

**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA**



**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM VII: 2016 NR 3(16)**

**PATRONAT NAUKOWY:  
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA  
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

---

Wydawnictwo Naukowe ChAT  
Warszawa 2016

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,  
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,  
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,  
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,  
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),  
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),  
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),  
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),  
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Miodowa 21 c  
00-246 Warszawa  
[www.wydawnictwo.chat.edu.pl](http://www.wydawnictwo.chat.edu.pl)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2016

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

---

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego  
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie  
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, [www.chat.edu.pl](http://www.chat.edu.pl)

Druk: Druk: [druk-24h.com.pl](http://druk-24h.com.pl)  
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 200 egz.

---

## Spis treści

### ROZPRAWY

Ewa Przybylska, Ekkehard Nuisl, <i>Bildung der Sinne</i> .....	9
<u>Miroslav Somr</u> , Helena Pavličiková, <i>Through wisdom to humaneness and democracy. Jan Amos Komenský and Tomáš Garrigue Masaryk</i> .....	27
Janusz T. Maciuszko, <i>Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania</i> .....	37
Paweł Zieliński, <i>Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena</i> .....	51
Rafał Marcin Leszczyński, Agnieszka Teresa Tys, <i>Miłość jako centralna kategoria w refleksji wychowawczej Pawła Hulki-Laskowskiego</i> .....	77

### STUDIA Z BADAŃ

Marek Piotrowski, <i>Błędne podstawy edukacji matematycznej i sposoby ich naprawienia. Żandarma trzeba odwołać, chociaż jest w nas samych</i> ...	95
Małgorzata Kowalczyk-Marcjan, <i>Nieodzowny powrót narracji</i> .....	123
Izabela Kochan, <i>Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy dydaktycznej</i> .....	133
Magda Lejzerowicz, <i>Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej</i> .....	157
Beata Taradejna, <i>Wybrane problemy środowiska pracy: oczekiwania pracodawców i kompetencje zawodowe pracowników służby bhp</i> .....	177

### RECENZJE

Paweł Prüfer, Janusz Mariański, <i>Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)</i> , Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016 .....	199
Magdalena Otto-Dudek, Grzegorz Godawa <i>Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne</i> .....	203

### MONOGRAFIA TEMATYCZNA

Katarzyna Marszałek, <i>Doktoraty i habilitacje z tematyki dotyczącej organizacji harcerskich, w latach 1969-2016, Część II prace/cykle habilitacyjne</i> .....	207
---	-----

AUTORZY .....	245
Informacje dla Autorów .....	247

## Contents

### DISSERTATIONS

Ewa Przybylska, <i>Ekkehard Nuisl, Education of Senses</i> .....	9
<u>Miroslav Somr</u> , Helena Pavličíková, <i>Through wisdom to humanness and democracy. Jan Amos Komenský and Tomáš Garrigue Masaryk</i> .....	27
Paweł Zieliński, <i>Pedagogical values in the teaching of Dōgen</i> .....	37
Janusz T. Maciuszko, <i>The Protestant literature of the 16<sup>th</sup> century and the issue of the upbringing</i> .....	51
Rafał Marcin Leszczyński, Agnieszka Teresa Tys, <i>Love as a central category in Paweł Hulka-Laskowski's educational reflection</i> .....	77

### RESEARCH REPORTS

Marek Piotrowski, <i>Faulty basics of mathematical education and ways of repairing them. A gendarme has to be removed, although he is inside us</i> ... 95	
Małgorzata Kowalczyk-Marcjan, <i>An Irrevocable Reversion of the Narrative</i> .....	123
Izabela Kochan, <i>Using information-communication technologies in the teaching process</i> .....	133
Magda Lejzerowicz, <i>Individualization in educational and teaching activities</i> .....	157
Beata Taradejna, <i>Selected problems of the working environment: expectations of employers and professional competences of health and safety specialists</i> .....	177

### REVIEWS

Paweł Prüfer, <i>Janusz Mariański, Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)</i> ... 199	
Magdalena Otto-Dudek, <i>Grzegorz Godawa Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne</i> .....	203

### THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Katarzyna Marszałek, <i>Doctorates and Habilitations in the Topic of Scouting Organizations Between 1969-2016 – Part II</i> .....	207
---	-----

*Contents*

---

AUTHORS .....	245
INFORMATION FOR THE AUTHORS .....	247

**Ewa Przybylska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

**Ekkehard Nuissl**

Uniwersytet Techniczny w Kaiserslautern

## Bildung der Sinne

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wieweit kulturelle Bildung die „Werkzeuge“ der Wahrnehmung, die Sinne, im Innen- und Außenverhältnis zu entwickeln soll – und vermag. Ästhetische Kompetenz ist es im Wesentlichen, die Menschen zu „kultivierten“ Menschen macht – kulturelle Bildung als Schulung der Sinne?

### **Kultur, Bildung, kulturelle Bildung**

Kultur kann man verstehen als ein System von Kenntnissen, Werten und Haltungen, das den Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam ist und ihre Lebensweise ausmacht<sup>1</sup>. Fons Trompenaars verbildlicht das: „Ein Fisch spürt erst dann, dass er Wasser zum Leben braucht, wenn er nicht mehr darin schwimmt. Unsere Kultur ist für uns wie das Wasser für den Fisch. Wir leben und atmen durch sie“<sup>2</sup>.

Aber: Nicht nur, dass es unzählige Definitionen des Kulturbegriffes gibt, er ist auch in ständiger Wandlung begriffen. Das Wort „Kultur“ gehört heute zu den meist verbreiteten und begehrten Begriffen. Er hat Relevanz in vielen wissenschaftlichen Disziplinen, in der Theorie, aber auch in der Praxis des öffentlichen und privaten Lebens aller Menschen. Immer weitere Bereiche und Felder werden mit dem Begriff der Kultur angesteuert. So hat Wolfgang Welsch mit dem Begriff „Transkulturalität“ bereits frühzeitig auf einen Prozess aufmerksam

---

<sup>1</sup> R. Ingelhart, *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1995, S. 29.

<sup>2</sup> F. Trompenaars, *Riding The Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*, Irwin Professional Publishing, Chicago 1994, S. 22.

gemacht, der weltweit an Bedeutung gewonnen hat<sup>3</sup>. Die Kultur wird weniger aus einer Makroperspektive (z.B. des Nationalstaates) als vielmehr aus der Mikroperspektive der einzelnen Akteure und ihrer Netzwerke betrachtet<sup>4</sup>. Der Versuch, Homogenität zu wahren, wie etwa in Definitionen, welche Kultur als ein nationales Phänomen wahrnehmen, trägt die Gefahr, dass Komplexität unangemessen reduziert und Dynamiken ignoriert werden. In Deutschland zeigte sich das etwa in der Diskussion um die deutsche „Leitkultur“, die Mitte des letzten Jahrzehnts mit Blick auf die damals schon wachsende Zahl der Migranten und Migrantinnen begonnen wurde und zu erregten Debatten führte. Auch in Polen stehen wir heute vor ähnlichen Fragen.

