

2024/2

VOL. 27

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501
Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com



Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański, Polska); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński, Polska); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Polska); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafrá (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński, Polska); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktorzy tematyczni bieżącego numeru

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
Dr hab. Andrzej Paweł Bieś, prof. UIK

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (Nr RCN/SN/0398/2021/1)

**Badania pedeutologiczne.
Problemy teoretyczne i metodologiczne**
Pedeutological Research:
Theoretical and Methodological Issues

Spis treści

Władysława Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Wprowadzenie	9
Władysława Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Paweł Kaźmierczak Pedagogia i pedeutologia <i>Ćwiczeń duchownych</i> św. Ignacego w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr	19
Jerzy Kochanowicz Respektowanie potencjału rozwojowego uczniów i refleksja nad własnym doświadczeniem – bycie nauczycielem i wychowawcą według Stanisława Dunina-Borkowskiego (1864–1934)	39
Władysława Szulakiewicz „Dobry nauczyciel”. Szkic o koncepcji badań pedeutologicznych Jadwigi Zaleskiej (1900–1993)	55
Iwona Czarnecka Pierwsi wykładowcy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej	77
Wiesław Partyka Obraz nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym w świetle niepublikowanych badań Zygmunta Kukulskiego	93
Dariusz Zajac Etyczne aspekty zawodu nauczycielskiego w twórczości pedeutologicznej Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1943–2024)	113

MISCELLANEA

- 133 Joanna Król
Współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym w latach 1945–1989. Wymiar prawno-oświatowy
- 153 Andrzej Grudziński
Działalność wychowawcza nauczycieli Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie w latach 1945–1953
- 173 Jacek Gralewski
Cele kształcenia do twórczości formułowane przez nauczycieli polskich liceów ogólnokształcących

RECENZJE

- Martyna Pryszmont
Ukraińskie mikroświaty wojny, uchodźcy i wolontariusze we Wrocławiu. Między relacją autoetnograficzną a reportażem
- 201 Paweł Rudnicki, *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień 2022)*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023, ss. 192
- Emilia Agnieszka Mazurek
Matematyczne zmagania pedagogów, czyli rekonstrukcja wiedzy matematycznej
- 207 Lidia Pawlusińska, *Matematyka dla pedagogów. Wokół liczb*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2023, ss. 186

SPRAWOZDANIA

- 215 Marzena Pękowska
Sprawozdanie z II Zjazdu Historyków Wychowania. Kraków, 5–7 listopada 2023

Contents

Władysława Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Introduction	13
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Paweł Kaźmierczak Pedagogy and Pedeutology of the <i>Spiritual Exercises</i> of St. Ignatius: Insights from Hans Urs von Balthasar and Adrienne von Speyr	19
Jerzy Kochanowicz Respecting Students' Development Potential and Reflecting on Personal Experience: Stanisław Dunin-Borkowski's Perspective on Being a Teacher and Educator (1864–1934)	39
Władysława Szulakiewicz "A Good Teacher": Outline of the Concept of Pedeutological Research by Jadwiga Zaleska (1900–1993)	55
Iwona Czarnecka The First Lecturers of the State Institute of Special Pedagogy	77
Wiesław Partyka Exploring the Teacher's Role in Interwar Poland: Findings from Zygmunt Kukulski's Unpublished Research	93
Dariusz Zajac Ethical Dimensions of Teaching: Insights from Andrzej Michał de Tchorzewski's Pedeutological Work (1943–2024)	113

MISCELLANEA

- Joanna Król
Teacher-Parent Collaboration and Social Engagement in 1945–1989:
133 Legal and Educational Perspectives
- Andrzej Grudziński
Educational Endeavors of Teachers at the Ursuline Sisters Gymnasium
153 and Secondary School in Krakow from 1945 to 1953
- Jacek Gralewski
Educational Goals for Creativity Formulated by Polish High School
173 Teachers

REVIEWS

- Martyna Pryszmont
Ukrainian Microworlds of War, Refugees and Volunteers in Wrocław:
Between Autoethnographic Account and Reportage
- Paweł Rudnicki, *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu
Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień 2022)*, Wydawnictwo
201 Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023, pp. 192
- Emilia Agnieszka Mazurek
Teachers' Struggle with Math or the Reconstruction of Mathematical
Knowledge
- Lidia Pawlusińska, *Matematyka dla pedagogów. Wokół liczb*,
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2023,
207 pp. 186

REPORTS

- Marzena Pękowska
Report of the 2nd Congress of Historians of Education. Krakow, Novem-
ber 5–7th, 2023
215

Władysław Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Andrzej Paweł Bieś SJ
ORCID: 0000-0002-2857-8125
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Prezentowany, kolejny tom czasopisma „Studia Paedagogica Ignatiana” poświęcony jest problematyce badań pedeutologicznych, głównie w ujęciu historycznym. Pytanie o istotę i uwarunkowania zawodu nauczyciela było i jest wciąż aktualne. Analiza historii myśli pedeutologicznej dowodzi pojawiania się na przestrzeni wieków wielu punktów spojrzenia na zawód nauczyciela. Wynikało to z faktu przyjmowania przez autorów projektów badań pedeutologicznych określonych założeń i postulowanych oczekiwań wobec osób podejmujących się wykonywania zawodu nauczyciela oraz związanej z tym deontologii i prakseologii nauczycielskiej. Przykłady ukazujące wielość spojrzeń na zagadnienie osobowości nauczyciela, a także wykonywanego zawodu, oraz zróżnicowanie paradygmatów efektywności działalności edukacyjnej czy wreszcie różnorodność stanowisk metodologicznych możemy odnaleźć w licznych publikacjach (m.in.: Bieś 2011, 2015, 2018; Duraj-Nowakowa 1986; Homplewicz 1996; Korczyński 2001; Królikowska 2018, 2019; Madalińska-Michalak 2021; Nowicki 1981; Pitala 1993; Smołański 1990, 1994, 2006; Szulakiewicz 2014, 2017, 2018; Topij-Stempińska 2016, 2018; Wierzbicki 2011). Szczególnie przydatne w badaniach nad historią zawodu nauczyciela są ustalenia zawarte w pracach Antoniego Smołańskiego, znawcy problematyki

pedeutologicznej. Autor ten, dokonując skrupulatnej klasyfikacji publikacji dotyczących tematyki zawodu nauczyciela, wyróżnia takie kierunki badań, jak: normatywny, empiryczny, technologiczny, prawno-administracyjny, socjologiczny, polityczno-agitacyjny, korporacyjny, prognostyczny, porównawczy, biograficzny, etyczno-moralny czy eklezjalny (Smołański 2006: 31–39).

W oddawanym do rąk Czytelników tomie czasopisma badacze z różnych ośrodków akademickich wypowiedzieli się na temat teorii osoby nauczyciela i zawodu nauczycielskiego w ujęciu historycznym. Publikowane teksty ukazują zarówno idee pedeutologiczne obecne w dziełach analizowanych autorów, jak również odtwarzają i dokumentują postulaty pedeutologiczne zawarte w egodokumentach obrazujące praktykę nauczycielską. W prezentowanych opracowaniach zostały odtworzone zagadnienia, które wpisują się w wyróżnione przez Antoniego Smołańskiego kierunki badań: normatywny, technologiczny, socjologiczny, biograficzny i etyczno-moralny. Dominuje jednak nurt biograficzny. Ponadto w opublikowanych opracowaniach zostały ukazane metodologiczne aspekty badań pedeutologicznych, a w szczególności znaczenie ankiet, którymi posługiwano się w poszukiwaniu ideału nauczyciela. Taki model badań był popularny głównie w okresie międzywojennym.

Zgromadzone w tomie teksty wzbogacają dorobek polskiej historii pedagogiki i ukazują aktualność wielu idei odnoszących się do zawodu nauczyciela – idei, które mają charakter ponadczasowy.

Bibliografia

- Bieś A.P. (2011). *Kadry nauczycielskie poznańskiego kolegium w XVI–XVIII wieku. Zarys problematyki*, [w:] D. Żołądź-Strzelczyk, R. Witkowski (red.), *Wokół jezuickiej fundacji Uniwersytetu z 1611 roku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 207–234.
- Bieś A.P. (2015). *Nauczyciele szkół jezuickich Imperium Rosyjskiego (1773–1820) w źródłach zakonnych*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 171–185.
- Bieś A.P. (2018). *The Jesuits as the Body of Teachers and the Body of Students in the Russian Empire 1773–1820*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, t. 61, nr 3/4, s. 184–196.
- Duraj-Nowakowa K. (1986). *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Korczyński S. (2001). *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Królikowska A. (2018). *Problematyka pedeutologiczna na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” (1911–1939)*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa i oświaty w przekazie prasowym XX i pierwszych lat XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 171–179.
- Królikowska A. (2019). *Kształcenie nauczycieli dla jezuickich szkół średnich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedeutologia – prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nowicki A. (1981). *Nauczyciele*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Pitala A. (1993). *Pijarskie zakłady kształcenia nauczycieli w dawnej Polsce – profesoria*, [w:] I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.), *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, Warszawa–Kraków: Zakład Historii Nauk Społecznych Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, Wydawnictwo Zakonu Polskiej Prowincji Pijarów, s. 391–408.
- Smolański A. (1990). *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Smolański A. (1994). *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Smolański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Kaczorowski.
- Szulakiewicz W. (2014). *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (2017). *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (red.) (2018). *Nauczyciele. Zasłużeni – niedocenieni – zapamiętani*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Topij-Stempińska B. (2016). *W poszukiwaniu nauczyciela doskonałego. Biografie pedagogiczne nauczycieli XX wieku*, [w:] E. Magiera, J. Król (red.), *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Danucie Koźmian*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minerwa, s. 639–648.
- Topij-Stempińska B. (2018). *Nauczyciele szkoły jezuickiej w Chyrowie w literaturze pamiętnikarskiej*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 38, s. 67–78.
- Wierzbicki M. (2011). *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.



ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Władysława Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Ignatianum University in Cracow

Andrzej Paweł Bieś SJ
ORCID: 0000-0002-2857-8125
Ignatianum University in Cracow

Introduction

The volume of the journal *Studia Paedagogica Ignatiana* presented here is dedicated to pedeutological research, primarily from a historical perspective. The question of the essence and conditions of the teaching profession remains highly relevant. An analysis of the history of pedeutological thought reveals the emergence of numerous viewpoints on the teaching profession over the centuries. This diversity is due to the specific assumptions and expectations adopted by researchers regarding individuals entering the teaching profession and the associated deontology and praxeology of teachers.

Examples showing the multiplicity of views on the nature of a teacher's personality, the teaching profession, and the varied paradigms of educational effectiveness, as well as methodological approaches, can be found in numerous publications (e.g., Bieś 2011, 2015, 2018; Duraj-Nowakowa 1986; Homplewicz 1996; Korczyński 2001; Królikowska 2018, 2019; Madalińska-Michalak 2021; Nowicki 1981; Pitala 1993; Smołański 1990, 1994, 2006; Szulakiewicz 2014, 2017, 2018; Topij-Stempińska 2016, 2018; Wierzbicki 2011). Particularly useful in research on the history of the teaching profession are the findings in the works of Antoni Smołański, an expert in pedeutological issues. Smołański carefully

classifies publications on the subject of teaching into various research trends: normative, empirical, technological, legal and administrative, sociological, political and agitational, corporate, prognostic, comparative, biographical, ethical and moral, and ecclesial (Smolański 2006: 31–39).

In this volume, researchers from various academic centers comment on the theory of the teacher and the teaching profession from a historical perspective. The published texts include both the pedeutological ideas present in the works of the analyzed authors and document the pedeutological postulates found in ego-documents illustrating teaching practice. The studies address issues corresponding to the research trends distinguished by Antoni Smolański: normative, technological, sociological, biographical, ethical and moral. However, the biographical trend dominates in these studies. The essays published here highlight the methodological aspects of pedeutological research, especially the importance of surveys used in the search for the ideal teacher. This research model was popular mainly in the interwar period.

The texts collected in this volume enrich the achievements of Polish pedeutological historiography and demonstrate the timeless relevance of many ideas related to the teaching profession.

Bibliography

- Bieś A.P. (2011). "Kadry nauczycielskie poznańskiego kolegium w XVI–XVIII wieku. Zarys problematyki," [w:] D. Żołądź-Strzelczyk, R. Witkowski (eds.), *Wokół jezuickiej fundacji Uniwersytetu z 1611 roku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, pp. 207–234.
- Bieś A.P. (2015). "Nauczyciele szkół jezuickich Imperium Rosyjskiego (1773–1820) w źródłach zakonnych," [w:] W. Szulakiewicz (ed.), *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, pp. 171–185.
- Bieś A.P. (2018). "The Jesuits as the Body of Teachers and the Body of Students in the Russian Empire 1773–1820," *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, vol. 61, no. 3/4, pp. 184–196.
- Duraj-Nowakowa K. (1986). *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Korczyński S. (2001). *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Królikowska A. (2018). "Problematyka pedeutologiczna na łamach *Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego* (1911–1939)," [w:] I. Michalska, G. Michalski (eds.), *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa i oświaty w przekazie prasowym XX i pierwszych lat XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 171–179.
- Królikowska A. (2019). *Kształcenie nauczycieli dla jezuickich szkół średnich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedeutologia – prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nowicki A. (1981). *Nauczyciele*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Pitala A. (1993). "Pijarskie zakłady kształcenia nauczycieli w dawnej Polsce – profesoria," [w:] I. Stasiewicz-Jasiukowa (ed.), *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, Warszawa–Kraków: Zakład Historii Nauk Społecznych Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, Wydawnictwo Zakonu Polskiej Prowincji Pijarów, pp. 391–408.
- Smolański A. (1990). *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Smolański A. (1994). *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Smolański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Kaczorowski.
- Szulakiewicz W. (2014). *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (2017). *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei łwowskiej pedeutologii*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (ed.) (2018). *Nauczyciele. Zastężeni – niedocenieni – zapamiętani*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Topij-Stempińska B. (2016). "W poszukiwaniu nauczyciela doskonałego. Biografie pedagogiczne nauczycieli XX wieku," [w:] E. Magiera, J. Król (eds.), *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Danucie Kozmian*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minerwa, pp. 639–648.
- Topij-Stempińska B. (2018). "Nauczyciele szkoły jezuickiej w Chyrowie w literaturze pamiętnikarskiej," *Biuletyn Historii Wychowania*, no. 38, pp. 67–78.
- Wierzbicki M. (2011). *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Władysława Szulakiewicz
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Andrzej Paweł Bieś SJ
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 27, 2024/2 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Paweł Kaźmierczak
ORCID: 0000-0002-7940-3341
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Pedagogia i pedeutologia *Ćwiczeń duchownych* św. Ignacego w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr

Pedagogy and Pedeutology of the *Spiritual Exercises* of St. Ignatius: Insights from Hans Urs von Balthasar and Adrienne von Speyr

ABSTRACT

This essay seeks to elucidate the pedagogical and pedeutological concepts inherent in the *Spiritual Exercises* of Saint Ignatius, as interpreted by Hans Urs von Balthasar and Adrienne von Speyr. The research deals with the narratives of these two twentieth-century authors regarding the *Spiritual Exercises*, with particular attention to their pedagogical and pedeutological aspects. The primary method employed is the analysis of both primary and secondary literature pertinent to this research subject. The argument unfolds in distinct stages. Initially, attention is given to the pedeutological aspect concerning the role of the retreat master and his rapport with the retreatants. Subsequently, the focus shifts to the pedagogy of the *Exercises*, which, encompasses three key elements. Firstly, the theocentric worldview outlined in the Foundation and Principle of the *Exercises* (SE 23) along with the concept of Ignatian indifference implicit within

KEYWORDS

pedagogy,
pedeutology, Ignatius
Loyola, *Spiritual Exercises*, Hans Urs
von Balthasar,
Adrienne von Speyr

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika,
pedeutologia, Ignacy
Loyola, *Ćwiczenia duchowe*, Hans Urs
von Balthasar,
Adrienne von Speyr

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.001
Nadesłano: 12.07.2023
Zaakceptowano: 08.02.2024

it is expounded upon. The cultivation of this disposition emerges as the fundamental objective of the pedagogy of the *Exercises*. Consequently, the method for instilling and solidifying the attitude of indifference is drafted as a second element. Lastly, the third key element of this pedagogy—the discernment of one’s vocation—is examined. Ultimately, it is concluded that the presented pedagogical and pedeutological frameworks serve as countervailing forces against contemporary societal challenges such as secularization, egocentrism, and the fear of lasting commitments. Therefore, the proposed pedagogical model retains relevance and significance in the present era.

ABSTRAKT

Celem niniejszego tekstu jest rekonstrukcja koncepcji pedagogicznej i pedeutologicznej zawartej w *Ćwiczeniach duchowych św. Ignacego* według interpretacji Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr. Przedmiotem badań są wypowiedzi tych dwojga dwudziestowiecznych autorów na temat *Ćwiczeń duchowych*, a w szczególności ich aspektu pedagogicznego i pedeutologicznego. Zasadniczą metodą badań jest analiza literatury prymarnej i sekundarnej dotyczącej wskazanego przedmiotu badań. Wывód przeprowadzono w następujących etapach: W pierwszym punkcie zostało podjęte zagadnienie pedeutologiczne dotyczące osoby prowadzącego *Ćwiczenia* i jego relacji z rekolektantami. Następnie nakreślona została pedagogia *Ćwiczeń*, w której wyróżniono trzy elementy. Pierwszym z nich jest teocentryczna wizja rzeczywistości zarysowana w *Fundamencie i Zasadzie Ćwiczeń* (CD 23) i wyrastający z niej postulat tzw. ignacjańskiej obojętności. Doprowadzenie do takiej postawy życiowej jest zasadniczym celem pedagogii *Ćwiczeń*. Dlatego jako drugi element przedstawiona została metoda prowadząca do uzyskania i ugruntowania postawy obojętności. Następnie poddano analizie trzeci, kluczowy element tej pedagogii, czyli wybór stanu życia. W konkluzji stwierdzono aktualność przedstawionych założeń pedagogicznych i pedeutologicznych, przeciwstawiających się sekularyzacji, egocentryzmowi oraz lękowi przed definitywnym zaangażowaniem, które są tak rozpowszechnione we współczesnej kulturze.

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma na celu rekonstrukcję koncepcji pedagogicznej i pedeutologicznej zawartej w *Ćwiczeniach duchowych*

św. Ignacego (Loyola 2016)¹ według interpretacji Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr. Zarówno same *Ćwiczenia*, jak i ich interpretacja dokonana przez wspomnianych dwudziestowiecznych autorów mają charakter *stricte* teologiczny. Dlatego analizuję tę interpretację w ramach pedagogiki religii. Za Zbigniewem Markiem i Anną Walulik (2020: 23) oraz Bogusławem Milerskim (2010) traktuję pedagogikę religii jako autonomiczną dyscyplinę naukową, „której przedmiotem badań jest edukacyjny potencjał różnych postaci religii oraz procesy kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego i socjalizacji religijnej we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie” (Milerski 2010: 56). Co do pedeutologicznego aspektu tej pedagogiki, przyjmuję za Joanną Szempruch (2013: 10) definicję pedeutologii jako nauki o nauczycielu w ujęciu personalistycznym i relacyjnym. Definicja ta i takie jej ujęcie wpisują się również w teologiczny kontekst pedagogiki religii. Dobrymi przykładami podjęcia problematyki pedagogicznej i pedeutologicznej na gruncie pedagogiki ignacjańskiej są: praca zbiorowa *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka* pod redakcją Anny Królikowskiej (2010), zawierającą artykuły m.in. Józefa Augustyna, Wacława Królikowskiego, Jacka Poznańskiego, Marka Wójtowicza, Beaty Topij-Stempińskiej, Ludwika Grzebienia, Barbary Adamczyk, Anny Królikowskiej, Jerzego Kochanowicza, Janusza Mólki, Ewy Dybowskiej, Krzysztofa Biela, Andrzeja Pawła Biesia, Stanisława Cieślaka i Władysława Kubika, a także książki Ewy Dybowskiej *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej* (2013) oraz Zbigniewa Marka *Pedagogika towarzyszenia* (2017).

Hans Urs von Balthasar (1905–1988) to jeden z najwybitniejszych teologów XX wieku, orędownik „teologii świętych” oraz „teologii na kolanach”. Jego mentor i przyjaciel Henri de Lubac nazwał go „największym erudytą XX wieku”. Jego myśl, „zakorzeniona w bogatym dorobku kultury europejskiej – filozofii, literaturze, muzyce, teatrze – koncentrowała się na osobistym doświadczeniu Boga” (Piotrowski 2005: nota). Zdobył wprawdzie doktorat z germanistyki, a następnie wstąpił do jezuitów. Pod wpływem intuicji nawróconej z protestantyzmu lekarki i mistyczki Adrienne von Speyr (1902–1967) wystąpił

1 Dalej będziemy posługiwali się skrótem (CD) zgodnie z powszechnie przyjętą numeracją tekstu.

z zakonu jezuitów (pozostając księdzem diecezjalnym), aby poświęcić się prowadzeniu świeckiej Wspólnoty św. Jana (Johannes Gemeinschaft), a także Wydawnictwa św. Jana (Johannes Verlag). Za swoje wybitne zasługi teologiczne 28 maja 1988 roku otrzymał z rąk papieża Jana Pawła II nominację kardynalską, której nie zdążył odebrać, gdyż zmarł 26 czerwca 1988 roku. Potraktowanie koncepcji von Speyr i von Balthasara jako wspólnej jest uzasadnione zarówno ich wieloletnią ścisłą współpracą, jak i naciskiem, jaki Balthasar kładł na nierozdzielność ich wspólnego dzieła teologicznego (Balthasar 1994: 13; 2004: 17).

Zdaniem tłumacza antologii tekstów ignacjańskich Balthasara Jonasa Werneta (2019: XI), całe jego dzieło teologiczne oparte jest na *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego Loyoli. Najlepszym dowodem na ważność *Ćwiczeń duchowych* dla Balthasara jest fakt, że przetłumaczył je na język niemiecki (Loyola 1959), mimo że istniało już wówczas wiele niemieckich przekładów, np. Rudolfa Handmanna i Johanna Roothaana, Alfreda Federa czy Ericha Przywary. Chciał on przetłumaczyć tekst Ignacego tak, „aby przez słowo przebił buchający ogień osobowego «więcej» – wspólny rytm Ignacego i Jana” (Balthasar 2004: 18). Sam komentował znaczenie *Ćwiczeń* w następujących słowach:

Ćwiczenia duchowe zdają się więc młodsze i aktualniejsze niż kiedykolwiek; w ciągu minionych czterystu lat w zbyt małym stopniu stały się charyzmatycznym jądrem teologii Objawienia, takiej teologii, która mogłaby dać lepszą odpowiedź na wszystkie aktualne problemy przerażające chrześcijan (Balthasar 2004: 18).

Egzystencjalnego charakteru *Ćwiczeń* Balthasar doświadczył osobiście w kluczowych momentach swojego życia: odprawiając rekolekcje w 1929 roku odczuł powołanie do jezuitów, a rekolekcje, które odbył w 1948 roku, utwierdziły go w przekonaniu, że Bóg wzywa go do opuszczenia zakonu, by oddać się prowadzeniu świeckiej Wspólnoty św. Jana. Z drugiej strony Balthasar regularnie angażował się w rekolekcje ignacjańskie jako prowadzący: już w 1965 roku stwierdził, że poprowadził je prawie 100 razy (Balthasar 2004: 38; Servais 2019: XVII). Adrienne von Speyr wielokrotnie pomagała mu w prowadzeniu rekolekcji, towarzysząc rekolektantom poprzez modlitwę, podejmowane pokuty oraz charyzmatyczne wskazówki dla konkretnych osób, otrzymane podczas modlitwy (Speyr 1975b:

193). Nie przeszkadzała jej w tym fizyczna odległość: „Była z nami w Einsiedeln tak intensywnie” – wspomina Balthasar – „że wiedziała nawet, czy uczestnicy śpią, czy nie, czy są czymś zaniepokojeni w nocy” (Speyr 1975b: 72). Johann Roten zwraca uwagę, że ta forma udziału Speyr w rekolekcjach była niejednokrotnie związana z jej intensywnym cierpieniem (Speyr 1975a: 478; Roten 1991: 74).

Pedeutologia Ćwiczeń w ujęciu Balthasara i Speyr

Pełnowymiarowe rekolekcje ignacjańskie zakładają obecność prowadzącego i co najmniej jednego odprawiającego (z reguły jest to grupa). Funkcję nauczyciela w praktyce rekolekcji ignacjańskich przyjmuje osoba określana jako prowadzący czy dający ćwiczenia, ewentualnie kierownik ćwiczeń. Rzadziej pojawia się określenie mistrz (Jalics 2017). Rekolekcje ignacjańskie w pełnej formie odbywają się najczęściej w katolickich domach rekolekcyjnych, prowadzonych zwykle przez jezuitów, ale także przez inne zakony lub diecezje. W prowadzeniu rekolekcji uczestniczą także osoby świeckie.

Rolą kierownika ćwiczeń jest między innymi przedstawianie wprowadzeń do medytacji, tzw. punktów (CD 2). W tym celu musi on posiadać odpowiednią wiedzę oraz umiejętność przekazu. Balthasar podkreśla, że do prowadzenia ćwiczeń konieczne są gruntowne studia literatury przedmiotu (Loyola 1959: 95).

Drugim istotnym wymiarem rekolekcji są osobiste spotkania prowadzącego z rekolektantem. W tym kontekście jeszcze ważniejszym elementem profilu prowadzącego rekolekcje jest jego praktyczne doświadczenie i autorytet w dziedzinie rozeznawania duchów (CD 6–10, 313–336). Chodzi tu z jednej strony o ducha Chrystusowego, ducha pokory, a z drugiej – o ducha antychrysta, ducha bezmiernej pychy. Pomoc w tym rozeznawaniu jest, zdaniem Balthasara, konieczna: „człowiek, który chce wejść w samo serce chrześcijańskiego misterium, nie zdoła odnaleźć drogi między tymi duchami bez pomocy Kościoła” (Servais 2019: 12).

Autorytet prowadzącego ćwiczenia, jako autorytet edukacyjny, ma zmierzać do stopniowego wycofywania się, do stawania się coraz bardziej transparentnym czy wręcz zbędnym, ma pośredniczyć w bezpośrednim kontakcie Boga z rekolektantem. Wyraża to 15. uwaga *Ćwiczeń*: „Przeto dający Ćwiczenia niech się nie zwraca i nie skłania ani

ku jednej, ani ku drugiej stronie, lecz stojąc w środku, niczym języczek u wagi, niech dozwoli Stwórcy działać bezpośrednio ze swoim stworzeniem, a stworzeniu ze swoim Stwórcą i Panem” (CD 15). Więcej nawet, Ignacy wprost nakazuje: „[...] niech go przestrzeże, żeby nie czynił jakiejś obietnicy czy też jakiegoś ślubu w sposób nierozważny i pochopny” (CD 14). Tym niemniej, przypomina Balthasar, każdy wybór ma na celu misję, która ma być realizowana w ramach Kościoła (CD 170, 353; Balthasar 1983: 491–492). Dlatego prowadzący rekolekcje powinien badać rozeznanie rekolektanta, kierując się kościelną znajomością rozeznawania duchów. Ta znajomość to nie tylko dzieło rozumu ludzkiego wspieranego przez światło wiary, ale specjalny dar rozeznawania, udzielony prowadzącemu przez Ducha, a związany „z obiektywnym Duchem kościelnego urzędu” (por. CD 8–10, 14; Balthasar 2005: 353).

Adrienne von Speyr przedstawiła swoje przemyślenia na temat rekolekcji ignacjańskich, w tym na temat prowadzącego ćwiczenia, w dziele zatytułowanym tak samo, jak później wydana książka Balthasara: *Stan życia chrześcijańskiego* (Speyr 1986). Wskazuje tam na dwa sposoby prowadzenia rekolekcji. Po pierwsze, są to rekolekcje bez kontaktu z prowadzącym, czyli indywidualne rozważania z Bogiem. W tym przypadku akcent pada na tajemnicę własnego „ja”. Niestety, izolacja od innych niesie ze sobą również ryzyko izolacji od Boga. Druga, najpełniejsza forma rekolekcji obejmuje także rozmowy z prowadzącym ćwiczenia – wówczas akcent położony jest na tajemnicę wspólnoty (Speyr 1986: 23).

Zdaniem von Speyr, prowadzący ćwiczenia musi spełniać trzy warunki: po pierwsze, powinien przedstawiać drogę wyboru jako coś, co sam kiedyś przeszedł, po drugie, powinien mieć świadomość, że rekolekcje są obiektywną metodą, jaką posługuje się Kościół, żeby pomóc osobom podejmującym wybór, po trzecie zaś, powinien się on zapoznawać się z osobistymi problemami rekolektantów (Speyr 1986: 25).

Wspomniana wyżej obiektywność metody polega na tym, że prowadzący w swoich konferencjach przedstawia wszystkim odprawiającym rekolekcje możliwości i sposoby wyboru, które są dla nich dostępne. Również w swoich osobistych rozmowach z rekolektantami powinien wykazywać się trzema powyższymi cechami. Jako człowiek mający za sobą własne, subiektywne doświadczenie wyboru,

powinien umieć połączyć je z kościelną obiektywnością rekolekcji, nie uchylając się od odpowiedzialności za subiektywną sytuację rekolektanta. Tylko w ten sposób będzie w stanie rozróżnić to, co subiektywne, od tego, co obiektywne w odprawiającym ćwiczenia. By jednak kierownik mógł dotrzeć do obiektywnego zrozumienia stanu odprawiającego ćwiczenia, rekolektant musi wpieryw przedstawić mu zarys swojego subiektywnego rozumienia własnej sytuacji.

Jak pisze von Speyr, bardzo rzadko obiektywna prawda jest jasno widoczna od początku, z reguły najpierw muszą odpaść łuski subiektywizmu, by zarówno dający ćwiczenia, jak i odprawiający rozpoznali obiektywny charakter odsłaniającej się rzeczywistości wewnętrznej. Dający ćwiczenia z reguły patrzy z innej perspektywy niż odprawiający. To, co ich łączy, to „bezstronne pragnienie, by spełniła się obiektywna wola Boża” (Speyr 1986: 26).

Speyr wskazuje na wielką odpowiedzialność prowadzącego ćwiczenia jako przedstawiciela Chrystusa, który wskazuje na Niego (Speyr 1986: 26), a zarazem przyznaje, że trudno ocenić, jak często i w jakim stopniu dający ćwiczenia prowadzą je w sposób tak obiektywny, jak powinni (Speyr 1986: 32). Nie da się zatem wykluczyć możliwości popełniania błędów przez kierowników, błędów powodowanych brakiem obiektywizmu z ich strony, czyli wynikających z ich subiektywnych preferencji odnośnie do wyborów podejmowanych przez uczestników.

Pedagogia *Ćwiczeń* w ujęciu Balthasara i von Speyr

Balthasar streścił przebieg rekolekcji ignacjańskich w dwóch zdaniach:

Ćwiczenia ignacjańskie są środkiem do wprowadzenia chrześcijanina poprzez ewangeliczną „pokutę” (Pierwszy Tydzień) w życie osobiste-go uczniostwa Chrystusa i w próbowanie się w tym życiu (Drugi do Czwartego Tygodnia), a to zasadniczo w ramach Kościoła katolickiego. To z kolei prowadzi do wyboru miejsca (lub stanu życia) w tym Kościele (Balthasar 2019: 4).

W powyższym schemacie Balthasar szczególnie akcentował wybór stanu życia, w którym rekolektant będzie służył Panu: rad ewangelicznych, kapłaństwa bądź małżeństwa. Wybór uznawał za serce i rdzeń

Ćwiczeń (Balthasar 2000: 15). Odbywa się on bowiem w centrum egzystencji człowieka, zaś wezwanie, na które człowiek odpowiada, staje się punktem zwrotnym w jego życiu. Jest to podejście zasadniczo odmienne od tego, jakie proponowała większość średniowiecznych podręczników szkicujących drogę do doskonałości chrześcijańskiej (Balthasar 2019: 6). Przejdźmy więc do bardziej szczegółowej analizy tak pojmowanej pedagogiki *Ćwiczeń*.

Teocentryczna wizja rzeczywistości – *indiferencia*

Wizja rzeczywistości, jaką w swoich dziełach przedstawiał Hans Urs von Balthasar, była wizją teocentryczną. Jego słynne *dictum* brzmi: „Kto nie jest gotów, by najpierw słuchać Boga, nie ma nic do powiedzenia światu” (Balthasar 1968: 78). Sam dogłębnie ukształtowany w szkole *Ćwiczeń* ignacjańskich, był znakomicie przygotowany do wychowywania w ich duchu setek, a nawet tysięcy młodych dorosłych. Kwintesencją *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego jest teocentryczna wizja rzeczywistości, przedstawiona w tzw. Zasadzie i Fundamencie:

- Człowiek po to jest stworzony, aby Boga, Pana naszego, chwalił, czcił i Jemu służył, a przez to zbawił duszę swoją. Inne zaś rzeczy na obliczu ziemi są stworzone dla człowieka i aby mu pomagały do osiągnięcia celu, dla którego jest on stworzony.
- Z tego wynika, że człowiek ma korzystać z nich w całej tej mierze, w jakiej mu one pomagają do jego celu, a znów w całej tej mierze winien się od nich uwalniać, w jakiej mu są przeszkodą do tegoż celu.
- I dlatego trzeba nam stać się ludźmi obojętnymi [nie robiącymi różnicy] w stosunku do wszystkich rzeczy stworzonych, w tym wszystkim, co podlega wolności naszej woli, a nie jest jej zakazane [lub nakazane], tak byśmy z naszej strony nie pragnęli więcej zdrowia niż choroby, bogactwa [więcej] niż ubóstwa, zaszczytów [więcej] niż wzgardy, życia długiego [więcej] niż krótkiego, i podobnie we wszystkich innych rzeczach.
- [Natomiast] trzeba pragnąć i wybierać jedynie to, co nam więcej pomaga do celu, dla którego jesteśmy stworzeni (CD 23).

Jak widać, Fundament *Ćwiczeń* zawiera określoną wizję Boga, człowieka i świata. Zawarta jest w nim z jednej strony norma ontologiczna – analogia bytu (*analogia entis*) – zgodnie z którą Bóg powoduje stworzonego człowieka do jego przeznaczenia łaski, a z drugiej strony norma egzystencjalna – obojętność (*indifferentia*), która

powinna kształtować odpowiedź stworzonego człowieka w stosunku do innych rzeczy stworzonych (Servais 1996: 133–134).

Koncepcja analogii bytu, do której odwołuje się drugi kanon Soboru Laterańskiego IV (1215), została w XX wieku rozwinięta przez Ericha Przywarę (2014). Pojmował on analogię bytu jako fundamentalną strukturę rzeczywistości: relację pomiędzy Bogiem a światem, pomiędzy bytem nieskończonym a skończonym, polegającą na dynamicznym procesie uczestnictwa stworzenia w bycie Boga. *Analogia entis* łączy w sobie podobieństwo z jeszcze większą różnicą. W katolickiej filozofii i teologii ostatecznym wyrazem analogii bytu jest osoba Chrystusa (Zeit 1982).

Od strony egzystencjalnej kluczowym pojęciem staje się natomiast obojętność (*indifferentia*). Jest to wewnętrzna dyspozycja człowieka, który pozwala, by to Bóg kierował jego życiem; człowiek jest gotów na przyjęcie misji od Boga, jakakolwiek by ona nie była. Tym samym człowiek staje się, by użyć sformułowania Balthasara, „osobą teologiczną”:

W obszarze działania otwartym przez Chrystusa stworzone świadome podmioty mogą się stać osobami o znaczeniu teologicznym, współuczestnikami teodramatu. Nie mogą one wejść do tego obszaru działania z własnej woli; tym bardziej, gdy już zostaną dopuszczone, nie mogą same wybrać swojej roli teologicznej. Ale, jak pokazaliśmy, jest to obszar, który przez Chrystusa stwarza i utrzymuje wolność w Bogu; i jeśli człowiek w sposób wolny potwierdza i przyjmuje wybór, powołanie i misję, które Bóg w suwerennej wolności mu ofiarowuje, ma największą możliwą szansę stać się osobą, uchwycić swoją własną substancję, uchwycić tę najbardziej intymną ideę własnego „ja”, która w przeciwnym razie pozostałaby nieodkryta (Balthasar 1978: 241).

Prezentując sylwetkę św. Ignacego w innym miejscu swojej *Trylogii*, Balthasar wskazuje na zakorzenienie ignacjańskiego pojęcia *indiferencia* w tradycji chrześcijańskiej. Nawiązuje ono między innymi do takich koncepcji, jak chrześcijańska *apatheia* Ojców Kościoła czy *Gelassenheit* (oderwanie) mistyków nadreńskich. *Indiferencia* oznacza „wzniesienie się ponad wszelkie stworzenie ku bezpośredniemu doświadczeniu Boga, zaś człowiek zostaje zawieszony w wykraczającym ponad wszystko ani (świat) – ani (Bóg) obłoku niewiedzy” (Balthasar 2013: 92–93).

Balthasar zauważa jednak, że choć Ignacy rozwija ideę oderwania w jej chrześcijańskim radykalizmie, to nie przyjmuje metafizycznej

formuły nadanej jej przez mistyków nadreńskich, a zwłaszcza przez Mistra Eckharta. Odrzuca schemat hylemorficzny, w którym formą byłby Bóg, a materią stworzenie. Praktyka obojętności w rozumieniu Ignacego nie oznaczała zatem unicestwienia bytu i woli człowieka (jak w monoteletryzmie bądź panteizmie), ale współdziałanie, poświęcenie się, służbę, a zwłaszcza wybór tego, co wybrał dla nas Bóg (Balthasar 2013: 94-95). Ignacy przyjmuje tomistyczną metafizykę przyczyn wtórnych oraz koncepcję analogii bytu „dzięki czemu mogła się powieść wewnętrzna synteza dwóch płynących w średniowieczu obok siebie głównych nurtów – «scholastyki» i «mistyki»” (Balthasar 2013: 96).

Metoda *Ćwiczeń*

Balthasar (2019: 23-24) uważa, że celem *Ćwiczeń* jest uzyskanie za wszelką cenę ignacjańskiej obojętności. Od strony negatywnej oznacza to konieczność pokonania „nieuporządkowanych przywiązań”, które skłaniają człowieka do szukania tego, co atrakcyjne, a unikania tego, co nieprzyjemne. Owe nieuporządkowane namiętności kryją się za naturalnymi inklinacjami: naturalne jest przecież pragnienie bardziej zdrowia niż choroby czy też życia długiego bardziej niż krótkiego (CD 23). Jak więc widać, Ignacy od samego początku bierze w nawias kryterium antropologiczne, a stosuje kryterium transcendentne i teologiczne: „szukanie i znajdowanie woli Bożej” (CD 1).

Na początku drugiego tygodnia ćwiczeń wizja Boga zawarta w Fundamencie *Ćwiczeń* (CD 23) konkretyzuje się w postaci Chrystusa z Medytacji o Wezwaniu Króla (CD 91), który wzywa do naśladowania Go w stanie życia, który On wybrał dla tego konkretnego rekolektanta (CD 135) (Servais 1996: 131). Obszerna książka Balthasara zatytułowana *Chrześcijański stan życia*, poświęcona stanom życia w Kościele, rozpoczyna się od słów podkreślających kluczowe znaczenie tej medytacji:

Jedynym celem tej książki jest przedstawienie obszernej medytacji na temat podstaw i tła medytacji św. Ignacego o Wezwaniu Chrystusa oraz na temat odpowiedzi, jakiej musimy udzielić, jeśli chcemy „dać większy dowód [naszej] miłości” (CD 97), oraz nad wyborem, którego wyraźnie się od nas domaga (Balthasar 1983: 9).

Uznanie przez Balthasara medytacji o Wezwaniu Króla (Chrystusa) za kluczowy punkt wyjścia dynamiki *Ćwiczeń* wynika z jego interpretacji przedsięwzięcia Ignacego jako „redukcji” teologicznej. Jego zdaniem Ignacy sprowadza wiarę do ruchu miłości zmierzającego wprost ku osobie Jezusa – rekolektant słyszy wezwanie do pójścia za Nim i odpowiada, porzucając wszystko i idąc za Nim. Interpretacja słowa Bożego, jako osobistego wezwania skierowanego do konkretnej osoby, różni się zasadniczo od tej, z którą mamy do czynienia w średniowiecznych traktatach o doskonałości (Balthasar 1967: 81). W tym duchu należy także rozumieć wszystkie medytacje o życiu Jezusa, które są przewidziane w ciągu całych rekolekcji.

Droga do uzyskania obojętności – warunku dobrego wyboru – prowadzi następnie przez naukę radzenia sobie z naprzemiennymi nastrojami, tj. strapieniem i pocieszeniem. W wypadku wyraźnego, nieuporządkowanego przywiązania rekolektant powinien prosić o to, co jest temu przywiązaniu przeciwne (CD 16). Temat ignacjańskich reguł rozeznawania duchów podejmuje Balthasar między innymi w trzecim tomie *Teologii*, poświęconym w całości osobie Ducha Świętego (Balthasar 2005: 351–354). Reguły te są, jak podkreśla, pierwszym jądrem *Ćwiczeń*, powstałym w wyniku doświadczeń przebytych przez Ignacego w Manresie, gdzie przeżywał on zarówno pociechy, jak i poczucie beznadziejności. Istotnym przeżyciem była dla niego zwłaszcza wizja jasnego węża, która z jednej strony niosła wspomnianą pociechę, a z drugiej pojawiała się w parze z myślami, które rodziły zniechęcenie do podjętego po nawróceniu nowego trybu życia (Loyola 2022: 47–48). O zakwalifikowaniu tego przeżycia jako strapienia przesądziło właśnie to zniechęcenie do spraw Bożych, które było jego skutkiem. Taką właśnie kwalifikację strapienia (a odwrotną – pocieszenia) zawiera druga reguła pierwszego tygodnia (CD 315).

Poza tym w pierwszej serii reguł pojawiają istotne wskazania Ignacego mówiące o tym, jak należy się zachować w strapieniu: należy mianowicie zachować wytrwałość i działać przeciw (*agere contra*) strapieniu (CD 318–319, 323–324), szukać przyczyny strapienia (CD 320, 322), odkrywać sposoby działania szatana i sposoby obrony przed nim (CD 325–327). Natomiast druga seria uwrażliwia na bardziej subtelną dwuznaczność pociech. Należy więc patrzeć na cel pocieszenia (CD 331), na „przebieg myśli” (CD 333). Szatan zmierza

bowiem ku własnym celom (CD 332), daje się poznać „po swoim wężowym ogonie” (CD 334), odróżnia się od ducha dobrego swoim działaniem hałaśliwym i budzącym niepokój (CD 337). Ignacy uznaje istnienie pocieszeń pochodzących bezpośrednio od Boga, bez uprzedniej przyczyny (CD 330), zaleca natomiast czujność w okresie, gdy to bezpośrednie działanie Boga już się skończyło, by wówczas nie dać się zwieść jakiemuś pozornemu dobru (CD 336) (Balthasar 2005: 352).

Balthasar łączy sztukę rozeznawania duchów w konkretnych sytuacjach z Rozmyślaniami o dwóch sztandarach (CD 136–147; Balthasar 1997: 115). Wskazuje na to, że dwa przeciwstawne obozy z tej medytacji – pokornego Chrystusa i pełnego pychy Lucyfera – są nawiązaniem do augustyńskiej wizji zmagania pomiędzy *civitas Dei* (niebiańskim królestwem Chrystusa) a *civitas terrena* (demonicznym królestwem Babilonu), zredukowanym jednak do kwestii wewnętrznej postawy wobec Boga (Balthasar 2019: 127).

W miarę zbliżania się do wyboru walka o uzyskanie obojętności staje się coraz bardziej intensywna. Pomocą wówczas może się okazać między innymi ignacjańskie rozmyślanie o trzech parach ludzi (CD 149–157). Druga para jest, zdaniem Balthasara, kluczowym punktem odniesienia. Zdobyli oni znaczną sumę pieniędzy w nie do końca uczciwy sposób. Teraz chcieliby się pozbyć przywiązania do tych pieniędzy, ale w taki sposób, żeby nie musieli się jednak pozbywać samych pieniędzy, a zatem tak, aby to Bóg spełnił ich wolę. Trzecia para natomiast również chce się pozbyć przywiązania do zdobytych w podobny sposób pieniędzy, „ale tak się chce go pozbyć, żeby także przestać trwać w przywiązaniu do [ich] posiadania lub nieposiadania” (CD 155), w swojej decyzji chcą się kierować jedynie względem na większą chwałę Bożą. Ponieważ jest to trudne dla natury ludzkiej, należy prosić Pana o pozbawienie nas bogactwa „wbrew ciału” (CD 157; Balthasar 2019: 143).

Wezwanie do bezgranicznej miłości Boga jest równocześnie ofertą Bożej miłości wobec powołanego. Każde specjalne powołanie niesie ze sobą szczególną formę i łaskę odpowiedzi. Jak zauważa Balthasar, tylko patrząc z takiej perspektywy, można zrozumieć kolejną ignacjańską medytację przygotowującą do wyboru, zatytułowaną „Trzy stopnie pokory” (CD 164–168). Pierwszy stopień polega na tym, że rekolektant nie powinien się zgodzić na popełnienie grzechu ciężkiego

nawet dla ratowania własnego życia, drugi – na analogicznej niezgodzie nawet na grzech lekkiej. Trzeci natomiast „jest najdoskonalszy. Polega on na tym, [...] że chce wybrać raczej ubóstwo z Chrystusem ubogim niż bogactwo, raczej zniewagi z Chrystusem pełnym zniewag niż zaszczyty” (CD 167). Balthasar podkreśla, że ten rodzaj pokory jest łaską udzieloną w związku ze specjalnym Bożym zaproszeniem. Co prawda udział w cierpieniach Chrystusa dotyczy w jakimś stopniu każdego chrześcijanina, ale tylko nielicznym dane jest zrozumienie tej tajemnicy jako normy życia (Balthasar 1983: 429–430).

Wybór stanu życia

Czasy współczesne nie sprzyjają podejmowaniu zobowiązań na całe życie. W obliczu nieznanej przyszłości wielu ludziom, zwłaszcza młodym, trudno jest podjąć nieodwracalne zaangażowanie, zainwestować całe swoje przyszłe życie. Kontrapunkt do tego stanu zawieszenia i niezdeterminowania, charakteryzującego tzw. „płynną nowoczesność” (Bauman 2006), stanowią *Ćwiczenia duchowe*. W samym ich centrum Ignacy stawia akt wyboru (CD 135).

Tematyka wyboru wymaga wyjaśnienia roli poszczególnych stanów życia w Kościele. W niewielkiej książeczce zatytułowanej *Teologia dziejów* Balthasar (1996) wychodzi od metafory organicznej, która określa Chrystusa jako boską Głowę Kościoła, a chrześcijan – jako jego członków. W Chrystusowym Kościele istnieją zasadniczo dwa stany: „stan u Chrystusa” i „stan w świetle”. Są one ze sobą ściśle związane, jak członki jednego ciała, współpracują ze sobą, ale się ze sobą nie pokrywają (Balthasar 1996: 104–106). Aspekt transcendencji podkreślany jest przez „stan bycia u Boga”. Ta forma egzystencji powinna być podporządkowana egzystencji Chrystusa, wyrażać się w naśladowaniu Go.

Uczeń powinien iść w Jego ślady. Winien pozostawać w czasie i nie wznosić się ponad czas. Gotów starać się zrozumieć znaki czasu i zawarte w nich przesłanie, bez chęci tytanicznego narzucenia czasowi swojego własnego, przez siebie wymyślonemu sensu. Przyjmować treść i wykładnię swego życia, a nawet po prostu swój czas jako w każdym momencie podarowane przez Boga, nie próbując prometejsko nimi zawładnąć. Pamiętać o tym, że podstawowym stanem duchowym, w którym sens w ogóle się pojawia i urzeczywistnia, jest otwarcie się człowieka ku Bogu: wiara i modlitwa (Balthasar 1996: 107).

Najdoskonalszym wzorem takiej postawy jest Maryja, której całe życie było pełne oddania, nie oznaczało bierności, ale wysiłek trwania w wierności Bożemu orędziu. Dopełnieniem wymiaru transcendentnego jest aspekt immanencji, reprezentowany przez „stan bycia w świecie”, odpowiedzialny za postęp w sensie wertykalnym i horyzontalnym (Balthasar 1996: 111–117).

Teologię stanów życia w Kościele rozwija zarówno Speyr, jak i Balthasar. Johan Roten (1991: 76) twierdzi, że w tej materii Balthasar pozostaje pod znaczącym wpływem Speyr, co zresztą sam Balthasar deklaruje po wielokroć (Balthasar 1994: 13; 2004: 17). Speyr wskazuje na trzy stany życia, ku którym może prowadzić wybór w trakcie rekolekcji: stan rad ewangelicznych, kapłaństwo świeckie i stan małżeński (Speyr 1986: 32–36). Zdaniem Speyr, „Czymś niewyobrażalnym jest, żeby *Ćwiczenia duchowe* doprowadziły do decyzji o przyjęciu egotystycznego planu życia. Jeśli decyzja została podjęta w wierze, niezawodnie doprowadzi do życia wiary i apostołatu” (Speyr 1986: 36). Każdy z tych stanów jest drogą do chrześcijańskiej doskonałości, choć preferowaną drogą jest wybór rad ewangelicznych – czystości, ubóstwa i posłuszeństwa. Speyr widzi źródło wyboru rad ewangelicznych w postawie Maryi, która wypowiada swoje „tak” Aniołowi, zaś chrześcijańskie początki stanu małżeńskiego w posłuszeństwie Józefa, który pod wpływem słów Anioła nie oddala od siebie Maryi (Speyr 1986: 83).

Decyzja podjęta we właściwy sposób prowadzi człowieka do zmiany relacji z Bogiem, z ludźmi wokół niego i z samym sobą. Jego nowa relacja z Bogiem jest znacznie żywsza i bardziej zaangażowana. W relacjach z ludźmi pojawia się wyraźniej kwestia wzajemnej odpowiedzialności za rozwój życia chrześcijańskiego. W końcu – w relacji do samego siebie owa zmiana polega na przechodzeniu od egzystencji skupionej na własnym ego do postawy obiektywnej służby, czyli do egzystencji kogoś, kto został powołany przez Boga (Speyr 1986: 37–38).

Punktem wyjścia traktatu Balthasara o stanach życia jest natomiast ignacjańska medytacja o wezwaniu Chrystusa i odpowiedzi, jakiej mamy udzielić na to wezwanie (CD 97). Na poziomie fundamentalnym życia chrześcijańskiego powołanie Chrystusa jest wezwaniem do miłości, sformułowanym jako przykazanie miłości (Balthasar 1983: 25). Balthasar wyróżnia trzy stadia wezwania: do

ogólnego stanu w obrębie Kościoła, do szczególnego stanu w obrębie Kościoła, a wreszcie – do konkretnej sytuacji w ramach szczególnego stanu (Balthasar 1983: 392–393).

Idąc za św. Ignacym, Balthasar wskazuje, że w trakcie ćwiczeń mogą wystąpić trzy pory wyboru (CD 175–177), inaczej trzy stany duchowe, w których można dokonywać wyboru. Pierwsza pora oznacza ewidentną interwencję Boga, która nie pozostawia żadnych wątpliwości co do kierunku Bożego wezwania. Z drugą porą mamy do czynienia wówczas, gdy następują różne poruszenia duchowe, czyli pocieszenia lub strapienia, a wówczas zasadniczym narzędziem są wspomniane wcześniej reguły rozeznawania duchów. Trzecia pora jest porą spokojną, w której umysł posługuje się naturalnymi władzami. Zdaniem Balthasara, powołanie do kapłaństwa lub życia zakonnego łączy się głównie z pierwszą lub drugą porą wyboru, natomiast ogólne wezwanie do stanu świeckiego ma więcej wspólnego z porą trzecią (Balthasar 1983: 451–456).

Konkluzje

Problematyka definitywnego i niezmiennego wyboru stanu życia, który Balthasar i Speyr uznają za kluczowy moment ćwiczeń, wydaje się być dzisiaj bardzo aktualna. Postępująca sekularyzacja, klimat egocentrycznego indywidualizmu oraz obawa przed podejmowaniem definitywnych zobowiązań sprawiają, że osób podejmujących życie według rad ewangelicznych czy w stanie kapłańskim, jak i wchodzących w nierozzerwalny związek małżeński, jest coraz mniej. Coraz częściej brakuje również wytrwałości w realizacji wyboru „niezmiennego”, czego wyrazem są rozwody, wystąpienia z zakonów, odejścia z kapłaństwa. Problematyczna jest zwłaszcza sytuacja osoby zdradzonej lub porzuconej przez współmałżonka. Tymczasem wiele badań (Komorowska-Pudło 2017; Zbyrad 2021; Marks, Dollahite 2016; Mahoney 2010) wskazuje, że wyższy poziom religijności koreluje pozytywnie zarówno z większą trwałością małżeństw, jak i większym poczuciem szczęścia (satysfakcji) w życiu małżeńskim. Zatem pedagogia *Ćwiczeń duchowych* może mieć duże znaczenie, ponieważ poprzez pracę nad nabywaniem postawy ignacjańskiej obojętności pomagają one osiągnąć bardziej dojrzały stosunek do życia. Przede wszystkim zaś stwarzają u rekolektanta przestrzeń, w której może

działać Bóg, tym samym przygotowując go do dokonania dobrego wyboru. *Ćwiczenia duchowe*, jako dość ekskluzywna forma edukacji chrześcijańskiej, z której korzysta stosunkowo niewielka grupa osób świeckich, nie stanowią oczywiście panaceum na wspomniane bolączki, gdyż oprócz ogólnego klimatu indywidualistycznego liberalizmu istotne jest zarówno osobiste usposobienie danego rekolektanta, jak i kompetencje konkretnego kierownika ćwiczeń. Całość dotychczasowych wywodów prowadzi do wniosku, że wymagania stawiane pedagogom prowadzącym ćwiczenia – jeśli chodzi o ich wiedzę, umiejętności interpersonalne oraz własne doświadczenie religijne – są bardzo wysokie. Powtórzmy, posługując się językiem św. Ignacego, Balthasara i Speyr, że za kluczową kompetencję prowadzącego ćwiczenia należy uznać umiejętność rozeznawania duchów. Umiejętność tę powinien również nabyć odprawiający ćwiczenia, aby móc dzięki niej dokonać dobrego wyboru.

Bibliografia

- Adamczyk B. (2010). *Pedagogia Jezusa jako model dla pedagogii św. Ignacego*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 129–149.
- Augustyn J. (2010). *Ćwiczenia duchowe jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 13–22.
- Balthasar H.U. von (1967). *Skizzen zur Theologie*, t. 3: *Spiritus Creator*, Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Balthasar H.U. von (1968). *Who is a Christian?*, przeł. J. Cumming, London: Burns & Oates.
- Balthasar H.U. von (1978). *Theodramatik*, t. 3: *Die Personen des Spiels: Personen in Christus*, Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Balthasar H.U. von (1983). *The Christian State of Life*, przeł. M. McCarthy, San Francisco (CA): Ignatius Press.
- Balthasar H.U. von (1994). *Our Task: A Report and a Plan*, przeł. J. Saward, San Francisco (CA): Ignatius Press.
- Balthasar H.U. von (1996). *Teologia dziejów*, przeł. J. Zychowicz, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Balthasar H.U. von (1997). *Tragedy Under Grace: Reinhold Schneider on the Experience of the West*, przeł. B. McNeill, San Francisco (CA): Ignatius Press.

- Balthasar H.U. von (2000). *Ty masz słowa życia wiecznego*, przeł. J. Zychowicz, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Balthasar H.U. von (2004). *O moim dziele*, przeł. M. Urban, Kraków: Wydawnictwo M.
- Balthasar H.U. von (2005). *Teologia*, t. 3: *Duch Prawdy*, przeł. J. Zychowicz, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Balthasar H.U. von (2013). *Chwała. Estetyka teologiczna*, t. 3/1: *Metafizyka*, cz. 2: *Nowożytność*, przeł. L. Łysień, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Balthasar H.U. von (2019). *Hans Urs von Balthasar on the Spiritual Exercises: An Anthology*, red. J. Servais, przeł. T. Jakobi, J. Wernet, San Francisco (CA): Ignatius Press.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biel K. (2010). *Pedagogia ignacjańska w procesie resocjalizacji*. [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 269–288.
- Bieś A.P. (2010). *Jezuickie instytucje oświatowe na świecie*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 291–309.
- Cieślak S. (2010). *Dzieje fundacji kolegiów jezuickich w Rzeczypospolitej w ujęciu Jakuba Szarzyńskiego*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 311–337.
- Dybowska E. (2010). *Pedagog – lider w pedagogice ignacjańskiej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 251–267.
- Dybowska E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Grzebień L. (2010). *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, [w:] A. Królikowska (red.) *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 107–128.
- Jalics F. (2017). *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności*, przeł. J. Bolewski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kochanowicz J. (2010). *Wychowanie w szkołach jezuickich okresu staropolskiego* [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 205–237.

