 66% osób z nadmierną masą ciała) (NIZP-PZH 2022). Przy obecnym trendzie przewiduje się, że odsetek osób dorosłych z otyłością zwiększy się z obecnych 14% do 29% w 2030 roku (World Obesity Atlas, 2022). Antidotum na wskazane problemy jest odpowiedni poziom aktywności fizycznej, której brak wciąż stanowi jeden z największych problemów zdrowia publicznego (Blair, 2009; Guthold i in., 2018). W Polsce odsetek osób angażujących się w ćwiczenia fizyczne jest znacznie niższy od wartości średnich w Europie (Eurobarometr, 2022), a aż 65% mieszkańców Polski nie podejmuje żadnej aktywności fizycznej.

---

<sup>3</sup> Światowa Organizacja Zdrowia – w ciągu 30 lat niemal trzykrotny wzrost liczby osób z otyłością (BMI  $\geq$  30 kg/m<sup>2</sup> ([www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight](http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight)); w rejonie zachodniego Pacyfiku – największy odsetek mężczyzn oraz kobiet z otyłością, 71% (Tuvalu) oraz 83% (Tonga) ([www.data.worldobesity.org](http://www.data.worldobesity.org)).

Z jednej strony aktywność fizyczna może być rozumiana jako specjalna praktyka społeczno-kulturowa, będąca jednocześnie źródłem różnych wartości (Kosiewicz, Obodyński, 2004). Z drugiej zaś wyznawane wartości mogą być motywatorem podejmowania działań prozdrowotnych. Badania nad systemem wartości mieszkańców Polski prowadzone były w ramach Diagnozy Społecznej (2000–2015), ale od 2015 roku niestety nie są kontynuowane. Wartości osobiste stanowią element szeroko rozumianej „duchowości” człowieka, odnoszącej się do tego, co jest „wewnątrz” istoty ludzkiej (świadomości, autorefleksji, poszukiwania tożsamości, znaczenia i celu) (Socha, 2000). Koncepcja duchowości człowieka to akcent na jeden z klasycznych, antropologicznych wymiarów egzystencji ludzkiej, na którą składają się trzy przenikające się wzajemnie poziomy: fizyczny, psychiczny i duchowy (Grzywocz, 2017). Przykłady wartości osobistych stanowią takie pojęcia, jak: piękno, dobro, prawda, wolność, wiara, przyjaźń, miłość, bliskość, godność osoby ludzkiej, sprawiedliwość (Galarowicz, 2020). Carl Jung, pisząc o kształtowaniu się wymiaru duchowego w człowieku, w rozumieniu wartości osobistych, odnosił się do pojęcia indywidualizacji (procesu rozwoju wewnętrznego prowadzącego do rozszerzania osobowości w celu poznania i zgody na najgłębszą część siebie, swoją istotę, depozyt wartości i tożsamość) (za: Jacobi, 1996). O duchowej naturze osoby w rozumieniu wewnętrznego świata wartości mówił też Viktor Frankl (2017). Jego zdaniem trzy warstwy istoty ludzkiej (cielesna, psychiczna i duchowa) przenikają się, a nieuwzględnianie tej ostatniej naraża na odrzucenie świata wartości, które mają decydujący wpływ na ludzką egzystencję.

Prowadzenie badań nad zależnościami między wartościami a innymi konstruktami jest o tyle uzasadnione, że to właśnie za pomocą wartości często uzasadnia się ludzkie zachowania. Wciąż brakuje badań prowadzonych w grupie sportowców amatorów jako próby ustalenia powiązań pomiędzy poziomem zachowań prozdrowotnych a wymiarem wartości osobistych badanych – czy istnieją zależności pomiędzy deklarowanymi wartościami a podejmowanymi zachowaniami prozdrowotnymi.

Celem pracy było podjęcie próby wyodrębnienia czynników związanych z prowadzeniem zdrowego stylu życia przez sportowców amatorów, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru duchowości jako systemu wartości osobistych. W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest system wartości osobistych w grupie dorosłych sportowców amatorów?
2. Czy istnieją zależności pomiędzy zachowaniami prozdrowotnymi a systemem wartości osobistych sportowców amatorów?

## Metody

Badanie zostało przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety jako techniki badawczej. Kwestionariusz ankiety składał się z trzech części:

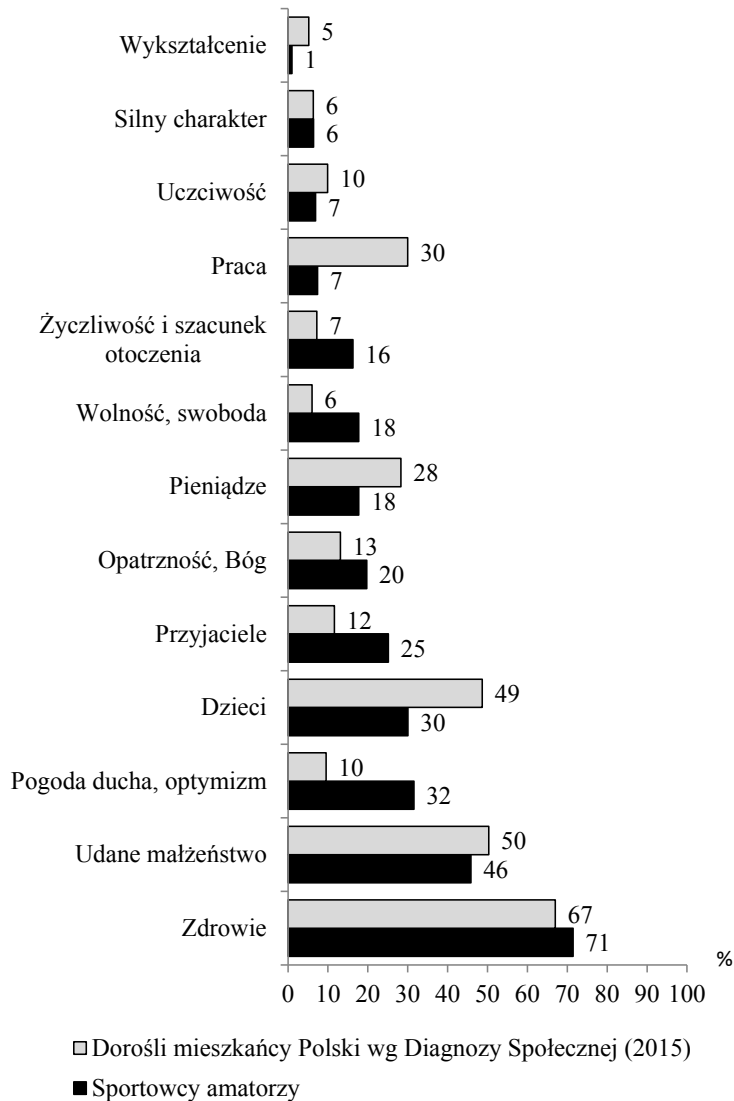
1. Inwentarz Zachowań Zdrowotnych (opracowany przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego) (Juczyński, 2012). Badani oceniali częstotliwości przestrzegania 24 zachowań w czasie roku na skali od 1 – prawie nigdy do 5 – prawie zawsze. Określono ogólne nasilenie zachowań prozdrowotnych (suma punktów w zakresie od 24 do 120) oraz nasilenie poszczególnych rodzajów zachowań prozdrowotnych: PNŻ – prawidłowe nawyki żywieniowe, ZP – zachowania profilaktyczne, PZ – praktyki zdrowotne, PNP – pozytywne nastawienie psychiczne (średnie wartości w zakresie od 1 do 5).
2. Fragment kwestionariusza Diagnozy Społecznej (2015) – pytanie dotyczące wyboru trzech najważniejszych warunków udanego, szczęśliwego życia, spośród następujących: pieniądze, dzieci, udane małżeństwo, praca, przyjaciele, opatrność, Bóg, pogoda ducha, optymizm, uczciwość, życzliwość i szacunek otoczenia, wolność, swoboda, zdrowie, wykształcenie, silny charakter, inne.
3. Autorskie pytania dotyczące podejmowania aktywności fizycznej w ramach sportu lub rekreacji oraz metryczka.

Badanie przeprowadzono w grupie 203 sportowców amatorów (109 mężczyzn, 94 kobiety), tzn. osób podejmujących regularną aktywność fizyczną w ramach sportu lub rekreacji przynajmniej raz w tygodniu przez większość część roku. Na przeprowadzenie badań uzyskano zgodę Komisji Bioetycznej (5/II/2018).

Zgodność rozkładu zmiennych z rozkładem normalnym sprawdzono za pomocą testu Shapiro-Wilka, przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ . W zależności od wyników testu normalności dane analizowano z użyciem testów parametrycznych (test ANOVA) albo testów nieparametrycznych (test U Manna-Whitneya). Dane jakościowe analizowano za pomocą testu  $\chi^2$ . Analizy statystyczne przeprowadzono w programie IBS SPSS 28, przyjmując poziom istotności statystycznej dla  $\alpha < 0,05$  oraz tendencji statystycznej dla  $0,05 \leq p < 0,1$ , z uwagi na dość zróżnicowaną liczebność wyodrębnianych podgrup.

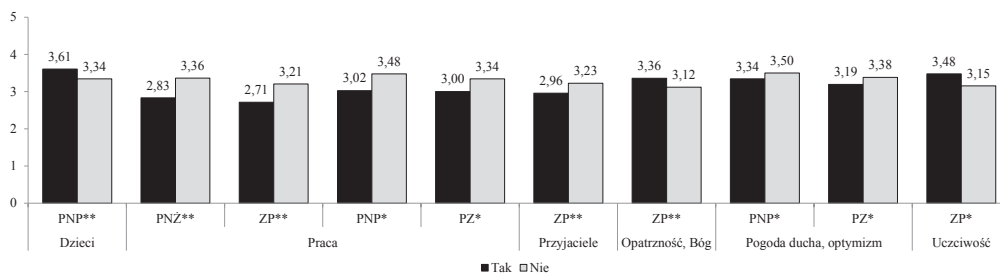
## Wyniki

Średni wiek badanych wynosił  $32 \pm 10$  lat. Ankietowani przeznaczali na trening średnio  $5,4 \pm 3,8$  godziny tygodniowo, a średni staż treningowy wynosił  $9 \pm 7$  lat.



Rysunek 1. Trzy najważniejsze warunki udanego, szczęśliwego życia w opinii badanych sportowców amatorów na tle dorosłych mieszkańców Polski.

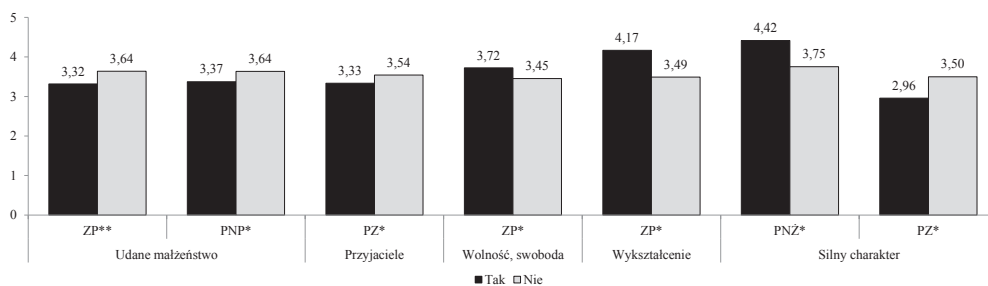
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników własnych (sportowcy amatorzy) oraz Diagnozy Społecznej z 2013 roku (dorośli mieszkańcy Polski).



Rysunek 2. Różnice w nasileniu poszczególnych kategorii zachowań prozdrowotnych w zależności od preferencji wartości w grupie mężczyzn.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.



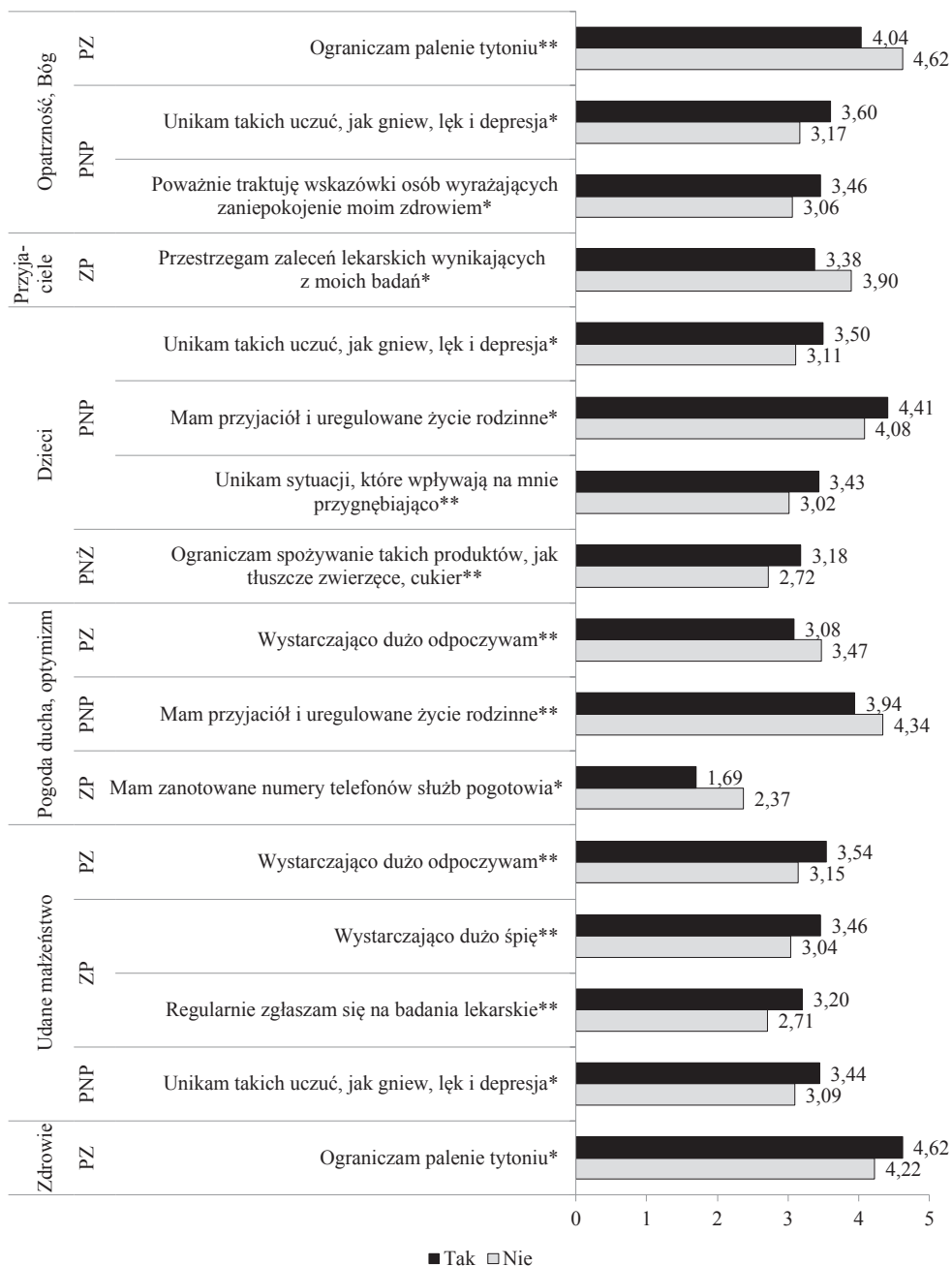
Rysunek 3. Różnice w nasileniu poszczególnych kategorii zachowań zdrowotnych w zależności od preferencji wartości w grupie kobiet.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wybieranymi przez badanych wartościami w ramach trzech najważniejszych warunków szczęśliwego, udanego życia były: zdrowie (71%), udane małżeństwo (46%) oraz pogoda ducha, optymizm (32%) (rysunek 1). Wykazano, że kobiety istotnie częściej niż mężczyźni wybierali wartość przyjaciele (32% vs. 19%), natomiast istotnie rzadziej wartość dzieci (18% vs. 40%), przy czym kobiety były średnio o 7,4 roku młodsze od mężczyzn.

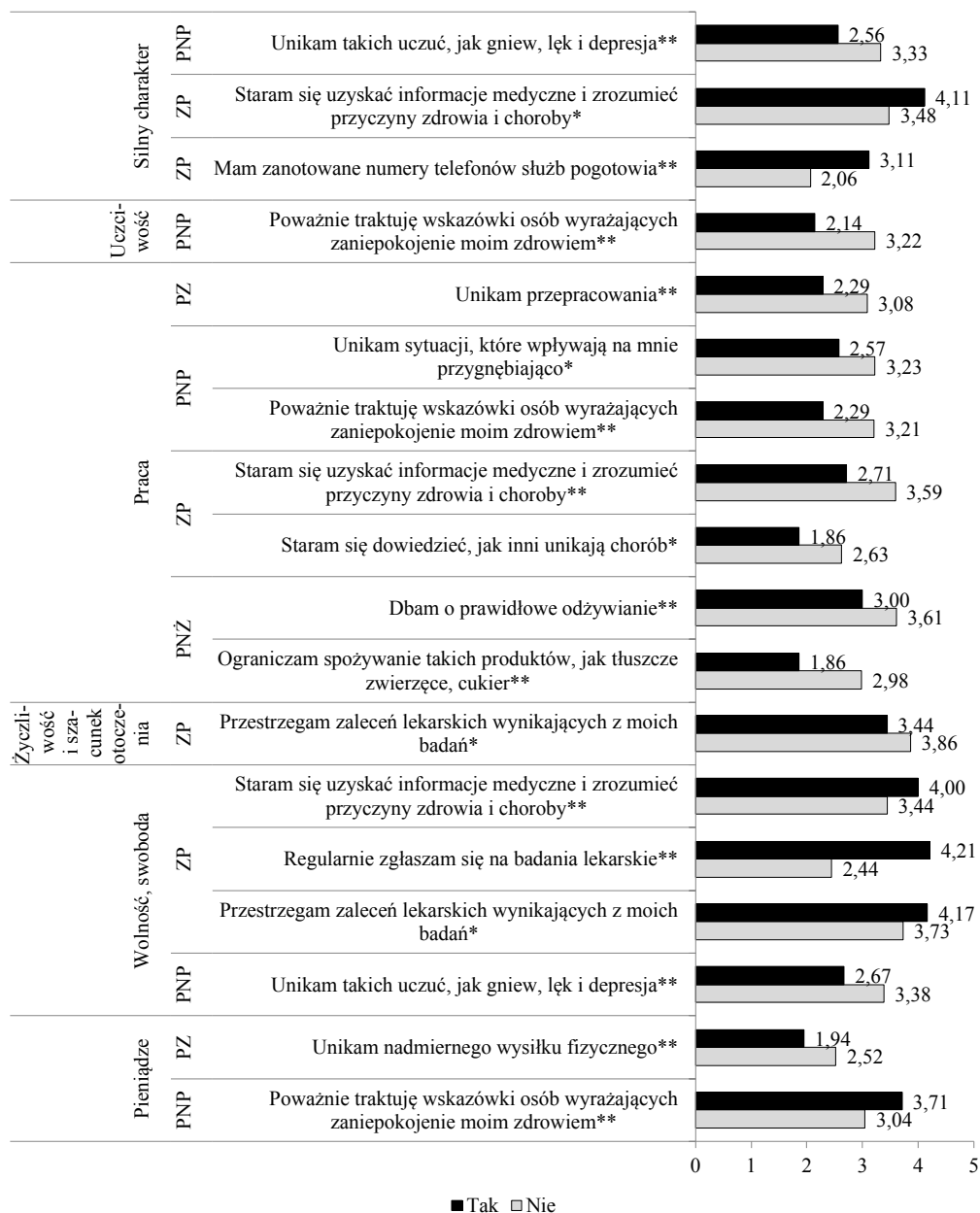
Ogólne nasilenie zachowań prozdrowotnych badanych sportowców amatorów mieściło się w zakresie od 48 do 114 i wynosiło średnio  $82,4 \pm 11,9$ . Kobiety charakteryzowały się istotnie wyższym nasileniem zarówno zachowań prozdrowotnych ogółem (85,7 vs. 79,6;  $p < 0,001$ ), jak też dwóch z czterech ich kategorii – prawidłowych nawyków żywieniowych (3,78 vs. 3,33;  $p < 0,001$ ) oraz zachowań profilaktycznych (3,51 vs. 3,17;  $p < 0,001$ ). Spośród 13 analizowanych wartości osobistych jedynie dla preferowania dwóch zaobserwowano zróżnicowane nasilenie pozytywnego nastawienia psychicznego (opatrność, Bóg: 3,69 vs. 3,44;  $p = 0,052$ ) oraz zachowań profilaktycznych (wykształcenie: 4,17 vs. 3,32;  $p = 0,087$ ).



Rysunek 4. Wybrane wartości osobiste (sześć najczęściej wybieranych) a poziom zachowań prozdrowotnych badanych mężczyzn sportowców amatorów.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

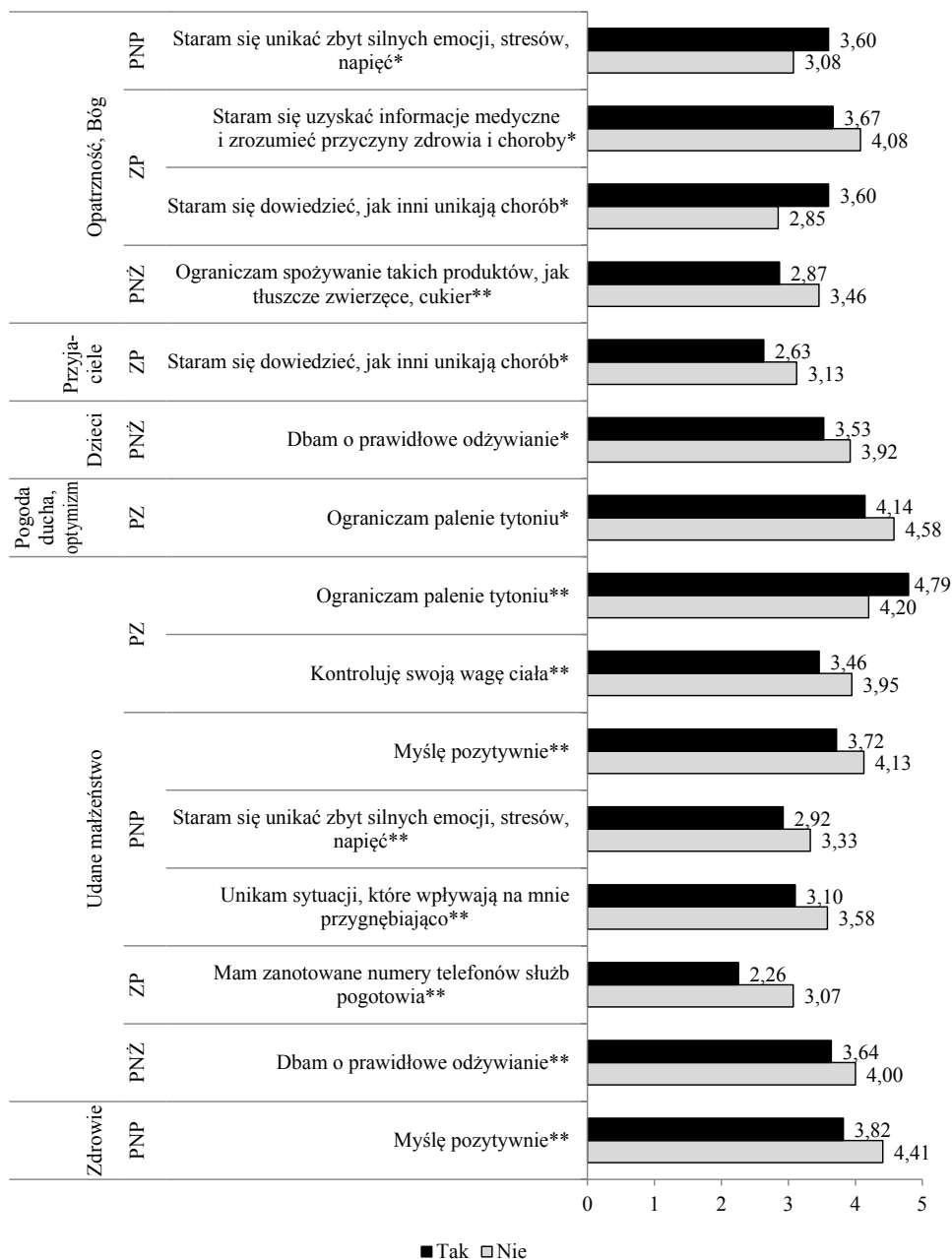


Rysunek 5. Wybrane wartości osobiste (pozostałe) a poziom zachowań prozdrowotnych badanych mężczyzn sportowców amatorów.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

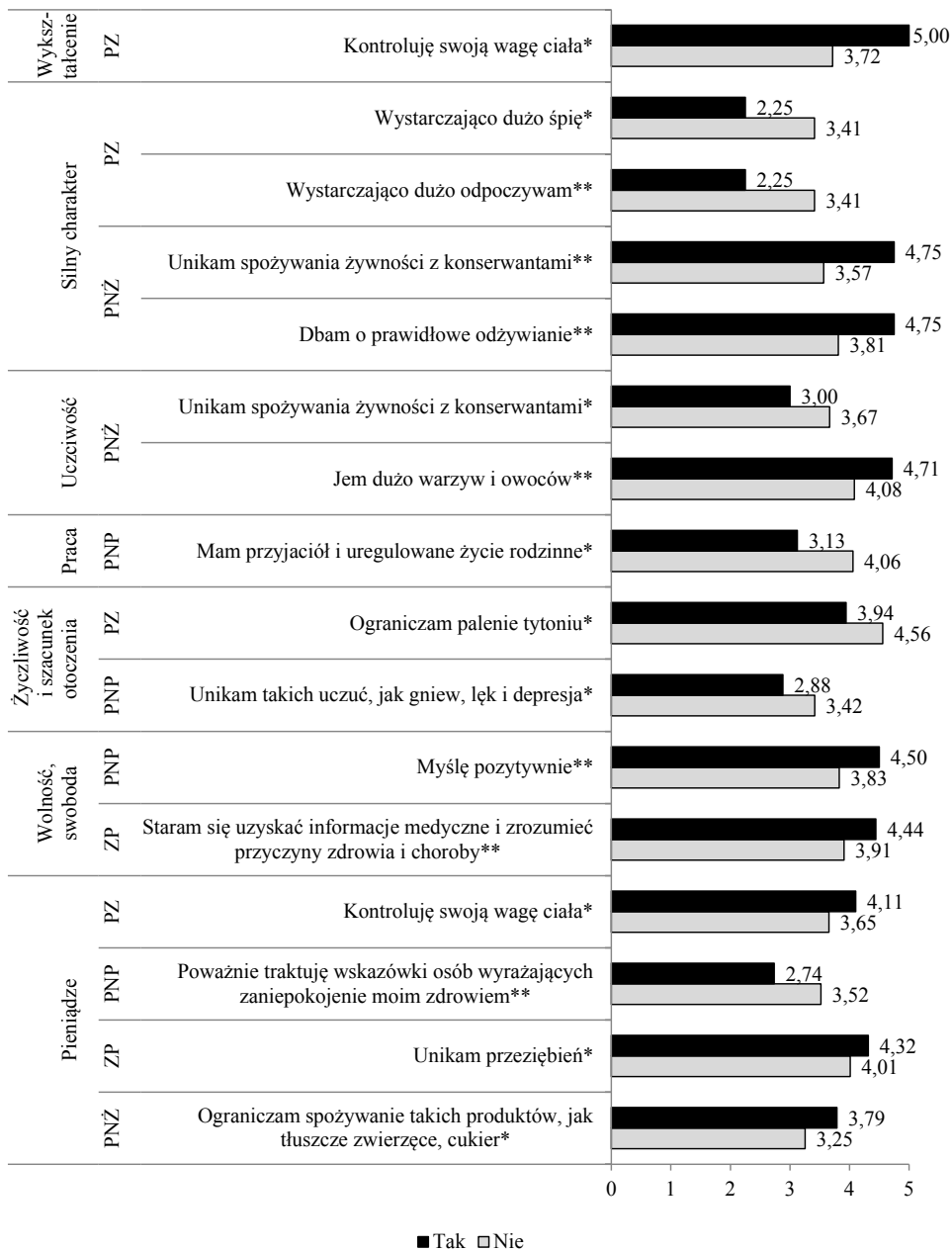




Rysunek 6. Wybrane wartości osobiste (sześć najczęściej wybieranych) a poziom zachowań prozdrowotnych badanych kobiet sportowców amatorów.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 7. Wybrane wartości osobiste (pozostałe) a poziom zachowań prozdrowotnych badanych kobiet sportowców amatorów.

\* – tendencja statystyczna, \*\* – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Po przeprowadzeniu osobnych analiz w grupie mężczyzn i kobiet stwierdzono, że ogólne nasilenie zachowań prozdrowotnych było istotnie wyższe wśród mężczyzn preferujących wartość dzieci (81,7 vs. 78,2;  $p = 0,049$ ), natomiast istotnie niższe w przypadku wyboru następujących wartości: praca (69,4 vs. 80,3;  $p = 0,005$ ), przyjaciele (76, vs. 80,34;  $p = 0,07$ ), pogoda ducha, optymizm (77,6 vs. 80,5;  $p = 0,097$ ), oraz w grupie kobiet preferujących udane małżeństwo (82,9 vs. 87,7;  $p = 0,028$ ). Wykazano również istotne różnice w nasileniu poszczególnych kategorii zachowań prozdrowotnych zależnie od preferowanych wartości, przy czym – u mężczyzn były to wartości: dzieci, praca, przyjaciele, opatrność, Bóg, pogoda ducha, optymizm oraz uczciwość (rysunek 2), u kobiet zaś: udane małżeństwo, przyjaciele, wolność, swoboda, wykształcenie oraz silny charakter (rysunek 3).

Wyniki szczegółowej analizy potwierdziły występowanie różnic w nasileniu 34 przykładów zachowań prozdrowotnych w grupie mężczyzn (rysunki 4 i 5) oraz 31 w grupie kobiet (rysunki 6 i 7) w zależności od preferencji danych wartości. W grupie mężczyzn największe istotne różnice zaobserwowano w zachowaniach profilaktycznych – nasilenie regularnego zgłaszania się na badania lekarskie było o 72% wyższe u badanych wybierających wartość wolność, swoboda; posiadanie zanotowanych numerów telefonów służb pogotowia było o 51% wyższe u badanych wybierających wartość silny charakter. Natomiast istotnie mniejsze nasilenie ograniczania spożywania takich produktów, jak tłuszcze zwierzęce i cukier, było zależne od wyboru wartości praca (o 38%), a poważne traktowanie wskazówek osób wyrażających zaniepokojenie zdrowiem badanych u respondentów preferujących uczciwość (o 33%).

Kobiety istotnie częściej kontrolowały swoją masę ciała w zależności od wyboru wartości wykształcenie (o 35%) oraz częściej (o 33%) unikały spożywania żywności z konserwantami w zależności od wyboru wartości silny charakter. Natomiast zmniejszenie nasilenia zachowań prozdrowotnych zaobserwowano w przypadku wartości silny charakter oraz takich praktyk zdrowotnych, jak wystarczający odpoczynek (o 34%) i sen (o 34%). Spośród analizowanych wartości praca w grupie mężczyzn oraz udane małżeństwo w grupie kobiet różnicowały największą liczbę zachowań prozdrowotnych (po 7 każda), w kierunku mniejszego ich nasilenia, z wyjątkiem ograniczania palenia papierosów, które było istotnie wyższe w grupie kobiet.

## **Dyskusja wyników i podsumowanie**

Przeprowadzone badania potwierdziły, że system wartości dorosłych sportowców amatorów był zbliżony do systemu wartości dorosłych mieszkańców Polski według Diagnozy Społecznej (2015). Badani wybierali najczęściej

zdrowie (71% vs. 67%), następnie udane małżeństwo (46% vs. 50%) oraz pogodę ducha, optymizm (32%), na trzecim miejscu zaś w grupie dorosłych mieszkańców Polski była wartość dzieci (49%). Podczas gdy w badaniach Diagnozy Społecznej płeć różnicowała częstość wskazywania 11 z 13 wartości osobistych, w grupie sportowców amatorów różnice stwierdzono jedynie dla dwóch wartości (przyjaciół i dzieci). Uzyskane wyniki były jednak różne od wyników raportu GUS (2019), według którego wśród trzech najważniejszych wartości w życiu na pierwszym miejscu znalazło się szczęście rodzinne (83%), następnie zachowanie dobrego zdrowia (69%) oraz spokój (27%). Autorzy obu opracowań twierdzą, że analizowane systemy wartości są dość stabilne w dłuższej perspektywie, co potwierdza złożoność systemu wartości osobistych oraz trudność jego analizy. Ponadto nie należy zapominać, że aktywność ruchowa, rozumiana także jako ukierunkowany proces (np. sprawność ruchowa, rozwój fizyczny, zdrowie), obejmuje również działania, które pozwalają na kształtowanie duchowe i wolicjonalne osób ćwiczących regularnie (Oździński, Posłuszny, 2016).

Wykazano, że istniejące zależności pomiędzy systemem wartości osobistych a zachowaniami prozdrowotnymi sportowców amatorów, dotyczące zarówno ogólnego nasilenia zachowań prozdrowotnych, jak też poszczególnych ich rodzajów, były zależne od płci osób badanych. W grupie mężczyzn preferowanie wartości dzieci powiązane było z wyższym nasileniem pozytywnego nastawienia psychicznego, natomiast wartości opatrność, Bóg oraz uczciwość – z wyższym nasileniem zachowań profilaktycznych. Trzy pozostałe wartości wiązały się z niższym nasileniem albo wszystkich rodzajów zachowań prozdrowotnych (praca), albo poszczególnych ich kategorii: zachowań profilaktycznych (przyjaciele), pozytywnego nastawienia psychicznego oraz praktyk zdrowotnych (pogoda ducha, optymizm). W grupie kobiet, które preferowały udane małżeństwo, obserwowano istotnie niższe nasilenie zachowań profilaktycznych oraz pozytywnego nastawienia psychicznego. Wartość przyjaciele współwystępowała z niższym nasileniem praktyk zdrowotnych. Wartości, takie jak: wolność, swoboda, wykształcenie, powiązane były z wyższym nasileniem zachowań profilaktycznych. Łącznie w grupie mężczyzn zaobserwowano 34 istotne różnice (17 w kierunku zwiększenia i 17 w kierunku zmniejszenia nasilenia poszczególnych zachowań prozdrowotnych). Natomiast spośród odnotowanych 31 różnic wśród kobiet 12 dotyczyło zwiększenia nasilenia zachowań prozdrowotnych, a 19 – ich zmniejszenia.

Szczególnie zaskakująca okazała się wartość silnego charakteru, która wśród mężczyzn i kobiet była powiązana zarówno z nasileniem, jak i zmniejszeniem nasilenia różnych przykładów zachowań prozdrowotnych. U mężczyzn silny charakter sprzyjał zachowaniom profilaktycznym, ale jednocześnie współwystępował z mniejszym nasileniem unikania takich uczuć, jak: gniew, lęk i depresja. Natomiast w grupie kobiet wartość ta z jednej strony była powiązana

z dbaniem o prawidłowość diety, z drugiej strony zaś – co bardziej niepokoi – z niższym nasileniem takich praktyk zdrowotnych, jak wystarczający odpoczynek czy wystarczający sen. Mogłoby się wydawać, że silny charakter powinien sprzyjać przestrzeganiu praktyk zdrowotnych, tymczasem w grupie kobiet aktywnych fizycznie współwystępował z niższymi wskaźnikami tych zachowań, natomiast w grupie mężczyzn wiązał się z mniejszym unikaniem negatywnych uczuć.

Drugą wartością, która w odmienny sposób różnicowała nasilenie zachowań prozdrowotnych, była wartość opatrność, Bóg. W grupie mężczyzn sprzyjała ona działaniom na rzecz zdrowia psychicznego (unikanie negatywnych uczuć oraz poważne traktowanie wskazówek osób wyrażających zaniepokojenie zdrowiem osoby badanej), ale równocześnie powiązana była z mniejszym ograniczaniem palenia papierosów. Wartość ta także w grupie kobiet w zaskakujący sposób powiązana była z zachowaniami profilaktycznymi. Choć sprzyjała dowiadrywaniu się, jak inni unikają chorób, to powiązana była z mniejszym wysiłkiem podejmowanym w celu uzyskania informacji medycznej oraz zrozumienia przyczyn zdrowia i choroby. Uzyskane wyniki potwierdzają obserwowane już wcześniej rozbieżności pomiędzy deklarowaną wysoką wartością zdrowia a niezadowolającymi zachowaniami prozdrowotnymi (Kaczyńska-Witkowska i in., 2013; Weber-Rajek i in., 2016; Woynarowska, 2017).