Vor dem Hintergrund aktueller globaler Vernetzungsdynamiken kann der Begriff Kultur kaum mehr verwendet werden, um strukturell und substantiell abgrenzende Gemeinsamkeiten politischer, sozialer oder auch geographischer Einheiten zu bezeichnen<sup>5</sup>. Schon ein kurzer Überblick über die Kulturdefinitionen aus unterschiedlichen Zeiten, Kulturen und wissenschaftlichen „Schulen“ zeigt die Vielfalt der Zugänge zum Phänomen Kultur und die Andersartigkeit der Kriterien, die den einzelnen Definitionen zu Grunde liegen. „Kultur wird entweder als immateriell-geistiges System von Sinnorientierungen, Werten und Symbolen in den Köpfen der Individuen gedeutet, oder als sozialstrukturelles System von Regeln, Normen und symbolischen Formen, das alle sozialen Beziehungen regelt. In beiden Alternativen ist es schwierig, die Beziehung zwischen Kultur, Individuum und Gesellschaft einerseits, die Mechanismen des kulturellen Wandels andererseits zu bestimmen, da auch hier in geradezu klassischer Weise dualistisch gedacht und argumentiert wird“<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Welsch, *Transkulturalität: Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*, in: „Zeitschrift für kulturaustausch“ 1995, H 1(45), S. 40 ff.

<sup>4</sup> J. Bolten, *Kultur als historisch vermittelte Reziprozitätsdynamik*, in: S. Strohschneider, R. Heimann (Hrsg.), *Kultur und sicheres Handeln*, Verlag für Polizeiwissenschaft, Frankfurt Main 2009, S. 239- 256.

<sup>5</sup> K. Hansen, *Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation*, in: „Interculture Journal 7. Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien“ 2009, S. 7 – 17, [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com); vgl. auch Fleige u.a. 2015, S. 27 ff.

<sup>6</sup> S. J. Schmidt, *Kultur als Programm – jenseits der Dichotomie von Realismus und Konstruktivismus*, in F. Jaeger, J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der*

In der direkten Verschränkung der beiden Begriffe Kultur/Bildung wird die Kultur zum Adjektiv, die Bildung zum Subjekt. Damit wird ein Teil der Bildung definiert, der mit Kultur zu tun hat. Vordergründig betrachtet ist Kultur in dieser Begrifflichkeit der Gegenstand der Bildung: alle Bildung, die sich mit Kultur als Gegenstand befasst, fällt darunter – ein sehr weites Feld, da dies praktisch alles Menschgemachte umfasst. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird daher implizit eine Reduktion vorgenommen: kulturelle Bildung beschäftigt sich danach vorwiegend mit den als „Kulturgut“ akzeptierten Gegenständen wie Musik, Literatur, bildende Kunst, Theater, Philosophie – kulturelle Bildung in einem traditionellen Sinne.

Inzwischen ist dieser historische Sinn von kultureller Bildung „aufgeweicht“. Gegen die Dominanz von „Hochkultur“ werden Alltagskultur, Arbeiterkultur, Subkultur, Esskultur, Unternehmenskultur, politische Kultur, aber auch Lernkultur ins Feld geführt. Menschen werden zum Teil der Kultur im Prozess ihrer individuellen Entwicklung. Sind mit der primären Sozialisation die Fundamente für die Einpassung des Menschen in seine Welt gelegt, steht er vor der Aufgabe, sein Leben konkret zu gestalten. Sozialisation ist damit ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. In sozialen Interaktionen eignet sich der Mensch solche Normen und Werte an, die das Muster jener Kultur bilden, in der er lebt, und lernt jene sozialen Rollen kennen, die er im kontinuierlich laufenden Interaktionsprozess mit anderen Menschen ausübt. Er wird ein „kultivierter“ Mensch.

Nun enthält das Adjektiv „kultiviert“ bereits eine wertende Konnotation: es handelt sich um einen gebildeten Menschen, was Wissen, Verhalten, Werte und Moralvorstellungen angeht, einen gebildeten Menschen im traditionellen Sinne der Hochkultur. Eine wertneutrale Kennzeichnung wäre ein „enkultivierter“ Mensch – dies wird nicht gebraucht, da in diesem Sinne jeder Mensch ebenso sozialisiert wie enkultiviert ist.

### **Kulturelle Bildung als „kultivierte“ Selbstverwirklichung**

Die Frage ist, ob kulturelle Bildung dazu beiträgt, Menschen zu kultivierten Menschen zu machen. Menschen zu „kultivierten“ Menschen machen: Soll man das „Erziehung“ nennen? Der Erziehungsbegriff hat seit langem eine wenig angenehme Konnotation, nicht nur bei Erwachsenen. Er transportiert Ordnung und Zucht, das systematische Hinführen auf ein Ziel. Es sind weniger Ordnung und Zucht, die den misslichen Beiklang

geschaffen haben, sondern die Fragwürdigkeit des Ziels. Das Ziel war immer die Legitimation für Ordnung und Zucht. Die Sicherheit aber, auf das richtige Ziel hin zu erziehen, ist ins Wanken geraten. Das gilt für das Allgemeine, den „fertigen Erwachsenen“ (den es heute im ubiquitären Weiterlernen gar nicht mehr gibt), ebenso wie für das Besondere, einen bestimmten Beruf (den es dann, wenn man ihn erlernt hat, schon gar nicht mehr gibt) oder eine bestimmte Fertigkeit (die dann möglicherweise gar nicht mehr gefragt ist).

Am ehesten positiv verbunden mit „Erziehung“ ist noch der Gedanke an Ethik und Moral, an humane Prinzipien wie Solidarität und Menschlichkeit. Verständnis des „Anderen“, Akzeptanz und Anerkennung sind Erziehungsziele, die heute ihren Wert behalten, ihn vielleicht sogar verstärkt haben. Wenn schon alles andere im raschen Fließen und Zerfließen ist, dann sind es doch diese Werte, die Bestand haben oder haben sollten. In der Erwachsenenbildung ist keine Rede von „Erziehung“, das widerspricht dem Bild des „fertigen“ Erwachsenen, der rechtlich und ökonomisch die jeweils aktuelle Gesellschaft trägt. Aber immerhin, man spricht von „Bildung“ in der aktiven, vermittelnden Bedeutung des Wortes.

Kultur und Bildung stehen im engen Wechselverhältnis. Das Recht auf Bildung und das Recht auf Kultur, konkreter, auf kulturelle Teilhabe, gehören zu den wichtigsten Menschenrechten. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, beschlossen am 10.12. 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen, eines der wichtigsten Dokumente des 20. Jahrhunderts beinhaltet die Grundidee: Alle Menschen sind allein aufgrund ihres Menschenseins mit gleichen Rechten ausgestattet. Diese Rechte sind universell. Demokratie garantiert jedem Bürger gleichermaßen das Recht auf kulturelle Teilhabe, also auch auf Bildung, Kulturförderung und Kulturvermittlung. Aus diesem demokratischen Prinzip ergibt sich das Gebot, allen Menschen den Zugang zu und die rezeptive Teilhabe an den verschiedenen Erscheinungsformen von Kunst zu ermöglichen. Bildung im Kontext der Kultur bedeutet Reflexion und aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner kulturellen und sozialen Umwelt, denn kulturelle Bildung ist eingebunden in den gesamten Bereich von Kunst und Kultur, aber auch in das differenzierte Netz von politischen und verwaltungsbedingten Zuständigkeiten für die Kulturarbeit. Die Institutionen, die kulturelle Bildung anbieten, müssen sich in diesem Netz bewegen, entwickeln aber oft unterschiedliche Konzepte.