- Komorowska-Pudło M. (2017). *Matężństwo – jego jakość i trwałość u wyznawców religii monoteistycznych. Założenia doktrynalne a rzeczywistość empiryczna*, „Teologia i Człowiek”, t. 38, nr 2, s. 151–173.
- Królikowska A. (2010). *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej. Interpretacja w świetle wybranej literatury*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 185–204.
- Królikowska A. (red.). (2010). *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Królikowski W. (2010). *Cele i etapy formacji duchowej w pedagogice ignacjańskiej* [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 23–40.
- Kubik W. (2010). *Jezuicka Wyższa Szkoła „Ignatianum” w Krakowie*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 339–360.
- Loyola I. (1959). *Die Exerzitien*, przeł. H.U. von Balthasar, Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Loyola I. (2022). *Pisma*. Zebrał i opracował Waclaw Królikowski SJ, Kraków: Wydawnictwo WAM, Księża Jezuici.
- Loyola I. (2021). *Opowieść pielgrzyna. Autobiografia*, przeł. M. Bednarz, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mahoney A. (2010). *Religion in Families, 1999–2009: A Relational Spirituality Framework*, „Journal of Marriage and Family”, t. 72, nr 4, s. 805–827.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia: Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2020). *Geneza pedagogiki religii*, [w:] Z. Marek A. Walulik (red.), *Pedagogika religii*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 11–32.
- Marks L., Dollahite D. (2016). *Religion and Families: An Introduction*, New York–London: Routledge.
- Milerski B. (2010). *Pedagogika religii*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 45–68.
- Mółka J. (2010). *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 239–250.
- Piotrowski E. (2005). *Hans Urs von Balthasar*, Kraków: Wydawnictwo WAM [Nota o książce].
- Poznański J. (2010). *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu Ćwiczeń duchownych – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa

- Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 41–56.
- Przywara E. (2014). *Metaphysics: Original Structure and Universal Rhythm*, przeł. J.R. Betz, D.B. Hart, Grand Rapids (MI)–Cambridge: Eerdmans Publishing Co.
- Roten J. (1991). *Two Halves of the Moon*, [w:] D.L. Schindler (red.), *Hans Urs von Balthasar: His Life And Work*, San Francisco (CA): Ignatius Press, s. 65–86.
- Servais J. (2019). *Editor's Introduction*, [w:] *Hans Urs von Balthasar on the Spiritual Exercises: An Anthology*, red. J. Servais, przeł. T. Jakobi, J. Wernet, San Francisco (CA): Ignatius Press, s. XV–XLIII.
- Servais J. (1996). *Théologie des Exercices spirituels: H. U. von Balthasar interprète saint Ignace*, Bruxelles: Culture et vérité.
- Speyr A. von (1975a). *Erde und Himmel. Ein Tagebuch. Erster Teil: Einübungen*, Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Speyr A. von (1975b). *Erde und Himmel. Ein Tagebuch. Zweiter Teil: Die Zeit der Grossen Diktate*, Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Speyr A. von (1986). *The Christian State of Life*, przeł. M.F. McCarthy, San Francisco (CA): Ignatius Press.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Topij-Stempińska B. (2010). *Geneza pedagogiki ignacjańskiej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 87–105.
- Wernet J. (2019). *Foreword*, [w:] *Hans Urs von Balthasar on the Spiritual Exercises: An Anthology*, red. J. Servais, przeł. T. Jakobi, J. Wernet, San Francisco (CA): Ignatius Press, s. IX–XIV.
- Wójtowicz M. (2010). *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu G. Cussona*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s. 57–83.
- Zbyrad T.J. (2021). *Znaczenie religii dla trwałości małżeństwa i rodziny*, „Zeszyty Naukowe KUL”, t. 64, nr 3, s. 51–66.
- Zeit J.V. (1982). *Spirituality and Analogia Entis According to Erich Przywara, S.J.*, Washington: University Press of America.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Paweł Kaźmierczak, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: pawel.kazmierczak@ignatianum.edu.pl

Jerzy Kochanowicz

ORCID: 0000-0002-8074-6931

Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza

Respektowanie potencjału rozwojowego uczniów i refleksja nad własnym doświadczeniem – bycie nauczycielem i wychowawcą według Stanisława Dunina-Borkowskiego (1864–1934)

Respecting Students' Development Potential and Reflecting on Personal Experience: Stanisław Dunin-Borkowski's Perspective on Being a Teacher and Educator (1864–1934)

ABSTRACT

In 2024, we commemorate the 160th anniversary of the birth and the 90th anniversary of the passing of Stanisław Dunin-Borkowski, a philosopher, jesuit, teacher, educator, and author of widely read and respected works on education, particularly esteemed in German-speaking regions. Despite originating from a prestigious Polish noble family who lived near Lviv, Dunin-Borkowski's contributions to pedagogical thought remain regrettably underappreciated in his homeland of Poland. This article endeavors to shed light on specific facets of Dunin-Borkowski's pedeutology through an in-depth examination of his pedagogical autobiography. The focal points of analysis

KEYWORDS

pedeutology, teacher, education, Jesuits, educating leaders

SŁOWA KLUCZOWE

pedeutologia, nauczyciel, wychowanie, jezuci, edukacja liderów

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.002
Nadesłano: 31.12.2023
Zaakceptowano: 27.03.2024

include his profound belief in the formative influence of teacher figures in shaping one's identity as an educator. Moreover, the author delves into Dunin-Borkowski's penchant for identifying and nurturing individuals with above-average potential, primed to assume leadership roles in society. The article also places significant emphasis on the author's exploration of Dunin-Borkowski's advocacy for recognizing and honoring the internal potential of students, a principle that continues to resonate in European pedagogical discourse from the late 19th to the early 20th century and beyond.

ABSTRAKT

W 2024 roku mija 160. rocznica urodzin i 90. rocznica śmierci ks. Stanisława Dunina-Borkowskiego SJ, cenionego w krajach niemieckojęzycznych filozofa, nauczyciela, wychowawcy i autora poczytnych prac poświęconych wychowaniu. Myśl pedagogiczna tego jezuita, urodzonego we wpływowej polskiej rodzinie szlacheckiej spod Lwowa, nie jest szerzej znana w Polsce. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych wątków pedeutologii Stanisława Dunina-Borkowskiego na podstawie analizy jego pedagogicznej autobiografii wydanej w 1926 roku. Autor, posługując się metodą analizy dokumentów osobistych, skoncentrował się na podkreślanym przez Stanisława Dunina-Borkowskiego osobotwórczym znaczeniu autorytetów edukacyjnych dla bycia nauczycielem, na jego predylekcji do jednostek ponadprzeciętnych przygotowywanych do bycia liderami życia społecznego oraz na postulowanym przez niego poszanowaniu potencjału rozwojowego wychowanków, które pozostaje do dzisiaj trwałym dziedzictwem europejskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku.

Wprowadzenie

W 2024 roku mija 160. rocznica urodzin i 90. rocznica śmierci Stanisława Dunina-Borkowskiego, światowej sławy badacza filozofii Spinozy, ale także nauczyciela, pedagoga i wychowawcy, autora kilku ważnych monografii z zakresu wychowania, które miały w okresie międzywojennym kilkadziesiąt wydań. Ten pochodzący ze Lwowa polski szlachcic, a potem niemiecki jezuita, całe życie kształcił się i pracował na zachodzie Europy, i pisał niemal wyłącznie po niemiecku. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych wątków jego pedeutologii.

W Polsce nie zajmowano się bliżej publikacjami Stanisława Dunina-Borkowskiego, zwłaszcza z zakresu pedagogiki. Wyjątkiem był katolicki pedagog Jan Andrzej Kuchta (1900–1946), który zainspirował się poglądami Dunina na temat relacji zaufania między wychowawcą a wychowankiem (Kostkiewicz 2013: 529–531). Jego pedagogikę przedstawił też syntetycznie polski filozof i psycholog ks. Paweł Siwek SJ we wspomnieniu pośmiertnym opublikowanym w warszawskim „Przeglądzie Filozoficznym” (Siwek 1935). W swoim tekście zaprezentował również życiorys Dunina, powielony niedawno przez Jacka Rodzenia w artykule na temat postrzegania przez tego znawcę Spinozy teorii względności Einsteina (Rodzeń 2022).

W badaniu poglądów pedeutologicznych Stanisława Dunina-Borkowskiego posłużyłem się metodą dokumentów osobistych, poddając analizie przede wszystkim jego autobiografię intelektualną i edukacyjną (Dunin-Borkowski 1926), napisaną na zamówienie w roku 1926, gdy autor ukończył 62 lata i formułował swoje spostrzeżenia pedagogiczne z perspektywy wielu lat pracy w charakterze nauczyciela i wychowawcy (11 lat w austriackim jezuickim zakładzie „Stella Matutina”, 8 lat w internacie dla gimnazjalistów w Bonn, 10 lat na stanowisku ojca duchownego w seminarium duchownym we Wrocławiu).

Moim celem nie było przygotowanie nowej biografii pedagogicznej Dunina-Borkowskiego, bo on sam ją właściwie napisał, jakkolwiek w krótkiej formie wyznaczonej przez oczekiwania wydawcy. Choć każda autobiografia ma charakter historyczny, to Dunin nie tworzył jej jako „świadek, opisujący sprawy, które widział lub słyszał”, którego opis miałby służyć jako „podstawa do odtworzenia faktycznego obiektywnego przebiegu” spraw (Znaniński 1976: 154). Zamiast tego poddał swe życiowe doświadczenia swoistej analizie psychologicznej, dokonując określenia swoich „wrażeń, wyobrażeń, pojęć, uczuć, wzruszeń, pragnień, usposobień, skłonności”. Równocześnie spojrzął na swoje życie jak socjolog, który reflektuje nad otoczeniem i nad tym, „w jakim charakterze składające je przedmioty wchodzą w skład jego konsekwentnej świadomej osobowości (tamże: 155). Nade wszystko jednak stworzył Dunin autobiografię jako pedagog, przedstawiając w niej ideały i ideologie wychowawcze swojego okresu, a także sposoby ich realizacji w praktyce. Nakreślił też autobiografię edukacyjną, dzięki której mamy szansę na poznanie jego postaci oraz „zastosowanie

we współczesnej praktyce edukacyjnej idei poznanych dzięki temu zabiegowi badawczemu” (Szulakiewicz 2004: 7)

Autobiografia Dunina-Borkowskiego jest klasycznym ego-dokumentem, czyli źródłem zawierającym autopercepcję oraz rezultatem

[...] przedstawienia osobistego świadectwa na temat siebie i innych osób oraz wydarzeń. Wspólną cechą wszystkich tekstów, które można określić jako ego-dokumenty jest to, że [...] zawierają informacje odzwierciedlające stosunek autora/ów do systemów wartości i ich ewolucji na przestrzeni czasu. Ujawniają też stan wiedzy i doświadczenia życiowe (Szulakiewicz 2013: 67).

Tekst Stanisława Dunina-Borkowskiego zawiera zatem wszystkie elementy charakterystyczne dla autobiografii, jak ją rozumie Władysław Szulakiewicz, pisząc, że w tym gatunku

[...] autor koncentruje się przede wszystkim na sobie, swoich czynach, kolejnych etapach życia, przełomach w swojej biografii oraz wyznawanym systemie wartości, sukcesach i porażkach [...]. Autobiografia jest więc próbą samopoznania, autorzy autobiografii bowiem podejmują się spisania własnej historii, a dzięki temu powstaje dzieło literackie będące swoistego rodzaju wglądem w ich osobowość (tamże: 68).

Dla mnie autobiografia Dunina-Borkowskiego stała się impulsem do podjęcia próby zrozumienia jego spostrzeżeń pedeutologicznych poprzez ich usytuowanie w szerszym kontekście jego poglądów pedagogicznych i religijnych oraz refleksję nad potencjalnym wpływem środowiska intelektualnego, w którym się kształcił i pracował. W tym miejscu trzeba jednak poczynić ważne zastrzeżenie: Stanisław Dunin-Borkowski, choć był czytany w literaturze pedagogicznej, to w rozwijaniu swoich koncepcji edukacyjnych, również pedeutologicznych, niemal zupełnie z niej nie korzystał, lecz opierał się na własnym długoletnim doświadczeniu bycia nauczycielem i wychowawcą, jak również na wnikliwej obserwacji swoich podopiecznych. Pisał o tym bez cienia zażenowania: „Książki i wykłady, nawet wybitnych i ważnych autorów, nie wywarły na mnie nawet w przybliżeniu takiego wpływu, jak samodzielne przemyślenie problemów i tworzenie koncepcji wychowawczych na podstawie własnych obserwacji” (Dunin-Borkowski 1926: 8n). Nie oznacza to, że jego koncepcja nauczyciela i wychowawcy jest całkowicie oryginalna. Wyrasta ona raczej z tradycji ignacjańskiej, w której był formowany najpierw jako uczeń jezuickiego gimnazjum w Feldkirch, a potem jako student

zglobiający – pod okiem jezuickich uczonych – filologię klasyczną i nowożytną, filozofię i teologię.

W jego pedeutologii i podejściu do figury nauczyciela wybijają się na pierwszy plan trzy wątki, które wydają się aktualne i inspirujące dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Inspirowanie się nauczycieli i wychowawców wzorcami osobowymi z przeszłości

Pierwsza kwestia, na którą zwraca uwagę Stanisław Dunin-Borkowski, dotyczy wzoru osobowego, jaki kandydaci do zawodu nauczycielskiego lub młodzi nauczyciele mogą dostrzegać w pedagogach, z którymi zetknęli się w czasie swoich lat szkolnych. Autor zauważa w swojej edukacyjnej autobiografii, że pozytywne wspomnienia o własnych nauczycielach są wielką rzadkością, ale dla aktualnych nauczycieli są prawdziwym skarbem (Dunin-Borkowski 1926: 9). Niestety nie rozwija tego stwierdzenia, lecz jedynie zauważa, że on sam nie miał zbyt wielu nauczycieli i wychowawców, którzy odegraliby w jego życiu istotniejszą rolę. Zaznacza jedynie, że w trzech austriackich szkołach, w których się uczył, czyli w gimnazjum działającym przy starym opactwie benedyktyńskim w Kremsmünster, we wiedeńskiej Akademii Terecjańskiej dla szlachty oraz w jezuickim zakładzie „Stella Matutina” w Feldkirch nigdy nie doświadczył niesprawiedliwego czy poniżającego traktowania ze strony nauczycieli. Natomiast tylko jednego z nich uznaje za postać wyjątkową, mianowicie Friedricha Slameczkę (1843–1913) – swego wychowawcę z piątej i szóstej klasy wiedeńskiego *Theresianum*.

Slameczka był dość znanym filologiem klasycznym, pochodzącym podobnie jak Dunin ze Lwowa. Przez jakiś czas pracował w austriackim gimnazjum państwowym w Cieszynie, w którego rocznikach opublikował niewielką pracę na temat Sofoklesa (Slameczka 1869). Potem w Akademii Terecjańskiej uczył łaciny i niemieckiego, a w późniejszych latach był dwukrotnie dyrektorem Wiedeńskiego Gimnazjum Akademickiego (1888–1889, 1905–1906). Dunin-Borkowski wspomina go jako nadzwyczaj uzdolnionego pedagoga. Píše, że jego poczucie sprawiedliwości, siła spokoju, sumienność, umiłowanie porządku utrzymywały wszystkich chłopców w ryzach,

mimo że nigdy nie stosował kar i nie wybuchał gniewem (Dunin-Borkowski 1926: 8). Z opisu postawy Slameczki, jego charakteru i odnoszonych sukcesów wychowawczych, można wnioskować, że był on i pozostał dla Dunina-Borkowskiego ważnym wzorem osobowym. Jego sympatia dla nauczyciela musiała być odwzajemniona, bo Slameczka korespondował ze swoim wychowankiem jeszcze 30 lat później, gdy ten był już znanym pisarzem oraz nauczycielem religii i wychowawcą w „Stella Matutina” ([*List Friedricha Slameczki do Stanisława Dunina-Borkowskiego*] 1905, 9 lipca).

Dunin-Borkowski przywołuje jeszcze trzech innych swoich nauczycieli, tym razem jezuitów, uważając ich za jednostki „daleko wykraczające poza przeciętność” (Dunin-Borkowski 1926: 8). Pierwszym był Augustin Link (1819–1886), który przez 23 lata działał w Feldkirch jako uznany nauczyciel muzyki oraz organizator życia muzycznego, dzięki czemu „Stella Matutina” stała się centrum muzyki kościelnej promieniującym na całą okolicę (Link, *P. Augustin. Musikpädagogie* 1971). Drugim wyjątkowym nauczycielem był dla Stanisława Dunina-Borkowskiego Johann Nepomuk Fischer (1843–1893), również z austriackiego Feldkirch, w którym pełnił funkcje profesora, prefekta studiów oraz rektora kolegium. Przyczynił się wydatnie do uzyskania dla jezuitów pracujących w Feldkirch państwowych uprawnień do nauczania (Koch 1934: 558). Trzecim znaczącym nauczycielem był Aloisius Piscalar (1819–1892) – jeden z pionierów ośrodka w Feldkirch, pierwszy dyrektor gimnazjum, nauczyciel łaciny, greki, hebrajskiego i religii, rektor kolegium (Koch 1934: 1428). Wszyscy trzej byli liderami pracy edukacyjnej ówczesnych jezuitów i przyczynili się do wysokiego poziomu nauczania w „Stella Matutina”, przez co stało się ono chętnie wybieranym miejscem kształcenia dla wielu rodzin szlacheckich nie tylko z Niemiec, ale i ziem Austro-Węgier, wliczając w to również ważne polskie rody. Dunin-Borkowski nie precyzuje, jakie cechy podziwiał u tych pedagogów, ale fakt wymienienia ich z nazwiska świadczy o tym, że pozytywnie zapadli w jego pamięć i być może stali się dla niego inspiracją, gdy sam pracował przez 11 lat w „Stella Matutina” jako nauczyciel i wychowawca.

Ten niemiecki jezuita, gdy pisze o nauczycielach, których podziwiał i cenił, i od których mógł się wiele nauczyć, czyni ważne zastrzeżenie, że mianowicie ani oni, ani jacykolwiek inni żyjący ludzie nie

byli dla niego wzorami osobowymi do „niewolniczego” naśladowania (Dunin-Borkowski 1926: 8). Również swoich podopiecznych przestrzegał przed takim imitowaniem pracy innych, dodając, że to samo dotyczy wzorowania się na jakichkolwiek wielkich postaciach z przeszłości. Mogą one pełnić funkcję inspirującą, natomiast próba powielania ich celów życiowych, motywacji działania i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych byłaby kompletnie nienaturalna. Zatem według Dunina pamięć o ważnych nauczycielach z przeszłości, o autorytetach, ma dla przyszłych lub aktualnych pedagogów znaczenie osobotwórcze i pełni ważną funkcję w ich rozwoju zawodowym, ale nie może z oczywistych względów prowadzić do materialnego naśladowania i powielania tych wzorów.

Koncentracja na uczniach zdolnych

Stanisław Dunin-Borkowski w swoich uwagach na temat działalności nauczyciela i wychowawcy podkreśla konieczność koncentrowania się na uczniach szczególnie zdolnych. Przyznaje w swej autobiografii, że w kontakcie z młodzieżą nauczył się awersji wobec przeciętności, dlatego uważa, że należy przykładąć wielką wagę do starannej selekcji uczniów i zajmować się przede wszystkim jednostkami oryginalnymi i z silnym charakterem (Dunin-Borkowski 1926: 9). Edukacja przywódców, liderów, wybitnych osobowości – to motyw przewodni całego jego piśmiennictwa pedagogicznego. Postuluje on wyraźnie kształcenie elitarne w odróżnieniu od egalitarnego.

Skąd się bierze ten nacisk autora na edukację uczniów ponadprzeciętnych? Duże znaczenie miało prawdopodobnie jego wysokie urodzenie, czyli pochodzenie z wpływowej szlacheckiej i inteligenckiej rodziny lwowskiej, jak również jego wybitne zdolności intelektualne, które czasem utrudniają empatyczne zrozumienie jednostek słabiej uposażonych. Niepospolity umysł Dunina-Borkowskiego znalazł wyraz nie tylko w jego obszernych i wnikliwych pracach na temat filozofii Spinozy (ponad 2,5 tys. stron), lecz był poświadczany przez wszystkich, którzy się z nim stykali. Wspomniał o tym nietuzinkowym jezucie nawet Benito Mussolini w uroczystej mowie wygłoszonej przed włoskim senatem 25 maja 1929 z okazji zawarcia traktatu ze Stolicą Apostolską. Nazwał w niej ks. Dunina-Borkowskiego „najwybitniejszym badaczem Spinozy” i „człowiekiem wielkich zdolności

umysłowych” (Siwek 1935: 135). Z kolei Josef Pieper (1904–1997) – niemiecki katolicki filozof, jeden z czołowych neotomistów XX wieku, który zetknął się z Duninem-Borkowskim w 1925 roku – pisał, że jest to jeden z nielicznych ludzi, jakich spotkał w życiu, którym mógłby bez wahania przypisać atrybut mądrości (Pieper 1976: 73). Był więc Dunin-Borkowski bardzo zdolny i chętnie przestawał z ludźmi podobnymi sobie, nawet jeśli byli tylko jego podopiecznymi.

Na predylekcję lwowskiego szlachcica do jednostek ponadprzeciętnych wpływ miało też wychowanie, które otrzymał w rodzinie, zwłaszcza ze strony matki. Stanisław był z nią silnie związany przez całe życie. W jednym ze swoich listów nazywał ją kobietą wyróżniającą się siłą ducha i wielkodusznością, kobietą skromną, a zarazem majestatyczną, która przez samo pojawienie się budziła respekt i milczenie (Pummerer 1935). Ta dzielna kobieta, której mąż popełnił samobójstwo w wieku 33 lat, umieściła syna w szkołach z internatem setki kilometrów od domu rodzinnego, dlatego wychowywała go głównie za pomocą pisanych do niego długich listów, które on sam uważał za „literackie i etyczne arcydzieła”. Zachęcała go w nich do „samodzielności, rozwoju i gruntowności” (Dunin-Borkowski 1926: 7). W efekcie czuł on zawsze niechęć do jakiegokolwiek przeciętności.

Wpływ na koncentrację Dunina-Borkowskiego na uczniach zdolnych miała też bez wątpienia jego formacja zakonna, poprzedzona nauką w prestiżowym zakładzie naukowo-wychowawczym prowadzonym przez jezuitów w Feldkirch, którzy od początku istnienia zakonu kładli nacisk na kształcenie elit i przyjmowali ich przedstawicieli w swoje szeregi. Ale i później dokonywali dalszej selekcji, dopuszczając do pełnych 3-letnich studiów filozoficznych, a potem do 4-letniego kursu teologii scholastycznej, prowadzonego przez koryfeuszy wiedzy, tylko tych młodych jezuitów, którzy uzyskiwali z egzaminów maksymalną ocenę, czyli wyższą niż *mediocritas* (przeciętna) (*Ratio atque institutio studiorum SJ...* 2000, Reguły prowincjała, nr 19.11). Właśnie ci absolwenci studiów filozoficznych otrzymywali zadanie nauczania w niższych klasach gimnazjalnych, a po ukończeniu teologii – w klasach wyższych. Miało to charakter pozytywnej selekcji do zawodu nauczyciela: zostawali nim tylko ludzie zdolni i przygotowani merytorycznie, którzy potem – chcąc nie chcąc – lepiej rozumieli podobnych do siebie uczniów. Nie mieli natomiast zbyt wiele cierpliwości dla uczniów słabych (chyba że ci pochodzili z wpływowych rodzin),

dlatego po prostu usuwali ich ze szkoły albo dawali do zrozumienia rodzicom, że ich synowie nie poradzą sobie z dalszą nauką.

Choć Stanisław Dunin-Borkowski działał w nowym Towarzystwie Jezusowym (przywróconym do życia w 1814 roku), to przejął typową dla tego zakonu skłonność zajmowania się jednostkami nietuzinkowymi, które aktualnie lub w przyszłości miały pełnić ważne role w społeczeństwie. To nastawienie na kształcenie liderów, obecne w zakonie jezuitów, wynikało w dużej mierze z fascynacji figurą założyciela – Ignacego Loyoli, pochodzącego z dumnej i wpływowej szlachty baskijskiej. Został on wychowany w rodzinie na przyszłego lidera, czyli człowieka, który miał innym rozkazywać, którego pragnieniem było znaczyć więcej (*valer mas*), być uważanym za silniejszego, bogatszego i ważniejszego niż inni (García Mateo 1991: 27). Wprawdzie później, w efekcie swych doświadczeń duchowych i nawrócenia, Ignacy zamienił służbę doczesnym władcom na służbę “Odwiecznemu Królowi”, lecz również w niej chciał się wyróżnić i odznaczyć (Loyola 2019: nr 94). Był to człowiek wielkich ambicji, a jezuiti starali się go naśladować.

Głównym narzędziem formacji przyszłych jezuitów, jak również wpływowych ludzi świeckich związanych z zakonem, były dla Ignacego Loyoli *Ćwiczenia duchowe*, będące rezultatem jego osobistych przeżyć religijnych i przemyśleń. Sumienna realizacja ćwiczeń (czyli wielogodzinnych medytacji połączonych z rachunkiem sumienia) miała prowadzić rekolektanta do reorientacji swojego życia. Co jednak ważne, Ignacy nie pozwalał udzielać pełnych ćwiczeń duchowych ludziom mało obiecującym, pozbawionym wielkich pragnień i celów. Jak zauważa Dunin-Borkowski, im należało zaoferować pewien *Ersatz* ćwiczeń, ich wycinek lub przedsmak, nic więcej (Dunin-Borkowski 1926: 19). On sam nie tylko odbył pełne 30-dniowe ćwiczenia duchowe dwa razy w życiu, a potem powtarzał je w skróconej formie co roku i wielokrotnie oferował je innym, ale też napisał biografię Ignacego, w której przedstawił założyciela jezuitów jako człowieka żywiącego wielkie pragnienia (Dunin-Borkowski 1930). To wszystko musiało oddziaływać na psychikę autora i skutkować selektywnym podejściem do wychowanków, koncentracją na jednostkach niepoślednich.

Dunin-Borkowski denuncjował wyjątkowo szkodliwą tendencję w ówczesnej szkole, choć zgodną z przepisami oświatowymi, do równego traktowania wszystkich uczniów i zabiegów o to, aby jednych

upodobnić do drugich. W ten sposób – według niego – tłum się rozwija wychowanków o wielkich charakterach, gdyż stawia się ich w jednym rzędzie z jednostkami przeciętnymi. Dunin-Borkowski z uporem powtarzał: nie wolno wszystkim proponować tego samego, „choćby nas oskarżano o stronniczość, choćby uczniowie pozbawieni uwagi patrzyli z zawiścią” (Dunin-Borkowski 1926: 19). Podkreślał: „Trzeba mieć odwagę rozróżniania między liderami a tłumem. Trzeba mieć odwagę poświęcenia znacznie więcej czasu nielicznym wybranym niż pozostałej masie. Nawet jeśli ci ostatni przyniosą owoc trzydziestokrotny, to wybrani – stukrotny” (tamże). Podstawowym i pierwszym warunkiem wychowania i kształcenia jest zatem według Stanisława Dunina-Borkowskiego staranna selekcja uczniów.

To podejście autora może się wydać szokujące dla współczesnych odbiorców głoszących zasadniczo słuszny, aczkolwiek utopijny postulat równego traktowania wszystkich uczniów oraz wyznających aprioryczny, bo przecież niepoparty badaniami, sąd, że wszyscy oni posiadają jednakowy potencjał rozwojowy. Dunin, który swoje publikacje z zakresu pedagogiki zaczął ogłaszać jako człowiek 54-letni, opierający się na dłuгоletnim doświadczeniu pracy nauczycielskiej i wychowawczej, nie zgodziłby się stanowczo z takim stwierdzeniem, choć był zatrudniony w placówkach, w których dominowali uczniowie z rodzin z wysokim kapitałem kulturowym. Nawet jednak wśród nich dostrzegał zróżnicowanie pod względem intelektu, motywacji i pracowitości. Asekuracyjnie zastrzegł się jednak, aby w koncentrowaniu się na uczniach zdolnych nie przesadzać i nie porzucać troski o przeciętnych, co jednak miało być prawdziwą sztuką (Dunin-Borkowski 1926: 19). Nie tłumaczył bliżej, na czym ta wirtuozeria pedagogiczna miałaby polegać, lecz formułował ogólną jezuicką zasadę, że mianowicie w wychowaniu nie chodzi przede wszystkim o odnoszenie sukcesów, lecz o dokładanie starań (Dunin-Borkowski 1926: 9).

Reasumując: odpowiedź Dunina na pytanie, czy nauczyciel powinien wszystkich uczniów traktować jednakowo jest zdecydowanie negatywna – należy się skupić na wspieraniu rozwoju tych jednostek, u których rozpoznano się predyspozycje do bycia liderami, co nie oznacza całkowitego porzucenia przeciętnych. W ich przypadku nauczyciel nie osiągnie wielkich sukcesów, ale ważne będą jego starania.

Docenianie potencjału rozwojowego uczniów/wychowanków

Czy jeśli nauczyciel/wychowawca chce ukształtować silne charaktery, wychować przyszłych liderów, to powinien posługiwać się jakąś formą przymusu? Na to pytanie Dunin-Borkowski odpowiedziałby również przecząco. Tak jak młodszy o dwa pokolenia Carl Rogers (1902–1987) postrzegał psychologiczną relację między terapeutą a klientem jako model dla edukacyjnej relacji między nauczycielem a uczniem, tak niemiecki jezuita był przekonany, że stosunki panujące w klasie szkolnej powinny być wzorowane na relacji między kierownikiem rekolekcji ignacjańskich (*Ćwiczenia duchowe*) a ich uczestnikami.

Na niektóre cechy tej relacji wskazywał Josef Pieper we wspomnieniach ze swoich 30-dniowych rekolekcji, które odprawił w pobliżu Bazylei pod kierownictwem ks. Dunina-Borkowskiego, u którego – jako mistrza – dostrzegał „wielkoduszne okazywanie [rekolektantowi] uznania [...], umiejętność odkrywania przed nim nieskończonych wymiarów wolności, a przede wszystkim zniewalającą dobroć”. Pieper wspomina: „Gdy wchodziłem do jego pokoju, od razu odnosiłem wrażenie, że nie tylko jestem mile widziany, ale że on czekał tylko na mnie, jakby tego dnia nikt inny miał go już nie odwiedzić” (1976: 74). Mistrz i nauczyciel okazuje odprawiającemu rekolekcje uczniowi życzliwość i uznanie dla jego niepowtarzalności.

Dunin-Borkowski podkreślał, że rekolektantowi przynosi satysfakcję jedynie to, co on samodzielnie odkryje i co jest w stanie sam zrozumieć. Dlatego mistrz nie może pozbawiać go szans na dokonywanie własnych odkryć ani narzucać mu własnych przekonań. W języku *Ćwiczeń duchowych* zostało to wyrażone następująco: „Niech [mistrz rekolekcji] dozwoli Stwórcy działać bezpośrednio ze swoim stworzeniem, a stworzeniu ze swoim Stwórcą i Panem” (Loyola 2019: nr 15). W podobny sposób nauczyciel powinien pozwolić uczniowi samodzielnie odkrywać wiedzę, formułować własne sądy, pogłębiać rozumienie siebie i otaczającego świata.

Byłoby idealnie – pisze Dunin-Borkowski o *Ćwiczeniach duchowych* – gdyby treści do rozważania przedstawiać rekolektantowi w sposób zwięzły i rzeczowy, starać się niczego mu nie wtłaczać, niczego z niego nie wydobywać siłą. Dusza prowadzona łaską sama szuka, roztrząsa i znajduje. Natomiast udzielający rekolekcji powinien być zawsze na wyciągnięcie ręki, gotowy do pomocy, idący obok, zadający pytania i wyjaśniający (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Jest to według autora trafny obraz postawy nauczyciela/wychowawcy wobec ucznia.

Dunin-Borkowski wyznaje, że sam starał się zawsze kierować szacunkiem wobec swoich uczniów oraz respektem wobec ich potencjału rozwojowego. Pisze:

Odkrywanie niepowtarzalnej formy każdego pojedynczego człowieka, wyczuwanie tego, co w nim pierwotne i co go kształtuje, towarzyszenie wychowankowi na jego ścieżce rozwojowej, bez narzucania się a nawet proponowania swojej osoby i swojego sposobu działania – to wszystko uważałem zawsze za swoje główne zadanie [...]. Niestety, mimo najszerszych chęci nie zawsze udawało mi się przestrzegać tej zasady. Autentyczni, samodzielni młodzi ludzie są bardzo delikatni i wrażliwi, ale potrafią być też nieskończenie wdzięczni, gdy dostrzegą tę delikatność u wychowawcy (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Bez wątplenia takie słowa mogłyby wyjść z ust niejednego przedstawiciela nurtu Nowego Wychowania.

Może jednak nauczyciel powinien uciec się do jakiejś formy przymusu, gdy styka się z niedojrzałością swoich wychowanków? Dunin tak podchodzi do tej kwestii:

Trzeba zachować cierpliwość, wytrwałość, pogodną wyrozumiałość i pozwolić, aby czas i naturalne procesy rozwojowe same uleczyły pewne słabości, zamiast przedwcześnie przytłaczać zmagającą się młodą duszę wygórowanym ideałem. W takim bowiem wypadku nauczyłyby się ona samookłamywania, zarozumiałości a nawet hipokryzji (Dunin-Borkowski 1926: 20).

Autor – podobnie jak młodszy o pokolenie i wyznający wszak odmienną filozofię wychowania Célestin Freinet – pozwala uczniom i wychowankom błędzić, uczyć się po omacku, ponieważ jest cierpliwy i ufa w naturalne procesy rozwojowe, które się w nich dokonują.

Nie jest zatem potrzebna żadna forma przymusu, aby kształtować silne jednostki. Wręcz przeciwnie: delikatne obchodzenie się z nimi pozwala im rozwijać się zgodnie z naturalnymi skłonnościami i zewnętrznymi uwarunkowaniami. Wówczas nie są one kształtowane na modłę jakichś bliższych lub dalszych autorytetów, lecz aktualizują własne zdolności.

Zakończenie

Gdyby chcieć pozostać wiernym pedeutologicznym wskazówkom wypracowanym przez Stanisława Dunina-Borkowskiego, to nie należałoby się w ogóle zajmować jego postacią i poglądami. Podkreślał on bowiem z naciskiem, że nauczyciel/wychowawca powinien wypracowywać własne pedagogiczne *credo* na podstawie kontaktu z konkretnymi, żywymi uczniami, zwłaszcza tymi ponadprzeciętnymi. Ten polski szlachcic, o którym jego współcześni zaświadcniają, że mimo ogromnych sukcesów naukowych i wychowawczych pozostał człowiekiem bardzo skromnym, nie chciałby na pewno, aby postrzegać go jako wzorzec osobowy nauczyciela i wychowawcy do naśladowania.

W swojej działalności nauczycielskiej i wychowawczej oraz w swoich pracach z zakresu pedagogiki skupiał się na wychowaniu liderów, ludzi silnych i zdecydowanych, lecz podkreślał, że nie może temu towarzyszyć jakakolwiek forma przymusu, przemocy, nawet tej symbolicznej. Zamiast tego trzeba dyskretnie towarzyszyć swoim wychowankom i zdać się na naturalne procesy rozwojowe, które się w nich dokonują. W ten sposób, *nolens volens*, Stanisław Dunin-Borkowski zbliżył się do poglądów prominentnych przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania, a nawet mógłby zostać do nich zaliczony, choć można wątpić, czy miałyby to dla niego jakiegokolwiek znaczenie. Jak pisze bowiem Josef Pieper:

Dunin w rozmowach ze mną nie mówił nigdy o sobie i swoich sprawach, nawet potem, gdy spotykałem go w gronie przyjaciół. O tym, że jest znanym w wielu krajach autorytetem w badaniach nad Spinozą, dowiedziałem się przypadkiem od kogoś innego. Nie słyszałem, żeby on sam kiedykolwiek choćby wymienił nazwisko Spinozy. Również od innych, znacznie później, dowiedziałem się, że ten zawsze pogodny człowiek cierpiał przez te wszystkie lata, całe życie, na silne bóle głowy (Pieper 1976: 74).

Niniejszy artykuł zawiera jedynie zarys poglądów Stanisława Dunina-Borkowskiego na temat nauczyciela i wychowawcy. Ich pełniejsze przedstawienie wymagałoby dalszych badań nad innymi jego pracami pedagogicznym, zwłaszcza książkami, których napisał kilka i które cieszyły się ogromną popularnością (*Reifendes Leben* 1920; *Führende Jugend* 1922; *Schöpferische Liebe* 1923; *Miniaturen erzieherischer Kunst* 1929; *Jesus als Erzieher* 1934). Ich lektura nie jest łatwa ze względu na

dość skomplikowany styl wywodów autora oraz szwabachę, w której zostały wydrukowane. Dunin-Borkowski nie zdążył niestety ukończyć przygotowywanego systematycznego dzieła z zakresu pedagogiki, gdyż zmarł nagle 1 maja 1934 roku. Wszystkie jego notatki zostały zniszczone przez Gestapo, które wkroczyło do monachijskiego domu jezuitów 18 kwietnia 1941 roku (Stasiewski 1959: 198). Niewątpliwie warto jednak sięgnąć do jego myśli, gdyż stanowi ona interesującą alternatywę dla poglądów przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania, gdyż z jednej strony – podobnie jak oni – akcentuje niepowtarzalność każdego wychowanka, docenia drzemiący w nim potencjał, nakazuje nauczycielowi uszanować jego dynamizm rozwojowy, a z drugiej strony jest wolna od mitologizacji dziecka, przesadnego akcentowania jego subiektywności ze szkodą dla zewnętrznych elementów wychowania oraz od jednostronnego wynoszenia „serca i ręki” ponad „umysł”. W takiej formie może być interesującą propozycją o charakterze inspirowanym również dla współczesnej pedeutologii.

Bibliografia

- Dunin-Borkowski S. (1920). *Reifendes Leben: ein Buch der Selbstzucht für die Jugend*. Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1922). *Führende Jugend. Aufgaben und Gestalten junger Führer*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1923). *Schöpferische Liebe. Ein Weg zur sittlichen Vollendung*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1926). *Zur Methode der Jugenderinnerungen*, [w:] E. Hahn (red.). *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Leipzig: Felix Meiner, s. 1–43.
- Dunin-Borkowski S. (1929). *Miniaturen erzieherischer Kunst*, Berlin: Dümmler.
- Dunin-Borkowski S. (1930). *Ignatius von Loyola*, Breslau: Borgmeyer.
- Dunin-Borkowski S. (1934). *Jesus als Erzieher*, Hildesheim: Borgmeyer.
- García Mateo R. (1991). *El mundo caballeresco en la vida de Ignacio de Loyola*, „Archivum Historicum Societatis Iesu”, nr 60, s. 5–28.
- Koch L. (1934). *Jesuiten-Lexikon. Die Gesellschaft Jesu eins und jetzt*, Paderborn: Verlag Bonifacius.
- Kostkiewicz J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Link, P. Augustin. *Musikpädagogie* (1971), [w:] *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*, t. 5, Graz: Böhlau, s. 225, https://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_L/Link_Augustin_1819_1886.xml;internal&action=hilite.action&Parameter=link [dostęp: 31.01.2024].

- [*List Friedricha Slameczki do Stanisława Dunina-Borkowskiego*]. 1905, 9 lipca. Besondere Sammlungen (Sygn. 67–5300). Archiv der Zentraleuropäischen Provinz der Jesuiten, Monachium, Niemcy.
- Loyola I. (2019). *Ćwiczenia duchowe*, przeł. Jan Ożóg, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pieper J. (1976). *Noch wußte es niemand. Autobiographische Aufzeichnungen 1904–1945*, München: Kösel.
- Pummerer A. (1935). *P. Stanislaus von Dunin-Borkowski*. „Mitteilungen aus den deutschen Provinzen der Gesellschaft Jesu”, nr 103, s. 549–573.
- Ratio atque institutio studiorum SJ, czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*. (2000). Wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bienkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Ateneum.
- Rodzeń J. (2022). *Stanisław Dunin-Borkowski and His Views on Einstein's Special Theory of Relativity*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, nr 72, s. 63–86.
- Siwek P. (1935). *Stanisław Dunin-Borkowski (1864–1934)*. „Przegląd Filozoficzny”, nr 1938, s. 135–141.
- Slameczka F. (1869). *Über Eigenthümlichkeiten im Gebrauche der Epitheta bei Sophokles*, [w:] *Programm des k.k. Ersten (kath.) Staatsgymnasiums in Teschen. Für das Schuljahr 1869*, Teschen: Karl Prochaska, s. 3–22.
- Stasiewski B. (1959). *Dunin-Borkowski, Zbigniew Graf*, [w:] *Neue Deutsche Biographie*, t. 4, s. 198, <https://www.deutsche-biographie.de/pnd101302150.html#ndbcontent> [dostęp: 31.01.2024].
- Szulakiewicz W. (2004). *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 19/20, 5–14, <https://doi.org/10.14746/bhw.2004.19.20.1>
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16, s. 65–84, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.006>
- Znaniński F. (1976). *Autobiografia jako materiał do badań socjologicznych*. „Przegląd Socjologiczny”, nr 28, s. 154–166.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz
Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza
Wydział Nauk Stosowanych
e-mail: jkochanowicz@wsb.edu.pl

Władysława Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

„Dobry nauczyciel”. Szkic o koncepcji badań pedeutologicznych Jadwigi Zaleskiej (1900–1993)

“A Good Teacher”: Outline of the Concept of
Pedeutological Research by Jadwiga Zaleska
(1900–1993)

ABSTRACT

The article is part of the research area of historical pedeutology. The purpose of the presented text is to reconstruct the pedeutological concept entitled *A good teacher in light of the statements made by school youth* written by Jadwiga Zaleska. The project was initiated at Kazimierz Sośnicki's pedagogical seminar. The main subject of the research is the question of what makes a good teacher, the search for his characteristics and conditions for pedagogical activity. The main method of research was the historical and pedagogical analysis of archival and printed sources of the aforementioned subject of research. The first part of the text contains an outlined biography of Jadwiga Zaleska, including her educational path and pedagogical studies at the Nicolaus Copernicus University in Toruń. It also provided information about her pedagogical activity. The second part of the text presented the methodological assumptions of research on the subject of “a good teacher” from Jadwiga Zaleska's point of view and

KEYWORDS

Jadwiga Zaleska,
pedeutology, research
concept, good teacher,
teacher's profile,
pedagogical activity

SŁOWA KLUCZOWE

Jadwiga Zaleska,
pedeutologia,
koncepcja badań,
dobry nauczyciel,
profil nauczyciela,
działalność
pedagogiczna

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.003
Nadesłano: 31.07.2023
Zaakceptowano: 14.12.2023

in terms of research results, which were used to create a profile of a good teacher. From these studies a vision emerged of a teacher perceived mainly from a normative perspective. Lastly, the concluding remarks indicated the topicality of the assumptions of Jadwiga Zaleska's project dedicated to the search for characteristic of a good teacher and the methodological correctness of its implementation.

ABSTRAKT

Artykuł wpisuje się w obszar badań pedeutologii historycznej. Celem prezentowanego tekstu jest rekonstrukcja koncepcji pedeutologicznej pt. *Dobry nauczyciel w świetle wypowiedzi młodzieży szkolnej*, autorstwa Jadwigi Zaleskiej. Projekt powstał na seminarium pedagogicznym Kazimierza Sośnickiego. Głównym przedmiotem badań jest problem charakterystyki dobrego nauczyciela, poszukiwanie jego cech i warunkowań działalności pedagogicznej. Zasadniczą metodą badań była analiza historyczno-pedagogiczna źródeł archiwalnych i drukowanych wskazanego przedmiotu badań. W pierwszej części tekstu nakreślona została krótka biografia Jadwigi Zaleskiej, w tym jej droga edukacyjna oraz studia pedagogiczne w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Podano też informacje o jej działalności pedagogicznej. W części drugiej ukazano metodologiczne założenia badań na temat „dobrego nauczyciela” w ujęciu Jadwigi Zaleskiej oraz ich wyniki, które posłużyły do stworzenia profilu dobrego nauczyciela. Z badań tych wyłoniła się wizja nauczyciela postrzeganego głównie w perspektywie normatywnej. W uwagach końcowych wskazano na aktualność założeń projektu Jadwigi Zaleskiej poświęconego poszukiwaniu charakterystyki dobrego nauczyciela oraz poprawność metodologiczną jego realizacji.

Wszak nauczyciel w pełnym tego słowa znaczeniu dobry,
 obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi,
 gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany,
 pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności,
 nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym [...],
 potrafi niemal w zupełności sprostać swemu szczytnemu powołaniu.
 I gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycieli
 i jako obywateli, kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie
 rolę dość podrzędną.
 (Twardowski 1912: 13)

Uwagi wstępne

Pytanie o istotę dobrego nauczyciela jest pytaniem wciąż aktualnym i otwartym. Dążenie do stworzenia projektu dobrego nauczyciela widoczne jest w działalności wielu teoretyków pedagogiki XX wieku, czasu na który przypada działalność Jadwigi Zaleskiej, poczynając od lat dwudziestych ubiegłego stulecia.

Jadwiga Leontyna Zaleska należy do pokolenia inteligencji polskiej, które przeżyło I i II wojnę światową. Była nauczycielem szkół średnich oraz nauczycielem akademickim, harcmistrzynią, uczestniczką tajnego nauczania w czasie II wojny światowej, działała w Armii Krajowej, była także zasłużoną działaczką społeczno-oświatową. W jej biografii wpisało się kilka miast uniwersyteckich, a mianowicie Lwów, Toruń, Warszawa, Gdańsk. W dotychczasowej historiografii nie poświęcono jej zbyt dużo uwagi. Opublikowano jedynie drobne szkice biograficzne poświęcone jej aktywności w szkolnictwie średnim i w harcerstwie, mające zazwyczaj charakter rocznicowy i wspomnieniowy (*Zaleska Jadwiga Leontyna* 2006: 773–774; Sołtys 1993: 10; Sroczyńska-Wycańska 1989: 391; Tarnawska 1995: 187–195; Zajac 1997: 5) Prezentowany tekst dotyczy przede wszystkim jej okresu toruńskiego, studiów i pracy dydaktycznej na UMK, a w szczególności przygotowania koncepcji badań pedeutologicznych. Trzeba zaznaczyć, że Zaleska wpisała się w początki działalności Uniwersytetu Toruńskiego, a także w początki studiów pedagogicznych na poziomie uniwersyteckim w tym mieście¹. Jej koncepcja badań pedeutologicznych zawarta była w pracy magisterskiej, która powstała na seminarium Kazimierza Sośnickiego, wybitnego pedagoga i twórcy toruńskiej akademickiej pedagogiki (Nalaskowski, Szulakiewicz 2009; Pólturzycki 2003: 19–27; Wołoszyn 1989: 295–301). Artykuł opiera się głównie na źródłach archiwalnych zgromadzonych w Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Są to materiały dotyczące studiów, biografii zawodowej, w tym zaświadczenia o jej pracy w zawodzie nauczyciela i wreszcie jej praca magisterska.

1 O początkach kształtowania się struktur UMK, w tym toruńskiej pedagogiki, jest mowa w publikacjach: Bandura 1965; Duczkowska-Moraczewska 1995; Nadolski 1957; Pleśniarski 1957; Tomczak 1995.

Jadwiga Leontyna Zaleska – rys biografii edukacyjnej i zawodowej

Jadwiga Zaleska wywodziła się ze znamienitego rodu szlacheckiego Zaleskich, herbu Jelita, z bogatą tradycją patriotyczną. Urodziła się w Sanoku w 1900 roku, jej ojcem był lekarz, a matka nauczycielką. W jej biografii edukacyjną i zawodową wpisało się kilka miast: Sanok, Lwów, Gdańsk, Warszawa, Toruń. W życiu edukacyjnym i zawodowym Zaleskiej możemy wyróżnić okres do II wojny światowej, czas wojny i okupacji oraz okres po II wojnie światowej.

Etapy edukacji Jadwigi Zaleskiej

Szkołę powszechną i 8-klasowe gimnazjum ukończyła egzaminem dojrzałości w Sanoku. W okresie międzywojennym (tj. w latach 1921–1924) odbyła studia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w zakresie filologii języka polskiego jako przedmiotu głównego i filologii języka francuskiego jako przedmiotu pobocznego oraz filozofii w zakresie obowiązującym polonistów i romanistów (WH UMK, sygn. 107, Zaświadczenie o odbytych studiach na UJK). Studiując na UJK, uczęszczała na wykłady, proseminaria i seminaRIA, między innymi takich wybitnych profesorów, jak: Kazimierz Twardowski², Henryk Ułaszyn, Tadeusz Lehr-Spławiński, Wilhelm Bruchnalski, Juliusz Kleiner, Zygmunt Czerny. Ponadto jak wynika ze źródeł była studentką Mścisława Wartenberga, Jana Kasprowicza, Konstantego Wojciechowskiego, Eugeniusza Kucharskiego, Edwarda Porębowicza, ks. Władysława Żyły³. Warto odnotować, że egzaminy złożone przed wymienionymi profesorami ocenione zostały celująco i bardzo dobrze.

Na studia pedagogiczne w Toruniu zapisała się 5 stycznia 1946 roku. W Ankiecie informowała, że w czasie okupacji organizowała

- 2 Szerzej o poglądach pedeutologicznych K. Twardowskiego patrz: Szulakiewicz 2014: 5–19.
- 3 Wiele jej dokumentów zaginęło w czasie wojny, dlatego zgodność z prawdą informacji o przebiegu jej studiów potwierdzili m.in.: Tadeusz Lehr-Spławiński, Zygmunt Czerny, Juliusz Kleiner, Henryk Ułaszyn (WH UMK, Akta studenckie, sygn. 107 Zaświadczenie o odbytych studiach na UJK w latach 1921–1924).

tajne nauczanie, uczyła w zakresie gimnazjum i liceum. Organizowała i przewodniczyła pracom Tajnych Komisji Egzaminacyjnych w Sanoku w latach 1939–1944. Nadto uczyła w jawnej Polskiej Szkole Handlowej języka polskiego, korespondencji handlowej i ćwiczeń cielesnych. W roku szkolnym 1944/45 była nauczycielem języka polskiego, łacińskiego i ćwiczeń cielesnych w Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Królowej Jadwigi w Sanoku (AUMK, WH, Akta studenckie, sygn. 107, Ankieta).

Przedkładając władzom Wydziału Humanistycznego UMK zaświadczenie o odbytych studiach na UJK we Lwowie w latach 1921–1924, zwróciła się do Rady Wydziału z prośbą o zaliczenie tych studiów do egzaminu magisterskiego, tj. filologii języka polskiego jako przedmiotu pobocznego przy pedagogice jako przedmiocie głównym (WH UMK, Akta studenckie, sygn. 107). Komisja Egzaminacyjna Wydziału Humanistycznego UMK w Toruniu pozytywnie zaopiniowała jej prośbę, a w protokole weryfikacyjnym zapisano, że uznaje się studia i egzaminy w zakresie filologii polskiej odbyte na UJK za egzamin z filologii polskiej w zakresie pedagogiki z wynikiem bardzo dobrym (WH UMK, Akta studenckie, sygn. 107. Protokół weryfikacyjny)⁴.

Studia w Toruniu to drugi etap jej edukacji uniwersyteckiej. Tym razem były to studia pedagogiczne na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika⁵. Zapisła się na nie w 46. roku swego życia (A UMK, Akta studenckie, sygn. 107). Była już doświadczonego nauczycielem i miała za sobą, jak wspomniano wcześniej, znakomite studia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. W czasie studiów pedagogicznych na UMK jej mistrzami i egzaminatorami byli: Henryk Elzenberg (Historia filozofii starożytnej i średniowiecznej, Historia filozofii nowożytnej, Tadeusz Czeżowski (Logika z metodologią

4 W skład Komisji Egzaminacyjnej UMK opiniującej prośbę Zaleskiej wchodził profesorowie: Bronisław Włodarski, Konrad Górski, Eugeniusz Słuszkiewicz, Stefan Srebrny.

5 Zakres studiów Jadwigi Zaleskiej dotyczył i psychologii i pedagogiki. Andrzej Lewicki pisząc opinię w związku z jej zatrudnieniem stwierdzał: „studentka IV roku psychologii i pedagogiki (psychologii wychowawczej)”, patrz: A UMK, Akta osobowe, sygn. K-1/344. Opinia z 1949 r.

i teorią poznania), Andrzej Lewicki (Psychologia ogólna)⁶. Z kolei Kazimierz Sośnicki był egzaminatorem z przedmiotu nazwanego „Pedagogika i dydaktyka wraz z przeglądem współczesnych kierunków w tych dziedzinach i ze szczególnym uwzględnieniem poglądów jednego ze współczesnych autorów pedagogicznych. Ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolnictwa”. Ponadto Kazimierz Sośnicki wspólnie z Jadwigą Lechicką egzaminowali Zaleską z „Historii wychowania z uwzględnieniem historii wychowania w Polsce na tle rozwoju społecznego i prądów etycznych”, a z Andrzejem Lewickim z „Psychologii wychowawczej i pedagogiki eksperymentalnej”.

Oprócz wymienionych wyżej egzaminów z przewidzianych programem studiów przedmiotów Zaleska złożyła egzaminy pisemny i ustny z psychologii wychowawczej i pedagogiki w dniu 29 sierpnia 1949 roku. Egzaminatorami byli Sośnicki i Lewicki. Z trzech tematów wskazanych do wyboru do egzaminu pisemnego (Realizm wychowawczy w pedagogice radzieckiej, Analiza uczucia zawodu i jej pedagogiczne znaczenie, W jakich granicach wychowanie pojmowane jako „urabianie” musi uwzględnić fazy rozwojowe?) wybrała drugi temat. Praca ta liczyła 12 stron tekstu i została oceniona przez Lewickiego i przez Sośnickiego jako bardzo dobra. W protokole egzaminacyjnym sformułowane zostały i zapisane opinie obydwu mistrzów.

Ocena Sośnickiego brzmiała następująco:

Opracowanie tematu zajmuje się głównie analizą uczucia zawodu, natomiast druga część tematu: jego pedagogiczne znaczenie, nie zostało dość dokładnie omówiona. Na uwagę zasługuje to, że całą podaną treść w opracowaniu autorka skonstruowała prawie samodzielnie i twórczo, że nie mogła się posługiwać reprodukcją już wyuczonych wiadomości, gdyż temat w swej całości nie posiada opracowań monograficznych w literaturze naukowej, a także w literaturze okolicznościowe materiały odnoszące się do niego są dość rzadkie. Stąd też całe opracowanie obecne jest raczej szkicem zestawiającym różne problemy związane z uczuciem zawodu niż pełnym rozwinięciem. Ze względu na dużą samodzielność w ujęciu sprawy i ze względu na to, że szkic przedstawiony należy uważać za całkowicie udany, pracę należy uznać za bardzo dobrą. 30 sierpnia 1949 roku (WH UMK, Akta studenckie sygn. 107).

6 W kwestionariuszu egzaminu Andrzej Lewicki oprócz oceny bardzo dobrej dopisał: „Kandydatka wykazała bardzo dobry poziom wiedzy, staranność i ścisłość w stosowaniu terminów naukowych oraz duży stopień opanowania” (A UMK, WH, Akta studenckie, sygn. 107).

Natomiast Lewicki w swojej opinii stwierdził:

Kandydatka przedstawiła wnikliwą i na ogół trafną analizę psychologiczną przeżycia „zawodu” oraz przedstawiła serię prawdopodobnych hipotez odnośnie jego objawów fizjologicznych. W oparciu o teorię psychologii indywidualnej Adlera może zbyt jednostronnie uważa autorka przeżycia zawodu za moment względnie negatywny i hamujący rozwój psychiczny. Przeżycie to może również człowieka otreźwiać i korygować jego nierealne poglądy na wiedzę i rzeczywistość (WH UMK, Akta studenckie sygn. 107).

Bardzo dobrze został oceniony przez obydwu profesorów egzamin ustny z Psychologii wychowawczej.

Po pozytywnie złożonych egzaminach Jadwiga Zaleska w dniu 26 czerwca 1949 roku zwróciła się do Komisji Egzaminów Magisterskich przy UMK z prośbą o uznanie pracy pt. *Dobry nauczyciel w świetle wypowiedzi młodzieży szkolnej* i prosiła o jej uznanie za pracę magisterską z pedagogiki („Psychologia wychowawcza i pedagogika eksperymentalna w szczegółowym opracowaniu” (A UMK, WH UMK, sygn. 107). W dniu 30 sierpnia 1949 roku uzyskała stopień magistra filozofii jako dowód ukończenia studiów wyższych w zakresie pedagogiki. Studiując i pracując na UMK, współpracowała głównie z Sośnickim i Lewickim (Kulikowska 1986: 187–193; *Zaleska Jadwiga Leontyna* 2006: 410–411; Rzepa, Dobroczyński 2019: 138, 216, 256; Stachowski 1992: 134–135)⁷.

Po zakończeniu magisterium rozpoczęła pracę nad rozprawą doktorską pt. „Postawa dzieci i młodzieży wobec prawideł gry ruchowej i umysłowej”⁸. Rozprawy tej jednak nie ukończyła w związku z powrotem do Sanoka.

Oprócz studiów uniwersyteckich Zaleska ukończyła jeszcze w okresie międzywojennym inne formy kształcenia: Państwowy Kurs Wychowania Fizycznego we Lwowie (1923–1924), Kurs wychowania fizycznego dla cudzoziemców w Lund (Szwecja), Kurs Gimnastyki

7 Andrzej Lewicki (1910–1972, uczeń Mieczysława Kreutza i Juliusza Kleina, kierownik pierwszej w Polsce Katedry Psychologii Klinicznej (w Poznaniu).