Warto zaznaczyć, że nieliczni autorzy, którzy podejmują próby wiązania zachowań prozdrowotnych z wymiarem duchowości, wskazują na zróżnicowanie niektórych zachowań prozdrowotnych (np. zachowań żywieniowych) w zależności od wybranych zasobów osobistych (np. poziom dyspozycyjnego optymizmu oraz satysfakcji z życia) w różnych grupach osób dorosłych o zwiększonej aktywności fizycznej, np. mężczyzn trenujących piłkę ręczną (Gacek, 2023), koszykówkę (Gacek, Wojtowicz, 2021), piłkarzy (Gacek, 2019) czy instruktorek fitness (Gacek, 2017).

Wartości osobiste, jako pojęcia aksjologiczne i stanowiące jednocześnie temat licznych pozanaukowych spekulacji ideologicznych i światopoglądowych, dość trudno poddają się operacjonalizacji w ramach samej nauki. Mimo to identyfikowanie wartości osobistych jako motywów zachowań i wyborów człowieka jest przedmiotem licznych badań (Domurat, 2009). Ustalenie powiązań między systemem osobistych wartości sportowców amatorów a poszczególnymi grupami prozdrowotnych zachowań badanych wydaje się być pierwszym krokiem do określenia bardziej specyficznych zależności w tym obszarze. Przeprowadzone badania wykazały, że nasilenie zachowań prozdrowotnych ankietowanych różniło się w zależności od preferowanych przez nich wartości osobistych i miało różny charakter w grupie mężczyzn i kobiet. Wybrane wartości osobiste mogą być nie tylko powiązane z większym nasileniem zachowań prozdrowotnych, ale również zadowolenia i jakości życia (Kiwnik-Dahm, 2015). Uzasadnione

jest kontynuowanie badań nad zarówno poziomem zachowań prozdrowotnych sportowców amatorów celem potwierdzenia zaobserwowanych zależności, jak też szeroko rozumianych czynników powiązanych ze zdrowiem, zachowaniami prozdrowotnymi i wartościami, które warto kształtować od najmłodszych lat dla zwiększania profilaktyki zdrowotnej społeczeństwa oraz skuteczności wdrażanych programów zdrowotnych.

## Bibliografia

- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1–2.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2015). *Warunki i jakość życia Polaków*. W: Diagnostyka Społeczna. Pobrane z: <http://www.diagnoza.com/>.
- Domurat, A. (2009). *Identyfikacja wartości osobistych w badaniach psychologicznych. Wartości jako cele działań i wyborów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Eurobarometer. (2022). 525 – *Sport and Physical Activity*. Pobrane z: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2668>.
- Firek, W. (2011). W stronę filozofii zdrowia. W: D. Mucha, H. Zięba (red.), *Zdrowie i jego uwarunkowania*. Nowy Targ: Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Frankl, V. E. (2017). *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gacek, M. (2017). Wybrane zasoby osobiste a zachowania żywieniowe grupy instruktorów fitness. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 98(2), 159–163.
- Gacek, M. (2019). Wybrane zasoby osobiste a zachowania żywieniowe grupy piłkarzy nożnych. *Medycyna Sportowa*, 35, 149–155.
- Gacek, M. (2023). Selected personal resources and nutritional behaviours of Polish handball players. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 74(2), 151–158.
- Gacek, M., Wojtowicz, A. (2021). Personal resources and nutritional behavior of Polish basketball players. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 18, 130–139.
- Galarowicz, J. (2020). *Antropodramatyka Giganci filozofii człowieka*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Godlewska, D., Gebreselassie, J. (2018). Religia a zdrowie i choroba. *Język. Religia. Tożsamość*, 17(1), 223–236.
- Górczna, A., Garczyński, W. (2017). Motywy podejmowania aktywności fizycznej – przegląd literatury. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(7), 322–337.
- Grzywoz, K. (2017). *W duchu i przyjaźni*. Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- GUS. (2020). *System wartości Polaków w 2019 roku*.
- Guthold, R. i in. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), 1077–1086.

- Jacobi, J. (1966). *Psychologia C. G. Junga*. Warszawa: Wydawnictwo Ewa Korczewska L. C.
- Jeruszka-Bielak, M., Madej, D. (2022). Aplikacje mobilne jako nowoczesne technologie w edukacji i nauce o żywieniu człowieka. W: *Fakty i fikcje w żywieniu człowieka – wczoraj, dziś i jutro*. Materiały konferencyjne. Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Żywnościowych.
- Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczyńska-Witkowska, A., Kopeć, D., Nowak, Z. (2013). Zachowania zdrowotne oraz postawa wobec zdrowia kobiet aktywnych fizycznie. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 43, 22–28.
- Kiwnik-Dahm, A. (2015). Szczęśliwa osobowość – zasoby osobiste jako korelaty zadowolenia z życia. W: D. Wilczyńska, F. Makurata (red.), *Psychologia pozytywna w aktywności fizycznej i fizjoterapii*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Kosiewicz, J., Obodyński, K. (2004). *Axiological Aspects of Sport — Practical Aspects*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytet Rzeszowski.
- Kubowicz, K. (2021). Sport jako element integralnej wizji wychowania. W: M. Stradomska (red.), *Wymiar współczesnych zagrożeń człowieka w teorii i zagadnieniach praktycznych – ujęcie interdyscyplinarne*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Archaeograph.
- Mielec, B. (2009). Duchowy wymiar zdrowia człowieka. Próba nakreślenia niektórych możliwości interpretacyjnych. W: H. Wrona-Polańska, J. Mastalski (red.), *Promocja zdrowia w teorii i praktyce psychologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moleszta, A. (2010). Duchowy wymiar zdrowia człowieka. W: M. Kuchcińska, E. Kościńska (red.), *Konteksty zdrowia i edukacji zdrowotne*. Bydgoszcz: Repozytorium UKW.
- NIZP-PZH. (2022). *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*. Warszawa: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego PZH – Państwowy Instytut Badawczy.
- Nowak, P. (2010a). Biegi uliczne nośnikiem wartości prozdrowotnych we współczesnej kulturze fizycznej. W: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.), *Kultura fizyczna a globalizacja*. Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Nowak, P. (2010b). Sport rekreacyjny – na pograniczu wartości prozdrowotnych. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 6, 129–134.
- Ozdziński, J., Posłuszny, M. (2016). Społeczne wartości aktywności ruchowej w perspektywie interkulturowej. W: J. Kosiewicz, E. Małolepszy, T. Drozdek-Małolepsza (red.), *Filozoficzne i społeczne aspekty sportu i turystyki*. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Puchalski, K., Korzeniowska, E. (2004). Dlaczego nie dbamy o zdrowie. Rola potocznych racjonalizacji w wyjaśnianiu aktywności prozdrowotnej. W: W. Piątkowski (red.), *Zdrowie, choroba społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*. Lublin: UMCS.
- Socha, P. (2000). *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Sosnowska, J. (2019). Medycyna w mediach – zarys problematyki. *TEKA of Political Science and International Relations*, 14(1), 73–85.
- Sztaba, M. (2015). Pedagogia wobec zagadnienia duchowości. *Forum Pedagogiczne*, 2, 41–62.
- Weber-Rajek, A., Bethke, A., Radzimska, E. i in. (2016). Zachowania zdrowotne i urazy sportowe. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(5), 119–130.
- Wejman, H. (2011). Duchowość a zdrowie człowieka. *Colloquia Theologica Ottoniana*, 1, 7–18.
- WHO. (1948). *Official Records of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. Geneva: World Health Organization.
- World Obesity Atlas. (2022). *World Obesity Federation*.
- Woynarowska, B. (2017). Styl życia i zachowania zdrowotne. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- [www.data.worldobesity.org](http://www.data.worldobesity.org) dostępny: 2023.03.25.
- [www.ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Mortality\\_and\\_life\\_expectancy\\_statistics](http://www.ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Mortality_and_life_expectancy_statistics) dostępny: 2023.03.25.
- [www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight](http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight) dostępny: 2023.03.25.

## WARTOŚCI OSOBISTE A ZACHOWANIA PROZDROWOTNE SPORTOWCÓW AMATORÓW

### Streszczenie

Celem pracy była próba oszacowania zależności pomiędzy systemem wartości osobistych a zachowaniami prozdrowotnymi sportowców amatorów. Badanie przeprowadzono z udziałem 203 dorosłych sportowców amatorów. Do oceny wartości osobistych wykorzystano fragment kwestionariusza z Diagnozy Społecznej, a zachowania prozdrowotne oceniono na podstawie Inwentarza Zachowań Zdrowotnych. Najważniejszymi wybieranymi wartościami osobistymi były: zdrowie (71%), udane małżeństwo (46%) oraz pogoda ducha, optymizm (32%). Wartości różnicowały ogólne nasilenie zachowań prozdrowotnych oraz poszczególne ich rodzaje. Wykazano, że zależności te by różne w grupie mężczyzn i kobiet. Uzyskane wyniki potwierdzają, że wartości osobiste jako wymiar duchowości mogą być determinantami zachowań prozdrowotnych sportowców amatorów.

**Słowa kluczowe:** duchowość, wartości osobiste, zdrowie, zachowania prozdrowotne, sportowcy amatorzy



## PERSONAL VALUES AND HEALTH-PROMOTING BEHAVIOURS AMONG AMATEUR ATHLETES

### Abstract

The aim of the study was an attempt to assess the relationships between personal values and health-promoting behaviours among amateur athletes. The research was carried out on 203 adult amateur athletes. Personal values were assessed based on Social Diagnosis methodology and the Inventory of Health Behaviour was used to evaluate pro-healthy behaviours. The results show that the most important personal values were health (71%), then a successfully marriage (46%) and cheerful disposition (32%). Both general index of intensity of health behaviours and the intensity of different health behaviour categories were different depending on chosen personal values. Additionally, the results were found to be different in the group of men and in the group of women. Determined results confirmed that personal values as a dimension of spirituality can determine health-promoting behaviours among amateur athletes.

**Key words:** spirituality, personal values, health, pro-healthy behaviours, amateur athletes

**Anna Anyżewska** (ORCID: 0000-0003-3370-1674) – doktor nauk rolniczych w dyscyplinie technologia żywności i żywienia, adiunkt na Wydziale Nauk Medycznych i Nauk o Zdrowiu Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie.

Kontakt: [a.anyzewska@vizja.pl](mailto:a.anyzewska@vizja.pl)

**Joanna Lewczuk** (ORCID: 0000-0003-0756-9016) – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologia, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

Kontakt: [j.lewczuk@chat.edu.pl](mailto:j.lewczuk@chat.edu.pl)



**Artur Aleksiejuk**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie*

## **ANAFORALNO-SOBOROWY CHARAKTER WYCHOWANIA W UJĘCIU ALEKSIEJA CHOMIAKOWA**

Obszarem zainteresowania pedagogiki prawosławnej jest namysł nad znaczeniem duchowości i religijności w egzystencji osoby ludzkiej jako podmiotu wychowania. Pedagogika religii w ujęciu prawosławnym obecnie jest nastawiona na wytwarzanie wiedzy teoretycznej i stosowanej, przeznaczonej do wykorzystania w ramach procesu edukacyjnego, i koncentruje się na eksploracji antropologiczno-aksjologicznych podstaw formacji religijnej człowieka. Jej głównym zadaniem są działania na rzecz rozwinięcia jego umiejętności łączenia ortodoksji i ortopraksji, czyli nauki i praktyki wiary. Z tej perspektywy jawi się ona bardziej jako religijna pedagogia niż pedagogika, ponieważ dominującą rolę odgrywa w niej pedagogia eklezjalna, a o zakresie uwzględnienia w jej ramach czynników pedagogicznych i psychospołecznych decydują względy o charakterze antropologiczno-aksjologicznym w ujęciu teologicznym. Przykładem takiego podejścia są rozważania Aleksieja Chomiakowa – jednego z najważniejszych prawosławnych myślicieli połowy XIX wieku – o wychowaniu. Celem artykułu było zwrócenie uwagi na akcentowany przez niego charakter anaforalny i soborowy formacji wychowawczej. Pierwszy z nich wyraża się w dążeniu człowieka do doskonałości, drugi zaś akcentuje znaczenie wspólnoty w wychowaniu jednostki

### **Chomiakow – myśliciel wszechstronnie utalentowany**

Aleksiej Chomiakow (1804–1860) był, obok Iwana Kiriejewskiego, „najbardziej znaczącą postacią wśród słowianofilów”, czyli przedstawicieli nurtu ideowego w rosyjskiej myśli filozoficznej i społecznej, powstałego w Rosji pod koniec lat 30. XIX wieku (Łoski, 2000, s. 29; Lovâgin, 1901, s. 397–411; Walicki, 2002, s. 130–173). Paweł Florenski (1916, s. 3) określił go mianem

„ideowej opoki i przywódcą myśli słowianofilskiej”<sup>1</sup>, Marian Zdziechowski zaś pisał o nim:

Nie wahamy się stwierdzić, że Chomiakow jest jednym z najznakomitszych mężów, jakich wydała Rosja. Pomijając już dziedzinę poezji, ale w teologii i w metafizyce, w historii i w polityce, w krytyce literackiej i w filozofii – wszędzie pozostawił on ślady potężnego umysłu swego; siła analizy krytycznej i niezrównane zdolności dialektyczne stanowiły główną zaletę wielkiego protoplasty Słowianofilów. (Zdziechowski, 1888, s. 195)

Chomiakow pochodził z konserwatywnej rodowej szlachty, wiernej narodowym obyczajom, tradycji i religii. Spuścizna twórcza tego wszechstronnie wykształconego, obdarzonego wyjątkową przenikliwością umysłu i erudycją filozofa, teologa, poety, publicysty i działacza społecznego wymyka się jednak jednoznacznym klasyfikacjom. Z jednej strony rację mają ci, którzy uważali go za teologizującego filozofa-idealistę lub filozofa religijnego (Berdâev, 1912; Florenskij, 1916; Zen’kovskij, 1989, s. 188–213; Zavitnevič, 1902; Łoski, 2000; Vladymirov, 1904; Walicki, 2002.; Suhov, 1993; Blagova, 1995). Z drugiej strony należy także przyznać słuszność tym, zdaniem których był on przede wszystkim teologiem. Wśród admiratorów Chomiakowa byli również tacy, dla których jego prace, pod względem głębi i stylu rozumowania, „przypominały utwory świętych ojców Kościoła” (Grabbe, 1929, s. 39). Niewątpliwie, jak podkreśla wielu współczesnych teologów, twórczość Chomiakowa wpłynęła na systematyzację i rozwój prawosławnej myśli teologicznej, w szczególności nauki o Kościele (Grabbe, 1929; Baron, 1940; Vedernikov, 1954, s. 47–59; Struve, 1989, s. 225–231; Klinger, 1983, s. 270–302; Kozłowski, 1988, s. 79–118; Horużij, 2005, s. 61–204; Paprocki, 2010, s. 291–303), a jego dzieła „weszy na stałe do skarbcza teologii chrześcijańskiej” (Paprocki, 2010, s. 292). Nie można także pominąć milczeniem zasług myśliciela na polu działalności społecznej (Vladymirov, 1904), publicystycznej i krytycznoliterackiej (Kulešov, 1976; Košelev, 1984, s. 143–186; Egorov, 1988, s. 9–40).

---

<sup>1</sup> Florenskij, (2016). Według Andrzeja Walickiego (2002, s. 130) po dziś dzień wśród badaczy słowianofilstwa nie ma jednomyślności, komu przyznać palmę pierwszeństwa w zapoczątkowaniu tego ruchu. „Michaił Gerszenzon przypisywał pierwszeństwo Kiriejewskiemu, w którego utworach upatrywał «wspólne źródło rosyjskiej prawdy i rosyjskiej nieprawdy». W tym samym czasie Nikołaj Bierdajew podtrzymywał stanowisko epigonów słowianofilstwa, upatrując centralną postać ruchu słowianofilskiego oraz właściwego twórcę jego ideologii w Aleksym Chomiakowie. Kontrowersja ta znalazła kontynuację w nauce zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej”.

Chomiakow prowadził życie ascetyczne<sup>2</sup>, chociaż nie stronił także od życia towarzyskiego. Aleksander Hercen wspominał, że Chomiakow z wielkim zaangażowaniem uczestniczył w dysputach filozoficznych i religijnych. Kontakt z nim poszukiwali zwłaszcza ci, którzy „zatrzymali się między religią a nauką” (Hercen, 1952, s. 285). Dotyczyło to zarówno oświeceniowych racjonalistów, jak i klerykalnych, akademickim teologów. W dyskusjach stosował metodę sokratejską. Śledząc ich argumentacje, „szedł za nimi krok w krok i w końcu dmuchnąwszy na domek z kart ich formułek logicznych” zmuszał zarówno jednych, jak i drugich, do rewizji poglądów, które jeszcze tak niedawno z pełnym przekonaniem głosili.

Posiadając umysł potężny, ruchliwy, bogaty w środki i nie przebiegający w nich, obdarzony nadzwyczajną pamięcią i bystrą orientacją, przedyskutowywał on żarliwie i niestrudzenie całe swoje życie. Bojownik, nie znający zmęczenia i odpoczynku, rąbał i kłuł, napadał i ścigał, sypał dowcipami i cytatami, straszył i zapędzał w kozi róg (...). Gdy dobiebrał się do czyichś przekonania, przekonania obracały się wniwecz, gdy do czyjejś logiki – logika przestawała istnieć. (...) Jeśli chodzi o dialektykę wykorzystywał najmniejszą nieuwagę, najmniejsze ustępstwo. Człowiek niezwykle utalentowany, posiadający olbrzymią erudycję (...). O każdej porze dnia i nocy gotów był podjąć najzawilszy spór i gwoli triumfu swego światopoglądu słowiańskiego wykorzystywał wszystko na świecie, począwszy od kazuistyki teologów bizantyńskich, a kończąc na subtelnosciach przebiegłego legitymisty. Jego kontrargumenty, częstokroć złudne, zawsze oślepiały i zbijały z tropu. (...) Po mistrzowsku łapał w zasadzkę, przypalał na dialektycznym ruszcie ludzi zatrzymujących się w pół drogi, (...) doprowadzał do rozpaczki dyletantów. (...) Na ogół obalał czyjeś przekonania, niż przekonywał. ((Hercen, 1952, s. 284–285)

Zręczność w obalaniu „jedynie słusznych tez” i wskazywaniu na słabe strony argumentacji interlokutorów przysparzały mu wielu nieprzyjaciół, w szczególności w środowisku akademickim i kościelnym. Przez uniwersyteckich profesorów i teologów był postrzegany jak intruz wdzierający się do nie-swojej domeny. Szeroki zakres podejmowanych przez niego zagadnień skłaniał nawet niektórych do oskarżania go o dyletanctwo. Ci jednak, którzy wchodzili z nim w dyskurs, szybko przekonywali się o jego szerokiej wiedzy i bystrości umysłu.

---

<sup>2</sup> Nikita Struve (1931–2016) w artykule poświęconym Chomiakowowi pisał o pewnym zdarzeniu z jego życia, gdy złodzieje przyszli pewnej nocy, aby go okraść. Kiedy przez okno ujrzeli go porażonego w żarliwej modlitwie, odstąpili od powziętego planu (Struve, 1989, s. 227).

W szczególny sposób była zauważalna jego niezwykła zdolność (filozoficznego) myślenia, która nie opuszczała go w żadnych warunkach, bez względu na to, jak bardzo poruszałyby jego serce najbardziej szokujące okoliczności. Dlatego prowadził on rozumowanie w sposób jak najbardziej jasny i opanowany na tematy nawet najbardziej abstrakcyjne, jakby nic niepokojącego nie działo się w tym czasie. (Zavitnevič, 1902, s. 110)

Aleksiej Chomiakow zmarł w wieku 56 lat, w apogeum swoich sił twórczych. Przyczyną śmierci było zakażenie cholerą, której nabawił się, niosąc pomoc chłopom dotkniętym przez zarazę. Nie dziwi zatem fakt, że pełna edycja dzieł Chomiakowa obejmuje osiem okazałych tomów<sup>3</sup>. Jednym z obszarów, gdzie pozostawił ślad swojej myśli, była refleksja na temat wychowania. Pozostaje ona w ścisłym związku z jego twórczością z dziedziny filozofii, historiozofii i teologii, w szczególności zaś eklezjologii.

### **Anaforalno-soborowy charakter wychowania**

Według Chomiakowa głównym celem człowieka jest osiągnięcie doskonałości rozumianej jako pełnia istnienia osobowego/hipostatycznego. Realizacji tego celu mają sprzyjać wszelkie podejmowane przez niego i wobec niego działania, a więc także oddziaływania wychowawcze. Powinny być one realizowane w planie wertykalnym i horyzontalnym, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i wspólnotowym/społecznym. W planie wertykalnym dążenie do doskonałości opiera się na relacji człowieka z Bogiem, w której człowiek jest rozumiany zarówno jako byt indywidualny, obdarzony „obrazem i podobieństwem” do Boga (Rdz 1, 24), jak i byt społeczny, który wraz z innymi tworzy bosko-ludzki organizm Kościoła.

Doskonalenie się w wymiarze horyzontalnym opiera się na relacjach międzyludzkich, które zachodzą w szeroko pojętej sferze społecznej: rodzinie, szkole, społeczeństwie, narodzie, ludzkości. W wychowaniu, rozumianym jako kształtowanie osobowości w celu osiągnięcia dojrzałości/doskonałości, można zatem wyróżnić aspekt anaforalny i soborowy. Anaforalny aspekt wychowania wyraża się w dążeniu człowieka do doskonałości przez wychowanie do prawdy, wolności i miłości jako jedynej właściwej relacji człowieka do Boga i człowieka do człowieka. Soborowy aspekt wychowania, który można nazwać również społecznym, podkreśla rolę wspólnoty w realizacji tego celu. Według Chomiakowa soborowość rodzi się w sercach ludzi, którzy miłują Boga i w pełni za

<sup>3</sup> Pełne wydanie dzieł zebranych Chomiakowa ukazało się w latach 1886–1914 – *Polnoe sobranie sočinienij Alekseja Stepanoviča Homakova* t. 1-8. Moskwa: Universitetskaja Tipografija.

Nim podążają, a także kochają swoich bliźnich. Tam gdzie tak się dzieje, i właśnie dlatego, że tak się dzieje, zawiązują się trwałe więzi międzyludzkie. Tworzą one społeczność, gdzie każda jednostka będzie miała szansę rozwoju bez obawy, że jej indywidualność zostanie stłamszona, a ona sama uprzedmiotowiona i zinstrumentalizowana. Analiza refleksji Chomiakowa o wychowaniu wymaga zatem, aby przyjrzeć się bliżej pojęciom „anafora” i „soborowość”.

Grecki czasownik *ἀναφέρειν* odnosi się do czynności „podniesienie się” lub „wznoszenie się”, ale także „przynoszenie”, „przyrowadzanie”, „odnoszenie się” (do kogoś lub czegoś), „powoływanie się” (na kogoś lub na coś), „wzięcie (czegoś) pod uwagę” i „wzmocnienie”, „odzyskanie sił” (Abramowiczówna, 1958, s. 166–167). W sensie retorycznym oznacza również powtórzenie wyrazu (łac. *repetitio*), oznaczające wypowiedź, w której każde zdanie lub każdy człon zdania rozpoczyna się od tego samego wyrazu. Analizując etymologię owego słowa, można zauważyć, że realizacja idei anaforycznej w przestrzeni edukacji odnosi się do pozyskiwania wiedzy i nabywania sprawności moralnych z naciskiem położonym na powtarzanie i utrwalanie tego, co zostało przyswojone. Mamy więc tutaj do czynienia z dążeniem do zachowania ciągłości przekazywanej wiedzy i kultywowania pożądanych postaw w celu nadania formacji wychowawczej takiego kierunku, aby służyła ona urzeczywistnieniu autentycznej *humanitas*.

W ujęciu Chomiakowa, podobnie jak u Kiriejewskiego, wychowanie powinno służyć harmonizacji i integracji rozproszonych władz/mocy człowieka, które należą do trzech komponentów ludzkiego bytu: duchowego, psychicznego i cielesnego. Chomiakow przyjmował, zgodnie z założeniami wschodniochrześcijańskiej antropologii, że człowiek jest bytem o strukturze hierarchicznej. Najważniejszym komponentem ludzkiego bytu jest duch, który stanowi w nim ontologiczne, najwyższe i niezniszczalne centrum jego życia osobowego. W każdym indywidualnym ludzkim duchu (gr. *πνεῦμα τὸν ἀνθρώπου*) przebywa tchnienie Boże (gr. *Ἅγιο Πνεῦμα*), dzięki któremu istnieje świadoma i wolna więź człowieka z Bogiem. Tchnienie Boże jest zjednoczone z każdym indywidualnym ludzkim duchem i identyczne w każdym człowieku. Dlatego stanowi zasadę integrującą jednostkowy ludzki byt i jednocześnie zasadę jedności całej ludzkości w Bogu. W życiu człowieka jako osoby Duch Boży wpływa na ducha ludzkiego i przez niego oddziałuje na duszę (gr. *ψυχή*, łac. *psyche*). Dusza to istota żywa, byt, który egzystuje. W porządku wewnętrznym dusza jest oczywiście oddzielną sferą człowieka, podobnie jak duch i ciało, ale w porządku zewnętrznym jednoczy się z duchem bez utraty cech jej właściwych. W pewnym sensie jest ona elementem znajdującym się „pośrodku”, między duchem i ciałem. Jeśli nadmiernie wpływa na nią to, co cielesne/zmysłowe, wówczas ma trudność z percepcją prawdy, dobra i piękna, kierują nią bowiem paraliżujące wolną wolę namiętności/pożądania. Władze umysłowe/intelektualne,

wolitywne/praktyczne i afektywne zostają od siebie odseparowane i popadają w racjonalizm, formalizm i fatalizm.

„Poznanie rozsądkowe”, mianem którego rosyjski myśliciel nazywa aktywności *ratio*, dostarcza jedynie zewnętrznego opisu faktów i zjawisk zachodzących w świecie. Oddzielając człowieka od przedmiotu poznania, produkuje ono wiedzę, która jest jedynie odbiciem przedmiotu w jednostkowej świadomości tego, kto poznaje, swego rodzaju „odtworzeniem, czyli przekształceniem poznawanego przedmiotu w fakt [jego] życia wewnętrznego” (Homâkov, 1886–1914, t. 1, s. 330). Poznanie racjonalne jawi się zatem jako aktywność właściwa indywiduum i ma charakter subiektywny, refleksyjny. Pojawia się więc pytanie, czy prawda jest w ogóle dostępna percepcji umysłowej jednostki. Chomiakow odpowiada na to pytanie niemal identycznie jak Kiriejewski (Aleksiejuk, 2021, s. 1345–1380). Dopóki człowiek trwa w swej jednostkowości, w zwróceniu „ku sobie” i odcięciu od innych, dopóty jego władze poznawcze są omyłne. Rozum formalny, który przeciwstawia przedmiot przedmiotowi, oraz wewnętrzne poruszenia/namiętności wprowadzają zamieszanie w porządek poznawczy i wodzą *ratio* na manowce. Przedmiot poznania zostaje zredukowany do zjawisk i zachodzących między nimi logicznych relacji, które są opisywane za pomocą systemu pojęć abstrakcyjnych. Żywe doświadczenie przedmiotu zostaje zastąpione opisem, który nie oddaje istoty rzeczy oraz z założenia jest poznaniem niepełnym i niepewnym. Jedynym wyjściem z tej sytuacji w kierunku pozyskania wiedzy prawdziwej jest wyjście poza granice poznania racjonalnego.

Postulat Chomiakowa wzniesienia się w poznawaniu ponad poziom *ratio* wcale nie oznacza potępienia i odrzucenia refleksji rozumowej ani deprecjacji jej znaczenia. Zabieg myśliciela to nic innego, jak podkreślenie konieczności wprowadzenia pewnego ład w porządek poznawczy człowieka. „Umysł, aby mógł zrozumieć prawdę, musi być dostosowany do wszystkich praw życia duchowego nie tylko swoją strukturą logiczną, lecz nadto całokształtem wewnętrznych sił życiowych i zdolności” (Homâkov, 1886–1914, t. 1, s. 281). Wychowanie człowieka polega więc na takim kształtowaniu jego duszy, aby czynić ją pneumatoforyczną. Dopiero wtedy wola człowiek staje się siłą twórczą, wiara zaś jako „wzrok rozumu” dostarcza „żywej wiedzy” o istocie przedmiotu poznania. Dusza wznosi się wtedy ku prawdzie staje się czysta i piękna. Anaforalny wymiar wychowania wyraża się więc w przywróceniu człowiekowi właściwego/naturalnego rytmu funkcjonowania, aby mógł on „wznosić się” ku wiecznej prawdzie. W tym celu konieczne jest doprowadzenie go do stanu uporządkowania, aby był on człowiekiem integralnym, a więc takim, w postawie którego urzeczywistni się harmonijna jedność myśli, słowa i czynu. Droga do osiągnięcia integralności wiedzie zatem przez osiągnięcie stanu wewnętrznego/duchowego ład, w którym nie chodzi o osiągnięcie możliwie największego napięcia władz umysłowych, lecz ich harmonijne zespolenie. Usposobienie



człowieka do przyjęcia takiej postawy, której przejawem jest aktywność poznawcza, to najważniejszy cel formacji człowieka. Dopiero wtedy ludzki duch będzie w stanie aktywnie działać na rzecz wewnętrznej integralności bytu. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa wolna ludzka wola.

Chomiakow, w swoich rozważaniach zarówno filozoficznych, jak i teologicznych, nie formułuje definicji wolności. Wiele jednak o wolności pisze, szczególnie w kontekście życia we wspólnocie Kościoła, które uznaje za wzorzec życia społecznego. Nikołaj Bierdajew, uważany za filozofa wolności, podkreślał, że dla Chomiakowa „Kościół jest wolnością” (Khomiakoff, 1872, s. 117) i autentyczna wolność jest możliwa jedynie w Kościele. W poświęconym mu opracowaniu pisał, że w jej umiłowaniu przewyższał on nawet liberalnych modernistów. Ci bowiem przeciwstawiali wolność Kościołowi oraz postulowali większą otwartość i swobodę w przekraczaniu kolejnych granic, szczególnie w sferze moralności. Głębsza analiza ich poglądów prowadziła jednak do wniosku, że to podejście było jedynie zakamuflowanym indywidualistycznym subiektywizmem. Chomiakow zaś szukał wolności nie na zewnątrz Kościoła, ale wewnątrz, nie w jednostce wyizolowanej, lecz w soborowości i miłości, która jednoczy wszystkich członków (Berdâev, 1912, s. 62–64). Czym zatem jest „soborowość”, której Chomiakow poświęcił tak wiele uwagi?

Określenia „soborowość” (cs./ros. *sobornost'*) i soborowy/a (cs./ros. *sobornyj, sobornaâ*) to swoiste wyróżniki refleksji Chomiakowa. Myśliciel zapożyczył je z terminologii teologicznej. W znaczeniu, jakie nadaje im wschodniochrześcijańska eklezjologia, pojęcie „soborowość” odnosi się do natury i sposobu funkcjonowania wspólnoty eklezjalnej i wyraża się w jedności ducha jej członków. Najczęściej używa się tego terminu na określenie powszechności chrześcijańskiej wiary wyznawanej w Kościele i jej rozprzestrzenienia się po „całej zamieszkaney ziemi” (gr. *οικουμένη*). Zdaniem Chomiakowa, termin „soborowy” (ros. *sobornyj*) jest rozumiany jako „powszechny” w znaczeniu *κατά όλον*, czyli „według wszystkich” lub „według jedności wszystkich”, a nie w znaczeniu *καθόλον*, które punkt ciężkości przesuwają na przyimek „według” (gr. *κατά*). Dlatego – pisał w liście do redaktora czasopisma „L'Union Chrétienne” – apostołowie Cyryl i Metody, twórcy cyrylicy, „zatrzymali się na słowie «soborowy» («*sobornyj*»); «sobór» («*sobor*») wyraża bowiem ideę zebrania (*sobraniâ*), niekoniecznie zjednoczonego w jakimś miejscu, ale istniejącego potencjalnie bez zewnętrznego zjednoczenia. Jest to jedność w wielości” (Chomiakow, b.d.; Riasanovsky, 1955, s. 183).

W terminie „soborowość” Chomiakow zawarł charakterystykę Kościoła poprzez uwypuklenie jego właściwości wewnętrznych, odsyłających ku głębi doświadczenia i przeżycia jedności w eklezjalnej wspólnocie, wiążąc tę jedność z prawdą. Tak pojęta jedność przewyższa zewnętrzne podziały, stając się jednością w wielości. „Jest to wielo-jedność, harmonią, w której łączą się

w jedno różne treści i różne głosy” (Bułgakow, 1992, s. 109). Soborowość to także kolegialność lub zasada kolegialności, czyli model podejmowania decyzji w eklezjalnej wspólnotcie, który kładzie nacisk na jedność i jednomyślność wszystkich jego członków w sprawach wiary (Czernecka, Ławreszuk, 2022, s. 410). „Kościół powszechny – pisał Chomiakow – jest Kościołem według jedności wszystkich (...), według wolnej i całkowitej wszystkim jednomyślności” (Khomiakoff, 1872, s. 397). Idea soborowości, którą umieścił on w centrum swego systemu myślowego, stanowi wyraz wewnętrznej natury (gr. *οὐσία*) Kościoła jako ontologicznej jedności w wierze, miłości, prawdzie i wolności. Jest to jedność w wielości, ponieważ „Kościół nie jest wielością osób w ich osobowej oddzielności, ale jednością łaski Bożej, żyjącej w wielości stworzeń rozumnych, które korzą się przed łaską” (Chomiakow, 2010, s. 305).