Kulturelle Bildung wird hier verstanden als integratives Element von Allgemeinbildung, das unter anderem die Aufgaben hat, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative

und kreative Fähigkeiten zu stärken. Die Förderung kultureller und ästhetischer Bildungsprozesse steht dabei im Mittelpunkt, wobei dem kommunikativen Aspekt eine wichtige Rolle zukommt<sup>7</sup>.

In dem Konzept der Kulturellen Bildung geht es nicht nur um Angebote aus den Bereichen Musik, Theater, Bildende Kunst oder Literatur; vielmehr geht es um die Förderung der Anschlussfähigkeit der Lernenden an eine Vielzahl aktueller Themen: „ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, Kulturelle Vielfalt und Internationalisierung, Interdisziplinarität, Städtebau und demographische Entwicklung...“, alles Themen, welche die Kernfrage Kultureller Bildung nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle in sich tragen. In einem modernen Konzept Kultureller Bildung steckt die letztlich ästhetische Frage: Wie wollen wir als Menschen des 21. Jahrhunderts zusammenleben, wie wollen wir unsere Kultur(en) gestalten und welche Aufgabe kommt dem einzelnen Subjekt dabei zu?“<sup>8</sup>.

Vanessa-Isabelle Reinwand verbindet hier direkt die kulturelle Bildung mit der Frage der Ästhetik – Ästhetik nicht nur als Beschaffenheit der Dinge, sondern als gesamt menschliche Kategorie der „kultivierten“ Selbstverwirklichung. Kulturelle Bildung in diesem Sinne ist immer ästhetische Bildung, umfasst Kulturinteressen und Kulturdefizite sowie individuelle Kulturbedürfnisse der Menschen. Kulturelle Bildung unterstützt den Menschen in dem Prozess seiner Persönlichkeitsbildung durch das Wecken seiner schöpferischen Fähigkeiten im intellektuellen und emotionalen Bereich.

In einem Dokument der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Deutschland“ (BLK) wurden die Ziele der musisch-kulturellen Bildung beschrieben. So soll sie insbesondere den einzelnen und die Gemeinschaft:

„zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anregen und sein Beurteilungsvermögen für künstlerische oder andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags fördern. Dies gilt sowohl gegenüber Kunstwerken wie auch gegenüber Formen der Werbung, der Industrieproduktion, der Mode, der Unterhaltungsmusik, der Trivilliteratur und der Medienprogramme, deren spezifischer Eigenwert zu erkennen ist.

---

<sup>7</sup> R. Stang, *Einleitung*, in: R. Stang, G. Peez, H.- H. Groupe, S. Kocot, V. Leder, H. Negenborn, *Kulturelle Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, S. 9-12.

<sup>8</sup> V.-I. Reinwand, *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*, in: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München 2012, S. 113.

zu eigen - und zu nachschöpferischen Tätigkeiten hinführen. Diese Tätigkeiten tragen zur Entfaltung von Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten bei und vermitteln Befriedigung und Freude am Tun, fördern kommunikative Verhaltensweisen und erleichtern soziale Bindungen. Voraussetzung hierfür ist das Erlernen künstlerischen Ausdrucks durch Stimme, Mimik und Gestik des Menschen sowie durch Instrumente und Materialien.

in seiner intellektuellen Bildung vervollständigen. Die Angebote musisch-kultureller Bildung und intellektueller Bildung ergänzen einander. So setzt musisch-kulturelle Tätigkeit Einüben und Können von Techniken voraus; intellektuelle Bildung wird durch musisch-kulturelle Inhalte und Methoden vertieft.

in seiner Persönlichkeitsbildung und – Entfaltung fördern, ihn harmonisieren und zur Selbstverwirklichung führen. Des Weiteren hat musisch-kulturelle Bildung über ihre anthropologische und pädagogische Bedeutung hinaus einen besonderen heilpädagogisch-therapeutischen Wert [...]“<sup>9</sup>.

Hans Tietgens fasst die Spezifik der kulturellen Bildung zusammen: „In der Ausprägung kultureller Bildung greifen ästhetische und reflexive Dimensionen ineinander, erscheinen Distanz und Nähe, Selbstbewusstsein und Sich-Einlassen auf das andere, Ekstase und Präzision miteinander vereinbar. Damit weitet sich der Interpretationsspielraum für das Erkennen von Symbolqualitäten als der zentralen Aufgabe der kulturellen Bildung“<sup>10</sup>.

Im Mittelpunkt der kulturellen Bildung steht immer das lernende Subjekt mit seinen individuellen biographischen Hintergründen. Nehmen wir den Bereich der Weiterbildung. Aus ihrer Sicht stellt Kultur das Angebotsfeld und den Zielbereich, für die beide die Weiterbildung Wissen und Kompetenzen zu vermitteln sucht<sup>11</sup>. Andererseits ist Weiterbildung mit allen Bildungsaktivitäten der Teilnehmenden und all ihren Institutionen und Programmen zum Bestandteil heutiger Kultur geworden.

---

<sup>9</sup> BLK, *Musisch-kulturelle Bildung, Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan*, Klett, Stuttgart 1977.

<sup>10</sup> H. Tietgens, *Indirekte Kommunikation*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main 1991, S. 339.

<sup>11</sup> E. Schlutz, *Weiterbildung und Kultur*, in: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 621.

Kulturelle Bildung „fragt nach den äußeren Bedingungen einer Vermittlung von künstlerischen und ästhetischen Objekten (...), fragt nach dem Kulturnutzerverhalten von spezifischen Zielgruppen, untersucht Formate und Situationen, in denen Kunst und Kultur erfolgreich vermittelt werden kann und beschäftigt sich nicht zuletzt mit der Ausbildung von Vermittlerinnen, welche eine Brückenfunktion zwischen Kunsterfahrung/Kunstwerk und Betrachter/ Zuhörer oder Nutzer einnehmen“<sup>12</sup>.

Kulturelle Bildung ist dem Wortsinn nach die Vermittlung von Kultur, ästhetische Bildung und Erziehung, kulturelle Arbeit sowie Förderung und Verbreitung von Kulturgut. Kulturvermittlung mit einer pädagogischen Zielsetzung umfasst sowohl die Tätigkeiten, die zwischen einem Kunstwerk und seinem Empfänger vermitteln (z.B. Museumspädagogik), als auch Tätigkeiten, die Menschen zum eigenem künstlerischen Schaffen anregen. Menschen brauchen Wissen, das ihnen ermöglicht, die Kunst und ihre kulturelle Umwelt zu verstehen. Und sie brauchen die Instrumente, ihre kulturelle Umwelt zu erfassen: die Sinne, die ihnen ermöglicht, sich „kultiviert“ in ihrer Umgebung zu bewegen.

Kulturelle Bildung, ästhetische Bildung ist eine Brücke, die zwischen Kunst, Künstlern, Kulturinstitutionen und Publikum, zwischen unterschiedlichen Sprach- und Denkebenen vermittelt und die Menschen zum eigenem ästhetischen und kulturellem Gestalten animiert. Es geht dabei um Förderung gestalterischer, kreativer Fähigkeiten, Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks sowie soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge, Erweiterung von kulturellen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen u.a. der Medienkompetenz. Überall bedarf es Unterstützung, Anleitung und Erklärung. Kulturvermittlung hat folgende Aufgaben:

1. „Zugänge zu Kunst schaffen im Sinne einer Übersetzungsleistung;
2. Künstlerisch-gestalterische Kompetenz vermitteln als Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten;
3. Kulturelle Kompetenz vermitteln im Sinne von Deutungskompetenz und der Fähigkeit zu kreativem Querdenken, die in der Auseinandersetzung mit Kunst entwickelt wird;

---

<sup>12</sup> V.-I. Reinwand, *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*, in: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München 2012, S. 113.