8 Temat rozprawy doktorskiej podaję za (A UMK, Akta osobowe, sygn. K-1/344). Informacja w opinii Lewickiego. Natomiast błędnie temat podaje Edward Zajęc, twierdząc, że był to temat dotyczący Komisji Edukacji Narodowej (Zajęc 1997: 5).

metodą Björkstén w Ryslinge (Dania) – obydwie kursy zagraniczne odbyła w roku 1930. Wyjazd do Skandynawii odbył się na polecenie Ministerstwa Oświaty. Natomiast w 1928 roku we Lwowie uzyskała dyplom nauczyciela szkół średnich w zakresie wychowania fizycznego (A UMK, WH, Akta studenckie, sygn. 107; A UMK, Akta osobowe H-3/103. Przebieg studiów).

Praca zawodowa – Jadwiga Zaleska w roli nauczyciela

Jadwiga Zaleska była nauczycielem w różnych instytucjach edukacyjnych kilku miast: Sanoka, Lwowa, Gdańska, Torunia, Warszawy. Pracę w zawodzie nauczyciela rozpoczęła już w roku 1919 w swoim rodzinnym mieście Sanoku (A UMK, Akta osobowe, sygn. H-3/103. Życiorys, Przebieg pracy zawodowej)⁹. W tym roku uczestniczyła w pracach oświatowych, tj. kursie nauki elementarnej dla analfabetek (pomocnic domowych). Po uzyskaniu uprawnienia do nauczania w 1928 roku rozpoczęła systematyczną działalność pedagogiczną, tj. uczyła języka polskiego i wychowania fizycznego w gimnazjum i seminarium w Sanoku i Lwowie.

W latach 1930–1932 pracowała Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego w Warszawie, gdzie uczyła historii i metodyki wychowania fizycznego oraz była instruktorką i przełożoną oddziału żeńskiego. Z kolei w roku 1930 oraz w latach 1932–1937 uczyła w Polskim Gimnazjum Macierzy Szkolnej w Gdańsku (Janik 1996: 208–209; Zaleska 1989: 225–226).

Od roku 1937 do wybuchu II wojny światowej była etatową nauczycielką Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Królowej Jadwigi Torunia, instruktorką wychowania fizycznego oraz przysposobienia wojskowego i harcerstwa na zlecenie Kuratorium Okręgu Szkolnego w Toruniu (A UMK Akta osobowe, sygn. H-3/103).

Nie zaniechała swojego powołania pedagogicznego w okresie wojny i okupacji. Wykorzystała wszelkie możliwości, aby prowadzić edukację w Sanoku, do którego powróciła z Torunia w momencie

⁹ Wszystkie dane dotyczące przebiegu pracy zawodowej i edukacji podaje zgodnie z dokumentacją zawartą w podanych źródłach archiwalnych, tj. Aktach osobowych, w których znajdują się stosowne odpisy dyplomów, zaświadczenia oraz życiorysy i opinie.

wybuchu II wojny światowej. Po zakończeniu wojny po raz kolejny przybyła do Torunia, aby od 1 września 1945 roku nauczać w Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Królowej Jadwigi oraz pełnić funkcje instruktorki wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu, a także studiować na UMK.

Jeszcze przed rozpoczęciem studiów powierzono jej zajęcia na UMK (AUMK, Akta osobowe, K-1/344 i H-3/103¹⁰) – od 1 grudnia 1945 roku prowadziła lektorat wychowania fizycznego. Następnie, w kolejnych latach realizowała zajęcia z przedmiotów (ćwiczenia i wykłady): Wychowanie fizyczne dla kobiet, Ćwiczenia cielesne z ćwiczeń fizycznych dla kobiet, Ćwiczenia fizyczne dla kobiet, Teoria wychowania fizycznego, Psychologia eksperymentalna, Psychologia. Ponadto w okresie toruńskim, jeszcze przed ukończeniem studiów, złożyła pismo o zatrudnienie w Bibliotece UMK, pisząc: „Po 25-letniej pracy nauczycielskiej w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym pragnę – przygotowując się równocześnie do magisterium z pedagogiki – pracować na odcinku bibliotecznym”. Podanie poparł Sośnicki: „Zaleska jest w trakcie kończenia magisterium z pedagogiki. Należy ona do najsumienniejszych i najzdolniejszych studentów [...] w Zakładzie Pedagogiki. Proszę Jej gorąco popieram” (AUMK, Akta osobowe K-3/ 103. Pismo z 11 X 1947 r.).

Wszystkie zachowane źródła potwierdzają jak była znakomitym pedagogiem, oddanym Polsce i polskiej młodzieży oraz instytucjom, w których pracowała. Niech świadectwem w tej kwestii będą przykładowe opinie jej przełożonych.

W zaświadczeniu o pracy Zaleskiej wydanym przez Dyrektora Liceum i Gimnazjum w Sanoku 7 lipca 1945 roku czytamy:

J. Zaleska pracowała w tutejszym zakładzie jako nauczycielka j. polskiego, łacińskiego i ćwiczeń cielesnych w r. ak. 1944/45 [...]. Pracę swoją, do której przygotowywała się bardzo sumiennie, uważała jako głęboki obowiązek narodowy i społeczny, wносиła ze sobą do szkoły duże poczucie odpowiedzialności, sumiennosci i pracy. Taktem swoim i życzliwością zjednywała sobie wszystkich. Czuwała nad rozwojem harcerstwa oraz

10 Wśród źródeł (A UMK, Akta osobowe) znajdują się pisma i opinie w związane z kolejnym zatrudnieniem: rektora Ludwika Kolankowskiego, prof. Lewickiego i Sośnickiego. Część dokumentów powtarza się, są zarówno w zbiorze K-3/103, jak i K-1/344.

sportu, brała bardzo żywy udział we wszelkich imprezach urządzanych przez szkołę. Pracę Jej cechował obok patriotyzmu głęboki idealizm (A UMK, Akta osobowe K-1/344).

Wysoko była oceniana jako nauczyciel akademicki na UMK. Pisząc kolejne wnioski o jej zatrudnienie, Lewicki podkreślał znaczenie jej przygotowania i sumiennosc w wypełnianiu obowiazkow. Oto jedna z opinii z roku 1947: „Z uwagi na swoja sumiennosc i zdolnosci pracy naukowej nadaje sie w wysokim stopniu na stanowisko asystentki Uniwersytetu”. W innej opinii (z roku 1949) dodawal: „Z uwagi na swe wykształcenie oraz dlugoletnia praktyke pedagogiczna w szkolnictwie jest ona wytrawna sila, a przy tym odznacza sie bardzo wysoka dokladnoscia i sumiennoscia w pracy, wykazuje przy tym bardzo dobre opanowanie materiału psychologicznego”. W piśmie tym Lewicki stwierdzal, ze równolegle prowadzi lektorat wychowania fizycznego, bezplatnie wyklad z wychowania fizycznego dla wszystkich studentow oraz prace administracyjne, w tym prace w bibliotece. Ponadto prowadzila w tym czasie cykl wykladow z zakresu wychowania fizycznego w ramach Kursu Szkoleniowego Wychowawcow Wczasow Letnich dla Dzieci i Młodzieży w Toruniu (A UMK akta osobowe, sygn. K-3/103). Wykłady na kursach tych i innych prowadzila spolecznie¹¹. W innym piśmie Lewicki, zwracajac sie do Dziekana Wydziału Humanistycznego z wnioskiem o nominacje Zaleskiej na stanowisko starszej asystentki, konstatowal: „Za nominacja przemawiaja rowniez osobiste kwalifikacje mgr J. Zaleskiej. Jest ona pracownikiem bardzo solidnym i sumiennym w pracy, wykazuje duze zdolnosci dydaktyczne [...] w skutek czego cieszy sie sympatia i zaufaniem studentow, ktorzy licznie zgłaszaja sie do niej na konsultacje, czesto nawet poza godzinami urzędowymi” (Opinia z roku 1951).

Trzeba nadmienic, ze juz w okresie torunskim Zaleska miala klopoty zdrowotne, co potwierdzaja zaswiadczenia lekarskie i zwolnienia z pracy. W jednym z zaswiadczen lekarskich napisano: „Zaswiadczam, ze u ob. Jadwigi Zaleskiej zbadanej w dniu dzisiejszym, ze cierpi na ogolne wyczerpanie oraz [...] wskazany jest wypoczynek zdrowotny” (A UMK H-3/103, Świadcstwo lekarskie z dnia 2 III 1950 roku). To zapewne sprawilo, ale i klopoty rodzinne, ze 25 kwietnia 1951 roku Zaleska napisala pismo do kierownika Zakladu Psychologii

11 Prowadzila wykłady dla kierowników świetlic.

o niestawianie wniosku o jej zatrudnienie w charakterze stałego asystenta”¹². Tak więc pracę na UMK zakończyła 31 sierpnia 1951 roku (*Zaleska Jadwiga Leontyna* 2006: 774) i powróciła do Sanoka, chociaż Lewicki, ówczesny kierownik Zakładu Psychologii, planował dalsze jej zatrudnienie, o czym świadczą pisma w tej sprawie.

Po powrocie do Sanoka była kierowniczką Biblioteki Technikum Przemysłu Samochodowego w Sanoku. W 1964 roku przeszła na emeryturę, jednak nadal pozostawała aktywna w życiu społeczno-kulturalnym. Należała m.in. do Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego Sokół, Klubu Inteligencji Katolickiej, Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jadwiga Zaleska całe swoje życie poświęciła zawodowi nauczyciela i działalności społeczno-kulturowej. Łączyła działalność nauczycielską z pracą społeczną i naukową. Osobny rozdział w jej życiu stanowiła działalność w harcerstwie, którego historię opisała w swoich publikacjach (*Zaleska* 1989: 151–165, 261–266). Zmarła w Sanoku 25 stycznia 1993 roku.

Profil dobrego nauczyciela w świetle badań Jadwigi Zaleskiej

Materiał do prezentowanej analizy problemu zawartego w tytule niniejszego tekstu zaczerpnięty został z pracy magisterskiej Zaleskiej pt. *Dobry nauczyciel w świetle wypowiedzi młodzieży szkolnej*¹³. Projekt pedeutologiczny Zaleskiej został zrealizowany w czasie wspomnianych studiów uniwersyteckich na UMK (A UMK, Akta studenckie, sygn. 107. Praca magisterska), a badania autorka przeprowadziła w latach 1947 i 1948 w szkołach powszechnych. Dysertacja powstała pod kierunkiem Sośnickiego, twórcy toruńskiej akademickiej pedagogiki i była jedną z kilku prac na ten temat powstałych na seminarium tego uczonego¹⁴. Praca liczyła 69 stron, zaś zbiór materiałów zgromadzonych do tego tematu zgromadzono w osobnej teczce.

12 Mowa o chorobie jej siostry.

13 Dalej w przypisach posługuję się skrótem tytułu pracy: *Dobry nauczyciel*.

14 Praca Zaleskiej była jednym z kilku powstałych projektów badań na seminarium Sośnickiego. Prace poświęcone nauczycielowi przygotowywali pod kierunkiem tego promotora m.in.: Ludwik Bandura, Maria Lipowska, ks. Zygfryd Kowalski i in.

Plan pracy (według spisu treści) składał się z Wstępu, w którym autorka określiła: 1. Przedmiot pracy, 2. Aktualność zagadnienia „nauczyciel doskonały” oraz stan badań w tym obszarze. Następnie wyróżniła: Część właściwą (A), która zawierała: 1. Genezę ankiety i opis prac wstępnych nad sformułowaniem tekstu ankiety i ustaleniem sposobu jej przeprowadzania. 2. Materiał uzyskany w ankiecie pierwszej i drugiej. Z kolei w części właściwej (B) zaprezentowała następujące problemy: 1. Wyniki ankiety pierwszej, zestawiając uczestników ankiety według: miejscowości, szkół, klas oraz płci i wieku. 2. Zagadnienia poruszane przez młodzież w ankiecie w związku z określeniem sylwetki dobrego nauczyciela. 3. Sylwetka dobrego nauczyciela w świetle wypowiedzi młodzieży (Rejestr cech i ich interpretacja). 4. Jakiego nauczyciela pragnie mieć młodzież szkolna a postulaty psychologii wychowawczej i pedagogiki. Natomiast w części właściwej (B. II) opisała Wyniki ankiety drugiej, przedstawiając następujące informacje:

1. Zestawienie uczestników ankiety
 - a. według miejscowości, szkół, klas
 - b. według wieku i płci
 - c. według wieku, płci i klas w procentach.
2. Zestawienie wyników ankiety drugiej.
3. Profile dobrego nauczyciela w świetle wypowiedzi młodzieży biorącej udział w ankiecie i młodzieży poszczególnych klas oraz grup 11–15-letniej i 16-letniej z uwzględnieniem podziału na płeć.
4. Cechy dopisane przez młodzież w drukowanych listach cech.
5. Wnioski końcowe. Zakończenie.

Na strukturę pracy składają się, oprócz wymienionych części: Literatura, Wykaz tabel, Wykaz wykresów, Wykaz materiałów.

Ważna jest w tym opracowaniu i zasługuje na uwagę wykorzystana dla podjętego tematu literatura przedmiotu. Zaleska powołuje się na prace dotyczące psychologicznych i pedagogicznych podstaw pedeutologii. Wśród autorów wymienia w swej pracy m.in.: Stefana Baleya, Jana Władysława Dawida, Wandę Dzierzbicką, Georga Kerschsteinera, Franciszka Kieffera, Mieczysława Kreutzta, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Stefana Szumana, Zdzisława Żerebeckiego. Z listy wymienionych autorów, mniej znanych polskiemu czytelnikowi, warto

zwrócić uwagę na dwa nazwiska, mianowicie Kieffara¹⁵ i Żerebeckiego i ich prace, które zostały wykorzystane przez Zaleską. Kieffer jest autorem pracy pt. *Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnym*. Zaleska przywołuje dyrektywy dobrego postępowania zawarte w tej publikacji: 1. Panuj nad sobą, 2. Zrozum dziecko, 3. Szanuj dziecko, 4. Kochaj dziecko, 5. Bądź stanowczym, 6. Karę traktuj jak *ultima ratio*, 7. Chwal i gań w porę i ze ścisłością (*Dobry nauczyciel...*, s. 7)¹⁶. Z kolei publikacja Żerebeckiego¹⁷ pt. *Nauczyciel – szkice o zawodzie nauczycielskim* jest przybliżeniem poglądów profesora pedagogiki Johna Adamsa (1857–1934)¹⁸. W niej zostały wymienione role, jakie pełni nauczyciel, które Adams uporządkował w trzy grupy: role publiczne, role zawodowe i role osobiste. Wymienioną literaturę Zaleska wykorzystwała nie tylko do zaprezentowania teoretycznego ujęcia podjętego zagadnienia przedstawionego w części pierwszej pracy, ale i odnosiła się do wybranych autorów w trakcie interpretacji zebranych wyników badań, jak np. analizy cech rozwoju, specyfiki klasy szkolnej, ról jakie nauczyciel pełni w swojej pracy zawodowej, psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowań zawodu nauczyciela.

Przedmiotem niniejszej pracy, jak napisała we Wstępie, „[...] ma być zestawienie i ocena wyników ankiety przeprowadzonej wśród młodzieży szkół powszechnych celem zebrania materiału do skreślenia sylwetki dobrego nauczyciela, takiego, jakiego pragnie mieć dziatwa szkolna” (*Dobry nauczyciel...*, s. 2). W uzasadnieniu aktualności badań powoływała się na autorów, którzy wskazywali na różnorodne cechy nauczyciela. Opracowanie to zwiera aż 34 tabele oraz 40 wykresów i ankiet. W swoich badaniach Zaleska wykorzystwała dwie ankiety oraz pisemne wypracowania młodzieży na tematy: 1. Co mi się podoba w nauczycielu i dlaczego? 2. Jakiego chciałbym mieć nauczyciela i dlaczego? 3. Jestem nauczycielem? W opracowaniu ankiet uwzględniła następujące kryteria: wiek, szkoła, miejscowość,

15 Kieffer Franciszek (1864–1940) kanonik, przełożony generalny Towarzystwa Marianistów.

16 Zagadnienia te zostały szeroko przedstawione w publikacji Kieffera, zob. Kieffer 1934: 31–150.

17 Zdzisław Żerebecki (1896–1968), polski nauczyciel i urzędnik konsularny, absolwent UJK.

18 John Adams (1857–1934), profesor pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego. Autor wielu publikacji na temat edukacji.

pleć. Do wszystkich tych kryteriów dodała stosowne uzasadnienia. Badania przeprowadziła w szkołach w Toruniu, Inowrocławiu, Bydgoszczy i Chełmży. Badaniom została poddana młodzież w wieku 11–16 lat.

Na uwagę zasługuje proces formułowania treści ankiet, który – jak wynika z informacji zawartej w pracy – zajął Zaleskiej dużo czasu zarówno w trakcie ich powstawania, jak i formułowania oceny końcowej przeprowadzonych badań. W jej rozważaniach jest mowa o uwzględnieniu zasad metodologicznych, stylistycznych i znaczeniu poprawnie sformułowanego problemu. Dużą część swoich rozważań poświęciła zaletom i wadom ankiet, które wykorzystywała w badaniach, odwołując się przy tym do literatury na ten temat (*Dobry nauczyciel...* s. 35–37). Wskazywała na odmienność podejścia psychologicznego i pedagogicznego. Poświęciła też sporo uwagi warunkom przeprowadzania ankiety i instrukcji dotyczącej tego, jak należy ją właściwie przeprowadzać. Podniosła „sprawę stylizacji tekstu ankiety”, tak aby był on zrozumiały i zapewniał szczerą wypowiedź respondentów. Jej zdaniem temat czy pytania muszą być jasno sformułowane, bo to one nadają kierunek myśleniu odpowiadających na nie. Podkreśliła, jak ważne dla całego procesu ankietowania są instrukcja przeprowadzenia ankiety oraz miejsce i czas jej realizacji. Nie mniej ważne są w jej opinii: anonimowość ankiety i jej przeprowadzenie przez osoby, które nie uczą badanej młodzieży. Na zakończenie uwag o znaczeniu ankiety w badaniach podniosła kwestię opracowywania materiału zawartego w zebranych ankietach. Przedstawiła zatem w pracy rejestr najważniejszych reguł zawiązanych z opracowaniem i realizacją ankiety, których przestrzeganie jest konieczne, aby uzyskać obiektywne wyniki badań.

Wyniki ankiet zostały omówione bardzo obszernie. Z pierwszej ankiety zebrała 731 odpowiedzi ankietowych, w drugiej – 697. Badania te przeprowadziła w 1947 i 1948 roku. W ankiecie drugiej był to rejestr cech dobrego nauczyciela uszeregowanych według stopnia ważności i miejsc. W interpretacji i ocenie materiału napisała:

Ankieta zawiera wiele ciekawych, czasem niepokojących rysów młodzieży. Nie brak też poczucia humoru. Młodzież poruszyła ogromną ilość tematów, które można zgrupować następująco: I. Jakim nauczycielem starałbym się być?, II. Dlaczego wybrałem zawód nauczyciela?, III. Ważność i uciążliwość zawodu nauczycielskiego, IV. Opinie młodzieży na

temat: a. kar stosowanych w szkole, b. oceny ucznia, c. środków dydaktycznych podnoszących wartość pracy ucznia, d. środków wychowawczych działających korzystnie na jednostkę i jej grupę, e. roli szkoły, f. hierarchii autorytetów, g. form organizacyjnych, V. Zainteresowania młodzieży, ambicje, ideały, rysy charakterystyczne dla okresu powojennego (*Dobry nauczyciel...* s. 21–22).

Dzięki swym badaniom Zaleska opracowała profile dobrego nauczyciela, wymieniając jego zalety oraz przedstawiając je na wykresach i spisując cechy dobrego nauczyciela w tabelach. Przy czym ważne było to, że uwzględniła wcześniej przyjęte kryteria (wiek, płeć, miejscowość). Odniosła się także do tych kryteriów we wnioskach końcowych (*Dobry nauczyciel...*, s. 62–64). Warto docenienia ze względu na znaczenie prezentowanego materiału są 34 tabele porządkujące zebrany materiał. To, co najbardziej istotne w analizach Zaleskiej, to fakt, że wykorzystując materiał przedstawiała nie tylko opinie młodzieży na temat wcześniej wysuniętych kryteriów, ale i dogłębną ich interpretację dotyczącą tego, co winno cechować dobrego nauczyciela. Można więc powiedzieć, że nie tylko ankieta była dobrze opracowana, ale także jej wyniki. Do tak znakomitej interpretacji wyników przyczyniły się zapewne jej duża wiedza oraz doświadczenie pedagogiczne.

Nie wnikając w szczegółowe analizy wyników badań Zaleskiej, warto jednak przytoczyć przykłady uzyskanych przez nią rezultatów badań sprzed ponad 70 lat. Dla przykładu warto przywołać odpowiedzi uczniów na temat: „Dlaczego wybrałam zawód nauczyciela?” Oto one: 1. Polska straciła w czasie wojny wielu nauczycieli. Wielu było w obozach. 2. Dużo dzieci po wsiach nie uczy się, bo brak nauczyciela. 3. Uczę, bo chcę, żeby Polska była silna, jak za Sobieskiego. 4. Od małego mam zamiłowanie do zawodu. Lubię być w gronie dzieci. 5. Uczę tych przedmiotów, którymi się interesuję. 6. Jako chłopiec bardzo dobrze się uczyłem. 7. Jestem studentem uniwersytetu, muszę zarobić na życie, więc uczę.

W interpretacji materiału Zaleska podkreśliła różnorodność motywów wyboru zawodu, m.in.: a. Wrodzone uzdolnienia i zamiłowania, b. Przekonanie, że nauczyciel musi być zdolny i posiadać wiadomości, c. Świadomość znaczenia szkoły, d. Świadomość potrzeb kraju, e. Patriotyzm. Chęć przyjscia z pomocą – czynna postawa, f. Utylitaryzm – zawód nauczyciela źródłem zarobkowania.

W odpowiedzi na pytanie o ważność i uciążliwość zawodu nauczycielskiego przywołała następujące opinie:

- Nauczyciel wychowuje chłopców na dobrych obywateli.
- Nauczyciel wychowuje chłopców na dobrych Polaków.

W odniesieniu do pytania, dlaczego zawód nauczyciela jest ciężki, przytoczyła takie opinie:

- Trzeba po nocach pracować i w niedzielę, o zabawie trzeba zapomnieć.
- Trzeba dużo mówić (gardło), denerwować się.
- Trzeba ubóstwo znosić, bo zawód ten jest źle płatny. Często szukać dodatkowych zarobków¹⁹.

Zaleska poświęciła także w swej interpretacji wyników dużo miejsca na temat opinii młodzieży dotyczących kar stosowanych w szkole ich oceny tego rodzaju praktyk. Dla przykładu wymieńmy opinie sformułowane przez uczniów na ten temat: 1. Upomnienie za zachowanie nie jest skuteczne. Lepiej usunąć przyczyny, np. rozsadzić łobuzów, 2. Zapisywanie do dziennika za spóźnienie. Uznano ten sposób postępowania za zły, a stosowane metody za niewłaściwe, 3. Wzywanie rodziców, 4. Chłosta cielesna, 5. Kary pieniężne za spóźnianie, 6. Zatrzymanie w szkole po lekcjach, 6. Stanie w kącie, 7. Przeczytanie dodatkowych książek za karę, 8. Obniżenie zachowania i inne. Do wszystkich opinii dotyczących stosowania kar wobec młodzieży przedstawiała odpowiedni komentarz. Ogólnie, uczniowie byli przeciwni stosowaniu kar, raczej skłaniali się do szukania innych środków zaradczych, by usunąć przyczynę zła (*Dobry nauczyciel...*, s. 22–24). Interesujące były wypowiedzi uczniów na temat sposobu ich oceniania. Ogólnie stwierdzano, że inaczej powinno się oceniać uczniów zdolnych i niezdolnych. Otrzymywany stopień to według młodzieży rezultat pilności, a nie zdolności. Wśród zacytowanych wypowiedzi były i takie: „Złych stopni nie dawać w ogóle” oraz „Pytanie na stopień jest postrachem”.

Profile dobrego nauczyciela przedstawione w tabelach i na wykresach różniły się nieco w zależności od kryteriów, na przykład wieku (*Dobry nauczyciel...*, s. 44). Przykładowo, młodzież 11-, 13- i 15-letnia na pierwszym miejscu wymieniała zdolności i umiejętności

19 Zaleska przytacza także nietypowe odpowiedzi uczniów. Jedną z nich jest porównanie pracy nauczyciela do tresury psa (*Dobry nauczyciel...*, s. 22).

dydaktyczne, czyli np. stwierdzała: „dobry nauczyciel to dobry dydaktyk”, na drugim miejscu stawiała religijność, na trzecim sprawiedliwość, na czwartym cechę „dobry organizator”. Z kolei młodzież 12-letnia na pierwszym miejscu wymieniała cechę „dobry dydaktyk”, na drugim podkreślała sprawiedliwość, na trzecim religijność i bycie dobrym organizatorem jednocześnie. Interesujące są opinie 16-latków, którzy podają cechy nauczyciela w takiej oto kolejności: 1. religijny, 2. energiczny, 3. dobry dydaktyk i dobry organizator.

Z przeglądu szczegółowych danych można wyprowadzić wnioski ogólne, mianowicie: dobry nauczyciel znakomicie uczy, jest sprawiedliwy, jest dobrym organizatorem, właściwie stosuje metody wychowawcze (kary i nagrody). Na wysokiej pozycji uczniowie umieszczali cechę religijności, chociaż w ankiecie, którą otrzymali, religijność była dopiero na dziewiątym miejscu wśród wymienianych cech dobrego nauczyciela. W sumie wizja nauczyciela w tej koncepcji ujęta została w pracy Zaleskiej w perspektywie normatywnej (Smołalski 2006). Nieco inaczej przedstawiało się wartościowanie cech dobrego nauczyciela w poszczególnych klasach, przy czym inaczej w klasach męskich i żeńskich. Tu wyjaśniając wyniki Zaleska jako przyczynę podaje strukturę socjologiczną i psychologiczną oraz odwołuje się do opracowania Stefana Baleya pt. *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Należy zauważyć, że trzy zalety dobrego nauczyciela powtarzają się najczęściej w wypowiedziach uczniów: zalety dydaktyczne, religijność i sprawiedliwość. Poza tym w klasach żeńskich uczennice wymieniają: instynkt opiekuńczy, cierpliwość, wykształcenie. Uczniowie zaś (mowa o klasach męskich) wymieniają takie cechy, jak: skupienie uwagi, punktualność, sumienność, wyrozumiałość, dodatkowo potępiają kary cielesne. Specyfika klas widoczna była w wypowiedziach uczniów dopisywanych na specjalnych kartkach. Zaleska podsumowała to następująco: „Charakterystyczne jest to, że postulaty w obrębie poszczególnych klas koncentrują się dookoła pewnej, jakby specjalnie dla danej klasy ważnej zalety, względnie wady nauczyciela” (*Dobry nauczyciel...* s. 48, 50).

W Zakończeniu pracy Zaleska podsumowała tak wyniki swoich badań:

Młodzież daje w ankiecie materiał do badań nad osobowością nauczyciela w ujęciu empirycznym i normatywnym, zgodnie z wymogami jej światopoglądu. Taka ankieta staje się refleksem prądów nurtujących

wśród młodzieży danej epoki. Sądy i przekonania wyrażone w tej ankiecie nabierają w pewnym sensie charakteru historycznego. Jeśli z celu wychowania można wyedukować ideał nauczyciela, to i na odwrót ideał nauczyciela nakreślony przez młodzież pozwala w pewnej mierze określić cel wychowania widziany oczyma młodzieży danej epoki. Czy za punkt wyjścia do badań nad osobowością nauczyciela-wychowawcy uznamy: 1. (za Dawidem i Kreutzem) domniemane istotne cechy talentu pedagogicznego, czy też 2. (za Szumanem) konkretną efektywną działalność dobrych, wybitnych utalentowanych nauczycieli – głosy młodzieży uzupełnią i wzbogacą materiał badań, tym cenniejszy, że wprost z warsztatu żywego czerpany, z życia szkolnego, nie konstruowany drogą li tylko teoretycznych rozważań. Wpływ wychowawczy zespołu różnych typów nauczycieli zarysować się może wyraźnie tam, gdzie kształtuje się osobowość dziecka, tj. w szkole (*Dobry nauczyciel...* s. 65).

O wartości pracy Zaleskiej pt. *Dobry nauczyciel w świetle wypowiedzi młodzieży szkolnej* niech zaświadczą opinie promotora i recenzenta tej dysertacji dokonane przy okazji jej przyjęcia jako podstawy magisterium. Autorami tych opinii są Sośnicki i Lewicki. Obaj ocenili pracę bardzo dobrze, chociaż Lewicki zawarł w swej opinii także uwagi dyskusyjne²⁰. Natomiast Sośnicki w opinii na temat pracy zauważył, że:

Praca jest opracowaniem wyników ankiety przeprowadzonej wśród młodzieży 11-16-letniej w szkołach podstawowych w latach 1947/48. Zawiera ona na 69 stronach omówienie genezy ankiety i analizę uzyskanych wyników. Analiza ta jest ponadto uwidoczniona w dołączonych do tekstu 34 tabelach i 40 tablicach podających odpowiednie wykresy. Do teoretycznego opracowania wyników ankiety posłużyła się autorka znaną literaturą naukową omawiającą problem osobowości nauczyciela. Opracowanie jest niezwykle dokładne i sumienne, charakteryzujące z wielu stron wypowiedzi badanych uczniów, przy czym autorka zmierzła do uzyskania pewnych uogólnień w zapytywaniach uczniów, jakim powinien być nauczyciel. W badaniu swoim autorka wykazuje duże wyczucie psychiki młodzieży i umiejętność introspekcji nieraz pozornie niejasnych wypowiedzi młodzieży. Mimo to, że materiał analizy nie można uważać za dostateczny, wskutek tego, że mimo swej ilości jest on dość jednostronny (ograniczony wiek młodzieży), autorka zdołała do tego materiału zastosować wnikliwą metodę badania, która zasługuje na uwagę. Wynik ogólny bardzo dobry (A UMK, Akta studenckie, sygn. 107. Opinia z 28 sierpnia 1949 roku).

20 Uwaga odnosiła się do braku dokładnej legendy do tabel i wykresów oraz pewnej schematyczności ujęcia wniosków.

Z kolei Lewicki w stosunkowo długiej recenzji stwierdził, że autorka w pracy próbuje rozwiązać zagadnienie, jak wyobraża sobie młodzież idealnego nauczyciela. Docenił zebrany przez nią materiał, pisząc:

[...] autorka oparła się na bogatym materiale empirycznym, zebranych drogą ankiety, pierwsza 731 osób, druga 697 osób. Zagadnienie oraz układ i przeprowadzenie ankiety zostały opracowane na posiedzeniach Seminarium Pedagogicznego UMK. Wyniki ankiety wypracowane starannie i z dużym nakładem pracy utwierdzają, że młodzież przywiązuje przede wszystkim wagę do zdolności i umiejętności dydaktycznych nauczyciela, w ogólnych jednak wypowiedziach da się zauważyć na ogół też duże zróżnicowanie zależne od płci, wieku, a przede wszystkim od konkretnych warunków, w których żyją poszczególne grupy młodzieży (A UMK, Akta studenckie, sygn. 107).

Podsumowując, pytanie postawione przez Zaleską o to, jak według młodzieży postępuje dobry nauczyciel, jest pytaniem wciąż ważnym, nie z teoretycznego punktu widzenia, ale dla praktyki pedagogicznej. W mojej opinii jest to problem badawczy, który można badać także dzisiaj.

Ponadto interesujące byłoby porównanie wyników współczesnych badań z tymi, które przed laty uzyskiwała Zaleska, aby poznać jak zmieniła się pogląd młodzieży na temat dobrego nauczyciela.

Uwagi końcowe

Jadwiga Zaleska poszukując wzoru dobrego nauczyciela dołączyła do listy wielu teoretyków i praktyków XX wieku zajmujących się zawodem nauczyciela. Wartość dobrego nauczyciela w procesie kształcenia i kształtowania inteligencji polskiej podkreślał wielokrotnie wspomniany już Kazimierz Twardowski, mistrz Jadwigi Zaleskiej. Stwierdził, co zostało zwarte w zacytowanej tezie na początku tekstu, że to dobry nauczyciel jest gwarantem dobrej edukacji, nie zaś system oświatowy. Zaleska poszła również tropem swego mistrza, jak i innych wymienionych w swej pracy autorów, poszukując ideału nauczyciela. Znając teoretyczne założenia wielu koncepcji pedeutologicznych, postanowiła zwrócić się z pytaniami o istotę dobrego nauczyciela do podmiotu oddziaływań edukacyjnych, czyli do uczniów. Dobrze zaprojektowane badanie, jej wiedza teoretyczna i doświadczenie zdobyte

w pracy szkolnej sprawiły, że ogrom zebranego przez nią materiału potrafiła znakomicie zinterpretować i przedstawić. Materiał ten potwierdza wciąż aktualną prawdę, że w zawodzie nauczyciela ważny jest przede wszystkim człowiek, jego cechy osobowe i przygotowanie do zawodu. Te kryteria bycia dobrym nauczycielem nie straciły na aktualności. Ale w mojej opinii analizowany projekt pedeutologiczny zasługuje na uwagę także z innego powodu, tj. znakomitego przygotowania badań podjętych przez Zaleską i opracowania ich wyników oraz umiejętnego łączenia rozważań teoretycznych z badaniami empirycznymi. Te wszystkie zasady badań naukowych wyniosła z seminarium Kazimierza Sośnickiego. Dzięki temu opisany przez nią przykład edukacji pedagogicznej jest przyczynkiem do dziejów kształcenia pedagogicznego po II wojnie światowej.

Na zakończenie trzeba stwierdzić, że Jadwiga Zaleska została częścią swej „duszy nauczycielskiej” w kilku miastach Polski. Uosabiała, o czym świadczą liczne źródła, postać dobrego nauczyciela w różnych placówkach kształcenia. Tego nie da się zapomnieć i wymazać z kart historii polskiej pedagogiki i oświaty. Tym samym Jadwiga Zaleska zasługuje na obszerniejsze opracowanie.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (A UMK)

- Akta studenckie Jadwigi Zaleskiej: WH UMK, sygn. 107 (przebieg studiów, życiorysy, praca magisterska)
- Akta osobowe Jadwigi Zaleskiej: A UMK, sygn. K-1/344 i H-3/103 (życiorysy, opinie o pracy naukowej, zaświadczenia)

Źródła drukowane

Duczowska-Moraczewska H. (red.). (1995). *Powstanie i pierwsze dziesięć lat UMK 1945–1956. Wybór źródeł*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Twardowski K. (1912). *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga Pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów: Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Literatura pamiętnikarska

- Tomczak A. (red.). (1995). *Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Wspomnienia pracowników 1945–1995*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zaleska J. (1989). *Moje wspomnienia z lat pracy w Wolnym Mieście Gdańsku (1930–1937). Fragmenty*, [w:] *Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku 1922–1939. Księga Pamiątkowa w pięćdziesięciolecie założenia Gimnazjum*, cz. 2, red. K. Sroczyńska-Wyczańska, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 225–226.

Opracowania

- Bandura L. (1965). *Katedra Pedagogiki*, [w:] *Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1956–1965*, red. R. Galon, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 41–42.
- Janik B. (1976). *Życiorysy pracowników gimnazjum polskiego w Gdańsku. Jadwiga Zaleska*, [w:] *Gimnazjum Polskiej macierzy Szkolnej w Gdańsku 1922–1939. Księga Pamiątkowa w pięćdziesięciolecie założenia Gimnazjum*, cz. 1, red. B. Janik, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Oddział w Gdańsku, s. 208–209.
- Kieffer F. (1934). *Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnym*, tłum. K. Bobrowska, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Kulikowska A. (1986). *Andrzej Lewicki (1910–1972) – psycholog, profesor UMK*, [w:] *Toruńscy twórcy nauki i kultury (1945–1985)*, red. M. Biskup, A. Giziński, Warszawa–Poznań–Toruń: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 187–193.
- Nadolski B. (1957). *Wydział Humanistyczny. Organizacja Wydziału*, [w:] *Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1945–1955*, red. R. Galon, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 38–44.
- Nalaskowski S., Szulakiewicz W. (2009). *Pedagogika toruńska. Od katedry do wydziału*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pleśniarski B. (1957). *Z działalności Katedry Pedagogiki UMK*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, s. 189–194.
- Półturzycki J. (2003). *Kazimierz Sośnicki – człowiek i dzieło*, [w:] *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, red. R. Górska, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, W. Wojdyła, Toruń–Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum, s. 19–27.
- Rzepa T., Dobroczyński B. (2019). *Historia polskiej myśli psychologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sroczyńska-Wyczańska K. (1989). *Nauczyciele Gimnazjum*, [w:] *Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku 1922–1939. Księga Pamiątkowa w sześćdziesięciolecie założenia Gimnazjum*, cz. 2, red. K. Sroczyńska-Wyczańska, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 319.

- Smolański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Marian Kaczorowski.
- Sośnicki K. (1957). *Katedra Pedagogiki*, [w:] *Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1945–1955*, red. R. Galon, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 71–73.
- Sołtys W. (1993). *Kochała swój Sanok. Podzwonne Jadwidze Zaleskiej*, „Tygodnik Sanocki” nr 1, s. 10.
- Stachowski R. (1992). *Lewicki Andrzej*, [w:] *Słownik psychologów polskich*, red. E. Kosnarewicz, T. Rzepa, R. Stachowski, Poznań: Poznańska Drukarnia Naukowa, s. 134–135.
- Szulakiewicz W. (2014). *Nauczyciel w twórczości i działalności pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s. 5–19.
- Tarnawska M. (1995). *Z dziejów Miejskiego Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Sanoku w latach 1923–1934*, „Rocznik Sanocki”, nr 7, s. 187–195.
- Wołoszyn S. (1989). *Kazimierz Sośnicki (1883–1976)*, [w:] *Toruńscy twórcy nauki i kultury (1945–1985)*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 295–301.
- Zając E. (1997). *Jadwiga Leontyna Zaleska (1900–1993)*, „Tygodnik Sanocki”, nr 18 s. 5.
- Zaleska Jadwiga Leontyna (2006). [w:] *Pracownicy nauki i dydaktyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1945–1994. Materiały do biografii*, red. S. Kalebka, wyd. 2, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 773–774.
- Zaleska J. (1989). *Harcerstwo żeńskie*, [w:] *Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku 1922–1939. Księga Pamiątkowa w sześćdziesięciolecie założenia Gimnazjum*, cz. 2, red. K. Sroczyńska-Wyczańska, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 151–165.
- Zaleska J. (1989). *Wojenne losy harcerek*, [w:] *Gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku 1922–1939. Księga Pamiątkowa w sześćdziesięciolecie założenia Gimnazjum*, cz. 2, red. K. Sroczyńska-Wyczańska, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 261–266.
- Żerebecki Z. (1947). *Nauczyciel – szkice o zawodzie nauczycielskim*. Na podstawie książki *The Teacher's Many Parts* Johna Adamsa, profesora pedagogiki na uniwersytecie w Londynie, opracował Zdzisław Żerebecki, Valivade (Indie): Drukarnia Szkolna w Osiedlu Polskim.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Iwona Czarnačka
ORCID: 0000-0001-8864-3550
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Pierwsi wykładowcy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej

The First Lecturers of the State Institute
of Special Pedagogy

ABSTRACT

The establishment of the State Institute of Special Pedagogy (SISP) in Warsaw in 1922 provided an opportunity to train special school teachers. Maria Grzegorzewska, the Institute's first director, aimed to select teaching staff who would guarantee comprehensive preparation of individuals interested in working with children with disabilities. When recommending candidates to the ministry, Grzegorzewska prioritized individuals with not only theoretical knowledge but also practical experience and expertise in their respective fields.

This article aims to profile four SISP lecturers who taught subjects related to the education of children with intellectual disabilities: Władysław Sterling, Michał Wawrzynowski, Halina Jankowska, and Witold Łuniewski. In researching this article, methods typical of the history of education and social sciences were used. The achievements of these lecturers are described with particular emphasis on their work at SISP, utilizing materials preserved in the State Archives in Warsaw, Branch in Milanówek. Through the presentation of their activities, the article highlights the significance Grzegorzewska placed on teachers possessing extensive experience in working with children and youth.

KEYWORDS

State Institute of
Special Pedagogy,
teachers, lectures,
studies

SŁOWA KLUCZOWE

Państwowy Instytut
Pedagogiki Specjalnej,
nauczyciele, wykłady,
studia

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.004
Nadesłano: 31.01.2024
Zaakceptowano: 18.03.2024

ABSTRAKT

Utworzenie w 1922 roku w Warszawie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej stworzyło możliwość kształcenia nauczycieli szkół specjalnych. Marii Grzegorzewskiej, pierwszej dyrektor Instytutu, zależało na odpowiednim doborze kadry nauczającej, która dawałaby gwarancję kompleksowego przygotowania osób, które chciały pracować z dziećmi z niepełnosprawnościami. Grzegorzewska rekomendując ministrowi kandydatów na prelegentów kierowała się zasadą, że będą to osoby, które poza wiedzą teoretyczną posiadają także przygotowanie praktyczne i są specjalistami w swej dziedzinie.

Celem artykułu jest przedstawienie sylwetek czterech wykładowców PIPS-u, którzy wykładali przedmioty związane z kształceniem dzieci z niepełnosprawnością intelektualną: Władysława Sterlinga, Michała Wawrzynowskiego, Haliny Jankowskiej oraz Witolda Łuniewskiego. Podczas pracy nad artykułem wykorzystane zostały metody właściwe dla historii wychowania i nauk społecznych. Opisano w nim dokonania wyżej wymienionych wykładowców, ze szczególnym uwzględnieniem ich pracy w PIPS-ie z wykorzystaniem materiałów zachowanych w Archiwum Państwowym w Warszawie, Oddział w Milanówku. Przedstawiając ich działalność, ukazano jak ważne dla Grzegorzewskiej było posiadanie przez nauczycieli bogatego doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Wprowadzenie

Pierwsza szkoła specjalna, szkoła dla dzieci niesłyszących, powstała na ziemiach polskich w roku 1817. Był to Instytut Głuchoniemych przeniesiony ze Szczuczyna, a kierowany przez księdza Jakuba Falkowskiego. Z czasem zaczęły powstawać kolejne szkoły specjalne, w tym także szkoły dla dzieci niewidomych, umysłowo upośledzonych (według dzisiejszej terminologii: z niepełnosprawnością intelektualną) oraz moralnie zaniedbanych (niedostosowanych społecznie). Już po odzyskaniu niepodległości na początku dwudziestolecia międzywojennego działało siedem szkół dla dzieci głuchych, cztery placówki dla dzieci niewidomych, pięć szkół i zakładów dla dzieci umysłowo upośledzonych oraz 11 zakładów dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej.

W odradzającej się Polsce stopniowo wzrastała liczba szkół. Rosła również, choć w niezadowalającym tempie, liczba uczniów do nich uczęszczających. Nie było jednak odpowiednio zorganizowanego, systematycznego przygotowania nauczycieli do pracy w szkołach specjalnych. Wiedzę dotyczącą specyfiki pracy w tego typu placówkach nauczyciele czerpali zazwyczaj od osób już pracujących z takimi dziećmi, w trakcie samej pracy, a z czasem także na kursach z pedagogiki leczniczej (tym pojęciem określano wcześniej pedagogikę specjalną). Na ziemiach polskich takie kursy były organizowane jeszcze w czasie działań wojennych – w 1917 roku prowadziła je Michalina Stefanowska.

Powstanie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej

W 1922 roku doszło do połączenia utworzonego nieco wcześniej Państwowego Instytutu Fonetycznego im. Jana Siostrzyńskiego z Państwowym Seminarium Pedagogiki Specjalnej. Powstał wówczas Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (dalej: PIPS) w Warszawie. PIPS został utworzony, by nieść pomoc „[...] wszystkim jednostkom tak dalece odchylonym od normy [...], że wymagają one specjalnych metod oddziaływania pedagogicznego, a więc i specjalnego przygotowania pedagogów zajmujących się nimi” (Archiwum PAN, syg. III-333, 73, k. 4).

W tym samym roku został wydany pierwszy statut placówki. Zapisano w nim, że do zadań pracowników Instytutu należeć miało kształcenie kandydatów na nauczycieli dzieci, które z uwagi na swą niepełnosprawność nie mogły pobierać nauki w szkołach ogólnodostępnych. Pracownicy Instytutu mieli także prowadzić badania naukowe, szczególnie takie, których efektem miało być opracowanie ulepszonych metod pracy z poszczególnymi grupami dzieci. Ważną część ich działalności stanowiło również przekazywanie niezbędnej wiedzy nauczycielom szkół ogólnodostępnych oraz dokształcanie nauczycieli szkół specjalnych. Aby ułatwić realizację tych zadań, miały zostać założone przy Instytucie: szkoły ćwiczeń¹, biblioteka,

1 W 1930 r. został ogłoszony konkurs na kierownika szkoły ćwiczeń. Od kandydatów wymagano posiadania dyplomu PIPS-u uprawniającego do pracy w szkołach dla dzieci umysłowo upośledzonych lub

pracownie badawcze i poradnie. Popularyzowaniu wiedzy, a także kształceniu w zakresie pedagogiki specjalnej służyć miały organizowane przez pracowników Instytutu zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy oraz wyjazdy naukowe.

Instytut podlegał Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP). To on powoływał dyrektora placówki. Funkcję tę mógł pełnić pedagog, który legitymował się wyższym wykształceniem i był rzeczoznawcą szkolnictwa specjalnego. Na wnioski dyrektora powoływani byli inni pracownicy.

Pierwszym dyrektorem Instytutu została Maria Grzegorzewska. To dzięki jej staraniom wykładowcami zostali wybitni specjaliści z określonych dziedzin: medycyny, psychologii, pedagogiki, osoby posiadające własny warsztat pracy, osiągnięcia naukowe i zaangażowane w działalność na rzecz osób anormalnych², jak wówczas określano osoby z niepełnosprawnościami. Wśród prelegentów znaleźli się m.in.: lekarz psychiatra Felicja Łuniewska; psychiatra, pracownik Kliniki Psychiatrii Uniwersytetu im. Stefana Batorego w Wilnie Halina Jankowska; lekarz psychiatra, dyrektor szpitala dla psychicznie chorych w Tworkach pod Warszawą, założyciel oddziału psychiatrii sądowej Witold Łuniewski; nauczyciel Feliks Wojnarowicz; nauczyciel Marian Wojnarowicz; rektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, nauczyciel, prezes Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych Aleksander Manczarski; psycholog, pedagog, wizytator ds. szkolnictwa specjalnego Michał Wawrzynowski; lekarz, dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, prezes Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność” oraz Towarzystwa Ociemniałych Władysław Jarecki; profesor fonetyki Tytus Benni; neurolog, psychiatra, prezes Warszawskiego Towarzystwa Neurologicznego Władysław Sterling; lekarz, pisarz, wychowawca Janusz Korczak; prawnik, sędzia Sądu Apelacyjnego i Sądu Najwyższego Aleksander Mogilnicki; sędzia Sądu dla Nieletnich w Warszawie Antoni Komorowski.

posiadania kwalifikacji ustalonych przez Prezydenta RP w roku 1926 (Dz.Urz. MWRiOP 1930: 617).

2 W tekście zachowana została terminologia używana w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na przybliżeniu sylwetek czterech wybranych wykładowców PIPS-u, prowadzących zajęcia dotyczące kształcenia dzieci umysłowo upośledzonych.

Władysław Sterling (1876/1877–1943)

Jednym z nich był Władysław Sterling, o którym Maria Andrzejewska pisała, że „[...] był wespół z M. Grzegorzewską, J. Hellmannem, W. Jareckim, T. Bennim, M. Wawrzynowskim współtwórcą programu Instytutu. Pracował nad weryfikacją, adaptacją i stałym pomnażaniem, wiedzy z fizjologii układu nerwowego i psychiatrii dziecięcej” (Andrzejewska 1984: 426).

Urodził się w roku 1876 lub 1877 w Warszawie. Był synem Leopolda i Ernesty z Kornfeldów Sterlingów (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/768, k. 32). W roku 1895 rozpoczął studia na Wydziale Lekarskim Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. W tym czasie publikował w „Prawdzie” wydawanej przez Aleksandra Świętochowskiego. Na łamach tego pisma ukazywały się jego wiersze oraz recenzje sztuk oraz utworów poetyckich i prozatorskich. Swe wiersze publikował także w „Tygodniku Ilustrowanym”, „Wędrowcu”, „Głosie” oraz wydawanym w Krakowie „Życiu”. W 1899 roku został wydany tomik jego poezji (Herczyńska 2005: I).

Dyplom lekarski uzyskał w roku 1901³. Następnie wyjechał zagranicę, do Monachium, Paryża i Berlina, gdzie przebywał do 1903 roku. W tym okresie zajmował się głównie problematyką chorób nerwowych i umysłowych. W Monachium pracował w klinice Emila Krapelina. W kręgu jego zainteresowań znalazło się stosowanie ilościowego eksperymentu psychologicznego w diagnostyce klinicznej. Skonstruował przyrząd do analizy spostrzegawczości. Wyniki przeprowadzonych wówczas badań opublikował w 1907 roku w pracy pt. *Badania psychologiczne nad spostrzeganiem i pamięcią przy porażeniu postępującym*. Praca ta została uhonorowana nagrodą Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego im. Romualda Płaskowskiego (po raz drugi nagrodę tę otrzymał

3 Specjalizację z neurologii zrobił w roku 1903, w 1932 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego z neurologii, a w roku następnym z psychopatologii leczniczej (Hryniewicka 2022: 180).

w roku 1910 za pracę pt. *Zaburzenia psychiczne przy nowotworach mózgu*). U profesora Hermanna Oppenheima w Berlinie zajmował się takimi zagadnieniami, jak m.in. porażenia asteniczne, o których pisał w prasie niemieckiej oraz w czasopiśmie „Medycyna”. Trzecim miastem europejskim, w którym zdobywał doświadczenie i prowadził badania, był Paryż. Po powrocie do kraju rozpoczął pracę w klinice neurologicznej w Szpitalu Starozakonnym na Czystem. W 1932 roku został ordynatorem tamtejszego oddziału neurologicznego. W trakcie konkursu na to stanowisko wygłosił odczyt, o którym Władysław Stein napisał „nie był to tylko odczyt naukowca; piękny literacki, niemal poetycki język, plastyczny opis przypadku, swoboda i żywość gestykulacji wskazywały, że mówi nie tylko neurolog o znanym nazwisku, ale ktoś, kto prócz tego jest poetą lub artystą” (Stein 1950: 11). Sterling prowadził także praktykę prywatną.

Był członkiem licznych towarzystw. W 1905 roku został członkiem Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego. W latach 1907–1912 pełnił funkcję sekretarza Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Był członkiem zarządu Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi, w ramach którego zorganizował Komisję Badania Dzieci Upośledzonych Umysłowo. Komisja powstała w październiku 1909 roku. Zajmowała się badaniem rozwoju inteligencji dziecka i odchyleniami od normy. Członkowie komisji opracowali Kwestionariusz do Badania Inteligencji Dzieci w 1910 roku oraz Kwestionariusz w Sprawie Samobójstw Wśród Młodzieży w 1915 roku. Na posiedzeniach komisji Sterling wygłaszał referaty, w których przedstawiał wyniki swych badań. Były to m.in. wykłady pt.: „Samobójstwo dzieci i młodzieży w świetle psychopatologii” (1918), „Organizacja szkół dla dzieci nie-normalnych i niedorozwiniętych” (1919), „Spostrzeżenia nad dziećmi w szkołach pomocniczych warszawskich” (1921) (*Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi* 1910: 7; Bodanko, Kowolik 2007: 25–26).

Uczestniczył także w krajowych i międzynarodowych spotkaniach naukowych. W 1909 roku brał udział w I Zjeździe Neurologów, Psychiatrów i Psychologów Polskich w Warszawie, a także w zjazdach neurologów i psychiatrów w Dijon i Brukseli. W trakcie warszawskiego zjazdu wygłosił trzy referaty: „Padaczka a stany pokrewne” – w sekcji neurologicznej, „Zaburzenia umysłowe w przebiegu nowotworów mózgu” – w sekcji psychiatrycznej oraz „Psychologia

doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi” – w sekcji psychologicznej” (*Prace I-go Zjazdu Neurologów, Psychiatrów i Psychologów Polskich: odbytego w Warszawie 11–12–13 października 1909 r.* 1910: 245–265, 543–551, 899–920). Był członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma „Neurologia Polska”.

W latach 20. XX wieku, będąc referentem Wydziału Psychiatrycznego w Ministerstwie Zdrowia Publicznego, przygotował program trzyletnich szkół pielęgniarских przy państwowych zakładach psychiatrycznych.

Pracę w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej rozpoczął w roku 1922. Został wówczas zatrudniony jako lekarz⁴ kontraktowy szkoły ćwiczeń w wymiarze 6 godzin tygodniowo (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/768, k. 2). Zgodnie z umową do jego zadań należała „całkowita opieka higieniczna nad dziećmi. Konferencje z personelem nauczycielskim szkoły ćwiczeń w sprawie: a) poznania rozwoju fizycznego dzieci, b) określenia typu upośledzenia, do którego (...) dziecko należy, c) współpraca w wychowaniu i rozwoju fizycznym dzieci” (Tamże, k. 3). Od roku 1930 pracował w Instytucie jako prelegent w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (Tamże, k. 34). W Instytucie wykładał do wybuchu II wojny światowej. Prowadził zajęcia z psychopatologii dziecka. Były to zajęcia przeznaczone dla wszystkich słuchaczy, niezależnie od działu szkolnictwa, który wybrali. Omawiane w trakcie wykładów treści dotyczyły: zwyrodnień, nerwowości dziecka, zdobyczy psychologii eksperymentalnej w zastosowaniu do psychopatologii dziecka, zwyrodnienia moralnego, konstytucji psychopatycznych, samobójstw w wieku szkolnym, hysterii, padaczki, płasawicy, oligofrenii, głuptactwa, debilizmu, mongolizmu, fizjologii i patologii gruczołów dokrewnych, zaburzeń psychiki dziecięcej związanych z psychopatologią wieku dziecięcego, schizofrenią, psychozą maniakalno-depresyjną w wieku dziecięcym oraz chorobami organicznymi mózgowia u dzieci (Grzegorzewska 1928/29: 165–167).

W celu zdobycia nowych doświadczeń, a także poszerzenia wiedzy, która była potrzebna w pracy, Sterling wyjeżdżał w 1932 roku do Czechosłowacji, Austrii, Niemiec, Belgii, Francji, Włoch, Holandii, Jugosławii, Rumunii i Hiszpanii, gdzie wizytował

4 Z pracy lekarza zrezygnował w roku 1936.

tamtejsze zakłady dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/768, k. 14–15). W grudniu 1936 roku zastępował na stanowisku dyrektora Instytutu Marię Grzegorzewską podczas jej urlopu oraz ferii świątecznych (Tamże, k. 6).

PIPS nie był jedyną uczelnią, na której Sterling wykładał. Nauczał także w Wolnej Wszechnicy Polskiej w latach 1923–1936, w Uniwersytecie Warszawskim od 1930 roku oraz w Instytucie Kształcenia Nauczycieli. Ten ostatni Instytut został również założony przez Marię Grzegorzewską, która kierowała nim przez pięć lat. W Instytucie kształcono nauczycieli szkół powszechnych, którzy ukończyli roczny wyższy kurs nauczycielski (Domański 1972: 117). W 1932 roku pracownicy Instytutu otrzymali uprawnienia do wykładania neurologii na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego, w roku następnym zaś do wykładania psychopatologii dziecka i pedagogiki leczniczej na Wydziale Humanistycznym (Herczyńska 2005: V). W 1932 roku Sterling wykładał także na kursie wakacyjnym pedagogiki specjalnej w Nowym Targu.

W roku 1923 Sterling współzałożył czasopismo „Rocznik Psychiatryczny”. Uzyskał dwie habilitacje: w 1932 roku z neurologii na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego i w roku następnym z psychopatologii dziecka i pedagogiki leczniczej na Wydziale Humanistycznym tegoż uniwersytetu.

Działał w licznych Towarzystwach: Warszawskim Towarzystwie Neurologicznym, Polskim Towarzystwie Neurologicznym, Polskiej Lidze Higieny Psychiczej, Komitecie Polskim Międzynarodowych Zjazdów Neurologicznych (sekretarz), Polskim Towarzystwie Pediatrycznym, Polskim Towarzystwie Psychiatrycznym, Towarzystwie Psychologicznym im. Józefy Joteyko (przewodniczący).

W kręgu jego zainteresowań znajdowała się psychopatologia, neurologia, psychiatria oraz fizjologia. Wśród jego osiągnięć nie można pominąć opisanie padaczki pozapiramidowej (1924), zwyrodnienia płciowo-twardzielowego (1916–1926) oraz zwyrodnienia piramidowo-pozapiramidowego (1933–1934). Ponadto wyodrębnił zespół migrenowo-tężyczkowy oraz odruch zgięcia palców dłoni. Jest uznawany za prekursora neuropsychiatrii dziecięcej w Polsce.

W pierwszych latach XX wieku publikowano jego prace w serii „Książka dla Wszystkich”: w 1902 roku ukazały się jego publikacje

pt. *Cierpienia nerwowe, ich przyczyny, objawy i leczenie* (1902), *Dziecko nerwowe* (1903) oraz *Fizjologia człowieka objaśniona rysunkami* (1914). Jest także autorem prac pt.: „Dziecko psychopatologiczne”, „Dziecko histeryczne”, „Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym”, „Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi” oraz „Badania psychologiczne nad spostrzeganiem i pamięcią przy porażeniu postępującym”.