Urzeczywistnienie soborowości polega na dążeniu człowieka, nigdy osobno, lecz zawsze razem z innymi, do poznania prawdy. Prawda staje się tedy dostępną wspólnotcie, zjednoczonym w miłości poszczególnym *ja*, co koresponduje z samą naturą prawdy. Jest ona bowiem traktowana jako integralna, jednocząca natura czy też osnowa całości stworzenia (bytu stworzonego). Jedność prawdy zasadza się na jednoczącym ujęciu relacji podmiotowo-przedmiotowej, prowadzącym ostatecznie do zniesienia sztucznego podziału na podmiot poznania i jego przedmiot. W tym sensie prawda sama staje się relacją, co w szczególności podkreślał Władimir Sołowjow. Jej nośnikiem nie okazuje się myśl, lecz samo życie. Poznanie przekształca się wtedy z racjonalnego oglądu w intuicyjny wgląd, stając się „poznaniem żywym” i „żywą wiedzą” (Solovev, 1999, s. 295; Špidlik, 2000, s. 93).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w języku rosyjskim występuje zarówno terminologiczne, jak i znaczeniowe rozróżnienie prawdy rozumianej jako prawda ontologiczna, wieczna, niepodważalna, niezmienna, obiektywna (ros. *istina*) i prawdy rozumianej jako sprawiedliwość lub prawość, która jest zmienna, subiektywna, wiązana z człowiekiem i jego wyborami (ros. *pravda*). Prawda jako *istina* to prawda Boska, związana z Absolutem, prawda zaś jako *pravda* to prawda ludzka, przeciwstawiana kłamstwu i niesprawiedliwości (Florenski, 2009, s. 61–65). O ile *pravda* jest dostępna indywidualnie, to *istina* staje się dostępna *communio* osób. Tak pojętej prawdy – pisał Bułgakow – „nie można posiadać indywidualnie, oczywiście w tym albo innym momencie może być ona *de facto* dostępna jedynie ograniczonej liczbie osób albo nawet jednemu człowiekowi, jednak także on, ów jedyny, posiada prawdę nie jako *swoją*, lecz jako powszechną, której stał się jedynie współuczestnikiem” (Bułgakow, 2008, s. 81). Dlatego to właśnie wspólnota staje się odzwierciedleniem prawdy i tylko w niej prawda się ujawnia i przez nią staje dostępna. Pojedynczy człowiek, próbując ją sobie przywłaszczyć, zamienia ją w nieprawdę, a w konsekwencji w fałsz. Prawdy w znaczeniu ontologicznym nie można posiadać, nie jest ona

prawdą racjonalną, nie przynależy porządkowi poznania. Można ją jedynie odkrywać. Każdy akt odkrywania *istiny* staje się swoistym misterium. Dokonując jej odkrywania, człowiek wkracza jednocześnie w przestrzeń *sacrum*, ponieważ *istina* staje się dostępna nie w poznaniu, lecz w wierze i w „żywej” wspólnotie wierzących. *Istina* jest bowiem „prawdą żywą”, tym, co żyje i oddycha. Znać ją to „wejść w kontakt z żywą rzeczywistością” (Špidlik, 2000, s. 77). Poznanie staje się poznaniem intuicyjnym, poznaniem nie abstrakcyjnej zasady, a wejściem w rzeczywistość osobową. „Prawda – stwierdził Paweł Florenski – jest osobą”, a dokładniej jednością Trzech Boskich Hipostaz. Człowiek, który jest obrazem tej jedności, jednocząc się z innymi we wspólnotie Kościoła, poznaje prawdę. W ten sposób doświadcza prawdziwej wolności. Dopiero wtedy doświadczenie prawdy i wolności staje się dla niego egzystencjalnym doświadczeniem wolności – zbawieniem „Gdy ktoś z nas upada – pisał Chomiakow – to upada sam, ale nikt sam się nie zbawia” (Chomiakow, 2010, s. 324), a Nikołaj Bierdiajew – znakomicie odczytujący sens jego myśli – podkreślał:

Nikt nie zbawia się w pojedynkę, zbawienie w izolacji jest niemożliwe. Zbawiać się można tylko z bliźnim, innymi ludźmi i światem. (...)  
Wszyscy są odpowiedzialni za wszystkich. Nie mogę się zbawiać, jeśli giną inni ludzie i świat. (Berdâev, 1994, s. 446)

Wynika z tego, że człowiek osiąga autentyczną wolność dopiero we wspólnotie ożywianej jednym duchem, czyli w takiej, w której panuje duch soborowości. Właśnie tam uczy się wolności doświadczać i z niej korzystać. Taką wspólnotą z zasady jest Kościół. Jest on organizmem, w którym spoiwem jedności jego członków jest jedna wiara, miłość oraz wolna i całkowita jednomyślność. Ta ostatnia jest znakiem i potwierdzeniem obecności prawdy w Kościele jako wspólnoty, rezonując w sercach i umysłach jego członków i prowadząc ich do jednomyślności. Ci, którzy tego doświadczają, podążają razem jedną drogą, gdyż każda jednostkowa świadomość dąży do tego, aby stać się powszechną, wnosząc swój indywidualny dar do skarbcza myśli. Dzieląc się tym, co odkrywają i poznają, nawiązują dialog. Następuje – podkreśla Siergiej Bułgakow (1992, s. 87) – „*soborowanie*, ustne i pisemne, osobiste i społeczne. Jest ono żywym oddechem Kościoła w poszczególnych jego członkach”. Między nimi wytwarza się jednomyślna duchowa więź, swego rodzaju duchowe pokrewieństwo, które czyni ich braćmi i siostrami. Jej energią jest wiara i umiłowanie prawdy, które prowadzą do doświadczenia autentycznej wolności. Znamienne, że broniąc wewnętrznej wolności wiary zakorzenionej w miłości, Chomiakow odróżniał ją od religii. Jego zdaniem religia to instytucjonalna forma wiary, która przysłania jej istotę. Im bardziej wiara staje się religią, tym mniej pozostaje związana z intymnym sanktuarium duszy, bardziej ulega pasjom i skłaniania jej adeptów do przemocy. Religia – twierdził Chomiakow – jest „grobem wiary” (Homâkov,

1903, s. 199–204), a instytucjonalizm niszczy organizmy eklezjalne i przyczynia się do dezintegracji więzi społecznych, których gwarantem stabilności jest życie oraz trwanie w prawdzie i miłości. Negatywne konsekwencje instytucjonalizacji dotknęły chrześcijaństwo tak wschodnie, jak i zachodnie. Na Zachodzie jednak sytuacja wygląda znacznie gorzej, gdyż chorobami, które toczą zachodnie Kościoły i społeczeństwa, są egoistyczny indywidualizm i formalny racjonalizm. Aby odnowić w zachodnich społeczeństwach ducha wspólnotowości, należy przywrócić ducha soborowości w zachodnich organizmach eklezjalnych. Dopiero wtedy Kościół będzie miał szansę stać się na nowo centrum historii i rozwoju cywilizacji, a ludzie Zachodu przypomną sobie, że wielkość europejskich narodów została zbudowana na fundamentach chrześcijaństwa. Urzeczywistnienie tego planu nie jest jednak możliwe bez zaangażowania w życie Kościoła, uczestnictwa w nim przez wiarę, która – według Chomiakowa – umożliwia scalenie w jedną siłę wszystkich zdolności poznawczych człowieka (Homâkov, 1900a). Doniosłość wiary według Chomiakowa przejawia się zatem przynajmniej w trzech aspektach. Po pierwsze, we wskazaniu na jej eklezjalno-wspólnotowy charakter. Po wtóre, w akcentowaniu przewagi jej wymiaru moralnego nad rozumowym. I po trzecie, w jej związaniu z poznaniem prawdy w sposób bezpośredni. Takie ujęcie pozwalało mu na krytykę zachodniego indywidualizmu, moralnego formalizmu oraz racjonalizmu.

Prymat Kościoła jako wspólnoty wiary i miłości, zarówno w życiu indywidualnym, jak i społecznym, to jeden z najważniejszych motywów myśli Chomiakowa. Wyraża się on w dwóch postulatach, które mają znaczenie w refleksji o wychowaniu ku wolności. Po pierwsze, Kościół to wspólnota wiary i miłości, która stanowi zasadą bytu (ros. *bytnyj princip*) Kościoła i jest jego metafizycznym centrum. „Kościół – podkreślał myśliciel – uznaje siebie za organiczną jedność, której żywą zasadę stanowi Boska łaska wzajemnej miłości” (Homâkov, 1900b, s. 88). Po drugie, osiągnięcie wolności, oprócz poznania prawdy, jest organicznie związane z doświadczeniem wiary i miłości. Dzięki wierze i miłości doświadczenie wolności jest żywe i bezpośrednie, gdyż wiara wyraża się w przynależności i uczestnictwie w tym, co prawdziwe. Jest, według słów apostoła Pawła, „pewnością”, która rozwiewa wszelkie wątpliwości. Zdaniem Chomiakowa (1900, s. 328) pełnia prawdy znajduje się w Kościele, gdzie „wiara i pełnia życia religijnego są nieodłączne od tradycji obejmującej w swojej jedności myśl, akcję, uczucie, jak i spekulację rozumową”. Dzięki wierze i miłości, które są fundamentem poznania, człowiek poznaje samego siebie i ma wgląd w głębię tajemnic boskich i ludzkich (Homâkov, 1900a, s. 282). Będąc „bezpośrednim poznaniem”, poprzedza ona refleksję rozumową i stanowi „podstawę percepcji przedmiotów”. W ten sposób rozum „uświadamia sobie swą tożsamość ze zjawiskami świata obiektywnego, a zarazem różnicę między tymi z nich, które pochodzą od niego, a tymi, które są od niego niezależne”. Za

percepcję tych różnic odpowiada wola, a za odkrycie logicznej struktury zjawisk – wiedza analityczna, czyli rozsądek (Walicki, 2002, s. 149). Człowiekowi, który traci wiarę, pozostają więc tylko wola i rozsądek. Deficyt wiary wypacza miłość, gdyż „ten, kto poszukuje gwarancji dla ducha miłości poza wiarą i nadzieją, już jest racjonalistą i (...) cała jego dusza pogrążona jest w wątpliwościach” (Khomiakoff, 2007, s. 46). „Jednostka – pisał – to absolutna bezsilność i nieukożona rozterka wewnętrzna” (Homâkov, 1900a, s. 161). Wyłączenie *ratio* spod władzy miłości sprawia, że ludzkie poznanie staje się fragmentaryczne. Ma to oczywisty wpływ na świadomość i wolność ludzkich działań, a więc także na edukację człowieka. Wiara i miłość to zatem konstytutywne zasady życia i działania każdej osoby i wspólnoty, przyczyny sprawcze i wzorce wychowania, najbardziej godne człowieka sposoby budowania relacji, dążeń woli i motywacji, które prowadzą człowieka do osiągnięcia dojrzałości. W tekście *Na marginesie fragmentów odnalezionych w papierach I. W. Kiriejewskiego* Chomiakow pisał:

Zgoda z tym prawem [tj. prawem miłości – przyp. AA] może, *par excellence*, wzmocnić i rozszerzyć naszą inteligencję duchową i dlatego powinniśmy podporządkować się temu prawu i ukształtować na jego wzór wszystkie nasze siły mentalne. Tylko przez wypełnienie tego śmiałego zadania możemy liczyć na najbardziej całościowy rozwój naszego rozumu. (Homâkov, 1900a, s. 283)

Według Chomiakowa soborowa natura Kościoła, który jest „wolnością w jedności” i „swobodną jednością żywej wiary”, przesądza o porządku wolności. Dzieje się tak dlatego, że „soborowość jest prawdziwością, a prawdziwość soborowością” (Bułgakow, 1992, s. 77). Chomiakow podkreślał, że charakterystyczna dla soborowości jedność nie przekreśla wolności, lecz umożliwia indywidualium jako członkowi eklezjalnej wspólnoty wyrażenie swojej wolności poprzez współuczestnictwo w odkrywaniu prawdy. Znakomicie wyraził to Wasilij Zieńkowski:

Nasza miłość do ludzi odkrywa się nam jak tajemnica Kościoła w nas samych. Jesteśmy wolni, ale w Kościele, całym sercem, całą istotą oddajemy siebie wezwaniom miłości, lecz jesteśmy świadomi, że te poruszenia w nas są głębsze niż nasza indywidualność. Wolność (...) nie jest indywidualną funkcją, lecz przejawem kościelności w nas samych. (...) Osoba rozkwita w autentycznej wolności, która realizuje się w pełni tylko w Kościele. Osoba nie jest wolna sama z siebie, lecz jest wolna razem z innymi, w mistycznym związku wszystkich w jednej żywej pełni – ciele Chrystusa – w Kościele. (...) Aby zrozumieć ducha wolności należy wczytać się w listy apostoła Pawła. Idea etycznej

heteronomii, ograniczenia naszej woli zewnętrznym prawem, jest głęboko sprzeczna z duchem wolności, który przenika całą chrześcijańską psychologię. Jeśli zatem chrześcijaństwu obca jest heteronomia, to nie mniej obca jest mu także idea etycznej autonomii: osoba nie posiada w sobie żadnych mocy, nie dysponuje czysto indywidualną wolnością. Bez Boga nie możemy niczego uczynić. Nasze siły, nasza wolność i twórczość ujawnia się tylko w obcowaniu z Bogiem, tylko poprzez miłość, czyli w mistycznej jedności z innymi ludźmi w żywej pełni. Innymi słowy odnajdujemy samych siebie, stajemy się sobą nie w izolacji od innych, nie w pograżeniu się w sobie samych, lecz w Kościele i przez Kościół. Nasza wolność, życie moralne, jak i całe życie duchowe, to obecna w nas funkcja soborowości. (Zen'kovskij, 1926, s. 50.)

Nieporozumieniem jest zatem sprowadzenie aktu wolności do formalnego aktu wyboru. Element wyboru nie stanowi konstytucji wolności, ponieważ wyraża się ona w dążeniu do Boga i kontakcie z Bogiem – żywą Prawdą. Pół wieku później znakomicie pisał o tym wspomniany już Bierdiajew, na którego słowa warto się w tym miejscu powołać:

Psychologia wolności formalnej wyraża się w formule: chcę, aby było to, co ja chcę. Psychologia wolności materialnej wyraża się w innej formule: chcę, aby było to, a to. W wolności formalnej wola nie posiada obiektu wyboru i dążenia. W wolności materialnej taki obiekt jest. [Chrześcijaнин] (...) nie ceni pustej formy wolności, którą można napełnić jakąkolwiek treścią. Chrześcijaństwo zawsze głosi „to a to” i dlatego nie myli wolności z samowolą. Kwestia wolności chrześcijańskiej nie może być stawiana na gruncie formalnym, powinna być ona stawiana na gruncie materialnym, tzn. wolność w chrześcijaństwie powinna być pojęta jako treść religii chrześcijańskiej. (...) Tolerancja, jako zasada formalna i pozbawiona treści, ta neutralna tolerancja, tak rozpowszechniona w naszych czasach, jest wynikiem religijnej oziębłości i obojętności, braku woli wybierania i miłości. (...) Chrześcijaństwo i wolność ducha to jedno. (...) „I poznacie prawdę, a prawda was wyswobodzi” (J 8, 32). „Gdzie Duch Pański, tam wolność” (2 Kor 3, 17). Droga prawdy jest drogą wolności w Chrystusie (...). W religii Chrystusa wolność jest ograniczona tylko przez miłość, chrześcijaństwo to religia wolnej miłości i miłującej wolności. (Bierdiajew, 1995, s. 152, 153)

Jeśli więc wychowanie ma służyć osiągnięciu przez człowieka pełni życia osobowego powinno usposabiać go do rozwijania atrybutów jego natury, przez które możliwe jest osiągnięcie autentycznej wolności. Aby mogły być one właściwie rozpoznane i wykorzystane, kluczowe znaczenie ma zagadnienie

poznania prawdy. W ujęciu Chomiakowa (2010, s. 49) człowiek wznosi się na wyżyny poznania nie tyle dzięki indywidualnej woli i determinacji, ile przez uczestnictwo w życiu i trudzie poznawczym wspólnoty. Taką wspólnotą jest Kościół, który będąc inkarnacją prawdy i miłości doskonałej, jest również wyrazicielem moralnej doskonałości (Khomiakoff, 2007, s. 265–268). Jeśli więc społeczeństwo aspiruje do tego, aby być środowiskiem wychowania ku prawdziwej wolności, musi, kierując swój wzrok na Kościół i wzorując się na nim, odnaleźć i odnowić w sobie ducha soborowości jako podstawę swej ontologiczno-socjalnej struktury. Według Chomiakowa rozwijanie świadomości soborowej zwróci człowiekowi wyrwaną mu przez bezduszny racjonalizm wolność wewnętrzną. Dopiero wtedy będzie on w stanie nadać swoim działaniom nową jakość. Pojawia się jednak pytanie: Jakie działania należy przedsięwziąć, aby ten cel osiągnąć?

### **Działania praktyczne w przestrzeni edukacji**

Urzeczywistnienie wychowania anaforalno-soborowego Chomiakow uzależniał od harmonijnej współpracy rodziny i szkoły. Jego zdaniem tylko wtedy jest możliwe zapewnienie dziecku warunków wszechstronnego rozwoju, aby w przyszłości stało się ono świadomym i odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa.

Pierwotnym środowiskiem wychowania, które ze względu na swoją specyfikę, intymność i bezpośredniość tworzy warunki dla rozwoju dziecka, jest rodzina. W języku rosyjskim termin „rodzina” (ros. *sem'a*) nawiązuje do słowa „nasiono” (ros. *semâ*) (*Wielki słownik rosyjsko-polski*, 1980, s. 1162, kol. 2), co sugeruje, że właśnie w środowisku rodzinnym, poprzez bezpośrednie interakcje, dokonuje się zasiew wartości i rozpoczyna proces wzrastania ku osobowej dojrzałości. W rodzinie dziecko przyswaja normy moralno-społeczne, zasady postępowania i uczy się współdziałania. Środowisko rodzinne pełni ważną rolę socjalizującą, gdyż poprzez preferowany styl życia, zwyczaje, nawyki i tradycje wprowadza je w życie społeczne i świat kultury. W zorientowanych na rozwój dziecka oddziaływaniach rodziny można już wyróżnić główne mechanizmy transmisji wpływu wychowawczego: naukę przez słowo i czyn, presję sytuacyjną, naśladownictwo, modelowanie, identyfikację i internalizację – nadawanie znaczeń. Dziecko, uczestnicząc w naturalnych, codziennych sytuacjach życia rodzinnego, poznaje wzory zachowań i przyswaja elementarną wiedzę o otaczającym świecie. Rodzina to podstawowa komórka wspólnoty (ros. *obšina*). W języku rosyjskim słowo *obszczina* nawiązuje do słowa *obszczatsia*, które oznacza być z drugim człowiekiem w żywym kontakcie przez obecność, słowo i działanie. W ujęciu Chomiakowa i słowianofilów *obszczina*, której zasady

funkcjonowania wynosili na piedestał i stawiali za wzór stosunków społecznych, była społecznością opartą na wspólnocie zwyczajów, przekonań i wiary w myśl zasady „jedna wiara, jeden Kościół” i wchodziła ona w skład wielkiej narodowej wspólnoty wiary, ziemi i zwyczajów (Walicki, 1973, s. 146). Lokalna *obszczina* była zatem swego rodzaju wspólnotą duchową, co pozwalało myśleć o niej w kategoriach społeczności eklezjalnej. Znalazło to odzwierciedlenie w języku rosyjskim, gdzie parafia jest niekiedy nazywana *obszcziną*, natomiast będący jej członkami chłopci/rolnicy to *krestianie* lub *chrestianie*, a więc chrześcijanie (gr. *χριστιανοί*) (O’Leary, 1982, s. 13), a także ci, którzy oddają cześć krzyżowi (cs./ros. *krest*) Pańskiemu.

Rodzina jest także częścią wspólnoty eklezjalnej, „małym kościołem” lub „kościółem domowym” (Jan Chryzostom, 2002, s. 60). Określenie jej tym mianem jest wyrazem wiary, że chrześcijańska rodzina wpisuje się w Kościół, ponieważ ma ten sam co on fundament i działa w niej Duch Święty, który udziela jej wszystkiego, co niezbędne do życia w prawdzie, wierze, miłości, pokoju i harmonii. Rodzina stanowi jeden byt w Jezusie Chrystusie i miejsce przemiany (gr. *μετάνοια*), w której mąż, żona i dzieci poznają i doświadczają autentycznego człowieczeństwa (Aleksiejuk, 2016, s. 66). Rodzina, w asystencji lokalnej wspólnoty kościelnej i społecznej, już w pierwszym etapie rozwoju dziecka zapatruje je w środki do zdobycia potrzebnego mu doświadczenia i wiedzy, nadaje odpowiedni kierunek jego aktywnościom w tym względzie oraz sprawuje pieczę nad ich przebiegiem.

Umysłowość dziecka, którego pierwszymi słowami były „Bóg”, „tata”, „mama”, nie będzie taki sam, jak dziecka, którego pierwszymi słowami były „pieniądze”, „strój” lub „wygoda”. Psychika dziecka, które przywykło towarzyszyć rodzicom w cerkwi w święta i w niedziele, a niekiedy także w dni powszednie, będzie się znacznie różniła od psychiki dziecka, którego rodzice nie znają żadnych innych świąt oprócz teatru, balu i wieczorów gry w karty. Ojciec lub matka, którym radość sprawia zarabianie pieniędzy lub życie w luksusie, organizują duchowe życie swoich dzieci inaczej niż ci, których w obecności dzieci dadzą wyraz swemu wzruszeniu i zachwytowi tylko wówczas, gdy zetkną się z bezinteresownym dobrem i prawdą o człowieku. (Chomiakow, 2022, s 12)

Działania wychowawcze w rodzinie, zorientowane na ideały platońskiej triady z siódmej księgi *Państwa*: prawda, dobro i piękno, a także „poszanowanie zasad ojcowskich” (Platon, 2003, s. 247), oczywiście w zgodzie z chrześcijańskim pojmowaniem ludzkiej natury i wspólnoty. Rozważania Chomiakowa na temat zadań państwa i społeczeństwa nie odnosiły się bezpośrednio do kwestii zabezpieczenia socjalnego i wyrównywania szans edukacyjnych



dzieci chłopskich. Nie oznacza to, że nie dostrzegał on problemów wynikających z niedostatecznego rozwoju elementarnego szkolnictwa na rosyjskiej wsi i nie zdawał sobie sprawy, że możliwość uczęszczania dzieci do szkoły często napotykała na przeszkody nie do pokonania: obciążenia pańszczyźniane rodziny i zaangażowanie w prace gospodarskie lub na roli, brak wsparcia ze strony rodziców i ich obawy przed stygmatyzacją ze strony społeczności lokalnej, materialne ubóstwo, długa droga do szkoły itd. Swobodny dostęp do edukacji, zarówno domowej, jak i w szkołach publicznych, miały jedynie dzieci z warstw uprzywilejowanych. W swojej refleksji skupiał się on przede wszystkim na przedstawieniu niepodważalnych argumentów na rzecz konieczności zmiany strategii rosyjskiej edukacji na wszystkich etapach kształcenia (szkoły elementarne, gimnazja i uniwersytety) i nadania jej takiego kształtu, aby szkoła wychowywała i kształciła młodych ludzi w poczuciu moralnego obowiązku wobec Boga i ojczyzny. Aby to osiągnąć – pisał – wychowanie „powinno pozostawać w zgodzie z życiem rodzinnym i wspólnotowym”, a „ogólny duch szkoły powinien być zgodny z duchem prawosławia i umacniać jego nasiona, które zostały zasiane przez wychowanie w rodzinie” (Chomiakow, 2022, s. 14, 16).

Słowa „rodzice”, „dom”, „społeczność” same w sobie zawierają już istotne treści wychowawcze, a szkolna edukacja jest tylko tegoż samego wychowania niewielką częścią. Jeśli edukacja w szkole stoi w bezpośredniej sprzeczności z tym poprzedzającym ją wychowaniem przygotowawczym, nie może ono przynieść pełnego, oczekiwanego od niego pożytku. (Chomiakow, 2022, s. 12)

Pierwszym krokiem do tego, aby placówki oświatowe były „na tyle, ile jest to możliwe, sprzężone z warunkami życia w rodzinie” (Chomiakow, 2022, s. 14), było – zdaniem Chomiakowa – opracowanie planu lokalizacji szkół i adaptacja organizacji roku szkolnego, w tym czasu przerwy wakacyjnej, do lokalnych uwarunkowań, aby uczniowie mogli jak najczęściej bywać w domu. Bez wątplenia, chociaż autor o tym nie wspomina, była to próba zapewnienia lepszego dostępu do edukacji dla dzieci wiejskich. Starania w tym zakresie podjął pod koniec lat 50. XIX wieku Lew Tołstoj, zakładając szkołę w Jasnej Polanie, a także Siergiej Raczyński – założyciel szkoły w Tatiewie (Hessen, 2023, s. 19–36; Uchto, 2022, s. 47–61; Aleksiejuk, 2020, s. 227–240; Aleksiejuk, 2019, s. 57–80); Aleksiejuk, 2022, s. 1, s. 114).

Jego zdaniem rodzina, szczególnie w osobach seniorów, powinna mieć nieskrępowany dostęp do placówek oświatowych w celu kontroli procesu edukacyjnego. Podkreślał, że „ani nadzór dziekański, ani inwigilacja inspektorów, ani kontrola rektorska nie są w stanie zastąpić czujnej kurateli rodzinnej społeczności” (Chomiakow, 2022, s. 14). Propozycja Chomiakowa była wyrazem sprzeciwu wobec zakładania szkół z dala od miejsc zamieszkania uczniów,

zwłaszcza tych elitarnych. O problemach, jakie generuje oddalenie placówek oświatowych od miejsc zamieszkania, pisał m.in. Nikołaj Nowikow (Aleksiejuk, 2022, s. 114). Krytykując politykę resortu oświaty, twierdził, że rząd postępuje niesprawiedliwie, gdy promuje tych, którzy kształcą się na koszt społeczeństwa, i jednocześnie odmawia wsparcia uczniom odbierającym edukację w domu, zwłaszcza że edukacja domowa nierzadko stała na wyższym poziomie niż w szkole. Taką politykę uważał za sprzeczną ze zdrowym rozsądkiem, Lecz czy aby na pewno? Wydaje się, że nie mógł nie zdawać sobie sprawy z tego, iż z perspektywy aparatu władzy właśnie taka polityka była jak najbardziej racjonalna. Po pierwsze, separując młodego człowieka od rodziny, zyskiwała na niego znacząco większy wpływ wychowawczy. Po drugie, czego skuteczności dowiodły działania niemieckich reformatorów Lutra i Melanchtona, marginalizowała wpływ środowiska lokalnego, najczęściej zorientowanego konserwatywnie, oraz Kościoła na ich formację wychowawczą. Chomiakow domagał się również istotnych zmian w programach nauczania w szkołach wszystkich typów. Formułowane przez niego propozycje nie będą jednak w tej pracy przedmiotem szczegółowych rozważań. Warto jednak zaznaczyć, że był on gorącym zwolennikiem rozszerzenia programów szkolnych o przedmioty ogólnokształcące i bardzo krytycznie wyrażał się o przyspieszonym wprowadzaniu uczniów na ścieżkę zawodowej specjalizacji. Twierdził, że zbyt wczesna specjalizacja czyni ucznia „niewolnikiem wykutych na pamięć lekcji” i redukuje jego kreatywność, wychowując go na „próżnego dublera” (Chomiakow, 2022, s. 18, 20). W rezultacie może znacząco obniżyć jego zdolność do socjalizacji i przystosowania się do zmiennych uwarunkowań egzystencjalnych. Edukacja ogólnokształcąca, która pozornie wydaje się bezużyteczna pod względem praktycznym, „buduje zaś ludzi silnych i myślących samodzielnie” (Chomiakow, 2022, s. 20).

Człowiek, który otrzymał ogólne wykształcenie, potrafi odnaleźć drogę w różnych okolicznościach życiowych, w których się znalazł, zaś człowiek zamknięty w ramach ciasnej specjalizacji ginie, gdy tylko nieprzewidywalne i obfitujące w przypadki życie zagrozi mu drogę, która jako jedyna jest dla niego dostępna. Edukacja oparta na podziale specjalizacji jest nieodzownie sprzężona ze szkolnictwem elitarnym, czyli z jego monopolizacją (...). Specjalizacja nie może być uznana za fundament wychowania. Solidną i pewną osnową może być tylko edukacja ogólnokształcąca, która rozszerza horyzonty rozumowania człowieka i jego zdolność pojmowania. (...) Wyłączenie kierunków specjalizacji ze szkół przygotowawczych lub przejściowych nie wyklucza specjalizacji z formacji wychowawczej. Wychowanie ją dopuszcza, a nawet uznaje jej konieczność. Wyznacza jej jednak zupełnie inne miejsce. Kształcenie specjalistyczne nie jest tylko nauczaniem. Stanowi ono

zagadnienie egzystencjalne i wybór, czyli – rzecz można – pierwszy obowiązkowy czyn obywatelski. Nie rozpoczyna ono, lecz jest zwieńczeniem wychowania społecznego. (Chomiakow, 2022, s. 19)

Według Chomiakowa najważniejszym walorem wychowania rodzinnego jest „formacja serca”, czyli „wychowanie moralne”. Edukacja w szkole powinna koncentrować się na „nauce rozumowania”, które określał mianem „wychowania mentalnego”. Wychowanie moralne jest wychowaniem do wartości i koresponduje z wychowaniem religijnym, gdyż skarbnicą wartości są „zasady prawosławia”, które stanowią również fundament praw regulujących życie rodzinne i funkcjonowanie wspólnoty. Wychowanie mentalne jest zaś zorientowane na zdobywanie wiedzy, czyli „naukę w ścisłym tego słowa znaczeniu, i rozumienie nauki”. Zasady nauki, podkreślał myśliciel, „mają wszędzie te same wymagania, a rządzące nimi prawa są identyczne we wszystkich krajach świata, ponieważ opierają się one na powszechnych prawach ludzkiego rozumowania” (Chomiakow, 2022, s. 17). Jeśli więc całość wychowania, które jest „przekazaniem wszystkich zasad moralnych i mentalnych przez jedno pokolenie następującemu po nim pokoleniu” (Chomiakow, 2022, s. 17), ma być skuteczne, rodzina i szkoła powinny dołożyć starań na rzecz symbiozy jego komponentów moralnego i mentalnego, a także korespondować z wychowaniem intelektualnym/rozumowym/rozsądkowym. „Celem intelektualnej formacji wychowawczej – pisał – jest rozwój i wzmocnienie rozumowania” (Chomiakow, 2022, s.18), czyli „ogólny rozwój zdolności myślenia w sensie całościowym” po to, aby przygotować człowieka do pozyskiwania i rozumienia wiedzy szczegółowej (Chomiakow, 2022, s.24). Wzmocnienie wiedzy jest zaś osiągalne „jedynie na drodze nieustannego porównywania ze sobą obiektów, które leżą w gestii całego świata nauki, i pojęć odnoszących się do jej różnych dziedzin” (Chomiakow, 2022, s. 18).

Wychowanie intelektualne nie może być jednak utożsamiane z nabywaniem wiedzy specjalistycznej (Chomiakow, 2022, s.19), które – chociaż autor nie użył tego słowa – można by nazwać szkoleniem. Zdaniem myśliciela wychowanie ma ukształtować w człowieku osobowość integralną, dzięki której będzie on mógł świadomie i dobrowolnie włączyć się w życie wspólnoty. „Kształcenie w szkole powinno być ściśle związane z wychowaniem przygotowującym do szkoły, a nawet z życiem, które dane jest uczniowi rozpocząć po ukończeniu szkoły. Tylko w ten sposób edukacja może być w pełni pożyteczna” (Chomiakow, 2022, s. 12). W opinii Chomiakowa realizacja tego celu w praktyce napotyka jednak na wiele trudności. Przede wszystkim – zauważał – na przeszkodzie stoi postawa samych nauczycieli. Z jednej strony są wśród nich tacy, którzy negują poznawczą wartość wiedzy religijnej, uważając, że w szkole powinno się nauczać jedynie przedmiotów świeckich. Z drugiej zaś wśród zaangażowanych

w oświatę osób duchownych nie brakuje takich, którzy ostentacyjnie dają wyraz przekonaniu o wyższości teologii i poznania mistycznego nad wiedzą empiryczną i poznaniem rozumowym. Zdaniem Chomiakowa postawa jednych i drugich przywodzi na myśl działania inkwizycji z tą tylko różnicą, że traktowanie religii jako zbioru przesądów to inkwizycja racjonalistyczna, a dyskredytacja dyskursu naukowego przez czynniki kościelne to inkwizycja religijna. Takie działania nie tylko nie przynoszą żadnego pożytku nauce i wierze, ale nawet szkodzą uczniom, wprowadzając chaos w ich wysiłek poznawczy.

Nauki nie zatoczyły jeszcze koła, a nam daleko jeszcze do sformułowania wypływających z nich ostatecznych wniosków. Dokładnie tak samo nie dostąpiliśmy także pełnego zrozumienia Pisma Świętego. (...) Tylko przez odważne przyznanie się do nich i podjęcie rzuconego przez nauki wyzwania do dalszego rozwoju wiara może pokazać, że jest stała i niezachwiana. Przymuszając zaś inne nauki do oszustwa lub milczenia, nie podważa ich autorytetu, lecz swój własny. W systemie inkwizycji religijnej szkodliwe jest nie tyle jej okrucieństwo, co skryta w niej lekkość i niewiara. (...) Niebezpieczna nie jest wolność nauk. Jest ona niezbędna zarówno do ich powodzenia, jak i godności wiary. Niebezpieczny jest za to niemiecki zabobon o niemyślności nauk na każdym etapie ich rozwoju. Ten przesąd, który jest szkodliwy dla nauki i jeszcze bardziej szkodliwy dla religii, musi zostać usunięty z wszelkiego nauczania. (Chomiakow, 2022, s. 16)

Wynika z tych słów, że ich autor nie tylko nie był nieprzychylnie usposobiony do postępu naukowego, lecz sam, będąc absolwentem wydziału fizyczno-matematycznego Uniwersytetu w Moskwie, który ukończył z wyróżnieniem, a także – jak stwierdza Walicki – „człowiekiem praktycznym i trzeźwym” (Walicki, 2002, s. 135), podkreślał wagę wiedzy empirycznej i dyskursu naukowego, prowadzonego w sposób wolny, rzetelny i krytyczny:

To, co ogólnie nazywamy mianem ducha szkoły, która uznaje nad sobą wyższy sąd chrześcijańskiego prawa, nie tylko nie sprzeciwia się wolności w wykładaniu nauk, ale nawet tej wolności wymaga. Wszelka nauka powinna dawać wyraz aktualnie formułowanym przez nią wnioskowi w sposób bezpośredni i otwarty, bez poniżającego kłamstwa, śmiesznego naciągania i przemilczania, które dość łatwo może być zdemaskowane. (Chomiakow, 2022, s. 16)

Chomiakow nie znosił ignorancją, szczególnie u osób aspirujących do miana naukowych autorytetów, zasłaniających się pełnionymi funkcjami i stanowiskami, a także pyszniących się wysoką rangą urzędników. Ze względu na ogromną wagę, jaką przywiązywał do religijnej formacji duchowo-moralnej,

szczególne mocno drażniła go postawa pracujących w oświacie osób duchownych. Zarzucał im, że sposób, w jaki nauczają katechizmu, jest „kostyczny” i „scholastyczny”, „pozbawiony ciepła apostołskiego przepowiadania, które umacnia wierzących i nawraca niewierzących” (Chomiakow, 2022, s.15). Z jego rozważań na temat nauki religii w szkole niedwuznacznie wynika, że opowiadał się za jej nauczaniem w sposób „zbliżony do naukowego”:

We wszystkich szkołach, zbliżone do naukowego nauczanie Prawa Bożego powinno mieć przede wszystkim charakter wykładu o charakterze historycznym, a w szkołach wyższych może, a nawet do pewnego stopnia powinno, być ukierunkowane polemicznie. Jednak ta polemika powinna ograniczać się tylko do nauki Kościoła w odniesieniu do tych nauk, które z niej historycznie się wyłoniły i nie podążać brawurowo w kierunku konfrontacji z podstawowymi zasadami analizy krytycznej albo sceptycyzmu. (Chomiakow, 2022, s.15–16)

Zdaniem Chomiakowa katechizmowe nauczanie praw wiary powinno być ściśle połączone z formacją duchową, którą człowiek odbiera w rodzinie i Kościele. Dlatego z wyraźną dezaprobatą odnosił się do rozdźwięku, jaki powstaje między nauką (ortodoksją) i praktyką wiary (ortopraksją). Za przyczynę tego stanu rzeczy uważał zarówno nieumiejętnie prowadzoną katechezę, jak i niedostosowanie programu nauczania religii w szkole do uwarunkowań szkolnej edukacji. Zadaniem szkoły jest wspierać „formację serca w duchu chrześcijańskim”, lecz w wychowaniu w wierze i do wiary nie powinna wyręczać Kościoła.

## Zakończenie

Refleksję na temat wychowania w ujęciu Aleksieja Chomiakowa bez wątplenia należy uznać za interesującą. Podkreślając jej charakter anaforalny i soborowy, miał on nadzieję, że ci, którzy są odpowiedzialni za formację wychowawczą młodego pokolenia, wezmą pod uwagę jego przemyślenia i wnioski. W kontekście na realizację tej nadziei jako epilog niniejszych rozważań, warto przywołać fragment *Encykliki Świętego Wielkiego Soboru Kościoła Prawosławnego*, który odbył się na Krecie w czerwcu 2016 roku. W jednym z paragrafów tego dokumentu czytamy:

W naszych czasach w dziedzinie wychowania i kształcenia zauważalne są nowe tendencje dotyczące treści i celów edukacji, a także podejścia do kwestii wieku dziecka, roli nauczyciela, ucznia i współczesnej szkoły. Ponieważ edukacja zajmuje się nie tylko człowiekiem

jako takim, lecz tym, jakim on być powinien, a także jaka jest treść jego odpowiedzialności, jest zrozumiałe, że przedstawiony przez nas obraz człowieka i sens jego istnienia egzystencji, określają także nasz stosunek do jego edukacji. Dominujący dzisiaj zsekularyzowany i indywidualistyczny system edukacyjny, który jest opresyjny wobec nowego pokolenia, jest powodem zatroskania Kościoła prawosławnego. W centrum duszpasterskiej troski Kościoła znajduje się edukacja, która ma na celu nie tylko rozwój intelektualny, lecz także formację i doskonalenie człowieka w całej jego pełni jako istoty psychosomatycznej i duchowej, zgodnie z tryptykiem: Bóg, człowiek, świat. W swoim pouczającym słowie Kościół troskliwie wzywa lud Boży, szczególnie zaś młodzież, do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu Kościoła, podtrzymując w nich «najgorliwsze pragnienie» życia w Chrystusie. W ten sposób, pełni wiernych nazwana imieniem Chrystusa, odnajduje w bosko-ludzkiej wspólnoty Kościoła egzystencjalne oparcie i doświadcza w niej zapowiedzi zmartwychwstania według łaski przebóstwienia. (*Encyclical of the Holy and Great Council...*)

## Bibliografia

- Abramowiczówna, Z. (red.). (1958). *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ). Warszawa: PWN.
- Aleksiejuk, A. (2016). Małżeństwo drogą do świętości. W: Š. Šak, P. Kochan, J. Pilko (red.), *Krestánské manželstvo ako mystagógia lásky*. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Aleksiejuk, A. (2019). Humanistyczno-religijna pedagogika Siergieja A. Raczynskiego. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(3), (24), 57–80.
- Aleksiejuk, A. (2020). Lew Tołstoj – prekursor pedagogiki Nowego Wychowania w Rosji. *Studia Edukacyjne*, 57, 227–240.
- Aleksiejuk, A. (2021). Rozwój osobowości integralnej jako nadrzędny cel pedagogii historyzoficznej Iwana Kiriejewskiego (1806–1856). *Rocznik Teologiczny*, 63(4), 1345–1380.
- Aleksiejuk, A. (2022). Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1794–1802). *Ruch Pedagogiczny*, 1.
- Baron, P. (1940). Un Theologien laic orthodoxe russe au XIX siècle Alexis Stepanovich Khomiakov (1804–1860). Son Ecclesiologie, Expose et Critique (These), *Orientalia Christiana Analecta*, 127.
- Berdâev, N. A. (1912). *Aleksej Stepanovič Homâkov*. Moskva: Izdatel'stvo „Put”.
- Berdâev, N. A. (1994). *Duh i realnost' . Osnovy bogočlovečeskoj duhovnosti*, w: *Filosophiâ svobodnogo duha*. Moskva: Izdatel'stvo RESPUBLIKA.
- Bierdiajew, M. (1995). *Filozofia wolności*. Białystok: ORTHDRUK.