4. Kunst als Katalysator für soziale Problemlösungs-Prozesse nutzbar machen<sup>13</sup>.

Es geht hierbei nicht nur um traditionelle Vermittlungsformen, um Unterstützung, Anleitung und Erklärung in konventionellen Unterrichtsräumen, sondern um geeignete Vermittlungskonzepte unterschiedlichster Orte von Lernprozessen wie etwa Bibliotheken, Museen, Theater, Gärten. Die Aufgabe der kulturellen Bildung in diesem Sinne ist es, kulturelle Artefakte anschlussfähig an die Erfahrungen der Adressaten zu machen, aber auch, sie zu befähigen, kulturelle Gegebenheiten sinnlich wahrzunehmen und für sich persönlich einordnen und bewerten zu können.

### **Ästhetik als sinnliche Wahrnehmung**

Im Laufe des Lernprozesses können geistige Strukturen, die in kulturellen Schöpfungen enthalten sind, die menschliche Persönlichkeit durchdringen und zu ihrem integralen Teil werden. Auf diese Weise sozialisiert die kulturelle Bildung den Menschen, weil sie ihn von der rein biologischen Ebene in die Sphäre persönlicher Individualität und Spiritualität erhebt - so Wilhelm Flitner in seiner Theorie der menschlichen Entwicklung<sup>14</sup>.

Kulturelle Bildung erfordert spezifische Methoden der Vermittlung. Erziehung, die auf der Verinnerlichung geistiger Strukturen beruht, kann nur dann wirksam sein, wenn der Lernprozess auf dem verstehenden Kontakt mit den Lerninhalten beruht. Dies gilt besonders in der kulturellen Bildung, in der die Sinne die Beziehung zur kulturellen Umwelt herstellen und tragen. Kulturelle Bildung muss frei sein von Autoritarismus, von Suggestionen und von Versuchen, „korrekte“ Interpretationen von kulturellen Phänomenen zu indoktrinieren. Sie muss die Subjektivität der Lernenden respektieren und den Einsatz seiner Sinne ermöglichen und schulen.

Verstehen bedeutet den bewussten Bezug des Menschen auf seine eigene Existenz. Verstehen ist eine Aufgabe, vor der jedes Individuum steht, und es ist eine Herausforderung für die Erziehung. Die Unterstützung des Individuums beim existentiellen Verstehen, in der Selbstreflexion und bei der Schaffung der Voraussetzungen für das Entstehen von Selbstverständnis sind der primäre Zweck von Bildung. Der didaktische Prozess muss daher

---

<sup>13</sup> B. Mandel, *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung*, in: B. Mandel (Hrsg.), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, transcript, Bielefeld, 2005, S. 13.

<sup>14</sup> W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1997.

zusätzlich zu seinen Aufgaben der Anpassung (z.B. das Vorbereiten auf die Ausfüllung sozialer Rollen) und Emanzipation (Befähigung von Menschen durch die Fähigkeit, die soziale Welt kritisch zu betrachten) auch der hermeneutischen Funktion der Unterstützung des existentiellen Verständnisses der Lernenden dienen. Es geht hierbei um die Verbindung von Verstehen mit der Kategorie des Sinns und über die Werkzeuge der Sinne, also auch um das Entdecken existenzieller Sinne.

Die kulturelle Bildung unterstützt daher den Menschen im Prozess des Verstehens seiner selbst und der Welt, und damit auch bei der Entwicklung neuer Existenzformen in der Welt. Ästhetik als sinnliche Wahrnehmung des Schönen gehört zu den höchsten Gütern, die sich Menschen im Herauslösen aus den Zwängen der Natur erworben haben. Sie ist, mit Marcuse, die Dimension, in der sich Freiheit und Natur treffen<sup>15</sup>. Menschen können die ästhetische Dimension nicht nur empfinden, sie können sie auch benennen und beschreiben. Der Aspekt der Freiheit in der Ästhetik geht daher einher mit ihrer Reflexion, ihrer bewussten Wahrnehmung. Die Reflexion ist es, welche das Widerständige im Ästhetischen schafft und formt. Und für sie stellt sich die Frage, ob und wie Ästhetik erlernt werden kann – und im Sinne von Kultivierung auch erlernt werden muss<sup>16</sup>.

Natürlich erinnert man sich bei diesem Gedankengang zuallererst an die Briefe von Schiller<sup>17</sup>, zu Recht. Es sind Briefe, die sehr nachdenklich machen. Und sehr differenziert balanciert und bilanziert Staat, Freiheit, Schönheit und Moral in einen Zusammenhang bringen. In einem philosophischen, weniger pädagogischen Zusammenhang, auch wenn Schiller das Ganze „Erziehung“ nennt. Aber genau dies kennzeichnet die Unschärfe der Debatte um die ästhetische Dimension des Lernens – auch heute noch. Es ist nicht einmal immer klar, ob es um das Erlernen des Ästhetischen geht oder ob der Prozess der Erziehung selbst ästhetisch ist. Vielleicht beides. Im „Brockhaus“ von 1837, zeitlich noch nah zu Schiller, heißt es: „Eine gewisse Kenntnis der Ästhetik wird von jedem wahrhaft Gebildeten gefordert, da ohne Ausbildung des Geschmacks keine vollendete Bildung sich denken lässt.

---

<sup>15</sup> H. Marcuse, *Natur und Revolution*, in: H. Marcuse, Schriften, Bd. 9. *Konterrevolution und Revolte. Zeit-Messungen. Die Permanenz der Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987, S. 63-80.

<sup>16</sup> Vgl. E. Nuissl, *Ist Ästhetik erlernbar? Ein Essay über Ästhetik, Reflexion, Freiheit und Widerstand*, in: „Magazin Erwachsenenbildung.at“ 2014, Nr. 22, S. 24.

<sup>17</sup> F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Reclam, Stuttgart 1996.

Hierzu bedarf es jedoch keines Studiums gelehrter ästhetischer Werke; schon das aufmerksame Lesen und Anschauen reiner und anziehender Mustergebilde reicht hin, um dem gesunden Gefühle die nötige Geschmacksrichtung zu geben<sup>18</sup>. Lexika damals waren nicht so zurückhaltend in bewertenden Aussagen wie heute, und nach der empirischen Evidenz einer solchen Einschätzung wurde auch nicht gefragt, muss man vermuten.

Der Begriff der Ästhetik ist hier synonym mit dem der Schönheit, des Ansprechenden, des Anziehenden, wie dies damals und immer wieder der Fall war und ist. Und die kognitive („Kenntnis der Ästhetik“) und emotionale („gesundes Gefühl“) Seite der Medaille überlappen einander und verschwimmen begrifflich. Da war Schiller begrifflich und gedanklich präziser, wir sind es heute sicher empirisch. Wir sind wieder enger an der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs der „Wahrnehmung“ als sowohl der kognitiven und als auch der sinnlichen Seite der Perzeption.