Ponadto Sterling jest autorem licznych artykułów i rozdziałów w książkach. Warto wspomnieć o rozdziałach w pracy pt. *Choroby dzieci* pod redakcją Wacława Jasińskiego. Nosiły one tytuły „Choroby układu nerwowego” oraz „Choroby gruczołów dokrewnych”. W tym ostatnim rozdziale po raz pierwszy w Polsce dokonał wykładu na temat endokrynologii klinicznej u dzieci.

W czasie II wojny światowej, w roku 1941, trafił do getta warszawskiego, gdzie prowadził oddział chorób nerwowych, a także wykładał na Kursach Przystosowania Sanitarnego do Walki z Epidemiami (wykłady z psychopatologii dziecka) oraz na założonym przez Ludwika Hirszfelda kursie doksztalczającym z epidemiologii (wykłady z neurologii). W 1942 roku uciekł z getta. W roku następnym został zamordowany przez Niemców (Sroka 2004–2005: 445–447; Herczyńska 2005: I–V).

Michał Wawrzynowski (1899–1943)

Wykładowcą PIPS-u, kierownikiem działającej przy nim szkoły ćwiczeń, a także współpracownikiem Marii Grzegorzewskiej, określanym przez nią jako „[...] wybitny specjalista w dziedzinie metodyki nauczania dzieci upośledzonych umysłowo” (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/773, k. 63) był Michał Wawrzynowski. Urodził się w 1899 roku w Rabie Wyżnej. Był synem nauczyciela. W 1906 roku stracił ojca oraz rodzeństwo (trzy siostry oraz dwóch braci). W tym samym roku zamieszkał u stryja, który był księdzem w Nowym Targu, tam uczęszczał do gimnazjum. W czasie I wojny światowej walczył w I Brygadzie Legionów (Tamże, k. 71). Służył w wojsku do lutego 1918 roku. Następnie zamieszkał w Rabce. Ukończył Kurs Pedagogiczny w Krakowie zorganizowany przez Henryka Rowida i otrzymał posadę nauczyciela (Tamże, k. 7). Następnie rozpoczął

studia w Warszawie oraz Wiedniu. Biegłe w słowie i piśmie władał językiem niemieckim. W 1922 roku wystąpił do MWRiOP z prośbą o przyznanie stypendium oraz rocznego płatnego urlopu, który miał zostać poświęcony na zapoznanie się z zagadnieniami dotyczącymi pedagogiki specjalnej (Tamże, k. 6). W roku następnym został nauczycielem w szkole ćwiczeń działającej przy PIPS-ie (Tamże, k. 11). W 1924 roku otrzymał urlop na przygotowanie się do prowadzenia wykładów z Metodyki nauczania i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo (Tamże, k. 8). Następnie podjął pracę jako prelegent w wymiarze 15 godzin tygodniowo⁵ (Tamże, k. 1). Na zajęcia te przeznaczono po trzy godziny tygodniowo w semestrze zimowym oraz letnim. W trakcie ich trwania Wawrzynowski przekazywał wiedzę dotyczącą opieki nad dziećmi umysłowo upośledzonymi, rozwoju fizycznego i psychicznego tych dzieci. Przedstawiał klasyfikację dzieci upośledzonych oraz zadania wychowawcze szkół specjalnych, a także omawiał program nauczania, zasady nauczania i wychowania, metody nauczania, znaczenie wycieczek, metody oceny prac uczniów, wyposażenie sal lekcyjnych oraz możliwości wykorzystywania zasad pracy w szkołach specjalnych (Grzegorzewska 1928/29: 189–191).

W 1925 roku otrzymał nominację na kierownika działającej przy PIPS szkoły ćwiczeń (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/773, k. 12). W roku 1927⁶ Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego na podstawie świadectwa lekarskiego przyznało mu płatny urlop (Tamże, k. 2). Wawrzynowski na urlopie przebywał również w latach 1928–1935. Został mu on przyznany z uwagi na sprawowanie mandatu posła na sejm RP II i III kadencji (Tamże, k. 3).

Pisząc o Wawrzynowskim, nie można nie wspomnieć, że dostosował do polskich warunków i potrzeb metodę ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. Przyczynił się do jej wprowadzenia w polskich szkołach specjalnych. Jak sam pisał, w metodzie tej punktem „wyjścia [...] całej pracy szkolnej staje się dziecko, jego osobowość, zainteresowania i zasób zdobytego doświadczenia.

5 Od września 1937 roku wymiar ten został zmniejszony do 12 godzin tygodniowo (Archiwum w Milanówku, teczka 773, k. 48), zaś od roku 1938 ponownie wynosił on 15 godzin tygodniowo (Tamże, k. 63).

6 Na urlopie zdrowotnym przebywał także wcześniej – między XI a XII 1923 roku oraz IX a XII 1924 roku (Archiwum w Milanówku, teczka 773, k. 8).

Na wszechstronnym poznaniu dziecka i jego zainteresowań oraz środowiska, w którym się ono rozwija i wzrasta, kształtuje się przede wszystkim i rozszerza budowa programu szkoły. Materiał nauczania wypływa z życia i stopniowo rozwija się z rozwojem zainteresowań dziecka” (Wawrzynowski 1931: 38).

Wawrzynowski był członkiem założonej w 1924 roku Sekcji Szkolnictwa Specjalnego działającej przy Zarządzie Głównym Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Organem prasowym Sekcji była „Szkoła Specjalna”, w redakcji której pracował.

Wśród prac Wawrzynowskiego wymienić należy opracowania pt. „Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo” oraz „Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo”. To drugie opracowanie zostało wydane w książce *Opieka nad macierzyństwem, dzieckiem i młodzieżą* (1931) pod redakcją Bronisława Krakowskiego. „Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo”, wydany w ramach „Biblioteki Pedagogiki Leczniczej”, której redaktorem była Grzegorzewska, w 1928 roku został uznany za książkę pomocniczą dla nauczycieli szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo (Archiwum w Milanówku,teczka 773, k. 9). W sprawie drugiej z wymienionych powyżej prac do MWRiOP pisała w 1930 roku Maria Grzegorzewska. Dyrektor PIPS-u zwróciła się z prośbą o polecenie jej do użytku nauczycielom. W uzasadnieniu pisała:

praca [...] jest rozszerzeniem i uzupełnieniem *Programu i metod nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo*, książki, która oddała już duże usługi w prowadzeniu pracy nad dziećmi anormalnymi/obecnie nakład jest już wyczerpany/i dlatego pożądanem byłoby, aby i ta praca uzupełniona przez autora znalazła się w rękach każdego nauczyciela szkoły specjalnej (Tamże, k. 5).

W tym samym roku prośba ta została przez ministerstwo uwzględniona (Tamże, k. 22).

W roku 1925 Wawrzynowski został ministerialnym wizytatorem do spraw szkolnictwa specjalnego, zaś pięć lat później przydzielono go do prac administracyjnych w MWRiOP (Tamże, k. 13). W ministerstwie pełnił funkcje radcy ministerialnego (Tamże, k. 20). W 1937 roku MWRiOP zezwoliło mu na przyjęcie Krzyża Komandorskiego Jugosłowiańskiego Orderu Świętego Sawy (Tamże, k. 72).

W czasie II wojny światowej kierował nauczaniem cywilnym w ramach Powstańczych Oddziałów Specjalnych „Jerzyki”. Po aresztowaniu w 1942 roku został osadzony na Majdanku, gdzie zginął w kwietniu 1943 roku (Małecka: 1–8).

Halina Jankowska (1890–1944)

Do grona wykładowców uczelni należała również Halina Jankowska. Urodziła się w roku 1890 w Berdyczowie na Wołyniu. Była córką Janusza Ziemowita i Zofii z Wielawskich. Po ukończeniu nauki w prywatnej pensji Jadwigi Sikorskiej w Warszawie rozpoczęła studia medyczne w Żeńskim Instytucie Medycznym w Petersburgu. Dyplom lekarza uzyskała w roku 1918. Rozpoczęła pracę w szpitalu dla osób upośledzonych umysłowo w Winnicy na Podolu, nieco później w Zakładzie dla Upośledzonych Chorych w Tworkach. Po nostryfikacji dyplomu w Uniwersytecie Warszawskim w roku 1920 rozpoczęła pracę w Szpitalu św. Jana Bożego w Warszawie. W 1923 roku zamieszkała w Wilnie, gdzie objęła stanowisko asystenta w klinice psychiatrycznej Uniwersytetu Stefana Batorego, a później adiunkta. Odbywała liczne podróże w celu pogłębienia swej wiedzy. Wyjeżdżała do Niemiec, Francji i Anglii. Do Warszawy powróciła w roku 1935. Została ordynatorem w Szpitalu św. Jana Bożego. Od 1937 roku była zatrudniona jako kontraktowa prelegentka w PIPS-ie w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/730, k. 9), wykładała Psychopatologię dziecka (Tamże, k. 15), czyli zajęcia wcześniej prowadzone przez Sterlinga. W czasie II wojny światowej współpracowała z Armią Krajową. Zginęła w sierpniu 1944 roku (Got 1964–1965: 530–531).

Witold Łuniewski (1881–1943)

Współpracownikiem Grzegorzewskiej, uznawanym za współtwórcę programu PIPS-u, był również Witold Łuniewski. Urodził się w roku 1881 w Warcie. Był synem Hipolita i Marii z domu Dłużniakiewicz. Po ukończeniu nauki w gimnazjum w Kaliszu w roku 1900 rozpoczął studia na Wydziale Lekarskim w Uniwersytecie

Warszawskim. Nauczał w ramach tajnych kursów przeznaczonych dla pracowników fizycznych. Prowadził zajęcia z anatomii i fizjologii układu nerwowego. Po pięciu latach wyjechał do Krakowa, gdzie pracował w Klinice Neuropsychiatrycznej Jana Piltza. Stan zdrowia zmusił go do wyjazdu do Szwajcarii, gdzie w Zurychu uzyskał dyplom lekarski. Po powrocie do kraju rozpoczął pracę w Kochanówce pod Łodzią. Nostryfikował dyplom w Kazaniu. Następnie pracował w Klinice Neurologiczno-Psychiatrycznej w Krakowie, po czym wyjechał ponownie do Szwajcarii, gdzie w Davos podjął pracę jako asystent w tamtejszym sanatorium. W tym czasie została ogłoszona drukiem jego praca o zaburzeniach psychicznych występujących u gruźlików. W 1908 roku został asystentem w klinice psychiatrycznej w Zurychu. W roku następnym wrócił do kraju, gdzie zorganizował zakład psychiatryczny w Warcie. Swą wiedzę o nowych metodach opieki nad chorymi poszerzał w czasie podróży po Niemczech, Austrii, Francji i Włoszech. Był słuchaczem kursu uzupełniającego psychiatrycznego w Monachium u Emila Kreapelina. Pod koniec I wojny światowej został wywieziony do obozu niemieckiego w Havelbergu. Od 1919 do 1940 roku pełnił funkcję dyrektora szpitala dla psychicznie chorych w Tworkach. Dbał o dobro pacjentów oraz rozbudowę szpitala. Dużą wagę przywiązywał do rozwoju naukowego lekarzy, a także do dokształcania pielęgniarek. Sam pracował nad podręcznikiem do psychiatrii sądowej. W 1923 roku uzyskał stopień doktora medycyny na podstawie rozprawy pt. *O gonitwie wyobraźni*, a w roku 1932 docenta (rozprawa pt. *Uczucia moralne i znaczenie samoistnego ich braku w patologii psychiki ludzkiej*). Wprowadził do obiegu naukowego pojęcie „kryerotymii”, które oznacza niedorozwój uczuć moralnych.

Od momentu powstania⁷ w PIPS-u w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/748, k. 1) Łuniewski wykładał Podstawy psychopatologii ogólnej. Na pierwszych zajęciach słuchaczom przybliżał, czym zajmuje się psychopatologia, przypominał wiadomości dotyczące budowy układu nerwowego, omawiał czym jest afazja. Nauczyciele przygotowujący się do pracy z dziećmi głuchymi

7 W Archiwum Państwowym w Warszawie Oddział w Milanówku pierwsza zachowana umowa o pracę podpisana przez Łuniewskiego jest datowana na rok 1930 (Archiwum w Milanówku,teczka 748).

uczestniczyli tylko w części wykładów z tego przedmiotu, których tematyka obejmowała semiotykę zaburzeń psychicznych oraz etiologię zaburzeń i chorób psychicznych: przyczyny pozorne i istotne (Grzegorzewska 1928/29: 167–169).

Łuniewski wykładał również psychiatrię sądową na kursach dla asesorów i aplikantów sądowych oraz psychopatologię kryminalną w Instytucie Higieny Psychiczej.

Od 1927 roku pracował w charakterze doradcy psychiatrycznego Departamentu Służby Zdrowia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, a później Ministerstwa Opieki Społecznej. Od następnego roku był konsultantem szpitala dla psychicznie chorych więźniów w Grodzisku Mazowieckim.

Uczestniczył w pracach licznych gremiów naukowo-badawczych. Od 1924 roku był wiceprezesem Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, przewodniczącym jego oddziału warszawskiego, od 1933 roku członkiem komisji do badań kryminalno-biologicznych w Ministerstwie Sprawiedliwości. Był również sekretarzem Słowiańskiego Towarzystwa Neurologiczno-Psychiatrycznego oraz członkiem komitetu redakcyjnego „Nowin Psychiatrycznych”, „Rocznika Psychiatrycznego” oraz „Higieny Psychiczej”.

Wśród jego prac, poza licznymi artykułami, wymienić należy publikacje książkowe: *Wiadomości początkowe z psychopatologii ogólnej* (1925), *Uczucia moralne i znaczenie samoistnego ich braku w patologii psychiki ludzkiej* (1932) oraz *Zarys psychiatrii sądowej* (1950). Zmarł w 1943 roku (Zakrzewski 1973: 510–511).

* * *

Wszyscy wykładowcy PIPS-u byli bardzo mocno zaangażowani w prace na rzecz dzieci i młodzieży anormalnej. W swoich dziedzinach nie byli wyłącznie teoretykami. Na co dzień pracowali z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi głuchymi, niewidomymi, umysłowo upośledzonymi i moralnie zaniedbanymi. Byli więc przede wszystkim praktykami. Dzięki temu przekazywana przez nich wiedza była poszerzona o opis ich własnych doświadczeń. Systematycznie rozwijali się naukowo, przygotowywali artykuły i prace naukowe, opracowywali metody pracy z dziećmi. Utrzymywali kontakty z naukowcami

z zagranicy, uczestniczyli w licznych zjazdach i konferencjach, wnosząc istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej.

Dokonany przez Marię Grzegorzewską dobór wykładowców, jak pisała Ewa Tomasik, dawał

[...] możliwość dogłębnego poznania i nawiązania konstruktywnej współpracy z dziedzinami pogranicznymi, która była także szansą zapoznania słuchaczy z wartościowym materiałem empirycznym, którym dana dyscyplina dysponowała, a więc także zdobycie gruntowniejszych podstaw i szerszych perspektyw naukowych oraz metodologicznych wiedzy uzyskiwanej w Instytucie. Tak na przykład, wykłady z psychopatologii mogły być poparte obserwacją chorych w Szpitalu Psychiatrycznym w Tworkach, gdzie pracował wykładowca tego przedmiotu (Tomasik, Janeczko 1995: 54).

Bibliografia

Materiały źródłowe

- Archiwum PAN, syg. III-333, 73 – Doroszewska J., *Dorobek Instytutu Pedagogiki Specjalnej w zakresie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*.
- APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/730.
- APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/748.
- APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/768.
- APW, Oddział w Milanówku, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 72/220/0/773.
- Dz.Urz. MWRiOP, 1930, nr 12, poz. 197, s. 617 – *Komunikaty. Stanowisko kierownika szkoły ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*.
- Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi*. (1910). Warszawa: Czcionkami Drukarni Naukowej.
- Prace I-go Zjazdu Neurologów, Psychiatrów i Psychologów Polskich: odbytego w Warszawie 11–12–13 października 1909 r.* (1910). Warszawa: Skład główny E. Wende i Sp.
- Wawrzynowski M. (1931). *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa: Nakładem Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem.

Opracowania

- Andrzejewska M. (1984). *Władysław Sterlig (1876 (?)-1943)*. „Szkola Specjalna”, nr 6, s. 425–430.

- Bodanko A., Kowolik P. (2007). *Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi: powstanie, zadania, funkcje i działalność*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2, s. 20–32.
- Domański F. (1972). *Państwowy Instytut Nauczycielski z lat 1930–1935 i jego zadania*, [w:] J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 111–120.
- Got J. (1962–1964). *Jankowska Halina*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 10, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 530–531.
- Grzegorzewska M. (1928/29). *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4, s. 149–196.
- Herczyńska G. (2005). *Władysław Sterling 1877–1943*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, t. 14, nr 1, s. I–V.
- Hryniewicka A. (2002). *W stronę człowieka... O odwadze twórczego myślenia Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Małecka M., *Michał Wawrzynowski – zapomniany współpracownik Marii Grzegorzewskiej, współtwórca metody ośrodków pracy*, <https://docplayer.pl/7566205-Michal-wawrzynowski-zapomniany-wspolpracownik-marii-grzegorzewskiej-wspoltworca-metody-osrodkow-pracy.html> [dostęp: 20.12.2023].
- Sroka S.T. (2004–2005). *Sterling Władysław*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 43/3, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 445–447.
- Stein W. (1950). *Dr Władysław Sterling*, „Neurologia Polska”, t. 24, nr 1–4, s. 11–23.
- Tomasik E., Janeczko R. (1995). *Podstawowe kierunki działalności Marii Grzegorzewskiej*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska: pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 51–69.
- Zakrzewski T. (1973). *Łuniewski Witold Aleksander Robert (1881–1943)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 18, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 510–511.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Iwona Czarnecka, prof. APS
 Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: iczarnecka@aps.edu.pl

Wiesław Partyka
ORCID: 0000-0002-5595-2901
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Obraz nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym w świetle niepublikowanych badań Zygmunta Kukulskiego

Exploring the Teacher's Role in Interwar Poland:
Findings from Zygmunt Kukulski's Unpublished
Research

ABSTRACT

Following Poland's independence, the Polish educational landscape faced many challenges, such as inadequate infrastructure, disparate educational systems and curricula inherited from the partitioning powers, and financial constraints. One of the most serious problems was the shortage of well-trained teaching staff. Educational authorities sought to remedy this shortfall by establishing a network of teachers' seminars to cultivate a proficient cadre for the education sector.

The interwar era witnessed heightened scholarly interest in teachers as a social group. Efforts were made to learn not only about their socio-economic backgrounds, educational qualifications, and professional training but also their psychological predispositions and attitudes towards their profession and students. Zygmunt Kukulski, a professor at the Catholic University of Lublin, who was instrumental in this research movement, collaborated with fellow scholars to develop an extensive

KEYWORDS

teachers, interwar
period, schooling,
education, Zygmunt
Kukulski

SŁOWA KLUCZOWE

nauczyciele,
dwudziestolecie
międzywojenne, szkoła,
wychowanie, Zygmunt
Kukulski

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.005

Nadesłano: 25.01.2024

Zaakceptowano: 06.05.2024

questionnaire aimed at teachers. Despite remaining unexplored, these questionnaires serve as a valuable source of knowledge about teachers during the interwar period.

The purpose of this article is to illuminate the portrayal of teachers in Poland during the interwar period through the lens of Kukulski's unpublished research. Drawing on a collection of 289 questionnaires housed at the University Library of the John Paul II Catholic University of Lublin, the analysis employs these primary sources as a principal research method.

ABSTRAKT

Po odzyskaniu niepodległości polska szkoła borykała się z wieloma problemami, takimi jak brak odpowiednich budynków, różne systemy i programy nauczania odziedziczone po zaborcach czy niedobory finansowe. Jednym z poważniejszych problemów był brak odpowiedniej liczby dobrze przygotowanej kadry nauczycielskiej. Władze oświatowe starały się zaradzić temu problemowi zakładając m.in. sieć seminariów nauczycielskich, które miały przygotować kadrę zdolną do podjęcia pracy w szkolnictwie.

Dwudziestolecie międzywojenne to również okres wzmożonego zainteresowania ze strony różnych środowisk naukowych nauczycielami jako grupą społeczną. Starano się poznać nie tylko pochodzenie społeczne, wykształcenie i przygotowanie zawodowe, ale również predyspozycje psychiczne, stosunek do zawodu i do wychowanków. W nurt tych badań wpisał się również Zygmunt Kukulski, prof. KUL, który we współpracy z innymi uczonymi przygotował obszerną ankietę skierowaną do nauczycieli. Ankiety te nie doczekały się dotychczas opracowania, mimo iż stanowią cenne źródło wiedzy na temat nauczycieli w dwudziestolecie międzywojennym.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie obrazu nauczyciela w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym w świetle niepublikowanych badań Zygmunta Kukulskiego. Jako metoda badawcza zastosowana została przede wszystkim analiza źródeł, którymi są 289 ankiet znajdujących się w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Wstęp

Dwudziestolecie międzywojenne w Polsce było okresem intensywnych przemian społeczno-politycznych, które miały wpływ na

wszystkie dziedziny życia, w tym na edukację. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku Polska stanęła przed koniecznością odbudowy systemu oświatowego, który był w dużym stopniu zaniedbany przez ponad sto lat zaborów. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości polska szkoła borykała się z wieloma problemami, takimi jak brak placówek szkolnych, doświadczonej kadry nauczycielskiej, niedobory finansowe oraz różnice programowe wynikające z dotychczasowego podziału zaborczego. W tej sytuacji nauczyciele stawali przed trudnym zadaniem dostosowania się do nowego systemu edukacyjnego, opartego na wartościach narodowych i patriotycznych. Wprowadzenie polskiego języka nauczania oraz dostosowanie programów do realiów niepodległego państwa było priorytetem. Rola nauczycieli w tym okresie była niezwykle istotna, gdyż to oni mieli za zadanie kształtowanie młodego pokolenia w duchu niepodległego państwa. Zagadnienia dotyczące szkolnictwa okresu II Rzeczypospolitej wzbudzały i nadal wzbudzają duże zainteresowanie ze strony badaczy. Począwszy od okresu dwudziestolecia międzywojennego aż do dzisiaj powstało szereg publikacji dotyczących m.in. takich zagadnień, jak: idee i koncepcje kształcenia, organizacja i funkcjonowanie instytucji oświatowych na wszystkich etapach edukacji, praca zawodowa i działalność społeczna nauczycieli, treści i metody nauczania, monografie szkół czy biografie nauczycieli.

W tym miejscu należy zadać pytanie, kim byli nauczyciele tego okresu? Jakie było ich pochodzenie społeczne, wykształcenie, przygotowanie zawodowe, doświadczenie? Jakimi motywami kierowali się w wyborze zawodu? Jaki był ich stosunek do dzieci i młodzieży oraz do pełnionej misji, jaką było kształtowanie młodego pokolenia Polaków? Pytania te i wiele innych spowodowały wzrost zainteresowania nauczycielami jako grupą społeczną (Magda-Adamowicz 2018). Naukowe spojrzenie na zawód i osobowość nauczyciela zapoczątkował w początkach XX wieku Jan Władysław Dawid (Dawid 1912). Zaowocowało to nie tylko wieloma rozważaniami na gruncie teoretycznym, ale też badaniami wśród samych nauczycieli (Nawroczyński 1929; Mirski 1933; Kuchta 1936). Podstawowy nurt badań pedeutologicznych opierał się na założeniu, że czynności nauczania zależą w dużej mierze od cech osobowości nauczyciela. W latach 20. XX wieku Wanda Dzierzbicka przeprowadziła wśród nauczycieli ankietę składającą się z 20 pytań, chcąc zbadać przede wszystkim

aspekty dotyczące psychiki nauczyciela. Niestety uzyskała bardzo skromny materiał w postaci wypełnionych 35 ankiet (Dzierzbicka 1926). Zdecydowanie bogatszy materiał zebrał Zygmunt Kukulski, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Zygmunt Kukulski urodził się 2 maja 1890 roku w Jaśle. Po uzyskaniu matury w 1909 roku rozpoczął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po pierwszym roku studiów przeniósł się na Wydział Filozoficzny, podejmując studia polonistyczne. W trakcie tych studiów uczęszczał również na wykłady z pedagogiki i historii wychowania. W roku akademickim 1912/13 założył studenckie Koło Pedagogiczne UJ, którego został pierwszym prezesem, pełniąc jednocześnie funkcję prezesa Koła Polonistycznego UJ (Draus 1989: 6). Po ukończeniu studiów w 1914 roku rozwijał swoje zainteresowania w kierunku pedagogiki, a w szczególności historii wychowania. W roku 1917 na podstawie rozprawy *Działalność pedagogiczna Tadeusza Czackiego* obronił doktorat z filozofii na UJ (Starnawski 1971: 121). W 1925 roku uzyskał habilitację z pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie na podstawie pracy *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, a w 1928 roku tytuł profesora zwyczajnego (Starnawski 1971: 121).

Kukulski od 1920 roku związał się z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, gdzie powierzono mu nowo utworzoną katedrę pedagogiki. W tym samym roku powołany został Instytut Pedagogiczny, którego został pierwszym dyrektorem (Draus 1989: 7). Prowadził wykłady z historii wychowania, pedagogiki i dydaktyki dla studentów Wydziału Nauk Humanistycznych, Wydziału Teologii i Wydziału Prawa Kanonicznego. W latach 1927–1930 był dziekanem Wydziału Nauk Humanistycznych (Rynio, Skrzyniarz 2011: 50). Był członkiem założycielem Towarzystwa Naukowego KUL, członkiem wielu towarzystw i organizacji naukowych, m.in. Komisji dla Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce, powstałej w roku 1929 z inicjatywy Stanisława Kota przy Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie czy Komisji Historycznej Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego (Draus 1989: 12).

W latach 1920–1939 Kukulski związany był również z lubelskimi gimnazjami (Państwowe Gimnazjum im. Stanisława Staszica i Szkoła Lubelska, późniejsze Prywatne Męskie Gimnazjum im. Stefana Batorego), gdzie uczył literatury polskiej i historii oraz pełnił funkcję

dyrektora (Draus 1989: 15). Od 1925 roku prowadził wykłady na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, w latach 1926–1930 wykładał psychologię i pedagogikę na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim w Lublinie, a w latach 1928–1929 uczył logiki, psychologii i historii wychowania w Państwowym Pedagogium (Rynio, Skrzyniarz 2011: 50).

Wybuch II wojny światowej zastał Kukulskiego w drodze powrotnej ze Stanów Zjednoczonych, gdzie przebywał na światowej wystawie w Chicago. Początkowo zatrzymał się w Londynie, a następnie udał się do Szkocji, gdzie później wykładał historię wychowania w Studium Pedagogicznym zorganizowanym dla polskich nauczycieli na uniwersytecie w Edynburgu. Zmarł nagle 4 grudnia 1944 roku w Peebles (Draus 1989: 17).

Kukulski zajmował się głównie historią wychowania i myśli pedagogicznej XVIII–XIX wieku, recepcją poglądów Jana Henryka Pestalozziego i Jana Amosa Komenskigo w Polsce oraz działalnością pedagogiczną Stanisława Staszica (Rynio, Skrzyniarz 2011: 50).

Zainteresowania pedagogiczne Kukulskiego połączone z kontaktami z nauczycielami w czasie prowadzenia zajęć na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim sprawiły, że w 1927 roku we współpracy z innymi uczonymi przygotował składającą się z 49 szczegółowych pytań ankietę „w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy”. W punkcie 50. Kukulski poprosił o wpisanie uwag, które nie znalazły się w odpowiedziach na wcześniejsze pytania. Ankieta skierowana była do nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Na ankietę odpowiedziało 289 nauczycieli. Wśród badanych było 112 kobiet i 177 mężczyzn (*Ankiety... 1927–1928*). Zdecydowana większość badanych była narodowości polskiej, wyznania rzymsko-katolickiego. Jedna osoba narodowości polskiej przedstawiła się jako bezwyznaniowiec. Odpowiedzi na temat narodowości nie udzieliło 27 osób. Wśród nich było pięć osób wyznania rzymskokatolickiego, trzy mojżeszowego, jedna prawosławnego i jedna greckokatolickiego, pozostałe 17 osób nie udzieliło odpowiedzi na temat wyznania. Jako należące do narodowości polskiej i wyznania mojżeszowego deklarowały się trzy osoby, ponadto dwie osoby narodowości żydowskiej i wyznania mojżeszowego, cztery narodowości ukraińskiej (dwie wyznania prawosławnego i dwie greckokatolickiego), dwie osoby narodowości niemieckiej, wyznania ewangelickiego i jedna narodowości rosyjskiej, wyznania

prawosławnego. Ankiety te nie doczekały się dotychczas opracowania, mimo iż stanowią doskonałe źródło do poznania zawodu nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym.

Ankietowani różnie podeszli do postawionego im zadania. Jedni starali się wyczerpująco i obszernie udzielić odpowiedzi, inni zaś ograniczyli się do lakonicznych stwierdzeń. W kilku przypadkach brak jest odpowiedzi na niektóre pytania. W większości byli to nauczyciele szkół powszechnych o różnym stopniu organizacji – od 1-klasowych do 7-klasowych (jedynie w dwóch przypadkach byli to nauczyciele szkół średnich). Jaki zatem obraz nauczyciela wyłania się z powyższych ankiet? Można powiedzieć, że społeczność nauczycielska była tak samo różnorodna jak całe społeczeństwo.

Jedną z poważnych bolączek szkolnictwa, zarówno w przededniu odzyskania niepodległości, jak również po jej odzyskaniu, był brak nauczycieli oraz często ich słabe kwalifikacje. Braki te najbardziej odczuwano na terenie byłego Królestwa Polskiego. Często brak nauczyciela uniemożliwiał założenie szkoły. W takiej sytuacji lokalna społeczność musiała występować do władz o „przydział” nauczyciela (Brodowska 1982: 147). Z czasem, rozwijając system kształcenia nauczycieli, starano się zwiększać liczbę kadry, jednak jeszcze przez wiele lat praktykowano delegowanie nauczycieli z terenów, gdzie ich nie brakowało do miejsc, gdzie było duże zapotrzebowanie na kadre. Pewna grupa nauczycieli przybyła na tereny byłego zaboru rosyjskiego m.in. z terenów byłej Galicji, gdzie sytuacja kadrowa w szkolnictwie powszechnym przedstawiała się dosyć korzystnie (Juško 2005: 98–99). Na początku lat 20. XX wieku na terenie byłego Królestwa Polskiego 17% nauczycieli pochodziło z terenów byłego zaboru austriackiego (Gąsiorowska 1921: 51). Delegowanie nauczycieli do szkół, gdzie brakowało kadry, prowadziło czasami nawet do rozdzielania małżeństw nauczycielskich. W analizowanych ankietach znalazły się cztery takie przypadki. W przypadku jednej z nauczycielek jej mąż pracował w szkole oddalonej o 400 km. Nauczycielka ta (25 lat, 5 lat stażu) pochodziła z Radymna i pracowała w 7-klasowej szkole (nie ma informacji gdzie), mieszkała samotnie, więc jest prawdopodobne, że przeniosła się na tereny byłego Królestwa Polskiego z byłej Galicji. Podobnie było w przypadku innej 29-letniej nauczycielki z 9-letnim stażem, mieszkającej samotnie, ponieważ jej mąż nauczyciel pracował daleko od niej. W takiej samej sytuacji było również dwóch nauczycieli,

których żony nauczycielki pracowały daleko od nich – jedna 300 km, druga „daleko”.

Wiek i staż pracy

Struktura wiekowa badanych nauczycieli przedstawiona została w poniższej tabeli.

Tabela 1. Wiek nauczycieli

Wiek	Liczba	%	W tym	
			kobiet	mężczyzn
< 20	2	0,7%	2	–
21–25	79	27,3%	39	40
26–30	100	34,6%	37	63
31–40	78	27%	19	59
41–50	15	5,2%	7	8
> 50	1	0,35%	1	–
Brak danych	14	4,85%	7	7
Razem	289	100%	112	177

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiet.

Kolejnym interesującym zagadnieniem był staż pracy w zawodzie badanych nauczycieli.

Tabela 2. Staż pracy

Staż pracy	Liczba	%	W tym	
			kobiet	mężczyzn
< 1	17	5,9%	8	9
2–5	95	32,9%	36	59
6–10	112	38,7%	40	72
11–15	39	13,5%	18	21
16–19	9	3,1%	2	7
> 20	11	3,8%	5	6
Brak danych	6	2,1%	3	3
Razem	289	100%	112	177

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiet.

Jeden nauczyciel, liczący 50 lat, na pytanie o staż pracy odpowiedział, że pracuje od ośmiu lat w Collegium Męskim oo. Karmelitów w Wadowicach, natomiast z kontekstu wynika, że w zawodzie pozostawał znacznie dłużej.

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że ponad 77% badanych nauczycieli pracowało w zawodzie krócej niż 10 lat. Nie zawsze staż pracy był proporcjonalny do wieku nauczyciela. Większość badanych rozpoczynała swoją pracę w szkole w wieku około 20 lat, ale zdarzały się przypadki podjęcia pracy nauczycielskiej już w wieku kilkunastu lat. Jedna nauczycielka, mająca 28 lat, pracowała w zawodzie już lat 11. W podobnym wieku swoją pracę rozpoczęła inna nauczycielka mająca 29 lat i 12 lat stażu pracy. W jeszcze młodszym wieku pracę w szkole rozpoczął nauczyciel, który w momencie badania miał 23 lata i 6 lat stażu pracy w szkole. Z drugiej strony można było spotkać nauczycieli, którzy z różnych powodów związali się ze szkołą w wieku późniejszym. Przykładowo: nauczycielka 55 lat – 20 lat stażu pracy, nauczycielka 45 lat – 10 lat stażu czy nauczyciel 39 lat – 4 lata stażu. O powodach bardzo wczesnego lub późnego podjęcia pracy nauczycielskiej można się dowiedzieć analizując wypowiedzi na temat motywacji podjęcia się tego zawodu.

Pochodzenie społeczne

Jeżeli chodzi o pochodzenie społeczne, to duża część nauczycieli wywodziła się z rodzin chłopskich – 98 (33,9%). Część nauczycieli pochodziła z rodzin o charakterze inteligenckim, czyli tych, które aktywnie uczestniczyły w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym kraju. Można tutaj wymienić rodziny urzędników – 51 (17,6%); nauczycieli – 20 (6,9%), lekarzy – 6 (2%), dentystów – 2 (0,7%), prawników – 2 (0,7%). Sporą grupę stanowili także nauczyciele pochodzący z rodzin robotniczych – 35 (12,1%) i rzemieślniczych – 29 (10%). 11 nauczycieli (3,8%) jako zawód ojca wskazało – właściciel folwarku lub zarządca majątku; 13 (4,5%) – kupiec; 7 (2,4%) – przedsiębiorca; 3 (1%) – organista. Wśród wymienionych w ankietach zawodów ojców znaleźli się również: felczer, oficer wojskowy, żandarm, policjant, leśniczy, aktor, trener koni. W dwóch przypadkach nie została podana profesja rodziców, a jedynie informacja, że są mieszczanami, natomiast w trzech przypadkach nie podano żadnych informacji.

Z pewnością najbliższe środowisko, w którym przyszli pedagodzy wzrastali, miało bardzo istotny wpływ na wybór zawodu. W niektórych rodzinach były już pewne tradycje nauczycielskie. W zawodzie tym pracowali dziadkowie, rodzice (jedno lub oboje), krewni (ciotki, wujowie, stryjowie) lub starsze rodzeństwo. Wśród badanych nauczycieli 24 osoby miały ojca lub matkę pracujących w tym zawodzie (w przypadku dwóch osób byli to oboje rodzice). W kilku przypadkach matki rezygnowały z zawodu nauczycielskiego po wyjściu za mąż. Zdecydowanie więcej badanych, bo aż 94 osoby miało nauczycieli wśród rodzeństwa. Czasami była to siostra lub brat, w niektórych przypadkach było to kilkoro rodzeństwa, a czasami w zawodzie pracowały całe rodziny. Przykładowo 36-letnia nauczycielka miała wszystkie cztery starsze siostry pracujące jako nauczycielki, jedynie najmłodszy brat (33 lata) nie poszedł w ich ślady i został prawnikiem. Podobnie było w przypadku nauczycielki, której wszystkie pięć siostr pracowało w szkolnictwie, natomiast bracia wybrali inne zawody. Z kolei 24-letni nauczyciel, którego ojciec był również nauczycielem, posiadał jedenaścioro rodzeństwa, z którego troje było już nauczycielami, pięcioro uczyło się w seminarium nauczycielskim, a jedynie troje obrało inne drogi zawodowe. Co ciekawe, nauczyciel ten był w związku małżeńskim również z nauczycielką. Podobnie było w przypadku nauczycielki, której ojciec był pedagogiem – cała piątka rodzeństwa również pracowała w tym zawodzie, a ona sama dodatkowo wyszła za mąż za nauczyciela.

Wśród nauczycieli wybieranie za współmałżonka nauczyciela było dosyć częstą praktyką. W przypadku mężczyzn wśród badanych nauczycieli 67 było stanu wolnego, 109 żonatych, a jeden nie określił swojego stanu cywilnego. Spośród żonatych ponad połowa (58) było żonatych z nauczycielkami, z czego cztery z nich nie pracowały już w zawodzie. Dwie zostały określone jako były nauczycielki, jedna nie pracowała od roku, a ostatnia przestała pracować po urodzeniu dzieci. Jeden nauczyciel deklarował, że jego żona zaprzestanie pracy w szkole, aby zająć się dziećmi. Oprócz nauczycielek wśród żon nauczycieli znalazły się również: akuszerka, krawcowa i studentka medycyny. Można się domyślać, że pozostałe nie pracowały zawodowo, lecz zajmowały się prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi.

Badani nauczyciele mieli bardzo różne poglądy na pracę mężatek w zawodzie nauczycielskim czy na pracę zawodową kobiet w ogóle.

Z jednej strony pojawiały się opinie, że żona dla dobra szkoły i domu nie powinna pracować, bo wpływa to negatywnie na jedno i drugie środowisko. Wielu nauczycieli tolerowało pracę żony jedynie ze względów materialnych, deklarując, że gdyby byli w stanie samodzielnie utrzymać rodzinę, to nie pozwoliliby małżonce pracować. Jeden z badanych, którego oboje rodzice byli nauczycielami, będąc żonatym z nauczycielką, domagał się wręcz wprowadzenia ustawy, która zakazywałaby pracować w zawodzie nauczycielskim mężatkom. Ustawa taka wprowadzona została na Śląsku, co spowodowało, że nauczycielki wychodzące za mąż musiały odejść z zawodu (Urbańska 2011). Pojawiały się również odmienne opinie, że praca zawodowa uszlachetnia kobietę, albo, że jeżeli żona jest zadowolona i pracuje w zawodzie nauczycielskim z zamiłowaniem, to on, jako mąż, również jest zadowolony i akceptuje taki stan rzeczy. Z kolei 23-letni kawaler wyraził wprost opinię, że żona nauczyciela powinna być nauczycielką. W przypadku kobiet wśród badanych 80 było stanu wolnego, 30 mężatek, jedna wdowa (jej mąż był nauczycielem) i jedna nauczycielka, która nie podała prawie żadnych danych na temat swojego życia prywatnego. Wiadomo jedynie, że miała 7-letni staż pracy w zawodzie i trzy dużo starsze od niej siostry w wieku 37, 40, 44 lat. Spośród badanych nauczycielek mężatek jedynie siedem miało za męża nauczyciela.

Motywacja do wyboru zawodu

Bardzo ciekawie przedstawia się kwestia motywacji do wyboru zawodu nauczyciela. Zdecydowana większość badanych (165 osób – 57,1%) wybierając ten zawód kierowała się zamiłowaniem do pracy w szkolnictwie i wewnętrznym przekonaniem o powołaniu do zawodu nauczycielskiego. Spośród nich było dwoje nauczycieli, którzy wybrali ten zawód wbrew woli rodziców. W pierwszym przypadku była to nauczycielka, której ojcem był złotnik, a matka nauczycielką. W drugim – nauczyciel, którego ojciec był urzędnikiem, miał już jedną siostrę nauczycielkę, a druga uczyła się w seminarium nauczycielskim. Jedna z badanych wyznała, że wybrała zawód z zamiłowania, ale już jej przeszło i pracowała jedynie dlatego, żeby zarobić na życie.

W ankietach przeprowadzonych przez Dzierzbicką również większość nauczycieli jako powód obrania tego zawodu podała powołanie.

Badaczka jednak w pewnym sensie podważa ten motyw uważając, że 14-, 15-letni uczniowie wstępując do seminarium nauczycielskiego nie mieli jeszcze właściwego rozeznania, co jest ich powołaniem. Sugeruje, że najczęstszym motywem wstąpienia do seminarium było albo życzenie nauczycieli, albo chęć dalszego kształcenia się (Dzierzbicka 1926: 23–24).

Dla wielu z ankietowanych kształcenie się w gimnazjum było niedostępne przede wszystkim ze względów finansowych, jak w przypadku jednego nauczyciela, który napisał, że poszedł do seminarium nauczycielskiego, bo nie było go stać na naukę w gimnazjum i w ten sposób ukształtowała się niejako jego dalsza droga życiowa. W przypadku 33 badanych wybór zawodu spowodowany był koniecznością podjęcia jakiegokolwiek pracy w celu zarabiania na życie. Kilkanaście osób nie miało większego wpływu na wybór swojej ścieżki życiowej, bo o zawodzie zdecydowali za nich rodzice. Cztery nauczycielki jako motyw podjęcia pracy w szkolnictwie podały chęć usamodzielnienia się. Dla sporej grupy badanych wybór zawodu był kwestią przypadku lub splotu różnych okoliczności. Kilkanaście osób podjęło wcześniej studia na innych kierunkach (medycyna, prawo, seminarium duchowne, filozofia, techniczne czy przyrodnicze), ale musieli je przerwać ze względu na wojnę, trudną sytuację materialną czy stan zdrowia. Dla niektórych zawód nauczyciela był ucieczką przed wojskiem, inni poszli za namową swoich nauczycieli, znajomych lub rodzeństwa. W związku z tym, że szkolnictwo ciągle borykało się z niedoborem kadry, a na rynku pracy panowała trudna sytuacja, sporo osób decydowało się na objęcie posady nauczycielskiej, która gwarantowała stałe dochody (Sanojca 2014: 282). Dla jednej z nauczycielek głównym bodźcem do podjęcia pracy w szkolnictwie były ferie i wakacje. Mimo tego, że zwracano uwagę na to, aby w zawodzie pracowali ludzie cieszący się dobrym zdrowiem, to jeden z nauczycieli (24 lata) napisał, że nie mógł pracować ze względu na gruźlicę kości, więc rodzice posłali go do seminarium nauczycielskiego i został nauczycielem. Z kolei inny nauczyciel poczuł powołanie do zawodu w momencie, kiedy ożenił się z nauczycielką. Nie przeszkadzało mu to w późniejszym czasie wyrazić opinii, że praca żony negatywnie wpływa zarówno na dom, jak i szkołę.

Przygotowanie do zawodu

W dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce przygotowanie nauczycieli do zawodu było regulowane przez ustawy o oświacie oraz rozporządzenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP). Podstawową formą kształcenia były seminaria nauczycielskie, do których przyjmowano młodzież mającą co najmniej 14 lat, po zdaniu egzaminów wstępnych w zakresie programu 7-letniej szkoły powszechnej (*Dekret...* 1919; *Regulamin...* 1926). Taka forma kształcenia nauczycieli funkcjonowała do lat 30. XX wieku, kiedy to na skutek wejścia w życie ustawy o ustroju szkolnictwa z 1932 roku seminaria zaczęto stopniowo likwidować (Pyter 2016: 789). W szczytowym momencie (rok szkolny 1926/27) funkcjonowały w Polsce 204 seminaria nauczycielskie, do których uczęszczało 37420 uczniów (*Rocznik...* 1928: 417, 419).

Mimo dosyć rozbudowanej sieci seminariów przez długi czas nie były one w stanie sprostać istniejącemu zapotrzebowaniu na nauczycieli. Początkowo nawet brakowało kandydatów z ukończoną 7-klasową szkołą powszechną, dlatego powstała wówczas koncepcja utworzenia odrębnych szkół, które by w możliwie krótkim czasie dostarczyły seminariom odpowiednich kandydatów ze szkół powszechnych niżej zorganizowanych. W ten sposób powstały preparandy, nazywane też dwuletnimi Kursami Wstępnymi (Makarewicz 1963: 112–113). Przyjmowano do nich dzieci w wieku 11–14 lat. Preparandy powstawały przede wszystkim na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego, gdzie odczuwano największe braki nauczycieli. Ta forma kształcenia funkcjonowała jedynie kilka lat, jednak z pewnością dostarczyła seminariom nauczycielskim wielu kandydatów. Przykładowo w roku szkolnym 1920/21 z preparand do seminariów nauczycielskich wstąpiło 599 kandydatów, natomiast po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej 202 uczniów (Makarewicz 1963: 131). W szczytowym momencie (rok szkolny 1922/23) funkcjonowało 49 preparand, do których uczęszczało łącznie 3090 uczniów (*Rocznik...* 1928: 407). Wśród ankietowanych nauczycieli jedynie jedna osoba napisała, że ma ukończony jeden rok w preparandzie i następnie pięć lat seminarium nauczycielskiego. Niewykluczone, że więcej osób, które ukończyły seminarium, przeszło wcześniej przez kurs przygotowawczy w preparandzie.

Większość ankietowanych (150 osób – 51,9%) miała ukończone seminarium nauczycielskie. 107 osób ukończyło gimnazjum. Niektórzy nauczyciele, zanim trafili do zawodu, podejmowali studia na różnych uniwersytetach (Kraków, Lwów, Wilno, Warszawa, Lublin) na takich kierunkach, jak: prawo, filozofia, polonistyka, studia techniczne czy przyrodnicze. W dwóch przypadkach było to seminarium duchowne, przerwane na skutek wojny. W kilku przypadkach pojawia się jedynie informacja o podjęciu studiów, ale bez podania kierunku i informacji o tym, czy studia zostały ukończone. W przeważającej większości nauczyciele, którzy podejmowali wcześniej studia wyższe, nie ukończyli ich, rezygnując z powodu takich przyczyn, jak: wojna, trudna sytuacja materialna czy problemy zdrowotne. Jedna z ankietowanych napisała, że musiała przerwać studia, bo zamordowano jej ojca i musiała pójść do pracy, aby zarabiać na utrzymanie.

Nie wszyscy jednak mieli właściwe przygotowanie do pracy nauczycielskiej. Na pytanie o przygotowanie do zawodu nauczycielskiego siedem osób odpowiedziało, że nie ma żadnego lub prawie żadnego przygotowania. Kilka osób legitymowało się wykształceniem w prywatnych pensjach uzupełnionym kursami i egzaminami kwalifikacyjnymi. Jedna z nauczycielek miała ukończone jedynie pięć klas szkoły powszechnej i dwumiesięczny kurs, poza tym twierdziła, że przygotowała się do zawodu przez odczytanie i samokształcenie. W podobnej sytuacji był nauczyciel, który ukończył szkołę powszechną, dokończył się prywatnie i zdał egzamin kwalifikacyjny. Inna nauczycielka ukończyła jedynie kurs i zdała egzamin kwalifikacyjny. Nie wiadomo, jaką ścieżkę edukacyjną przeszła wcześniej. Dla porównania można podać, że wśród przebadanych 424 nauczycieli powiatu tarnowskiego (60% ogółu nauczycieli tego powiatu) wszyscy mieli ukończone seminarium nauczycielskie (Juśko 2005: 107). Według statystyk, w roku szkolnym 1921/22 tylko niecałe 60% nauczycieli szkół powszechnych posiadało pełne kwalifikacje zawodowe (Kraeutler 1921: 527).

Nauka prywatna, czy nawet ukończenie seminarium nauczycielskiego, przygotowywało wprawdzie nauczycieli do pracy w szkołach powszechnych, jednak zdawano sobie sprawę z tego, że było to przygotowanie niewystarczające do nauczania wszystkich przedmiotów, zwłaszcza w trzech najwyższych klasach szkoły 7-klasowej, dlatego w 1923 roku MWRiOP powołało do życia Państwowe Wyższe Kursy

Nauczycielskie (PWKN) (Boguszewska 2007: 9). Ich celem było pogłębienie naukowego i zawodowego wykształcenia nauczycieli. Przyjmowano na nie osoby posiadające świadectwo dojrzałości szkoły średniej, dające kwalifikacje do nauczania w szkołach powszechnych i co najmniej trzyletnią, nieprzerwaną praktykę nauczycielską. Kandydatem mogła też być osoba posiadająca świadectwo ukończenia szkoły zawodowej, posiadająca odpowiednie zezwolenie MWRiOP (Pyter 2016: 791).

W ramach tych kursów realizowano przedmioty pedagogiczne i naukę o Polsce współczesnej. Dodatkowo słuchacz wybierał jedną z dostępnych specjalistycznych grup przedmiotów (humanistyczną, fizyko-matematyczną, geograficzno-przyrodniczą, rysunku i robót ręcznych, śpiewu i wychowania fizycznego), którą po ukończeniu kursu miał wykładać w szkole (Dzierzbicka 1926: 121). Warto dodać, że pomyślnie ukończenie takiego kursu dawało nie tylko pierwszeństwo w ubieganiu się o wszelkie stanowiska w szkolnictwie powszechnym, ale również prawo do pobierania dodatku do uposażenia, co było istotną kwestią w obliczu problemów finansowych, z jakimi borykali się wówczas nauczyciele (Pyter 2016: 793). Kursy te umożliwiały również zapoznanie się z nowymi prądami w pedagogice i nowymi, często wówczas eksperymentalnymi metodami nauczania, które później słuchacze starali się wdrażać w swoich placówkach.

Oprócz PWKN wielu nauczycieli uzupełniało wiedzę i podnosiło swoje kompetencje na różnego rodzaju kursach uzupełniających, które trwały od kilku tygodni do dwóch lat i odbywały się najczęściej w okresie ferii lub wakacji. Pod koniec lat 20. XX wieku kwestia kwalifikacji zawodowych nauczycieli najgorzej wyglądała w województwach centralnych i wschodnich (zob. tab. 3). W początkach lat 30. XX wieku praktycznie 100% nauczycieli posiadało już wymagane kwalifikacje (Trzebiatowski 1970: 351).

Tabela 3. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół publicznych w roku szkolnym 1927/28

Województwa	Liczba nauczycieli	Kwalifikowani	Częściowo kwalifikowani	Niekwalifikowani
Centralne	27 245	26 265	443	537
Wschodnie	7713	6287	739	687
Poznańskie i Pomorskie	8676	8417	31	228

Województwa	Liczba nauczycieli	Kwalifikowani	Częściowo kwalifikowani	Niekwalifikowani
Śląskie	3917	3802	9	106
Południowe	17 713	17 709	–	4
Razem	65 264	62 480	1222	1562

Źródło: *Rocznik statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, 1928, s. 406.

Z pewnością kolejną formą podnoszenia swoich kwalifikacji było zapoznawanie się z bieżącą literaturą pedagogiczną. Większość badanych nauczycieli nie dysponowała prywatnym księgozbiorem, a tylko nieliczni prenumerowali czasopisma pedagogiczne. Ci, którzy chcieli pogłębiać swoją wiedzę, korzystali zazwyczaj z książek i czasopism, biorąc udział w różnych kursach doszkalających. Tylko nieliczne szkoły prenumerowały czasopisma, które dostępne były dla uczących w nich nauczycieli. Ci chętnie się z nimi zapoznawali, prowadząc przy okazji dyskusje na temat nowych pomysłów na funkcjonowanie szkoły czy chociażby na temat reform, jakie wprowadzano w systemie szkolnym. W analizowanych ankietach najczęściej wymienianymi czasopismami były: „Ruch Pedagogiczny”, „Praca Szkolna”, „Życie Szkolne”, „Przyjaciel Szkoły” czy „Głos Nauczycielski”.

Wychowanie i cechy dobrego nauczyciela

Sporo uwagi w omawianych ankietach poświęcono kwestii wychowania, stosowanych metod dydaktycznych i stosunku do uczniów. Są to zagadnienia bardzo obszerne i należałoby poświęcić im osobne studium, w związku z tym zasygnalizowane zostaną jedynie najważniejsze spostrzeżenia. Wśród odpowiedzi na pytanie, czym dla nauczycieli jest wychowanie, najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były: „dobre przygotowanie do życia”, „kształcenie charakteru”, „wzmacnianie dobrych i osłabianie złych cech”, „ukształtowanie dobrego obywatela”. Generalnie nauczyciele realizowali proces wychowawczy, widząc w dziecku, jak to określił niemiecki pedagog Georg Kerschensteiner, przyszłe ucieleśnienie swoich wartości (Mirski 1936: 141). Jeżeli chodzi o metody dydaktyczne, to zdecydowana większość nauczycieli, którzy deklarowali uczestnictwo w PWKN, starała się stosować w swojej praktyce metody, z którymi zapoznała się na tych kursach.

Wśród ankietowanych można było spotkać nauczycieli stosujących w nauczaniu takie metody, jak: szkoła pracy, nauczanie łączne, system Decroly'ego, metoda projektów czy nauczanie grupowe. Niektórzy bazowali na swoim doświadczeniu i stosowali sprawdzone wcześniej metody, a w przypadku początkujących nauczycieli część była dopiero na etapie eksperymentowania i poszukiwania najbardziej właściwych dla siebie metod.

Na pytanie dotyczące cech dobrego nauczyciela najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były: zamiłowanie do zawodu, umiejętność wczuwania się w duszę dziecka, miłość do dzieci. Ta miłość do dzieci powinna przejawiać się przede wszystkim w pragnieniu dobra dziecka. Kerschensteiner nazywał to „miłością pedagogiczną”, Józef Mirski „postawą wychowawczą” (Mirski 1936: 141–142), a inni „relacją wychowawczą” (Jeziorański 2022: 99–100). Zdecydowana większość badanych deklarowała umiejętność wczuwania się w duszę dziecka, ale byli również i tacy, którzy przyznawali się do braku swobody w obcowaniu z dziećmi (6 osób) – można więc przypuszczać, że nawiązanie relacji wychowawczej z uczniami nie było dla nich łatwe.

Częstą odpowiedzią na pytanie o cechy dobrego nauczyciela było to, że powinien on mieć ukształtowany charakter religijno-moralny. Wielu nauczycieli kładło duży nacisk na wychowanie religijne dzieci i młodzieży, również ci, których stosunek do religii i duchowieństwa był obojętny, a czasami nawet wrogi. Poza tym do często wymienianych cech należało dobre wykształcenie, konsekwencja, łagodność, sprawiedliwość. Sprawiedliwość powinna przejawiać się nie tylko w sposobie oceniania postępów uczniów, ale także w równym ich traktowaniu. Spośród udzielonych odpowiedzi 126 nauczycieli deklarowało jednakowe uczucia wobec dzieci, natomiast 161 przyznawało się do ukrytych sympatii lub antypatii. Najczęściej okazywaniem większej sympatii cieszyły się dzieci zdolne i grzeczne, a antypatię budziły dzieci mniej zdolne, niegrzeczne czy należące do mniejszości religijnych lub narodowych. Niektórzy nauczyciele deklarowali wprost swoją antypatię do dzieci np. brudnych czy pochodzenia żydowskiego.

Inne ważne cechy dobrego nauczyciela to dobre zdrowie i postawa, opanowanie, brak zbędnej gestykulacji czy umiejętność wysławiania się. Co ciekawe, pięć osób zadeklarowało, że nie ma umiejętności wysławiania się, 60 osób stwierdziło, że dar słowa (umiejętność wysławiania się) opanowały w stopniu słabym, z czego dla dwóch z tych

osób język polski nie był językiem ojczystym. Pozostali deklarowali dar słowa w stopniu średnim lub dobrym. Spora grupa badanych nauczycieli narzekała na różnego rodzaju dolegliwości związane ze zdrowiem. Według badań przeprowadzonych w latach 20. XX wieku przez Walentego Miklaszewskiego, wśród badanych prawie 23% nauczycieli i 10% nauczycielek szkół powszechnych określało się jako osoby słabe fizycznie i chorowite. Walenty Miklaszewski uważał, że odsetek ten w rzeczywistości był sporo wyższy (Miklaszewski 1924: 67–68).

Z powyższych analiz wynika, że badani nauczyciele mieli wyobrażenie idealnego pedagoga, wymieniając szereg cech, które powinien on posiadać, jednak sami borykali się z wieloma problemami, na które albo nie mieli wpływu (np. stan zdrowia), albo nie potrafili im zaradzić (lenistwo, brak cierpliwości, brak daru wymowy). Próba określenia takiego ideału była od dłuższego czasu również przedmiotem badań wielu uczonych, którzy starali się odpowiedzieć na pytanie: „jaki typ psychofizyczny człowieka najlepiej nadaje się do wykonywania zadań związanych z zawodem nauczyciela?” (Kuchta 1936: 3). Z czasem wyodrębniono sześć typów nauczyciela (religijny, teoretyczny, praktyczny, społeczny, estetyczny, władczy). Analizując te typy, Jan Kuchta stwierdził, że nie ma tzw. typów czystych, tylko mieszane i wyodrębnił siódmy typ, czyli typ idealny. Według Kuchty struktura psychiczna idealnego nauczyciela powinna mieć w sobie coś ze struktury społecznej i coś ze struktury estetycznej, bo bez tego „nie wczuje się w dziecko” i nie zdoła go poprowadzić. Powinna mieć też coś ze struktury religijnej, aby głębiej patrzeć na życie i jego ostateczny cel (Kuchta 1936: 16).