- Blagova, T. I. (1995). *Rodonačal'niki slavânofil'stva: Aleksej Homâkov i Ivan Kireevskij*. Moskva: Izdatel'stvo VYSSĀĀ ŠKOLA.
- Bulgakov, S. N. (2008). *Svet nevečernij. Sozercaniâ i umozreniâ*. S.-Peterburg: Izdatel'stvo Olega Abyško.
- Bułgakow, S. (1992). *Prawosławie. Zarys nauki Kościoła prawosławnego*, Białystok–Warszawa: ORTHDRUK-FORMICA.
- Chomiakow, A. (2010). Kościół jest jeden. Próba katechizmowego przedstawienia nauki o Kościele. *Elpis*, 12, 305–330.
- Chomiakow, A. (2022). O wychowaniu społecznym w Rosji. W: A. Aleksiejuk, *Wychowanie według Aleksieja Chomiakowa (1804–1860)*. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 12.
- Egorov, B. F. (1988). A. S. Homâkov – literaturnyj kritik i publicist. W: A. S. Homâkov, *O starom i novom: stati i očerki*. Moskva: Sovremennik.
- Encyclical of the Holy and Great Council of the Orthodox Church IV*, §9, Crete, 18–26.06.2016. Pobrane z: <https://www.holycouncil.org/encyclical-holy-council>.
- Florenskij, P. A. (1916). *Okolo Homâkova (kritičeskie zametki)*. Sergiev Posad: Ti[1] pografîâ Sw.-Tr. Sergievoj Lavry.
- Florenski P. (2009). *Filar i podpora prawdy. Próba teodycei prawosławnej w dwunastu listach*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Grabbe, Ū. P. (1929). *Aleksej Stepanovič Homâkov*. Varšava: Sinodal'naâ Tipografîâ.
- Hercen, A. (1952). *Rzeczy minione i rozmyślania*. T. 2, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Hessen, S. (2023). Tołstoj jako pedagog, *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 19–36 (przedruk z: *Ruch Pedagogiczny*, 1912, 2).
- Homâkov A. S. *Pis'mo k redaktorowi «L'Union chrétienne» o značenii slov «kafoličeskij» i «sobornyj» po powodu reči otca Gagarina, iezuita*. Pobrane z: <https://lib.pavmir.ru/library/readbook/340>.
- Homâkov, A. S. (1900a). Po powodu otryvkov najdennych v bumagah I. V. Kireevskago. W: *Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*. T. 1. Moskva: Universytetckaâ tipografîâ.
- Homâkov, A. S. (1900b). Neskol'ko slov pravoslaw'nogo hristianina o zapadnyh veroispovedaniâh. W: *Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*. T. 2. Moskva: Universytetckaâ tipografîâ.
- Homâkov, A. S. (1900c). Zapiski o vsemirnoj istorii. W: *Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*. T. 5. Moskva: Universytetckaâ tipografîâ.
- Horužij, S. S. (2005). Aleksej Homâkov i ego Delo. W: *Opyty iž russkoj duchovnoj tradicii*. Moskva: Izdatel'skij Dom „Parad”, 61–204.
- Jan Chryzostom (2002). Homilia XX na List do Efezjan 6. W: J. Naumowicz (red.), *O małżeństwie, wychowaniu dzieci i ascezie*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Klinger, J. (1983). Dwie postaci prekursorów prawosławnej odnowy. W: *O istocie prawosławia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Khomiakoff, A. S. (2007). *L'Eglise latine et le Protestantisme au point de vue de l'Eglise d'Orient*. Paris: Xenia
- Košelev, V. A. (1984). *Ėstetičeskie i literaturnye vozzreniâ russkich slavânofilov (1840-1850-e gody)*. Leningrad: Izdatel'stvo Nauka.

- Kozłowski, R. (1988). *Rosyjska eklezjologia prawosławna w XIX-XX wieku. Studium historyczno-dogmatyczne*. Warszawa: ChAT.
- Kulešov, V. I. (1976). *Slavianofily i russkaâ literatura*, Izdatel'stvo, Moskva: Hudožestvennâ Literatura.
- Lovâgin, A. M. (1901). Homâkov, Aleksej Stepanovič. w: A. M. Lovâgin (red.), *Russkij biografičeskij slovar'*. T. 21, S.-Peterburg: Tipografiâ V. Bezobrazova.
- Łoski, M. (2000). *Historia filozofii rosyjskiej*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- O'Leary, P. P. (1982). *The Triune Church. A Study in the Ecclesiology of A. S. Xomjakov*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Paprocki, H. (2010). Eklezjologia Aleksego Chomiakowa. *Elpis*, 12(21–22), 291–303.
- Platon (2003). *Państwo VII*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Przyczyna, W., Czernecka, M., Ławreszuk, M. (red.). (2022). *Słownik polskiej terminologii prawosławnej*. Białystok: Wydawnictwo Naukowe UwB – ORTHDRUK.
- Riasanovsky, N. V. (1955). Khomiakov on Sobornost'. W: E. J. Simmons (red.), *Continuity and Change in Russian and Soviet Thought*. Cambridge MA – London: Harvard University Press.
- Solovev, V. S. (1999). *Filosofskoe načalo cel'nogo znaniâ*. Minsk: Izdatel'stvo Harwest.
- Struve, N. A. (1989). Alexis Khomiakov. W: *Mille ans de christianisme russe 988-1988. Actes du colloque international de l'Université Paris X-Nanterre 20-23 janvier 1988*. Paris: YMCA-Press.
- Suhov, A. D. (1993). *Homâkov, filosof slavânofilstva*. Moskva: Institut Filosofii RAN.
- Špidlik, T. (2000). *Myśl rosyjska*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Uchto, H. (2022). Szkoła w Jasnej Polanie dla dzieci wiejskich – eksperyment pedagogiczny i społeczny Lwa Tołstoja. W: B. A. Orłowska, B. M. Uchto-Żywica (red.), *Historyczne i współczesne przestrzenie edukacji dziecka*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Vedernikov, A. V. (1954). Ideâ Cerkvi v sočineniâh A.S. Homâkova (k 150-letiu so dnâ roždieniâ. *Žurnal Moskovskoj Patriarii*, 7, 47–59
- Vladymirov, L. E. (1904). *Aleksej Stepanovič Homâkov i ego etiko-social'nye učenje: k stoletnemu ũbileu roždzeniâ Homâkova: 1 maâ 1804–1 maâ 1904*. Moskva: T-vo skoropeč. A.A. Levenson.
- Walicki, A. (1973). *Rosyjska filozofia i myśl społeczna od oświecenia do marksizmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Walicki, A. (2002). *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik rosyjsko-polski* (1980), t. 2, Warszawa: PWN–Wiedza Powszechna.
- Zavitnevič, V. Z. (1902). *Aleksej Stepanovič Homâkov*. Kiev: Tipografiâ I. I. Gorbunova.
- Zdziechowski, M. (1888). Aleksy Chomiakow i słowianofilstwo rosyjskie. W: *Mesjanisći i słowianofile. Szkice z psychologii narodów słowiańskich*. Kraków: G. Gebethner i Spółka.
- Zen'kovskij, V. V. (1989). *Istoriâ russkoj filozofii*. T. 1. Paris: YMCA Press.



## ANAFORALNO-SOBOROWY CHARAKTER WYCHOWANIA W UJĘCIU ALEKSIEJA CHOMIAKOWA

### Streszczenie

W roku 2024 mija 220. rocznica urodzin Aleksieja Chomiakowa (1804–1860) – jednego z najbardziej znanych rosyjskich myślicieli połowy XIX wieku. Obok Iwana Kiriejewskiego jest on uznawany za głównego przedstawiciela słowianofilstwa – nurtu ideowego w rosyjskiej myśli filozoficzno-społecznej, powstałego w Rosji pod koniec lat 30. XIX wieku. Myśl tego wszechstronnie wykształconego, obdarzonego wyjątkową przenikliwością umysłu i erudycją filozofa, teologa, poety, publicysty i działacza społecznego, pod koniec lat 50. XIX w., podobnie jak u wielu innych przedstawicieli rosyjskiej inteligencji, skierowała się ku problematyce pedagogicznej. Celem artykułu była prezentacja jego rozważań na temat wychowania, które stanowią mało znany wątek twórczości tej wybitnej postaci.

**Słowa kluczowe:** Aleksiej Chomiakow, wychowanie, edukacja, pedagogika rosyjska XIX wieku

## THE ANAFORAL-COUNCIL CHARACTER OF EDUCATION AS SEEN BY ALEXEI KHOMYAKOV

### Abstract

In 2024, it will be 220. anniversary of the birth of Alexei Khomyakov (1804-1860) – one of the most outstanding Russian thinkers of the mid-nineteenth century. Along with Ivan Kireyevsky, he is acknowledged to be the main representative of the Slavophile movement, an intellectual movement in Russian philosophical and social thought that originated in Russia at the end of the 1830s. Khomyakov, a philosopher, theologian, poet, publicist and social activist at the end of the 1850s, who was comprehensively educated, and gifted with exceptional mental acuity and erudition, focused his attention on pedagogical matters as was the case with several other representatives of the Russian intelligentsia. The aim of the article is to present his reflections on upbringing, which are a little-known thread in the work of this outstanding figure

**Key words:** Aleksey Khomyakov, formation, education, 19<sup>th</sup> century Russian Pedagogy.

ks. dr Artur Aleksiejuk (ORCID: 0000-0002-5827-6048)  
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie  
Kontakt: a.aleksiejuk@chat.edu.pl; tel.: 603037770  
05-091 Ząbki, ul. Powstańców 26/20

**Tomasz Ochowski**

*Uniwersytet Warszawski*

**Danuta Ochowska**

*Warszawska Uczelnia Ekonomiczna*

## **W SPRAWIE MOŻLIWOŚCI WŁĄCZENIA EDUKACJI MENADŻERSKIEJ DO ŚWIATA HUMANISTYKI. Z INSPIRACJI MYŚLĄ LECHA WITKOWSKIEGO I MONIKI KOSTERY**

### **Wprowadzenie – usprawiedliwienie**

Prezentowany artykuł stanowi kolejny etap refleksji, którą jedno z nas – Tomasz Ochowski – rozwija, w intelektualnej współpracy z innymi autorami, wokół transdyscyplinarnych aspektów twórczości naukowej Lecha Witkowskiego, polskiego filozofa edukacji. Przy czym dla Witkowskiego edukacja stanowi istotny punkt wyjścia ku szerszemu namysłowi humanistycznemu (zob. Ochowski, Kociatkiewicz, Kostera, 2024; Ochowski, 2024). Uwypuklamy już na początku naszego tekstu ten aspekt dorobku wspomnianego inicjatora niebanalnych odczytań idei kreatorów współczesności, takich jak: Leszek Kołakowski, Hanna Arendt, Anthony Giddens, Erik Erikson, Florian Znaniecki, ostatnio zaś Alfred Whitehead, a równocześnie troskliwego „wydobywcy z niepamięci” prac polskich przedstawicieli nauk pedagogicznych, Heleny Radlińskiej czy Bogdana Nawroczyńskiego (Kowalik, 2024; Babicka-Wirkus, Campa, Jaworska-Witkowska, 2024). W najnowszej publikacji, poprzez którą Witkowski, jak zapowiada, inicjuje swoją refleksję nad Whiteheadem, i która zarazem stanowi wydawnictwo naukowe zamykające (pierwsze) pięćdziesięciolecie pracy akademickiej autora, sięga do początków własnej drogi badawczej, wspominając okres, gdy Zbigniew Kwieciński (1941–2024) „ukierunkował w latach 80. (...)” jego zainteresowania akademickie jako młodego matematyka i filozofa po doktoracie na problematykę pedagogiczną i na szukanie dla niej w humanistyce nowoczesnego wsparcia teoretycznego, także światowego (Witkowski, 2024, s. 13). Dzisiaj Witkowski jest postrzegany raczej w roli krytycznego teoretyka humanistyki, który nie zapomina jednak o pedagogicznych źródłach swej refleksji i chętnie do nich sięga. Zaprasza przy tym do debaty przedstawicieli coraz to nowych dziedzin i dyscyplin.

Ostatnio trudno powiedzieć, na ile intencjonalnie w kręgu jego zainteresowań znalazły się także nauki o zarządzaniu<sup>1</sup>. W konsekwencji oddajemy pod

<sup>1</sup> Konsekwentnie pomijamy sztuczny ministerialny dodatek w postaci sformułowania „i jakości”.

krytyczny osąd PT Czytelników tekst poświęcony szansom edukacji menadżerskiej, jakie stwarza refleksja humanistyczna Witkowskiego. Napisany on został wspólnie przez psychologkę zarówno edukacji, jak i biznesu (Danuta Ochowska), oraz akademickiego psychologa i historyka organizacji, zajmującego się od wielu lat kształceniem kompetencji społecznych (Tomasz Ochowski).

Mamy nadzieję, iż przede wszystkim osoba „inspiratora” prezentowanego artykułu, a także zainteresowania zawodowe autorów (choć nie są oni pedagogami *ex definitione*) usprawiedliwiają wysłanie tego tekstu do „Ruchu Pedagogicznego”, pisma, którego „od ponad 111 lat (...) misją było (i wciąż jest) tworzenie przestrzeni otwartej na dyskusje o pedagogice i wychowaniu”, o czym przypomina wystawa prezentowana aktualnie (listopad 2024), także on-line, w Warszawskiej Uczelni Ekonomicznej.

W tytule tego tekstu używamy metaforycznego terminu „świat humanistyki”. Jest to zabieg intencjonalny, a nie publicystyczny wtęret, raczej niemile widziany na kartach czasopisma naukowego. Zabieg ten służy uwypukleniu eksploracyjnego charakteru prezentowanego przez nas artykułu oraz jego zakorzenienia w praktyce.

Tekst ten ma bowiem ambicje jedynie eksploracyjne właśnie, rozjaśniające pole dalszych, potencjalnych badań. Jego celem jest proto-analiza możliwości „osadzenia” edukacji menadżerskiej w humanistyce. Ma on charakter proto-analizy tak zakreślonej problematyki.

Sięgamy po kategorię „proto-analiza”, raczej słabo zadomowioną w języku polskich prac naukowych, nie dlatego że – jak przed kilku laty zauważył Jason Wilkes (2017, s. 46) wykpiwający „nazbyt wydumaną terminologię, jaką można spotkać we wszystkich dziedzinach nauki” – „my ludzie, wprost uwielbiamy sprawiać wrażenie mądrych, a posługiwanie się” uczonymi<sup>2</sup> „zwrotami (...) daje nam poczucie ważności”. Piszemy o proto-analizie, naśladując cytowanego matematyka i psychologa ewolucyjnego z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Santa Barbara, USA. Zaproponował on i dość precyzyjnie określił na poziomie operacyjnym termin „prematematyka” jako nazwę „całego zbioru idei, niejasności, pytań i dążeń, które zaprzętały umysły twórców pojęć matematycznych, skłaniając ich do zdefiniowania i zbadania właśnie tego, a nie innego rodzaju obiektu matematycznego” (Wilkes, 2017, s. 25). Cytowany autor sugerował, iż termin „prematematyka” dotyczy procesu przechodzenia – w toku nauczania matematyki – od niejasnych, wstępnych określeń przedmiotu wysiłków poznawczych do dokładnych sformułowań, które w wypadku nauk matematycznych oczywiście mają charakter ilościowy.

---

<sup>2</sup> Dokładnie rzecz biorąc, Wilkes (2017) pisze o zwrotach obcojęzycznych nadużywanych przez naukowców. Uważamy, iż nie będzie nadużyciem z naszej strony rozszerzenie tej tendencji na wszelkie zwroty noszące znamiona „uczoności”.

Takie rozumienie terminu stworzonego przez Wilkesa ośmiela nas do poszerzenia jego znaczenia także o procesy doprecyzowania, a czasem rozjaśniania przedmiotu badań również innych dziedzin poza matematyką. W tym sensie piszemy na kartach tego artykułu – analogicznie do „prematematyka” – o „proto-analizie”<sup>3</sup>.

Podpierając się doświadczeniem fenomenologów, przyjmujemy, iż nie zawsze proto-analiza musi, a nawet powinna, ze względu na naturę danego obszaru zainteresowania badawczego, prowadzić do zmatematyzowanych lub innego rodzaju formalnie ścisłych sformułowań. Podzielamy opinię Andrzeja Półtawskiego, iż „jest oczywiście rzeczą bardzo pożądaną starać się uściślać i porządkować swe analizy oraz język, istnieje jednak zawsze niebezpieczeństwo »wylania dziecka z kąpielą«. Dlatego cenię także tych myślicieli<sup>4</sup>, którzy mają coś istotnego do powiedzenia, nie operując przy tym odpowiednio ścisłymi pojęciami, ściśle opracowanym językiem” (Półtawski, Zieliński, Bagiński, Wojtasiak, 1996, s. 174; Półtawski, 2011). Uprawianie proto-analizy jest, naszym zdaniem, pomocne przy porządkowaniu obszaru zainteresowań poznawczych, szczególnie w przypadkach nauk mniej sformalizowanych niż matematyka lub posługująca się nią powszechnie fizyka. Pomaga uchwycić punkt czy raczej pole równowagi sugerowane przez cytowanego polskiego filozofa. „Proto-analiza”, w odróżnieniu od prematematyki, dotyczy więc z naszej perspektywy nie tyle samodzielnego dochodzenia do pojęć już powszechnie uznanych przez środowisko akademickie i ma wymiar nie tylko dydaktyczny (obydwa te założenia przyjmuje Wilkes, opisując termin „prematematyka”), ile stanowi zaproszenie odbiorców tekstów naukowych do towarzyszenia autorkom/autorom tych tekstów w procesie wstępnego myślenia nad obszarem poszukiwań badawczych, nie wykluczając także niebezpieczeństwa błędzenia. Mamy nadzieję, iż może stać się także stymulatorem dyskusji, stanowiącej przeciwieństwo wszelkiego poznania. Z jednej strony pozwala badaczce/badaczowi nieco załagodzić poczucie, które przed wielu laty opisał W. I. B. Beveridge (1960) na kartach *Sztuki badań naukowych*, zauważając, iż gdy pracownik nauki formułuje hipotezy, to nikt w nie nie wierzy prócz niego, ale gdy ogłasza wyniki, sytuacja staje się odwrotna. Z drugiej zaś strony poddanie pod dyskusję fachowych czytelników

<sup>3</sup> Rezygnujemy przy tym z kalki wyrazowej, jaką byłby termin „preanaliza”, proponując w zamian kategorię znaczeniową „proto-analiza”, nawiązującą do terminologii używanej przez niektórych filozofów nauki. Stanowi ona odbicie odległych lektur z czasów studiów (lub około-studenckich) każdego z nas (obydwoje, choć w różnych okresach, studiowaliśmy psychologię jako kierunek wydziału filozoficznego). Nieco precyzując, na kategorię „proto-analiza” jedno z nas (Tomasz Ochowski) natrafiło w piśmiennictwie związanym z idealizacyjną koncepcją nauki środowiska Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu sprzed wielu lat. Dzisiaj trudno nam wskazać konkretne źródło.

<sup>4</sup> Cytowaną opinię Półtawskiego rozszerzamy także na badaczy reprezentujących różne obszary wiedzy.

etapu proto-analizy stwarza nowe możliwości doprecyzowania pojęć i intuicji zarówno przez samą badaczkę/badacza, jak i w szerszym gronie niż tylko krąg jej/jego współpracowniczek/współpracowników bądź odbiorców wystąpień konferencyjnych.

Uważamy, iż na etapie proto-analizy istotną rolę mogą odegrać sformułowania metaforyczne. Do takiego przekonania ośmielają nas tradycje intelektualne, które sięgały po metaforę, by uchwycić i wyrazić doświadczenie różnorodnej praktyki czy raczej praktyk, trudno poddające się konceptualizacji przy pomocy ścisłych pojęć abstrakcyjnych. Wyłącznie jako ilustrację przyjętego przez nas rozwiązania sygnalizujemy dwa przykłady takich tradycji z różnych okresów dziejów myśli i z różnych krajów.

Zaliczany, nie tylko przez historyków, do grupy czołowych intelektualistów późnego średniowiecza, torujący drogę ideom nowoczesności, a w pewnych aspektach także współczesności, znany pod imieniem Mistrz Eckhart (ok. 1260–ok. 1327/28), dominikański przedstawiciel mistyki nadreńskiej czy teologii welnakularnej według klasyfikacji Jamesa Wisemana (2009)<sup>5</sup>, opisując cel rozwoju duchowego człowieka, stopniowo odchodził od terminów scholastycznych, takich jak „Byt” i „Jeden”, na rzecz metafor typu „pustynia” i „ciemność” (Szymona, 2020). Dzisiaj używana przez niego kategoria „odosobnienie” zyskało status poznawczy, opisujący zjawisko istotne nie tylko dla duchowości, ale również, poza jakimkolwiek kontekstem religijnym, dla kształcenia psychologicznych kompetencji człowieka (Šajda, 2021). Trudno wskazać termin powstały w kontekście scholastycznej precyzji, który by podobnie przetrwał weryfikację dokonywaną przez wieki dzielące pisma Eckharta od naszych czasów.

Kilkaset lat później po Mistrzu Eckharcie do podobnej spuścizny sięgnął Michael Foucault (1926–1984) na tak zwanym późnym etapie swej działalności intelektualnej. Jego studia w bibliotece Saulchoir, prowadzonej przez paryskich dominikanów, przyniosły kategorię „praktyk duszpasterskich”. Nie trzeba nikomu przypominać, iż cały dorobek francuskiego intelektualisty stanowi wzorcowy wręcz przykład metaforycznego myślenia w naukach humanistycznych i społecznych. Przysparza to – podobnie jak przywołane przez nas wcześniej pisanstwo Mistrza Eckharta, a także innych „nadreńczyków” – dużo kłopotów interpretacyjnych, zarazem zaś, znowu podobnie do spuścizny wspomnianych mistyków, nieustannie inspiruje kolejne pokolenia badaczy. Jak sprawę uogólnił Michał Kozłowski:

---

<sup>5</sup> James A. Wiesman (2009) proponuje uporządkować średniowieczną myśl teologiczną w trzy nurty: monastyczny, scholastyczny i wernakularny (z łac. *vernacular* – termin zbiorczo określający języki narodowe).

W kontekście choćby skrótowo przedstawionych (...) refleksji niektórych interpretatorów myśli Foucault, bardzo trudno dokonać jednoznacznej charakterystyki jego dzieła. Zaryzykuje więc nieco publicystyczne stwierdzenie, że można mieć do tego dziedzictwa tyle stosunków, ile można wyróżnić samych foucaultowskich osobowości. (Kozłowski, 2022, s. 24)

Równocześnie przytoczona opinia nie narusza wagi spostrzeżeń Foucaulta dla zrozumienia rzeczywistości społecznej i kulturowej pomocnego w kontekście różnych badających ją dziedzin wiedzy. Wspomniane „praktyki duszpasterskie” to metaforyczny termin wskazujący na nieobalany fenomen specyficznej relacji wiedzy i władzy (a więc głównego tematu prac autora *Historii seksualności*) z dużym nasyceniem treściami edukacyjnymi. Chodzi o sposób jednoczesnego działania i myślenia w sprawowaniu tak zwanej władzy duszpasterskiej. Charakteryzuje tę odmianę władzy między innymi fakt, iż polega na tym, że nie jest to władza nad określonym terytorium, ale nad „wielością będącą w ruchu”. Jest to władza manifestowana w obowiązku, w realizacji zadania opieki nad swoimi „owcami”, pełniona w funkcji pośrednika (prawdziwym pasterzem jest tylko Bóg). Dodatkowo realizacja władzy duszpasterskiej, właśnie poprzez „praktyki duszpasterskie”, ma swój cel zewnętrzny (w chrześcijaństwie wyznacza go osiągnięcie życia wiecznego). Jedną z ważnych cech „praktyk duszpasterskich” stanowi troszczenie się o „całe stado i o każdą z owieczek” (łac. *omnes et singulatim*). Specyfika roli pasterza nie powinna być przyrównywana do sędziego lub króla, a raczej do lekarza. Ta analogia przejawiała się u Foucaulta w określeniu zakresu władzy duszpasterskiej, od której zależy „zdrowie duszy”, a każda „choroba” wymaga absolutnego posłuszeństwa, aby dostąpić osiągnięcia celu – życia wiecznego. W związku z tym władza duszpasterska jest w stanie kierować ludzkim życiem w każdym aspekcie (Burzyk, 2018, cytaty rozsiane na stronach 63–71; zob. także Kozłowski, 2022). Odniesiona wprost od edukacji menadżerskiej kategoria „praktyk duszpasterskich”, wypracowana przez Foucaulta, okazała się przydatna na przykład przy analizie kulturowych funkcji mentoringu, pozwalając zinterpretować ten rodzaj oddziaływań zarządczych jako przejaw zsekularyzowanej duchowości (Kozłowski, 2012).

Obydwa przytoczone przez nas przykłady metaforycznego myślenia dotyczą jednocześnie humanistyki i zagadnień pedagogicznych, a także bardziej (jak myśl autora koncepcji „praktyk duszpasterskich”, który uważany jest za intelektualnego patrona krytycznego nurtu badań organizacyjnych, ang. *critical management studies*, CMS; zob. np. Zawadzki, 2014) lub mniej (jak pisma Mistrza Eckharta, które zamierzamy wykorzystać do pogłębienia tematyki kompetencji społecznych w zarządzaniu ludźmi) dotyczą problematyki nauk o zarządzaniu.

## Przesunięcie teleologiczne w edukacji menadżerskiej

Podobne funkcje, z zachowaniem wszelkich proporcji, pełni intelektualny dorobek Lecha Witkowskiego. Znaczenie tego dorobku dla humanistyki, ze szczególnym, choć nie wyłącznym uwzględnieniem nauk pedagogicznych, analizowany jest aktualnie kompleksowo przy okazji przypadającej właśnie jesienią 2024 roku rocznicy pięćdziesięciolecia pracy akademickiej tego badacza (zob. np. monograficzny numer periodyku *Er(r)go*, 48/2024; Witkowski, 2024).

Z kolei na „zarządzeniowe” wątki zawarte w publikacjach Witkowskiego jako pierwsza zwróciła przed dwoma laty uwagę Monika Kostera<sup>6</sup>. Wskazała wówczas na tezę, którą cytowany autor wyinterpretował z wczesnych prac Znanięckiego, iż „racjonalizacje przeplatają się z efektami wprowadzania chaosu o skutkach zgubnych, bo gubiących postawy twórcze” – i dalej – chodzi więc o „ważny paradoks obecności i powracania chaosu w racjonalizacjach, gdy te naruszają zakres swojej ważności ustanawiającej porządek w zjawiskach w polu działania i poznania” (Witkowski, 2022). Gdy racjonalizacje sprawdzające się na danym obszarze działań praktycznych bądź poznawczych (oczywiście kwestią dyskusji pozostają kryteria wspomnianego „sprawdzania się”) zostają przeniesione mechanicznie (bez adekwatnych do danej sytuacji procesów adaptacyjnych lub gdy adaptacja nie jest możliwa<sup>7</sup>) na inne obszary, to mogą powodować poważne zakłócenia rozwoju tych drugich, zakłócenia o charakterze chaotycznym, a co za tym idzie, tłumiącym potencjał twórczy uczestników aktywnych w obrębie drugich z wymienionych obszarów<sup>8</sup>.

Porównanie myśli wspomnianych Witkowskiego i Kostery z różnych nośników ich wypowiedzi (publikacji, rozmów, korespondencji e-mailowej) skłaniają nas do wysunięcia jeszcze jednej możliwości inspirowanej przytoczoną ideą, którą Witkowski podał za Znanięckim we własnej reinterpretacji. Otóż możliwy jest również taki stan, gdy pojawia się racjonalizacja/racjonalizacje funkcjonująca/funkcjonujące już wcześniej w ramach danego obszaru wiedzy czy praktyki, ale teraz przybierająca/przybierające formę zwyrodniałą, o charakterze intelektualnego raka. Taka sytuacja powoduje, iż nie tylko tłumiony zostaje potencjał twórczy „nawiedzonego” w ten sposób obszaru wiedzy/praktyki, ale wręcz niszczonej może być potencjał poznawczy przez niego reprezentowany.

---

<sup>6</sup> Korespondencja e-mailowa między Moniką Kostera, Lechem Witkowskim i Tomaszem Ochinoskim począwszy do lutego 2022 roku.

<sup>7</sup> Drugi człon tej alternatywy stanowi już nie streszczenie idei Witkowskiego, Znanięckiego, ale nasze jej niewielkie rozwinięcie.

<sup>8</sup> Jeden z autorów tego tekstu (Tomasz Ochinoski, 2024) pisał już o tym już wcześniej. Kontekst naszego artykułu wymaga jednak krótkiego powtórzenia.



Taką właśnie sytuację edukacji menadżerskiej opisała Monika Kostera, ilustrując swoje tezy problemami organizacyjnymi szczytowego okresu pandemii COVID-19 (Kostera, Sroczyński, 2020). Uważamy tę wypowiedź za jedną z najbardziej istotnych dla współczesnego kształcenia z zarządzania. Do dzisiaj pozostaje ona wyłącznie w formie wywiadu prasowego. Naszym zdaniem należy pilnie włączyć ją do obiegu dyskusji naukowych. Dlatego też na łamach „Ruchu Pedagogicznego” cytujemy kluczowe, według nas, fragmenty wspomnianej wypowiedzi *in extenso*.

Monika Kostera: (...) *większość edukacji na wydziałach z tabliczką „marketing i zarządzanie” to pseudonauka (...). Miliony ludzi na całym świecie zostały przeszkolone w czymś, co jest skrzywione i szkodliwe.*

Grzegorz Sroczyński: *Co było najbardziej szkodliwe?*

[Monika Kostera]: *Optymalizacja. Myśmy całkowicie zmienili modele zarządzania organizacjami, wszelkimi organizacjami (...). Czegokolwiek pan nie dotknie w dzisiejszym świecie, to nosi stygmat optymalizacji kosztów. Pandemia koronawirusa w dramatyczny sposób odsłania niedorzeczność tych modeli (...).*

Grzegorz Sroczyński: *Ostatnio [opinia dotyczy kwietnia 2020 r.—uwaga T.O. i D.O.] (...) (jedna z gazet – T.O. i D.O) ujawniła, że w ramach „optymalizacji zasobów ludzkich” w karetce w Warszawie nie jeżdżą pielęgniarze i lekarz, tylko trzy jednoosobowe firmy.*

[Monika Kostera]: *To jeden z efektów. Menedżerowie służby zdrowia, którzy o tym zdecydowali, zostali wychowani przez moje pokolenie wykładowców.*

[Monika Kostera]: *Kiedy studiowałam zarządzanie – najpierw w Szwecji w Lund, potem w Polsce na Uniwersytecie Warszawskim – modele optymalizacyjne uchodziły za pasujące do niektórych sytuacji, ale marginalne. Dalekie od oczywistości. Myśmy pracowali na zupełnie innych modelach, które zmierzały do stabilizacji strategicznej (...) Stabilizacja. Zupełnie inny cel zarządzania niż obecnie. Mówiło się, że najważniejszym zadaniem zarządzającego jest dążenie do przetrwania firmy. Taka była wręcz definicja zarządzania: to chronienie organizacji przed niepewnością.*

[Grzegorz Sroczyński]: *Niepewnością?*

[Monika Kostera]: *Wydarzeniem nieprzewidywalnym. Upadkiem głównego kooperanta, który dostarcza ważny element produktu. Kryzysem gospodarczym. Zmianami na rynku pracy. Pandemia też do takich zdarzeń należy. Dobre zarządzanie polegało na tym, że jeśli w otoczeniu pojawia się niepewność, to organizacja ma zasoby, żeby przetrwać. I temu podporządkowane były inne cele, w tym ekonomiczne. Firma musi zarobić na siebie i pomnożyć inwestycje, ale nie może tego robić kosztem odporności na zagrożenia. To były podstawy. A potem wszystko się zmieniło (...) w latach 90-tych.*

Przytoczone wypowiedzi Kostery (Kostera, Sroczyński, 2020) wskazują na odmianę transferu racjonalizacji kreującego chaos, który to transfer ma

charakter wewnętrzny, odbywa się w ramach jednego obszaru działań praktycznych i poznawczych (w tym wypadku chodzi o zarządzanie).

Proponujemy opisać omawiany rodzaj transferu racjonalności jako przesunięcie teleologiczne. Polega on na tym, iż cel instrumentalny należący integralnie do danego obszaru (w omawianym wypadku tym celem jest optymalizacja finansowa organizacji) „rozpycha się” do tego stopnia, że zajmuje pozycję celu autotelicznego (czyli stabilizacji strategicznej). Przy czym chodzi o cele (zarówno autoteliczne, jak i instrumentalne) w znacznym stopniu konstytuujące dany obszar (w omawianym przypadku zarządzanie). Konsekwencje uczenia odbiorców edukacji menadżerskiej przesunięcia teleologicznego (wyparcia celu autotelicznego przez instrumentalny), jak pokazuje cytowana narracja Kostery (Kostera, Sroczyński, 2020), może mieć skutki nie tylko w postaci niszczenia potencjału twórczego danej dziedziny wiedzy, ale wręcz niszczenia samych podstaw wiedzy. Staje się ona pseudowiedzą, pseudonauką, a jeśli sygnalizowany proces dotyczy dziedziny popularnej, takiej, jaką jest zarządzanie, to „miliony ludzi na całym świecie (...) [zostają] przeszkolone w czymś, co jest skrzywione i szkodliwe” (Kostera, Sroczyński, 2020). Oddzielnej uwagi badaczy wymagają dalsze potencjalne konsekwencje takiego stanu rzeczy.

O tym, że mogą być one coraz bardziej społecznie szkodliwe, świadczy choćby anegdotyczny przykład, o którym pisze prasa podczas finalizowania przez nas prezentowanego tekstu. „Rzeczpospolita” przypomniała właśnie, iż jeden z kandydatów na stanowisko prezydenta RP, gdy przed kilku laty starał się o kierowniczą funkcję w instytucji użyteczności publicznej na poziomie administracji centralnej, promował się jako „specjalista ds. zarządzania zasobami ludzkimi», który chce osiągnąć »wynik marketingowy«” (Flieger, 2024, s. A4). Deklarowany otwarcie „wynik marketingowy” jako cel zarządzania ludźmi<sup>9</sup> w instytucji użyteczności publicznej stanowi ewidentnie przejaw przesunięcia teleologicznego. Najwyraźniej zupełnie nieprzeszkadzający w budowaniu kariery nawet związanej z obowiązkami obywatelskimi najwyższej wagi. Ma to oczywiście istotny wydźwięk pedagogiczny na poziomie edukacji całego społeczeństwa, również jeśli chodzi o wiedzę (czy raczej pseudowiedzę) o zarządzaniu.