Andererseits wird der Begriff der Ästhetik eher im rezeptiven Sinne gebraucht, nicht im gestaltenden; welcher Maler würde etwa eine „ästhetische“ Bildproduktion für sich reklamieren? Schiller hat das als scheinbar unauflösbaren Zirkel gesehen: Man bedarf der theoretischen Kultur, um die praktische wahrzunehmen, die praktische jedoch ist die Bedingung der theoretischen. Das Werkzeug, den Zirkel zu durchbrechen, sei die „schöne Kunst“, denn sie unterliege nicht der Willkür der Menschen, wie dies in einem barbarischen Staat möglich sei. Die revolutionäre Kraft der Kunst, wie sie die kritische Theorie um Marcuse und Adorno betonte<sup>19</sup>, bedarf hier nur noch eines kleinen weiteren gedanklichen Schrittes. Rezeption ist, jedoch, auch eine aktive, eine gestaltende Handlung. Über die Rezeption, so heißt das im heutigen erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch, „eignet man sich etwas an“. Und es liegt nahe anzunehmen, dass diese aneignende Handlung ebenso einer „Schulung“ bedarf wie ihr produzierendes Pendant. Und Rezeption ist eine Funktion der Sinne – rezipiert werden kann nur, was die Sinne erfassen und umrahmen.

Ästhetik ist fast immer mit Schönheit verbunden. Was ist schön? Schönheit entsteht im Auge und im Kopf des Betrachters, werden die Konstruktivisten sagen. Ernst H. Gombrich meint in seinem Buch „The story of art“: „Actually I do not think that there are any wrong reasons for liking a statue or a picture... The trouble about beauty is that tastes and standards

---

<sup>18</sup> F. A. Brockhaus, *Bilder-Conversations-Lexikon* für das deutsche Volk, Verlag F. A. Brockhaus, Leipzig, 1837, Bd. 1, S. 133.

<sup>19</sup> T. W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.

of what is beautiful vary so much"<sup>20</sup> – will sagen: der Begriff von Schönheit variiert nicht nur über Kulturen und Zeiten, sondern auch zwischen den Menschen. Ein flüchtiges Objekt, ein strittiger Sachverhalt.

Ein strittiger Sachverhalt, über den man kaum streiten kann. Wie ließe sich über Schönheit streiten, wenn es dafür gar keine intersubjektiven, interkulturellen, überhistorischen Kriterien gibt? Man könnte über die deskriptive Seite reden, die Frage, ob man gemeinsame Wahrnehmungen und Empfindungen (eben „ästhetische“ Perzeptionen) hat, kaum jedoch über die Bewertungen, die man vornimmt. Und Schönheit ist eine bewertende Kategorie, aber die Erfassung dessen, was als „schön“ bewertet wird, ist eine Frage der Sinne – und ihrer Schulung, ihrer Bildung.

Eine der Strategien zur Verbesserung des sozialen Klimas rund um brennende soziale Fragen spricht sich für die Ästhetisierung des Phänomens aus. Wolfgang Welsch zufolge bedeutet Ästhetisierung, „dass Nichtästhetisches ästhetisch gemacht oder als ästhetisch begriffen wird“<sup>21</sup>. Zum Beispiel solle die Ästhetisierung des Phänomens des Analphabetismus auf der Darstellung dieses gesellschaftlichen Problems im ästhetischen Zusammenhang beruhen, was dessen Wahrnehmung in den Kategorien von schön oder hässlich, gut oder schlecht ermöglichen würde<sup>22</sup>. Dahinter steckt vor allem die Absicht zur Popularisierung des Problems, die zum Durchbrechen eines gesellschaftlichen Tabus beitragen und das soziale Problem dergestalt von negativen Emotionen befreien kann – auf diese Weise würde, genauso wie bei allen anderen Defiziten im Bereich der Bildung, lediglich seine Beseitigung erforderlich sein. Schließlich erregt die Notwendigkeit zur Anhebung von Qualifikationen heutzutage niemanden mehr. Schwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens sind genauso lästig wie die Unfähigkeit zur Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien oder geringe berufliche Qualifikationen, und genauso wie andere Defizite auch können sie in jedem Alter beseitigt werden. Die Ästhetisierung des „modernen“ Analphabetismus würde demgemäß aus zwei Perspektiven von Nutzen sein: aus der Sicht der Betroffenen sowie derjenigen Personen, die zwar nicht direkt

---

<sup>20</sup> E.H Gombrich, *The Story of Art Paperback*, Phaidon Press, London 1995.

<sup>21</sup> W. Welsch, *Grenzgänge der Ästhetik*, Reclam, Stuttgart 1996, S. 20.

<sup>22</sup> J. Genuneit, G. Schöber, *AlfaKultur. Ein Streifzug durch Ästhetisierungsversuche von Analphabetismus und Alphabetisierung*, in: J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*, Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin 2010, S. 138.

vom Phänomen betroffen sind, aber ein Interesse an dessen Überwindung haben (z.B. Universitäten, Arbeitgeber, Pädagogen, Freiwillige), wie auch der allgemeinen Öffentlichkeit<sup>23</sup>.

Wolfgang Welsch betont in seinen Erwägungen zur zeitgenössischen Architektur, die man genauso gut auch auf die Kunst im Allgemeinen beziehen kann, dass zeitgenössische Kunstwerke „mehrsprachig“ sein und verschiedene Zielgruppen ansprechen sollten, und zwar ebenso Fachleute der jeweiligen Disziplin wie auch ein breites Publikum von Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Vorlieben und Lebensweisen. Unter Berufung auf die Veröffentlichung von Charles Jencks „The Language of Post-Modern Architecture“<sup>24</sup> stellt Welsch in seinen Erwägungen fest, dass Architektur in Gemeinschaften, die von einer Vielzahl von Erwartungen und kulturellen Geschmäckern gekennzeichnet sind, das Ziel sozialer Kommunikation nur dann erfüllen kann, wenn sie in der Lage ist, verschiedene Zielgruppen anzusprechen und eine Vielzahl von architektonischen Sprachen zu kombinieren, z. B. traditionelle und moderne, elitäre und populäre, internationale und regionale Codes.. Er betont: „Architektur muss in erster Linie Architektur von Lebensräumen sein. [...] Diese sind aber nicht bloß ästhetischer Natur. Daher wird eine Architektur, die nur auf ihre ästhetischen Komponenten achtet, zwar in einer erlebnistüchtigen Gesellschaft Euphorie auslösen können, aber diese Begeisterung wird nicht lange währen [...]. Ästhetik ist eben nicht alles, und wenn man sie an erste Stelle setzt, so bekommt das der Architektur schlecht und nicht einmal der Ästhetik gut.“<sup>25</sup>.

### **Über die synästhetische Dimension der Sinne**

Und hier rücken die Sinne in das Zentrum des Verstehens und Bewirkens von kultureller und ästhetischer Bildung. Die Sinne sind es, welche die Menschen handlungsfähig machen – vor allem auch im kulturellen Kontext. Sinne sind tragend nicht nur für die Ästhetik, sondern das Überleben der Menschen in sozialen und natürlichen Räumen schlechthin. Um welche Sinne aber geht es?

---

<sup>23</sup> Ebd., S. 136 ff., vgl. auch E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe UMK w Toruniu, Toruń 2014, S. 193-269.

<sup>24</sup> Ch. Jencks, *The Language of Post-Modern Architecture*, Rizzoli, London 1977.

<sup>25</sup> W. Welsch, *Grenzgänge der Ästhetik*, Reclam, Stuttgart 1996, S. 264.