Zakończenie

W dwudziestoleciu międzywojennym przed szkolnictwem stało wiele wyzwań. Należało nie tylko rozbudować sieć placówek szkolnych, ujednoczyć i zreformować programy szkolne, ale przede wszystkim zadbać o dobrze wykwalifikowaną kadrę nauczycielską. W związku z tym organizowano na szeroką skalę seminaria nauczycielskie, otwierano różne kursy dokształcające, m.in. Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie, których zadaniem było kształcenie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Mimo tego część badanych

nauczycieli nie czuła się dobrze przygotowana do zawodu i odczuwała braki zarówno w stanie swojej wiedzy, jak i w zakresie metodyki nauczania. Spośród badanych nauczycieli ponad 60% stanowili ludzie młodzi, poniżej 30. roku życia. Zdecydowana większość, bo aż 77%, to nauczyciele ze stażem pracy poniżej 10 lat, więc często brakowało im nie tylko wiedzy, ale również i doświadczenia w pracy z dziećmi.

Jeżeli chodzi o pochodzenie społeczne badanych nauczycieli to największy odsetek (33,9%) wywodził się z rodzin chłopskich, spora grupa wywodziła się z rodzin inteligenckich (27,9%), dosyć licznie reprezentowane było również środowisko robotniczo-rzemieślnicze (22,1%). Wielu nauczycieli posiadało rodzinne tradycje pracy w szkolnictwie – pracowali w szkołach ich rodzice, rodzeństwo lub inni krewni.

Ponad połowa badanych (57,1%) jako motywację do wyboru tego zawodu podawała, że było to ich powołanie i zamiłowanie do pracy w szkolnictwie. Dla części natomiast był to albo przypadek, albo konieczność życiowa polegająca na znalezieniu jakiegokolwiek zajęcia, aby móc się utrzymać.

Warto również wspomnieć, że większość badanych nauczycieli stanowili byli słuchacze Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Lublinie, a więc ci, którym zależało na podnoszeniu swoich kwalifikacji i doskonaleniu warsztatu nauczycielskiego.

Z analizowanych ankiet wynika, że wielu nauczycieli, którym dostarczono kwestionariusze ankiet, odmawiało ich wypełnienia. Stąd nasuwa się wniosek, że obraz wyłaniający się z analizowanych ankiet nie jest obrazem pełnym, a jedynie przedstawiającym pewną część społeczności nauczycielskiej, która sumiennie podchodziła do swoich obowiązków i której na sercu leżało dobro dziecka i szkoły. Z pewnością środowisko nauczycieli było bardzo zróżnicowane. Byli to ludzie o bardzo różnych charakterach, doświadczeniach, przekonaniach, pragnieniach i sposobach patrzenia na świat. Nie umniejsza to faktu, że na pedagogach tamtego okresu spoczywała wielka odpowiedzialność za kształtowanie społeczeństwa. Mieli oni ogromny wpływ nie tylko na rozwój intelektualny, ale również na formowanie postaw obywatelskich i patriotycznych młodego pokolenia. Ich wkład w edukację pozostawił trwały ślad w historii Polski, budując fundamenty dla przyszłych pokoleń, a określenie „przedwojenny nauczyciel” przez wiele lat po II wojnie światowej funkcjonowało jako synonim profesjonalizmu i wysokich kwalifikacji moralnych.

Powyższy artykuł jest próbą nakreślenia obrazu nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym, jaki wyłania się z ankiet przeprowadzonych przez Zygmunta Kukulskiego, co uzupełnia bogatą literaturę z zakresu pedeutologii i historii szkolnictwa. Ankiety te z pewnością wymagają bardziej dogłębnej analizy, szczególnie pod kątem predyspozycji psychicznych i osobistych uzdolnień osób wykonujących zawód nauczyciela.

Bibliografia

Źródło

Ankiety w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy, BU KUL, Oddział Rękopisów, sygn. 3533–3539.

Źródła drukowane

Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z dnia 7 lutego 1919 r. (Dz.U. 1919, nr 14, poz. 185).

Regulamin przyjmowania uczniów do państwowych seminariów nauczycielskich (Dz.U. MWRiOP 1926, nr 10, poz. 234).

Rocznik statystyki Rzeczypospolitej Polskiej (1928), t. 6, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Opracowania

Boguszewska A. (2007). *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio L”, t. 5, s. 9–25.

Brodowska H. (1982). *Chłopi lubelscy o swoich sprawach i Polski*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F”, t. 37, s. 135–155.

Dawid J.W. (1912). *O duszy nauczycielstwa*, Kraków: Drukarnia Narodowa.

Draus J. (1989). *Zygmunt Kukulski (1890–1944)*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 16, z. 2, s. 5–19.

Dzierzbicka W. (1926). *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy: na podstawie ankiety*, Lwów: Książnica – Atlas.

Gąsiorowska N. (1921 [1923]). *Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, t. 1, s. 49–53.

Jeziorański M. (2022). *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Juško E. (2005). *Charakterystyka kadry pedagogicznej pracującej w szkołach powszechnych w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, „Teki Komisji Historycznej PAN Oddział Lubelski”, nr 2, s. 98–113.
- Kraeutler J. (1921 [1923]). *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, t. 1, s. 525–528.
- Kuchta J. (1936). *Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze*, Lwów: Księgarnia Nauczycielska we Lwowie.
- Magda-Adamowicz M. (2018). *Rozwój polskiej myśli pedeutologicznej*, „Przełęcz Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s. 29–44.
- Makarewicz A. (1963). *Preparandy nauczycielskie*, [w:] W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski (oprac.), *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 112–135.
- Miklaszewski W. (1924). *Nauczycielstwo szkół powszechnych ze stanowiska higieny społecznej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mirski J. (1933). *Nauczyciel-wychowawca. Jego dobór i kształcenia ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania*, Warszawa: Książnica – Atlas.
- Mirski J. (1936). *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nawroczyński B. (1929). *O zawodzie nauczyciela*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Pytter M. (2016). *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane*, „Studia Iuridica Lublinensia”, t. 25, nr 3, s. 783–795.
- Rynio A., Skrzyniarz R. (red.) (2011). *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Sanojca K. (2014). *Szkoła jako instytucja pracy. Pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Mędrzecki, C. Leszczyńska (red.), *Praca i społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Instytut Historii PAN, s. 277–291.
- Starnawski J. (1971). *Kukulski Zygmunt Bolesław (1890–1944)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 16, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 121–122.
- Trzebiatowski K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Urbańska M. (2011). *Nauczycielki województwa śląskiego w czasie ustawy ce-libatowej (1926–1938)*, „Saeculum Christianum”, t. 18, nr 2, s. 169–178.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
 Instytut Pedagogiki
 E-mail: wieslaw.partyka@kul.pl

Dariusz Zajac
ORCID: 0000-0002-3515-1779
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Etyczne aspekty zawodu nauczycielskiego w twórczości pedeutologicznej Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1943–2024)

Ethical Dimensions of Teaching: Insights from
Andrzej Michał de Tchorzewski's Pedeutological
Work (1943–2024)

ABSTRACT

This article focuses on the ethical considerations within the teaching profession as explored in the scholarly endeavors of Professor Andrzej Michał de Tchorzewski. His publications notably examine the realm of values, obligations, and moral competencies inherent in the role of a teacher. These ethical categories can be considered rudimentary in discussions surrounding teacher ethics, as they significantly determine the nature of teachers' professional engagement and influence the efficacy of pedagogical practices across various educational contexts. The purpose of this discussion is to elucidate the axiological, deontological, and aretological dimensions of the teaching profession as conceptualized in de Tchorzewski's pedeutological work.

KEYWORDS

Andrzej M. de
Tchorzewski,
pedeutology, ethics of
the teaching profession,
moral values, moral
duties, moral skills

SŁOWA KLUCZOWE

Andrzej M. de
Tchorzewski,
pedeutologia, etyka
zawodu nauczyciela,
wartości moralne,
powinności moralne,
sprawności moralne

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.006

Nadesłano: 20.02.2024

Zaakceptowano: 18.03.2024

An analysis of de Tchorzewski contributions reveals a profound concern for the ethical underpinnings of teachers' professional endeavors, which is of vital importance in an ever-evolving and unpredictable educational landscape. Considering de Tchorzewski's extensive body of ethical and pedeutological scholarship, the reflections presented herein serve as a modest prolegomenon to his broader corpus of work.

ABSTRAKT

Treści zaprezentowane w artykule koncentrują się wokół etyki zawodu nauczyciela jako jednego z obszarów twórczości naukowej prof. dra hab. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego. Publikacje naukowe Profesora odzwierciedlają w szczególności świat wartości, powinności i sprawności moralnych nauczyciela. Wymienione kategorie etyczne uznać można za rudymenarne w dociekaniach wokół etyki nauczycielskiej, ponieważ w znaczącym stopniu przesądzają one nie tylko o swoistości aktywności zawodowej nauczycieli, w ramach której uobecnia się, w większym bądź mniejszym zakresie, pierwiastek etyczny, ale także decydują o jakości działalności pedagogicznej na różnych szczeblach systemu edukacyjnego, organizowanej i realizowanej przez przedstawicieli wspomnianej kategorii społeczno-zawodowej. Celem przedstawionych rozważań jest próba ukazania aspektu aksjologicznego, deontologicznego oraz aretologicznego zawodu nauczyciela w twórczości pedeutologicznej de Tchorzewskiego.

Dokonana analiza dorobku Profesora przekonuje, że jego publikacje naukowe stanowią wyraz szczególnej troski o etyczny wymiar działalności zawodowej nauczycieli, co ma swoje istotne znaczenie w dobie dynamicznej i nie do końca przewidywalnej rzeczywistości edukacyjnej. Z uwagi na bogatą twórczość etyczno-pedeutologiczną de Tchorzewskiego przedstawione w tekście rozważania stanowią zaledwie jej skromne prolegomena.

Wprowadzenie

Profesor doktor habilitowany Andrzej Michał de Tchorzewski urodził się 22 września 1943 roku w Chełmnie nad Wisłą w rodzinie nauczycielskiej. Świadectwo dojrzałości uzyskał w 1962 roku w Liceum Pedagogicznym w Chełmnie. W latach 1964–1969 podjął studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, w której uzyskał tytuł zawodowy magistra pedagogiki. W 1974 roku Rada Wydziału

Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego nadała mu stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, a w roku 1986, na tym samym Wydziale, uzyskał z wyróżnieniem stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych. W 1990 roku został mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a w 1996 roku otrzymał z rąk Prezydenta RP tytuł profesora nauk humanistycznych (Kwaśniewska, Rak 1994: 193; Jakubiak 2018: 27).

W swoim bogatym dorobku naukowym Profesor de Tchorzewski posiada prace: zwarte autorskie, współautorskie, redakcyjne, współredakcyjne, a także artykuły zamieszczone w czasopismach naukowych, rozdziały w monografiach wieloautorskich oraz hasła encyklopedyczne (Kwaśniewska, Rak 1994: 193; Milerski, Śliwerski 2000: 240; Jakubiak 2018: 30; Leguerinel 2018: 43–59). Dorobek ten można usytuować w pięciu obszarach badawczych, którymi są: 1) teoria wychowania, 2) pedagogika rodziny, 3) etyczno-deontologiczna problematyka zawodu nauczycielskiego, 4) aksjologia pedagogiczna, 5) problematyka oscylująca wokół kształcenia i formacji osobowości kandydatów na nauczycieli (Jakubiak 2018: 29–30). Dostrzeżenie i docenienie tego dorobku znalazło m.in. swoje odzwierciedlenie w laudacji przygotowanej przez prof. dr Irenę Jundziłł z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej Profesora de Tchorzewskiego, która stwierdziła: „Myślę, że w dużym stopniu przyczynił się (Jubilat – D.Z.) do rozwoju teorii wychowania, a także pokrewnych obszarów pedagogiki, zwłaszcza pedeutologii i deontologii nauczycielskiej, aksjologii pedagogicznej i pedagogiki rodziny” (Jundziłł 2018: 25).

W roku 2023 tuż przed śmiercią Profesora ukazała się w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie jego kolejna książka poświęcona tym razem teorii wychowania moralnego zatytułowana: *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania moralnego* (Kraków 2023), co świadczy o tym, że pomimo choroby Profesor nie zaprzestał swojej aktywności publikacyjnej. Profesor de Tchorzewski zmarł 2 stycznia 2024 roku w Krakowie i został pochowany na Cmentarzu Salwatorskim.

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie próby spojrzenia na dorobek naukowy Profesora, wpisujący się w zakres refleksji nad etyką zawodu nauczyciela. Podejmując tę próbę, odwołano się do

struktury tej etyki, tj. aksjologicznej, deontologicznej i aretologicznej (Tchorzewski 1994a: 7; Szewczyk 1998: 111–112), co pozwoli, przynajmniej w jakimś ograniczonym zakresie, na tematyczne ukazanie tego dorobku.

Spuścizną naukową, dotyczącą etyki zawodu nauczyciela, jaką pozostawił po sobie de Tchorzewski, nie sposób przedstawić w sposób pogłębiony w ramach jednego tekstu w postaci ograniczonego objętościowo artykułu. Może on, co najwyżej, stanowić wstęp do bardziej pogłębionych rozważań odnośnie do etycznego wymiaru zawodu nauczyciela w twórczości pedeutologicznej Profesora.

Aksjologiczna struktura etyki zawodu nauczycielskiego

Świat wartości moralnych wiąże de Tchorzewski z etycznym wymiarem zawodu nauczycielskiego. Można wręcz stwierdzić, że pedeutologiczna rzeczywistość aksjologiczna stanowi dla niego podstawę myślenia o nauczycielu w kategoriach etycznych.

W podejmowanych eksploracjach naukowych Profesor poszukuje istoty wartości moralnych i ich związku z celami wychowania, a nade wszystko stara się ukazać powinnościowy charakter wartości, łącząc go z działalnością wartościotwórczą nauczyciela (Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn 1996: 59–80). Szczególne przywiązanie do wartości, głównie moralnych, w obszarze etyki zawodu nauczyciela wynika z tego, że dla de Tchorzewskiego stanowią one źródło nauczycielskich powinności moralnych (Tchorzewski 1997a: 74). Można wręcz przyjąć, że w rozważaniach Profesora złożona i wielowymiarowa aksjologia pedagogiczna jest podstawą deontologii nauczycielskiej.

W aksjologicznym świecie nauczyciela istotne miejsce – zdaniem de Tchorzewskiego – zajmuje godność, którą traktuje jako: „niepowtarzalną wartość, doniosłość, a nawet wspaniałość” (de Tchorzewski 2020a: 162). Godność człowieka w wymiarze aksjologicznym według Profesora:

oznacza bycie wiernym przyjętym wartościom, które służą ukierunkowaniu drogi życiowej człowieka. Dzięki ich odkrywaniu, angażowaniu myśli, woli i działania znajduje się to, czemu należy się poświęcić w życiu. Ich respektowanie w realizacji codziennych zadań wzmacnia także sens życia człowieka (de Tchorzewski 2016c: 23–24).

Szczególne miejsce i rolę tej wartości dostrzega Profesor w procesach edukacyjnych, bowiem godność jest podstawą wzajemnego szacunku oraz uznania nauczyciela i ucznia, a także wytrwałości w poszukiwaniu prawdy i dobra moralnego, tolerancji, życzliwości (Tchorzewski 1997a: 72). Można zaryzykować stwierdzenie, że tak rozumiana godność staje warunkiem wstępnym istnienia innych wartości oraz ich akceptacji, a przede wszystkim urzeczywistniania w uruchamianej przez nauczycieli działalności pedagogicznej.

Inną kluczową wartością, wpisaną w zawód nauczyciela, jest w rozważaniach de Tchorzewskiego odpowiedzialność, którą traktuje jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela (Tchorzewski 1997b: 45–50), wyznacznik tej postawy (de Tchorzewski 2000a: 101–103), warunek dojrzałości zawodowej nauczyciela (de Tchorzewski 1998a: 98–99) i nauczycielskiego profesjonalizmu (de Tchorzewski 2020a: 170–174). Profesor twierdzi wręcz, że tę odpowiedzialność, z uwagi na jej wymiary, należy ujmować wielopłaszczyznowo: sytuacyjnie i personalnie (de Tchorzewski 1998a: 95–98). Złożoność podejmowanych czynności zawodowych, a w szczególności relacje interpersonalne, w jakie uwikłany jest nauczyciel, nakłada na niego szczególnie rodzaj odpowiedzialności, bez której trudno mówić o prawidłowym przebiegu procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Obok odpowiedzialności znaczącą pozycję w aksjologicznym świecie nauczyciela odgrywa prawość, którą Profesor ujmuje jako: uczciwość moralną, przyzwoitość etyczną, postawę, która charakteryzuje się szczerością, otwartością, prostolinijnością, niezakłamaniem w kierowaniu się oraz urzeczywistnianiu wartości moralnych (de Tchorzewski 1998a: 91). Prawość, podobnie jak odpowiedzialność, jest wyznacznikiem postawy moralnej nauczyciela.

Prawy nauczyciel – pisze Profesor – to taki, który w swoim postępowaniu całonocnym, osobistym i zawodowym kieruje się określonym dobrem moralnym oraz wolnością jego wyboru. [...]. Postawa prawości nauczyciela zasadza się na wartościach moralnych, które z kolei są podstawą wszelkiego etycznego odnoszenia się do ludzi, do uczniów-wychowanków, a także do samego siebie (de Tchorzewski 2000a: 99).

Z prawością de Tchorzewski wiąże prawdę, która, tak jak odpowiedzialność i prawość, jest wyznacznikiem postawy moralnej nauczyciela (de Tchorzewski 2000a: 100). Jak stwierdza:

Podstawę prawości nauczyciela wyznacza prawda, która jest elementem kształtującym osobiste i społeczne życie jednostki, ułatwiającym osiągnięcie przez nią wyznaczonych celów przyczyniających się do jej pełnego rozwoju. [...]. Nauczyciel buduje swoje relacje z uczniem na prawdzie, na poszukiwaniu jej w procesie dydaktycznym i na kierowaniu się nią w procesie wychowawczym (de Tchorzewski 2000a: 100).

Prawdzie, a zarazem wolności, dobru oraz odpowiedzialności przypisuje Profesor szczególną rolę w aktywności zawodowej podejmowanej przez nauczycieli akademickich. Dostrzegając załamanie się tradycyjnego etosu pracowników nauki oraz mające miejsce w środowisku akademickim sytuacje kryzysowe i konfliktowe, wskazuje na konieczność uwrażliwiania moralnego tego środowiska na podstawowe wartości moralne. Nauczyciel akademicki winien poszukiwać, a zarazem odczytywać na nowo takie wartości, jak: prawda w nauce, wolność oraz tolerancja w jej uprawianiu. Z kolei dobro, które manifestuje się w osiągnięciach w nauce, ma sprzyjać, a zarazem służyć człowiekowi, podobnie jak odpowiedzialność wiążąca się m.in. z wzięciem na siebie skutków własnej aktywności (de Tchorzewski 2001: 72). Tę ostatnią wartość Profesor łączy z godnością i prawością nauczyciela akademickiego (de Tchorzewski 2006a: 343–344). Analizując kwestie aksjologiczne w obszarze etyki zawodu nauczyciela akademickiego, ustala, że prawda, godność, odpowiedzialność, jak również wolność stanowią filary w budowaniu postaw etycznych pracownika nauki (de Tchorzewski 2006b: 342). Etyczność nauczyciela akademickiego to przede wszystkim służenie prawdzie, której nie sposób oddzielić od takich wartości, jak: wolność, odpowiedzialność oraz tolerancja, bowiem stanowią one istotne atrybuty, które przypisane są reprezentantom tej kategorii społeczno-zawodowej (de Tchorzewski 1999b: 75).

Wolności jako wartości nadaje de Tchorzewski w swoich eksploracjach naukowych szczególną rolę (de Tchorzewski 1999c: 5-8). Odnosząc ją do pracy nauczyciela akademickiego, pisze w sposób następujący:

Wolność jako wartość moralna uobecnia się w działaniu i postępowaniu nauczyciela akademickiego, a z racji swej natury jest czymś „do” oraz czymś „od”. Takie podejście pozwala uchwycić ją jako wolność do: nieskrępowanych decyzji, podejmowania wyborów, swobodnego wyrażania poglądów, samodzielnego rozwiązywania problemów, dialogu i współdziałania, nieskrępowanego rozwoju intelektualnego, a także jako

wolność od przedmiotowego traktowania, manipulowania, despotyzmu, autokratyzmu, indoktrynacji, narzuconych schematów myślenia, inżynierii ludzi niekompetentnych (de Tchorzewski 1999b: 76).

Tak rozumiana wolność jako wartość moralna wydaje się być szczególnie istotna w przypadku środowiska akademickiego, zwłaszcza w odniesieniu do uprawiania nauki, która wpisana jest w jego działalność.

W aksjologicznym świecie nauczyciela nie może też – zdaniem de Tchorzewskiego – zabraknąć tolerancji, dzięki której można doświadczać prawdy, wolności i odpowiedzialności, za której sprawą wymienione wartości stają się bardziej dojrzałe i pełnowymiarowe (de Tchorzewski 2000b: 106). Tolerancja najbardziej manifestuje się w wyrozumiałości, kompromisie, a także empatii (de Tchorzewski 1999b: 78). Wszystko to czyni tolerancję wartością szczególnie cenną w dzisiejszej spluralizowanej rzeczywistości społecznej, w tym również edukacyjnej, jednocześnie mając na względzie jej granice, o które Profesor upomina się w swoich dociekaniach naukowych (de Tchorzewski 1998a: 93, 1999b: 78).

Kończąc rozważania wokół aksjologicznej struktury etyki nauczycielskiej, warto podkreślić, że de Tchorzewski w pełni zdaje sobie sprawę z tego, że obecnie mamy do czynienia z kryzysem wartości, który dotknął również szkoły, a tym samym nauczyciela. Profesor pisze o tym następująco:

Załamaniem się autorytetu szkoły jako instytucji społecznej i nauczyciela, będącego jednym z podstawowych podmiotów edukacji szkolnej, wiąże się z szeroko rozumianym kryzysem występującym we współczesnym świecie, w tym z kryzysem wartości. Szkoła bowiem przestała być jedynym źródłem wiedzy i szansą na zdobycie niezbędnych umiejętności warunkujących ludzką egzystencję. Z kolei nauczyciel zatracił swój dotychczasowy prymat w procesie edukacji, bowiem funkcje edukacyjne coraz częściej przejmowane są przez wiele pozaszkolnych instytucji oraz osoby niezwiązane profesjonalnie z nauczaniem i wychowaniem rozumianym w sposób tradycyjny (de Tchorzewski 1999a: 34).

Tym bardziej wydaje się być zasadne prowadzenie rozważań odnośnie do kwestii aksjologicznych związanych z uprawianiem zawodu nauczycielskiego, co też czyni konsekwentnie de Tchorzewski w swoich pracach naukowych powstałych na przełomie XX i XXI wieku. Publikacje te stanowią mogą inspirację do namysłu nad aksjologicznym wizerunkiem współczesnego nauczyciela, co w sytuacji

obecnego współcześnie, jak to ujmuje Franciszek Adamski, rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego (Adamski 1999: 11–18) jest jak najbardziej zasadne.

Zaprezentowany przez de Tchorzewskiego zestaw wartości może być podstawą konstruowania modelu aksjologii nauczycielskiej, będącej punktem odniesienia dla organizowanych i realizowanych procesów edukacyjnych. W procesach tych świat nauczycielskich wartości moralnych odgrywa niebagatelną rolę, bowiem w znacznym stopniu determinuje jakość podejmowanej przez nauczycieli aktywności zawodowej na poszczególnych jej płaszczyznach.

Deontologiczna struktura etyki zawodu nauczycielskiego

Obok kwestii aksjologicznych istotne miejsce w twórczości pedeutologicznej de Tchorzewskiego zajmują zagadnienia wpisujące się w deontologię nauczycielską, którą Profesor rozumie jako:

obszar wiedzy o charakterze naukowym, zajmujący się zasadami moralnymi i powinnościami etycznymi (gr. *deon*, *deontos* – obowiązek, to, co niezbędne, konieczne, właściwe; *logos* – słowo, nauka), których przestrzegania i respektowania oczekuje się zarówno od profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych pedagogów, do których współcześnie zalicza się na ogół nauczycieli, wychowawców, opiekunów, instruktorów, moderatorów, animatorów i inne osoby zajmujące się wychowaniem, socjalizacją, edukacją, a także różnymi rodzajami oddziaływań mających na celu formację osobowościową zwłaszcza dzieci i młodzieży, ale także dorosłych (de Tchorzewski 2003: 640).

W połowie lat 80. XX wieku Profesor wskazuje na potrzebę jej nauczania w obrębie akademickiego kształcenia studentów pedagogiki w ramach przedmiotu o nazwie pedeutologia. W jednym ze swoich tekstów pisze:

[...] uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli powinny podejmować się wprowadzenia studentów w zagadnienia z zakresu deontologii pedagogicznej. Zagadnienia te mogłyby być realizowane w ramach pedagogiczno-psychologicznego bloku przedmiotowego. Wydaje się, że słuszne byłoby wyodrębnienie przedmiotu nauczania o nazwie pedeutologia z elementami deontologii nauczycielskiej (Tchorzewski 1985: 153).

Zaproponowany prawie czterdzieści lat temu przez de Tchorzewskiego program tej deontologii stanowić może punkt wyjścia do opracowania współczesnej jego koncepcji.

Analizując różnorodne źródła i opracowania, Profesor poszukuje miejsca deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedagogicznej. W toku swoich analiz naukowych stwierdza, że na przestrzeni dziejów zawód nauczycielski postrzegany był w kategoriach moralno-etycznych. Powinności nauczyciela w swych szczegółach ulegają zmianie wraz z epoką, w której podejmuje on swoją aktywność zawodową. Ranga kwestii deontologicznych zawodu nauczycielskiego związana jest z dwupodmiotowością procesów pedagogicznych, w ramach których występują podmiot wychowujący i podmiot wychowywany. Stąd też społeczeństwo stawiało i nadal stawia przed nauczycielami takie same wymagania, jakie stawia się tylko grupom zawodowym o szczególnym znaczeniu społecznym, np.: lekarzom, prawnikom, oficerom, politykom czy duchownym. Każdy z tych zawodów wymaga od jego reprezentantów cech szczególnych, które wynikają z tego, że właściwości etyczne tych osób mają nie tylko znaczenie jednostkowe, ale również społeczne (Tchorzewski 1993: 28–29). Historyczny kontekst etyki zawodu nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia, bowiem pozwala na uchwycenie elementów stałych i zmiennych w obszarze tej etyki, co wydaje się być szczególnie cenne dla wypracowania jej pełnej i koherentnej koncepcji w obszarze zainteresowań współczesnej deontologii.

W monografii współautorskiej zatytułowanej: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela* (Bydgoszcz 1994) jeden z rozdziałów Profesor poświęca deontologii nauczycielskiej, w szczególności: powinnościom i obowiązkom, przedmiotowi deontologii, rozwojowi poglądów dotyczących norm deontologii nauczycielskiej i ich swoistości oraz elementarnym obwarowaniom deontologicznym nauczyciela-wychowawcy (Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn 1994: 49–108). Przedstawione w pracy podstawowe powinności i obowiązki moralne nauczyciela stanowić mogą punkt wyjścia do szeroko zakrojonych dyskusji wokół etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego, w szczególności jego deontologicznego subwymiaru.

W swoich tekstach szczególną rolę przypisuje Profesor powinnościom moralnym nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do ucznia-wychowanka, stwierdzając:

Nauczycielska powinność moralna jest określonym aktem jego współdziałania z uczniem-wychowankiem. Nauczyciel-wychowawca w złożonym procesie edukacyjnym nie może zapominać, że w każdym

„powiniennem” zawarte jest zniewalające zaproszenie do tego, aby uwolnił się od tego, co nieludzkie, co bezwartościowe, co uniemożliwia jemu i jego uczniowi stawać się autentycznymi ludźmi przepelnionymi godnością osobistą i odpowiedzialnością za siebie i za świat, który wspólnie tworzą (Tchorzewski 1997a: 75).

Powinności moralne nauczyciela de Tchorzewski wiąże ze światem wartości moralnych reprezentantów tego zawodu, między innymi w szczególności z: prawością (Tchorzewski 1994b: 72–73; de Tchorzewski 2005: 63), godnością (Tchorzewski 1997a: 72), odpowiedzialnością (de Tchorzewski 1998a: 94–98; 2000a: 101–103), sprawiedliwością (de Tchorzewski 1998a: 93) oraz tolerancją (de Tchorzewski 1999b: 77–78; 2000b: 106). Dostrzegając powinnościowy charakter wartości, etykę nauczycielską Profesor ujmuje jako:

[...] zespół uzasadnionych prawdą i dobrem zasad indywidualnego działania w przestrzeni edukacyjnej, mających charakter powinnościowy, wewnętrznie nakłaniający nauczyciela do kierowania się w swojej pracy zawodowej takimi wartościami, za pomocą których wyprowadza on cele wskazujące uczniowi drogę jego rozwoju jako osoby (Tchorzewski 1998b: 34).

Zainteresowania deontologią zawodu nauczyciela manifestują się także w ramach eksploracji naukowych prowadzonych przez Profesora oscylujących wokół formacji osobowościowej pedagoga, którą określa jako:

[...] dynamiczny i ciągły proces wewnętrznego rozwijania się pedagoga zarówno w trakcie przygotowywania się do zawodu, który obejmuje niezwykle ważne elementy decydujące o jakościowym wymiarze jego działalności zawodowej, ale także pozazawodowej (de Tchorzewski 2008: 9).

Formację tę de Tchorzewski sprowadza do trzech obszarów: intelektualnego, profesjonalnego i etyczno-deontologicznego. Ten ostatni odnosi się do działania pedagoga z punktu widzenia moralnego (co wiąże się z nakazami oraz zakazami określającymi sposób uprawiania zawodu), a także do celów, którym ma on służyć. Analizując ten obszar formacji osobowościowej nauczycieli, Profesor wskazuje, że dotyczy on stosunku nauczycieli do norm moralnych, obowiązków i powinności, zasad etycznych w relacjach: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzice ucznia, nauczyciel–inni nauczyciele, nauczyciel–przełożeni. W tym wymiarze formacji nauczycieli ważną rangę przypisuje

de Tchorzewski kwestiom związanym z wrażliwością etyczną, sprawnościami moralnymi, poczuciem odpowiedzialności, a także sumieniem jako subiektywną normą działania etycznego (de Tchorzewski 2008: 8; 2016a: 42–43; 2016b: 233–234; 2020b: 30–35).

Zagadnienia wpisujące się w formację osobowościową Profesor wiąże z tożsamością zawodową nauczycieli. Jak twierdzi, tożsamość ta, obok nauczycielskiej wiedzy, erudycji, mądrości, poznawczej dociekliwości, predyspozycji oraz predylekcji, uwyrażnia się poprzez wrażliwość etyczną, świadomość powinności, a także sprawność moralną, poczucie osobistej odpowiedzialności nauczyciela, czyli tego, co składa się na etyczno-deontologiczny obszar formacji osobowościowej nauczycieli (de Tchorzewski 2022: 119).

Reasumując powyższe rozważania, można przyjąć, że w twórczości pedeutologicznej de Tchorzewskiego, deontologia nauczycielska zajmuje ważne i istotne miejsce. Związane z nią obwarowania etyczne przypisane przedstawicielom zawodu nauczyciela świadczą o osobliwym charakterze podejmowanej przez nich działalności edukacyjnej.

Aretologiczna struktura etyki zawodu nauczycielskiego

Rozpatrując etyczne aspekty w twórczości pedeutologicznej de Tchorzewskiego, nie sposób też pominąć kwestii aretologicznych. Aretologiczna postać etyki wiąże się z cnotami moralnymi (gr. *arete* = cnota + *logos* = nauka) (Klimowicz 1994: 17). W literaturze przedmiotu cnoty moralne niejednokrotnie utożsamiane są ze sprawnościami moralnymi i – jak zauważa de Tchorzewski – stanowią one praktyczny wymiar cnot (de Tchorzewski 2017: 27–30). W swojej dorobku naukowym Profesor poświęca wiele miejsca sprawnościom moralnym, nadając im swoistą rangę i znaczenie w działalności edukacyjnej nauczycieli.

Sprawności moralne Profesor pojmuje jako: „zbiór trwałych postaw i model zachowań pojedynczych osób, pewnych grup ludzi czy środowisk społecznych, charakteryzujących się uznawaniem określonego systemu wartości i kierowaniem się wynikającymi z nich normami” (de Tchorzewski 2013a: 88). Sprawności moralne to także – jak ustala de Tchorzewski –

[...] niezawodność w postępowaniu, będącą relacją skierowaną na zewnątrz podmiotu działającego. [...] to stała skłonność i nabyta gotowość do spełniania dobra, pod warunkiem, że człowiek odróżnia dobro od zła. [...] to etyczny wymiar postępowania każdego człowieka. Treścią sprawności moralnych jest dobro moralne (de Tchorzewski 2017: 29).

Odnosząc sprawności moralne do nauczyciela, Profesor traktuje je jako element profesjonalizmu pedagogicznego. Od nich uzależnione jest dopełnianie obwarowań etycznych związanych z podejmowaną działalnością dydaktyczno-wychowawczą (de Tchorzewski 2010: 211). Ten rodzaj nauczycielskich sprawności ujmuje jako:

[...] nabytą zdolność do niezawodnych działań w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym nauczyciela, związanych bezpośrednio lub pośrednio z wypełnianiem obowiązków i powinności o charakterze moralnym (de Tchorzewski 2016a: 44).

Analiza publikacji naukowych Profesora przekonuje o bogactwie i zróżnicowaniu sprawności moralnych współczesnego nauczyciela, które w znacznym stopniu wyznaczają jakość podejmowanych przez niego czynności w ramach uruchamianej aktywności zawodowej.

Szczególne uwagi de Tchorzewski zwraca na sprawność moralną nauczyciela, jaką stanowi nadzieja, która wraz z wiarą i miłością jest podstawą działania pedagogicznego i nadaje indywidualny sens temu działaniu. Skłania ona do refleksji i jest zarazem motywem sprawczym działań autentycznie pedagogicznych, sprowadzających się do przekazania uczniowi czegoś ważnego (de Tchorzewski 2014: 17–18). W jednym ze swoich tekstów poddaje analizie nadzieję jako cnotę, która usprawnia jakość życia współczesnego człowieka, ukazując dwa jej zasadnicze filary, a mianowicie: ufność i otuchę (de Tchorzewski 2018: 31–54). Zaprezentowane w nim rozważania stanowiąc mogą cenną inspirację w kierunku poszukiwania miejsca i roli nadziei w obszarze etyczności nauczycieli.

Do innych sprawności moralnych, na które zwraca uwagę Profesor, należy miłość, która wraz z roztropnością i cierpliwością stanowi wyraz mądrości życiowej, w tym również mądrości wychowawczej (de Tchorzewski 2013b: 25). Miłość traktuje jako przyczynę wychowania, jest ona bowiem warunkiem nawiązywania relacji między podmiotem wychowującym i podmiotem wychowywanym (de Tchorzewski 2012: 57–58).

Sprawnością moralną, o której również wspomina de Tchorzewski, jest męstwo, które stanowi dowód szlachetności człowieka, jak również wyraz stosunku do piękna moralnego. Męstwo jako cnota kardynalna powinna być – zdaniem Profesora – sprawnością moralną (de Tchorzewski 2015: 64). Dostrzegając złożony i skomplikowany charakter współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, stwierdza:

Dynamicznie rozwijający się współczesny świat wymaga od nauczyciela i wychowawcy szczególnej postawy męstwa. Nie jest to jednak w przypadku zawodu nauczyciela-wychowawcy męstwo, które wymagałoby od niego złożenia ofiary z własnego życia. A mimo to, kiedy w złożoność społecznej rzeczywistości wkomponowane są wszystkie procesy pedagogiczne, których jakoś zdeterminowana jest wieloma różnymi kryzysami, od nauczyciela-wychowawcy oczekuje się pewnej postawy, determinowanej obecnie przez niemalże globalny chaos aksjonormatywny (de Tchorzewski 2015: 67).

Męstwo wpisujące się w zestaw sprawności moralnych nauczyciela oznaczać może odwagę, a nawet heroizm w podejmowaniu przez niego niełatwych decyzji i działań moralnych, mających nieobojętne znaczenie dla tych podmiotów, z którymi wchodzi on w bezpośrednie relacje interpersonalne w procesach edukacyjnych.

Obok zaprezentowanych powyżej nauczycielskich sprawności moralnych de Tchorzewski wskazuje także na takie, jak: autokreatywność, samodyscyplina, sumienność, pracowitość (de Tchorzewski 1999b: 79–81). Tak jak wszystkie inne sprawności moralne, również te mają służyć pełniejszemu i dojrzałszemu wykonywaniu zawodu nauczycielskiego pod względem etycznym. Stąd też powinny składać się na profesjonalne wyposażenie każdego nauczyciela, bez względu na szczebel edukacji, w ramach którego podejmuje on swoją działalność dydaktyczną, wychowawczą czy opiekuńczą. Praca zawodowa nauczyciela, z uwagi na jej specyficzny charakter, stanowi szczególnie miejsce dla ujawniania, rozwijania i doskonalenia sprawności moralnych, niezbędnych do prawidłowego jej wykonywania.

Zakończenie

Przedstawiony w tekście, z konieczności w sposób skrótowy, jeden z obszarów dorobku naukowego de Tchorzewskiego przekonuje, że Profesor z dużą erudycją i starannością stara się uchwycić

etyczny wymiar zawodu nauczyciela zarówno w aspekcie moralnych wartości i powinności, jak również sprawności jego reprezentantów. Publikacje Profesora stanowią wyraz jego wizji zawodu nauczyciela w kontekście etycznym, który ze względu na swoją subtelność i złożoność wymaga nieustannych eksploracji naukowych, w szczególności w obszarze współczesnej pedeutologii. Interesujące przemyślenia zaprezentowane przez de Tchorzewskiego mogą być dla osób, którym bliska jest podejmowana przez Profesora problematyka etyczno-pedeutologiczna, siłą motywującą w kierunku poszukiwania odpowiedzi na rudymentarne pytania: jak być współcześnie nauczycielem etycznym, jakim wartościami, a zarazem powinnościom moralnym należy być wiernym w uprawianiu zawodu nauczycielskiego, które z proponowanych sprawności moralnych nauczyciela odgrywają najważniejsze znacznie w uruchamianej aktywności edukacyjnej.

Odpowiedź na powyższe pytania nie należy zapewne do łatwych i jednoznacznych. Wymaga ona szerszej refleksji wokół podejmowanej przez nauczycieli działalności w obszarze edukacji. Konkludując, można stwierdzić, że publikacje naukowe Profesora de Tchorzewskiego mają nie tylko walor teoretyczny, ale także praktyczny. Stąd też warto mieć na uwadze ten dorobek podejmując namysł wokół etycznego wymiaru zawodu nauczycielskiego zarówno w jego kształcie pożądanym, jak i aktualnym.

Bibliografia

- Adamski F. (1999). *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 11–18.
- Jakubiak K. (2018). *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski – biografia naukowa*, [w:] M. Chrost, K. Jakubiak (red.), *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, s. 27–33.
- Jundziłł I. (2018). *Laudacja na cześć mojego Ucznia – Jubilata*, [w:] M. Chrost, K. Jakubiak (red.), *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, s. 21–25.

- Klimowicz E. (1994). *Aretologia*, [w:] S. Jedynak (red.), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, s. 17.
- Kwaśniewska K., Rak M. (1994). *Naukowcy Bydgoszczy. Słownik biograficzny 1994*, Bydgoszcz: Instytut Wydawniczy „Świadek”, s. 193–194.
- Leguerinel A., J.-A. (2018). *Bibliografia Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1970–2018)*, [w:] M. Chrost, K. Jakubiak (red.), *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, s. 43–59.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moleszta A., Tchorzewski A., Wołoszyn W. (1994). *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Moleszta A., Tchorzewski A., Wołoszyn W. (1996). *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Szewczyk K. (1998). *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tchorzewski A. (1985). *O potrzebie nauczania pedeutologii z elementami deontologii nauczycielskiej w uczelniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 13, s. 145–157.
- Tchorzewski A. (1993). *Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] A.M. Tchorzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 17–32.
- Tchorzewski A.M. (1994a). *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] A.M. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 7–9.
- Tchorzewski A.M. (1994b). *Prawość jako zasadnicza postawa i powinność moralna nauczyciela*, [w:] A.M. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 71–76.
- Tchorzewski A.M. (1997a). *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 71–75.

- Tchorzewski A. (1997b). *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 30, s. 45–50.
- Tchorzewski de A.M. (1998a). *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 89–100.
- Tchorzewski A.M. (1998b). *Prawda i dobro jako siła sprawcza etyki nauczycielskiej*, [w:] A. Andrzejuk (red.), *Zagadnienie etyki zawodowej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Navo, s. 29–35.
- Tchorzewski de A.M. (1999a). *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 33–37.
- Tchorzewski de A.M. (1999b). *Etyczno-deontologiczne aspekty działalności zawodowej pracy nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków-Łowicz: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, s. 73–82.
- Tchorzewski de A.M. (1999c). *Wolność jako wartość i problem edukacyjny. Wprowadzenie*, [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 5–8.
- Tchorzewski de A.M. (2000a). *Podstawowe wyznaczniki postawy moralnej nauczyciela*, [w:] M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty praw człowieka i konwencji praw dziecka. Założenia i rzeczywistość*, Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 97–103.
- Tchorzewski de A.M. (2000b). *Tolerancja jako element etosu nauczyciela akademickiego*, [w:] A.M. de Tchorzewski, W.M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers, s. 103–108.
- Tchorzewski de A.M. (2001). *Wyzwania i wybory moralne w pracy nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 18, s. 69–73.
- Tchorzewski de A.M. (2003). *Deontologia nauczycielska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1: A–F, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 640–643.
- Tchorzewski de A.M. (2005). *Prarówność – atrybut czy aberracja w procesie kształcenia akademickiego*, „Edukacja”, nr 4, s. 62–76.
- Tchorzewski de A.M. (2006a). *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym sporem a onirycznym dialogiem)*, [w:] K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna In Plus, s. 343–349.
- Tchorzewski de A.M. (2006b). *Etyka zawodu nauczyciela akademickiego. Między tradycją a współczesnością*, [w:] K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna In Plus, s. 335–342.

- Tchorzewski de A.M. (2008). *Rzecz o trzech obszarach formacji osobowościowej pedagoga*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4, s. 5–11.
- Tchorzewski de A.M. (2010). *Sprawności moralne nauczyciela jako element profesjonalizmu pedagogicznego*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Białystok: Trans Humana, s. 207–216.
- Tchorzewski de A.M. (2012). *Miłość jako przyczyna wychowania*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Wychowanie jako mądrość miłości*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 41–59.
- Tchorzewski de A.M. (2013a). *Wychowanie zdrowotne jako obszar urzeczywistniania się sprawności moralnych*, [w:] K. Guzowski, A. Kostenccka, G. Barth (red.), *Osoba a wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 83–102.
- Tchorzewski de A.M. (2013b). *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne wychowawcy*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 11–27.
- Tchorzewski de A.M. (2014). *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 17–30.
- Tchorzewski de A.M. (2015). *Męstwo jako cnota i sprawność moralna elementem formacji pedagoga*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Męstwo i długomysłność jako sprawności moralne w wychowaniu*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 59–73.
- Tchorzewski de A.M. (2016a). *O potrzebie zmian w formacji profesjonalnej nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 3, s. 33–50, DOI: 10.17951/lrp.2016.35.3.33
- Tchorzewski de A.M. (2016b). *Rudymtarne właściwości formacji osobowościowej nauczyciela-wychowawcy*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), *Edukacja wobec niepowodzeń i szans ich minimalizacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 225–241.
- Tchorzewski de A.M. (2016c). *Metafizyka i doświadczanie godności*, [w:] I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski (red.), *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 19–34.
- Tchorzewski de A.M. (2017). *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a wartości*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 13–33.
- Tchorzewski de A.M. (2018). *Nadzieja – cnota usprawniająca jakość życia współczesnego człowieka*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 21, nr 4, s. 31–54, DOI: 10.12775/SPI.2018.4.002

- Tchorzewski de A.M. (2020a). *Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego*, „Horyzonty Wychowania”, t. 19, nr 50, s. 161–176, DOI: 10.35765/hw.1982
- Tchorzewski de A.M. (2020b). *Nauczyciel w paradygmacie formacji osobowościowej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 23, nr 4, s. 19–46, DOI: 10.12775/SPI.2020.4.001
- Tchorzewski de A.M. (2022). *Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 14, nr 1, s. 101–121, DOI: 10.18290/rped22141.7
- Tchorzewski de A.M. (2023). *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania moralnego*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Dariusz Zajęc, prof. UKW
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Pedagogiki
e-mail: darz@ukw.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 27, 2024/2 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Joanna Król
ORCID: 0000-0003-4500-9730
Uniwersytet Szczeciński

Współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym w latach 1945–1989. Wymiar prawno-oświatowy

Teacher-Parent Collaboration and Social
Engagement in 1945–1989: Legal and Educational
Perspectives

ABSTRACT

The aim of this article is to describe, explain, and evaluate the cooperation between teachers, parents, and the social environment from 1945 to 1989 within a legal-educational context. A critical analysis of source materials and scientific studies was conducted. The study reveals that the dynamics of statutory solutions varied with the political situation, necessitating a division of this historical period into distinct stages, each with its own separate legal and educational framework. The research was inspired by the theory of Andrzej Janke, who identified six distinct periods of school-family cooperation from 1944 to 1989. However, this study shifts the focus from the school to the teacher and expands the division to include the social environment, as well as refines the nomenclature and time periods based on the author's conclusions.

KEYWORDS

school, teacher,
parents, social
environment,
cooperation, education
law, Polish People's
Republic

SŁOWA KLUCZOWE

szkoła, nauczyciel,
rodzice, środowisko
społeczne, współpraca,
prawo oświatowe, PRL

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.007
Nadesłano: 19.02.2024
Zaakceptowano: 19.03.2024

The main conclusion of the article is that, despite differences across various stages of cooperation, all stages were characterized by a mono-centric order and shared common features. Top-down legal solutions and strong ideological influences hindered the development of a culture of mutual trust. Consequently, collaboration between teachers, parents, and the social environment was prone to a number of shortcomings from the outset, including schematism, sham actions, actionism, and opportunism.

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest opis, wyjaśnienie i ocena współpracy nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym w latach 1945–1989 w wymiarze prawno-oświatowym. Zastosowano krytyczną analizę materiałów źródłowych i opracowań naukowych. W wyniku badań ujawniono dynamikę rozwiązań ustawowych w zależności od aktualnej sytuacji politycznej, co z kolei zdecydowało o konieczności podziału omawianego czasu historycznego na etapy mające swoją odrębną specyfikę prawno-oświatową w zakresie podjętej problematyki.

Inspiracją badawczą stanowiła propozycja Andrzeja Jankego, który dostrzegając zróżnicowanie w zakresie współpracy szkoły ze środowiskiem rodzinnym na przestrzeni lat 1944–1989 wyróżnił w jego ramach sześć odrębnych okresów. W przypadku analizowanej problematyki konieczne jednak stało się przesunięcie akcentu ze szkoły na nauczyciela, poszerzenie zaprezentowanego powyżej podziału o środowisko społeczne, jak i dokonanie korekty w zakresie nazewnictwa i podziału czasowego w oparciu o wnioski autorskie. Podstawową konkluzją artykułu jest stwierdzenie faktu, że mimo odmienności poszczególnych etapów kooperacji podmiotów edukacyjnych wszystkie one mieściły się w ramach ładu monocentrycznego i jako takie miały również cechy wspólne. Odgórnie narzucone rozwiązania prawne i silny akcent ideologiczny nie służyły kulturze wzajemnego zaufania, a tym samym powodowały, że współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym była z góry narażona na szereg niedociągnięć, do których należały: schematyzm, działania pozorne, akcyjność i koniunkturalizm.

Wprowadzenie

W naukach humanistyczno-społecznych i w powszechnym odbiorze szkoła jest instytucją o społecznym charakterze. Wskazuje na to jej rodowód, rozwój na przestrzeni czasu i zadania (Milerski,

Śliwerski 2000: 227–228). Znaczenie szkoły podkreślano zarówno w dziełach klasyków pedagogiki i socjologii, jak i we współczesnych ujęciach pedagogiczno-socjologicznych (Znaniński 2001; Bystron 1933; Kowalski 1976; Szymański 1988; Kawula 1996; Mikiewicz 2016). Kategorią łączącą różnorodne stanowiska jest nauczyciel, który z punktu widzenia samego istnienia szkoły i jej funkcji ma znaczenie strategiczne. Zauważmy, że każda z nich: adaptacyjna, rekonstrukcyjna i emancypacyjna mają silny pierwiastek socjalizujący, gdzie szkołę postrzega się jako immanentny element środowiska społecznego, a współdziałanie z nim w dużej mierze decyduje o efektywności procesu edukacyjnego. Inną sprawą natomiast jest fakt zróżnicowania istoty, celów i form owej współpracy oraz jej ustawodawczego charakteru w zależności od określonego czasu historycznego.

Przedmiotem analizy badawczej w niniejszym artykule uczyniłam współpracę nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym w Polsce w latach 1945–1989, które pod kątem ustrojowo-prawnym traktować należy jako odrębny okres. Moim założeniem było zaakcentowanie głównych tendencji rozwojowych w zakresie uregulowań prawnych dotyczących współpracy nauczyciela ze środowiskiem zewnętrznym szkoły, jak i wskazanie na ich uwarunkowania.

Nowa rzeczywistość. Nowy nauczyciel

Współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym w latach 1945–1989 wpisana była w obowiązujący wówczas typ ładu społecznego organizującego system jednostkowych i grupowych porozumień. Ład monocentryczny z jego centralnym ośrodkiem władzy i rozbudowanym aparatem kontroli (Ossowski 2001: 60) wyznaczał istotę, charakter, kierunki i oczekiwane efekty omawianej współpracy. Wyznaczał również miejsce oraz rolę społeczną podmiotom współpracy. Nauczyciel pełnił tu rolę pierwszorzędną jako ten, któremu władza powierzyła misję realizacji zaplanowanych odgórnie celów ideologiczno-politycznych uwzględnionych z kolei w pracy oświatowo-wychowawczej (Mielczarek 1997; Grzybowski 2013a; Grzybowski 2013b; Chmielewski 2006; Kahl 2008). Nauczyciel przestał być tylko tym, kto realizuje cele wychowania i nauczania w wymiarze instytucjonalnym, ale stał się, jak to określano, „prawą ręką partii”, czyli przedłużeniem władzy politycznej tak w szkole, jak

i środowisku (Grzybowski 2013a: 179–184). Wzorzec ten, z różnym stopniem natężenia, obowiązywał przez cały okres Polski Ludowej, od 1952 roku funkcjonującej pod nazwą Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Fakt ten nadał współpracy nauczyciela z różnymi podmiotami społecznymi określony charakter, który był ponadto wzmocniony i usankcjonowany konkretnymi rozwiązaniami prawnymi.

Zmienność procesów społeczno-edukacyjnych na przestrzeni lat 1945–1989 sprawia, że trudno mówić o jednolitości prawnego uregulowania kooperacji nauczyciela ze środowiskiem społecznym w całym tym okresie. Wyraźna jest bowiem dynamika w zakresie rozwiązań ustawodawczych, co skłania do periodyzacji omawianego okresu historycznego na etapy charakteryzujące się odrębną specyfiką prawnooświatową. W odniesieniu do stosunków rodziny i szkoły podziału takiego dokonał Andrzej Janke wyróżniając następujące okresy: 1. Prefiguracja przyszłościowego i zorientowanego instrumentalnie modelu stosunków rodziny i szkoły (1944–1948); 2. Programowa alienacja stosunków rodziny i szkoły (1949–1953); 3. Szkołocentryczna determinacja tworzenia socjalistycznych stosunków rodziny i szkoły (1954–1959); 4. Pseudodemokratyczna konsolidacja rodziny i szkoły oparta na dominującej roli szkoły (1960–1972); 5. Programowo-instrumentalna inkorporacja stosunków rodziny i szkoły (1973–1987); 6. Dramatyczna próba demokratyzacji adragocentrycznie zorientowanych stosunków rodziny i szkoły (1988–1989) (Janke 1995: 278).

Propozycja Andrzeja Jankego stanowiła dla mnie, jak wspominałam, inspirację badawczą, ale ze względu na podjętą problematykę konieczne stało się przesunięcie akcentu ze szkoły na nauczyciela, poszerzenie zaprezentowanego powyżej podziału o środowisko społeczne, jak i dokonanie korekty w zakresie nazewnictwa i podziału czasowego w oparciu o własne wnioski.

Etap pierwszy (1945–1947): prefiguracja instrumentalno-ideologicznego modelu współpracy

Lata powojenne stanowią wyjątkową kartę w historii polskiej oświaty i to z kilku podstawowych przyczyn, wśród których znalazły się m.in.: skala powojennych zniszczeń w wymiarze gospodarczym

i społecznym, procesy demograficzne skutecznie zakłócające czy wręcz uniemożliwiające pracę szkolną, problemy z zabezpieczeniem zaplecza materialnego w postaci budynków, książek, pomocy dydaktycznych czy zapewnieniem kadr oświatowych. Szereg kwestii było rozwiązywanych w sposób doraźny, wśród których znalazła się m.in. właśnie problematyka współpracy nauczyciela z rodzicami i środowiskiem społecznym. Formalnie obowiązywały przepisy z okresu międzywojennego, tj. Prawo o stowarzyszeniach z dnia 27 października 1932 roku (Dz.U. 1932, poz. 808) i Ustawa o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym z dnia 27 lutego 1939 (Dz.U. 1939, poz. 93). Ciągłość prawną w tym zakresie potwierdzało dodatkowo pismo okólne ministerstwa z 11 sierpnia 1945 roku uznające, że w szkołach powinny działać komitety szkolne lub koła rodziców „współdziałające ze szkołą w spełnianiu jej zadań w praktykowanym dotąd zakresie” (Pęcherski, Świątek 1978: 246–247). Z prawnego punktu widzenia było to stwierdzenie dość enigmatyczne, gdyż z uwagi na wybuch wojny nie zdążono wprowadzić do Ustawy z 1939 roku przepisów wykonawczych (Janke 1996: 167). Nie była to zresztą pierwsza ani ostatnia sytuacja, gdy kwestie oświatowe regulowano aktami niższego rzędu, a przepisy przedwojenne obowiązywały „częściowo, w tych aspektach, które władza ludowa uznawała za możliwe do wykorzystania w nowej rzeczywistości ustrojowej” (Pyter 2015: 107). W okólniku z 1945 roku na plan pierwszy wysunięto wykonanie obowiązku szkolnego i związanej z nim kwestii odbudowy szkół (Pęcherski, Świątek 1978: 246–247), co odzwierciedlało priorytety powojennej polityki oświatowej. Podkreślały to dodatkowo instrukcje organizujące pracę w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1945–1948, gdzie w zakresie współdziałania podmiotów edukacyjno-społecznych za najważniejsze uznano kwestię posyłania dzieci do szkół i wsparcie rzeczowo-finansowe (Mauersberg, Walczak 1999: 41–43; 172–176; 178–180; 185–186).

W taką koncepcję kooperacji wpisano również rolę zawodową nauczyciela, w której poczucie misji społecznej zajmowało miejsce centralne. Najbardziej doniosłym dokumentem z tego zakresu był apel do nauczycielstwa wystosowany 1 sierpnia 1944 roku przez kierownika resortu oświaty PKWN Stanisława Skrzyszewskiego o czynny udział w uruchamianiu szkół, zabezpieczeniu sprzętu, podręczników

i pomocy szkolnych, co miało się odbywać przy wydatnej pomocy całego społeczeństwa i Rad Narodowych (Dz.U. RO 1944, poz. 24). Potrzebę aktywizacji nauczycieli uwydatniano też w każdorazowej instrukcji o organizacji roku szkolnego (Mauersberg, Walczak 1999: 41–43; 172–176; 178–180; 185–186).

Punkt ciężkości prawnego-oświatowego wymiaru współpracy nauczyciela ze środowiskiem pozaszkolnym w latach 1945–1947 położony był zatem na zagadnienia organizacyjno-finansowe. Równocześnie jednak postępowały zmiany, które w kolejnym okresie historycznym nadały polskiej edukacji, a tym samym i współpracy, wyraźny kształt ideologiczny. Proces ideologizacji rozpoczął się faktycznie od 1944 roku i gdy uważnie wczytać się w ówczesne dokumenty, to wyraźnie widać kierunek modernizacji systemu oświatowego (Mauersberg, Walczak 1999: 41–43; 172–176; 178–180; 185–186). Równie symptomatyczna była odezwa ZG ZNP z 1945 roku, w której zachęcano nauczycieli-związkowców do uczestnictwa w czynach zbiorowych i kształtowaniu nowej rzeczywistości społeczno-politycznej (Mauersberg, Walczak 1999: 541–542). W praktyce oznaczało to pracę na rzecz związków zawodowych i organizacji robotniczo-chłopskich, samorządu terytorialnego i instytucji kulturalno-oświatowych (Mauersberg, Walczak 1999: 541–542). Apel wystosowano do członków ZNP, ale czas pokazał, że oczekiwania te stały się wiążące dla ogółu nauczycielstwa. Punktem zwrotnym okazało się posiedzenie Biura Politycznego KC PPR z kwietnia 1947 roku i ogłoszenie „ofensywy ideologicznej” w oświacie (Jakubowski 1975: 227). Z tym momentem współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem społecznym weszła w nową rzeczywistość społeczno-polityczną.