Poruszając problematykę kształcenia menadżerskiego, zainspirowani myślą Witkowskiego i Kostery, z merytorycznej konieczności dotykamy jej wątków etycznych. Prowadzi do nich już sama „natura”<sup>10</sup> nauk o zarządzaniu jako

<sup>9</sup> Również sam fakt używania dzisiaj w przestrzeni publicznej terminu „zarządzanie zasobami ludzkimi” powinien wzbudzać zaniepokojenie. Stanowi on przestarzałą kategorię, z której znaczące ośrodki edukacji menadżerskiej rezygnują na rzecz sformułowania po prostu „zarządzanie ludźmi” (zob. np. terminologia specjalizacji na Wydziale Zarządzania UW). Nie jest to oczywiście wyłącznie gra słów.

<sup>10</sup> Dla potrzeb naszego artykułu terminów, takich jak „istota” czy „natura” czegoś, używamy w znaczeniu wyłącznie potocznym, metaforycznym.

dyscypliny akademickiej. Wpisany jest w nią dylemat konieczności oscylowania między tak zwaną narzędziowością, uczenia konkretnych narzędzi efektywnego oddziaływania na organizacje, czyli swoistego nastawienia technicznego, a krytyczną refleksją typową dla uniwersytetu, bez której z kolei nie ma rzeczywistej, głęboko rozumianej innowacyjności, kreującej zrównoważony rozwój na wszelkich poziomach (np. Gardner, Csikszentmihalyi, Damon, 2002, Alvesson, Gabriel, Paulsen, 2017, Kostera, 2024). Nigdy nie była to, a szczególnie teraz nie jest – co dramatycznie podkreśla przytaczana przez nas wcześniej wypowiedź Kostery (Kostera, Sroczyński, 2020) – kwestia tylko teoretycznej dyskusji. Konsekwencje wspomnianego dylematu są przecież głęboko praktyczne.

Ostatnio dylemat ten wybrzmiał na przykład w postaci nowego logo Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego. Jest ono oparte na hasle: „Uniwersytecka Szkoła Biznesu”. Termin „szkoła” ma akcentować właśnie narzędziowość nauczania rozwijanego jednocześnie w środowisku uniwersytetu<sup>11</sup>. Ostatni człon cytowanej nazwy – [szkoła] „biznesu” – stanowi kolejne podkreślenie praktycznego nastawienia omawianej jednostki naukowej i dydaktycznej zarazem. Wspomniana treść logo WZ UW ma oczywiście znaczenie marketingowe. Równocześnie jednak wzbudza na nowo refleksję na temat dylematu „między narzędziowością a innowacyjnością akademicką”, także, a może przede wszystkim, poruszając cały „ładunek” etyczny tego dylematu. Przywołuje efektywnościowy i jednocześnie etyczny właśnie wydźwięk słynnego powiedzenia przypisywanego Arystotelesowi, iż nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii.

Zarówno Kostera, jak i Witkowski szukają, dla dyscyplin nastawionych szczególnie aplikacyjnie, takich jak zarządzanie czy pedagogika, „pocieszenia”, by posłużyć się terminem z dzieła Boecjusza, w humanistyce. Tym samym chcą przywrócić refleksji humanistycznej najgłębiej rozumiane znaczenie praktyczne dla współczesności (Kostera, 2024; Witkowski, 2024; Ochiniowski, Kociatkiwicz, Kostera, 2024). Szczególne nadzieje zdają się w tym kontekście budzić te dziedziny humanistyki, które podejmują naukowy namysł nad praktyką artystów, nad różnymi dziedzinami szeroko rozumianej sztuki.

Jeśli chodzi o zarządzanie, to wspomnianą nadzieję opieramy przede wszystkim na podręcznikowym stwierdzeniu Henry’ego Mintzberga, następująco charakteryzującym tę dziedzinę:

(...) przyszedł moment, by powiedzieć sobie, że zarządzanie nie jest nauką ani zawodem, lecz praktyką, której można się nauczyć głównie z doświadczenia i która jest mocno osadzona w kontekście. (...) Skuteczne zarządzanie jest (...) w większym stopniu sztuką, a w szczególności

---

<sup>11</sup> Tak np. wyjaśniła przewagę nad konkurencją Wydziału Zarządzania UW licealistom goszczącym w tej jednostce, Monika Skorek, prodziekan ds. studenckich i jakości kształcenia, listopad 2024 r., informacja ustna.

opiera się na rzemiośle. Sztuka jest dziedziną olśnień, wizji, które mają charakter intuicyjny. Rzemiosło z kolei polega na uczeniu się na podstawie doświadczenia – znajdowania rozwiązań w walce z realnymi problemami. (Mintzberg, 2012, s. 27)<sup>12</sup>

Może więc warto pójść o krok dalej i wykorzystać doświadczenie artystów jako remedium na niebezpieczeństwo przesunięć teleologicznych w zarządzaniu oraz edukacji menadżerskiej? Jak ostatnio metaforycznie rzecz ujął krytyk filmowy Adam Kruk, recenzując obraz *Imago* poświęcony polskiemu środowisku artystów alternatywnych lat 80. ubiegłego stulecia, twórców sztuki charakteryzuje specyficzny stosunek do relacji między innowacyjnością a realizacją celów. Stosunek wart uwagi szczególnie właśnie w kontekście zjawiska, które proponujemy nazwać przesunięciem teleologicznym, czyli po prostu szkodliwym dla danej dziedziny oraz jej odbiorców przesunięciem ważności celów zidentyfikowanym w jej obrębie.

Kruk (2024, s. 79) charakteryzuje twórców sztuki jako „tych, którzy potrafią latać trochę wyżej, własnymi szlakami i wcale nie do celu, lecz wykonując dziwaczne figury dla samej ich urody”.

Nie chodzi oczywiście o rezygnację w zarządzaniu i edukacji menadżerskiej z uczenia efektywnego realizowania celów, ale o uzyskanie zdrowego dystansu do nastawienia (nieraz o charakterze wręcz kompulsywnym) na cele, dystansu umożliwiającego innowacyjną refleksję nad nimi, zrównoważoną hierarchizację i zachowanie horyzontu etycznego przy ich realizacji. Tak by również zarządzanie mogło się przyczynić do ocalania świata, co od wieków robi sztuka (zob. np. Białostocki, wykorzystane dla potrzeb refleksji o zarządzaniu w: Ochowski, Kociatkiewicz, Kostera, 2024).

Tak zarysowanemu zadaniu „nasylenia” zarządzania humanistyką, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji menadżerskiej, służyć, naszym zdaniem, może przede wszystkim naukowa refleksja humanistyczna dotycząca styku techniki oraz szerzej – nauk ścisłych (jako teoretycznej podstawy działań technicznych) i sztuki.

Wybieramy taką perspektywę, wykorzystując ustalenia brytyjskiej filozofki Mary Migdely (2024), która pokazała, iż nauki ścisłe nie są w stanie zastąpić humanistyki, choć odziedziczony przez współczesnego człowieka po oświeceniu mit wszechkompetentnej nauki rozpowszechnia tego typu ambicje. Można z całą pewnością powiedzieć, iż myśl autorki *Mitów w naszym życiu*, odniesiona do refleksji Witkowskiego i Kostery, uwrażliwia na roszczenia racjonalności nauk ścisłych. Racjonalność, którą naśladują na przykład przedstawiciele nauk o zarządzaniu, kreuje mentalność technicystyczną, instrumentalną w ich

---

<sup>12</sup> Zwrócenie uwagi na tę myśl i odnalezienie niosącego ją cytatu zawdzięczamy Tomaszowi Sobczakowi z Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technicznego w Szczecinie.

obszarze, prowadzącą między innymi do zjawiska przesunięcia teleologicznego. Przecież zidentyfikowany przez Kosterę (Kostera, Sroczyński, 2022) swoisty kult optymalizacji finansowej, który rozpowszechnia współczesna edukacja menadżerska w wielu swoich przejawach, można widzieć jako wynik „unaukowania” na siłę teorii i praktyki organizacyjnej. „Unaukowania” rozumianego jako tworzenie i rozwój nauk o zarządzaniu ściśle oraz wyłącznie na „wzór i podobieństwo” nauk ścisłych.

Artyści natomiast, co uchwyciła poświęcona ich twórczości refleksja humanistyczna, mają, interesującą w kontekście naszego artykułu, tradycję pojawiającą się w różnych epokach sięgania po nauki ściśle zarówno jako przedmiot twórczego zainteresowania, jak i jako źródło twórczej inspiracji. Tak prezentowane i wykorzystywane nauki ściśle nie tracą swej poznawczej wagi czy społecznego znaczenia, ale związana z nimi problematyka nasycona zostaje kwestiami humanistycznymi, ze szczególnym uwzględnieniem etycznych. Stępione też zostają lub przynajmniej zdemaskowane tendencje instrumentalizacji tych nauk, grożące między innymi różnymi odmianami przesunięcia teleologicznego.

W kontekście tego tekstu taką właśnie perspektywę poddamy pod dyskusję PT. Czytelników, wykorzystując przykład z literaturoznawstwa, a więc dziedziny humanistyki zajmującej się sztuką słowa<sup>13</sup>. Mamy nadzieję, iż stanie się on inspiracją dla kreatorów edukacji menadżerskiej, sprzyjającą włączeniu jej w obszar humanistyki

Uogólniając, opisany przez nas przykład pokazuje szanse na takie przesunięcie racjonalizacji z jednej dziedziny (humanistyka podejmująca refleksję nad twórczością artystyczną) do innej (edukacja menadżerska), które nie ma charakteru uroszczenia, nie powoduje chaosu, nie tłumi innowacyjności, by raz jeszcze odwołać się do cytowanego już przez nas wielokrotnie ustalenia Witkowskiego, Znanieckiego. Wręcz przeciwnie, sugerowany przez nas transfer racjonalizacji ma szansę pobudzić w dziedzinie „docelowej” zrównoważoną innowacyjność i stać się intelektualnym remedium na przesunięcie teleologiczne.

## **Literaturoznawcza refleksja nad twórczością Camarca McCarthy’ego jako intelektualne „wsparcie” dla edukacji menadżerskiej**

Niedawna śmierć amerykańskiego pisarza Carmaca McCarthy’ego, która niemal zbiegła się z polską publikacją jego pożegnalnego dyptyku *Pasażer*

---

<sup>13</sup> Jesteśmy laikami w tej dziedzinie wiedzy, dlatego też sięgamy po literaturę popularnonaukową literaturoznawstwa, jak i historii sztuki. Traktujemy ją jako intelektualny „pomost” między przedstawicielami tego działu humanistyki a „wyształconymi laikami” w niemannowskim znaczeniu tego terminu.

i *Stella Maris*<sup>14</sup>, przyniosła zwykle w takich wypadkach omówienia krytyczno-literackie na łamach tygodników opinii, skłaniające do poruszenia wątku istotnego dla relacji humanistyka – nauki ścisłe. Zawierają go właśnie wspomniane, ostatnie powieści McCarthy’ego.

Podczas pisania *Pasażera* i *Stella Maris* amerykański pisarz mieszkał (jak zresztą do końca życia) w Santa Fe Institute, wprowadzony tam przez swojego przyjaciela Murraya Gell-Manna, fizyka, laureata nagrody Nobla (1969). Był to świadomy wybór McCarthy’ego. Instytut stał się „drugim domem” powieściopisarza, który „napisał zasady działania” tej instytucji, „został jego dożywotnim powiernikiem i starszym członkiem” (Sadulski, 2023, s. 96; zob. także Engelking, 2023). Tak zrealizowana, intelektualna „gościnność dla nauk ścisłych” stworzyła w twórczości Amerykanina „przestrzeń dla racjonalności”, jak lapidarnie rzecz ujął Bartosz Sadulski (2023, s. 96). Racjonalność, a dokładnie racjonalności, w tym także meandry ich uroszczeń będące przedmiotem tezy Znanieckiego, Witkowskiego, okazują się więc istotnym miejscem spotkania nauk ścisłych i humanistyki.

W przypadku McCarthy’ego spotkanie to wprost nawiązuje do problematyki organizacyjnej, na przykładzie zarządzania nauką. Warto powtórzyć, iż zasady działania czołowego, światowego ośrodka rozwoju badań fizycznych (Santa Fe Institute) stworzył przecież omawiany pisarz. Dokonał tego po zdobyciu doświadczenia, które, używając języka metodologii badań społecznych, nazwać można, najgłębiej rozumianą obserwacją uczestniczącą. Fakt ten uważamy za ważną wskazówkę zarówno dla teorii, jak i praktyki zarządczej, z uwzględnieniem oczywiście ich aspektu edukacyjnego. Wspomnianą wskazówkę warto podjąć oddzielnie. Przekracza ona znacznie ramy prezentowanego artykułu, a więc ją tylko sygnalizujemy.

Już wstępne krytycznoliterackie opracowania „pożegnalnego dyptyku” McCarthy’ego, by pozostać przy kategoriach opisu, które proponuje Sadulski (2023, s. 96), podkreślają, iż z kart *Pasażera* i *Stella Maris* wyłania się zasadnicze pytanie: „Dlaczego rodzaj ludzki ma skłonność do autodestrukcji?” (Engelking, 2023, s. 117). Amerykański pisarz sytuuje ten problem w kontekście naukowych osiągnięć ludzkości, egzemplifikowanych poprzez projekt „Manhattan”. Chodzi więc o przedsięwzięcie, które skumulowało potencjał intelektualny wybitnych światowych fizyków oraz przedstawicieli innych dyscyplin, po to by stworzyć bombę atomową. Bohaterami *Pasażera* i *Stella Maris* są dzieci fikcyjnego współpracownika Roberta Oppenheimera, rzeczywiście kierującego programem „Manhatan”.

---

<sup>14</sup> Carmac McCarthy (1933–2023) zmarł 13 czerwca 2023 roku. Polskie premiery *Pasażera* i *Stella Maris* miały miejsce 28 czerwca. Słowa te piszemy w grudniu 2024 roku. W USA wspomniane powieści ukazały się rok przed polskimi wydaniem.

McCarty odpowiada na przytoczone przez nas na początku poprzedniego akapitu pytanie, przełamując je przez losy swoich literackich bohaterów. Historia Boby'ego Westerna, syna wspomnianego naukowca, wypełnia strony *Pasażera*. Losy Alicji, jego siostry, stanowią treść *Stella Maris*. Obydwoje są genialnymi fizykami i matematykami, posiadają pozanaukowe pasje, a przede wszystkim tragicznie naznacza ich dziedzictwo czy raczej piętno tego, do czego przyczynił się ojciec.

McCarty operacjonalizuje pytanie o przyczyny tendencji człowieka do autodestrukcji poprzez spojrzenie z wnętrza świata naukowców. Tak ukonkretnione brzmi ono następująco: „Co takiego jest w człowieku, że pomysł, by bombę skonstruować, w ogóle w jego duszy się narodził” (Engelking, 2023, s. 117). Amerykański pisarz odpowiada poprzez losy bohaterów dylogii:

(...) chodzi o język. „Nadzwyczajna użyteczność języka uczyniła z niego epidemię z dnia na dzień. Wydaje się, że niemal w ułamku sekundy rozprzestrzenił się do najdalszych zakątków świata zamieszkanego przez ludzi. (...) Mózg nie ma bladego pojęcia, co się szykuje. Podświadomość zapewne musiała się nieźle szamotać, aby pomieścić system, który okazał się doskonale nieugięty – mówi w „Stella Maris” Alicja. Finałowe przesłanie McCarthy'ego dałoby się streścić następująco: tak mocno wierzyliśmy, że za pomocą słów opisujemy obiektywną rzeczywistość, że uznaliśmy też, iż posiadliśmy nad nią władzę i mamy prawo ją zniszczyć. Reszta, powiada McCarthy, to tylko przypis do tego grzechu pierworodnego, a projekt Manhattan jest wśród nich najistotniejszy. (Engelking, 2023, s. 117)

Przytoczone krytycznoliterackie refleksje na temat ostatnich książek McCarty'ego proponujemy odczytać na dwa sposoby w kontekście tezy Znanieckiego, Witkowskiego, z perspektywy jej użyteczności dla nauk o zarządzaniu, a szczególnie dla edukacji menadżerskiej skrzywionej przez przesunięcie teleologiczne, które zidentyfikowała Kostera.

Pierwszy sposób to sugestia, iż warto docenić znaczenie działań poznawczych krytyków literackich, a więc sztandarowych przedstawicieli humanistyki. Pomagają oni czytelnikowi wydobyć esencję praktyki artystycznej (w omawianym przypadku pisarskiej) dotyczącej świata nauki oraz problematyzującej go w sposób niedostępny dla epistemologii i metodologii nauk ścisłych. Chodzi o ukazanie moralnej głębi, a zarazem moralnego tragizmu tego świata, reprezentującego tak naprawdę najbardziej podstawowe tendencje, do jakich zdolna jest ludzkość. Pisarz mieszkający w Santa Fe pokazał naukowcom, a także wszystkim korzystającym z ich osiągnięć, sprawy, których oni jako naukowcy nie mogliby zobaczyć (na szczęście przedstawiciele nauk ścisłych są zazwyczaj także czytelnikami powieści i krytycznoliterackich esejów).

Humanistyka jako praktyka artystyczna oraz jako naukowa (w sensie *huaminties*) refleksja nad tą praktyką sztuki wnosi istotny wkład do przedsięwzięć naukowych, gdy bez mieszania porządków racjonalności ukazuje symboliczne, przede wszystkim moralne w najgłębszym znaczeniu tego terminu, sensy wspomnianych przedsięwzięć. Chodzi przede wszystkim o refleksję nad skutkami racjonalności naukowców „wszelkiej maści” dla losów wszystkich mieszkańców globu. Przydałoby się, by znaczący pisarz bądź przedstawiciel innej dziedziny sztuki zechciał zamieszkać także w Harvard Business School, gdzie od lat „wykuwane” są naukowe podstawy i podsycane naukowe ambicje światowego zarządzania oraz gdzie kreuje się główne kierunki menadżerskiej edukacji.

Drugi z zapowiedzianych przez nas sposobów odczytania opracowań na temat pisarstwa McCarthy’ego w kontekście tezy o niebezpiecznych ekstrapolacjach racjonalności dotyczy pewnych nowych możliwości interpretacyjnych tezy Znanieckiego, Witkowskiego, które proponujemy w naszym artykule, równocześnie znacznie pogłębiając nasze sugestie. Cytowane powieści amerykańskiego pisarza, będące komentarzem humanisty, dotyczącym świata nauk ścisłych, wskazują na możliwość niebezpiecznego transferu racjonalności także w obrębie tego samego obszaru, bez opuszczania danej dziedziny wiedzy. Bomba atomowa stanowiła przecież twórczy wytwór intelektualnej pracy fizyków jak najbardziej wiernych standardom racjonalności przypisanych im przez metodologię i epistemologię. Warto powtórzyć, iż był to niewątpliwie twórczy owoc działań naukowców. A jednak doprowadził do krańcowego chaosu, to jest do unicestwienia mieszkańców Hiroszimy i Nagasaki, bez żadnych militarnych uzasadnień, oraz do wykreowania groźby unicestwienia całej ludzkości. Groźby, której odczuwanie w znacznym stopniu warunkuje mentalność współczesnych ludzi. „Bobby nie dąży do niczego, zamieszkuje na niewielkiej wysepce na Balearach (...) i wyczekuje już tylko swojego końca. Od kiedy jest bomba atomowa, zdaje się mówić McCarthy, na nic innego nie ma sensu wyczekiwać” (Engelking, 2023, s. 117).

Słabym pocieszeniem jest interpretacja, iż groźba nuklearnej zagłady stanowiła wynik zaprzęgnięcia fizyków do działań motywowanych militarnie. Zawiera ona założenie, iż de facto przykład z książek McCarthy’ego dotyczył jednak przeniesienia racjonalności z jednego obszaru (fizyka) na drugi (sztuka wojny). Trudno oczywiście obronić taki tok rozumowania. Stosowanie nauk ścisłych (podobnie jak wszystkich innych) należy przecież do ich centralnych, nie marginesowych czy dodawanych od czasu do czasu przez podmioty zewnętrzne, zadań poznawczych. Obecnie trwające wojny w Ukrainie i Strefie Gazy, a także inne konflikty, ciągle przypominają, iż wobec roszczeń aplikacyjnych płynących ze sfery militarnej przedstawiciele żadnych dyscyplin



naukowych nie mogą pozostawać obojętni. I że roszczenia te dotyczą najgłębszego sensu aplikacyjnej warstwy ich działań jako naukowców.

W powieściach McCarthy'ego chodzi więc o wykorzystanie racjonalności danej nauki do wypełniania zadań wewnątrz jej samej (choć poprzez odpowiedź na zapotrzebowania zewnętrzne). Zadań uzasadnionych racjonalnie, a także argumentowanych moralnie. A jednak prowadzących do skutków niemoralnych totalnie. Do chaosu, który jest unicestwieniem bądź groźbą unicestwienia totalnego.

Nie wystarczy więc kryterium tłumienia twórczości do oceny błędnych transferów racjonalności. Potrzeba także, a może przede wszystkim, głębszych, złożonych, a zarazem precyzyjnych kryteriów z zakresu aksjologii bądź etyki. Trudno nam na obecnym etapie naszego myślenia nawet wskazać kierunek poszukiwań sygnalizowanych kategorii.

Zachęcamy jedynie, by spojrzeć na chaos spowodowany szkodliwą ekstrapolacją racjonalności (niezależnie czy w obrębie danej dziedziny, czy między dziedzinami, jak chcą Znaniecki i Witkowski) również jako na wyzwanie moralne. Warto tropić etyczne pokłady, choćby takiego opisu skutków uroszczeń racjonalności, które autor Witkowski odnosi do błędów zarządzania nauką:

Powtórzmy w skrócie, acz wyraźnie, bo to jest wręcz kapitalna konkluzja, słabo rozpoznana w zarządzaniu choćby nauką: w grę wchodzi nieuchronność eliminowania postaw twórczych w danej sferze działań i odpowiadającej im rzeczywistości, i to poprzez pozornie szlachetną chęć ustabilizowania w niej racjonalności przeniesionej ze sfery, gdzie się w pełni sprawdziła. (Witkowski, 2022, s. 535)

W swej istocie przytoczona konkluzja okazać się może nie tylko i nie tyle kapitalna, ile także tragiczna w klasycznej głębi tego terminu<sup>15</sup>. A słabość jej rozpoznania, nie tylko w zarządzaniu nauką, może mieć niewyobrażalnie destrukcyjne konsekwencje.

Jednak kończymy nasz tekst konkluzją optymistyczną. Współpraca humanistyki i myślenia typowego dla nauk ścisłych, potencjalnie przeprowadzona także na gruncie zarządzania (jako dziedziny wiedzy interdyscyplinarnej o dużym znaczeniu edukacyjnym), inspirowana literaturoznawczym opracowaniem twórczości takich pisarzy, jak McCarthy, przy zachowaniu troski, aby unikać wzajemnych roszczeń racjonalności obydwu dziedzin (humanistyki i nauk ścisłych) – nie tracąc nic ze znaczenia epistemologicznego i metodologicznego takiego współdziałania – będzie zawierać istotny komponent moralny. Wydobycie

---

<sup>15</sup> Trudno uznać za przypadek, iż jeden z twórców nurtu współczesnych nauk o zarządzaniu zorientowanego humanistycznie, cytowany już wcześniej przez nas brytyjski uczonego greckiego pochodzenia Yiannis Gabriel (2024) aktualnie wydał jako swoje *opus magnum* książkę na temat mitów starożytnej Grecji i ich znaczenia dla świata postprawdy.

go już samo w sobie może stanowić remedium na niebezpieczeństwo przesunięcia teleologicznego.

Demaskująca narracja powieściowa Cormaca McCarthy'ego niesie więc nadzieję, również dla edukacji menadżerskiej (por. Kostera, 2020).

Dawny postulat Deirdre McCloskey (np. 2001), by program studiów ekonomicznych wzbogacić o literaturoznawstwo, nabiera dziś nowego znaczenia w odniesieniu do edukacji menadżerskiej.

Na zakończenie warto raz jeszcze podkreślić, iż literaturoznawstwo posłużyło nam jedynie jako „reprezentant” barwnego świata sztuki w jej różnorodnych przejawach, mogących na wiele sposobów wzbogacić pedagogiczne aspekty nauk o zarządzaniu. Potencjalne relacje różnych dziedzin działań artystycznych z edukacją menadżerską zasługują na pogłębianą refleksję w odrębnych studiach.

## Bibliografia

- Alvesson, M., Gabriel, Y., Paulsen, R. (2017). *Return to Meaning. A Social Science with Something to Say*. Oxford: Oxford University Press.
- Babicka-Wirkus, A., Campa, R., Jaworska-Witkowska, M. (2024), (red.). *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Białostocki, J. (2004). *Sztuka cenniejsza niż złoto*. Warszawa: PWN.
- Beveridge, W. I. B. (1960). *Sztuka badań naukowych*. Tłum. L. Żebrowski. Warszawa: PZWL.
- Burzyk, M. (2018). Historia szaleństwa, seksualności i Kościoła. *Znak*, 758–759, 63–71.
- Engelking, W. (2023). Grzech pierworodny. *Newsweek*, 25, 115–117.
- Flieger, E. (2024). Zawsze miał apetyt na władzę. *Rzeczpospolita*, 26 listopada, A4.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. (2001). *Good Work. When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
- Gabriel, Y. (2024). *Greek Myths for a Post-Truth World*. London, NY, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Kostera, M. (2020). *After the apocalypse: finding hope in organizing*. Winchester, UK; Washington, USA: Zero Books.
- Kostera, M. (2024). *The University of Hope*. Oxford: Oxford University Press.
- Kostera, M., Sroczynski, G. (2022). Prof. Kostera: Większość edukacji na wydziałach zarządzania to pseudonauka. Uczymy, jak psuć świat. *Gazeta.pl*, 27 kwietnia. Pobrane z: <https://next.gazeta.pl/next/7,151003,25899197,prof-kostera-wiekszosc-edukacji-na-wydzialach-zarzadzania.html>.
- Kowalik, S. Z. (2024). Recenzja wydawnicza. W: W. Śliwerski, *Czas na wielkie czytanie*, materiał powielany. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1.
- Kozłowski, M. (2022). *Kulturowe funkcje mentoringu w świetle koncepcji Michela Foucault*, praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Ochynowskiego na WZ UW, zasoby apd UW.

- Kruk, A. (2024). *Imago. Kino*, 11, 78–79.
- McCloskey, D. (2001). *Measurement and Meaning in Economics. The Essential Deirdre McCloskey*. Northampton: Edward Elgar.
- Midgley, M. (2024). *Mity w naszym życiu*. Tłum. B. Kaniewski. Warszawa: PIW.
- Mintzberg, H. (2012). *Zarządzanie*. Tłum. R. Mitoraj. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Ochinowski, T. (2024). *Późne spotkanie: Znaniecki, Witkowski i nauki o zarządzaniu. Organizatorska refleksja na temat pewnego fragmentu „Uroszczeń i transaktualności w humanistyce”*. Chowanna.
- Ochinowski, T., Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2024). Zarządzanie to branie odpowiedzialności, czyli impulsy dla humanistyki stosowanej w praktyce i teorii zarządzania, *Er(r)go*, 48(1), 135–168.
- Póltawski, A. (2011). *Po co filozofować? Ingarden – Wojtyła – skąd i dokąd?* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Póltawski A., Zieliński, A., Bagiński, M., Wojtasiak, J. (1996). Andrzej Póltawski. Z oczywistościami należy być ostrożnym. W: A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtasiak (red.), *Rozmowy o filozofii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 155–175.
- Ruch Pedagogiczny. *Wystawa on-line w ramach Programu Ministerstwa Nauki „Społeczna odpowiedzialność nauki II” Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01*. (2023). Pobrane z: <https://rp.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/PROJEKT-1-2.pdf>.
- Sadulski, B. (2023). Tkanka życia. O twórczości Carmaca McCarthy’ego, *Tygodnik Powszechny*, 26, 94–96.
- Šajda, P. (2021). Meister Eckhart and the Interpersonal Productivity of Detachment, *Spirituality Studies*, 7–1 Spring, 38–46.
- Szymona, W. (2020). Wstęp do kazań. Tom 1–3. W: *Mistrz Eckhart. Dzieła wszystkie*. Tłum. W. Szymona, t. 1, wyd. 2. Poznań: W drodze, 7–102.
- Wilkes, J. (2017). *Spal pracownię matematyczną ... I sam sobie wymyślił matematykę*. Tłum. B. Biernik i E. W. Łokas. Warszawa: Prószyński i Media Sp. z.o.o.
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Zawadzki, M. (2014). *Nurt krytyczny w zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

**W SPRAWIE MOŻLIWOŚCI WŁĄCZENIA EDUKACJI  
MENADŻERSKIEJ DO ŚWIATA HUMANISTYKI.  
Z INSPIRACJI MYŚLĄ LECHA WITKOWSKIEGO I MONIKI  
KOSTERY**

**Streszczenie**

Artykuł stanowi zaproszenie do dyskusji, o charakterze proto-analizy, nad możliwościami rozwoju edukacji menadżerskiej poprzez wzbogacenie jej o wątki humanistyczne – na przykładzie treści związanych z zarządzaniem nauką, które zawiera twórczość powieściowa Camarca McCarthy’ego, widziana z perspektywy literaturoznawczej. Autorzy artykułu widzą w takim rozwiązaniu remedium na nadwartościowe traktowanie optymalizacji w aktualnej edukacji menadżerskiej, co stanowi poważną patologię teorii i praktyki zarządzania, zidentyfikowaną przez Monikę Kostere. Tę patologię autorzy interpretują jako „przesunięcie teleologiczne” i proponują uznać je za przejaw „uroszczeń racjonalizacji” analizowanych za Florianem Znaniem przez Lecha Witkowskiego.

**Słowa kluczowe:** edukacja menadżerska, optymalizacja, uroszczenia racjonalizacji humanistyka, teleologia, metafora, Lech Witkowski, Monika Kostera, Camarc McCarthy.

**ON THE POSSIBILITY OF INCLUDING MANAGEMENT  
EDUCATION IN THE WORLD OF HUMANITIES.  
INSPIRED BY THE THOUGHT OF LECH WITKOWSKI AND  
MONIKA KOSTERA**

**Abstract**

The article is an invitation to discuss, in the nature of a proto-analysis, the possibilities of developing managerial education by enriching it with humanistic threads on the example of the content related to science management contained in the novel works of Camarc McCarthy seen from a literary perspective. The authors of the article see such a solution as a remedy for the over-emphasis on optimisation in current management education, which is a serious pathology of management theory and practice identified by Monika Kostera. This pathology, the article interprets as a ‘teleological shift’ and proposes to consider it as a manifestation of the ‘delusions of rationalisation’ analysed after Florian Znaniem by Lech Witkowski.

**Key words:** managerial education, optimisation, delusions of rationalisation humanities, teleology, metaphor, Lech Witkowski, Monika Kostera, Camarc McCarthy.

**Tomasz Ochinowski** (ORCID: 0000-0001-8343-4071) – psycholog i historyk organizacji, mgr filozofii w zakresie psychologii, dr psychologii, dr hab. zarządzania, prof. UW, pracownik Wydział Zarządzania UW; inicjator i kierownik Centrum Historii Organizacyjnej „Coherence” tamże; prowadzi zajęcia w Warszawskiej Uczelni Ekonomicznej, pracuje też na Samodzielnym stanowisku ds. relacji z pracownikami w Centrali IPN; szkoleniowiec, doradca biznesowy, mentor, członek Rady Programowej Polskiego Stowarzyszenia Mentoringu, ekspert Polskiego Stowarzyszenia Marketingu SMB oraz Fundacji „Watch Science Polska”; kieruje Radą Naukową Białoleckiego Uniwersytetu Dzieci; był ekspertem Unii Europejskiej ds. rozwoju lokalnego oraz profesorem wizytującym na uniwersytetach Tajwanu i Słowacji; miał również gościnne prezentacje we Vlerick-Ghent Business School (Belgia) oraz na Uniwersytecie w Houston (USA); od lat. 90. ubiegłego stulecia posiada uprawnienia Centrum Młodzieżowego przy Parlamencie Europejskim do organizowania wymiany międzynarodowej młodzieży; był wicedyrektorem Salezjańskiego Instytutu Wychowania Chrześcijańskiego, autor m.in. monografii *Tradycje przedsiębiorczości jako źródło kapitału kulturowego organizacji* oraz *Raz na górze, raz na dole. O badaniu koniunktury w Polsce*.

**Danuta Ochinowska** – psycholożka-terapeutka, szkoleniowiec, organizatorka edukacji dorosłych, wykładowczyni w Warszawskiej Uczelni Ekonomicznej; dyrektorka Mokotowskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku; posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie terapii Gestalt dla dorosłych (zdobyła w tym obszarze uprawnienia europejskie) oraz szkoleń dla biznesu i organizacji edukacyjnych; była pracownikiem Centrum Pomocy Psychologicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej; współautorka tekstów podręcznikowych i popularyzujących wiedzę psychologiczną.



**Jan Wnęk**

*Krakowska Akademia im. A. F. Modrzewskiego*

## **RECENZJE NOWOŚCI WYDAWNICZYCH NA ŁAMACH „RUCHU PEDAGOGICZNEGO” W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM**

„Ruch Pedagogiczny” należy bez wątpienia do jednych z najważniejszych polskich czasopism pedagogicznych. Jego pierwsze numery ukazały się już przed pierwszą wojną światową, a w okresie międzywojennym jego wydawcy w pełni rozwinęli działalność edytorską, przygotowując wiele znakomitych i bogatych w treść numerów. Dla powodzenia popularyzacji wiedzy pedagogicznej na łamach tego czasopisma kluczowe było pozyskiwanie kompetentnych autorów, którzy pracując w różnych miejscach w kraju, zacieśniali współpracę z redakcją i przygotowywali teksty poruszające różne problemy pedagogiczne. Ich przekaz był kierowany zarówno do początkujących, jak i doświadczonych pedagogów, którzy byli dobrze zorientowani w skomplikowanych zagadnieniach współczesnej pedagogiki. W dotychczasowych publikacjach brakuje opracowania ukazującego, jak na łamach „Ruchu Pedagogicznego” recenzowano nowości wydawnicze, jakie pozycje książkowe wybierano do recenzowania, kto był autorem tych recenzji.

Już nawet pobieżny przegląd zawartości poszczególnych numerów czasopisma pokazuje, że jego redakcja przywiązywała dużą uwagę do popularyzacji treści nowych książek za pomocą recenzji. W tych ocenach analizowano m.in. nowatorstwo podjętej przez autora problematyki, wagę jego rozważań dla upowszechnienia wiedzy o oświacie i myśli pedagogicznej, znajomość nowoczesnych kierunków i prądów pedagogicznych. Wielu recenzentów nie podpisywało się pod przygotowaną przez siebie oceną imieniem i nazwiskiem. Omawiane czasopismo funkcjonowało w warunkach rozwijającej się w okresie międzywojennym polskiej myśli pedagogicznej i szkolnictwa na różnych szczeblach. Rosła wówczas liczba pedagogów prowadzących badania naukowe i publikujących ich wyniki (Drynda, 1987; Wołoszyn, 1998).

Już od początku istnienia „Ruchu Pedagogicznego” jego wydawcy przykładali dużą wagę do popularyzacji nowych prądów pedagogicznych, jakie formowały się w światowej pedagogice. Szczególnie interesowano się problematyką szkoły pracy, kwestiami organizacji szkolnictwa i przygotowania

nowych programów szkolnych (*Dziesięciolecie...*, 2022). W tym artykule zostały omówione recenzje wyłącznie książek napisanych przez polskich autorów. Recenzje i komentarze obcojęzycznego piśmiennictwa naukowego są zagadnieniem odrębnym, wymagającym oddzielnego omówienia.

## Historia wychowania

W okresie międzywojennym jednym z priorytetów była popularyzacja wiedzy o dziejach polskiej oświaty i wychowania, chlubnych wydarzeniach z przeszłości, które na trwałe zapisały się w historii polskiej myśli pedagogicznej. W tym czasie nastąpił wyraźny postęp w badaniach historyków wychowania (Szulakiewicz, 2000). W 1921 roku jako pierwszy tom *Prac Monograficznych z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce* wydano w Krakowie rozprawę Teodora Wierzbowskiego *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794* (Wierzbowski, 1921). W „Ruchu Pedagogicznym” wysoko oceniono tę publikację, wskazując, że traktuje ona o okresie wyjątkowym i niezwykle ważnym w dziejach polskiego szkolnictwa, kiedy nastąpił duży postęp w teorii i praktyce edukacyjnej. W recenzji informowano czytelników o treści dzieła Wierzbowskiego, podawanych w nich wiadomościach o rozmieszczeniu szkół parafialnych w Koronie i na Litwie. Praca ukazała się w okresie przed przypadającym w 1923 roku jubileuszem 150-lecia powołania Komisji Edukacji Narodowej. To jubileuszowe wydarzenie dało impuls do szerszej refleksji naukowej nad głośnymi reformami oświatowymi przeprowadzonymi w Polsce w XVIII stuleciu.