Aristoteles war sich sicher: es gibt nicht mehr als fünf Sinne – Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken und Riechen. Es sind die Sinne, die Wahrnehmen ermöglichen, die den Kontakt des Menschen zu seiner Umwelt herstellen und strukturieren. Damit sind sie auch die Instrumente der Sozialisation und des Lernens. Und können – im Guten wie im Schlechten – angesprochen werden. Die „Fernsinne“ Sehen und Hören etwa im Normalfall pädagogischen Geschehens, mit der bekannten Dominanz des Visuellen. Aber auch die „Nahsinne“ bei kulinarischen Lernanlässen (schmecken, riechen) und Vertrauensübungen (fühlen, riechen). Wir sind uns in der kulturellen Bildung dieser Sinne sehr bewusst, auch wenn wir ihrer Entwicklung und Ausgestaltung wenig Raum in Lehr- Lernprozessen einräumen.

Noch weniger häufig wird bedacht, dass die Sinne nicht isoliert tätig sind, sondern vernetzte Wahrnehmungen ermöglichen und erzeugen. „Synästhetische“ Effekte werden auch in Lernprozessen wirksam, der Lernort mit Licht, Farben und Formen etwa ist integraler Bestandteil des Lernergebnisses, oft mehr präsent als das Gelernte selbst. Auch die Verlässlichkeit der Wahrnehmung erhöht sich mit bestätigenden Sinneseindrücken, Museen können ein leidvolles Lied vom Drang zur haptischen Bestätigung des Gesehenen singen. Gerade auch in komplexeren Kontexten – wie etwa dem Lernen in physischen Räumen – sind synästhetische Wirkungen deutlich. Viele Menschen erinnern sich eher an den Geruch des Klassenraumes, wenn sie an die Schule zurückdenken, als an Mitschüler oder Lernstoffe.

Was lang nicht bekannt oder bewusst war: der Mensch hat auch Sinne, die nicht hauptsächlich dem Kontakt zur Außenwelt dienen. Der Gleichgewichtssinn gehört – seit langem unstrittig – dazu. Ohne ihn ist der Mensch nicht überlebensfähig, kann sich nicht sinnvoll (gesteuert) bewegen. Aber es gibt auch weitere Sinne, die sich nicht „nach außen“, sondern nach innen richten, solche der „Propriozeption“, der Selbstwahrnehmung. Diese Sinne erlauben es nicht nur, das eigene Bauchweh wahrzunehmen, sondern auch die eigenen Emotionen – seit einigen Jahren in der Erwachsenenbildung wiederentdeckt<sup>26</sup>. Furcht (mit Gänsehaut) oder Stress (mit Körperschweiß) sind solche lernrelevanten Sinnesein- und -ausdrücke.

---

<sup>26</sup> Vgl. R. Arnold, *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*, Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler 2005; W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007; G. Holzapfel, *Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik*, in: R. Arnold, G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und*

Das Verhältnis der Sinne zueinander und ihre aufeinander bezogene Bedeutung in der Innen- und Außenwahrnehmung ist komplex und lerntheoretisch und praktisch noch zu wenig erarbeitet. Es gäbe viele Möglichkeiten, in Lehr-Lernprozessen das Wirken der Sinne zu thematisieren und zu analysieren. Gerade in der kulturellen Bildung ist dies die vordringliche Aufgabe.

Dabei geht es zunächst um die spezifische Qualität der einzelnen Sinne, welche die Außenwelt erfassen, um das aristotelische Quintett. Diese Analyse von Sinnen – ihren Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen im Kontext der Aneignung kultureller Güter – ist in zwei Richtungen auszudeuten: der objektbezogenen und der subjektbezogenen. Ebenso, wie optische oder auditive Subjekte Prioritäten setzen, gilt dies auch für die Objekte der Wahrnehmung, etwa kulturelle Artefakte oder Lerngegenstände. Manche Objekte widersetzen sich der Erfassung durch bestimmte Sinne. Es ist eine Aufgabe der kulturellen Bildung, die spezifische Qualität von Objekten mit den Sinnen in Beziehung zu setzen und die Sinne an eben jenen geeigneten Objekten zu schulen und zu entwickeln.

Dabei sind die synästhetischen Dimensionen der Sinne einzubeziehen. Es gibt praktisch kein Objekt kultureller Bildung, das nicht als eine synästhetisch relevante Struktur besteht und in synästhetisch relevanten Kontexten existiert. Schulen und Entwickeln der ästhetischen Sinne kann nicht im experimentellen Verfahren gelingen, in dem ein Sinn analytisch abgetrennt wird. Kulturelle Bildung ist daher auch immer ganzheitliche Bildung, in dem sie alle beteiligten Sinne und ihr Zusammenwirken berücksichtigt.

Mit Blick auf die lernenden Subjekte spielen auch die nach innen gerichteten Sinne eine Rolle in der kulturellen Bildung. Wahrgenommene Emotionen und physische Zustände sind Bedingungsfaktoren kulturellen Lernens. Und auch hier kennzeichnen die sinnlich erfassten Objekte des „Innenlebens“ die Ganzheitlichkeit kulturellen Lernens.

Es geht also nicht nur und vielleicht nicht einmal hauptsächlich um das „Kennen“ kultureller Artefakte und ihre Einordnung. Es geht recht eigentlich um die Ästhetik der Sinne im Lernprozess, die übertragbare „Kompetenzen“ der sinnlichen Erfassung entstehen lässt. Kulturelle Bildung ist keine Lehre des Erfassens von Äußerlichkeiten, sondern der Reifung und Entwicklung kulturell relevanter Erfassungsinstrumente, der Sinne. Nur in diesem Sinne ist es möglich, von „kultivierten“ Menschen zu sprechen.

## Bibliographie

- Adorno T.W., *Ästhetische Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.
- Arnold R., *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005.
- Brockhaus F.A., *Bilder-Conversations-Lexikon* für das deutsche Volk, Bd. 1., Verlag F. A. Brockhaus, Leipzig 1837, S. 133.
- BLK, *Musisch-kulturelle Bildung, Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan*, Stuttgart, Klett. 1977.
- Bolten J., *Kultur als historisch vermittelte Reziprozitätsdynamik*, [in:] S. Strohschneider, R. Heimann (Hrsg.), *Kultur und sicheres Handeln*, Verlag für Polizeiwissenschaft, Frankfurt am Main 2009, S. 239- 256.
- Fleige M., Gieseke W., Robak S., *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2015.
- Flitner W., *Allgemeine Pädagogik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1997.
- Genuneit J., Schöber G., *AlfaKultur. Ein Streifzug durch Ästhetisierungsversuche von Analphabetismus und Alphabetisierung*, in: J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*, Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin 2010, S. 136–158.
- Gieseke W., *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007.
- Gombrich E.H., *The Story of Art Paperback*, Phaidon Press, London 1995.
- Hansen K., *Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation*, in: „Interculture Journal. Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien“ 2009, Nr. 7, S. 7 – 17, [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com) – Zugang am 15.03.2016.
- Holzappel G., *Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik*, in: A. Rolf, G. Holzappel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen)Pädagogik*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008, S. 145-171.
- Ingelhart R., *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1995.
- Jencks Ch., *The Language of Post-Modern Architecture*, Rizzoli, London 1977.
- Marcuse H., *Natur und Revolution*, in: H. Marcuse, *Schriften, Konterrevolution und Revolte. Zeit-Messungen. Die Permanenz der Kunst*. Bd. 9., Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987, S. 63-80.