Etap drugi (1948–1959): ofensywno-ideologiczny i programowo zindoktrynowany model współpracy

Proces sowietyzacji strukturalnej i symbolicznej, który przeniknął i zorganizował powojenną rzeczywistość społeczno-edukacyjną (Hejnicka-Bezwińska 1996: 38–52), nadał również kształt relacjom nauczycieli z innymi grupami społecznymi. Nauczyciel w tym układzie pełnił nadal strategiczną rolę. Ogłoszenie w 1947 roku przez

Stanisława Skrzyszewskiego „boju o duszę nauczycielstwa” (Kryńska, Mauersberg 2003: 156) zdecydowało o kształcie systemu kształcenia, dokształcania, polityki kadrowej i promowanego modelu tzw. nauczyciela socjalistycznego. Wśród jego licznych cech, obok ideowości, młodości, właściwego pochodzenia społecznego, wysokiego upolitycznienia pojawiło się również zaangażowanie społeczne (Król 2012: 351–363). Innymi słowy, w obszarze współdziałania nauczyciela z podmiotami społecznymi zaczął obowiązywać forsowany przez Eustachego Kuroczkę kierunek polityczno-agitacyjny, w którym agitację ideologiczną uznano za jedną z głównych funkcji pedagogicznych (Smołalski 2006: 36). Działo się tak przez cały omawiany okres historyczny i nawet, gdy nacisk ideologiczny nieznacznie zelżał, to wymóg aktywności nie tracił nic na aktualności. Dowodem jest tu fakt zapisania obowiązku współpracy nauczyciela z rodzicami i środowiskiem społecznym w pierwszym powojennym akcie prawnym wyższego rzędu normującym prawa i obowiązki nauczycielskie, czyli ustawie z kwietnia 1956 roku (Dz.U. 1956, poz. 63). W praktyce oznaczało to udział nauczyciela w kampaniach wyborczych, spisach rolnych, agitacji na rzecz tworzenia spółdzielni produkcyjnych, organizacji uroczystych akademii w zakładach pracy, pracy w komisjach rad narodowych czy walce z analfabetyzmem (Król 2014: 393–411).

Przedmiotem odrębnych regulacji prawno-oświatowych były komitety rodzicielskie i komitety opiekuńcze. Kwestię funkcjonowania przedstawicieli rodziców i ich współpracy z nauczycielem normowały w omawianym czasie zarządzenia ministerialne z 1949, 1951 i 1954 oraz okólniki z 1950 i 1957 roku. Pośrednią, ale równie wiążącą rolę miała też Ustawa o terenowych organach jednolitej władzy państwowej z 1950 roku (Dz.U. 1950, poz. 130). Zarządzenie Ministra Oświaty z 1949 roku było pierwszym powojennym aktem prawnym poświęconym komitetom rodzicielskim. Podstawę prawną zarządzenia stanowiła Ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 1920 roku (Dz.U. 1920, poz. 304).

Czas ukazania się zarządzenia zbiegł się z faktem domknięcia fazy zasadniczej budowy nowego systemu społeczno-politycznego i planu oficjalnego wprzęgnięcia rodziców w realizację zadań ideologicznych szkoły. Zgodnie z wolą ustawodawcy mieli oni z nauczycielem współpracować w zakresie: umożliwienia dzieciom ze środowisk chłopsko-robotniczych dalszego kształcenia się, zachowania

demokratycznego i postępowego kierunku wychowania, eliminacji wpływów reakcyjnych na dzieci i młodzież, organizacji akcji i uroczystości, pomocy w pracach domowych oraz realizacji zadań opiekuńczych (Dz.U. MO 1949, poz. 25). Porządek wskazanych powinności pokrywał się w pełni z priorytetami polityki oświatowej, a niektóre z nich zyskały umocowanie prawne umożliwiające udział przewodniczącego komitetu rodzicielskiego w zespołach i komisjach rekrutacyjnych oraz komisjach stypendialnych. Symbiozę nauczyciela ze środowiskiem rodziców miał ponadto wzmacniać zapis obligujący ich do wizytacji lekcji i udziału w posiedzeniu rady pedagogicznej. Nad prawidłowym przebiegiem współpracy czuwały władze szkolne, które w razie stwierdzenia braku działalności, naruszenia interesu szkoły bądź przekroczenia kompetencji miały prawo do zawieszenia lub rozwiązania komitetu rodzicielskiego (Dz.U. MO 1949, poz. 25).

Zapis o w pełni indoktrynacyjnym charakterze kooperacji nauczyciela z rodzicami ujawnił się we wspomnianej Ustawie z 1950 roku i towarzyszącej jej okólnikowi, gdzie wraz ze wzrostem uprawnień rad narodowych w sprawach oświaty zdecydowano, że najbliższe wybory do komitetów rodzicielskich odbędą pod auspicjami terenowych komisji oświatowych (Nalepiński 1967: 23). W rezultacie doprowadzono do wyprowadzenia komitetów rodzicielskich ze szkoły, a współpraca nauczyciela z rodzicami została poddana pełnemu nadzorowi, gdyż komitety zostały zobligowane do składania sprawozdań na temat przebiegu wizytowanych lekcji i zajęć oraz zatwierdzenia planów pracy wychowawczo-ideologicznej i opiekuńczej (Dz.U. MO 1951, poz. 233). Uczynienie z rodziców instrumentu kontrolno-indoktrynacyjnego burzyło nie tylko kulturę zaufania będącą podstawą współdziałania, ale czyniło z nich, przynajmniej z formalnego punktu widzenia, ciało wobec szkoły i nauczycieli obce. Było to rozstrzygnięcie niekorzystne również i dla samych władz, gdyż łatwa w tym względzie do przewidzenia nieefektywność współpracy stawała pod znakiem zapytania realizację założonych celów ideologicznych. Okoliczność ta, jak i wydarzenia polityczne w postaci śmierci Józefa Stalina w 1953 roku, sygnalizujące przynajmniej w teorii erozję systemu, skłoniły decydentów do wprowadzenia w 1954 roku nowego regulaminu komitetów rodzicielskich (Dz.U. MO 1954, poz. 115). Nadzór nad ich funkcjonowaniem i współpracą z nauczycielem ponownie miały sprawować dyrektorzy,

grono pedagogiczne i wydziały oświaty. Nie uległy za to zmianie priorytety współdziałania, wśród których na plan pierwszy wysunięto wychowanie „budowniczego socjalizmu”. Pojawił się też wymóg tzw. pedagogizacji rodziców, co traktowano jako przejaw porozumienia między nauczycielami i rodzicami w kwestii dla systemu zasadniczej, czyli formacji ideologicznej młodego pokolenia. Aktywizacji rodziców, ujednoczeniu działań przy jednoczesnej eliminacji głosów niepożądanych miały dodatkowo służyć nowo powołane rady klasowe. O utrzymaniu dotychczasowego kursu, mimo zmiany umocowania prawnego komitetów, świadczyć też może fakt, że w myśl regulaminu komisje rad narodowych zachowały prawo do sprawowania tzw. kontroli społecznej, a członkowie komitetów do odwiedzania lekcji i zajęć szkolnych (Dz.U. MO 1954, poz. 115). Wprawdzie sprawozdania z tych parawizytacji mieli przedkładać tylko dyrekcji lub samym nauczycielom, ale trudno to było uznać za wartościowy element współpracy. Potęgowała to dodatkowo niejasność zapisu o kontroli społecznej ze strony rad narodowych oraz obowiązujące powody dla zawieszenia lub rozwiązania komitetu (Dz.U. MO 1954, poz. 115). Przyszłość pokazała zresztą, że nie były to obawy nieuzasadnione. W październiku 1957 roku ukazał się okólnik wytyczający zakresy współpracy z nauczycielem, wśród których sprawy ideologiczne zajęły wprawdzie zaskakująco mało miejsca na rzecz kwestii opiekuńczo-wychowawczych i materialno-finansowych, co jednocześnie nie oznaczało marginalizacji obszarów wskazanych w poprzednim akcie prawnym (Dz.U. MO 1957, poz. 156). Jak zauważył Janke, „rzeczywiste intencje ówczesnych władz stały się w pełni jasne po 1960 roku” (Janke 1995: 281).

Wśród podmiotów społecznych, z którymi nauczyciel współpracował bądź był zobligowany współpracować, znalazły się również komitety opiekuńcze powołane do życia komunikatem ministerialnym z 1949 roku (Dz.U. MO 1949, poz. 45). Sowiecki rodowód komitetów, cel powołania i zadania jednoznacznie wskazują na ich polityczny charakter. Miały być one powoływane w zakładach pracy i spółdzielniach wiejskich w celu zbliżenia szkoły do życia oraz powiązania uczniów z klasą robotniczą i masami chłopskimi. Strukturę tworzyli najbardziej uświadomieni robotnicy-członkowie PZPR i bezpartyjni, ale identyfikujący się z polityką partii, dyrekcja szkoły, przedstawiciel komitetu rodzicielskiego i nauczyciel. Znamienne, że

przedstawiciel zakładu pracy uzupełniał zarazem skład przedstawicieli rodziców, jak i zespołu oraz komisji społeczno-pedagogicznej (Dz.U. MO 1950, poz. 90), co dodatkowo dawało komitetom sposobność do oddziaływania na kierunek pracy oświatowej.

Współpraca z nauczycielem miała się natomiast ogniskować wokół kwestii dla ówczesnej władzy najważniejszych: inicjowania spotkań z przodownikami pracy, działaczami społecznymi i robotniczymi, organizowania prelekcji ideologicznych na terenie szkoły lub zakładu pracy, uczestnictwa w uroczystościach szkolnych i zakładowych, udziału w pracach komisji rekrutacyjnej i egzaminach dojrzałości oraz zabezpieczeniu potrzeb rzeczowo-materialnych uczniów i szkoły (Dz.U. MO 1949, poz. 45). Odgórny tryb powołania oraz indoktrynacyjny kierunek działania w pełni wpisywały się w obowiązujący ofensywno-ideologiczny model współdziałania. Zadania nie ułatwiał również fakt, że był to kolejny, obok komitetów rodzicielskich, podmiot spełniający wobec nauczyciela funkcję kontrolną. Okoliczność ta, jak i nakazowa dyrektywa współpracy, spowodowały, że po krótkim okresie intensywnej aktywności kooperacja z komitetami osłabła i przybrała formalistyczną formę sprowadzającą się najczęściej do świadczenia przez zakłady pomocy materialnej. Ponowne ożywienie działalności komitetów przyszło wraz z dekadą lat 60.

Etap trzeci (1958–1972): szkołocentryczny i programowo indoktrynacyjno-politechniczny model współpracy

Okres po tzw. odwilży październikowej 1956 roku został wykorzystany „przez władze oświatowe dla umocnienia, konsekwentnie realizowanego od 1944 roku, kierunku przemian” (Janke 1995: 281). Przełomowa w tym względzie okazała się narada KC PZPR w 1958 roku, podczas której zapadły najważniejsze dla przyszłości polskiej szkoły decyzje. W kontekście współpracy pedagogicznej z rodzicami i środowiskiem społecznym najważniejsze okazały się: intensyfikacja ideowego oblicza szkoły, laicyzacja oświaty oraz politechnizacja nauczania. Towarzyszyły temu specjalne wymogi wobec nauczyciela, wśród których na plan pierwszy ponownie wysunęły się wysoki poziom świadomości ideologicznej i aktywności społecznej wyrażającej się w walce z siłami wstecznictwa, ciemnoty i klerykalizmu

(Król 2013: 89–102). W tym też duchu została przygotowana Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 roku (Dz.U. 1961, poz. 160). Poprzedziło ją wydanie w maju 1960 roku nowego regulaminu komitetów rodzicielskich, a w sierpniu tego samego roku nowych ustaleń odnośnie do komitetów opiekuńczych. Zgodnie z literą prawa komitety rodzicielskie miały się stać ciałem bardziej samorządnym i niezależnym. Współpracy z nauczycielem służyła też korekta zapisu, tj. możliwości wizytacji zajęć lekcyjnych przez rodziców, które od tej pory miały się odbywać wyłącznie na zaproszenie nauczyciela i po uzyskaniu zgody kierownika szkoły. Wrażenie demokratycznego kierunku zmian pogłębiało też zniesienie bezpośredniego nadzoru nad współpracą ze strony komisji oświaty i kultury rad narodowych (Dz.U. MO 1960, poz. 132). Gdy jednak uważniej wczytać się w treść Regulaminu, to złudzenie znika, gdyż po raz pierwszy w regulacjach tego typu pojawił się tak wyraźnie zaakcentowany wymóg współdziałania „ze szkołą w umacnianiu socjalistycznego kierunku nauczania i wychowania” oraz wiązania „tego nauczania i wychowania z życiem”, a z drugiej strony szerzenia „wśród rodziców wiedzy pedagogicznej i zasad socjalistycznego wychowania” (Dz.U. MO 1960, poz. 132).

Indoktrynacyjno-politechniczny profil współpracy został umocniony przez wspomnianą instrukcję z sierpnia 1960 roku, będącą podstawą prawną działalności komitetów opiekuńczych. Ich dotychczasowa rola została wsparta przez powołanie tzw. rad opiekuńczych mających koordynować pracę komitetów oraz udzielać im instruktażowo-metodycznego wsparcia. Opiekę nad szkołami, czyli pośrednio też nad nauczycielem, sprawowała rada zakładowa pozostająca w stałym kontakcie z samorządem robotniczym, organem władzy szkolnej i organizacjami społecznymi. Szczególnym przedmiotem współpracy było zbliżenie uczniów do zakładów pracy oraz nadzór nad akcją pedagogizacji rodziców (Nalepiński 1967: 78). Obecny w powyższych zapisach frontalny charakter wychowania, udział w procesie uzawodowienia edukacji i pedagogizacja środowiska nauczycielskiego w pełni pokrywały się z ówczesnymi priorytetami polityki oświatowej, co ostatecznie znalazło swoje ujście w reformie oświaty z 1961 roku (Dz.U. 1961, poz. 160).

Z praktycznego punktu widzenia ideologiczne zakłęcia władzy nie zmieniły za wiele w obrazie współdziałania, gdyż ten rysował się nadal formalistycznie i fasadowo. W kształtowaniu wzajemnych

relacji na pewno nie pomagał aspekt ideologizacyjny, który tylko pogłębiał wzajemną alienację, wzmacniał nieufność, a w obliczu wydarzeń politycznych (kryzys społeczno-polityczny w 1968 roku i rewolta w 1970 roku) doprowadził do fiaska propagowanej parademokratyzacji i hasła o ujednoczeniu działań edukacyjnych.

Etap czwarty (1973–1987): programowo inkorporacyjno-instrumentalny model współpracy

Kryzys polityczny i społeczny przełomu lat 60. i 70., a następnie objęcie władzy przez ekipę Edwarda Gierka dawały realną nadzieję na odnowienie oblicza edukacji polskiej. Koncepcja współpracy nauczyciela z rodzicami i środowiskiem społecznym wpisała się w intensywnie wówczas propagowaną ideę budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Rolę środowiska pozaszkolnego w systemie całościowego i jednolitego systemu oświaty i wychowania dostrzegały władze partyjne, twórcy Raportu o stanie oświaty z 1973 roku, jak i autorzy ustanowionej przez Sejm Uchwały o reformie oświatowej z października tego samego roku. Zgodnie z obowiązującą w tym czasie koncepcją oddziaływanie wychowawcze przyjmowało skoordynowaną postać, w którym szkoła i nauczyciel zajmowały wprawdzie miejsca strategiczne, ale w realizacji ideałów pedagogiki socjalistycznej podmioty te miały być wspierane przez wszystkie placówki oświatowo-kulturalne i organizacje społeczne (Cichosz 2020: 103–107).

Tak zarysowana idea współpracy zyskała wkrótce postać konkretnych rozwiązań prawnych. Wśród nich znalazła się m.in. kolejna zmiana regulaminu komitetów rodzicielskich. Zarządzenie ministerialne z października 1973 roku umocniło ich pozycję prawną, poszerzyło pulę celów i zadań, ale jednocześnie w ramach współpracy z nauczycielem zobowiązało do popularyzacji wiedzy o socjalistycznym wychowaniu na terenie placówek oświatowych i w rodzinie (Dz.U. MOiW 1973, poz. 124). Wzmocnienie statusu prawnego komitetów i obdarzenie ich dodatkowymi prerogatywami nie było przypadkowe. Przede wszystkim wpisywało się to we wspomnianą poprzednio koncepcję wychowującego społeczeństwa socjalistycznego, w której symetryczność uprawnień wszystkich podmiotów edukacji miała zapewnić efektywność jednolitego systemu wychowania.

Po drugie, realizując postanowienia uchwały partyjnej, władze już rok wcześniej zadbały o odpowiedni kształt osobowy komitetów, typując przewodniczących przez lokalne instancje PZPR i zwiększając jednocześnie stopień upartyjnienia pozostałych członków (APS KW PZPR WNiO 1972, sygn. 6: 7). W tej sytuacji prawodawca mógł sobie pozwolić nawet na marginalizację treści ideologicznych w nowym regulaminie komitetów, na co zwrócił uwagę Janke. Były one zresztą przedmiotem specjalnego pisma ówczesnego ministra oświaty i wychowania Jerzego Kuberskiego do rodziców i nauczycieli (Janke 1995: 283).

Sprzymierzeńcami nauczyciela w urzeczywistnianiu wizji jednolitego socjalistycznego systemu wychowania miały być również tradycyjnie komitety opiekuńcze zakładów pracy. W czerwcu 1976 roku ukazało się stosowne zarządzenie w tej sprawie sprowadzające istotę współdziałania do trzech podstawowych zadań: ideowo-wychowawczych, pedagogizacji społeczeństwa i organizacji czasu wolnego. Wśród najważniejszych form pożądanej współpracy znalazło się m.in.: upowszechnianie przez nauczycieli wiedzy o obowiązkach obywatelskich i społeczno-ideowych, zapoznanie się z rolą zakładowej organizacji partyjnej, propagowanie nowoczesnej i racjonalnej organizacji życia rodzinnego, realizacja idei wychowania dla pracy i przez pracę za pomocą organizowania prac społecznie użytecznych, wycieczek do zakładów pracy i zapraszania do szkół przodowników pracy, wspólne inicjatywy kulturalno-oświatowe (Dz.U. MOiW 1976, poz. 56).

Postępujący kryzys polityczno-gospodarczy przełomu lat 70. i 80., owocujący masowymi strajkami, a w efekcie wprowadzeniem stanu wojennego w grudniu 1981 roku nie tylko nie sprzyjały atmosferze dobrej współpracy nauczyciela z podmiotami edukacyjnymi, ale wprowadziły czynnik destabilizujący powodujący atomizację i wzajemną nieufność. Tymczasem, jakby na przekór faktom, władze partyjne postanowiły wzmocnić kurs ideologiczny poprzez wprowadzenie uchwały z grudnia 1982 roku zakładającej integrację i współdziałanie wszystkich instytucji szkolnych i pozaszkolnych w pracy ideowo-wychowawczej oraz programu pt. „Główne kierunki i zadania pracy wychowawczej szkół” włączonego do praktyki oświatowej rok później (Janke 1995: 283). W celu właściwego przebiegu współpracy powołano tzw. zespoły doradcze złożone

z przedstawicieli dyrekcji szkół, organizacji z nimi współpracujących, komitetów rodzicielskich i zakładów opiekuńczych. Funkcjonowały one przy terenowych instancjach partyjnych, co skutkowało tym, że Komisje Nauki i Oświaty PZPR miały pełną kontrolę i nadzór nad kierunkiem prowadzonego współdziałania (APS, KW PZPR WNIO sygn. 65).

Determinacja władz partyjno-oświatowych w utrzymaniu ideologicznego kursu współpracy i realizacji forsowanej przez siebie wizji socjalistycznego społeczeństwa wychowującego oraz wspierających ten kurs teoretyków pedagogiki¹ nie na wiele się zdała. Erozja systemu postępowania, a współdziałanie – jeżeli w ogóle było przybierało w tych okolicznościach charakter doraźny, stricte formalistyczny i odbywało się bardziej siłą inercji niż rzeczywistego zaangażowania.

Etap piąty (1988–1989): transformacyjny i przyszłościowo programowo demokratyczny model współpracy

Transformacja ustrojowa oznaczała zmiany nie tylko w obrębie struktur społeczno-politycznych, ale stanowiła – przynajmniej w założeniu – nowy rozdział w historii polskiej oświaty. Odejście od paradygmatu szkoły socjalistycznej spowodowało wyznaczenie kształtu współpracy nauczyciela z rodzicami i środowiskiem społecznym zgodnego ze standardami demokracji, gdzie autonomia i samorządność stały się jej istotą, a zarazem głównym celem. Podkreślały to przede wszystkim dwa główne dokumenty z tego okresu, z których jeden ma postać aktu prawnego, a drugi charakter programowy wytyczający kierunek rozwoju edukacji. W pierwszym z nich, tj. rozporządzeniu MEN z listopada 1988 roku, po raz pierwszy w historii PRL komitety rodzicielskie zyskują realny głos w ramach współpracy z nauczycielem, stając się „samorządnym przedstawicielem rodziców”

1 Koncepcja socjalistycznego społeczeństwa wychowującego była rozwijana w m.in. następujących publikacjach: Suchodolski B. (red.) (1985). *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: PWN; Muszyński H. (red.). *System wychowawczy szkoły podstawowej. Założenia teoretyczne*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie; Wołczyk J. (1976). *Szkola otwarta*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ; Lewin A. (1983). *System wychowawczy a twórczość pedagogiczna*, Warszawa: PWN; Wroczyński R. (1968). *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa: PZWS.

i mając jednocześnie prawo do wyrażenia opinii o „istotnych sprawach szkoły” i ich „społecznej oceny” (Dz.U. 1988, poz. 292). Kierunek zapoczątkowany przez to zarządzenie kontynuują autorzy drugiego z wymienionych dokumentów, czyli „Raportu o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” z 1989 roku. Nastąpiło niezmiernie istotne z punktu widzenia filozofii edukacji przesunięcie z etatystycznego wymiaru współpracy na wymiar obywatelski. Pojawił się też projekt społeczeństwa wychowującego, ale tym razem skoncentrowanego na „zasadach integracji i porozumienia w sprawach wychowania na szczeblu konkretnych środowisk lokalnych, wokół konkretnych środowisk ludzkich, w konkretnych warunkach życia” (*Edukacja narodowym priorytetem* 1989: 291).

Wyrażona powyżej idea koegzystencji edukacyjnej i współdziałania na rzecz wychowania młodego pokolenia, choć jeszcze niedopracowana i obciążona dziedzictwem przeszłości, stanowiła symboliczny powrót do postulatów klasyków pedagogiki i socjologii wychowania. Zasadnicze odejście od rzeczywistości socjalistycznej w sensie prawn-oświatowym nastąpiło jednak dopiero dzięki Ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991, poz. 425).

Zakończenie

We wstępnych rozważaniach podkreślono, że prawn-oświatowe podstawy współpracy nauczyciela z rodzicami i organizacjami społecznymi w latach 1945–1989 stanowiły immanentną część obowiązującego wówczas ładu monocentrycznego, co przekładało się na istotę, cel i zadania wspomnianego współdziałania. Uwikłanie w politykę oświatową spowodowało, że poza krótkim powojennym etapem i efemeryczną końcówką okresu PRL nie można mówić o istotnościowym wymiarze współpracy, a raczej o wciśnięciu jej w gorset ideologiczny. Ramy ideologiczne współpracy i jej główny trzon ukształtowały się w drugim z wyróżnionych okresów, czyli latach 1947–1959, co tłumaczy jego widoczną nadprezentację w niniejszym tekście. Wraz z upływem lat niektóre z nich traciły oczywiście na swojej dynamice, a inne trwały tylko siłą inercji, ale całość można uznać za modelowy wzorzec współdziałania podmiotów edukacyjnych w latach 1945–1989. W praktyce oświatowej ideologiczne umocowanie prawnej podstawy współpracy z góry narażało ją na doraźność, pozorność

i konfliktogenność. Na systemowe uprzedmiotowienie omawianego współdziałania wskazał również Mikołaj Winiarski, uznając, że było ono wypaczone pod względem aksjologicznym, etycznym, pedagogicznym, organizacyjnym i socjotechnicznym. Nakazowo-administracyjny i adragocentryczny charakter, ideologizacja, sloganowa podmiotowość, zubożenie psychopedagogicznej relacji, asymetryczność we wzajemnych zależnościach oraz unifikacja i schematyzm wyczerpywały model realny współpracy i spowodowały, że była ona mało efektywna w aspekcie społeczno-wychowawczym (Winiarski 2000: 74–80). Działo się to wbrew intencji prawodawcy, ale pozostawało nieuniknione w sytuacji, gdy humanistyczno-pedagogiczny wymiar edukacji został zastąpiony przez polityczny, a wszystkie podmioty edukacyjne wprzęgnięto w ideologiczny świat sensów i znaczeń.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Szczecinie:

KW PZPR Wydział Nauki i Oświaty, sygn. 6. *O realizacji uchwały KW PZPR z dnia 6 września 1972 r. w zakresie doskonalenia i aktywizacji pracy ideologiczno-wychowawczej w województwie szczecińskim.*

KW PZPR Wydział Nauki i Oświaty, sygn. 65. *Zadania w zakresie pracy ideowo-wychowawczej i politycznej w środowisku oświaty – grudzień 1982r.*

Źródła drukowane

Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1989). Warszawa–Kra-ków: Państwowe Wydawnictwo Narodowe.

Instrukcja z dnia 24 kwietnia 1950 r. w sprawie rekrutacji młodzieży do szkół zawodowych, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół ogólnokształcących stopnia licealnego (Dz.U. MO 1950, poz. 90).

Komunikat w sprawie Szkolnych Komitetów Opiekuńczych (Dz.U. MO 1949, poz. 45).

Mauersberg S., Walczak M. (1999). *Oświata polska w latach 1944–1956. Wybór źródeł*, t. 1, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Okólnik nr 31 z dnia 10 października 1957 r. w sprawie działalności komitetów rodzicielskich w rok szkolnym 1957/58 (Dz.U. MO 1957, poz. 156).

- Pęcherski M., Świątek M. (1978). *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Prawo o stowarzyszeniach z dnia 27 października 1932 r. (Dz.U. 1932, poz. 808).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 listopada 1988 r. w sprawie form współdziałania rodziców i opiekunów ze szkołami i organizacjami nadzorującymi szkoły (Dz.U. 1988, poz. 292).
- Skrzeszewski S. *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego* (Dz.U. RO 1944, poz. 24).
- Ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 1920 roku (Dz.U. 1920 poz. 304).
- Ustawa o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym z dnia 27 lutego 1939 r. (Dz.U. 1939, poz. 93).
- Ustawa z dnia 20 marca 1950 r. o terenowych organach jednolitej władzy państwowej (Dz.U. 1950, poz. 130).
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli (Dz.U. 1956, poz. 63).
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961, poz. 160).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, poz. 425).
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 15 października 1951 r. w sprawie zmiany regulaminu Komitetów Rodzicielskich (Dz.U. MO 1951, poz. 233).
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 r. o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich (Dz.U. MO 1949, poz. 25).
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 7 października 1954 r. w sprawie regulaminu komitetów rodzicielskich (Dz.U. MO 1954, poz. 115).
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 30 maja 1960 r. w sprawie organizacji i działalności komitetów rodzicielskich w szkołach i przedszkolach (Dz.U. MO 1960, poz. 132).
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 24 października 1973 r. w sprawie komitetów rodzicielskich (Dz.U. MOiW 1973, poz. 124).
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 1 czerwca 1976 r. w zasad współpracy szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla młodzieży niepracującej z zakładami pracy sprawującymi funkcje opiekuńcze (Dz.U. MOiW 1976, poz. 56).

Opracowania

- Bystron J.S. (1933). *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Chmielewski W. (2006). *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Neriton.

- Cichosz M. (2020). *Kształtowanie polskiego systemu oświaty (lata 1970–1973) w kontekście założeń realnego socjalizmu*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 6, s. 95–112.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996). *Zarys historii wychowania (1944–1989)*, Kielce 1996: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Grzybowski R. (2013a). *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski R. (red.) (2013b). *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jakubowski J. (1975). *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Janke A. (1995). *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, s. 277–287.
- Janke A. (1996). *Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944–1945. Zalążki i zwiastuny przyszłych rozwiązań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 28, s. 163–181.
- Kahl E. (2008). *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarunkowania, przejawy, konsekwencje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawula S. (1996). *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Kowalski S. (1976). *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Król J. (2012). *Model nauczyciela–wychowawcy w propagandzie Polski Ludowej*, [w:] K. Dormus, R. Ślęczka (red.), *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 347–364.
- Król J. (2013). *Reformy dyktuje system: o naradzie oświatowej KC PZPR z 24 października 1958 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 30, s. 89–102.
- Król J. (2014). *Kampanie wyborcze w PRL w świetle propagandy szkolnej*, [w:] S. Ligarski, M. Siedziako (red.), *Wybory i referenda w PRL*, Szczecin: Instytut Pamięci Narodowej, s. 393–411.
- Kryńska E., Mauersberg S. (2003). *Indoktrynacja młodzieży szkolnej*, Białystok: Trans Humana.
- Mielczarek F. (1997). *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Mikiewicz P. (2016). *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nalepiński W. (1967). *Działalność komitetów rodzicielskich*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ossowski S. (2001). *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pyter M. (2015). *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „Studia Iuridica Lublinensia”, nr 4, s. 105–122.
- Smołański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Marian Kaczorowski.
- Szymański M. (1988). *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Winiarski M. (2000). *Rodzina-szkola-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Joanna Król, prof. US
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
E-mail: joanna.krol@usz.edu.pl

Andrzej Grudziński
ORCID: 0000-0002-3872-5192
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Działalność wychowawcza nauczycieli Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie w latach 1945–1953

Educational Endeavors of Teachers at the
Ursuline Sisters Gymnasium and Secondary School
in Krakow from 1945 to 1953

ABSTRACT

The aim of this article is to spotlight the educational efforts undertaken by teachers at the Krakow grammar school administered by the Ursuline nuns during the period of its reactivation from 1945 to 1953. The research draws upon an analysis of documents housed in the Krakow Archive Province of the Ursuline Sisters of the Union of Rome, most of which were not previously utilized by the author in his doctoral thesis. The essay outlines the primary objectives of the school's educational endeavors concerning religious, moral, and social upbringing, with a focus on preparing female students for service to God, the Church, the Homeland, and other people. This mission was primarily realized through educational programs devised by the teaching staff, at first through official channels and later through the so-called "second circuit" following the onset of ideological offensive in education. Additionally, the article discussed the contributions of extracurricular organizations such as the School Circle of the Polish

KEYWORDS

educational activity,
education, teacher,
secondary school,
Catholic school, Ursuline
Sisters, Krakow

SŁOWA KLUCZOWE

działalność
wychowawcza,
wychowanie,
nauczyciel, szkoła
średnia, szkoła
katolicka, Siostry
Urszulanki, Kraków

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.008
Nadesłano: 01.03.2024
Zaakceptowano: 19.03.2024

Red Cross and Krakow scout teams. It also shows the importance of shaping good manners among students and the pivotal role of teachers in alleviating the burdens of wartime experiences, setting directions for educational initiatives, overseeing their execution, and maintaining positive rapport with students.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie działań wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli krakowskiej szkoły średniej prowadzonej przez urszulanki w okresie od jej reaktywacji w 1945 roku do unicestwienia w roku 1953. Badania przeprowadzono metodą analizy dokumentów znajdujących się w krakowskim Archiwum Prowincjalnym Urszulanek Unii Rzymskiej, w głównej mierze dokumentów niewykorzystanych przez autora przy pisaniu rozprawy doktorskiej. W tekście przedstawiono główne kierunki szkolnej aktywności wychowawczej z zakresu wychowania religijnego, moralnego i społecznego, mającej na celu przygotować uczennice do pełnienia służby Bogu, Kościołowi, ojczyźnie oraz drugiemu człowiekowi. Tak nakreślony cel był realizowany głównie na podstawie przygotowanych przez grono pedagogiczne programów wychowawczych, najpierw oficjalnych, a po rozpoczęciu ofensywy ideologicznej w oświacie funkcjonujących w tzw. „drugim obiegu”. Ważną rolę w tym względzie spełniały także organizacje prowadzące pozalekcyjną działalność wychowawczą: Szkolne Koło PCK i krakowskie drużyny harcerskie. W artykule ukazano także znaczenie kształtowania kultury osobistej wśród uczennic oraz rolę nauczycieli w niwelowaniu skutków przeżyć wojennych, wyznaczaniu kierunków działań wychowawczych, czuwaniu nad ich realizacją oraz dbaniu o dobry kontakt z wychowankami.

Wprowadzenie

Początki żeńskiej szkoły średniej prowadzonej na terenie Krakowa przez urszulanki sięgają 1875 roku. Wówczas to zakon otworzył szkołę z pensjonatem, która następnie została przekształcona w szkołę wydziałową (1898), a w dalszej kolejności w liceum (1909). 22 grudnia 1910 roku na podstawie zezwolenia C.K. Ministerstwa Wyznań i Oświaty urszulanki oprócz liceum zaczęły także prowadzić gimnazjum realne. Rozwój szkoły przyczyniał się do zwiększania się jej znaczenia i prestiżu. O ile ukończenie szkoły wydziałowej otwierało

co najwyżej możliwość kontynuowania nauki w seminarium nauczycielskim, o tyle absolwentki liceum miały możliwość uczestniczenia w zajęciach organizowanych przez szkoły wyższe w charakterze wolnych słuchaczek. Ukończenie gimnazjum otwierało z kolei możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia (Rogozińska 2013: 244–245).

Niedługo po odzyskaniu niepodległości, bo już w 1921 roku, gimnazjum realne przekształcono w ośmioklasowe gimnazjum humanistyczne, zaś dwa lata później zlikwidowano liceum. Kolejne zmiany w funkcjonowaniu urszulańskiej szkoły średniej były efektem ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku autorstwa ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza. W jej wyniku gimnazjum humanistyczne przekształcono w czteroletnie gimnazjum ogólnokształcące oraz otwarto liceum ogólnokształcące z klasami o profilu humanistycznym i przyrodniczym (Rogozińska 2013: 245).

13 listopada 1939 roku, po przegranej kampanii wrześniowej i zajęciu Krakowa przez Niemców, lokalne władze okupacyjne doprowadziły do zamknięcia szkoły średniej. Niemal równocześnie z jej likwidacją przy Prywatnym Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek zaczął działać ośrodek tajnego nauczania, oznaczony w późniejszym czasie jako ośrodek nr 1, w ramach którego do 18 stycznia 1945 roku prowadzono tajne komplety (Kotowska, Szarska 1998: 43–45; Chrobaczyński 2000: 130–131).

Funkcjonowanie szkoły w latach 1945–1953 i jej programy wychowawcze

W niedługim czasie po wkroczeniu wojsk sowieckich do Krakowa 10 lutego 1945 roku urszulanki bez większych trudności reaktywowały działalność gimnazjum i liceum (Klich 2017: 179). Ministerstwo oświaty nie robiło trudności z ponownym uruchamianiem szkół katolickich. Z jednej strony było to warunkowane słabością nowej władzy, która nie była gotowa do otwartej konfrontacji z Kościołem, z drugiej istnienie szkół prywatnych pozwalało państwu zmniejszać wydatki na szkolnictwo. Ponadto, na podstawie obowiązujących przepisów z okresu międzywojennego, uczniowie (do wejścia w życie dekretu Rady Ministrów „o wolności sumienia i wyznania” z 5 sierpnia 1949 roku) mieli prawo, a nawet byli zobowiązani do odmawiania

modlitw na początku i końcu lekcji, wspólnego uczestniczenia w niedzielnych i świątecznych mszach, udziału w trzydniowych rekolekcjach, a także trzykrotnego w ciągu roku przystępowania do spowiedzi i komunii świętej (Grudziński 2013: 99, 200–203).

Początkowo funkcję dyrektora szkoły średniej sprawowała s. dr Teresa Ledóchowska, nauczycielka języka polskiego. W sprawozdaniu powizytacyjnym z 4 maja 1946 roku dr Maria Chrzanowska podkreślała, że w szkole urszulanek pod kierownictwem Ledóchowskiej „w pracy wychowawczej obok oddziaływania religijnego kładzie się duży nacisk na społeczne wyrobienie młodzieży” (Klich 2017: 180). W kolejnych sprawozdaniach z marca 1947 oraz lutego 1948 roku Chrzanowska podkreślała staranne przygotowanie nauczycieli do prowadzenia lekcji, pozytywne wyniki nauczania oraz zgodne z zasadami zachowanie się uczennic (Klich 2017: 181–182).

Postrzeganie szkoły urszulanek zmieniło się wraz z podjęciem przez ministerstwo oświaty ofensywy ideologicznej (Lewandowski 1997; Jarosz 1998; Koźmian 2002; Szuba 2002; Mezglewski 2004: 275–317; Mauersberg, Walczak 2005), która była połączona ze zmianami personalnymi w krakowskim kuratorium. W ich wyniku od roku szkolnego 1948/49 wizytowanie szkoły przejął Antoni Wolański. W sprawozdaniu ze swojej pierwszej wizytacji odbytej w październiku 1948 roku podkreślał, że celem prowadzonych w placówce oddziaływań wychowawczych jest dążenie do wyrobienia w uczennicach postawy umiłowania Boga i Ojczyzny, przy jednoczesnej niechęci do „przedstawienia się na nowe tory wychowania” i przy gotowości do „służenia klasom, które się skończyły” (APUUR, sygn. Sz. III/5. *Sprawozdanie z wizytacji*). Dla Wolańskiego było to równoznaczne z niespełnianiem przez szkołę oczekiwanych „zadań społecznych i państwowych”, co w konsekwencji stawiało istnienie szkoły pod dużym znakiem zapytania. Rezultatem spostrzeżeń poczynionych przez Wolańskiego było zawieszenie przez p.o. kuratora Wincentego Dankę 26 listopada 1948 roku w obowiązkach dyrektora s. Ledóchowskiej i zatwierdzenie na tym stanowisku pięć dni później nauczyciela III Państwowego Liceum Ogólnokształcącego dr. Stefana Kropaczka (APUUR, sygn. Sz. III/5. *Sprawozdanie z wizytacji*).

Kuratorium nakazało również utworzenie na terenie szkoły Koła Związku Młodzieży Polskiej (ZMP), którego głównym zadaniem było kształtowanie oblicza ideologicznego młodzieży w sojuszu

z Polską Partią Robotniczą (PPR), a następnie Polską Zjednoczoną Partią Robotniczą (PZPR), m.in. poprzez pracę w PGR-ach, organizowanie zbiórek złomu, uczestniczenie w obchodach świąt państwowych czy agitację na rzecz reform wprowadzanych przez państwo (Król 2013: 64–65). Pomimo kroków podjętych przez Kropaczka Koło ZMP wobec stanowczego sprzeciwu przełożonej urszulanek uległo szybkiemu rozwiązaniu, a należące do niego uczennice przeniosły się do innych placówek (Grudziński 2013: 236–237; Klich 2017: 226–227).

Wobec sprzeciwu przełożonych zakonu Kropaczek przestał pełnić funkcję dyrektora wraz z końcem roku szkolnego 1948/49. Jego obowiązki w kolejnym roku przejęła s. Henryka Sosnowska, zaś od czerwca 1950 roku s. Katarzyna Pol. Warto zaznaczyć, że żadna z nich nie miała zatwierdzenia władz oświatowych. W roku szkolnym 1948/49 szkole odebrano po raz pierwszy prawa państwowe. Taka sytuacja powtórzyła się w dwóch ostatnich latach funkcjonowania placówki (1951/52 i 1952/53). W czerwcu 1953 roku szkoła przestała istnieć (Klich 2017: 227).

Wspomniane wcześniej spostrzeżenia kuratorskich wizytatorów znajdowały także swoje odzwierciedlenie w programach wychowawczych szkoły. Bezpośrednio po wojnie władze oświatowe dopuszczały umieszczanie w nich treści odnoszących się do wychowania religijnego. Dopiero w roku szkolnym 1947/48, wraz z koniecznością akceptowania planów wychowawczych szkół przez ministerstwo oświaty, zaczęto kłaść mocniejszy akcent na eliminowanie z nich przejawów religijności, co z roku na rok przybierało coraz bardziej wyraziste formy.

Pomimo tego jeszcze w roku szkolnym 1950/51 grono pedagogiczne szkoły średniej urszulanek jako główny cel wychowawczy w „ramowym planie akcji ideologiczno-wychowawczej” deklarowało przygotowanie uczennic do czynnego udziału w życiu społecznym i państwowym „w oparciu o zasady wiary i moralności katolickiej”. W zadaniach, które zamierzano realizować, niewiele jednak było treści odnoszących się do pedagogiki katolickiej. O ile za takie można uznać pogłębianie miłości do ojczyzny, o tyle ugruntowanie i rozszerzenie wiedzy o Związku Sowieckim, jako realizatorze ustroju socjalistycznego, czy „związanie pracy szkolnej z 6-letnim planem rozbudowy gospodarczej Polski” trudno za takie uznać

(APUUR, sygn. Sz. III/41. Plany wychowawcze. Sprawozdania 1950/52, *Ramowy plan pracy ideologiczno-wychowawczej*).

Od roku szkolnego 1951/52 w oficjalnych programach szkolnych nie pojawiają się odniesienia do wychowania religijnego. Stąd też w roku szkolnym 1951/52 głównym celem wychowawczym w poszczególnych klasach była praca nad realizacją planu 6-letniego wraz z aktywną walką o pokój, m.in. poprzez przestrzeganie regulaminu uczniowskiego, współzawodnictwo w nauce, wykonanie dekoracji związanej z morzem, konkurs „Patrzę, widzę, służę”, stosowanie krytyki i samokrytyki czy samopomoc koleżeńską. Zadaniem Rady Pedagogicznej było chociażby „systematyczne śledzenie w prasie wyników pracy ogółu robotników i przodowników – ogłaszanie ich na specjalnej tablicy, podejmowanie ich wzorem zobowiązań w pracy szkolnej i wiązanie nauki z życiem, pogłębianie umiejętności życia w społeczeństwie pracującym” (APUUR, sygn. Sz. III/41. Plany wychowawcze. Sprawozdania 1950/52, *Roczny plan pracy pedagogicznej. Rok szkolny 1951/52*; sygn. Sz. III/42. Plany pracy wychowawczej 1951/52, *Ramowy plan wychowawczy. Rok szkolny 1951/52*).

Również w ostatnim roku funkcjonowania Gimnazjum i Liceum (1952/53) nauczyciele prowadząc oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze mieli walczyć o pokój, dążyć do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania, wdrażać do rzetelnego wypełniania regulaminu uczniowskiego, zapoznawać uczniów z kolejnymi osiągnięciami planu 6-letniego, czy też wykorzystywać w nauczaniu i wychowywaniu tematykę związaną z konstytucją, wskazania VII plenum partii i przemówienia prezydenta Bieruta (APUUR, sygn. Sz. III/41. Plany wychowawcze. Sprawozdania 1950/52, *Roczny plan pracy pedagogicznej. Rok szkolny 1952/53*).

Pomimo konsekwentnego usuwania ze szkół wszystkiego, co odnosiło się do religii, nauczyciele w szkołach urszulańskich podejmowali działania mające na celu przekazywanie uczennicom wiedzy religijnej, a także formowanie ich według zasad światopoglądu chrześcijańskiego (Klich, Kotowska, Rogozińska 2015: 147–151). W placówkach tych istniały „podwójne” plany pracy wychowawczej. Pierwsze z nich miały charakter oficjalny i były tworzone na potrzeby władz oświatowych. Drugie odzwierciedlały rzeczywistą pracę wychowawczą mającą miejsce w szkole.

Na podstawie projektu planu pracy wychowawczej z 1952 roku należy stwierdzić, że oddziaływania wychowawcze w liceach urszulańskich miały obejmować:

- wychowanie religijne, w ramach którego nauczyciele, zwłaszcza religii, mieli przyczynić się do pogłębienia wśród wychowanków poczucia godności chrześcijańskiej i zrozumienia łaski chrztu świętego;
- wychowanie moralne, mające prowadzić do Boga i „głębokiej wiary w Kościół katolicki”, poznawania moralności chrześcijańskiej i kierowania się nią w życiu, szukania woli Bożej, bycia uczciwym w pracy szkolnej czy też uznawania własnych win i błędów;
- wychowanie praktyczne (związane z kulturą bycia), polegające na utrzymywaniu porządku w salach lekcyjnych i miejscach publicznych w szkole, dbania o higienę osobistą oraz czystość noszonych ubrań;
- wychowanie przez naukę szkolną, wymagające od uczennic karnego podejścia do obowiązków, zaś od nauczycieli realizowania programu dydaktycznego, zgodnie (w miarę możliwości) z zasadami religii i moralnością katolicką (APUUR, sygn. Sz. III/44. Materiały do pracy wychowawczej, *Przykładowe opracowanie Planu Pracy Wychowawczej dla Liceum Urszulańskiego*, Poznań, wrzesień 1952 r.)

Oczekiwania wobec nauczycieli w kontekście przeżyć wojennych dzieci i powojennej rzeczywistości oświatowej

W powojennych realiach bardzo ważną kwestią było branie pod uwagę przez nauczycieli wpływu przeżyć z okresu wojny na fizyczne, psychiczne i duchowe zdrowie uczennic. Grono nauczycielskie bardzo poważnie potraktowało tę kwestię, podejmując poczynania, które miały niwelować skutki wojny, a także wytyczać kierunki działań wychowawczych.

W anonimowych ankietach przygotowanych przez nauczycielkę języka polskiego, s. Konstantynę Baranowską, wychowanki odpowiadały na pytania odnoszące się do doświadczeń z okresu wojny i ich wpływu na sytuację materialną, kondycję psychiczną, relacje

z rodzicami i nauczycielami, religijności i edukacji szkolnej. Na podstawie wyników ankiet w maju 1946 roku na posiedzeniu Rady Pedagogicznej oraz podczas zebrań Komitetu Rodzicielskiego sformułowano postulaty pedagogiczne i dydaktyczne, do realizowania których zobowiązano nauczycieli. Ponadto wyniki ankiety omawiano podczas godzin wychowawczych odbywających się w najstarszych klasach. W badaniach zwrócono uwagę na zmiany, które przeżycie wojenne wywołały wśród uczennic (APUUR, sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym 1945 i roku szkolnym 1945/46*). Do negatywnych następstw zaliczono: pogorszenie warunków materialnych oraz stanu zdrowia, zwiększoną nerwowość, pesymistyczne nastawienia wobec świata, dystansowanie się wobec życia i brak zaufania do starszego pokolenia, obniżenie sprawności fizycznej oraz obniżenie poziomu etycznego. Wśród pozytywów wymieniano: rozszerzanie i pogłębianie zainteresowań, zwiększenie poczucia społecznej wspólnoty, chęć zdobywania wiedzy, pogłębienie wiary oraz wzrost patriotyzmu (APUUR, sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym 1945 i roku szkolnym 1945/46*; Grudziński 2013: 264).

Na 221 ankietowanych uczennic aż 193 (88%) twierdziło, że lubi szkołę. Oczekiwały one od nauczycieli przywrócenia „beztroskich lat młodzieńczych” – pewnego rodzaju zadośćuczynienia za trudne przeżycia wojenne, a w dalszej kolejności „swobodnej i wychowawczej atmosfery koleżeńskiej”, możliwości kształcenia się na odpowiednim poziomie, a w konsekwencji podjęcia studiów na uniwersytecie lub zdobycia zawodu. Ważne dla nich było też edukowanie się w oparciu o światopogląd chrześcijański. O podejmowanych staraniach nauczycieli w tworzeniu odpowiedniej atmosfery wychowawczej świadczą wypowiedzi uczennic: „Szkoła daje nam wszystko, bo i wychowuje, i kształci, i dostarcza przyjemności i rozrywek. Jeszcze nigdzie w żadnej szkole, a chodziłam już do dwóch... nie podobało mi się tak, jak w tej [...]. Także nigdzie nie miałam tak dobrych i miłych nauczycielek jak tutaj” (uczennica, 14 lat); „Szkoła jest dla mnie całym światem – znajduję w niej ulgę i zapomnienie po ciężkich przeżyciach wojennych. Szkoła daje mi wszystko, co potrzebuję” (uczennica, 16 lat); „Szkoła daje nam chyba najwięcej okazji do pracy

nad sobą [...]. Szkołę nazwałabym bezdenną studnią wypełnioną po brzegi okazjami do czynienia dobrego” (uczennica, 16 lat); „Szkoła [...] uczy nas współżyć z ludźmi, ukazuje nam prawdziwą drogę, bo wkracza również w dziedzinę wiary” (uczennica, 16 lat); „Kocham tę szkołę i podziwem patrzę na pracę ciężką wszystkich Sióstr nad naszym wychowaniem. Nie przypuszczałam nigdy, że można tak się przywiązać do szkoły i tak ją pokochać” (uczennica, 19 lat) (APUUR, sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym 1945 i roku szkolnym 1945/46*).

Uczennice w przeważającej większości (90%) doceniały pracę, wiedzę i osobowość nauczycieli, podkreślając wdzięczność za narażanie życia podczas uczenia na tajnych kompletach, zaangażowanie, cierpliwość i wytrwałość, wychowywanie religijne. Pojawiały się również uwagi krytyczne, wśród których wymieniano: faworyzowanie niektórych uczennic, niesprawiedliwe ocenianie, brak serdeczności i zrozumienia, uzależnianie swoich zachowań podczas lekcji od humoru, nazywanie uczennic przez niektórych nauczycieli „cielętami, osłami, kluskami”. Wydaje się, że najbardziej adekwatnie wypowiedziała się o nauczycielach jedna z uczennic, ukazując wśród nich dwa podejścia wychowawcze: „Najlepiej podzielę ich na nauczycieli wychowawców głęboko dobrych, znających młodzież i idących im na rękę. Druga grupa nauczycieli to urzędnicy chłodni, zimno i sztywno wykonujący swój obowiązek, bez względu na to, co dziecko myśli i czuje. Życ z młodzieżą – to dopiero osiągnięcie ideału nauczycielskiego według mnie! Nie sztuka dać 4, ale trzeba wiedzieć, czy słusznie. Nie tylko suche sprawdzenie wiadomości jest jedyną kwestią przy wybrnięciu z klasyfikacji, ale to, czy ten uczeń nie przeżywa wielu rzeczy, które męczą go i nie pozwalają się uczyć” (APUUR, Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym 1945 i roku szkolnym 1945/46*). W tej wypowiedzi widoczne jest docenianie tych nauczycieli, którzy nie skupiają się wyłącznie na dydaktyce i egzekwowaniu wiedzy, interesują się sytuacją rodzinną uczennic, podchodząc do nich z empatią i wyrozumiałością oraz starają się zrozumieć, z czego wynikają trudności w nauce bądź niewłaściwe zachowania. Wśród postulatów pedagogicznych, będących efektem analizy wyników badań ankietowych, na pierwszy plan wysuwała się konieczność

pracy nad sobą (samowychowania) nauczycieli, wychowawców i rodziców. Opierając się na fundamencie wiary katolickiej, mieli oni pracować nad kształtowaniem własnego charakteru w celu likwidowania rozdźwięku między głoszonymi ideami a własnym życiem, po to, by jak najskuteczniej oddziaływać na wychowanki własnym przykładem. Zadaniem, które stawiano przed nauczycielami, było również dokształcanie się w zakresie prowadzonych przedmiotów, by stawać się dla uczennic wzorem rzetelności i sumienności w spełnianiu obowiązków. W kontaktach wychowawczych z młodzieżą nauczyciele mieli:

1. „Żywić głębokie zainteresowanie i umiłowanie własnego ucznia”, zwracając przy tym uwagę na jego wewnętrzne przeżycia oraz uwarunkowania środowiskowe.
2. We wszelkich oddziaływaniach wychowawczych zachować spokój, stanowczość, a przy tym łagodność, cierpliwość, nie wywołując lęku, np. poprzez podniesiony głos czy okazywanie rozdrażnienia).
3. Budować wśród uczniów poczucie własnej wartości, dodawać im otuchy, nadziei, ukazywać pozytywne strony przeżywania trudnych sytuacji oraz sensowność ponoszenia wysiłków, a także łagodzić trudności.
4. Okazywać serce, zdobywać umiejętnie i taktownie zaufanie młodzieży, rozładowywać wewnętrzne napięcia i przewyżczać skrytość. Być moralnym oparciem, którego młodzież szuka w nauczycielach, mimo iż niejednokrotnie nie okazuje się tego na zewnątrz (APUUR, sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym 1945 i roku szkolnym 1945/46*).

Ponadto nauczyciele mieli w miarę możliwości zaradzać „potrzebom materialnym i zdrowotnym dzieci i młodzieży”, a także dążyć do tego, by programy, podręczniki i cały system pedagogiczny był oparty na wartościach prawdy, dobra, miłości i twórczej pracy, „w oparciu o fundamenty i tradycje polskiej kultury i historii”, których gwarantem była religia katolicka. Dlatego też wychowanie religijne stanowiło najbardziej istotny, chociaż nie jedyny element działań wychowawczych (APUUR, sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna. *Wpływ przeżyć wojennych na uczennice zakładów urszulańskich – w półroczu szkolnym*

1945 i roku szkolnym 1945/46). Było to również widoczne w działalności szkolnego Koła PCK oraz szkolnych drużyn harcerskich.

Wychowanie w ramach organizacji szkolnych

Szkolne Koło PCK powstało w niedługo po reaktywowaniu szkoły, bo już w marcu 1945 roku. Pieczę nad nim sprawowała nauczycielka Iza Pelc. Ponadto uczennice biorące udział w pracach organizacji zostały podzielone na dwie grupy, którymi także opiekowały się nauczycielki miejscowej szkoły. Młodszą grupą kierowała Janina Oszastówna, zaś starszą Zofia Rymarówna. Przewodniczącą Koła została Maria Ornatowska. Członkinie pracowały w dwóch grupach: sanitarnej i krajoznawczej, które zbierały się co tydzień. Zajmowały się głównie pracą społeczno-charytatywną, organizując pomoc zimową, zbiórkę odzieży i żywności dla repatriantów, a także rozdzielaniem darów z paczek PCK pomiędzy uczennice wywodzące się z rodzin o niskim statusie materialnym. Dbano także o przestrzeganie zasad higieny na terenie szkoły (APUUR, sygn. Sz. Org. PCK 63. Plany pracy, sprawozdania roczne i miesięczne, protokoły z zebrań 1949–1953, *Sprawozdanie z działalności Koła za rok 1945/46*).

W ramach pracy społecznej Koła uczennice pod kierunkiem nauczyciela opiekowały się ubogimi rodzinami, dostarczając im żywność, ubrania, odwiedzając je oraz spędzając czas z dziećmi, dyżurowały w świetlicach szkolno-wychowawczych, przygotowywały „Mikołaja” i „Gwiazdkę” dla dzieci w świetlicach oraz żołnierzy w szpitalach, organizowały zbiórki dla repatriantów oraz pielęgnowały groby poległych na wojnie (Grudziński 2013: 226).

W roku szkolnym 1946/47 i w kolejnych latach opiekunką Koła była Zofia Rymarówna, pod kierunkiem której Koło kontynuowało działalność społeczną, charytatywną i sanitarno-higieniczną (APUUR, sygn. Sz. Org. PCK 63. Plany pracy, sprawozdania roczne i miesięczne, protokoły z zebrań 1949–1953, *Sprawozdanie z działalności Koła za rok 1945/46*). W podjętych zadaniach kierowano się hasłem: „Miłuj bliźniego, Bogu i Polsce służ!” Jego praktyczna realizacja polegała m.in. na pomocy chorym i byłym więźniom (APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z pracy Koła PCK przy Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie za rok szkolny 1946/47*).

Również w następnych latach Koło zajmowało się działalnością społeczno-charytatywną. Uczennice w porozumieniu z Rymanówną prowadziły tygodniowe dyżury w Szpitalu św. Łazarza, w czasie których przekazywały chorym paczki oraz służyły im pomocą. Ponadto codziennie (z wyjątkiem sobót i świąt) w godz. 14.00–16.00 dyżurowały w Świetlicy Caritas znajdującej się przy ul. Krakowskiej, pomagając przebywającym w nich dzieciom odrabiać lekcje, a także prowadząc ich douczanie. Koło wspierało także swoimi działaniami świetlicę dzieci byłych więźniów politycznych przy ul. Kanoniczej, domy starców, żołnierzy w szpitalach wojskowych (APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z pracy Kółka Polskiego Czerwonego Krzyża przy Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie w roku 1947/8*; sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z działalności młodzieżowego Koła PCK przy Liceum SS. Urszulanek w roku szkolnym 1948/49*; Grudziński 2013: 227).

Od roku 1947/48 coraz bardziej widoczne stawało się upolitycznienie oddziaływań wychowawczych w ramach PCK. O ile początkowo były to inicjatywy poboczne związane z przygotowaniem własnego stanowiska na wystawie szkolnej w ramach „planu trzyletniego”, o tyle w kolejnych latach uczennice brały udział w zbiórkach z okazji święta Komsomołu – komunistycznej organizacji młodzieży w Związku Sowieckim – oraz urzędały świetlicę szkolną przy ul. Kanoniczej w ramach czynu przedkongresowego (APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z działalności młodzieżowego Koła PCK przy Liceum SS. Urszulanek w roku szkolnym 1948/49*).