W tej samej serii wydano w 1921 roku *Studia z dziejów wychowania w Polsce* autorstwa Antoniego Danysza (1921). Dzieło to zawierało wybór prac tego historyka, ogłaszanych na przestrzeni lat w różnych czasopismach. Znalazły się w nim publikacje ukazujące m.in. Erazma Glicznera i Szymona Marycjusza z Pilzna jako pedagogów, jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego, działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce oraz pracę edukacyjną konwiktów szlacheckich w Rydzynie. W „Ruchu Pedagogicznym” oceniano, że książka Danysza może być interesującą lekturą zwłaszcza dla tych czytelników, którzy dotychczas nie mieli styczności z naukową literaturą na temat dziejów myśli pedagogicznej. Autor w przystępnej formie popularyzował opisywane przez siebie problemy pedagogiczne doby staropolskiej (Recenzje..., 1922). Gruntownie opracowane materiały zawarte w tym dziele były bez wątpienia cennym nabytkiem polskiej literatury historyczno-pedagogicznej i udanie wzbogacały ówczesny dorobek naukowy z historii wychowania.



Jako numer drugi Biblioteki Polskich Pisarzy Pedagogicznych wydano w Krakowie w opracowaniu Józefa Lewickiego dzieło *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej (1773–1793) (Ustawodawstwo szkolne..., 1925)*. W tym opracowaniu znalazły się nieznanne lub słabo znane polskim pedagogom rozporządzenia i ustawy z czasów działalności Komisji, które zawierały cenne wiadomości na temat ówczesnej pracy pedagogicznej. Michał Friedländer oceniał w recenzji, że profesor Lewicki

(...) podjął się tej moralnej, lecz wdzięcznej pracy wyszukania, skolekcjonowania, zebrania i wydania ogłoszonych tu materiałów, które objaśnia pojedynczo i grupami w 78-stronicowym wstępie, każdy dokument zaopatrując ponadto wiadomościami bibliograficznymi, dla badacza nader cennymi. Dzieło znaleźć się powinno w każdym gronie nauczycielskim wszelkiego rodzaju szkół oraz we wielu bibliotekach prywatnych nauczycielskich. (Friedländer, 1926, s. 214)

Recenzent wyrażał wdzięczność Lewickiemu za udostępnienie czytelnikom tak gruntownie przygotowanego wydawnictwa. Ukazujące się wówczas prace upamiętniające działalność Komisji Edukacji Narodowej chlubnie świadczyły o przeszłości polskiej edukacji i stanowiły dumę dla pedagogów działających w odrodzonej Rzeczypospolitej.

Wartościową pozycją wydawniczą była ogłoszona przez Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich książka Eugeniusza Piaseckiego (1925) *Dzieje wychowania fizycznego*. Autor był profesorem Uniwersytetu Poznańskiego i wybitnym znawcą opisywanego przez siebie zagadnienia. W „Ruchu Pedagogicznym” przytoczono w skrócie część opracowania Piaseckiego, na którą złożyły się m.in. rozważania nad genezą ćwiczeń fizycznych, wychowania fizycznego w starożytnej Grecji, w okresie średniowiecza i humanizmu. Omówione zostały następnie nowoczesne metody i systemy wychowania fizycznego, rola gimnastyki, higiena szkolna i wychowanie fizyczne w Polsce. Autor przytaczał szereg nazwisk pedagogów związanych z dziejami wychowania fizycznego, zaznaczając, że również Polacy, jak: Sebastian Petrycy z Pilzna, Stanisław Konarski i działacze Komisji Edukacji Narodowej, wnieśli wkład w całość rozważań nad potrzebą aktywności fizycznej. Osobne części pracy poświęcone zostały Jędrzejowi Śniadeckiemu, Tadeuszowi Czackiemu, Ludwikowi Bierkowskiemu i Henrykowi Jordanowi jako ideologom wychowania fizycznego. W zakończeniu recenzji stwierdzono:

Tymczasem zaś życzyć należy, aby praca „Dzieje wychowania fizycznego” jak najszerszej rozeszła się w naszym społeczeństwie, które mimo wzrastającego zainteresowania w dziedzinie kultury cielesnej, niezupełnie jest w tym kierunku w sposób prawidłowy zorientowane. Książ-

ka zaś, traktująca o powyższych zagadnieniach w sposób historyczno-krytyczny, jak najbardziej przyczynić się może do oddziaływania na panujące u nas poglądy w dziedzinie wychowania fizycznego i do zwrócenia ich na drogę właściwą. (Jaroszyński, 1925, s. 260)

Książka Piaseckiego była bogato ilustrowana, co ułatwiało zrozumienie wykładu autora.

Bez wątplenia wydarzeniem dużej wagi było opracowanie i wydanie w 1926 roku przez Zygmunta Kukulskiego (1926) *Pism pedagogicznych* Stanisława Staszica. Ukazały się one w setną rocznicę zgonu tego wybitnego myśliciela i działacza oświatowego. Kukulski zgromadził w tomie całość dostępnych prac Staszica, które dotyczyły wychowania i organizacji szkolnictwa. Były wśród nich takie studia, jak m.in.: rozprawa *Edukacja*, która poprzedzała *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, praca dotycząca organizacji Izby Edukacyjnej, *Raport o ustawie seminariów nauczycieli wiejskich w Poznaniu*, różne mowy wygłoszone podczas otwarcia szkół, *Myśli do ułożenia hierarchii stanu nauczycielskiego w Księstwie Warszawskim*, *Plany edukacyjne w gminie Hrubieszowskiej* czy mowa *Pochwała Stanisława Potockiego*. Mieczysław Ziemnowicz oprócz charakterystyki treści *Pism pedagogicznych* podał w recenzji garść informacji o twórczości edukacyjnej Staszica, która była wszechstronna i trwale zapisała się w dziejach polskiej oświaty. Podjął próbę charakterystyki głównych jego myśli oświatowych, ceniąc szczególnie jego wypowiedzi o wychowaniu narodowym. Recenzję kończył słowami: „Dobra i pożyteczna książka zbliży nam Staszica, pobudzi do czynu, wzmocni wiarę w moc wychowawczej pracy dla Ojczyzny” (Ziemnowicz, 1926, s. 159). Postać Staszica była przypominana w publikacjach historyków wychowania oraz stawiana za wzór pracy organicznej na rzecz polskiej oświaty i wychowania zarówno w okresie niepodległej Rzeczypospolitej, jak i po upadku państwa polskiego.

W recenzjach omawiano również studia o zagranicznych klasykach pedagogiki. W 1927 roku ukazała się trzypiętowa monografia Feliksa Kierskiego poświęcona szwajcarskiemu pedagogowi Janowi Henrykowi Pestalozzemu (Kierski, 1927). Omówił ją w „Ruchu Pedagogicznym” Stanisław Skalski, podkreślając znakomitą erudycję autora i wszechstronne opanowanie źródeł, w tym licznych sprawozdań pedagogów zwiedzających zakłady Pestalozziego. Autor przez dwa lata studiował w Zurychu i we Fryburgu zachowane materiały źródłowe. W recenzji przybliżona została struktura pracy, przedstawiona treść poszczególnych rozdziałów. Skalski wyrażał przekonanie, że żaden

(...) przekład jednego z wielu w obcych językach dzieł nie zastąpiłby monografii Kierskiego. Dzieło bowiem jego uwzględnia wyniki najnowszych badań z tej dziedziny, a opracowane jest samodzielnie, o czym świadczą liczne rozważania czy to w sprawie nowej i właściwej

interpretacji, czy przekonywująca polemika z dotychczasowymi poglądami na Pestalozziego. (Skalski, 1927, s. 286)

Jedyny zarzut, jaki czynił recenzent autorowi, dotyczył braku rozdziału, który syntetycznie informowałby czytelnika o wkładzie Pestalozziego w rozwój pedagogiki, co zmieniły jego koncepcje pedagogiczne i jaki był jego stosunek do współczesnych mu prądów w wychowaniu.

Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności wydano w 1928 roku w Krakowie rozprawę Wandy Bobkowskiej *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.* (Bobkowska, 1928). Z jej treścią zapoznała czytelników „Ruchu Pedagogicznego” Anna Brossowa (1928). Autorka wykorzystała bogatą literaturę przedmiotu oraz źródła archiwalne przechowywane przede wszystkim w Krakowie, Poznaniu i Warszawie. Swe rozważania rozpoczęła od ukazania problemów oświaty ludowej na przełomie XVIII i XIX wieku, wskazania na rolę Pestalozziego w rozwoju nowych prądów pedagogicznych. Po tych uwagach wstępnych autorka scharakteryzowała warunki rozwoju szkolnictwa ludowego w trzech zaborach, skupiając swą szczególną uwagę na działalność w zaborze pruskim Józefa Jeziorowskiego, który naocznie poznał pracę pedagogiczną Pestalozziego i usiłował elementy jego myśli edukacyjnej przeszczepić na grunt polski. W książce była mowa również o Tadeuszu Kościuszcze i jego pobycie w instytucie w Iverdon. W oddzielnym rozdziale Bobkowska omówiła rozwój szkolnictwa ludowego na Litwie i Rusi oraz rolę pedagogiczną w pracy nad szkolnictwem elementarnym rektora Uniwersytetu Wileńskiego Jana Śniadeckiego i kuratora Okręgu Szkolnego Wileńskiego Jerzego Adama Czartoryskiego, który popierał wprowadzenie w szkołach parafialnych metody Lankustra. Brossowa była pełna uznania dla pracy naukowej wykonanej przez Bobkowską, uznając, że jej książka może być dla czytelników pouczająca.

Znaczącym osiągnięciem edytorskim było wydanie pod redakcją Marii Lipskiej-Librachowej *Wyboru pism* Stanisława Karpowicza, wybitnego pedagoga przełomu XIX i XX wieku, twórcy nowych idei w wychowaniu i kształceniu (Librachowa, 1929). Jan Kuchta, kreśląc jego sylwetkę w recenzji, zwracał uwagę na dużą aktywność społeczną, współpracę z różnymi czasopismami, opieranie systemu pedagogicznego na ewolucjonizmie. Recenzent podkreślał, że pedagogika Karpowicza oparta jest na wiedzy biologicznej i socjologicznej, a sformułowany cel wychowania, „którym jest poznanie otoczenia w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego”, stanowi fundament jego rozważań pedagogicznych. Kuchta (1929) uważał dobór pism Karpowicza za trafny i przemyślany. W recenzowanym tomie znalazły się najważniejsze pisma pedagogiczne, które umożliwiały czytelnikowi poznanie „prawdziwie i wiernie indywidualność tego zasłużonego pedagoga”.

Z punktu widzenia prowadzenia dydaktyki uniwersyteckiej ważne było wydanie przez Stanisława Kota *Źródła do historii wychowania* (Kot, 1929). Kot był wybitnym polskim humanistą, autorem nowatorsko napisanego podręcznika do historii wychowania i wielu rozpraw naukowych. Wydane przez niego źródła stanowiły nowość i były przychylnie przyjęte przez krytyków nowości wydawniczych. Oceniała je dla „Ruchu Pedagogicznego” W. Bobkowska, która zwracała uwagę na rosnące potrzeby w zakresie historii wychowania, która nie zawsze była należycie doceniana i lubiana przez nauczycieli i uczniów, w dodatku przez długi czas istniał znaczny deficyt w zakresie literatury historyczno-pedagogicznej. Recenzentka podkreślała wielki wkład prof. Kota w przygotowanie kompendiów z historii wychowania, zawarcie *Źródłach* bogatego materiału, który umożliwi czytelnikom zapoznanie się z szeregiem dawnych twórców pedagogicznych. Autor zebrał i opracował teksty zagranicznych i polskich teoretyków oraz praktyków pedagogicznych. Do opracowanych źródeł dołączył album ilustracyjny do dziejów wychowania. Pisała:

Materiał ilustracyjny zebrany z muzeów i bibliotek całej Europy, niespodziewany, zastanawiający i zadziwiający. Nad wyraz miłą niespodzianką stanowi w tym zbiorze spora ilość ilustracji polskich, pozwalających treścią swoją wglądać nam w uroczyste i piękne chwile fundacji Uniwersytetu i burs, ale także w mizериę szkółek parafialnych i ich metod wychowawczych. Przesuwają się przed naszymi oczyma różne typy nauczycieli i uczniów, różne szkoły i szkołki, metody wychowawcze i ich szkołki pomocnicze. (Bobkowska, 1930, s. 171).

Recenzentka wyrażała wdzięczność Kotowi, że ten przygotowuje opracowania służące do nauczania historii wychowania, a tym samym wskazuje nauczycielom nowe możliwości pracy dydaktycznej.

Wiele materiału do trudnych dziejów polskiego szkolnictwa z początków XX wieku zostało zaprezentowanego w książce *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, która zawierała opracowania, wspomnienia i inne dokumenty, zebrane przez Komisję Historyczną pod przewodnictwem Bogdana Nawroczyńskiego (1932). Podjęta w tym dziele tematyka, jak zwracał uwagę w recenzji Jan Hulewicz, była wówczas słabo rozpoznana naukowo. Opublikowane materiały dostarczyły wiedzy m.in. na temat rewolucji szkolnej w zaborze rosyjskim, znaczenia roku 1905 dla tych wypadków, pracę organizacji młodzieżowych na rzecz ruchu niepodległościowego. W opracowaniu dzieła wzięło udział wielu autorów. Recenzent pisał:

Sama już ilość autorów wskazuje na ogrom pracy włożonej przez redaktora wydawnictwa, ileż bowiem starań trzeba było niezawodnie włożyć w zmobilizowanie tylu uczestników i przygotowanie takie ol-

brzymiego materiału. Pochodząc z ręki bezpośrednich współtwórców i uczestników ruchu, materiał ten przedstawia się niezmiernie żywo, barwnie i plastycznie. To samo zagadnienie zyskuje tu oświetlenie z punktu widzenia zwalczających się kierunków ideowych społeczeństwa. Stąd materiał ten nie może uchodzić za ostatni głos nauki w tej sprawie, wręcz przeciwnie, dopiero na jego podstawie nakreśli historyk kiedyś obiektywny zarys historii strajku szkolnego. (Hulewicz, 1932, s. 320)

Hulewicz zachwalał piękne wydanie recenzowanego dzieła, które zdobiły bardzo dobrze wykonane fotografie. Oczekiwał na wydanie drugiego tomu *Naszej walki o szkołę polską*, twierdząc, że to kompendium „niewątpliwie stanowi jedną z najpoważniejszych pozycji wśród literatury naukowej polskiej z zakresu historii wysiłków szkolnych i oświatowych na przełomie XIX i XX wieku” (Hulewicz, 1932, s. 320).

Wśród ocenianych książek z historii wychowania znalazła się także praca Ludwika Musioła *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim* (1933). Recenzję tej rozprawy napisał dla „Ruchu Pedagogicznego” Stefan Truchim, wykazując, że recenzowane dzieło oparte zostało przede wszystkim na rękopiśmiennym materiale archiwalnym pochodzącym z różnych polskich archiwów. Autor podzielił swoją książkę na dwie części. W pierwszej z nich przedstawił zarys dziejów szkolnictwa parafialnego ziemi pszczyńskiej, a w drugiej opisał funkcjonowanie szkół w parafiach dekanatu pszczyńskiego. Recenzent ocenił:

Atoli praca przynosi szereg nowych pozytywnych, jakkolwiek może nie rewelacyjnych, zdobyczy naukowych: do nich zaliczyłbym przede wszystkim ustalenie liczby i miejscowości, w których znajdowały się szkoły parafialne w dekanacie pszczyńskim; następnie powstawanie przemiany szkół parafialnych, jaka dokonała się z chwilą wprowadzenia pruskiej reformy szkolnej w 1765 r.; wreszcie szereg drobniejszych, jak ustalenie lokalnych nazw nauczycieli szkół parafialnych, ich ubocznych zajęć, jak krawiectwa i szewstwa. (Truchim, 1933–1934, s. 115–116).

Autor podjął trud ustalenia czasu powstania szkół parafialnych w dekanacie pszczyńskim, starał się jak najszczegółowiej nakreślić ich historię. Całość pracy dawała ciekawy obraz funkcjonowania szkolnictwa parafialnego na omawianym obszarze. Truchim nie miał wątpliwości, że studium Musioła jest wartościowym nabytkiem dla polskiej literatury historyczno-pedagogicznej.

Truchim przygotował również obszerną recenzję książki Stanisława Bednarskiego *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium*

z  *dziejów kultury i szkolnictwa polskiego* (1933). Bednarski był członkiem zakonu jezuitów i pragnął w swej rozprawie zrewidować niektóre dotychczasowe poglądy na temat funkcjonowania szkół jezuickich w Polsce w drugiej połowie XVII i w pierwszej XVIII stulecia. Przeprowadził w tym celu gruntowne badania historyczne w różnych archiwach i bibliotekach, wydobywając na światło dzienne wiele nowych wiadomości dotyczących dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Praca składała się z czternastu rozdziałów. Dla recenzenta było oczywiste, że trwałą zasługą Bednarskiego pozostanie przedstawienie „przebiegu zmian, jakie dokonały się w nauczaniu w szkołach jezuickich w XVIII w. – przedstawienie wprowadzenia nowych przedmiotów, ich zasięgu oraz sposobu pogłębiania i zmiany treści dawniej nauczanych” (Truchim, 1933–1934, s. 336). Truchim doceniał dokonaną przez Bednarskiego analizę nauczania z wykorzystaniem gramatyki Alwara, rozważania nad funkcjonowaniem jezuickich katedr.

Z literatury historyczno-pedagogicznej recenzenci zwrócili również uwagę na książkę Zofii Denelówny  *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida* (1935). Dawid jest powszechnie uważany za najwybitniejszego polskiego pedagoga i psychologa przełomu XIX i XX wieku. Recenzję tej książki zamieścił w „Ruchu Pedagogicznym” Leon Langholz, zwracając na początku swych rozważań uwagę na przełomowe znaczenie Dawida w badaniach nad dzieckiem, co dało polskiej pedagogice nowatorską wiedzę na temat wychowania. Denelówna podała wiadomości biograficzne o Dawidzie, omówiła stosowane przez niego metody badania dzieci za pomocą kwestionariuszy, jego poglądy na naukę o rzeczach, zasady dydaktyczne, szkołę i nauczyciela. Najobszerniej traktowała o fundamentalnym dziele Dawida  *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Zakończenie poświęciła na ukazanie znaczenia Dawida dla rozwoju wiedzy o wychowaniu i jako twórcę polskiej literatury naukowej mającej pionierskie znaczenie dla dalszych badań psychologiczno-pedagogicznych. Recenzent oceniał:

Wartościowe jest w książce p. Denelówny to, że stale podkreśla związek prac Dawida z nauką zagraniczną, współczesną wielkiemu polskiemu pedagogowi i obecną. Konfrontuje dydaktykę Dawida z dziełami Herbart, który wpłynął na autora „Nauki o rzeczach” i z obecnymi postulatami dydaktyki, np. z metodą Decroly; testy Dawida łączy z pracami Bineta i określa stanowisko testów wobec postulatów dzisiejszej psychologii pedagogicznej, krytykuje poglądy Dawida o nauczycielu, przeciwstawiając mu sądy Kerschensteinera itp. (Langholz, 1935–1936, s. 138)

Langholz wyrażał życzenie, aby również tacy polscy pedagodzy, jak: Ewaryst Estkowski, Bronisław Ferdynand Trentowski, Antoni Danysz, Józefa Joteyko i Lucjan Zarzecki, znaleźli swoich biografów.

U schyłku omawianego okresu do rąk czytelników trafiła jeszcze jedna bardzo wysoko oceniana praca z historii wychowania. Było to dzieło Stanisława Łempickiego *Polskie tradycje wychowawcze* (1936). Autor należał wówczas do czołowych polskich badaczy przeszłości oświaty i wychowania. W swoim studium ukazał szereg problemów związanych z wcielaniem w życie tradycji wychowawczych w polskich warunkach. Nawiązał do epoki staropolskiej, w której tak mocno rozwijał się ideał wychowania szlacheckiego. Omówił następnie kolejne epoki dziejowe, w tym działalność Stanisława Konarskiego, Komisji Edukacji Narodowej, idee wychowawcze doby romantyzmu (typ Polaka bohatera – idealisty) i pozytywizmu (typ Polaka pracownika – realisty). Scharakteryzował również idee realizatorów koncepcji wychowawczych Józefa Piłsudskiego, a głównie Adama Skwarczyńskiego i Sławomira Czerwińskiego. W „Ruchu Pedagogicznym” szacowano, że książkę profesora Łempickiego „przeczyta z zainteresowaniem nie tylko historyk kultury, nie tylko każdy pedagog polski, ale każdy inteligentny Polak, interesujący się choćby jedynie naszą współczesnością. Napisana jest jasno, przystępnie, ciekawie” (*Sprawozdania...*, 1936–1937).

Oceniane w „Ruchu Pedagogicznym” książki z historii wychowania były w większości przypadków studiami cennymi, wnoszącymi nowe wiadomości do skarbnicy wiedzy na temat dziejów oświaty i myśli pedagogicznej. Rozwój badań historycznych po 1918 roku przyniósł nowe spojrzenie polskich historyków oświaty i wychowania na dzieje edukacji i rozwój idei pedagogicznych. Warto podkreślić, że napisane zostały wówczas fundamentalne prace naukowe i dydaktyczne, z których wiedza jest czerpana po dzień dzisiejszy. W „Ruchu Pedagogicznym” recenzje książek z historii wychowania pisali zarówno dobrzy znawcy tej problematyki, jak i autorzy słabiej rozpoznawalni w środowisku naukowym. Ogłaszane recenzje bez wątpienia popularyzowały treść ocenianych publikacji, dawały impuls do szerszego namysłu nad dziejami wychowania w Polsce i na świecie.

## Pedagogika

W „Ruchu Pedagogicznym” oceniono wiele publikacji popularyzujących najnowsze idee pedagogiczne. Przedmiotem zainteresowania recenzentów była literatura z obszaru dydaktyki. W 1920 roku do rąk czytelników trafiła *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie* autorstwa teoretyka wychowania narodowego Lucjana Zarzeckiego (1920). Henryk Rowid w opracowanej recenzji tego dzieła zwracał uwagę, że dostępne w języku polskim dotychczasowe prace traktujące o dydaktyce to przede wszystkim przeróbki studiów z języków obcych lub ich tłumaczenia. Recenzent przybliżył strukturę

książki Zarzeckiego, w której znalazły się rozważania m.in. na temat celów i zasad nauczania, metod i form kształcenia. Zauważył, że takie problemy, jak: metody nauczania, cele i zasady kształcenia, zostały omówione gruntownie, natomiast bardziej pobieżnie kwestie związane z pracą nauczyciela i organizacją szkolnictwa. Zarzecki wykazywał dobrą znajomość zagranicznej pedagogiki społecznej, pisał o ideale człowieka wykształconego, roli zasad poglądowości, indukcji, ciągłości w nauczaniu. Pisząc o organizacji szkolnictwa, uważał, że to państwo powinno czuwać nad narodową edukacją (Rowid, 1921). Rowid doceniał trud napisania takiego pionierskiego w polskiej literaturze podręcznika. Kończąc recenzję, stwierdzał, że *Dydaktyka ogólna* Zarzeckiego

(...) posiada wiele wartości pedagogicznych i stanowi poważny krok naprzód w rozwoju polskiej literatury dydaktycznej. Pisana żywo, stylem jędrnym, z dużym umiłowaniem przedmiotu, porusza wiele żywotnych spraw, pobudza do głębszej refleksji, zachowuje żywy kontakt ze współczesnym życiem, z potrzebami obecnego szkolnictwa polskiego. Podkreślając społeczną stronę pracy nauczyciela, wykazuje ścisłą zależność między systemem wychowania, a rozwojem i doskonaleniem społeczeństwa. (Rowid, 1921, s. 74).

Recenzent wierzył, że ta wartościowa pozycja znajdzie czytelników wśród polskiego nauczycielstwa i będzie cennym ubogaceniem polskiej literatury pedagogicznej w niełatwym okresie odradzania się szkolnictwa polskiego.

Inną z recenzowanych prac z obszaru dydaktyki była książka Kazimierza Sośnickiego *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli* (1925). Ten podręcznik składał się z dziewięciu rozdziałów, a przedstawione zagadnienia dotyczyły głównie problemów kształcenia i nauczania w szkole powszechnej, klasyfikacji materiału naukowego, metod nauczania oraz kształtowania zainteresowań w nauczaniu. Rowid czynił w recenzji zarzut autorowi, że ten nie podaje w poszczególnych rozdziałach literatury przedmiotu, która by była bardzo przydatną do pogłębienia wiadomości dla osób korzystających z podręcznika. W dodatku wykład poszczególnych treści był bardzo zwięzły, „w formie treściwych paragrafów”, „gotowych definicji i twierdzeń”. Dyskusyjne było również sprecyzowanie celów poszczególnym przedmiotom kształcenia. Autor pominął takie zagadnienie dydaktyczne, jak zasada poglądowości w nauczaniu, pytania uczniowskie. Mało podał także wiedzy o samym nauczycielu (Rowid, 1926). Recenzja Rowida wskazywała, że w polskiej literaturze pedagogicznej nadal brakuje wzorcowo opracowanego podręcznika dydaktyki. Przedwczesna śmierć Zarzeckiego uniemożliwiła drugie wydanie jego *Dydaktyki ogólnej*.

W dwudziestoleciu międzywojennym brakowało w polskiej literaturze podręczników do nauczania poszczególnych przedmiotów. Bardzo pożądanym



wydawnictwem było zatem opracowanie Hanny Pohoskiej *Dydaktyka historii*, wydane w Warszawie w 1928 roku. Recenzję tej pracy przygotowała dla „Ruchu Pedagogicznego” Helena Witkowska, przypominając czytelnikom, że to w Polsce za czasów Komisji Edukacji Narodowej jako pierwszym kraju w Europie wprowadzono do szkół obowiązek nauczania historii. Książkę Pohoskiej oceniała wysoko, uznając, że zawiera ona ogrom wiadomości wyłożonych przejrzysto w pięciu rozdziałach:

Z kart Dydaktyki wieje głębokie umiłowanie przedmiotu, przeświadczenie, że dzięki niemu duch polski przetrwał zwycięsko okres niewoli – nauka historii utrzymywała i krzepiła w przeszłości uczucia patriotyczne, w przyszłości zaś dopomóc może do zbliżenia i zbratania narodów, ułatwić współdziałanie ich sił gospodarczych i kulturalnych. (Witkowska, 1929, s. 57).

Pohoska szczegółowo omawiała metody nauczania historii, pomoce dydaktyczne niezbędne w nauczaniu tego przedmiotu, dużą uwagę przywiązywała do wykładu wiążącej się z historią „Nauki o Polsce współczesnej”, podsycającej idee obywatelskiego kształcenia młodzieży. Recenzentka za najbardziej cenny uważała rozdział książki traktujący o pracy nauczyciela. Autorka stawiała wysokie wymagania nauczycielowi historii. Żądała od niego ciągłego poszerzenia swojej wiedzy, wykazywanie zainteresowania problemami społecznymi i politycznymi.

W omawianym okresie ukazała się również książka poświęcona dydaktyce geografii. Jej autorką była Stanisława Niemcówna, związana jako nauczycielka ze szkołami średnimi oraz Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Niemcówna, 1929). Recenzji tej pracy dokonał na łamach „Ruchu Pedagogicznego” Konstanty Bzowski, wskazując na wzrost zainteresowania w Polsce problematyką nauczania geografii. Autorka przeznaczając swą pracę dla nauczycieli geografii na wszystkich poziomach kształcenia, a w swym wykładzie kierowała się ideami głoszonymi przez przedstawicieli szkoły pracy. Całość rozważań zamknęła w trzech częściach: 1. Ogólna dydaktyka geografii, 2. Pomoce naukowe w geografii, 3. Dydaktyka szczegółowa geografii. Do pracy dołączona została literatura przedmiotu. Recenzent zwracał uwagę na pewne nieścisłości, jakie autorka popełniła w części traktującej o antropogeografii, a także błędne stosowanie w niektórych przypadkach terminologii. Mimo tych krytycznych uwag Bzowski wysoko ocenił recenzowaną książkę (Bzowski, 1929).

Jednym z najbardziej kompetentnych autorów piszących w okresie międzywojennym o dydaktyce był Bogdan Nawroczyński, twórca wydanych w 1930 roku *Zasad nauczania*. Ta praca stała się przedmiotem omówienia przez Mirosława Sekretę, który na łamach „Ruchu Pedagogicznego”

przybliżył autorom jej treść i zasadnicze myśli autora, które popularyzowały idee pedagogiki współczesnej, rolę ucznia i nauczyciela w procesie nauczania. Recenzent omówił opisywaną przez autora zasadę pogłębłości, wskazując, że została ona oparta m.in. na poglądach światowych badaczy umysłowości dziecka. Nawroczyński charakteryzował problematykę dotyczącą form nauczania, zaproponował modyfikację herbartowskich stopni formalnych, omówił znaczenie syntezy w nauczaniu. Recenzent w zakończeniu swej recenzji pisał:

Przebiegliśmy oto wraz z autorem szereg zagadnień pedagogiki i dydaktyki współczesnej. Względy techniczne nie pozwoliły bliżej rozpatrywać poruszonych w książce problemów, choćby z powodu niezwykłego ich bogactwa i różnorodności, co zresztą w schematycznym nawet zestawieniu dobitnie występuje. Spośród wielu poruszonych kwestii na dwa głównie zagadnienia szczególnie silny kładzie autor nacisk, a to: uczenia się pod kierunkiem i nauczanie masowo-indywidualizujące. (Sekreta, 1930, s. 466)

M. Sekreta wiedział, że Nawroczyński bada gruntownie źródła i zna najnowszą światową literaturę pedagogiczną. Jego książka *Zasady nauczania* była przez długie lata podstawowym studium z dydaktyki, czytowanym przez polskich nauczycieli.

W „Ruchu Pedagogicznym” recenzowano prace pedagogów, którzy rozpoczęli swą wybitną twórczość naukową. W 1925 roku Mieczysław Ziemnowicz ocenił książkę Zygmunta Mysłakowskiego *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Zauważył, że dopiero rozwój biologii, socjologii i psychologii eksperymentalnej pozwolił szerzej spojrzeć na problemy związane z wychowaniem. Recenzując pracę Mysłakowskiego, zauważał, że nie jest ona zbyt obszerna, ale zawiera bogate myśli i wymaga uważnego studiowania. Autor bazował w swych rozważaniach na światowej literaturze naukowej, czerpiąc swe inspiracje m.in. z ustaleń naukowych Emila Durkheima. Sprecyzował, co rozumie przez wychowanie, nawiązał do idei edukacyjnych Jana Jakuba Rousseau, wypowiedzianych w *Emilu*, wykazał znajomość poglądów szwajcarskiego pedagoga i psychologa Eduarda Claparède’a, angielskiego uczonego Herberta Spencera oraz amerykańskiego pedagoga i filozofa Johna Deweya. Ziemnowicz przytoczył po krótko główne tezy zawarte w poszczególnych rozdziałach. Recenzent wyjaśniał:

Autor ma niewątpliwą zasługę, że sięgnął do teoretycznych podstaw wychowania, że wykazał, iż problem ten jest niesłychanie trudny i głęboki. Znajomość biologii, socjologii i psychologii uprawnia go w zupełności do roztrząsania tych kwestii a zyska mu tylko uznanie

i wdzięczność wszystkich, dla których wychowanie właśnie jest procesem bardzo skomplikowanym. Poznanie zaś tego procesu jest nieodzowną koniecznością, aby wychowanie uczynić skutecznym. O to właśnie chodzi. (Ziemnowicz, 1925, s. 190)

Ziemnowicz usiłował zarysować stanowisko autora wobec nowych prądów, jakie wówczas były coraz bardziej widoczne w wychowaniu. Nie miał żadnych wątpliwości, że treść recenzowanej pracy pobudza do myślenia i zalecał jej lekturę. Studium Mysłakowskiego było w okresie międzywojennym jedną z polskich rozpraw mających ambicję gruntownej analizy poglądów na wychowanie, z uwzględnieniem przede wszystkim idei klasyków wychowania.

Krytycy nowości wydawniczych za bardzo ważne i potrzebne dzieło uznawali książkę M. Ziemnowicza *Problemy wychowania współczesnego*, wydaną w 1927 roku. Jej omówienia w „Ruchu Pedagogicznym” podjął się Józef Mirski, wyjaśniając na wstępie, że to studium nie jest ani podręcznikiem, ani też nie daje pełnego obrazu całości współczesnych prądów i kierunków wychowania. Autor czerpał zasadniczą wiedzę ze światowej pedagogiki, ówczesnych eksperymentów pedagogicznych i dążył do odpowiedzi na pytania, jaka powinna być szkoła polska w odrodzonym państwie. Nie miał wątpliwości, że aktualne funkcjonowanie tej szkoły jest nieodpowiednie i wymaga przebudowy. Mirski za najcenniejsze uznał te fragmenty pracy Ziemnowicza, które referowały współczesne idee funkcjonowania szkoły pracy, informowały o zasadach pedagogicznych niemieckich szkół doświadczalnych, systemu mannheimskiego, metodzie Decroly’ego, systemie daltońskim, zasadach pracy pedagogicznej Montessori. Recenzent podawał:

Dopiero na tak rozległym i tak sumiennie podmalowanym podłożu faktów i teorii wysuwa autor w dwu ostatnich rozdziałach IX i X własne konkluzje, okazując i w nich, jak w całym swym dziele, dużą oględność, ostrożność i szerokość poglądów, dalekich od zaciętrzewienia w jakimkolwiek kierunku. Toteż, nie wdając się w szczegółowe obiekcje, musimy konkluzjom tym, streszczającym się w postulatcie „wychowania państwowo-obywatelskiego”, przyznać słuszność, całą zaś książkę d-ra Ziemnowicza uznać za jeden z najcenniejszych nabytków naszej literatury naukowo-pedagogicznej. (Mirski, 1927, s.125)

Mirski uważał, że rzetelnie opracowana przez Ziemnowicza książka powinna być czytana przez polskich nauczycieli. Dostarczała ona bowiem interesującego materiału pedagogicznego.

W 1929 roku w serii *Biblioteka Dzieł Pedagogicznych* wydano dzieło Bogdana Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu*, na które

złożyło się siedem rozpraw pedagogicznych. Trudu omówienia tej pracy podjął się Zdzisław Kaczmarek, który podał na wstępie, że cztery z ogłaszanych prac było już wcześniej publikowane, natomiast trzy ukazują się po raz pierwszy. Te poszczególne prace poruszały różne zagadnienia, a autor oparł swe rozważania na wiedzy psychologicznej, socjologicznej i historycznej. We wszystkich swych pracach Nawroczyński poruszał problem swobody i przymusu w wychowaniu, traktował o równości w wychowaniu, omawiał główne zasady szkoły pracy, powstanie i rozwój wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich w Niemczech i charakteryzował system daltoński (Kaczmarek, 1930). Rozważania pedagogiczne Nawroczyńskiego miały dużą wartość poznawczą i udanie popularyzowały problemy polskiej i światowej pedagogiki. Ten pedagog był świadomy faktu, że na wdrożenie do polskiej praktyki wychowawczej niektórych idei związanych z ruchem nowego wychowania jest jeszcze za wcześnie i że wielką wartość posiada pielęgnowanie własnych tradycji wychowawczych.

Napływ do Polski idei nowego wychowania spowodował, że polscy pedagodzy zastanawiali się, jak je zastosować w praktyce edukacyjno-wychowawczej. Szczególnie głośnym echem odbijały się w środowisku pedagogów hasła indywidualizacji nauczania. W 1929 roku Karol Koniński wydał książkę *Szkoła na miarę*, która popularyzowała projekt szkoły średniej indywidualizującej. Mirosław Sekreta przybliżył w recenzji tej pracy hasła związane z pąjdocentryzmem, zwracając uwagę na negatywną ocenę przez przedstawicieli ruchu nowego wychowania szkoły tradycyjnej. Recenzent ukazał myśli autora odnośnie do organizacji proponowanej przez niego szkoły ogólnokształcącej, stosowanych w niej zasad dydaktycznych i wychowawczych. M. Sekreta pisał:

Całość pracy mimo że wskazane poprzednio drobne usterki i niedopatrzania, mogące być zresztą zwykłym nieporozumieniem, przedstawiają się jako konsekwentny system gruntownie przemyślanych i prawdopodobnie praktycznie sprawdzonych pomysłów. Dowodem teoretycznych studiów jest nader rozległa literatura widoczna w przypiskach [...] Rzecz pojęta jako projekt, jest poważną podstawą do dyskusji dla fachowego koła specjalistów, badaczy współczesnych idei pedagogicznych. (Sekreta, 1930, s. 89)

Sekretę zalecał tę książkę jako pouczającą lekturę nauczycielom-praktykom. Była ona bez wątpienia ciekawym ujęciem nowych prądów rozwijających się w ówczesnej pedagogice i udanie popularyzowała proponowaną przez autora szkołę średnią indywidualizującą.