- Mandel B., *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing*, in: B. Mandel (Hrsg.), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, transcript, Bielefeld 2005, S. 12-21.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, in: B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Bd. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, S. 69-94.
- Nuissl E., *Ist Ästhetik erlernbar?. Ein Essay über Ästhetik, Reflexion, Freiheit und Widerstand*, in: „Magazin Erwachsenenbildung.at“ 2014, Nr. 22, S. 22-27.
- Nuissl E., Przybylska E., *Przekaz kulturowy w przestrzeni publicznej na przykładzie muzeów*, in: „Rocznik Andragogiczny” 2015, S. 245-266.
- Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2014.
- Reinwand V.-I., *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*, in: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München 2012, S. 108-115.
- Schiller F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Reclam, Stuttgart 1996.
- Schlutz E., *Weiterbildung und Kultur*, in: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4 durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 621-634.
- Schmidt S.J., *Kultur als Programm – jenseits der Dichotomie von Realismus und Konstruktivismus*, in: F. Jaeger, F. J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen*, Bd. 2., Metzler Verlag, Stuttgart-Weimar 2011, S. 85-100.
- Stang R., *Einleitung*, in: R. Stang, G. Peez, H.- H. Groupe, S. Kocot, V. Leder, H. Negenborn, (Hrsg), *Kulturelle Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, S. 9-12.
- Tietgens H., *Indirekte Kommunikation*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main 1991.
- Trompenaars F., *Riding The Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*, Irwin Professional Publishing, Chicago 1994.
- Welsch W., *Transkulturalität: Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*, in: „Zeitschrift für Kulturaustausch“ 1995, Nr. 1(45), S. 39-44.
- Welsch W., *Ästhetisierungsprozesse – Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven*, in: W. Welsch, *Grenzgänge der Ästhetik*, Reclam, Stuttgart 1996, S. 9-61.

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.

---

### **Education of Senses**

The subject of the article boils down to the issue of sensory perception in the context of cultural education. At the centre of interest there is the question whether and to what extent, cultural education may or should have the aim of supporting the development of individual's aesthetic competencies. Cultural education is identified by the authors with aesthetic education which forms aestheticism, shapes human personality and supports his ability of self-realisation through arousing his intellectual and emotional creative skills; in other words: competencies of participating in symbolic culture. It is about the sensory perception of the outside world which is simultaneously an internal process guiding a human being in understanding the world and himself. The senses, as the main instruments of cultural and aesthetic development, make the perceiving subject able to act in different social contexts; he is not only able to distinguish beauty from ugliness, but also, and most of all, has an capability of surviving and finding fulfilment in social world as well as actively participating in symbolic culture. The authors refer to synaesthesia phenomenon, that is, simultaneous perception by different senses. There is no object perceived through the senses which would not induce experiences specific for several senses at once. The phenomenon of synaesthesia is another argument for a holistic approach of cultural education to the subject engaged in the act of perception considering all the senses and synaptic connections thanks to which the brain is able to perform cognitive operations as perceiving and thinking. Simultaneously, synaesthesia is a challenge to cultural education. According to the authors, the objective of cultural education is not so much supporting reception of broadly taken products of culture but rather aesthetic sensitizing and sharpening of senses. A decisive power is not attributed to knowledge of artefacts of culture but to the competence of their perception and understanding. Thus the need of education of senses as instruments of perception is a main field of cultural education.



**Miroslav Somr** **Helena Pavličíková**

Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach

## **Through wisdom to humaneness and democracy. Jan Amos Komenský and Tomáš Garrigue Masaryk**

### **Introduction**

It is somehow symbolic that the first month of spring, along with evoking the image of awakening nature, saw the birth of two great men who imprinted on the Czech nation deep humane feeling, specifically, Professor Tomáš Garrigue Masaryk, the first Czechoslovak president, born in Hodonín on 7th March, 1850, and Jan Amos Komenský/ Comenius, the last bishop of Unitas Fratrum, born in Nivnice on 28th March, 1592.

What was it then that the two minds had in common? Principally, it was unwavering belief that a successful future of the Czech nation can be secured only by ethically grounded education. Humaneness, according to Masaryk, makes the sense of Czech history in the same way as Comenius' humaneness is connected with the idea of "a free community of the human race" where all contentions will be settled by a peace tribunal as a basic tool for removing violence, war or universal distress.

### **Comenius in the 17th-century political labyrinths**

Although in Comenius' time the Czech nation was an agrarian society in its own right, it did not lack any attributes of the new trend, i.e. transition to capitalism. Foremost among its distinguishing features was intense social mobility of middle classes (the Comenius family not excluding) and the country's specific position within the integrated Czech state whose population of four million made it, before the Thirty Years' War, an economic power. The real control was centred in the hands of twelve noble houses, namely about thirty families that were given priority by the Hapsburgs when Ferdinand

I came to the throne in 1526 and ruled the country until 1564. The aristocratic ranks henceforth became infiltrated by prosperous burghers constituting about ten percent of the urban population. All in all, it was a time full of contradictions, precarious and antagonistic because of its dogmatic ideology on the one hand, and fraught with pretentious pseudo-tolerance on the other. Not to mention the fact that the 17th century was prominently an age of savage partitioning of the European continent during the thirty years of religious wars.

Be that as it may, the period witnessed a visible social improvement as well as some measure of thought toleration after Maximilian II, dictated by circumstances, confirmed by word of mouth the religious and political programme of *Confessio Bohemica* allowing a common profession of faith as propounded by representatives of the Lutheran Church and the Moravian Brethren. Thus not only the followers of Calvinism and Lutheranism did return to resume residence in Czech lands, but even *Unitas Fratrum* was recognised officially. A minor denomination in size (associating about 3 per cent of population in some 150 chapels), this communion had rather an urban than rural following (including, beside craftsmen and peasants, mainly middle classes), at one time boasting even aristocratic membership. The favourable process culminated in 1609 with Rudolf II's Imperial Charter granting political and religious liberties to the Czech estates. Because it was issued against the will of Catholic courtiers as Rudolf's mainstay aiming at rebellious nobility led by his brother Matthias, all the above mentioned documents were repealed by Ferdinand II after the battle of White Mountain.

The general atmosphere at the time of Comenius' birth may have been strained, but his middle-class origin (as the son of a burgher), together with the formative family climate, provided enough stimuli for his future life. Despite being left orphaned quite early, he managed to gain control of his activities, bolstering his lot through unremitting application and purposeful orientation of his own career. It is reflected in his entrance to grammar school in Přerov (1608), where he showed great brilliance and determination as a hard-working, prominently inventive student who could not remain unnoticed by Jan Lanecius (1550–1626), the Moravian leader of *Unitas Fratrum*. Importantly, this communion was to epitomise to Comenius, from the very beginning, a strong bond, fixed steadiness of his faith and fervent desire for knowledge. The school years became a crucial period in Comenius' life, since it was his first contact with the humanistically oriented teachings of *Unitas Fratrum* and the first encounter with the powerful Žerotín family as

well. Karel of Žerotín, the owner of Přerov estate, sponsored gifted students intending to enter Calvinist academies (colleges) in Germany, which was the only way to accomplish a desirable level of their own reformist learning. N.B. the Faculty of Arts at Charles University, Prague, then offered only low standard teaching and Jesuit Catholic academies in Olomouc and Prague had no place for Protestant students or rather refused to admit them at all.