Pierwsza z drużyn harcerskich (35 KDH „Czyn”) zaczęła funkcjonować na terenie szkoły we wrześniu 1945 roku. Kolejna (52 KDH „Wierchy”) – w grudniu tego samego roku. W Archiwum Prowincjalnym Urszulanek Unii Rzymskiej w Krakowie można także odnaleźć niepełne informacje dotyczące działalności KDH 16. Początkowo opiekę nad drużynami sprawowała Wanda Malinowska, nauczycielka gimnastyki, a następnie s. Zygmunta Podgórska, nauczycielka historii. Podczas trwania roku szkolnego harcerki pracowały pod okiem nauczycielek w obranych przez siebie kierunkach. Drużyna „Wierchy” pod opieką nauczycielek w ramach „służby dziecku” sprawowała stałą opiekę nad 61 KDH, którą tworzyły dzieci ulicy. Dostarczała paczki żywnościowe dla podopiecznych z przytułku przy ul. Radziwiłłowskiej, przygotowywała „Mikołaja”

i „Gwiazdkę” dla dzieci, a także pełniła dyżury w świetlicach (Zob. APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z pracy 52 KDH „Wierchy” za rok 1946/47*; sygn. Sz. Org. H 61. *Harcerstwo 1945/46; 1946/47; 1947/48*. Plany pracy, sprawozdania, materiały dotyczące 35. Drużyny, *Plan pracy na rok 1946/47, 35 KDH „Czyn” im. Józefy Mikowej*; Grudziński 2013: 230–231).

Z kolei w drużynie „Czyn” pracowano nad punktualnością, słownością, karnością, odpowiedzialnością, braterstwem i postawą harcerską. Przygotowywano również imprezy okolicznościowe z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy dla sierot po więźniach politycznych, organizowano zbiórki darów dla powodzian, dbano o opuszczone groby, zakupiono kosze na śmieci do Lasku Wolskiego, tworzone spisy lektur domowych oraz pisano recenzje książek (APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z pracy 52 KDH „Wierchy” za rok 1946/47*; sygn. Sz. Org. H 61. *Harcerstwo 1945/46; 1946/47; 1947/48*. Plany pracy, sprawozdania, materiały dotyczące 35. Drużyny, *Plan pracy, 52 ŻDKH „Wierchy” na rok 1947/48*; Grudziński 2013: 230–231).

Natomiast członkowie 16. drużyny pełnili dyżury w Pogotowiu Opieki nad Dziewczętami w Krakowie, organizując czas przebywającym tam dzieciom. Również działalność drużyn harcerskich została w latach 40. i 50. upolityczniona przez władze oświatowe (APUUR, sygn. Sz. III. 18. *Sprawozdanie z pracy drużyn harcerskich przy Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie*; Grudziński 2013: 230).

Realizacja idei wychowawczych według programu „Serviam”

Urszulanki przez lata swojej działalności w Polsce dążyły do ujednoczenia pracy wychowawczej w prowadzonych przez siebie placówkach edukacyjnych, co stało się rzeczywistością na początku lat 50. ubiegłego stulecia. Ujednoczony program wychowawczy wypracowany podczas zjazdów pedagogicznych urszulanek zawierał się w pochodzącym z języka łacińskiego słowie „Serviam”, które oznacza „Będę służyć”. W praktyce wychowawczej było ono równoznaczne ze służeniem Bogu, Kościołowi i Ojczyźnie, a także rodzinie i środowisku lokalnemu. Służba Bogu i Kościołowi w głównej mierze polegała na spełnianiu obowiązków religijnych; Ojczyźnie – na dobrych wynikach w nauce, obowiązkowości i karności; zaś bliźnim na dawaniu

siebie innym oraz pracy nad własnym charakterem (Klich 2017: 414–417).

W roku szkolnym 1950/51 w szkole w Poznaniu po raz pierwszy w Polsce przyznano odznakę „Serviam” tym uczennicom, które realizowały w swoim życiu ideały urszulańskie (Klich 2017: 417). Praktyka ta stopniowo zaczęła być wdrażana także przez pozostałe placówki edukacyjne, w tym także krakowską.

Jednym z przykładów realizacji idei wychowawczych w krakowskiej szkole jest „próba komentarzy do ewangelii” napisana przez uczennice licealnej klasy X pod kierunkiem s. Katarzyny Pol w marcu 1952 roku. Komentarze powstały na bazie dyskusji i w dużej mierze odnoszą się zarówno do pojedynczego człowieka, jak i zbiorowości ludzkich. Uczennice wskazywały w nich na konieczność: kierowania się w życiu nauką Chrystusa, a także głoszenia jej z odwagą i energią; zachowania ewangelicznego optymizmu życiowego pomimo życiowych trudności, połączonego z umiejętnością znoszenia porażek życiowych; okazywania bezkompromisowości w kwestiach religijnych; obdarzania miłością rodziców, przełożonych, rodzeństwa, ubogich, jak i ludzi spotykanych przypadkowo w tramwaju – zarówno przyjaciół, jak i nieprzyjaciół; przebaczenia; dążenia do zgody, postępowania według niezmiennych zasad moralnych, pomimo zmieniających się warunków życiowych; zachowania milczenia, będącego wyrazem nieeskalowania konfliktu, ale także – co dyskusyjne – gloryfikacji cierpienia. Jak zauważają autorki komentarzy, „Człowiek powinien dążyć do Pana Boga, naśladować Go, a ponieważ P. Bóg kocha wszystkich ludzi i nie robi różnicy między nimi, tak też my naśladowując P. Boga musimy kochać bliźnich i nie robić między nimi różnicy” (APUUR, sygn. Sz. III/39. Materiały wychowawcze powojenne, *Próba komentarzy do Ewangelii – kl. X-lic. pod kierunkiem m. Katarzyny Pol, Kraków – marzec 1952*).

Uczennice wraz z nauczycielką podkreślały również, że brak miłości drugiego człowieka jest efektem braku znajomości ewangelii i oddalenia się od Boga. Powoduje to, ich zdaniem, m.in. osamotnienie i wewnętrzny smutek w życiu jednostek, zaś w życiu społecznym rodzi nienawiść i niezgodę, prowadząc niejednokrotnie do wojen domowych. Według uczennic, aby temu przeciwdziałać, katolicy powinni czytać ewangelię przez 10 minut dziennie, pracować nad sobą i kształtować swój charakter. Za ważne uznano także unikanie

krytykanctwa i zwiększoną wyrozumiałość. Warto też zaznaczyć, że autorki komentarzy zdawały sobie sprawę z trudności w realizowaniu przykazania miłości bliźniego, a zwłaszcza nakazu odpłacania dobrem na zło. Co symptomatyczne, pomiędzy dziewczętami nie było zgody w odpowiedzi na pytanie: „Co jest ważniejsze: modlitwa czy uczynek wynikający z miłości bliźniego?” (APUUR, sygn. Sz. III/39 Materiały wychowawcze powojenne, *Próba komentarzy do Ewangelii – kl. X-lic. pod kierunkiem m. Katarzyny Pol, Kraków – marzec 1952*).

W 1952 roku uczennice wypowiedziały się w ankietach na temat wprowadzanego do szkoły krakowskiej ideału urszulańskiego wychowania, sposobów jego realizacji oraz pojawiających się braków i niedociągnięć. Ich zdaniem hasło „Serviam”, polegające na codziennym służeniu Bogu, bliźnim i Ojczyźnie, powinno się stać ideałem ogólnokatolickim. Jedna z ankietowanych stwierdzała, że ideał urszulański stanowi wzór karności. Inna podkreślała, że należy „walczyć o prawa dla Boga i prawdy”, przyjmując przy tym postawę „nieustępliwej walki wobec tego, co dla nas jest największe, Najświętsze, a dziś jest narazone na bluźnierstwa, szyderstwa” (APUUR, sygn. Sz. III/39, Materiały wychowawcze powojenne, *Zestawienie odpowiedzi na ankietę. 1952*). W tej wypowiedzi widoczna jest sugestia pewnej modyfikacji ideału urszulańskiego i konieczności dopominania się o miejsce należne Bogu w rzeczywistości społeczno-politycznej.

Inna z dziewcząt podkreślała konieczność pracy nad systematycznością, punktualnością, karnością, odpowiedzialnością indywidualną i zbiorową oraz uczciwością. Dostrzegła także bezmyślność, obojętność uczestniczenia w nauce religii, brak chęci do pracy nad sobą, sceptycyzm i zobojętnienie na prawdę. Przyczyn takiego zachowania upatrywała w „szalonym tempie życia”, licznych zajęciach, braku wglądu w siebie, niewyrobieniu wewnętrznym, słabości woli, a także uleganiu złym wpływom. Jeszcze inna z uczennic zwracała uwagę na niewypełnianie praktyk religijnych, brak uprzejmości, zasad dobrego zachowania, obowiązkowości i odpowiedzialności (APUUR, sygn. Sz. III/39, Materiały wychowawcze powojenne, *Zestawienie odpowiedzi na ankietę. 1952*).

Uczennice zapytane o to, w jaki sposób zaradzać brakom w kształtowaniu ideału, proponowały zaznajamianie (w przystępny sposób) z ideałem urszulańskim od najmłodszych klas, by wzbudzić w dzieciach

najpierw zainteresowanie, a następnie nawyk pracy nad jego realizacją. Postulowały także m.in. wspólne lektury, dyskusje nad nimi w małych grupach, wzajemną pomoc, a przede wszystkim, na co warto zwrócić uwagę, oddziaływanie na środowisko, w którym się przebywa, własnym przykładem, pogodą ducha, naturalnością oraz poczuciem godności. Ważną inicjatywą było również utrzymywanie ze sobą kontaktu po maturze, chociażby korespondencyjnego, w celu wymiany doświadczeń. Podkreślały także jak ważne jest uświadamianie sobie, że dążenie do ideału nie wymaga wielkich poświęceń, przekraczających możliwości uczennic, ale jest wykonywaniem codziennych, prozaicznych czynności z myślą o służbie Bogu, bliźnim i Ojczyźnie (APUUR, sygn. Sz. III/39, Materiały wychowawcze powojenne, *Zestawienie odpowiedzi na ankietę. 1952*).

Dziewczęta zwracały także uwagę na rolę nauczycielek – dyrektorki oraz wychowawczyń klas w uświadamianiu uczennicom konieczności pracy nad sobą i dążenia do osiągnięcia ideału urszulańskiego. W celu polepszenia sytuacji wychowawczej w klasach nauczycielki stosowały różne metody wychowawcze. Jedną z nich był „barometr nastrojów”, który wskazywał „pogodę” wówczas, gdy zachowanie uczennic było uważane za właściwe. Inną – indywidualna praca nad własnymi wadami. Każda z dziewcząt wybierała tę, nad którą chciała pracować (np. lenistwo, nieuprzejmość, niepunktualność) i codziennie notowała swoje postępy w pracy nad własnymi słabościami. W klasach stosowano także sądy koleżeńskie oraz prowadzono „indywidualny bieg o lepsze wyniki” (APUUR, sygn. Sz. III/39, Materiały wychowawcze powojenne, *Zestawienie odpowiedzi na ankietę. 1952*).

Zakończenie

Niemal od pierwszych chwil po reaktywacji Gimnazjum i Liceum SS. Urszulanek w Krakowie w pracy nauczycieli widoczne było przywiązywanie szczególnej wagi do realizowania wychowawczej funkcji szkoły. Wychowywanie w szkole miało przede wszystkim służyć Bogu, Kościołowi, Ojczyźnie i drugiemu człowiekowi.

Na pierwszy plan wysuwały się działania związane z wychowaniem religijnym, ale także z powiązaniem z nim wychowaniem moralnym i społecznym. Za istotne uznawano również przyswojenie zasad dobrego wychowania. Znajdowało to swoje odzwierciedlenie

w sprawozdaniach kuratorskich odnoszących się do pracy nauczycieli oraz w zachowanych planach wychowawczych klas i organizacji szkolnych.

Wychowanie religijne realizowane było poprzez wypełnianie praktyk religijnych, lekcje religii, ale także rozmowy pomiędzy uczennicami, w których brała udział nauczycielka. Te ostatnie stały się podstawą pisania komentarzy do ewangelii. Z jednej strony ukazana w nich wiara i religijność niosą ze sobą pozytywny przekaz, w którym Bóg postrzegany jest jako Ojciec kochający wszystkich ludzi, a jedną z ważniejszych postaw życiowych jest ewangeliczny optymizm, zachowywany pomimo życiowych niepowodzeń. Z drugiej strony dostrzegalna jest swego rodzaju bezkrytyczność w podejściu do kwestii religijnych czy też afirmacja cierpienia.

Z wychowaniem religijnym ściśle związane było wychowanie moralne. W praktyce szkolnej polegało ono głównie na poznawaniu zasad moralności chrześcijańskiej i stosowaniu ich w życiu szkolnym, poprzez bycie karnym, obowiązkowym oraz na osiąganiu dobrych wyników w nauce. Bardzo ważnym aspektem wychowania moralnego oraz społecznego było realizowanie przykazania miłości bliźniego, co przejawiało się w niesieniu na szeroką skalę pomocy różnym osobom i grupom społecznym z terenu całego miasta. Uczennice razem z nauczycielkami w ramach działań pozalekcyjnych wspierały ubogie rodziny, dzieci ze świetlic szkolno-wychowawczych, przytułków i pogotowia opieki nad dziewczętami, sieroty, dzieci ulicy, chorych, rannych żołnierzy, repatriantów, byłych więźniów, podopiecznych domów starców i powodzian.

W przywołanych dokumentach, zwłaszcza odnoszących się do oczekiwań wobec nauczycieli w świetle przeżyć wojennych uczennic, utrwalony został wizerunek nauczyciela, którego cechować miały: cierpliwość, sprawiedliwość, życzliwość, empatia, umiejętność budowania poczucia własnej wartości, autentyczność, zaangażowanie, prowadzenie formacji religijnej i umiejętne stosowanie metod wychowawczych. Ów wizerunek, odpowiadający na powojenne zapotrzebowanie procesu wychowania, a także warunkowany sytuacją społeczno-polityczną, pomimo pewnych braków i niedociągnięć stał się w dużej mierze wizerunkiem nauczycieli krakowskiej szkoły średniej prowadzonej przez siostry urszulanki.

Bibliografia

Źródła archiwalne

- Archiwum Prowincjalne Urszulanek Unii Rzymskiej w Krakowie (APUUR),
Kraków
- sygn. Sz. III/5
 - sygn. Sz. III.18
 - sygn. Sz. III/39. Materiały wychowawcze powojenne
 - sygn. Sz. III/41. Plany wychowawcze. Sprawozdania 1950/52
 - sygn. Sz. III/42. Plany pracy wychowawczej 1951/52
 - sygn. Sz. III/44. Materiały do pracy wychowawczej
 - sygn. Sz. III/46. Nasza młodzież powojenna 1945 i 1945/46
 - sygn. Sz. Org. H 61. Harcerstwo 1945/46; 1946/47; 1947/48. Plany pracy, sprawozdania, materiały dotyczące 35. Drużyny
 - sygn. Sz. Org. PCK 63. PCK. Plany pracy, sprawozdania roczne i miesięczne, protokoły z zebrań 1949–1953

Opracowania

- Chrobaczyński J. (2000). *Tajna szkoła w okupowanym Krakowie (1939–1945)*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Grudziński A. (2013). *Działalność dydaktyczno-wychowawcza szkół katolickich archidiecezji krakowskiej w latach 1945–1956*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Jarosz D. (1998). *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania dzieci w Polsce w latach 1948–1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, nr 2, s. 105–140.
- Klich D., Kotowska A., Rogozińska A. (2015). *Działalność urszulanek Unii Rzymskiej po linii charyzmatu*, [w:] *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 3, red. J. Kostkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 127–170.
- Klich E.D. (2017). *Szkoły Sióstr Urszulanek Unii Rzymskiej w okresie Polski Ludowej (1945–1962)*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Kotowska A.Z., Szarska C. (1998). *Urszulanki Unii Rzymskiej. Prowincja Polska Zakonu Św. Urszuli w latach 1939–1947*, [w:] *Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce 1939–1947*, t. 12, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 7–119.
- Koźmian D. (2002). *Polityka oświatowa wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce w latach 1945–1956*, [w:] *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, red. E. Walawander, Lublin: „Bamka”. Studio Komputerowo-Wydawnicze, s. 81–103.

- Król J. (2013). *Związek Młodzieży Polskiej w strukturach średnich szkół ogólnokształcących w Polsce w latach 1948–1957*, „Dzieje Najnowsze”, t. 45, nr 3, s. 63–80.
- Lewandowski C. (1997). *Początki likwidacji niezależności szkoły polskiej po wyborach sejmowych w 1947 r.*, „Dzieje Najnowsze”, t. 29, nr 4, s. 57–71.
- Mauersberg S., Walczak M. (2005). *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny.
- Mezglewski A. (2004). *Szkolnictwo wyznaniowe w Polsce w latach 1944–1980*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rogozińska A. (2013). *Misja wychowawcza urszulanek Unii Rzymskiej w Krakowie*, [w:] G.W. Dryl, W. Misztal (red.), *Św. Aniela Merici i jej dzieło realizowane przez polskie Urszulanki Unii Rzymskiej*, Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II. Wydawnictwo Naukowe, s. 241–278.
- Szuba L. (2002). *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Andrzej Grudziński
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: andrzej.grudzinski@ignatianum.edu.pl

Jacek Gralewski
ORCID: 0000-0002-5089-7755
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Cele kształcenia do twórczości formułowane przez nauczycieli polskich liceów ogólnokształcących

Educational Goals for Creativity Formulated by
Polish High School Teachers

ABSTRACT

Developing creativity is regarded as a crucial task for teachers and entire education systems. It is one of the goals of educational activities defined in the curricula of many countries, including Poland. Therefore, the aim of the study discussed in this article was to analyze the goals of creativity education as formulated by high school teachers.

The study involved 219 mathematics and Polish language teachers from 32 high schools, who were asked to identify what they considered the five most important educational goals for preparing high school students for independent creative activity in adult life. An expert assessment of these goals revealed that only about one-third (31.08%) related to broadly defined education for creativity. Despite having the opportunity to list up to five creativity-related educational goals, teachers on average mentioned only one ($M = 1.20$; $SD = 1.19$). One-third of the surveyed teachers did not list any goals that experts deemed as contributing to creativity education (36.99%), a quarter listed only one such goal (26.48%), a fifth listed two (21.46%), one in ten listed three (10.05%), and only one in twenty listed four such goals (5.02%).

KEYWORDS

creativity, education
for creativity, creative
education, educational
goals

SŁOWA KLUCZOWE

twórczość, kształcenie
do twórczości, twórcza
edukacja, cele
kształcenia

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.2.009
Nadesłano: 27.02.2024
Zaakceptowano: 15.05.2024

ABSTRAKT

Rozwijanie kreatywności traktowane jest jako jedno z ważnych zadań stojących przed nauczycielami oraz całymi systemami edukacji. Stanowi jeden z celów działań edukacyjnych formułowanych w ramach programów kształcenia wielu państw, w tym również Polski. Dlatego celem badania omówionego w niniejszym artykule badania była analiza celów kształcenia do twórczości jakie formułują nauczyciele liceów.

W badaniu wzięło udział 219 nauczycieli matematyki oraz języka polskiego z 32 liceów ogólnokształcących, których poproszono o wskazanie pięciu najważniejszych – ich zdaniem – celów kształcenia, które są istotne z punktu widzenia przygotowania uczniów szkoły średniej do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym. Ocena celów kształcenia wskazanych przez nauczycieli dokonana przez ekspertów wykazała, że zaledwie co trzeci z nich (31,08%) dotyczył szeroko rozumianego kształcenia do twórczości. Mimo iż badani nauczyciele mieli możliwość wskazania aż pięciu celów kształcenia do twórczości, to przeciętnie formułowali zaledwie jeden ($M = 1,20$; $SD = 1,19$). Co trzeci z badanych nauczycieli nie sformułował ani jednego celu kształcenia, który zostałby uznany przez ekspertów za sprzyjający kształceniu do twórczości (36,99%), co czwarty wskazał tylko jeden taki cel (26,48%), co piąty dwa (21,46%), co dziesiąty trzy (10,05%), a co dwudziesty – cztery takie cele (5,02%).

Wprowadzenie

W XXI wieku kreatywność postrzegana jest jako jedna z kluczowych ludzkich cech (Brundrett 2007; McLellan, Nicholl 2013; Wiśniewska 2021). Wskazywana jest również jako fundamentalna zdolność, która powinna być rozwijana w młodym pokoleniu w trakcie nauki szkolnej (Cachia, Ferrari 2010; Gralewski 2022). Rozwijanie kreatywności uczniów i przygotowywanie ich do samodzielnej aktywności twórczej traktowane jest jako jedno z ważnych zadań stojących przed nauczycielami (Cachia, Ferrari 2010; Craft 1999) i coraz częściej stanowi jeden z celów działań edukacyjnych formułowanych w ramach programów kształcenia wielu państw (Cachia i in. 2010; Heilmann, Korte 2010; Pang, Plucker 2013; Skiba i in. 2010). Jest to wyraźnie akcentowane w państwach europejskich (Cachia i in. 2010; Heilmann, Korte 2010), w tym w Polsce (Dz.U. 2019, poz. 1148; Dz.U. 2019, poz. 1481). Wynika to m.in. z zaleceń Rady

Unii Europejskiej (2008, C 319/08), w świetle których szkoły państw członkowskich mają obowiązek organizować proces edukacji w taki sposób, aby umożliwić uczniom przystosowanie się do życia w coraz bardziej globalnym i konkurencyjnym środowisku, w którym kreatywność, zdolność do generowania innowacji, inicjatywa, przedsiębiorczość i zaangażowanie do kontynuowania nauki są tak samo ważne, jak wiedza na dany temat. W związku z tym coraz częściej formułowana jest również teza, że nauczyciele powinni odgrywać kluczową rolę w profesjonalnym stymulowaniu kreatywności uczniów (Maksić, Pavlović 2011) oraz ich kształceniu do twórczości (Craft 2003), a proces ten powinien mieć miejsce na każdym przedmiocie nauczania bez względu na poziom kształcenia (Cachia, Ferrari 2010; Heilmann, Korte 2010). Dlatego celem niniejszego artykułu jest analiza celów kształcenia do twórczości, jakie formułują nauczyciele wybranych do badania polskich liceów ogólnokształcących.

Kreatywność i jej rola dla twórczości

Kreatywność rozumiana jest jako potencjał twórczy danej osoby do generowania czegoś nowego i w jakim sensie użytecznego lub wartościowego (Barbot, Besançon, Lubart 2015; Runco, Jaeger 2012). Maciej Karwowski (2009: 27) przez kreatywność rozumie „osobowościowy potencjał większości ludzi do osiągania znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości”. W takim rozumieniu kreatywność stanowi najniższy, elementarny poziom twórczości (Kaufman, Beghetto 2009; Nęcka 2001), związany z procesem uczenia się (Barbot i in. 2015; Beghetto, Kaufman 2007; Runco 2003), rozwiązywaniem problemów życia codziennego (Modrzejewska-Świgulska 2014), amatorską ekspresją twórczą lub hobby (Szmidt 2017a), który odpowiednio wspierany i rozwijany może się przerodzić w twórczość związaną z generowaniem dzieł o obiektywnej wartości twórczej (Kaufman, Beghetto 2009; Szmidt 2017a).

Kreatywność to inaczej osobowy, personologiczny wymiar twórczości (Szmidt 2007, 2018). Kreatywność obejmuje zdolności twórcze (Guilford 1978) oraz cechy osobowe istotne z punktu widzenia twórczości, między innymi takie jak ciekawość, otwartość na doświadczenie, niezależność czy motywację do działań twórczych

(Gralewski 2022; Karwowski 2009; Szmidt 2018). Kreatywność rozkłada się w populacji jak inne cechy ludzkie (Karwowski 2009; Nęcka 2001), co skutkuje tym, że znaczna większość ludzi ma pewne zadatki do tego, aby stać się w przyszłości twórcami o obiektywnych osiągnięciach twórczych.

Cele kształcenia do twórczości

Zdaniem Ronalda Beghetta i Jamesa Kaufmana (2014) środowisko uczenia się jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o tym, czy kreatywność młodego pokolenia zostanie rozwinięta czy też nie. Wspieranie kreatywności uczniów wymaga jednak spełnienia szeregu warunków (Davies i in. 2013) obejmujących przede wszystkim celowe dążenie nauczycieli do stymulowania kreatywności ich podopiecznych. Niestety obserwuje się w tym zakresie pewną paradoksalną sytuację, która sprowadza się do tego, że mimo politycznie poprawnych deklaracji nauczycieli związanych z tym, że potencjał twórczy uczniów może być z powodzeniem rozwijany w warunkach szkolnych (Aish 2014; Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005; Gralewski 2016; Shaheen 2011), to działania z tego zakresu pozostają rozłączne względem innych celów nauczania realizowanych w szkole (Beghetto, Kaufman, Baer 2015; Beghetto, Plucker 2006), w efekcie czego nie wiążą się z nauczaniem poszczególnych przedmiotów szkolnych (Schacter, Thum, Zifkin 2006).

Tymczasem analiza taksonomii celów edukacyjnych wskazuje, że twórczość powinna stanowić jeden z kluczowych celów kształcenia (Anderson i in. 2001; Niemierko 1999, 2005, 2016). Taksonomie te zwracają uwagę na wyższe procesy poznawcze uczniów, które wykraczają poza pamiętanie i odtwarzanie wiedzy, czy zwykłe naśladowanie czynności prezentowanych przez nauczycieli, i na najwyższym ich poziomie zakładają generowanie nowych informacji lub twórcze wykorzystywanie poznanej wiedzy. Rewizja taksonomii celów kształcenia autorstwa Benjamina Blooma przeprowadzona przez Lorina Andersona i współpracowników (2001) wskazuje, że twórczość stanowi najwyższą rangę procesów poznawczych, jakie powinny być rozwijane w trakcie edukacji. Autorzy tej taksonomii (Anderson i in. 2001) w zakresie procesów poznawczych wymieniają bowiem kolejno: pamiętanie, rozumienie, stosowanie, analizowanie, ocenianie oraz

tworzenie. Podobne założenia widnieją w taksonomii celów kształcenia autorstwa Bolesława Niemierki (1999, 2009, 2016), która w zakresie dziedziny poznawczej wyodrębnia cztery kategorie celów, jakimi są kolejno: zapamiętanie wiadomości, rozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. Choć Niemierko (1999, 2009) kategorii związanej ze stosowaniem wiadomości w sytuacjach problemowych nie nazywa wprost twórczością, to w rzeczywistości działania ucznia z tego poziomu do twórczości się sprowadzają. Niemierko (1999) sugeruje bowiem, że uczeń, który opanował stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych, jest zdolny do łączenia wiedzy w nowe i oryginalne struktury oraz jej twórczego stosowania, na przykład w procesie rozwiązywania problemów oraz generowania ich rozwiązań. Podobne rozumienie tworzenia, jako najwyższej rangi procesu poznawczego, przyjęli Anderson i współpracownicy (2001), twierdząc że wiąże się ono z generowaniem nowej wiedzy poprzez łączenie różnych informacji, często pochodzących z odmiennych obszarów, w nową i spójną całość, ale także ze stosowaniem wiedzy w nowych kontekstach i sytuacjach. W takim rozumieniu tworzenie wiąże się z generowaniem określonych pomysłów, rozwiązań lub hipotez, szukaniem alternatywnych rozwiązań danego problemu, określaniem skutków konkretnych zjawisk lub sytuacji, ale także planowaniem określonych rozwiązań, wymyślaniem procedur postępowania oraz konstruowaniem nowych wytworów (Anderson i in. 2001).

Przywoływane w tym miejscu taksonomie celów kształcenia wskazują, że twórczość jest integralnym elementem każdego procesu uczenia się. Należy podkreślić, że pogląd ten podziela zdecydowana większość badaczy twórczości (Beghetto 2016; Gralewski 2021; Kaufman, Beghetto 2009; Runco 2003; Szmidt 2007). Ponadto taksonomie te bardzo wyraźnie wskazują, że nauczyciele powinni w swoich oddziaływaniach dążyć do tego, aby uczniowie umieli dostrzegać problemy i rozwiązywać je z wykorzystaniem posiadanej wiedzy, generując w ten sposób zupełnie nowe dla nich rozwiązania. Wskazują również, że bez względu na regulacje prawne czy wytyczne formułowane w podstawach programowych, nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia bez względu na przedmiot nauczania, kierując się znajomością elementarnych zasad dydaktyki, powinni starać się w ramach realizowanych przedmiotów stwarzać uczniom okazje do twórczego myślenia,

a twórczość uczniowska winna stanowić chleb powszedni kształcenia (Niemierko 2016).

Kształcenie do twórczości w świetle prawa oświatowego

W polskim systemie edukacji idea kształcenia do twórczości, rozumiana jako wspieranie rozwoju kreatywności uczniów, jest wprost sformułowana w ustawie Prawo oświatowe (Dz.U. 2019, poz. 1148). W świetle art. 1. ust. 18 tej ustawy system oświaty zapewnia kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Z kolei art. 44. ust. 1 i 2 ustawy wskazuje, że szkoły są zobowiązane do podejmowania niezbędnych działań w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, a także zapewnienia każdemu uczniowi warunków do jego rozwoju, w tym m.in. rozwoju kreatywności. Rozwijanie kreatywności uczniów, w myśl art. 109 ust. 6 ustawy Prawo oświatowe, związane jest z podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, w ramach których placówki powinny organizować zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów w celu kształtowania ich aktywności i kreatywności.

Przywoływane tu zapisy ustawowe zarysowują ogólny kierunek związany z dążeniem do rozwijania kreatywności uczniów przez szkoły różnego typu. Działania z tego zakresu wpisują się w szeroki nurt działań mających na celu wspieranie rozwoju uczniów zdolnych (Limont 2010). W takim rozumieniu zdolności twórcze traktowane są jako jeden z rodzajów zdolności, kreatywność zaś jako wyróżnik ucznia zdolnego (Lewowicki 1986; Szumski 1995). Zgodnie z tym rozumieniem obowiązkiem zarówno szkoły, jak i nauczycieli jest zapewnienie uczniom zdolnym, w tym również uczniom kreatywnym, możliwości rozwoju ich zdolności i zainteresowań (Dz.U. 2019, poz. 1148, art. 1, ust. 3 i 20).

Założenia dotyczące celów oraz treści nauczania powiązanych z kształceniem do twórczości można odnaleźć w: podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356), a także w podstawie

programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum (Dz.U. 2018, poz. 467). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej do celów kształcenia realizowanych na tym etapie zalicza m.in. rozwijanie takich kompetencji, jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość (Dz.U. 2017, poz. 356: 14). W podstawie programowej kształcenia dla liceum ogólnokształcącego i technikum (Dz.U. 2018, poz. 467: 2–3) wśród ośmiu kluczowych celów kształcenia realizowanych na tym etapie edukacji odnaleźć można takie, które dotyczą rozwijania myślenia twórczego uczniów, umiejętności formułowania pytań i problemów, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, umiejętności formułowania samodzielnych sądów i ich uzasadniania, a także twórczego pisania. Ponadto wśród cech oraz postaw uczniów wskazywanych na tym etapie edukacji jako kluczowe dla ich dalszego rozwoju indywidualnego oraz społecznego wskazywane są m.in. ciekawość poznawcza, kreatywność oraz przedsiębiorczość (Dz.U. 2018, poz. 467: 4). Cele i treści kształcenia, które są powiązane z ogólnie rozumianym kształceniem do twórczości, formułowane są w ramach większości przedmiotów realizowanych na tym etapie kształcenia, począwszy od przedmiotów artystycznych, przez przedmioty społeczne i humanistyczne, aż po przedmioty ścisłe. Cele te dotyczą najczęściej: (i) rozwijania umiejętności formułowania pytań, hipotez lub dostrzegania problemów; (ii) rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów dotyczących określonych dziedzin nauki i życia społecznego; (iii) proponowania przez uczniów własnych propozycji działań oraz rozwiązań problemów formułowanych w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania; (iv) kształtowania umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi (zarówno ustnych, jak i pisemnych), których celem jest prezentacja, uzasadnienie lub obrona własnego poglądu na dany temat; (v) ekspresji twórczej, to jest tworzenia autorskich prac o charakterze twórczym.

Metoda

Cel badania

Mając na uwadze oczekiwania społeczne związane z potrzebą wspierania oraz rozwijania kreatywności młodego pokolenia oraz

doniesienia różnych autorów związane z tym, że nauczyciele napotykają na tym polu liczne problemy (Gralewski 2016; Rubenstein i in. 2018; Szmidt 2017a), zdecydowano się ustalić, jakie cele kształcenia do twórczości formułują nauczyciele liceów ogólnokształcących na etapie polskiej szkoły średniej. Było to podyktowane między innymi tym, że badania prowadzone w innych krajach (Beghetto, Kaufman, Baer 2015; Beghetto, Plucker 2006; McLellan, Nicholl 2013; Schacter i in. 2006), jak i w Polsce (Gralewski 2016), wskazują, iż nauczyciele traktują kształcenie do twórczości jako działanie drugorzędne względem realizacji innych celów kształcenia związanych z opanowaniem przez uczniów wiedzy oraz umiejętności przedmiotowych.

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 219 nauczycieli liceów ogólnokształcących, z czego 50,2% stanowili nauczyciele matematyki, a 49,8% nauczyciele języka polskiego. Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety (88,9%). Badani nauczyciele byli w wieku od 26 do 68 lat ze średnią $M = 45,99$ i $SD = 8,50$, a ich przeciętny staż pracy w zawodzie nauczycielskim wynosił $M = 20,44$ i $SD = 8,28$ lat. Zdecydowaną większość badanych stanowili nauczyciele dyplomowani (76,8%), następnie nauczyciele mianowani (15,9%), kontraktowi (4,3%) oraz stażyści (2,9%).

Dobór uczestników był losowy i wielostopniowy. Badanie zostało zrealizowane na ogólnopolskiej próbie 110 liceów ogólnokształcących dla młodzieży, zlokalizowanych w 32 miastach o liczbie mieszkańców przekraczającej 100 tys., położonych na terenie całego kraju. W pierwszej kolejności losowano obszary administracyjne wybranych miast, następnie w obrębie tych obszarów na podstawie listy uzyskanej z Centrum Informatycznego Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej losowano szkoły, a w obrębie szkół losowano jeden oddział klasowy spośród wszystkich klas drugich. W badaniu mogło wziąć udział wyłącznie dwóch nauczycieli wylosowanego oddziału, a mianowicie nauczyciel matematyki oraz nauczyciel języka polskiego.

Przebieg badania

Prezentowane wyniki badań stanowią fragment większego projektu badawczego, w którym brali udział zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Na potrzeby opisywanego badania wybranych nauczycieli poproszono o wskazanie pięciu najważniejszych ich zdaniem celów kształcenia, które są istotne z punktu widzenia przygotowania uczniów szkoły średniej do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym. Następnie każdy ze wskazanych celów kształcenia został oceniony przez dwóch ekspertów, którzy od kilkunastu lat zajmują zarówno kształceniem do twórczości, jak i prowadzeniem badań naukowych z tego zakresu; ich zadaniem było wskazanie, które z ocenianych przez nich celów mogą służyć kształceniu do twórczości. Oceny dokonane przez ekspertów charakteryzowały się wysokim poziomem zgodności wewnętrznej (κ Cohena = 0,79).

Wyniki badań

Ocenie poddano łącznie 843 cele sformułowane przez nauczycieli, z czego 262 (31,08%) eksperci uznali za takie, które mogą się wiązać z szeroko rozumianą ideą kształcenia do twórczości. Mimo iż badani mieli możliwość wskazania aż pięciu celów, które ich zdaniem są istotne z punktu widzenia przygotowania uczniów szkoły średniej do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym, to przeciętne wskazywali tylko jeden cel kształcenia ($M = 1,20$; $SD = 1,19$), który w opinii sędziów kompetentnych został uznany za wpisujący się w ideę kształcenia do twórczości. Ogółem (patrz tabela 1) co trzeci z badanych nauczycieli nie sformułował ani jednego celu kształcenia, który zostałby uznany za sprzyjający kształceniu do twórczości (36,99%), co czwarty sformułował tylko jeden taki cel (26,48%), co piąty dwa (21,46%), co dziesiąty trzy (10,05%) i co dwudziesty cztery takie cele (5,02%), żaden zaś nie sformułował pięciu takich celów. Nauczyciele matematyki ($M = 1,28$; $SD = 1,20$) nie różnili się od nauczycieli języka polskiego ($M = 1,11$; $SD = 1,20$) liczbą celów uznanych za sprzyjające kształceniu do twórczości $F(1, 217) = 1,20$; $p > 0,05$; $d = 0,15$.

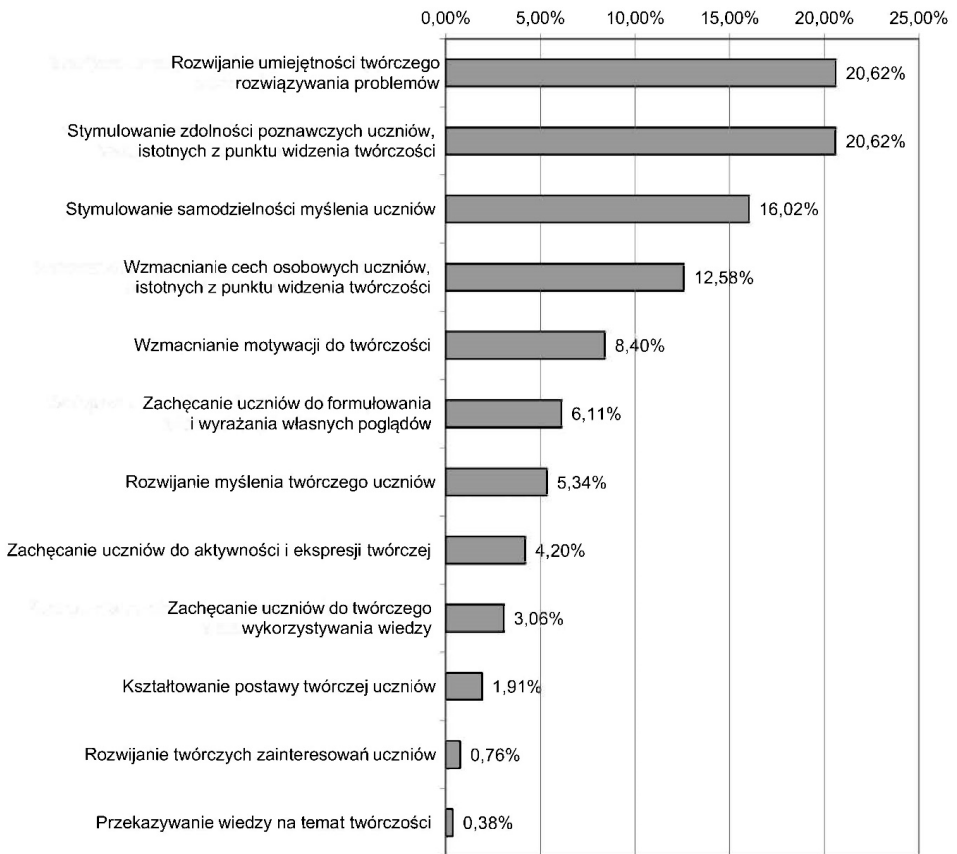
Tabela 1. Liczba celów kształcenia wskazywanych przez nauczycieli liceów, uznanych przez ekspertów jako sprzyjające kształceniu do twórczości

Liczba celów kształcenia	Nauczyciele ogółem		Nauczyciele matematyki		Nauczyciele języka polskiego	
	n	%	n	%	n	%
Zero	81	36,99	35	32,11	46	41,82
Jeden	58	26,48	31	28,44	27	24,55
Dwa	47	21,46	25	22,93	22	20,00
Trzy	22	10,05	13	11,93	9	8,18
Cztery	11	5,02	5	4,59	6	5,45
Pięć	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Źródło: badania własne.

W kolejnym kroku analiz wyodrębnione przez sędziów kompetentnych cele kształcenia do twórczości zostały skategoryzowane na podstawie ich treści. Analizy te ujawniły istnienie 12 odmiennych kategorii tego typu celów (ryc. 1). Dwie najczęściej wskazywane kategorie tych celów dotyczyły rozwijania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów (20,62%) oraz stymulowania zdolności poznawczych uczniów, istotnych z punktu widzenia twórczości (20,62%). Kolejne kategorie dotyczyły stymulowania samodzielności myślenia uczniów (16,02%), wzmacniania ich cech osobowych istotnych z punktu widzenia twórczości (12,58%) oraz wzmacniania ich motywacji do twórczości (8,40%). Pozostałe kategorie celów kształcenia do twórczości wymieniane przez nauczycieli były raczej sporadyczne i dotyczyły: zachęcania uczniów do formułowania i wyrażania własnych poglądów (6,11%), rozwijania myślenia twórczego uczniów (5,34%), zachęcania uczniów do aktywności i ekspresji twórczej (4,20%), zachęcania uczniów do twórczego wykorzystywania wiedzy (3,06%), kształtowania postawy twórczej uczniów (1,91%), rozwijania ich twórczych zainteresowań (0,76%) oraz przekazywania wiedzy na temat twórczości (0,38%).

Rycina 1. Kategorie celów kształcenia do twórczości wskazywane przez nauczycieli liceów



Źródło: badania własne.

W obrębie celów kształcenia odwołujących się do rozwijania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów (por. tabela 2) badani nauczyciele najczęściej wymieniali takie, które dotyczyły kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów, w tym rozwiązywania ich w sposób twórczy (7,64%), oraz uczenia podopiecznych tworzenia strategii lub różnego rodzaju koncepcji bądź planów rozwiązywania problemów (4,96%). Poza tym akcentowali szereg umiejętności szczegółowych składających się na proces rozwiązywania problemów, takich jak dostrzeganie i analizowanie problemów (3,82%), ale także umiejętności rozwiązywania problemów w warunkach pracy

grupowej (1,15%) czy elaboracji, rozumianej tu jako rozwijanie lub doskonalenie generowanych rozwiązań i efektów pracy indywidualnej lub grupowej (0,38%). 2,67% wszystkich wymienianych przez badanych nauczycieli celów kształcenia dotyczyło nauczania metod oraz sposobów twórczego rozwiązywania problemów i radzenia sobie w nowych, nietypowych sytuacjach.

Równie często badani nauczyciele formułowali cele kształcenia, które wiązały się ze stymulowaniem zdolności poznawczych uczniów, istotnych z punktu widzenia twórczości. W obrębie tej kategorii, poza ogólnie rozumianym rozwijaniem kreatywności uczniów (4,20%), badani nauczyciele wymieniali cele odwołujące się do stymulowania wielu szczegółowych zdolności składających się na potencjał twórczy człowieka (Barbot i in. 2015), dotyczące m.in. rozwijania: wyobraźni (3,43%), niezależności myślenia (3,05%), zdolności do generowania wielu rozwiązań danego problemu (1,53%), zdolności do generowania różnych i/lub odmiennych rozwiązań danego problemu (1,15%), oryginalności myślenia (2,67%), zdolności do kojarzenia faktów, zjawisk i obiektów (1,15%), zdolności do dostrzegania i tworzenia analogii (0,38%). Należy podkreślić, że ta kategoria celów jest bardzo szeroka i obejmuje kluczowe z punktu widzenia kształcenia do twórczości zdolności twórcze człowieka. Jeśli dodać do niej zdolności odpowiedzialne za wspomniane w pierwszej kategorii umiejętności dostrzegania problemów oraz analizowania ich istoty, to okaże się, że badani nauczyciele odwołują się do wszystkich kluczowych zdolności twórczych, które są wskazywane w literaturze przedmiotu jako odpowiedzialne za jakość efektów aktywności twórczej człowieka (Limont 1994).

Co szósty z wymienianych celów kształcenia odwoływał się do stymulowania samodzielności myślenia uczniów. W obrębie tej grupy badani nauczyciele najczęściej wymieniali cele kształcenia dotyczące wzmocnienia samodzielności myślenia, rozumianej jako umiejętność samodzielnej oceny faktów i zdarzeń (11,83%), ale także myślenia krytycznego (2,67%). Realizacja tego rodzaju celów w pewnych warunkach może sprzyjać aktywności twórczej uczniów. Choć myślenie krytyczne bardzo często jest przeciwstawiane myśleniu twórczemu, to w rzeczywistości pełni ono ważne funkcje w procesie twórczym, ponieważ wpływa na decyzje o jego zakończeniu lub kontynuowaniu (Charzyńska, Wysocka 2015; Czaja-Chudyba 2018).

Kolejna kategoria celów wskazywanych przez nauczycieli odwoływała się do wspierania cech osobowych istotnych z punktu widzenia twórczości. Główny rdzeń tej kategorii celów stanowi orientacja nauczycieli na wspieranie ciekawości uczniów (4,58%), ich otwartości (2,29%) oraz tolerancji wobec odmiennych poglądów i przekonań (0,76%). Do tej kategorii zaliczono również cele odwołujące się do kształtowania w uczniach wiary we własne możliwości, w tym możliwości twórcze (2,67%). Co charakterystyczne, cele kształcenia odwołujące się do wzmacniania innych cech osobowych, istotnych z punktu widzenia twórczości, były sporadyczne i dotyczyły kształtowania: nonkonformizmu (0,76%), gotowości do podejmowania ryzyka (0,76%), pewności siebie (0,38%) czy poczucia humoru (0,38%).

Dość licznie wskazywane były również cele dotyczące wzmacniania motywacji uczniów do twórczości. W obrębie tej kategorii nauczyciele najczęściej odwoływali się do rozbudzania motywacji uczniów do podejmowania aktywności twórczej (3,82%), kształtowania ich wytrwałości w realizacji działań twórczych (2,29%) oraz rozwiewania obaw lub lęków związanych z aktywnością twórczą (1,53%), rzadziej zaś do rozwijania ich motywacji samoistnej (0,38%) czy wzbudzania gotowości do podejmowania wyzwań (0,38%).

Niemal co dwudziesty formułowany cel kształcenia (6,11%) dotyczył zachęcania uczniów do formułowania i wyrażania ich własnych poglądów i opinii. Ta grupa celów obejmowała przede wszystkim zachęcanie uczniów do wyrażania własnego zdania lub opinii na określone tematy (4,20%) oraz kształtowania umiejętności dyskusji, argumentowania i obrony własnych poglądów (1,91%). Co dwudziesty spośród formułowanych celów (5,34%) dotyczył ogólnej kategorii rozwijania myślenia twórczego uczniów. Badani nauczyciele nie wskazywali jednak jakie konkretnie aspekty myślenia twórczego mieli na myśli.

Nieco rzadziej badani formułowali cele, które dotyczyły zachęcania uczniów do aktywności twórczej. Do tej kategorii zaliczono cele kształcenia, które wiązały się wprost z zachęcaniem uczniów do podejmowania własnych prób aktywności twórczej (1,91%), zachęcaniem do ekspresji twórczej (0,76%), tworzenia własnych dzieł literackich lub plastycznych (0,38%), oraz zachęcaniem do przedsiębiorczości (1,15%). Cele te w pewnym sensie wiązały się z zachęcaniem

uczniów do generowania określonych wytworów, które charakteryzują się przynajmniej subiektywną wartością twórczą.

Wbrew przywoływanym wcześniej taksonomiom celów kształcenia (Anderson i in. 2001; Niemierko 1999, 2009, 2016) badani nauczyciele w zasadzie sporadycznie formułowali cele związane z zachęcaniem uczniów do twórczego wykorzystywania wiedzy (3,06%), ale także z kształtowaniem postawy twórczej uczniów (1,91%), rozwijaniem twórczych zainteresowań (0,76%) czy przekazywaniem wiedzy na temat twórczości (0,38%).

Tabela 2. Szczegółowa charakterystyka celów kształcenia do twórczości wskazywanych przez nauczycieli liceów

Kategoria główna	Kategoria szczegółowa	%
Rozwijanie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów	Rozwijanie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów	7,64
	Uczenie tworzenia strategii rozwiązywania problemów	4,96
	Rozwijanie umiejętności dostrzegania i analizowania istoty problemów	3,82
	Uczenie metod/sposobów twórczego rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie w nowych i/lub nietypowych sytuacjach	2,67
	Rozwijanie elaboracji idei i rozwiązań problemów	0,38
	Uczenie umiejętności rozwiązywania problemów w warunkach pracy grupowej	1,15
Stymulowanie zdolności poznawczych uczniów, istotnych z punktu widzenia twórczości	Rozwijanie kreatywności	4,20
	Rozwijanie wyobraźni	3,43
	Pobudzanie niezależności myślenia	3,05
	Rozwijanie zdolności myślenia twórczego	1,91
	Rozwijanie zdolności generowania wielu rozwiązań danego problemu	1,53
	Rozwijanie zdolności wskazywania różnych i/lub odmiennych rozwiązań danego problemu	1,15
	Rozwijanie oryginalności myślenia	2,67
	Stymulowanie zdolności kojarzenia faktów, zjawisk, obiektów	1,15
	Uczenie dostrzegania i tworzenia analogii	0,38
	Uczenie pokonywania schematów poznawczych	1,15
Stymulowanie samodzielności myślenia uczniów	Wzmacnianie samodzielności myślenia, rozwijanie umiejętności samodzielnej oceny faktów i zdarzeń	11,83
	Pobudzanie myślenia krytycznego	2,67
	Rozwijanie myślenia abstrakcyjnego	0,76
	Pobudzanie myślenia	0,76

Kategoria główna	Kategoria szczegółowa	%
Wzmacnianie cech osobowych uczniów, istotnych z punktu widzenia twórczości	Pobudzanie ciekawości	4,58
	Kształtowanie otwartości	2,29
	Kształtowanie postawy tolerancji wobec odmiennych poglądów i przekonań	0,76
	Kształtowanie poczucia wiary we własne możliwości	2,67
	Kształtowanie nonkonformizmu	0,76
	Kształtowanie gotowości do podejmowania ryzyka	0,76
	Kształtowanie pewności siebie	0,38
	Kształtowanie poczucia humoru	0,38
Wzmacnianie motywacji do twórczości	Rozbudzenie motywacji do podejmowania działań twórczych/ rozwijanie inicjatywy	3,82
	Kształtowanie wytrwałości w dążeniu do realizacji złożonych problemów lub problemów twórczych	2,29
	Rozwiewanie obaw/lęków przed twórczością	1,53
	Rozwijanie motywacji samoistnej	0,38
	Pobudzanie gotowości do podejmowania wyzwań	0,38
Zachęcanie uczniów do formułowania i wyrażania własnych poglądów	Zachęcanie do formułowania własnych sądów i opinii na określony temat/zachęcanie do wyrażania własnego zdania	4,20
	Nauka dyskusowania, argumentowania i obrony własnego zdania	1,91
Rozwijanie myślenia twórczego uczniów	Rozwijanie myślenia twórczego	5,34
Zachęcanie uczniów do aktywności i ekspresji twórczej	Zachęcanie do podejmowania własnych prób aktywności twórczej	1,91
	Zachęcanie do ekspresji twórczej	0,76
	Zachęcanie do tworzenia własnych dzieł literackich lub plastycznych	0,38
	Zachęcanie do przedsiębiorczości	1,15
Zachęcanie uczniów do twórczego wykorzystywania wiedzy	Nauka umiejętności łączenia wiedzy z różnych, często odległych dziedzin	1,91
	Umiejętność stosowania wiedzy w nowych sytuacjach	1,15
Kształtowanie postawy twórczej uczniów	Kształtowanie postawy twórczej i/lub twórczego podejścia do rozwiązywania problemów	1,15
	Zachęcanie do autokreacji, tworzenia własnej koncepcji życia	0,76
Rozwijanie twórczych zainteresowań	Rozwijanie twórczych zainteresowań	0,76
Przekazywanie wiedzy na temat twórczości	Prezentowanie historii wielkich odkryć	0,38

Źródło: badania własne.

Podsumowanie wyników badań i dyskusja

Bez względu na sposób myślenia o nauczycielu w poszczególnych koncepcjach pedagogicznych pełni on kluczową rolę dla kształtowania środowiska edukacyjnego, w którym zachodzą codzienne procesy nauczania-uczenia się twórczości. To od niego zależy, w jakie impulsy rozwojowe środowisko to zostanie wyposażone oraz w jaki sposób uczeń będzie ich doświadczał (Sajdak 2013). Krzysztof Szmidt (2007, 2018) do głównych zadań nauczycieli twórczości zalicza formułowanie, a następnie realizowanie celów wychowywania do twórczości. Jego zdaniem (Szmidt 2018) cele te powinny opisywać pewien wzorzec rozwiniętej osobowości twórczej. Zgodnie z koncepcjami akademickimi cele te powinny odwoływać się zarówno do kształtowania zdolności, cech, postaw, wartości i umiejętności, które są istotne z punktu widzenia samodzielnej aktywności twórczej wychowanków. Nie bez znaczenia jest tu również przekazywanie ugruntowanej wiedzy na temat twórczości (Beghetto 2016; Szmidt, Majewska-Owczarek 2020). Skuteczna realizacja tego typu celów może się przyczyniać do rozwoju kreatywności dzieci i młodzieży oraz przygotowywania ich do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym. Mając na względzie wspomniane wyżej kwestie, zdecydowano się sprawdzić, jakiego rodzaju cele kształcenia do twórczości formułują nauczyciele liceów ogólnokształcących. Analiza wyników badań wskazuje na kilka ważnych prawidłowości.

Zaledwie niespełna co trzeci spośród wskazywanych przez nauczycieli celów kształcenia do twórczości został za taki uznany przez ekspertów. Zdecydowana większość celów kształcenia wskazywanych przez nauczycieli, mimo iż miała dotyczyć przygotowania uczniów szkoły średniej do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym, nie dotyczyła twórczości. Jest to sytuacja niezwykle niebezpieczna. Oznacza bowiem, że badani nauczyciele błędnie definiują cele związane z kształceniem do twórczości. Może to być powodowane niedostateczną wiedzą oraz przygotowaniem merytorycznym badanych nauczycieli do wspierania kreatywności uczniów, co odnotowywano w badaniach wcześniejszych (Aish 2014; Bałachowicz 2013; Burnard, White 2008; Cachia, Ferrari 2010; Ekiert-Oldroyd 2003; Eckhoff 2011; Gralewski 2016; Hong, Kang, 2010).

Zaskakuje to, że niemal 37% badanych nauczycieli nie wskazało ani jednego celu kształcenia, który zostałby przez ekspertów uznany za wpisujący się w ideę szeroko rozumianego kształcenia do twórczości. Przeciętny nauczyciel biorący udział w opisywanym badaniu wskazywał zaledwie jeden cel, który w jego przekonaniu jest istotny z punktu widzenia przygotowania uczniów szkoły średniej do samodzielnej aktywności twórczej w życiu dorosłym. To zdecydowanie niewiele, jeśli przyjąć, że cele te mogły dotyczyć wszystkich przedmiotów nauczania realizowanych na tym etapie edukacji, która trwa przecież kilka lat. Odnotowana zależność wskazuje zatem, że badani nauczyciele raczej rzadko podejmują świadome i celowe działania mające na celu kształcenie do twórczości. Taka sytuacja stoi w wyraźnej sprzeczności z oczekiwaniami społecznymi (Brundrett 2007; McLellan, Nicholl 2013; Shaheen 2011), koncepcjami dydaktycznymi (Anderson i in. 2001; Niemierko 1999, 2009, 2016), ale także z wytycznymi formułowanymi na gruncie prawa oświatowego (Dz.U. 2019, poz. 1148; Dz.U. 2019, poz. 1481; Dz.U. 2018, poz. 467). Niestety nie jest to sytuacja ani nowa, ani specyficzna dla nauczycieli polskich. Badacze z całego świata donoszą, że choć stosunek nauczycieli do kreatywności uczniowskiej jest bardzo pozytywny, to jednak zdarza się, że nie zawsze czują się odpowiedzialni za jej rozwijanie (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005; Beghetto 2010; Kamylyis 2010) albo wskazują na liczne ograniczenia, które utrudniają im lub wręcz uniemożliwiają tego typu działania (Rubenstein i in. 2018). Problem ten dotyczy również nauczycieli polskich (Gralewski 2016) i wydaje się dodatkowo nasilać na etapie szkoły średniej. Nauczyciele polskich szkół średnich do kluczowych czynników utrudniających im stymulowanie kreatywności uczniów najczęściej zaliczają bowiem wytyczne programów nauczania, które są przeładowane treściami oraz w niewystarczający sposób akcentują cele kształcenia do twórczości (Gralewski 2016). W przekonaniu nauczycieli stymulowanie kreatywności uczniów nie należy do głównych celów kształcenia, jest sprawą drugorzędną względem osiągnięcia dydaktycznego celu szkoły, jakim jest realizacja materiału nauczania i przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego (Gralewski 2016). Nauczyciele czują się zmuszani, by każdego dnia przerabiać z uczniami tak dużo treści, jak to tylko możliwe, natomiast rozwijanie takich dyspozycji, jak kreatywność, traktują jako luksus zarezerwowany przede wszystkim dla

uczniów zdolnych, którzy szybciej realizują zakładane cele kształcenia (Beghetto 2007; Gralewski 2016).

Struktura wskazywanych przez nauczycieli celów kształcenia do twórczości jest bardzo specyficzna. Dominują w niej cele odwołujące się do rozwijania zdolności twórczych, myślenia twórczego, samodzielności myślenia oraz umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, które łącznie stanowią 62,6% wszystkich celów kształcenia do twórczości wskazywanych przez badanych nauczycieli. Cele kształcenia dotyczące cech osobowych istotnych z punktu widzenia twórczości, w tym wzmacniania motywacji do twórczości, pojawiają się w wypowiedziach badanych nauczycieli zdecydowanie rzadziej, ponieważ łącznie stanowią 20,98%. Cele dotyczące kształtowania postawy twórczej (1,91%) czy zachęcania uczniów do podejmowania się aktywności twórczej (4,20%) są rzadkie, z kolei cele dotyczące szerzenia wiedzy uczniów na temat twórczości (0,38%) czy rozwijania ich twórczych zainteresowań (0,76%) są wręcz nieobecne.