Przedmiotem zainteresowań polskich pedagogów były reformy szkolnictwa przeprowadzane w obcych państwach. Monografię reformie szkolnictwa średniego w Niemczech poświęcił Bogdan Suchodolski (1927). Analizując jej treść, Mirosław Sekreta doceniał wkład autora w ukazanie szeregu problemów

związanych z poruszonym tematem. Suchodolski dobrze opanował i zanalizował zgromadzony materiał badawczy, dążył do ukazania źródeł przeprowadzenia reformy. Reformy niemieckiego szkolnictwa cechowało roztropne dążenie do zapewnienia tolerancyjności, udoskonalenia środków wychowania, pogłębienia wiedzy o dziecku. Recenzent kończył swą ocenę słowami:

Z zadania swego wywiązał się autor w zupełności. Rozprawa dokładnie i przejrzyście obrazuje stan badań i praktyki szkolnictwa niemieckiego, podaje krytyczny, chociaż skąpy, pogląd na rzecz omawianą, metodycznie ujęta jasno, logicznie pomyślna poprawnie, przytacza obfity materiał bibliograficzny (934 pozycji umiejętnie uporządkowanych), jest wartościowym nabytkiem nauki. (Sekreta, 1929, s. 23)

Studium Suchodolskiego przyniosło polskim pedagogom zainteresowanym przeprowadzanymi w latach dwudziestych reformami w szkolnictwie europejskim wiele pożytecznych wiadomości o zmianach w niemieckim szkolnictwie średnim. Już jako młody naukowiec Suchodolski wykazywał bardzo dobre opanowanie w obcej literaturze pedagogicznej i umiejętność analizy źródeł oraz wyciągania wniosków. Jego publikacje napisane w okresie międzywojennym miały już bardzo dobry warsztat naukowy i dobrze popularyzowały obcą myśl pedagogiczną.

W serii *Biblioteka Dzieł Pedagogicznych* wydano w 1930 roku książkę Ludwiki Jeleńskiej *Sztuka wychowania*. Omówił ją na łamach „Ruchu Pedagogicznego” Zdzisław Danecki, który już na początku recenzji podkreślił, że celem autorki nie było wzbogacenie teorii pedagogicznej, ale danie praktycznych porad odnośnie do pracy wychowawczej. Jeleńska, pisząc swoją książkę, wykorzystwała najnowsze wyniki badań psychologicznych, wskazywała na rolę wychowania w budowaniu miłości do drugiego człowieka. Dużo uwagi poświęciła osobowości w wychowaniu, roli samowychowania w rozwoju człowieka. Poruszając zagadnienia pedagogiki integralnej, wykazywała dobrą znajomość najnowszej literatury pedagogicznej i trendów w badaniach nad wychowaniem. Recenzent liczył, że książkę Jeleńskiej „przeczyta każdy wychowawca z zainteresowaniem i korzyścią, a w nauczaniu pedagogiki może stanowić pierwszorzędą pomoc” (Danecki, 1930, s. 281). Rozważania Jeleńskiej na temat wychowania wzbudzały w okresie międzywojennym uzasadnione zainteresowanie krytyków literatury pedagogicznej. Jej przemyślenia cechowała oryginalność.

Polską literaturę pedagogiczną wzbogacały opracowania z zakresu pedagogiki społecznej. Jej twórczynią na gruncie polskim była Helena Radlińska, autorka wydanej w 1935 roku książki *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Autorka, pisząc to dzieło, wykorzystwała wielkie swoje doświadczenie pedagogiczne. Udostępniła czytelnikom

artykuły publikowane w polskich i zagranicznych czasopismach oraz referaty wygłaszane na kongresach i konferencjach. W tych pracach znalazły się różne rozważania na temat stosunku wychowawcy do środowiska społecznego. W „Ruchu Pedagogicznym” podkreślano, że ciekawie zostały przedstawione badania nad wpływem bezrobocia na dziecko czy też problemy wiążące się z poznawaniem środowiska społecznego w celach udoskonalenia praktyki wychowawczej. Autorka wyjaśniała pojęcie „środowiska”, omawiała postawy człowieka wobec środowiska społecznego, apelowała o nieodzowność zmian w funkcjonowaniu szkoły powszechnej, tak aby była ona najbardziej odpowiednia dla warunków panujących na wsi polskiej. W recenzji oceniano, że książka Radlińskiej „ze względu na wielką żywotność zagadnień, związanych z zamierzoną przebudową i rozbudową naszego szkolnictwa oraz ze względu na ściśle naukowe opracowanie całego szeregu palących spraw kształcenia zwłaszcza młodzieży warstw niezamożnych, powinna zainteresować nauczycieli szkół powszechnych, doksztalających i zawodowych” (Sprawozdania..., 1935–1936). Radlińska była już wówczas znaną autorką opracowań popularyzujących wiedzę pedagogiczną, a każda jej kolejna publikacja była z uznaniem przyjmowana przez krytyków nowości wydawniczych i przez czytelników.

W porównaniu z pracą Radlińskiej niżej została oceniona rozprawa Wojciecha Gottlieba *Socjologiczne podstawy wychowania* (1934). We wstępie autor przedstawił główne zadania, metody i kierunki ówczesnych badań socjologicznych, po czym w części zasadniczej pracy przystąpił do omówienia socjologicznej teorii wychowania, morfologii socjologicznej wychowania dzieci i młodzieży oraz socjologii oświaty pozaszkolnej. W „Ruchu Pedagogicznym” oceniano, że ta rozprawa choć niewielka objętościowo jest pracą pouczającą. W recenzji omówiono jej strukturę i zawartość poszczególnych rozdziałów. Zwrócono zarazem uwagę na pewne niekonsekwencje i błędy autora w interpretacji zgromadzonego materiału badawczego:

Nie można jednak nie zwrócić uwagi na błąd natury zasadniczej: autor nie odróżnia stanów psychicznych, międzyosobniczych od zjawisk wchodzących w zakres socjologii. W ostatnich latach nauka francuska wykazała konieczność odrębnego badania tych stanów; francuscy badacze nazywają tę nową gałąź psychologii interpsychologią. (Sprawozdania..., 1935–1936).

Gottlieb przygotował rozprawę dla *Encyklopedii wychowawczej*. Nie wyczerpywała ona całości poruszanej problematyki, ale stanowiła skrócony przewodnik po skomplikowanych problemach socjologii wychowania.

W dwudziestoleciu międzywojennym rozwijano badania nad dzieckiem i dzieciństwem (Wnęk, 2012). Wydawnictwem Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego była książka Marii

Lipskiej-Librachowej *Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12* (1922). Rowid podkreślał w recenzji, że w polskiej literaturze z obszaru psychologii pedagogicznej brakowało dotychczas prac naukowych traktujących o myśleniu dzieci w wieku szkolnym. Autorka zaprezentowała badania własne testami 120 dzieci (60 chłopców, 60 dziewcząt), które miały m.in. na celu ustalenie, czy dziecko potrafi wnioskować. Recenzent konkludował:

Obok subtelnej analizy procesu rozumowania i ewolucji myślenia poznawczego wielką wartość przedstawiają zawarte w książce drki Librachowej odpowiedzi dziatwy szkolnej, nieraz pełne uroku dziecięcego i naiwności. Jest to materiał bardzo cenny nie tylko ze stanowiska teoretycznego, ale mający znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Słowem studium dr Marii Librachowej „Rozumowanie dzieci” jest nader wartościowym i stanowi poważny dorobek w naszej literaturze pedagogicznej. Wydanie tej książki, która znaleźć się powinna w bibliotekach nauczycielskich i szkolnych, jest prawdziwą zasługą Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. (Rowid, 1923, s. 50).

Rowid był przekonany, że badania, jakie przeprowadziła Librachowa, mają fundamentalne znaczenie dla praktyki nauczania. Te pionierskie badania nad dziećmi uczęszczającymi do szkoły powszechnej przyniosły bogaty plon spostrzeżeń psychologiczno-pedagogicznych oraz jednoznacznie pokazały, że dzieci potrafią myśleć i wnioskować, iż są zdolne do przyswajania nawet trudnej wiedzy.

W literaturze pedagogicznej podejmowano również zagadnienia dotyczące pracy zawodowej nauczyciela. W pierwszym numerze „Ruchu Pedagogicznego” z 1927 roku zwrócono uwagę na książkę Wandy Dzierzbickiej *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Ta niewielka objętościowo praca była studium akcentującym rolę osobowości nauczyciela w procesie wychowania i nauczania. W recenzji napisanej przez M. Friedländera znalazły się informacje o światowych badaniach nad tym problemem. Recenzent przytoczył kilka prac niemieckojęzycznych postulujących kształcenie nowego typu nauczyciela, zaznaczając, że w polskim piśmiennictwie pedagogicznych brakuje jeszcze wyczerpujących studiów na ten temat. Studium Dzierzbickiej opierało się na niemieckiej literaturze pedagogicznej, uwzględniało wiedzę zawartą w studium Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Autorka wykorzystwała także własne badania ankietowe wśród nauczycieli. Zdobyła informacje m.in. na temat stosunku nauczycieli do wykonywanego zawodu. Recenzent twierdził, że praca Dzierzbickiej jest:

(...) sama przez się cenna i stanowi ważny przyczynek do badań nad psychologią nauczyciela, które w epoce dzisiejszej należy podjąć na szeroka miarę. Obraz jednak, ograniczony tylko do stosunku nauczy-

ciela do szkoły, zawodu i dziecka, jest niewystarczający. Nauczyciel dzisiejszy musi posiadać wybitne cechy społecznika, a więc człowieka zdolnego do pracy społecznej, jak np. pracy pionierskiej na polu oświaty pozaszkolnej, w dziedzinie kulturalnego i pedagogicznego uświadamiania społeczeństwa. (Friedländer, 1927, s. 28)

Friedländer podkreślał zatem, że nauczyciel, który pracuje w odrodzonej Polsce, musi być bardziej wszechstronny, działać na rzecz kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Proponował, aby podczas badań uzdolnień zawodowych nauczyciela uwzględnić oddzielnie mężczyzn i kobiety, nauczycieli szkół wiejskich i miejskich.

Tematyka recenzowanych książek z pedagogiki była zatem różnorodna. Recenzenci chętnie podejmowali się omówienia książek popularyzujących wiedzę z zakresu dydaktyki, która w okresie międzywojennym, m.in. pod wpływem ruchu nowego wychowania, rozwijała się dynamicznie. Część ocenianych w „Ruchu Pedagogicznym” rozpraw wyszła spod pióra wybitnych polskich pedagogów, którzy doskonale znali trendy badawcze obecne w ówczesnej światowej pedagogice. Recenzentów interesowały w dużej mierze te treści zawarte w książkach, które by można wykorzystać w pracy dydaktycznej z polskimi dziećmi oraz młodzieżą. Uwagi recenzentów docierały do rosnącej liczby czytelników czasopisma i formowały ich opinię na temat polskiej twórczości pedagogicznej.

## Konkluzja

Ogłaszane w okresie międzywojennym na łamach „Ruchu Pedagogicznego” recenzje nowości wydawniczych stanowią współcześnie interesujące źródło informacji o krytyce naukowej literatury pedagogicznej w tamtej epoce. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości przed polską nauką stanęły nowe wyzwania i zarazem nadzieje na szybką odbudowę po wielu latach niewoli narodowej, która odcisnęła swe negatywne piętno na całości polskiej kultury. Z redakcją „Ruchu Pedagogicznego” nawiązywali wówczas współpracę wytrawni znawcy literatury z zakresu historii oświaty i wychowania oraz pedagogiki, którzy w swych recenzjach dawali dowód swej erudycji, wskazywali na zalety i niedoskonałości recenzowanych rozpraw książkowych. W recenzjach omawiano publikacje o różnej treści, nawiązujące do dziejów polskiej myśli pedagogicznej oraz ukazujące współczesną teorię i praktykę pedagogiczną. Z opinii wyrażanych w recenzjach tchnie duże zrozumienie dla potrzeby ogłaszania dla polskich czytelników prac pełnowartościowych, wszechstronnie popularyzujących wiedzę pedagogiczną, zrozumiałą zarówno



dla doświadczonych już pedagogów, jak i dla początkujących nauczycieli. Dobór pozycji wydawniczych do recenzowania był często celowy; starano się omówić te nowości, których treść mogłaby być przydatną pedagogom pracującym z dziećmi i młodzieżą. Recenzenci byli świadomi faktu dynamicznego rozwoju zagranicznego piśmiennictwa z zakresu pedagogiki, kształtowania się idei ruchu nowego wychowania, które silnie oddziaływały na ówczesną myśl pedagogiczną i dawały impuls do niegasnących rozważań na tematy pedagogiczne. Dla współczesnych pedagogów recenzje ogłaszane w „Ruchu Pedagogicznym” w okresie międzywojennym mogą być przykładem czytania i erudycji ich autorów. Wiedza w nich zawarta może być wykorzystana w badaniach naukowych nad przeszłością polskiej pedagogiki.

### Bibliografia

- Bednarski, S. (1933). *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów.
- Bobkowska, W. (1928). *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.* Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Bobkowska, W. (1930). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 169–172.
- Brossowa, A. (1928). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 10, 308–312.
- Bzowski, K. (1929). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 7–9, 246–249.
- D-r J. (1935–1936). Sprawozdania. *Ruch Pedagogiczny*, 8–9, 324–326.
- Danecki, Z. (1930). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 278–281.
- Danysz, A. (1921). *Studia z dziejów wychowania w Polsce*. Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie.
- Denelówna, Z. (1935). *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Drynda, D. (1987). *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dzierzbicka, W. (1926). *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego”* (1922). *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 1–6.
- Friedländer, M. (1926). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 7, 210–214.
- Friedländer, M. (1927). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 27–29.
- Gottlieb, W. (1934). *Socjologiczne podstawy wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hulewicz, J. (1932). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 10, 317–322.
- Jaroszyński, T. (1925). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 8, 259–260.
- Jeleńska, L. (1930). *Sztuka wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaczmarek, Z. (1930). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 30–34.
- Kierski, F. (1927). *Jan Henryk Pestalozzi*, t. 1–3. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Koniński, K. (1929). *Szkola na miarę*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Kot, S. (1929). *Źródła do historii wychowania, cz. 1: od starożytnej Grecji do końca w. XVII*. Warszawa–Kraków: Gebethner i Wolff.
- Kuchta, J. (1929). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 12, 349–351.
- Langholz, L. (1935–1936). Sprawozdania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 137–139.
- Librachowa, M. (red.). (1929). *Wybór pism Stanisława Karpowicza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lipska Librachowa, M. (1922). *Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12*. Warszawa: Skład Główny w Książnicy Polskiej T.N.S.W.
- Lempicki, S. (1936). *Polskie tradycje wychowawcze*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mirski, J. (1927). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 123–125.
- Musiół, L. (1933). *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim*. Katowice: Nakładem Muzeum Śląskiego.
- Mysłakowski, Z. (1925). *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Kraków: Księgarnia Jagiellońska.
- Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, opracowania, wspomnienia, dokumenty zebrana Komisja Historyczna pod przewodnictwem B. Nawroczyńskiego (1932). t. 1. Warszawa: Książnica Atlas.
- Nawroczyński, B. (1929). *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nawroczyński, B. (1930). *Zasady nauczania*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Niemcówna, S. (1929). *Dydaktyka geografii*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- P. R. (1935–1936). Sprawozdania. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 67–68.
- Piasecki, E. (1925). *Dzieje wychowania fizycznego*. Lwów: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica, wydał i opracował Z. Kukulski, przedmową poprzedził I. Chrzanowski*. (1926). Lublin: Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu Obchodu Setnej Rocznicy Zgonu Stanisława Staszica.
- Pohoska, H. (1928). *Dydaktyka historii*. Warszawa: M. Arct.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Recenzje (1921). *Ruch Pedagogiczny*, 9–10, 56–57.
- Recenzje (1922). *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 40–42.
- Rowid, H. (1921). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 6–8, 72–74.
- Rowid, H. (1923). *Recenzje*. *Ruch Pedagogiczny*, 1–3, 50.
- Rowid, H. (1926). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 19–22.
- Sekreta, M. (1929). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 22–23.
- Sekreta, M. (1930). *Recenzje*. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 89.
- Sekreta, M. (1930). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 10, 463–466.
- Skalski, S. (1927). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 9, 284–287.

- Sośnicki, K. (1925). *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*. Lwów: Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
- Suchodolski, B. (1927). *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Szulakiewicz, W. (2000). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939: studium historiograficzne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- T. R. (1936–1937). Sprawozdania. *Ruch Pedagogiczny*, 7–8, 286–287.
- Truchim, S. (1933–1934). Sprawozdanie z piśmiennictwa. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 115–116.
- Truchim, S. (1933–1934). Sprawozdania. *Ruch Pedagogiczny*, 9, 328–336.
- Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej (1773–1793), zebrał i wstępem poprzedził J. Lewicki (1925)*. Kraków: M. Arct.
- Wierzbowski, T. (1921). *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*. Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie.
- Witkowska, H. (1929). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 57–58.
- Wnęk, J. (2012). *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*. Warszawa: Aspra.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Zarzecki, L. (1920). *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*. Lwów–Kraków: Książnica Polska.
- Ziemnowicz, M. (1925). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 188–191.
- Ziemnowicz, M. (1926). Recenzje. *Ruch Pedagogiczny*, 5, 156–159.
- Ziemnowicz, M. (1927). *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza.

## **RECENZJE NOWOŚCI WYDAWNICZYCH NA ŁAMACH „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“ W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM**

### **Streszczenie**

Artykuł ukazuje problem recenzji w okresie międzywojennym na łamach „Ruchu Pedagogicznego” nowości wydawniczych z zakresu historii wychowania i pedagogiki. Wówczas to czasopismo było jednym z najważniejszych pedagogicznych wydawnictw upowszechniających wiadomości o polskiej i zagranicznej myśli edukacyjnej. Recenzje dla tego czasopisma pisali zarówno wybitni znawcy zagadnień pedagogicznych, jak i pedagodzy słabiej znający teorię i praktykę pedagogiczną. Wiele uczyniono w kierunku recenzowania

wydawnictw najbardziej wyróżniających się swoją treścią, książek o bogatej wartości merytorycznej. Artykuł daje ogólne wiadomości o zawartości publikowanych w omawianym czasopiśmie recenzji nowości wydawniczych, przypomina nazwiska znanych pedagogów działających i tworzących w okresie międzywojennym.

**Słowa kluczowe:** krytyka naukowa, recenzje naukowe, okres międzywojenny, pedagogika, czasopisma pedagogiczne

## **REVIEWS OF PUBLISHING NOVELTIES IN THE PAGES OF THE “RUCH PEDAGOGICZNY” IN THE INTERWAR PERIOD**

### **Abstract**

The article reveals the problem of reviews in the interwar period in the pages of “Ruch Pedagogiczny” of publishing novelties in the field of history of upbringing and pedagogy. At that time, the journal was one of the most important pedagogical publications disseminating news of Polish and foreign educational thought. Reviews for this journal were written by both eminent experts in pedagogical issues and pedagogues less familiar with pedagogical theory and practice. Much has been done in the direction of reviewing publications that are most outstanding in their content, books of rich merit. The article gives general information about the content of the reviews of new publications published in the discussed journal, recalls the names of well-known pedagogues active and creating in the interwar period.

**Key words:** scientific criticism, scientific reviews, interwar period, pedagogy, pedagogical journals

**Jan Wnęk** (ORCID: 0000-0001-8299-6822)  
Krakowska Akademia im. A. F. Modrzewskiego

## SYLWETKI PEDAGOGÓW

### MARIAN FALSKI

Marian Ignacy Falski urodził się 7 grudnia 1881 roku w Naczy. Jego rodzicami byli Józef Falski i Stanisława z domu Jerzykowicz, przedstawiciele polskiej szlachty.

Edukację rozpoczął pod okiem domowej nauczycielki. Nie wspominał zbyt dobrze tych lekcji. Kilka godzin dziennie poświęcał nauce języka rosyjskiego, arytmetyki (w języku rosyjskim), języka polskiego i religii. Jedyną pomocą dydaktyczną, jaką pamiętał z tamtych czasów, była trzymana na kolanach książka. Zajęcia jedynie urozmaicały ilustracje do Biblii. W wieku dwunastu lat Falski rozpoczął naukę w gimnazjum realnym w Mińsku, zdając od razu egzamin do klasy trzeciej. Szkoła realizowała program rusyfikacji młodych Polaków. To skłoniło go do wstąpienia w konspiracyjne koło samokształceniowe. Działalność tę rozwijał też podczas studiów inżynierskich w rosyjskim Instytucie Politechnicznym w Warszawie. W trakcie studiów nie ograniczał się tylko do przedmiotów technicznych, ale także uczęszczał na wykłady humanistyczne, przyrodnicze, historyczne, słuchał wykładów badaczy życia społecznego.

Po ukończeniu politechniki Falski podjął pracę jako guwerner w zamożnej rodzinie Meyerów. I tak zaczęła się jego działalność pedagogiczna. Aktywnie działał w polskim szkolnictwie, organizując tajne nauczanie podczas strajku szkolnego w 1905 roku. Pod pseudonimem „Rafał” działał w Polskiej Partii Socjalistycznej, za co trafił do cytadeli. Wyemigrował w obawie przed wieloletnim aresztowaniem. Pomogła mu w tym działaczka oświatowa, pisarka i dziennikarka Stefania Sempołowska. Ponownie przyjął posadę guwenera u Meyerów. Do Krakowa wrócił wiosną 1909 roku. Już wtedy myślał o nowoczesnym podręczniku do nauki czytania i pisania. Swój pomysł na naukę czytania wypróbowywał na dzieciach, które spacerowały po krakowskich Plantach. W 1910 roku udało się Falskiemu opłacić wydanie 10 000 egzemplarzy swojego *Elementarza*. Książka spotkała się z dobrym odbiorem, a Falski tworzył kolejne jej wersje: *Nauka czytania i pisania dla dzieci* (1910 r.), *Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi* (1912 r.), *Elementarz powiastkowy dla dzieci* (1920 r.), *Elementarz powiastkowy dla młodzieży* (1922 r.), *Elementarz powiastkowy dla*

*żołnierzy* (1922), *Elementarz dla szkół miejskich* (1933 r.), *Elementarz powiatkowy dla szkół wiejskich* (1933 r.), ostatnia wersja *Elementarza* (1974 r.)

W 1910 roku Falski poślubił w Zakopanem Irenę Reginę Oxner. Młodzi małżonkowie wyemigrowali do Wiednia. Podczas I wojny światowej działali w środowisku emigrantów. Falski myślał już wtedy o tym, w jaki sposób zorganizować edukację w niepodległej Polsce. Swoje pomysły zaczął realizować w latach powojennych, po powrocie do Polski. Pracował w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a następnie w Państwowym Instytucie Nauczycielskim. W 1928 roku Falski przygotował atlasy szkolne wystawione na jubileuszowej Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu.

Brał udział w dyskusjach na temat organizacji szkolnictwa powszechnego. Ponieważ jego poglądy były dla wielu zbyt radykalne, dlatego publikował je pod pseudonimem Rafał Praski.

W czasie drugiej wojny światowej aktywnie uczestniczył w życiu społeczności polskiej. Po wojnie kontynuował swoją edukacyjną działalność. Zainicjował Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (1945 r.), pracował jako przedstawiciel Polski dla UNESCO (1947–1948), wystąpił w Genewie na Konferencji Międzynarodowego Biura Wychowania (1949)

W 1950 roku Falskiemu podziękowano za pracę w Ministerstwie Oświaty. Trzy lata później przywrócono go do pracy w Akademii Nauk. Otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. W 1964 roku podpisał *List 34*, czyli list protestacyjny polskich intelektualistów przeciw cenzurze w PRL, skierowany do premiera Józefa Cyrankiewicza. W 1967 roku stanął w obronie studenta Uniwersytetu Warszawskiego Adama Michnika. W 1972 roku Uniwersytet Jagielloński w Krakowie zdecydował się przyznać mu tytuł doktora honoris causa, co zostało zablokowane przez władze.

Już na emeryturze Falski pracował nad kolejnym wydaniem *Elementarza*, który trafił do dzieci w 1974 roku.

Marian Falski zmarł 8 października 1974 roku w Warszawie, pozostawiając trwale dziedzictwo w postaci *Elementarza* i ogromnego wkładu w polską edukację. Jego życie było pełne pracy naukowej, zaangażowania społecznego i walki o lepszą edukację w Polsce.

Redakcja

Pierwsza informacja o Marianie Falskim pojawiła się w numerze 7 „Ruchu Pedagogicznego“ z 1912 roku.

**Maryan Falski**

**Z literatury pedagogicznej.**

**Maryan Falski: „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi”.**  
Z obrazkami Procajowicza. Kraków 1912.

Autor znanego kołom pedagogicznym „Elementarza” p. Falski wydał obecnie „Pierwszą czytankę dla dzieci”, która zarówno swą treścią, jak i metodycznym układem wywołuje szczególniejsze zainteresowanie wśród wychowawców.

Treścią książeczki, to życie gromadki dzieci, ich zabawy, zajęcia, nauka, a wszystko razem wykonywane z radością. Niema granicy między zabawą, pracą i nauką: dzieci, bawiąc się, równocześnie się uczą – a naodwrot nauka i praca jest dla nich rozkoszą. Radość i wesele, jasność i pogoda bije z tych pięknie drukowanych kart czytanki, nigdzie ponurego obrazu, nigdzie przywiedzonego przykładu złego postępku; zło jakgdyby nie istniało; nie przyszło na myśl autorowi przedstawić kłamcę lub leniwca, albo psotnika, dręczącego zwierzęta i t. d. (Patrz nasze czytanki) i to jest właśnie dowodem zmysłu pedagogicznego autora. Dzieci Falskiego są tylko dobre, wesołe; zajmuje je wszystko, na co spojrzą; wszystkiemu się dobrze przypatrują, żyją z przyrodą i uczą się, przeżywając wszystko. (Jedna z zasadniczych idei „szkoły pracy”). Niema w czytance suchego, nudnego opisu n. p. domu, zajęć gospodarskich, pór roku. Tam wiosna rozkwita powoli przed oczyma dzieci, pod ich rączkami rozwijają się kwiaty, one są częścią wiosny i lata. Same dotykają pługa i próbują odwalać skiby, siać ze siewcą i przekonywać się, jaka to trudna praca. Budowie domu przypatrują się od samego początku, bawiąc się wśród zgromadzonego materiału i t. d. Słowem „Pierwsza czytanka” napisana jest z głęboką znajomością duszy dziecka i świata dziecięcego, a zastosowana w niej metoda jest dowodem gruntownych studyów autora nad psychologią dziecka. Styl książeczki prosty, swobodny; język dzieci – ale zawsze poprawny. Strona zewnętrzna książek Falskiego (mam tu na myśli Elementarz) jest wyrazem zasady, że trzeba dzieci otaczać pięknem, by rozwinąć w nich stronę estetyczną, tak niesłychanie ważną, a dotąd może całkowicie w wychowaniu pomijaną. Elementarz w wyższym stopniu odpowiada tej zasadzie; ilustracje „Pierwszej czytanki” szkoda, że nie barwne, z wyjątkiem pejzażu, nie są tak piękne. Zastanawia nas, że autor prawie nie zamieścił

w czytance wierszyków, a są przecież cudne wierszyki Konopnickiej dla dzieci zastosowane do czterech pór roku i dzieci je niezmiernie lubią. Może być, że autor kierował się tu zasadą, by na razie nie wprowadzać literatury i uwzględnił jedynie element etnograficzny.

Pożądanemby było, by władze szkolne zwróciły uwagę na autora i skorzystały z jego zdolności pedagogicznych w chwili, gdy nauczycielstwo z upragnieniem wygląda nowych czytanek, odpowiadających duchowi dziecka polskiego i wymogom współczesnej nauki.

*Hom.*

W roku 1912 w numerach 9 i 10 „Ruchu Pedagogicznego” Falski opublikował w swój artykuł *Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza*. Przedrukowaliśmy ten tekst w numerze z roku 2022. Artykuł miał swoją kontynuację w kolejnych czterech numerach z 1913 roku.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny 1/1913

**M. Falski**

## **II.**

### **WAŻNIEJSZE WYTYCZNE DO REFORMY ELEMENTARZA. METODA ELEMENTARZA.**

Metodyka nauki czytania i pisania, jak zaznaczałem powyżej, rozwijała się i doskonaliła zawsze w obrębie sposobów, ułatwiających uczniom naukę liter i składania ich w sylaby i wyrazy. Pierwszem przeto zadaniem reformy być powinno rozszerzenie poglądu na zadania nauki czytania i pisania; mianowicie przyjęcie czytania i pisania biegłego nie zaś początkowego za cel nauki i wypracowanie środków metodycznych, bardziej bezpośrednio prowadzących do tego celu.

Praktyka codzienna wskazuje nam, że pomiędzy czytaniem początkowym, t. j. czytaniem za pomocą składania liter, a czytaniem biegłym istnieje różnica zasadnicza, tak iż przez proste ćwiczenie się w składaniu liter nie



zdobywa się jeszcze umiejętności biegłego czytania wogóle. Tak np. umiając czytać biegle po polsku, gdy zaczynamy czytać temi samymi literami pisane wyrazy w jakimś obcym języku, spotykamy dziwne napozór trudności: czytanie jest dla nas trudne, nuży nas prędko, czytamy przytem (w stosunku do czytania po polsku) nader wolno i popełniamy wiele błędów. Fakty tego rodzaju skłaniają nas do przypuszczenia, że czytanie biegle nie opiera się wyłącznie na umiejętności prędkiego składania liter ze sobą, lecz że zawiera w sobie ponadto inne jeszcze czynniki. Na czynniki powyższe rzuciły pewne światło dokonywane w ostatnich kilkadziesiąt latach (zwłaszcza w Niemczech i Ameryce) badania psychologiczne nad czytaniem, które wykazały, że czytelnicy wprawni z jednej strony i czytelnicy początkujący z drugiej różnią się między sobą co do samego sposobu czytania.

Oto czytelnik początkujący, spotykając w czytaniu pewien wyraz, najpierw wzrokiem przechodzi każdą po kolei literę tego wyrazu od strony lewej ku prawej i odtwarza (głośno lub pocichu) odpowiadające tym literom dźwięki; potem dźwięki te łączy ze sobą w brzmienie danego wraza; wraz z odtworzeniem brzmienia wyrazu zjawia się w świadomości czytelnika wyobrażenie jego znaczenia. Np. więc spotykając w czytaniu wyraz „ołówek” czytelnik początkujący rozpozna po kolei wszystkie litery o, ł, ó, w, e, k, nazywa (głośno lub pocichu) odpowiadające tym literom dźwięki, i później dźwięki te łączy ze sobą (bądź bezpośrednio, bądź za pośrednictwem sylab) w ogólne brzmienie „ołówek”; po wypowiedzeniu brzmienia odtwarza obraz znaczenia danego wyrazu.

Natomiast wprawny czytelnik postępuje zgoła inaczej: nie przebiega on wzrokiem wzdłuż wyrazu od strony lewej ku prawej poprzez wszystkie litery, nie odtwarza dźwięków poszczególnych i nie łączy ich ze sobą w brzmienia, ale korzystając ze znajomości kształtu wyrazów, jako pewnych całości, którą posiadał dzięki częstemu odczytywaniu wyrazów tych w przeszłości: 1) ogarnia wzrokiem wyraz, jako pewną całość i stara się rozpoznać kształt ogólny wyrazu z niektórych tylko, dominujących graficznie cech kształtu, jak z długości pasma liter wyrazu, z rozmieszczenia lasek liter długich, wybiegających powyżej lub poniżej wiersza i t. d., przeocząc całkiem cechy kształtu mniej dla danego wyrazu charakterystyczne (tem się między innymi tłumaczy tak częste przeoczenie błędów zecerskich); 2) po rozpoznaniu kształtu wyrazu, jako pewnej całości czytelnik wprawny odrazu rozpoznaje całkowite brzmienie tego wyrazu na zasadzie wyrobionego mechanicznie (przez częste w przeszłości rozpoznawanie i nazywanie) skojarzenia między kształtem a brzmieniem wyrazu, omijając całkowicie niezbędne dla czytelnika początkującego rozpoznawanie kolejne wszystkich liter wyrazu i łączenie odpowiadających im dźwięków; 3) wraz z rozpoznaniem kształtu i brzmienia wyrazu zjawia się w świadomości czytelnika wyobrażenie jego znaczenia. Tak więc spotykając ten sam np. wyraz „ołówek”, czytelnik wprawny rzuci okiem na rozmieszczenie lasek liter długich

„l”, „k”, „ó”, na długość wyrazu, na niektóre inne, najcharakterystyczniejsze dla danego wyrazu cechy jego kształtu (apercepcya) i na zasadzie już tych nie-licznych cech odtworzy w pamięci całkowity obraz kształtu wyrazu ołówki, zarazem jego brzmienie i znaczenie. (Bliższe, dokładniejsze poznanie kształtu dokonywa się dopiero w procesie wtórnym, asymilacyjnym).

W ten sposób czytanie biegle nie jest bynajmniej przyśpieszonym jedynie czytaniem początkowym: wszelki bowiem postęp w początkowym czytaniu polegałby jedynie na coraz prędszem rozpoznawaniu kolejnych liter wyrazu i coraz prędszem składaniu dźwięków w brzmienie. Dla przejścia od początkowego do biegłego czytania, prócz postępu w czytaniu początkowym, niezbędne są całkiem nowe, swoiste czynniki. Koniecznym tu jest wskazanie uczniowi sposobu uproszczonego rozpoznawania wyrazów z ogólnego ich kształtu i odtwarzania całkowitego naraz ich brzmienia na zasadzie mechanicznego skojarzenia między obrazem kształtu i brzmienia.

(...)

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny 2/1913

**M. Falski**

## **II.**

### **WAŻNIEJSZE WYTYCZNE DO REFORMY ELEMENTARZA.**

Ciąg. dal.

W nauce czytania i pisania poza kwestyą ustalenia wzorów graficznych istnieje niemniej ważna kwestya, dotycząca poznania strony dźwiękowej naszej mowy. Całe pismo nasze opiera się na tej, t. zw. „zasadzie dźwiękowej” i kwestya zaznajomienia uczniów z dźwiękami mowy, ze składaniem tych dźwięków w brzmienia i rozkładaniem brzmień na dźwięki pozyskuje w metodyce nauki czytania i pisania znaczenie pierwszorzędne. Przechodząc do rozpatrzenia tej kwestyi i do omówienia zadań reformy, z nią związanych, zwrócić pragnę przede wszystkim uwagę na to, że dla nauki czytania i pisania zarówno jest potrzebna umiejętność rozkładania wyrazów oraz brzmień oderwanych na oddzielne dźwięki, jak i umiejętność składania oddzielnych dźwięków w wyrazy

oraz brzmienia oderwane. Umiejętność rozkładania brzmień na dźwięki niezbędna jest bowiem przy pisaniu (ażeby wyraz dany napisać, musimy go najpierw, głośno lub pocichu rozłożyć na dźwięki), a umiejętność składania dźwięków w brzmienia przy czytaniu. Okoliczność powyższa zmusza nas do ćwiczenia uczniów w początkach nauki zarówno w rozkładaniu brzmień na dźwięki jak i w składaniu dźwięków w brzmienia. Natomiast w elementarzach naszych, tych nawet, które na początku kursu każą nauczycielowi ćwiczyć uczniów w rozkładaniu wyrazów na dźwięki, ćwiczenia w składaniu dźwięków w wyrazy są całkowicie pominięte, tak iż ze składaniem dźwięków w brzmienia spotyka się uczeń dopiero przy czytaniu, gdzie czynność czysto fonetycznej natury, jak składanie dźwięków jest połączona z czynnością rozpoznawania i nazywania liter, znajduje się przeto w warunkach nader niepomyślnych. Reforma powinna polegać na tem, że ćwicząc ucznia w rozkładaniu wyrazów na dźwięki (np. wyrazu „las” na dźwięki „l”, „a”, „s”, wyrazu „lis” na dźwięki „l”, „i”, „s” i t. p.), nauczyciel powinien jednocześnie ćwiczyć ucznia w składaniu tych wyrazów z dźwięków (powinien więc np. nazwać dźwięki „l”, „a”, „s”, „l”, „i”, „s” i t. d., zmuszając ucznia do łączenia ich ze sobą w wyrazy). Na ćwiczenia te należy w nauce kłaść większy nacisk, nie czynić z nich krótkiego jedynie kursu przygotowawczego, poprzedzającego czytanie, lecz je powiązać ściśle z nauką w obrębie całego elementarza, tak, aby uczeń zawsze powtarzał te ćwiczenia, poznając każdy nowy wyraz. Niedostateczne uwzględnienie potrzeby tych ćwiczeń dla początkujących stanowi nieraz powód najrozmaitszych błędów i niedokładności w czytaniu i pisaniu.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny 3/1913

**M. Falski**

## **WAŻNIEJSZE WYTYCZNE DO REFORMY ELEMENTARZA. NAUKA PISANIA.**

Ciąg dalszy.