Formułowane przez nauczycieli cele kształcenia odwołujące się do rozwijania zdolności poznawczych istotnych z punktu widzenia twórczości, rozwijania myślenia twórczego uczniów, stymulowania samodzielności myślenia uczniów oraz rozwijania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, stanowią łącznie kompleksowy i zbieżny z koncepcjami akademickimi obraz poznawczych predyspozycji do twórczości (Guilford 1978; Nęcka 2001; Gralewski 2022), które – jak wiadomo – są odpowiedzialne za jakość efektów aktywności twórczej danej osoby (Barbot i in. 2015; Jauk i in. 2014; Runco, Jaeger 2012). Ponadto cele te obejmują myślenie twórcze, samodzielność myślenia, myślenie krytyczne, jak i określone umiejętności rozwiązywania problemów, które składają się na kompleksowy obraz procesu twórczego (Mumford, McIntosh 2017). Należy jednak pamiętać, że struktura ta jest efektem uwzględnienia wskazań wszystkich badanych nauczycieli, a nie każdego z nich z osobna.

W zakresie cech osobowych istotnych z punktu widzenia twórczości badani nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na pobudzaniu ciekawości uczniów, ich otwartości oraz wiary we własne możliwości. Raczej rzadko zaś formułują cele wskazujące na ich gotowość do wspierania innych cech osobowych uczniów, takich jak non-konformizm, gotowość do podejmowania ryzyka czy pewność siebie, co może wskazywać na to, że nie są gotowi do wspierania tych cech.

Potwierdza to wcześniejsze ustalenia Aleksandry Tokarz i Aleksandry Słabosz (2001), zdaniem których nauczyciele cenią sobie niezależność myślenia uczniów, rozumianą jako zdolność do samodzielnej oceny różnego rodzaju faktów i zdarzeń, nie są jednak skłonni do wspierania nonkonformizmu uczniów, definiowanego jako zdolność do obrony własnego zdania czy nieuleganie presji grupy bądź autorytetów. Kształtowany w ten sposób wzorzec osobowy ucznia kreatywnego może być niepełny, ponieważ niezależność stanowi jeden z kluczowych mechanizmów twórczości (Nęcka 2001).

Badani nauczyciele wyraźnie akcentują cele odwołujące się do wspierania motywacji uczniów do twórczości. Niemal co dwunasty cel kształcenia do twórczości formułowany przez badanych nauczycieli dotyczy tego właśnie aspektu funkcjonowania ich podopiecznych. Odnotowana w opisywanym badaniu tendencja jest zgodna z wcześniejszymi wynikami badań na temat przekonań polskich nauczycieli dotyczących charakterystyki osobowej ucznia kreatywnego, w świetle których niezwykle ważnymi cechami takiego ucznia są jego motywacja do działania oraz wytrwałość (por. Gralewski 2019; Gralewski, Karwowski 2018; Pufal-Struzik 2006; Tokarz, Słabosz 2001).

Podsumowując, struktura celów kształcenia do twórczości definiowana przez badanych nauczycieli jest w znacznej mierze zbieżna z koncepcjami akademickimi. Dotyczy to w szczególności tego, iż cele te odwołują się do kluczowych zdolności oraz cech osobowych, które są istotne z punktu widzenia twórczości. Pewien niedosyt w tym zakresie może wzbudzać jedynie fakt, że badani nauczyciele nadmiernie koncentrują się na poznawczych predyspozycjach do twórczości, rzadziej zaś na cechach osobowych swoich uczniów, w tym na wspieraniu ich nonkonformizmu. Wyraźnym błędem zaś jest to, że w obrębie celów kształcenia do twórczości formułowanych na etapie szkoły średniej rzadko zwracają uwagę na zachęcanie swoich podopiecznych do aktywności twórczej oraz niemal zupełnie pomijają cele kształcenia związane z nauczaniem o twórczości, a więc z przekazywaniem wiedzy na temat tego, czym jest twórczość, w jaki sposób przebiega, oraz od jakich warunków zależy (Beghetto 2016; Szmidt, Majewska-Owczarek 2020). Szczególnie niebezpieczne jest jednak to, że w zdecydowanej większości badani nauczyciele w zakresie celów kształcenia do twórczości wymieniają takie, które

nie mają żadnego związku z wspieraniem kreatywności uczniów czy też przygotowywaniem ich do samodzielnej aktywności twórczej.

Bibliografia

- Aish D. (2014). *Teachers' Beliefs About Creativity in the Elementary Classroom* (rozprawa doktorska), Pepperdine University. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Aljughaiman A., Mowrer-Reynolds E. (2005). *Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students*, „The Journal of Creative Behavior”, t. 39, nr 1, s. 17–34.
- Anderson L.W., Krathwohl D., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J., Wittrock M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- Bałachowicz J. (2013). *Wiedza nauczycieli o twórczości*, [w:] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 115–128.
- Barbot B., Besançon M., Lubart T.I. (2015). *Creative Potential in Educational Settings: Its Nature, Measure, and Nurture*, „Education 3–13”, t. 43, nr 4, s. 371–381.
- Beghetto R.A. (2007). *Ideational Code-switching: Walking the Talk About Supporting Student Creativity in the Classroom*, „Roeper Review”, t. 29, nr 4, s. 265–270.
- Beghetto R.A. (2010). *Creativity in the Classroom*, [w:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 447–466.
- Beghetto R.A. (2016). *Creative Learning: A Fresh Look*, „Journal of Cognitive Education and Psychology”, t. 15, nr 1, s. 6–23.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2007). *Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “mini-c” Creativity*, „Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts”, t. 1, nr 2, s. 73–79.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2014). *Classroom Contexts for Creativity*, „High Ability Studies”, t. 25, nr 1, s. 53–69.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C., Baer J. (2015). *Teaching for Creativity in the Common Core Classroom*, New York: Teachers College Press.
- Beghetto R.A., Plucker J.A. (2006). *The Relationship Among Schooling, Learning, and Creativity: “All Roads Lead to Creativity” or “You Can't Get There From Here?”*, [w:] J.C. Kaufman, J. Baer (red.), *Creativity and Reason in Cognitive Development*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 316–332.
- Brundrett M. (2007). *Bringing Creativity Back Into Primary Education*, „Education 3–13”, t. 35, nr 2, s. 105–107.

- Burnard P., White J. (2008). *Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education*, „British Educational Research Journal”, t. 34, nr 5, s. 667–682.
- Cachia R., Ferrari A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (No. JRC59232)*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cachia R., Ferrari A., Ala-Mutka K., Punie Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States (No. JRC62370)*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Charzyńska E., Wysocka E. (2015). *Kwestionariusz osobowości i myślenia twórczego (KOMT). Podręcznik testu*, Katowice: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Craft A. (1999). *Creative Development in the Early Years: Some Implications of Policy for Practice*, „The Curriculum Journal”, t. 10, nr 1, s. 135–150.
- Craft A. (2003). *The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator*, „British Journal of Educational Studies”, t. 51, nr 2, s. 113–127.
- Czaja-Chuduba I. (2018). *Krytycznie o twórczości i twórczo o krytycyzmie – uwarunkowania oraz aplikacje postawy konstruktywnie krytycznej*, „Nauki o Wychowaniu”, t. 7, nr 2, s. 89–105.
- Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe A. (2013). *Creative Learning Environments in Education: A Systematic Literature Review*, „Thinking Skills and Creativity”, t. 8, s. 80–91.
- Eckhoff A. (2011). *Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers*, „Journal of Early Childhood Teacher Education”, t. 32, nr 3, s. 240–255.
- Ekiert-Oldroyd D. (2003). *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 135–158.
- Gralewski J. (2016). *Teachers' Beliefs About Creativity and Possibilities for Its Development in Polish High Schools: A Qualitative Study*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, t. 3, nr 2, s. 292–329.
- Gralewski J. (2022). *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Gralewski J., Karwowski M. (2018). *Are Teachers' Implicit Theories of Creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity?*, „The Journal of Creative Behavior”, t. 52, nr 2, s. 156–167.
- Guilford J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Heilmann G., Korte W.B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A Content Analysis of Curricula Documents (JRC 601106)*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hong M., Kang N.H. (2010). *South Korean and the US Secondary School Science Teachers' Conceptions of Creativity and Teaching for Creativity*, „International Journal of Science and Mathematics Education”, t. 8, nr 5, s. 821–843.
- Jauk E., Benedek M., Neubauer A.C. (2014). *The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors*, „European Journal of Personality”, t. 28, nr 1, s. 95–105.
- Kampylis P. (2010). *Fostering Creative Thinking: The Role of Primary Teachers*, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Karwowski M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009). *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, „Review of General Psychology”, t. 13, nr 1, s. 1–12.
- Lewowicki T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maksić S., Pavlović J. (2011). *Educational Researchers' Personal Explicit Theories on Creativity and Its Development: A Qualitative Study*, „High Ability Studies”, t. 22, nr 2, s. 219–231.
- McLellan R., Nicholl B. (2013). *Creativity in Crisis in Design & Technology: Are Classroom Climates Conducive for Creativity in English Secondary Schools?*, „Thinking Skills and Creativity”, t. 9, s. 165–185.
- Modrzejewska-Świągulska, M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mumford M.D., McIntosh T. (2017). *Creative Thinking Processes: The Past and the Future*, „The Journal of Creative Behavior”, t. 51, nr 4, s. 317–322.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemierko B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2005). *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17–53.
- Niemierko B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Niemierko B. (2016). *Twórczy słabeusz. O poszerzenie kręgu zdolnych uczniów*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 41–49.
- Pang W., Plucker J.A. (2012). *Recent Transformations in China's Economic, Social, and Education Policies for Promoting Innovation and Creativity*, „The Journal of Creative Behavior”, t. 46, nr 4, s. 247–273.
- Pufal-Struzik I. (2006). *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 20–28.
- Rubenstein L.D., Ridgley L.M., Callan G.L., Karami S., Ehlinger J. (2018). *How Teachers Perceive Factors That Influence Creativity Development: Applying a Social Cognitive Theory Perspective*, „Teaching and Teacher Education”, t. 70, s. 100–110.
- Runco M.A. (2003). *Education for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, t. 47, nr 3, s. 317–324.
- Runco M.A., Jaeger G.J. (2012). *The Standard Definition of Creativity*, „Creativity Research Journal”, t. 24, nr 1, s. 92–96.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schacter J., Thum Y.M., Zifkin D. (2006). *How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement?*, „The Journal of Creative Behavior”, t. 40, nr 1, s. 47–72.
- Shaheen R. (2011). *The Place of Creativity in Pakistani Primary Education System: An Investigation Into the Factors Enhancing and Inhibiting Primary School Children's Creativity*, Chisinau: Lambert Academic Publishing.
- Skiba T., Tan M., Sternberg R.A., Grigorenko E.L. (2010). *Roads Not Taken, New Roads to Take: Looking for Creativity in the Classroom*, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, New York: Cambridge University Press, s. 252–269.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2017a). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2017b). *Kreatywność a standaryzacja. Pedagogika twórczości i jej postulatory pod adresem współczesnej szkoły*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 228–247.
- Szmidt K.J. (2018). *Kreatywność – twórczość – postawa twórcza*, [w:] B. Śliwerski, A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 97–127.

- Szmidt K.J., Majewska-Owczarek A. (2020). *Theoretical Models of Teaching Creativity – Critical Review*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, t. 7, nr 1, s. 54–72.
- Szumski G. (1995). *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001). *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Część 2: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, t. 3, nr 75, s. 36–48.
- Uzsyńska-Jarmoc J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wiśniewska E. (2021). *Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Akty prawne

- Rada Unii Europejskiej (2008). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: An agenda for European cooperation on schools*, „Official Journal of the European Union”, C 319/08.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Ustawa z dnia 19 czerwca 2019 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2019, poz. 1148).
- Ustawa z dnia 8 sierpnia 2019 r. – Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. 2019, poz. 1481).
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, C 189.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Jacek Gralewski, prof. APS
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Instytut Pedagogiki
E-mail: jacekgralewski@o2.pl

Recenzje

Reviews

SPI Vol. 27, 2024/2 / e-ISSN 2450-5366

Martyna Pryszmont
ORCID: 0000-0003-1637-8123
Uniwersytet Wrocławski

Ukraińskie mikroświaty wojny, uchodźcy i wolontariusze we Wrocławiu. Między relacją autoetnograficzną a reportażem

Ukrainian Microworlds of War, Refugees and
Volunteers in Wrocław: Between Autoethnographic
Account and Reportage

Paweł Rudnicki, *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie
na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień
2022)*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej,
Wrocław 2023, ss. 192

Mijają dwa lata od rozpoczęcia wojny Rosji przeciwko Ukrainie – wydarzenia, które zatrzymało i poruszyło cały świat. Spowodowało, że dotychczas funkcjonujące w wymiarze międzynarodowym standardy humanitarne zostały poważnie naruszone i stały się wyzwaniem dla ludzkości, w tym szczególnie dla Polaków. Upływający czas spowodował, że w jakimś stopniu wojna na Ukrainie została znormalizowana, mimo iż nadal zalewa ona falą krzywdy,



SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

Reviews

Recenzje

brutalizmu i dla wielu pozostaje życiową traumą. Jednak ten wpływający czas pozwala także na podjęcie refleksji i próby nadania znaczenia doświadczeniom ludzi żyjących w tych mikroświatach wojny. Jednym z nich są osoby, które zdecydowały się zareagować na tę niesprawiedliwość poprzez podejmowanie działań pomocowych wobec przybywających do Polski Ukraińców.

O tym traktuje publikacja Pawła Rudnickiego pt. *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień 2022)*, Wrocław 2023. Monografia wydana została w rezultacie konkursu przeprowadzonego przez Radę Funduszu Stypendialnego im. Roberta Kwaśnicy w serii „Poza Kulturową Oczywistością”, podejmującą zagadnienia z obszaru nauk pedagogicznych.

W zasadzie już sama okładka stanowi ilustrację symbolicznej „bramy” do różnych mikroświatów: wojny, uchodźców, wolontariuszy, obserwatorów, badaczy itd. Można ją zinterpretować jako literę „M” i „W” – kojarzące się z miastem Wrocław, w którym zrealizowane zostały badania. Kolejne skojarzenie to „miłość”, która zgodnie z ujęciem Ericha Fromma oznacza pewną postawę, właściwość charakteru, stosunek człowieka do świata w ogóle, a nie do jednego obiektu miłości (From 2000). Inne skojarzenie to wolontariusze, którzy prezentują tę postawę, świadcząc swoje wsparcie przybywającym do Wrocławia uchodźcom. W tle zaprezentowanych na okładce liter widoczne są także tory kolejowe symbolizujące podróż, bycie w drodze i bramę do „innego” świata. To nie jedyne ilustracje w tej publikacji, które ukazują szczególne okoliczności podjętej przez jej autora problematyki. Spis treści poprzedzają dwie czarno-białe fotografie autorstwa Pawła Rudnickiego, tj. Dworca Głównego we Wrocławiu oraz stanowiska badawczego w Café Dialog stanowiącej część Stacji Dialog prowadzonej przez Stowarzyszenie Pomoc Kościołowi w Potrzebie i mieszczącej się na Dworcu Głównym we Wrocławiu. To w tej przestrzeni zrealizowane zostały działania badawcze i pomocowe przez autora projektu i monografii. Ważne przesłanie publikacji oddaje cytat, który został zamieszczony na pierwszych stronach książki:

May God bless and keep you always,
 May your wishes all come true,
 May you always do for others
 And let others do for you.
 (Bob Dylan)

Monografia Pawła Rudnickiego jest niewątpliwie książką ważną i wartościową nie tylko dla świata nauki, ale także osób z innych środowisk, które zainteresowane są niniejszą tematyką. Takie było założenie jej autora, aby książka była czytelna dla większości odbiorców, którzy po nią sięgają. Zatem nie jest obłożona teorią i towarzyszącą jej naukową nomenklaturą. W to miejsce pojawia się otwarta i przejrzysta komunikacja, która umożliwia rozumienie poszczególnych części, a także całości publikacji. Ważną rolę w komunikacji z czytelnikiem odgrywa wstęp, w którym autor przedstawia zarówno motywacje, jak i inspiracje, które mu towarzyszyły w trakcie przygotowywania monografii, opisuje metodologię podjętych badań, a także wprowadza z atmosferę podejmowanych działań badawczych. Ważnym akcentem jest także zapoznanie czytelnika z charakterystyką kolejnych rozdziałów, które stanowią trzy oddzielne, lecz kompletne części niniejszej książki.

Monografia ma charakter popularyzatorski, co stanowi, po pierwsze, odpowiedź na wyzwania uczelni akademickich, których zadaniem jest troska o aktualne potrzeby świata społecznego; po drugie – odwołanie się do potrzeb osób biorących udział w badaniach i reprezentowanych przez nich środowisk zaangażowanych w działania pomocowe wobec ukraińskich uchodźców. Daje im bowiem możliwość ponownego „odczytania” i rozumienia własnych działań, motywacji, a także emocji. Tym samym zyskują oni możliwość pogłębienia swojej refleksji związanej z uczestnictwem w wolontariacie i co więcej – uczenia się z tego doświadczenia życiowego (zob. Golonka-Legut 2019). Zrealizowany przez Pawła Rudnickiego projekt badawczy jest bez wątpienia projektem społecznie zaangażowanym w wymiarze obecnych w nim wartości, ku którym zwraca się autor, a także podjętej aktywności pomocowej i wolontariackiej na rzecz potrzebujących. Dzięki temu zyskał on także sposobność uczenia się w tych różnych przestrzeniach, dla których podstawą były nawiązywane relacje. Owa refleksja nad uczeniem się badacza jakościowego stanowi istotny wymiar prezentowanej monografii i jest efektem refleksyjnej praktyki badawczej, która stanowiła podstawę podejmowanych przez autora badań. Oto cytat, który jest ilustracją wspomnianych właściwości omawianej pracy:

Rozmawiałem stale z innymi osobami w kamizelkach. W biegu wymienialiśmy doświadczenia, przekazywaliśmy usłyszane historie uchodźców,

zastanawialiśmy się ile osób dojedzie jeszcze, czy będzie czym ich nakarmić albo gdzie znajdziemy im noclegi. Wzruszaliśmy się, płakaliśmy, żartowaliśmy (nie wiedząc czy powinniśmy). Niewybrednie komentowaliśmy brak państwa oraz jego instytucji na Głównym i spóźnioną obecność miasta. Cieszyliśmy się z solidarności osób z Wrocławia i okolic, dziwiliśmy się ile osób ubranych w kamizelki jest na dworcu, jak różnymi językami mówią, skąd są. W tym doświadczeniu kamizelkowego działania wolontariuszy i wolontariuszek dostrzegłem potrzebę udokumentowania motywacji, pracy, zaangażowania, nieformalnego/sytuacyjnego uczenia się oraz sposobów radzenia z emocjami, stresem i zmęczeniem. Postanowiłem przeprowadzić wywiady z osobami realizującymi wolontariat w Café Dialog na Dworcu Wrocław Główny (Rudnicki 2003: 16).

Owe refleksyjne zaangażowanie autora publikacji uwidacznia się we wszystkich częściach pracy. Pierwszy rozdział pt. *„Chcę pomóc ludziom, którzy tego potrzebują. Café Dialog: początek”* dotyczy początków, wymiarów i motywów działań wolontariackich na Dworcu Głównym we Wrocławiu oraz ważności wykorzystania do tego celu mediów społecznościowych. Autor opisuje, w jaki sposób wolontariusze i wolontariuszki zaczęli się pojawiać na dworcu, jak podejmowali działania samoorganizacyjne oraz czym motywowali swoją aktywność. Rozdział ten składa się z dwóch części: w pierwszej autor ukazuje interpretację danych jakościowych zebranych na Dworcu Głównym, w drugiej prezentuje interpretatywną analizę danych wiedzy zdobytej w ramach badania w odniesieniu do wybranych koncepcji dziedziny nauk społecznych (Rudnicki 2023: 33).

Rozdział drugi pt. *„Każdemu się wydaje, że to co robi, robi dobrze. Wolontariacka samoorganizacja”* traktuje o organizacji samopomocy przedstawionej z perspektywy wolontariuszek i wolontariuszy, którzy (w żółtych kamizelkach), podobnie jak autor omawianej monografii, udzielali pomocy w pierwszym kontakcie z uchodźcami. Opisuje także ogrom działań, które trzeba było podjąć w czasie kilkunastu dni kryzysu uchodźczego oraz samoorganizację systemu, która wiązała się z przejęciem odpowiedzialności za państwo i miasto przez wolontariuszy (Rudnicki 2023: 82).

Natomiast rozdział trzeci pt. *„Tak, po prostu, wewnętrzna дума z siebie. O uczeniu się (siebie), emocjach i zmęczeniu”* opowiada o niematerialnych kosztach pracy wolontariackiej związanych z emocjami, stresem, wypaleniem, świadomością regeneracji oraz jej brakiem (Rudnicki 2023: 27). Emocje i wzruszenia towarzyszą czytelnikowi

od początku czytania książki, szczególnie dotyczą one momentów zetknięcia światów uchodźców z doświadczeniem wolontariuszy. Myśląc o sytuacjach pomocowych, możemy koncentrować się na osobach będących w potrzebie, jednak zarówno biorcy, jak i dawcy są ważnymi podmiotami owych działań. Z tego powodu rozdział ten dotyka szczególnie ważnej perspektywy w analizie fenomenu problematyki wolontariatu. Różnorodność tego procesu uwidacznia się już w samych tytułach kolejnych podrozdziałów: „*Bywały takie momenty, że po prostu nie wytrzymałam i płakałam*. Emocje i odzyskiwanie sprawstwa”; „*Lepiej mi się śni, mimo że to tragedia ludzka*. Ambiwalencja i pomoc”; „*Tu każdy przychodzi po coś, dla czegoś i z czymś*. Uzależniające pomaganie”; „*Bo obrazy jednak zostają nam w głowie*. Stres i regeneracja”.

Zakończenie pracy jest równie wartościowe i nowatorskie, jak poprzednie jej części. Mianowicie autor umieszcza po nim dodatek: „*Postscriptum: rok później (wywiady)*”, zawierający trzy wywiady, które zrealizował w maju i czerwcu 2023 roku, będące efektem ponownych spotkań z wolontariuszami. Co więcej, książce towarzyszą również audycje *Wrocław pomaga! Mini-cykl podcastowy*, które prezentują materiał badawczy w tej niezwykle interesującej formie. Podcasty zostały opublikowane w ramach projektu „Podcastownia DSW” (<https://www.dsw.edu.pl/podcastownia-dsw>) (Rudnicki 2023: 28). To również bardzo dobre narzędzie popularyzacji efektów badań wśród osób żywo zainteresowanych tematem, w tym funkcjonujących poza światem akademii.

Monografia autorstwa Pawła Rudnickiego pt. *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień 2022)* jest jedną z bardziej interesujących publikacji dostępnych na rynku wydawniczym przygotowanych dla szerokiego grona odbiorców. O jej oryginalności, prócz wskazanych powyżej walorów, świadczy także sposób prowadzonej przez autora narracji, którą można opisać jako z jednej strony relację autoetnograficzną, a z drugiej – reportażową. Książka w niezwykle interesujący i różnorodny sposób opowiada o mikroświatach wojny, uchodźców i wolontariuszy. Tym, co sprawia, że w swojej narracji wydaje się nie tylko przekonująca, ale także autentyczna, jest społeczne i emocjonalne zaangażowanie jej autora, który szczerze i bezpośrednio relacjonuje swoje doświadczenia badawcze i pomocowe. Swoje rozważania zakończy jednym

z cytatów pochodzących z niniejszej publikacji, który można odczytać jako pewnego rodzaju epifanię w biograficznym uczeniu się autora monografii:

Jeśli miałbym zapamiętać jedno zdarzenie z tego czasu, to byłaby to sytuacja, w której najmłodszy wolontariusz, nastolatek w pomarańczowej kamizelce, uczy grupę dorosłych osób w żółtych kamizelkach, jak postępować na peronach. Jak przyjmować osoby uchodzące przed wojną, jak uważać na siebie, na co zwracać uwagę, w jaki sposób nadawać komunikaty. Opowiadał o swoim doświadczeniu, zachęcał, aby blisko współpracować, budował zaufanie, był niezwykle troskliwy. A później zaprosił wszystkich na perony: „Nasi przyjaciele zaraz przyjadą, idziemy!”. I poszli (Rudnicki 2023: 149–150).

Bibliografia

- Fromm E. (2000). *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Warszawa: Dom Wydawniczy Rebis.
- Golonka-Legut J. (2019). *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Rudnicki P. (2023). *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec, kwiecień 2022)*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Martyna Pryszmont
Uniwersytet Wrocławski
Instytut Pedagogiki
E-mail: martyna.pryszmont@uwr.edu.pl

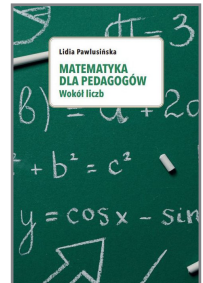
Emilia Agnieszka Mazurek
ORCID: 0000-0001-5772-9167
Uniwersytet Szczeciński

Matematyczne zmagania pedagogów, czyli rekonstrukcja wiedzy matematycznej

Teachers' Struggle with Math or the
Reconstruction of Mathematical Knowledge

Lidia Pawlusińska, *Matematyka dla pedagogów.
Wokół liczb*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu
Szczecińskiego, Szczecin 2023, ss. 186

Rozważania wokół matematyki i edukacji matematycznej wydają się być nad wyraz aktualne. Wyniki uczniowskich testów z roku na rok ukazują niepokojące dane dotyczące spadku kompetencji matematycznych wśród dzieci i młodzieży, o czym od lat przekonują rodzimi badacze (Nowicka 2013; Klus-Stańska 2014). Co więcej, studenci podejmujący kierunki pedagogiczne o specjalności nauczycielskiej lub nawet absolwenci tych studiów nierzadko skarżą się na brak odpowiedniego przygotowania do prowadzenia zajęć/lekcji z zakresu edukacji matematycznej bądź wybierają takie kierunki studiów, które pozwolą im uniknąć kontaktu z matematyką (Pawlusińska 2019: 38). Wychodząc naprzeciw tym rozterkom, Lidia



SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

Reviews

Recenzje

Pawlusińska¹ opracowała monografię, która miałaby w przystępny sposób zaznajomić studentów, nauczycieli oraz pedagogów (bądź też uporządkować zdobyte przez nich w trakcie studiów informacje) z zagadnieniami dotyczącymi edukacji matematycznej i matematyki w ogóle. Książka pt. *Matematyka dla pedagogów. Wokół liczb* ukazała się w 2023 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Szczecińskiego. Publikacja ta wpisuje się w obszar dydaktyki nauczania matematyki, szczególnie na etapie początkowym sformalizowanej edukacji – w przedszkolu, a zwłaszcza w klasach I–III. Pozycja dedykowana jest szczególnie dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz dla nauczycieli-praktyków.

Prezentowana monografia jest pierwszym z trzech planowanych przez autorkę tomów². Składa się z siedmiu rozdziałów. W pierwszym z nich autorka zajmuje się wprowadzeniem czytelników w elementy logiki matematycznej, wskazując na swoiste pierwszeństwo logiki i konieczność zajmowania się tą dziedziną matematyki ze względu na jej charakter oraz potrzebę wprowadzenia czytelnika w gramatykę języka matematycznego czy wymóg jasnego wyrażania wypowiedzi. Kolejne rozdziały książki dotyczą kolejno: zbiorów oraz algebry (s. 41–82), przyporządkowywania zbiorów (s. 83–120), liczb naturalnych (s. 121–150), niedziesiątkowych systemów pozycyjnych (s. 151–157), liczb używanych w dawnych cywilizacjach (s. 158–167) oraz paradoksu Hilberta (s. 168–170). Cztery pierwsze rozdziały są traktowane jako główne, a pozostałe trzy jako uzupełniające. Kolejność prezentowanych treści autorka uzasadnia możliwością kumulatywnego konstruowania wiedzy wokół pojęć matematycznych oraz ich zastosowania czy też odkrywania zależności pomiędzy prezentowanymi treściami (s. 8). Całość opatrzona została również wstępem, zestawieniem bibliograficznym oraz wykazem odpowiedzi na niektóre z zaproponowanych w książce zadań.

-
- 1 Dr Lidia Pawlusińska jest zatrudniona w Katedrze Wczesnej Edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Z wykształcenia jest matematyczką. Pacę doktorską pt. *Egzamin zewnętrzny w gimnazjum – edukacyjne możliwości i ograniczenia* napisała pod kierunkiem prof. Henryki Kwiatkowskiej. Przez wiele lat pracowała jako nauczycielka matematyki oraz była dyrektorką gimnazjum.
 - 2 Druga z zaplanowanych publikacji ma nosić tytuł *Kształty*, a trzecia – *O matematyce i jej niektórych zastosowaniach* (Pawlusińska 2023: 8).

W monografii czytelnik znajdzie opisy i wyjaśnienia dotyczące wielu pojęć matematycznych, ich zastosowania, nierzadko także historii ich wprowadzenia. Lektura prezentowanej pozycji umożliwi czytelnikowi poznanie wielu niuansów z zakresu matematyki, wywodów dotyczących pojęć i ich definiowania oraz niezbędnych dla zrozumienia egzemplifikacji. Autorka posługuje się wieloma strategiami, np. proponuje odpowiadać na liczne pytania zawarte w tekście, układając w tym celu zadania do rozwiązania z wykorzystaniem rysunków, tabel, schematów. Pawlusińska zachęca do wykorzystania tego, co dziecku bliskie – np. kart do gry w przybliżaniu zagadnienia zbiorów (s. 76), rysunków dziecięcych do wprowadzania zagadnień z logiki matematycznej (s. 34), klocków, figur do kodowania (s. 20–21) itp. oraz innych środków dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji matematycznej, np. klocków Dienes’a (s. 71–72), drzewek matematycznych (s. 128), klocków Cuisenaire’a (s. 140) czy sita Eratostenesa do wskazywania liczb pierwszych (s. 131–132). W omawianej monografii wartościowe są również informacje dotyczące wprowadzania zagadnień pojawiających się na lekcjach matematyki na wyższym etapie edukacyjnym. Autorka proponuje na przykład przybliżenie rozumienia funkcji matematycznych młodszym dzieciom nie tylko za pomocą odwołania się do wykresów funkcji, ale w sposób przystępny za pomocą grafów, na osi liczbowej czy dwóch osiach liczbowych (s. 108–109). Interesującym wątkiem podejmowanym w publikacji są sposoby zapisywania liczb w dawnych cywilizacjach (np. Egipt, Rzym, Sumer, Babilon). Prezentacja dzieciom starożytnego sposobu zapisywania liczb, wykonywania obliczeń z pewnością zaspokaja dziecięcą ciekawość, a także ukazuje umowność znaków zapisu, jakimi się dziś posługujemy w matematyce (s. 158). Ostatni rozdział poświęcony paradoksowi Hilberta (tzw. paradoks Grand Hotelu) pozwala czytelnikom odczuć pewnego rodzaju trudność wynikającą z pojmowania pojęcia nieskończoności, ale może być także interesującym zadaniem logicznym dla uczniów.

Lidia Pawlusińska w swoim „nie-podręczniku” do matematyki odwołuje się do wielu innych autorów zajmujących się zagadnieniami edukacji matematycznej – dawnych i bardziej współczesnych, polecając lekturę ich publikacji (np. Semadeniego, Kaczmarczyka, Noweckiego, Rasiowej). W publikacji znajdują się także odwołania do teoretyków matematyki (Ciesielski, Pogoda). Niemniej, publikacja w przeważającej mierze opiera się na wiedzy matematycznej autorki.

Choć sama autorka zaznacza, że jej publikacja nie jest podręcznikiem do matematyki, to również nie wpisuje się ona w kategorię poradnika metodycznego dla nauczycieli (brak w niej konkretnych scenariuszy czy wskazań metodycznych). Publikacja odnosi się do „pracy u podstaw”, czyli zetknięcia się, zmierzenia czytelnika z tym, czy i jak rozumie on prezentowane zagadnienia matematyczne. Autorka unika infantylizacji w sposobie przekazywania informacji³. Niewątpliwie wnikliwa lektura książki wymaga od czytelnika wysiłku.

Monografia Lidii Pawlusińskiej udowadnia, że zagadnienia matematyczne przypisane do realizacji na drugim i trzecim etapie edukacyjnym winny być wspierane już we wczesnej edukacji poprzez sytuacje dydaktyczne o charakterze propedeutycznym. Język matematyczny publikacji, przy zachowaniu poprawności formalnej, w sposób przystępny prezentuje czytelnikom omawiane zagadnienia. Na podkreślenie zasługuje wielość i różnorodność przykładów, które przy niewielkiej modyfikacji można wykorzystać w edukacji matematycznej dziecka. Opracowanie to wpisuje się w kanon publikacji dotyczących edukacji matematycznej w przedszkolu i klasach edukacji elementarnej i stanowi cenne źródło informacji oraz inspiracji możliwych do wykorzystania na zajęciach/lekcjach.

Bibliografia

- Klus-Stańska D. (2014). *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 24–57.
- Nowicka M. (2013). *Szkolna matematyka jako skansen socjalizacji ucznia w klasach młodszych*, [w:] A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przelamywanie*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 37–54.
- Pawlusińska L. (2019). *Metoda symulacji w kształceniu nauczycieli wczesniej edukacji*, „Kwartalnik Naukowy Edukacja”, nr 4(151), s. 38–49.
- Pawlusińska L. (2023). *Matematyka dla pedagogów. Wokół liczb*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

3 Autorka wskazuje na zagadnienia takie, jak np. prawa de Morgana, iloczyn kartezyjański, aksjomaty Peana, liczba π itp.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Emilia Agnieszka Mazurek
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
E-mail: emilia.mazurek@usz.edu.pl

Sprawozdania

SPI Vol. 27, 2024/2 / e-ISSN 2450-5366

Reports

Marzena Pękowska
ORCID: 0000-0003-1382-2655
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Sprawozdanie z II Zjazdu Historyków Wychowania. Kraków, 5–7 listopada 2023

Report of the 2nd Congress of Historians of
Education. Krakow, November 5–7th, 2023

W dniach 5–7 listopada 2023 roku odbył się w Krakowie II Zjazd Historyków Wychowania, którego myślą przewodnią były „Osiągnięcia polskiej edukacji w kontekście europejskich przemian cywilizacyjnych”. Inspiracją do zorganizowania tej konferencji była 250. rocznica powołania Komisji Edukacji Narodowej, jednego z największych osiągnięć polskiego oświecenia, docenianej nie tylko w skali narodowej, ale także światowej. Reformy systemu szkolnictwa, podjęte i przeprowadzone przez Komisję Edukacji Narodowej, stały się wzorem dla kolejnych pokoleń. Organizatorami i gospodarzami wydarzenia były Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie oraz Towarzystwo Historii Edukacji (THE). Patronat nad zjazdem objęli JM Rektor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie prof. dr hab. Piotr Borek oraz JM Rektor Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie dr hab. Tomasz Homa SJ, prof. UIK, a także prezydent Miasta Krakowa prof. dr hab. Jacek Majchrowski.

SPI Vol. 27, 2024/2
e-ISSN 2450-5366

Obrady rozpoczęły się w dniu 6 listopada 2023 roku w auli głównej budynku Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKEN przy ul. R. Ingardena 4. Ze względu na liczne grono prelegentów w każdym dniu obrad zaplanowano sesję plenarną i dwie sekcje tematyczne. Pierwszą sesję plenarną rozpoczęła przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu oraz prezes THE dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN. Uroczystego otwarcia II Zjazdu Historyków Wychowania dokonali Rektor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej prof. dr hab. Piotr Borek oraz Prorektor ds. Organizacji i Rozwoju Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie o. dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK. Przemawiający, życząc uczestnikom owocnych obrad, podkreślali znaczenie podjętej tematyki zjazdu dla zrozumienia współczesnych przemian w edukacji i wychowaniu. Wyrazili też zadowolenie z połączenia organizacji zjazdu z obchodami 250. rocznicy powstania patrona uczelni – Komisji Edukacji Narodowej. Na koniec części inauguracyjnej uczestnikom zaprezentowano filmy promujące Kraków jako ośrodek naukowy.

Pierwszą sesję plenarną poświęconą Komisji Edukacji Narodowej poprowadził prof. dr hab. Andrzej Meissner. W jej trakcie wygłoszono trzy referaty. Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Julian Dybiec, który mówił o „Jubileuszowych rocznicach i zjazdach naukowych w polskiej tradycji kulturowej”. Główny wątek wystąpienia dotyczył jubileuszy KEN. Prelegent podał też liczne przykłady zwyczaju obchodów jubileuszowych ważnych polskich instytucji i ludzi nauki oraz związków i towarzystw naukowych. Obchody polskich jubileuszy pokazane zostały w perspektywie europejskiej i osadzone w jej tradycji. Drugi referat plenarny pt. „Stan badań nad Komisją Edukacji Narodowej w kontekście jej jubileuszy” wygłosiła prof. dr hab. Elwira Kryńska (Uniwersytet w Białymstoku). Prelegentka przypominała dotychczasowe jubileusze poświęcone osiągnięciom Komisji Edukacji Narodowej, takie jak 100. rocznica powołania KEN, która zorganizowana została przez Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie 17 lipca 1873 roku, 150. rocznica utworzenia KEN obchodzona w 1923 roku oraz 200. rocznica zorganizowana 1973 w roku. Następnie omówiła opracowania ukazujące stan badań nad osiągnięciami KEN, prezentując między innymi 14-tomową serię monografii, będącą rezultatem grantu badawczego kierowanego przez prof. dr hab. Kalinę Bartnicką. Na zakończenie sesji plenarnej wystąpiła

dr hab. Joanna Schiller-Walicka (Instytut Historii Nauki PAN im. L. i A. Birkenmajerów) z referatem pt. „Komisja Edukacji Narodowej a uniwersytety europejskie w XIX wieku. Założenia, wpływy, inspiracje”. Prelegentka, omawiając różne kierunki rozwoju wiodących europejskich uniwersytetów w wiekach XVIII–XIX, szczególnie niemieckich i francuskich, wskazywała na wzajemne wpływy oraz inspiracje KEN i tychże instytucji. Podkreśliła też, że KEN w reformowanych uniwersytetach promowała badawczy, naukowy profil, jednocześnie dopuszczając ich ewolucję w kierunku utylitarnym, zaspokajającym potrzeby społeczne.

Po wystąpieniach nadszedł czas na dyskusję, podczas której uczestnicy konferencji mieli okazję zadawać pytania odnoszące się do zaprezentowanych referatów oraz wymieniać spostrzeżeniami na ich temat.

Dalsze obrady przeniesiono do dwóch równoległych sekcji. Sekcję pierwszą pt. „Dzieło Komisji Edukacji Narodowej w perspektywie historycznej i współczesnej” w części pierwszej prowadziły dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK, oraz dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK. W jej trakcie wygłoszono siedem referatów. Wszystkie odnosiły się do różnorodnych zagadnień całościowej przebudowy przez KEN systemu szkolnego, takich jak administracja i nadzór szkolny, nauczyciele, program kształcenia i wychowania. Nauczycielom Komisji Edukacji Narodowej poświęcono wiele uwagi. Referaty o tej tematyce wygłosili: prof. dr hab. Andrzej Meissner – „Nauczyciele świeccy Komisji Edukacji Narodowej po III rozbiórze Polski”, prof. dr hab. Ewa Kula (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) oraz prof. dr hab. Adam Massalski (Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych w Pińczowie) – „Losy nauczycieli szkół średnich wydziału wołyńskiego i ukraińskiego po rozwiązaniu Komisji Edukacji Narodowej” oraz dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UKEN, który swojemu wystąpieniu nadał tytuł „Nauczyciele szkoły nowodworskiej w Szkole Głównej Koronnej”. Natomiast dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS, w swoim referacie zatytułowanym „Szkoly pijarskie w strukturach Komisji Edukacji Narodowej” omówił reformy szkolnictwa pijarskiego. Kwestie budowy nowoczesnego nadzoru szkolnego na ziemiach polskich, z odniesieniem do ówczesnych europejskich trendów, przedstawił dr Mirosław Łapot (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie) w referacie pt. „Nadzór szkolny w dobie Komisji

Edukacji Narodowej na tle międzynarodowych badań nad początkami państwowej administracji szkolnej”. O oddziaływaniu idei KEN na kolejne pokolenia i losy narodu mówili dr hab. Witold Chmielewski w referacie „Idee Komisji Edukacji Narodowej w zachowaniu tożsamości polskiej i ustrzeżeniu przed wynaradawianiem młodego pokolenia uchodźców” oraz dr Ewa Barnaś-Baran (Uniwersytet Rzeszowski) w referacie „Upowszechnienie idei Komisji Edukacji Narodowej wśród uczniów gimnazjów galicyjskich”.

Drugą część tej sekcji poprowadzili dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS, oraz dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK. W jej trakcie wygłoszono osiem referatów, których ideą przewodnią był wpływ Komisji Edukacji Narodowej na kształcenie nauczycieli, ich postawy, programy nauczania i wychowania oraz wzorce ideowe w późniejszych okresach. W tym tonie utrzymane były referaty dr Anny Haratyk (Uniwersytet Wrocławski), która zaprezentowała treści na temat „Reformy Komisji Edukacji Narodowej jako czynnik kształtowania tożsamości narodowej dzieci i młodzieży w Galicji (XIX – początek XX w.)” oraz dr hab. Joanny Falkowskiej, której wystąpienie dotyczyło „Idee wychowania obywatelskiego i patriotycznego na łamach polskich czasopism dla dzieci i młodzieży drugiej połowy XIX i początków XX wieku”.

Sprawom kształcenia nauczycieli i ich pracy pedagogicznej poświęcono w tej sekcji trzy referaty: dr Doroty Grabowskiej-Pieńkosz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – „Na pamiątkę 100-letniej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej – obchody Towarzystwa Pedagogicznego”, dr Agnieszki Suplickiej (Uniwersytet w Białymstoku), która wystąpiła z referatem „Seminaria nauczycielskie w województwie białostockim w Polsce między wojnami jako kontynuacja osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej, oraz dr Marii Radziszewskiej (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z referatem pod tytułem „Nauczyciele Warmii i Mazur w okresie Polski Ludowej w kuratorskich księgach *Zastużeni dla Oświaty i Wychowania* (zaprowadzonych z okazji 200. rocznicy KEN)”.

O praktyce pedagogicznej, także tej związanej z higieną szkolną mówiły: dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ, w wystąpieniu pod tytułem „Dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej w higienie szkolnej Drugiej Rzeczypospolitej”, która wskazała na bogate doświadczenia i intensywny rozwój ruchu szkolno-higienicznego w okresie II RP,

a także dr Monika Wiśniewska (Instytut Historii Nauki PAN im. L. i A. Birkenmajerów) w referacie „Problemy higieny i medycyny szkolnej od czasów Komisji Edukacji Narodowej po współczesność”. Ostatni referat zatytułowany „Dzieło Komisji Edukacji Narodowej w świetle opinii współpracowników czasopisma «Szkola»” wygłosiła dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK, która zaznaczyła, że czasopismo odwoływało się m.in. do dorobku KEN, a na jego łamach prezentowano teksty na temat Komisji i jej działaczy.

W sekcji II zatytułowanej „Dorobek polskiej myśli i praktyki pedeutologicznej,” prowadzonej przez prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz (UIK) oraz o. dr. hab. Andrzeja Pawła Biesia SJ, prof. UIK, wygłoszono siedem referatów. Wpisywały się one w myśl przewodnią zjazdu, ukazując osiągnięcia zawarte w koncepcjach badań pedeutologicznych, projektach przygotowania do zawodu nauczyciela oraz doskonalenia jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pierwszy referat „W poszukiwaniu «dobrego nauczyciela». Koncepcje badań pedeutologicznych w Szkole Kazimierza Sośnickiego” przedstawiła prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz. Referentka omówiła projekty badań nad nauczycielem opracowane przez uczniów Kazimierza Sośnickiego. Kolejne wystąpienia to: dr hab. Anny Królikowskiej, prof. UIK, na temat „Ignacego Włodka (1723–1780) rozważania o zaletach dobrego nauczyciela i ucznia”, prof. dr hab. Bogumiły Burdy (Uniwersytet Zielonogórski), która przedstawiła „Koncepcje kształcenia nauczycieli i kreowania modeli nauczyciela na ziemi lubuskiej od czasów J.I. Felbigera po czasy współczesne. Założenia a rozwiązania” oraz referat „Nauczyciel – wychowawca według Marii Grzegorzewskiej. Między teorią a praktyką” zaprezentowany przez dr hab. Jacka Kulbakę, prof. APS. W tym samym obszarze badawczym mieściły się: referat dr. hab. Wiesława Partyki, prof. KUL, „Obraz nauczyciela w dwudziestoleciu międzywojennym w świetle niepublikowanych badań Zygmunt Kukulskiego”, dr. Pawła Śpicy (Uniwersytet Gdański), który wygłosił referat „Nauczyciele w świetle polskiej prasy Prus Zachodnich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku”, oraz dr. Andrzeja Grudzińskiego (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), który opowiedział o „Działalności wychowawczej nauczycieli szkół ss. urszulanek w Krakowie w latach 1945–1954”.

W drugiej części obrad sekcji II, którą prowadziła dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS, także wygłoszono siedem referatów,

które podobnie jak w części pierwszej odnosiły się do zawodu nauczyciela. Jako pierwsza wystąpiła dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, która opowiedziała o „Kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym”. Kolejne referaty wygłosili: dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK, z wystąpieniem „Przygotowanie polskich jezuitów do pracy nauczycielskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego”, dr Monika Hajkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) – „Działalność biur pośrednictwa pracy dla nauczycieli Królestwa Polskiego od drugiej połowy XIX do początków XX wieku”, dr Alicja Urbanik-Kopeć (Instytut Historii Nauki PAN im. L. i A. Birkenmajerów) – „Tożsamość i aspiracje guwernantek w Królestwie Polskim (1864–1904)”, dr Małgorzata Krakowiak (Uniwersytet Łódzki) – „Młodzież – edukacja – nowoczesność. Działalność społeczno-oświatowa Aleksandra Pasiaka (1887–1968) w świetle jego wspomnień”, dr Joanna Dąbrowska (Uniwersytet w Białymstoku) – „Dorobek pedagogiczno-historyczny Ryszarda Wroczyńskiego” oraz dr Alicja Zagrodzka (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) – „«Nowa Szkoła» czyli «Nowe Wychowanie» w Polsce XXI wieku”, która odniosła się do współczesnych inicjatyw edukacyjnych inspirowanych nurtem nowego wychowania. Po zakończonych obradach w obu sekcjach miała miejsce ożywiona dyskusja.

Wieczór po obradach uświetnił uczestnikom zjazdu koncert Orkiestry Symfonicznej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pod dyrekcją dr hab. Małgorzaty Tęczyńskiej-Kęski, który odbył się w auli głównej uniwersytetu przy ul. Podchorążych 2.

Trzeci dzień zjazdu miał miejsce na terenie Uniwersytetu Ignatianum przy ul. M. Kopernika 26. W imieniu władz uczelni zgromadzonych gości powitała Prorektor ds. Nauki dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK. Obrady tego dnia rozpoczęły się od sekcji plenarnej, którą prowadziła prof. dr hab. Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski).

Pierwszy referat pt. „Czego jeszcze nie wiemy o Szkole Głównej Koronnej? Dotychczasowe osiągnięcia i perspektywy nowych badań” wygłosił dr hab. Maciej Zdanek, prof. UJ, z Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Referent zarysował stan badań nad Komisją Edukacji Narodowej jako instytucją, jej społeczną i intelektualną historią oraz nad jej majątkiem i finansami. Wskazał również na nowe zagadnienia badawcze w tym obszarze.

Drugi referat pt. „Wychowanie wojskowe w dobie Komisji Edukacji Narodowej” zaprezentował dr hab. Jan Ryś, prof. UKEN. W swoim wystąpieniu odniósł się do rozwoju wojskowości na ziemiach polskich oraz tradycji kształcenia wojskowego młodzieży w akademiach rycerskich. Kolejnym prelegentem była dr hab. Anna Boguszewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), a jej wystąpienie odnosiło się do „Edukacyjnej wartości szaty graficznej podręczników. Wybór przykładów z okresu międzywojennego”. Referentka omówiła osiągnięcia okresu międzywojennego w tym zakresie, w tym teorię książki szkolnej. Przypomniała też pierwsze ilustrowane podręczniki Jana Amosa Komeńskiego, przede wszystkim przeanalizowała osiągnięcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i podręczniki Grzegorza Piramowicza oraz Onufrego Kopczyńskiego.

Ostatni referat w sekcji plenarnej wygłosił prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej), który zaprezentował „Program i formy kształcenia w amerykańskim Minerva University – najbardziej innowacyjnej uczelni na świecie”. Prelegent przedstawił genezę, organizację i funkcjonowanie jednego z najnowocześniejszych uniwersytetów na świecie. Na zakończenie tej części obrad miała miejsce ożywiona dyskusja.

Dalsze obrady odbywały się w dwóch sekcjach. W sekcji III zatytułowanej „Osiągnięcia polskiej oświaty i edukacji” i prowadzonej przez dr hab. Monikę Nawrot-Borowską, prof. UKW, oraz dr hab. Krzysztofa Ratajczaka, prof. UAM, wygłoszono sześć referatów. Wszystkie wpisywały się tematycznie w przewodnią ideę sekcji i prezentowały wyniki badań nad dziejami szkolnictwa i wychowania. W tej części obrad głos zabrali: dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM, który przedstawił „Zagadnienie edukacji w zakonie krzyżackim”, dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UKW, która zaprezentowała referat zatytułowany „Edukacja domowa na terenie Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku w świetle pamiętników rękopiśmiennych ze zbiorów biblioteki narodowej” oraz dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ, omawiająca zagadnienie „Oświata, opieka i wychowanie dzieci i młodzieży w Królestwie Polskim i tzw. Kresach w latach 1905–1918 w perspektywie humanistyki afirmatywnej i pedagogiki pamięci”. Kolejny referat przedstawiony przez dr hab. Renatę Bednarz-Grzybek (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) prezentował „Zalecenia lekarzy w zakresie edukacji zdrowotnej

na przełomie XIX i XX wieku”, odnosząc się do propagowania wychowania zdrowotnego społeczeństwa, profilaktyki zdrowotnej oraz higienicznego trybu życia. W podobnej tematyce mieściło się wystąpienie dr Elżbiety Dolaty (Uniwersytet Rzeszowski) i dotyczyło „Międzynarodowych kongresów i wystaw higienicznych na przełomie XIX i XX wieku jako formy wymiany poglądów jak dbać o zdrowie uczniów”. Na zakończenie tej sekcji głos zabrała dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska, prof. UJK, z referatem zatytułowanym „Kształcenie sanitariuszek w Jaroszewcu w przededniu II wojny światowej”.

Drugą część obrad w sekcji III poprowadziły dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK, oraz dr hab. Aneta Bołdyrew, prof. UŁ. Wygłoszono cztery referaty. Jako pierwsza swój referat zaprezentowała dr Marzena Pękowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), która opowiedziała o „Klasach eksperymentalnych w szkołach powszechnych w Wilnie w okresie dwudziestolecia międzywojennego”. Następnie wystąpił dr Michał Siermiński (Instytut Historii Nauki PAN im. L. i A. Birkenmajerów) z referatem „Wychowanie po stalinowsku. Idee i praktyka”. Natomiast dr Anna Włoch (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) przedstawiła specyfikę „Polskiej pedagogiki porównawczej w okresie PRL-u”, ukazując rozwój komparatystyki edukacyjnej jako dyscypliny akademickiej w latach 60. XX wieku. Ostatni referat w tej sekcji wygłosiły dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ, oraz dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK. W referacie pt. „Ewolucja/rozwój myśli i praktyki resocjalizacyjnej na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych” ukazały pedagogikę resocjalizacyjną jako subdyscyplinę pedagogiczną, jej rozwój i tendencje zmian.

Sekcję IV zatytułowaną „Dorobek polskiej myśli pedagogicznej oraz subdyscyplin pedagogicznych” poprowadzili dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, oraz dr Michał Nowicki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). W trakcie obrad wygłoszono siedem referatów. Jako pierwszy wystąpił dr Michał Nowicki z tematem „Krzysztofa Hegendorfera «Racja studiowania» jako przykład recepcji renesansowej myśli pedagogicznej w Akademii Lubrańskiego”. Drugi referat pt. „W walce o polskość rodzimej oświaty. Uczni lwowscy wobec sanacyjnej reformy oświaty na łamach lokalnych dzienników prawicowych” wygłosił dr hab. Tomasz Pudłocki, prof. UJ. Następnie wystąpił dr Łukasz Kalisz (Uniwersytet

w Białymstoku), który opowiedział o „Recepcji idei pedagogicznych ks. Jana Bosko w praktyce edukacyjno-wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej”. O zagadnieniach odnoszących się do rozwoju pedagogiki specjalnej jako teorii i praktyki mówili: dr hab. Iwona Czarnecka, prof. APS, w referacie pt. „Jakub Falkowski – nauczyciel dzieci niesłyszących i założyciel Warszawskiego Instytutu Dzieci Głuchoniemych i Ociemniałych jako pionier w obszarze edukacji dzieci głuchych i niedosłyszących” oraz dr Tomasz Fetzki (Uniwersytet Zielonogórski) w wystąpieniu pt. „Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną przed rokiem 1919 w kontekście sytuacji międzynarodowej”. Natomiast dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, omówiła zagadnienie „Opieki społecznej w Polsce i za granicą w okresie międzywojennym – przenikanie, inspiracje, korelacje”. Referentka skupiła się na rozwoju tej formy pomocy oraz na ukazaniu wpływów europejskich w poszczególnych krajach w tworzeniu profesjonalnej opieki społecznej. Wystąpienie pt. „Popularyzacja koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w polskim czasopiśmiennictwie okresu międzywojennego” dr hab. Joanny Sosnowskiej (UŁ) przybliżyło metodę Marii Montessori i jej odzwierciedlenie w czasopiśmiennictwie pedagogicznym

Obrady drugiej części sekcji IV poprowadziły dr Edyta Bartkowiak (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr hab. Justyna Wojniak, prof. UKEN. W tej części wygłoszono pięć referatów. Jako pierwszy wystąpił mgr Daniel Sunderland (Instytut Historii Nauki PAN im. L. i A. Birkenmajerów) z referatem „Życie codzienne Wielkiej Emigracji w świetle dokumentów Instytutu Panien Polskich w Paryżu”. Następnie referaty wygłosili: dr Edyta Bartkowiak (Uniwersytet Zielonogórski) – „Wpływ aktywności pomocowej Kościoła na kształtowanie się podstaw polskiej pedagogiki opiekuńczej”, dr Magdalena Malik – „Norma w polskiej szkole, czyli wpływ gospodarki na kształcenie młodego pokolenia w czasach PRL” oraz mgr Jadwiga Jaźwierska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – „Profesor Edmund Bulanda i jego kolekcja fotografii czyli warsztat naukowca (analiza zespołu zasobów BU KUL)”. Ostatni z referatów wygłosiła dr hab. Justyna Wojniak, prof. UKEN, w którym ukazała postaci dwóch uczonych z obszaru pedagogiki porównawczej: „Sergiusz Hessen i Nicholas Hans: wspólnota życiowych doświadczeń i poglądów naukowych”.

Podsumowania obrad II Zjazdu Historyków Wychowania dokonała dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN. Podkreśliła ważkość tematów podjętych w trakcie obrad, szczególnie związanych z 250. jubileuszem Komisji Edukacji Narodowej. Zaznaczyła też, że w trakcie obrad wygłoszono w sumie 58 referatów, a prelegenci licznie reprezentowali wiodące ośrodki naukowe w Polsce. Badania naukowe polskich historyków wychowania prezentowane w formie referatów, zarówno pierwszego, jak i drugiego dnia, pozwalają na stwierdzenie, że konferencja była ważnym wydarzeniem naukowym, istotnym instrumentem upowszechnienia wiedzy historyczno-oświatowej oraz świadectwem integracji środowiska historyków wychowania. Z całą pewnością także publikacja materiałów pokonferencyjnych w postaci monografii będzie miała ważne miejsce w polskiej literaturze naukowej.

W obradach brali udział przedstawiciele następujących ośrodków naukowych: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, Instytutu Historii Nauki PAN im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów w Warszawie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkoły Umiejętności Zawodowych w Pińczowie. Prezentowanym wystąpieniom przysłuchiwali się studenci pedagogiki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej oraz Uniwersytetu Ignatianum.

Za organizację II Zjazdu Historyków Wychowania odpowiadali przedstawiciele dwóch ośrodków akademickich, którym należą się słowa podziękowania. Byli to z UIK: o. dr hab. Andrzej Paweł Bieś, prof. UIK, dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK, prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz, dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK,

a z UKEN: dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UKEN, dr hab. Jan Ryś, prof. UKEN, dr hab. Ryszard Ślęczka, prof. UKEN, dr hab. Justyna Wojniak, prof. UKEN oraz dr Anna Włoch.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Marzena Pękowska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Pedagogiki
E-mail: marzena.pekowska@ujk.edu.pl

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2024, vol. 27, nr 3: Wielowymiarowość relacji człowieka we współczesnym świecie: relacje ja–ja, ja–inni, ja–świat
Termin nadsyłania tekstów: 30.04.2024
- 2024, vol. 27, nr 4: Biografie w kontekstach edukacyjnych
Termin nadsyłania tekstów: 31.08.2024
- 2025, vol. 28, no. 1: Family, School and Local Community – Educational Partnership
Papers submission deadline: 30.11.2024