W czasach dawnych uczono najpierw czytać, a dopiero potem pisać. Pierwszą próbę połączenia nauki pisania z nauką czytania uczyniła u nas Komisja Edukacji Narodowej w elementarzu swoim z roku 1785. W biegu wieku

XIX zasada ta powoli coraz bardziej się utrwałała i dzisiaj zdobyła dla siebie dość ogólne uznanie. Pisanie i czytanie są oparte na jednej i tej samej zasadzie, rozkładania mowy naszej na dźwięki i na tej samej zasadzie graficznego oznaczania dźwięków. Dzięki temu przez połączenie nauki pisania z nauką czytania wprowadzamy wiele ułatwień dla ucznia. Przedewszystkiem ułatwiamy mu poznanie składu wyrazów z oddzielnych dźwięków; przez samo czytanie bowiem uczeń wprawia się jedynie w składanie dźwięków, które jest połączone z rozpoznawaniem liter, z odczytywaniem nieraz wyrazów kilku oddzielnymi częściami, z rozpoznawaniem niektórych wyrazów jako całości, słowem, znajduje się w warunkach dość niepomysłnych dla uchwycenia wątku zasady dźwiękowej. Natomiast pisanie zmusza ucznia do rozkładania na dźwięki wyrazów, które ma pisać, i do przechowywania „we wewnętrznym słyszeniu” dźwiękowego składu wyrazów przez cały czas, którego wymaga napisanie każdego wyrazu. W ten sposób dzięki pisaniu uczeń nie tylko uzupełnia składanie wyrazów rozkładaniem ich na dźwięki, lecz ma też możliwość daleko dokładniejszego poznania i przyswojenia sobie dźwiękowego składu wyrazów, aniżeli miało to miejsce przy samym czytaniu. Następnie dla tak ważnej w nauce sprawy ułatwienia uczniowi zapamiętania kształtu liter i wyrazów przynosi pisanie olbrzymią pomoc czytaniu, gdyż daje możliwość wykorzystania prócz wzrokowej pamięci – pamięci ruchowej. Zwrócono na to uwagę już bardzo dawno, że napisanie litery lub wyrazu, a nawet proste oprowadzenie „suchem piórem”, przynosi wielką pomoc dla zapamiętania kształtu. Wreszcie pisząc literę, uczeń przechowuje w pamięci odpowiadający jej dźwięk, „słyszy ją wewnątrz”, dzięki czemu i zapamiętanie nazw liter przy uzupełnieniu nauki czytania nauką pisania zostaje również ułatwione.

Dla wysyskania powyższych korzyści, których oczekiwać należy od połączenia nauki czytania z nauką pisania, niezbędne jest, ażeby postępy ucznia w czytaniu i pisaniu odbywały się równolegle, ażeby pisanie nic zostawało w tyle za czytaniem.

(...)

\* \* \*

M. Falski

**WAŻNIEJSZE WYTYCZNE DO REFORMY ELEMENTARZA.  
DOKOŃCZENIE.  
KWESTYA WYBORU ALFABETU PODSTAWOWEGO.**

Dawniejsze elementarze wprowadzały na początku nauki bądź abecadło drukowane, małe i wielkie, bądź też abecadła małe i wielkie, drukowane i pisane. W nowszych czasach naukę abecadeł wielkich dość ogólnie poczęto odsuwać na plan dalszy, opierając początki nauki na abecadłach małych; czasem na małym drukowanym i pisanem, czasem tylko na drukowanym lub tylko napisanem. Powstaje więc pytanie, któremu z tych nowszych kierunków należy przyznać słusność.

W początkach nauki chodzić powinno przede wszystkim o stworzenie takich warunków, któreby ułatwiły uczniowi poznanie samej zasady pisania i czytania, gdyż w poznaniu tej zasady leży punkt wyjścia dla całej nauki. Nauczanie od początku kilku alfabetów naraz warunkom tym nie odpowiada. Potrzeba bowiem zapamiętywania kilku różnych znaków dla każdego dźwięku, obarcza pamięć ucznia nadmierną pracą, rozprasza jego uwagę, a przez to utrudnia mu i czyni niedokładnym poznanie zasad czytania i pisania. Natomiast jedno abecadło, wystarczając zupełnie dla poznania tych zasad, trudności powyższe usuwa i daje uczniowi możliwość zużytkowania całej niemal pracy dla poznania zasad czytania i pisania.

Pozatem, kiedy uczeń zaznajamiać się będzie z innymi abecadłami po dokładnym poznaniu jednego, podstawowego – wówczas poznanie tych abecadeł będzie dla niego daleko łatwiejsze, bowiem liter nowych abecadeł poznawać będzie na zasadzie ogólnego ich podobieństwa do liter abecadła podstawowego.

Dla tych przeto względów naukę czytania oprócz należy na jednym tylko abecadle. Abecadłem podstawowym może być, oczywiście, jedynie abecadło małe, gdyż wielkie abecadło ma w piśmie tylko wyjątkowe zastosowanie. Które jednak abecadło małe przyjąć należy za podstawowe – drukowane, czy pisane? Uznając konieczność bezpośredniego łączenia nauki czytania z nauką pisania, za podstawowy alfabet konsekwentnie przyjąć powinniśmy alfabet pisany. W obrębie przeto małego pisanego alfabetu powinien uczeń przejść cały podstawowy kurs elementarza, nauczyć się więc na nim czytać i pisać – potem dopiero przejść powinien do abecadła małego, drukowanego, oraz do liter wielkich.

(...)

## Strona zewnętrzna elementarza.

Strona zewnętrzna elementarzy naszych; zwłaszcza przeznaczonych dla szkół ludowych, wymaga również gruntownej reformy. Naogół całkiem niesłusznie nadawane jest tej sprawie znaczenie drugorzędne, gdyż w istocie posiada ona znaczenie bardzo ważne. Gdy idzie o elementarz, o tę pierwszą w życiu dzieci książkę naukową; specjalnie dbać o to powinniśmy, ażeby ona była miłą dzieciom, ażeby je zachęciła do książki i do nauki. Elementarz więc specjalnie liczyć się powinien ze względami estetycznymi. Książkę piękną nie tylko dziecko polubi, ale i szanować, i dbać o nią będzie, a ten stosunek przeniesie na inne przedmioty ze swego otoczenia (zeszyty, zabawki, inne książki i t. d.). Książka powinna być pozatem trwała, a więc mieć mocny papier i silną okładkę.

Papier w elementarzu powinien być czysty, biały, nie przebijający; druk wyraźny. Pamiętać bowiem należy, że niewyraźny druk, niedokładności w odbiciu litograficznym wzorów pisanych dla dziecka, zwracającego wielką uwagę na każdy drobiazg w kształcie litery sprawia istotne utrudnienie, dezorientuje dziecko. Każda litera, każdy wyraz, z których kształtem pragniemy zaznajomić ucznia, których kształt utwierdzić chcemy w jego pamięci, powinny być umieszczone w elementarzu tak, ażeby plastycznie odbijały od białego tła papieru. W tym celu odległość pomiędzy poszczególnymi wyrazami, oraz odległość między wierszami powinna być dość znaczna.

(...)

Ilustracje w elementarzu i na okładce powinny być wykonane artystycznie; dla olbrzymiej większości dzieci jestto niemal jedyna sposobność zetknięcia się z dziełami sztuki i kształcenia na nich zmysłu estetycznego. Miejsce więc dzisiejszych bohomasów elementarzowych zająć powinny ilustracje prawdziwie artystyczne, któreby dzieciom dawały rozkosz estetyczną. Ilustracje powinny być barwne; dzieci nie tylko nie lubią czarnych obrazków, lecz częstokroć nie rozumieją ich, nie poznają przedstawionych na nich przedmiotów; ilustracje zaś barwne zajmują bardzo dzieci i przedstawiają im świat zewnętrzny w tej szacie, w jakiej go one widzą. Prócz artystycznych względów, obrazki powinny czynić zadość wymaganiom metodycznym, powinny one wiernie, zrozumiale i jednoznacznie przedstawić dane przedmioty.

Cały materiał elementarza powinien być rozmieszczony na stronach książki planowo i zrozumiale; n. p. obrazek, jego podpis, lub tekst z nim związany powinny być tak ugrupowane, ażeby odrazu rzucała się w oczy ich przynależność do siebie; teksty i wzory, nie związane ze sobą powinny się znaleźć w pewnym oddaleniu od siebie. Wskazane byłoby, ażeby wzory dla

analogicznych ćwiczeń znajdowały się zawsze na jednakowych miejscach na stronach elementarza. Kawalki tekstu, odpowiadające poszczególnym lekcjom należałoby oddzielać jedne od drugich, jako pewne całości. Uwzględnienie tych warunków byłoby istotnym ułatwieniem dla nauki. Nic błąkałby się uczeń w swej książce; jak podróżny w obcym, nieznanem mieście.

To wszystko, co nie należy bezpośrednio do nauki, powinno być usunięte z elementarza, nie należy więc między wierszami do czytania umieszczać wskazówek dla nauczyciela (jak to n. p. czyni Promyk), ani ozdób drukarskich, nawet numerację stron chętniebym z elementarza usunął. Wszystko to bowiem niepotrzebnie absorbuje uwagę ucznia. Znaki pisarskie należy również przesunąć w elementarzu aż do tego miejsca, kiedy ucznia z zastosowaniem ich będziemy zaznajamiali. W kursie podstawowym najlepiej byłoby znaków tych jeszcze nie wprowadzać, oddzielając wyrazy nie należące do zdania większymi pustymi przestrzeniami: Pojedyncze zaś zdania najlepiej jest umieszczać w oddzielnych wierszach. Takie odsunięcie wyrazów i zdań od siebie daleko skuteczniej (czysto mechanicznie) pomoże uczniowi do czytania z właściwą intonacją i zatrzymywania się na końcu zdania, niż umieszczanie niezrozumiałych i mało widocznych między wyrazami znaków pisarskich.

Podniesienie zewnętrznej wartości elementarza związane jest coprawda z większym kosztem wydania i większą ceną. Gdy jednak chodzi o książkę tak pierwszorzędnej wagi dla oświaty, jak elementarz, gdy się łoży tak olbrzymie naogół koszty na nauczanie początkowe, władze szkolne nie powinny się zaważać nad tem, ażeby zamiast elementarzy odstrasżających od książki i nauki, dać wreszcie szerokim warstwom dzieci elementarz, czyniący zadość jak metodycznym tak estetycznym wymaganiom.

\* \* \*

W 1913 roku w numerze 9. i 10. „Ruchu Pedagogicznego“ Falski opublikował swój kolejny artykuł poświęcony nauce czytania i pisania.

Ruch Pedagogiczny 9/1913

**M. Falski**

## **WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE I LEKCJE PRÓBNE Z NAUKI CZYTANIA I PISANIA.**

(...)

Streszczając wyżej powiedziane, stwierdzamy, iż przebieg nauki czytania wyrazów na stopniu I-ym, t. j. przy rozpoznawaniu wyrazów z ogólnego kształtu, pozostaje ten sam w każdym rozdziale; przechodzi on następujące etapy:

1. nauczyciel pokazuje uczniom obrazek i przeprowadza z nimi krótką pogadankę o przedmiocie przedstawionym na obrazku. (Dla wyrazów, nic posiadających obrazków, (jak np. wyraz „to“ i inn.) punkt ten upada).
2. nauczyciel pokazuje uczniom podpis obrazka, każe przypatrzeć mu się uważnie i głośno kilkakrotnie odczytać.
3. nauczyciel wypisuje ten wyraz kilkakrotnie na tablicy szkolnej i pokazuje go uczniom, wymagając od nich głośnego odczytywania tego wyrazu.
4. nauczyciel pisze na tablicy zdania z wyrazów znanych uczniom z rozdziałów poprzednich i z wyrazu nowopoznanego i każe uczniom odczytywać kilkakrotnie te zdania.
5. powyższe ćwiczenia powtarza z uczniami na wzorach w elementarzu.

Lekcje powinny być zawsze prowadzone bez zbytniego pośpiechu, w tem tempie, które da uczniom możliwość dokładnego nauczenia się każdego ćwiczenia i pozwoli nie dopuścić uczniów do robienia błędów przy czytaniu. Wszelkie usterki w wymowie i intonacji powinny być przez nauczyciela na początku należycie skorygowane.

\* \* \*



M. Falski

**WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE I LEKCYE PRÓBNE Z NAUKI  
CZYTANIA I PISANIA.  
(Dokończenie).**

**Lekcyja próbna na stopniu II.**

Zadanie lekcyi na stopniu II. polega, jak wiemy, na zaznajomieniu uczniów z fonetyczną i graficzną budową wyrazów, poznanych na stopniu I z ogólnego tylko kształtu. Lekcyę próbną odnoszę do 3-ch pierwszych wyrazów mego elementarza, *As, osa, osy*.

Najpierw musimy nauczyć dzieci rozkładania ze słuchu wyrazów tych na dźwięki i składania. W tym celu nauczyciel każe zamknąć książki i słuchać uważnie, poczym sam wymawia wyraźnie i głośno i przeciągle pierwszy wyraz *As* (- *Aaasss*), akcentując nieco silniej początek wyrazu – brzmienie *Aaa*, następnie każe dzieciom wyraz ten w podobny sposób powtórzyć kilka razy i wysłuchać, od jakiego dźwięku (głosu) wyraz się zaczyna. Uczniowie bez trudności wykryją, że się zaczyna od *Aaa*. – A jaki jeszcze głos słyszycie w tym wyrazie po *Aaa*. – powtórzcie *Aaasss* (akcentując teraz silniej końcówkę *sss*)? – Uczniowie powtarzają *Aaasss, Aaasss...* i znajdują nowy dźwięk – *sss*,

Dla utwierdzenia tych zdobyczy w pamięci uczniów i silniejszego uplastycznienia, nauczyciel każe im jeszcze kilkakrotnie powtórzyć, – z jakich głosów składa się wyraz *Aaasss*, z ilu głosów? jaki jest głos pierwszy? Drugi? Następnie stara się tę analizę przenieść na wymowę już nie przeciąglą *Aaasss*, lecz zwyczajną *As*: – Jeszcze raz powtórzcie, z jakich głosów składa się wyraz *As*, tylko już wymawiajcie krótko, nie *Aaasss*, lecz *As* – jakie tu głosy? (*A, s*). Jeszcze raz: wyraz *As*, z jakich głosów się składa, z ilu, jaki jest głos pierwszy? Drugi?

Przez powyższe ćwiczenia nauczyliśmy uczniów rozkładania ze słuchu wyrazu *As* na dźwięki (*A, s*); obecnie należy przeprowadzić ćwiczenia niejako odwrotne, na składanie ze słuchu dźwięków *A, s* w wyraz. Nauczyciel pyta: powiedzcie mi, co otrzymacie, jeżeli połączycie ze sobą głosy *A, s* – żeby było łatwiej wymówimy je najpierw przeciągle *Aaa, sss*, – powtórzcie i starajcie się połączyć *Aaa, sss, Aaa, sss...* – co będzie razem? (- *As*), Jeszcze raz *A, s* (*As*). jeszcze... W ten sposób zaznajamiamy uczniów ze składaniem ze słuchu dźwięków *A, s* w wyraz (*As*).

(...)

Uczniowie nasi poznali już fonetyczną oraz graficzną budowę danych trzech wyrazów, t. j. nauczyli się rozkładać je i składać w mowie i na piśmie, poznali przytem wchodzące w skład ich dźwięki (w liczbie 4-ch : *a, o, y, s*) i odpowiadające tym dźwiękom litery. Przejść mogą teraz do pisania tych liter i wyrazów.

Pisanie zaczynać należy, jak to w artykułach teoretycznych starałem się uzasadnić, od liter, nie od wyrazów. Uczniowie otrzymują zeszyty nieliniowane, miękkie ołówki i rygę do podkładania pod te kartki zeszytu, na których piszą. Ryga powinna być przyrządzona specjalnie: wypełniają rygę czarne, szerokie poziome pasma (odpowiadające wysokości wiersza dla pisma dziecięcego = 6–8 mm.), pod i nad niemi idą cienkie linijki (byleby widoczne przez papier), stanowiące granicę dla lasek liter wysokich i niskich; ponadto kilka linii pionowych, (co kilka np. co 4–5 cm.) wskazujący ogólny kierunek prostopadłego pisma.

(...)

Jak z powyższego wynika, przebieg nauki na stopniu II jest następujący:

- 1) Uczniowie ze słuchu rozkładają na dźwięki kolejno każdy wyraz z grupy stopnia I-go, i dźwięki tego wyrazu, przez nauczyciela nazwane, łączą w wyraz.
- 2) Odczytują na tablicy i we własnych książkach wzory, odpowiadające powyższym ćwiczeniom na rozkładanie i składanie wyrazów; na tych wzorach zaznają się zarazem z literami, odpowiadającymi poprzednio poznanym dźwiękom.
- 3) Uczą się pisania liter, a potem wyrazów, rozkładając każdy wyraz na dźwięki przed napisaniem.
- 4) Z pomocą nauczyciela przerabiają ćwiczenia na wzorach typu: *o, os, osa, osy*: a) ze słuchu, b) czytając, c) pisząc.
- 5) Podobne ćwiczenia odrabiają na kilku nowych wyrazach, ułożonych z tych samych liter przez nauczyciela.

### **Lekcja na stopniu III.**

Celem lekcji na stopniu III-im jest uprawianie uczniów w odczytywanie tekstów, w których oprócz wyrazów ze stopnia I-go spotykają się wyrazy nowe, ułożone z liter, na jakie te wyrazy zostały rozłożone na stopniu II-im. Przy czytaniu tych tekstów wyrazy znane rozpoznaje uczeń z ogólnego kształtu; tylko

wyrazy nowe, przypadkowo zapomniane albo zmienione formą deklinacyjną, lub konjugacyjną przedstawiają pewne trudności i wymagają wskazania sposobu ich odczytywaniu. Sposób ten polegać powinien na głosowaniu, t. j. odczytywaniu kolejnych liter wyrazu i składaniu tych dźwięków w brzmienie. Gdy więc uczeń przed pewnym wyrazem w tekście zatrzymuje się, nie mogąc go od razu rozpoznać, nauczyciel nie pozwoli mu na dłuższe przypominanie, namyślanie się lub zgadywanie, lecz każe wyraz złożyć, przegłosować. Np. w zdaniu „osa lata” wyraz „osa” znany jest uczniowi, rozpozna więc go z ogólnego kształtu; natomiast wyraz „lata” nie jest mu znany; czyta więc „l, a, t, a = lata”. Sylabizowanie „l, a = la, ta = ta, = lata” nie powinno mieć wcale miejsca; byłoby ono może nieuniknione, gdybyśmy od początku wprowadzili do nauki wyrazy długie i trudne; skoro jednak mamy do czynienia z wyrazami krótkimi i łatwymi przez czas dłuższy, a potem stopniowo będziemy przechodzili do wyrazów bardziej skomplikowanych – swobodnie możemy obejść się bez sylabizowania. Składanie wyrazów (jak np. powyższe l,a,t,a = lata) w początkach nauki powinno się odbywać głośno, dopiero z czasem, po nabyciu przez uczniów większej wprawy – może się odbywać pocichu, przytem coraz to prędzej.

Nauka na stopniu III ma przeto program następujący:

- 1) uczniowie czytają tekst, ułożony z wyrazów znanych im z ogólnego kształtu; ze znanych ze zmienionemi końcówkami, oraz z wyrazów nowych; wyrazy nowe odczytują uczniowie, głosując.
- 2) ćwiczą się w rozkładaniu i składaniu kilku wyrazów, w odczytywaniu wzorów typu „l, la, las, lasy” i w rozpoznawaniu tych wyrazów z ogólnego kształtu (zapomocą tabliczek do wybierania oraz na tekstach).
- 3) piszą teksty zdaniowe, zbliżone do przeczytanych.

...

Powyższy plan nauki uprościłem nieco w dwóch ostatnich rozdziałach mego elementarza (spółgłoski zmiękczone i spółgłoski o znakach dwuliterowych), w tym przypuszczeniu, że uczniowie są już dość przygotowani do tego, aby na jednych i tych samych tekstach przechodzić krótko powyższe stopnie nauki czytania. Na tem miejscu ograniczam się do formalnej tylko wzmianki, odsyłając interesującego się daną kwestyą czytelnika do „Wskazówek dla nauczyciela”, dołączonych do mego elementarza, w których omówiłem to szczegółowo.

\* \* \*

W roku 1918 w numerze 2–3 oraz w numerze 4, 5–6 „Ruchu Pedagogicznego“ czytelnicy i czytelniczki mogli zaznajomić się z referatem wygłoszonym przez Falskiego 7 stycznia 1918 roku w Krakowie.

Ruch Pedagogiczny 2–3/1918

**M. Falski**

## **W SPRAWIE NOWEGO PROJEKTU ORGANIZACYI POLSKIEGO SZKOLNICTWA PAŃSTWOWEGO.**

**(Referat, wygłoszony dn. 7 stycznia 1918 r. w Krakowie. w lokalu Związku Pol. N. L.).**

W dniu 29 grudnia 1917 r., na posiedzeniu krakowskiego Koła T. N. S. W., wygłosił generalny wizytator szkół ludowych w Król. Polskiem, p. T. Łopuszański, przed bardzo licznym audytoryum referat w sprawie organizacyi polskiego szkolnictwa państwowego.

Ze względu na bardzo ważne znaczenie samej sprawy i na wysokie stanowisko sz. prelegenta w szkolnictwie polskim, nie należy, sądzę, nad poruszoną w tym referacie sprawą przejść obojętnie.

Powtarzam najpierw w streszczeniu referat p. Łopuszańskiego, posługując się własną notatką oraz stenogramem sekretaryatu Koła. Po zwróceniu uwagi słuchaczy na szczęśliwą chwilę, której doczekaliśmy się, otrzymując dziś możliwość swobodnego budowania narodowego szkolnictwa, i po podkreśleniu niesłuchanej doniosłości tych pierwszych zasad, na których budowa szkolnictwa zostanie oparta, przystąpił prelegent do krytycznego rozbioru zasad projektu organizacyi polskiego szkolnictwa, opracowanego jeszcze w pierwszym roku wojny przez Komisję Pedagogiczną Stow. Naucz. Pol. w Warszawie. Mogą, zdaniem prelegenta, istnieć najrozmaitsze systemy wychowania. U podstaw każdego z nich leży pewien kompleks idei zasadniczych, wśród których zawsze naczelne miejsce zajmować musi zasada: system publicznego, państwowego szkolnictwa musi i powinien zapewnić każdej jednostce tak wysoki rozwój, do jakiego jest ona wogóle zdolna. Ściśle biorąc, chodzi tu nie o jednostki, lecz o grupy jednostek, jednostkami bowiem żaden system wychowawczy zajmować się nie może. Zasada powyższa jest dla systemu wychowawczego naczelną, gdyż zatamowanie rozwoju byłoby marnowaniem kapitału narodowego. Jest to zarazem zasada jak najbardziej demokratyczna.

(...)

W myśl tego projektu prąd młodzieży, wstępującej do szkoły elementarnej, podążałby niezróżniczkowany tylko przez 3 lata. Po trzech latach (w wieku lat 10-ciu) zostają uczniowie podzieleni przez nauczyciela, zapomocą np. stopni „dostateczny” i „dobry”, na dwie grupy: na mniej zdolnych i na więcej zdolnych. Pierwsi (mający gorsze noty) muszą pozostać w szkole elementarnej i kończyć jej dalsze 4 lata. Drudzy (mający noty lepsze) uzyskują prawo przejścia do wyższej szkoły ludowej. Ci ostatni, po ukończeniu wyższej szkoły ludowej, t. j. znowu 3 latach nauki, podlegają powtórnej selekcji, która przed mniej zdolnymi zamyka, a przed więcej zdolnymi otwiera dostęp do szkoły średniej i za jej pośrednictwem ewent. z czasem do zakładów wyższych.

Biorąc pod uwagę, że przy każdym podziale mogą się zdarzać pomyłki, p. prelegent zastrzega, że gdyby któryś z uczniów, pozostawionych przy pierwszej selekcji w szkole niższej, okazał potem większe uzdolnienia, nie powinno się względem takiego postępować biurokratycznie i należałoby pozwolić mu na przejście ze stratą roku (por. linię falistą na schemacie) do wyższej szkoły ludowej albo do szkoły średniej.

Prelegent powołał się ponadto na następujące dodatkowe względy, mające przemawiać na korzyść projektu:

- 1) Jednym z pierwszych zadań szkolnictwa polskiego powinno być tępienie głównych wad narodowych, wyrabianie charakterów. Szkoła powinna tępić pobieżność, niedokładność, próżniactwo, brak poczucia obowiązku, brak sumiennosci w pracy, punktualności i. t. d. Powinna natomiast uczyć ścisłości, surowego poczucia obowiązku, intensywności pracy. To jest możliwe tylko przy systemie segregacyjnym; w przeciwnym razie cała połowa młodzieży będzie się tylko w wadach dotychczasowych umacniała, a jest to przecież połowa najważniejsza, najzdolniejsza, nadająca ton.
- 2) Cały postępek w Królestwie, ze względu na rozpaczliwie niski stan cywilizacyjny ludu, przez bardzo jeszcze długi czas iść musi pracą tylko jednostek, tylko pionierów. Potrzeba odpowiednich ludzi na odpowiednie miejsca. I tej właśnie potrzebie zadość czyni projektowany system selekcyjny, puszczając w górę te jednostki, które, zdolne, mogą iść w górę, wychowa on pionierów, którzy potrafią poprowadzić naród.
- 3) System selekcyjny pozwoli wreszcie dla uczniów mniej zdolnych, którzy będą musieli poprzestać na szkole ludowej niższej, wprowadzić w ostatnich czterech latach tej szkoły inny program i inną metodę nauki, niż dla ich rówieśników zdolniejszych, skierowywanych do szkoły ludowej wyższej i mogących przejść zarazem do szkół średnich i ewent. zakładów naukowych wyższych. Jest to względem bardzo ważny, inną bowiem powinna być nauka dzieci,

które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inną takich, które mają przed sobą lata dalszych studyów. Nauka tych pierwszych powinna być ograniczona do wiadomości ogólniejszych i do metody informacyjnej, częściowo popularyzatorskiej, ażeby dziecku, wychodzącemu ze szkoly, dać pewne zaokrąglenie wiadomości i pewną ilość wiadomości pożytecznych w życiu. Taki program, a zwłaszcza taka metoda nauki byłyby natomiast wprost zgubne dla uczniów, mających przed sobą dalsze studia. Ich umysł przygotować trzeba do głębszego, systematycznego studyum. Potrzebna jest do tego nauka szczegółowa, metoda wykładu pogłębiona, zaprawiająca do samodzielnej pracy.

(...)

Ponadto i sama zasada dawania każdej jednostce tak wysokiego rozwoju, do jakiego jest ona wogóle zdolna, w tem zastosowaniu, jakie ma w systemie selekcyjnym, bynajmniej za tak bardzo humanitarną i demokratyczną uchodzić nie może. Sprowadza się ona tu conajwyżej do zasady dania każdej jednostce możności takiego tylko rozwoju, do jakiego się ją uzna w dzieciństwie za zdolną. Decyduje się tutaj o losach jednostki z góry, nie licząc się zupełnie z jej chęciami i wolą. Jestto, sądzymy, wręcz przeciwne nawet najelementarniejszym wymaganiom demokracji.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny 4/1918

**M. Falski**

**W SPRAWIE NOWEGO PROJEKTU ORGANIZACJI  
POLSKIEGO SZKOLNICTWA PAŃSTWOWEGO.  
(Ciąg dalszy).**

Rozważmy teraz projekt systemu selekcyjnego ze stanowiska praktyki szkolnej i ze stanowiska pedagogicznego.

W myśl projektu nauczyciele dzielą dzieci na więcej zdolne i mniej zdolne. Powstaje przeto pierwsze pytanie, na jakiej podstawie możnaby porównywać

i klasyfikować uzdolnienia. Kwestya kryterium jest w tym wypadku bardzo ważna, gdyż się tu decyduje o całej przyszłości ludzi.

Według przedstawionego projektu, podziału takiego ma nauczyciel dokonać zapomocą not za postępy szkolne („dostateczne“ – „dobre”). Noty takie nie mogą jednak być brane za miarę zdolności. Złą notę otrzymać może uczeń nawet najzdolniejszy, kiedy był chory, miał jakąś przeszkodę w domu i t. p. Podobnie złą notę będzie miał nieraz uczeń bardzo zdolny, ale leniwy lub zbyt żywego temperamentu i odwrotnie, notę dobrą uzyskuje nieraz uczeń niezdolny, tylko pracowity i spokojnego usposobienia. Z badań nad zajęciami uczniów w domu wynika, że ilość pracy, poświęcanej na przygotowanie lekcji, jest indywidualnie nadzwyczaj różna. Kernsies wymienia n. p. dwóch uczniów, którzy w dniu badań (w r. 1899) umieli lekcje jednakowo dobrze (otrzymaliby więc jednakowe stopnie!), a tymczasem jeden z nich, zdolniejszy, uczył się w domu tych lekcji tylko 43 minuty, gdy drugi, mniej zdolny, całe 2 godziny i 50 minut, czyli 4 razy tyle. Skoro więc za podstawę systemu szkolnictwa mają być brane „różnice rzeczywistych uzdolnień”, to nie można się opierać na zwykłych notach za postępy, które w najlepszym razie mogą być uważane conajwyżej za miarę umiejętności, ale nigdy za miarę zdolności.

(...)

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny 5–6/1918

**M. Falski**

**W SPRAWIE NOWEGO PROJEKTU ORGANIZACJI  
POLSKIEGO SZKOLNICTWA PAŃSTWOWEGO.  
(Dokończenie).**

(...)

To też, gdyby nauczyciel przystąpił do klasyfikowania uczniów na mniej i więcej zdolnych, spotkałby się prawdopodobnie odrazu z istotną trudnością: wpisałby kilka nazwisk do rubryki mniej zdolnych, potem kilka do rubryki więcej zdolnych, i nie wiedziałby, co począć z całą resztą klasy i gdzie pociągnąć linię demarkacyjną pomiędzy mniej a więcej zdolnymi...

(...)

Głównym po temu środkiem społecznym jest t. zw. wychowanie przedszkolne, mające na celu podniesienie poziomu inteligencji dzieci zaniedbanych, ażeby z wejściem do szkoły iść one mogły w nauce razem z dziećmi, o których rozwój troszczyła się rodzina, iść razem bez szkody dla tych ostatnich. Wychowanie przedszkolne zwłaszcza jest ważne w miastach, gdzie z jednej strony inteligencja wprost chucha na swe dzieci, z drugiej ludność robotnicza nie ma możliwości dania swoim dzieciom elementarnych nawet warunków sprzyjających jakiemu takiemu rozwojowi; zamknięte w czterech nagich ścianach suteryny lub poddasza, względnie spędzając część dnia na brudnej klatce schodowej, tępieją te ostatnie z powodu najzupełniejszego zaniedbania. W wielu krajach to przedszkolne wychowanie w postaci ogródków, ochronek, szkółek przygotowawczych i t. p., stanowi część składową szkoły elementarnej i jest przymusowe (przodują tu zwłaszcza: Szwajcarya francuska (ogródki), Francya (ecoles maternelles), Dania (szkoły przygotowawcze), Szwecya, Włochy i inne.

(...)

Niewątpliwie, w pewnych wypadkach selekcja może być wskazaną, mianowicie w tych, kiedy różnice poziomu uzdolnień poszczególnych jednostek są tak duże, iż zamiast spórzawodnictwa wywołują, w obecnych warunkach nauczania, tylko depresję wśród niezdolnych, a zniechęcenie wśród zdolnych i kiedy innymi środkami, przez indywidualizację nauki w obrębie grupy, trudno temu zapobiedz. Wypadek taki mamy n. p. gdy chodzi o dzieci niedorozwinięte. Tutaj selekcja jest niewątpliwie pożądana. Jeśli się jednak ograniczymy do dzieci normalnych, to na zasadzie tych doświadczeń, jakimi rozporządzamy, możnaby co najmniej przypuszczać, że może być pożytecznym eliminowanie tych, stosunkowo nielicznych dzieci, które nie mogą nadążyć za ogółem klasy i są zwykle zostawiane na rok drugi. Ani bowiem próby organizowania takim dzieciom pomocy w szkole w godzinach specjalnych, ani indywidualizowanie nauki w tych granicach, w jakich jest w dzisiejszych stosunkach szkolnych, przy zbiorowym nauczaniu możliwe, „ani inne środki<sup>1)</sup>, jakie dotychczas przedsiębrano, nie oddzielając tych dzieci od ogółu, nie dają dostatecznych rezultatów. Właściwie już przy zwykłym masowym nauczaniu dokonywa się względem tych dzieci selekcji, gdyż się je zostawia na rok drugi w klasie. Jest to niewątpliwie jednak środek bardzo ujemny; o wiele korzystniejsze może być nauczanie takich dzieci oddzielnie.

---

<sup>1)</sup> W niektórych szkołach szwajcarskich tworzą one odrębną grupę w obrębie klasy.



(...)

Jakie więc dzieci możnaby poddawać próbie eliminowania od ogółu? Powiedzieliśmy te, które są w nauce słabe i nie mogą podążać za ogółem klasy. To nie są tylko dzieci niezdolne. Do grupy tej będą należały także dzieci skądinąd zdolne, które jednak dłuższy czas chorowały, miały jakieś przeszkody domowe i t. p. Do tej grupy powinny też należeć dzieci fizycznie słabe, nerwowe, szybko męczące się, niezależnie od tego, czy są mniej, czy więcej zdolne. Badania nad pracą i zmęczeniem wykazały n. p., że szybkość męczenia się jest indywidualnie bardzo różna i że środowisko uczniowskie jest pod tym względem ogromnie zróżniczkowane. Kraepelin stwierdza, że łatwość męczenia się jest nie tylko niezależna od uzdolnienia, lecz nawet niezależna od szybkości pracy i uważa ją za podstawową cechę psychiczną każdej jednostki. Wiemy natomiast jak fatalne następstwa mieć może systematyczne przemęczenie się dziecka. To też np. Kraepelin, Brahn i inni byłiby zwolennikami selekcji nie na podstawie różnic uzdolnień, tylko na podstawie różnic w łatwości męczenia się, różnic, które mogą być dość łatwo i dokładnie ustalane metodą doświadczalną (metodą Kraepelina, Ebbinghause i inn.).

(...)

Wkońcu jeszcze jedna uwaga co do różnych projektów selekcyjnych. Organizacje te są bardzo niebezpieczne ze względów społecznych, wydzielenie jednych dzieci, jako słabych, innych jako normalnych, dużo umiejących lub zdolnych, może budzić poważne obawy o wpływ ujemny na wzajemne stosunki pomiędzy dziećmi i na poziom etyczny. (...) Perspektywa i same obrządki podziału uczniów, kolegujących przedtem ze sobą, na różne grupy – mniej zdolnych i więcej zdolnych (w języku uczniów pewno na „głupich” i „mądrych”) i przeznaczanie jednych na niższe, drugich na wyższe wykształcenie, musiałyby przecież zatruć stosunki koleżeńskie pierwiastkami zawiści i pychy, powodującymi dysonanse w spółzyciu i deprawującymi charaktery. Uległyby też niewątpliwie spaceniu stosunek uczniów do nauczyciela: bo jeżeli już dzisiaj wystawianie not staje się tak często powodem słuźnych, czy niesłuźnych żalów do nauczycieli, to cóźby się dopiero działo, gdyby nauczyciel pełnił rolę sędziego, decydującego o istotnych losach ucznia.

Ze wszystkich tych względów, jak też i wielu innych, któreby się dały przytoczyć, rozpatrzony projekt selekcyjny, zdaniem naszym uznać należy za najzupełniej chybiony.