Comenius' path to foreign studies led to Calvinist academies in Germany, where he joined the Calvinist Academy in Herborn aged nineteen, and no more than two years later, having transferred to Heidelberg College, he contemplated bringing European learning within the reach of his nation. Notwithstanding Comenius' failure to bring his university studies to formal completion, they had a profound significance for his subsequent spiritual development: he took his first step on the world's stage. Familiarised with the contemporary Protestant culture and trends in philosophy, he succeeded in abandoning both scholastic dogmatism and ancient Aristotelism while gaining a thorough knowledge of Latin and German.

### **Masaryk in the 19th- and 20th- century political labyrinths**

Our reflection upon the life and works of 'the teacher of nations' will now suggest parallels with another great figure in Czech history and the first president of the independent Czechoslovak nation, Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937). They both, and still each in a different way, had a far-reaching influence on the concept of freedom as related to man's moral values. At this point, it is worth mentioning that Comeniologist studies, currently focusing on understanding the philosophical message of Comenius' works, more than one hundred years ago found a devoted recruit in Tomáš Garrigue Masaryk, who adopted Comenius' legacy, incorporating it in his concept of humaneness and democracy.<sup>1</sup> Masaryk's native land was southern Moravia, a fertile region and land of hard-working people who were rooted in the springs of faith, piety, unique nature and kind-hearted spirit. Yet with Vienna as the capital city of the Hapsburg Empire not being far away, an enduring impact on the social and economic activities of the local population, which was somewhat brought under imperial subjugation, was exerted by the bureaucratic Viennese administration. Even though slavery was abolished in 1781, serfdom still persisted here until 1848. Not surprisingly, south Moravian families were interconnected by relations between nations and minorities, with mixed marriages being fairly common. In the same way, the Masaryk family represented a union of Moravian and Slovak nationalities.

The life story of Tomáš Garrigue Masaryk's family was in great detail described by Alain Soubigou in his extensive eponymous monograph, published in Paris in 2002 (the Czech translation 2004). It refers to Masaryk's mother's family as follows: "*Mother came from a German speaking parish in the municipality of Hustopeče, regardless of the fact that most of the local population spoke Moravian. Mother's family were fluent in Moravian because they came from the region of Haná.*"<sup>2</sup>

Young Tomáš's mother was a deeply religious woman whose Catholic belief must have influenced the whole family. Masaryk "*always kept in mind the picture of his praying mother – and knew it could be a truly human feeling and, in a sense, deeper than mere knowledge.*"<sup>3</sup> Just as mother implanted in him strong and emotional belief, there was yet another personality to influence his firm and unflinching faith and thought development - Catholic priest František Satora (1826-1885), who introduced Masaryk into the sphere of creed, the sphere of foreign languages and the sphere of knowledge. It was through him that young Masaryk discovered the visceral contradictoriness of words and facts, as Satora did not hesitate to rebel against higher ecclesiastical dignitaries on account of their indifference to social issues. "*Seeing the man Satora and his bitter fate, Masaryk could not retain his Catholic belief. Yet for the same reason he could never discard it completely.*"<sup>4</sup> Masaryk's determination to abandon the Catholic Church was stimulated by Professor Franz Brentano (1838-1917), his teacher in Vienna, who in protest against the dogma of papal infallibility left the Church. And Masaryk followed suit. But the sense of indispensability and power of faith, cultivated by his family upbringing, prevented his complete withdrawal from the church uniformity and led him to convert to Protestantism for a time. This still did not bring his spiritual quest to an end and the short interlude was followed by a solid reflection of the young intellectual on the evolutionary maturation of any idea resisting the rigidity and infallibility of the religious order.

### **Masaryk as an interpreter and follower of Comenius' works**

Masaryk was a modern-age man whose attitude to learning and the indispensability of education was as veritable as Comenius' attempts at universal improvement through the advancement of wisdom. Both Comenius and Masaryk perceived this harmonisation of the world and man as closely related to moral and social values. They both possessed the sense of human mutuality and love, which was primarily conveyed to their spouses, the women who constituted part of their life. Comenius' love for his family and

his love of family life is transposed even to the picture of his improvement of the world where the image of school is initially viewed as a workshop of humaneness, and in his *Informatorium školy mateřské* [Maternity-school informatorium], the mother and family become the cradle of the child's pleasure and future life.

No wonder that Masaryk's wife Charlotte Garrigue, having been brought up in the spirit of American Protestantism, followed the ideals of freedom and religious tolerance. Like Masaryk, she rejected orthodox Catholicism as well as Protestantism. It was Charlotte who urged him to remain in his homeland and fulfil the mission for which he was predestined rather than emigrate. She spared Masaryk for his nation and suffered for him all the time he was in the world building the image of the future independent state. Comenius, by contrast, was a reformer, so what was it then that brought their personalities so close together? Our aim is to show how each of them had formulated and ensuingly endeavoured to implement improvement, his own particular road to wisdom which should lead to ethicalness and genuineness. The social and political opinions of both men are so near that they fade into each other. In Comenius' vision, the ideal man is associated with wisdom, morality and piety. Masaryk hence transposed this ethicalness to a flawless democratic ideal that he materialised in a system of government which, in Comenius, never went beyond the speculative stage. Comenius' republic was hypothetical, Masarykian's was actually democratic. The humaneness of both was propitious, not egoistic or pragmatic. Masaryk was inspired by Comenius' idea that education and instruction are the key to the universal improvement of man, society and life in general.

Referring to one of Masaryk's first public appearances where he defended Comenius' views, it is necessary to go back to 1892 and the proposed celebration of the 300th anniversary of Comenius' birth. As expected, the Viennese government, represented by Minister of Education and Culture P. Gautsch, banned all public celebrations, even at schools. Masaryk however, unable to resist an urgent appeal of students and teachers, delivered a lecture, police surveillance notwithstanding. There he said: "*The exiled Comenius was a symbolic victim of repressions that followed the defeat on the White Mountain – his was a political issue. Many generations of Catholic adversaries and historians defamed him, calling him a demagogue, charlatan, rogue and traitor.*"<sup>25</sup> The lecture, given on 27th March 1892 in Slavia, a students' literary and oratorical society, consequently made Comenius' life and works threatening and unacceptable for Austrian authorities. Here it is necessary to mention one fact that remains rather unknown and scarcely emphasised:

“Masaryk’s writings from the 1880s include a preserved, 700-page handwritten record of the series of lectures on the history of philosophy, delivered by him in the summer term of 1889.”<sup>6</sup>

Providing a historical outline of philosophy (from early Greek thought to David Hume’s scepticism), it featured one aspect noticeably different from the then standard Czech surveys of the history of thinking; namely because it attached special importance in the history of European thought to Czech thinkers like John Huss (with his reference to John Wiclif), and Petr Chelčický along with John Amos Comenius, logically drawing a comparison between European Reformation and the teachings of *Unitas Fratrum*.<sup>7</sup> In the celebrated lecture of 1892 Masaryk obviously extended earlier notes and references to his university lectures, effectively diverting scholarly attention to Comenius the thinker when he said: “*Comenius is more drawn on as a philologist than a philosopher.*”<sup>8</sup> Masaryk’s view is based on the evaluation completed by František Palacký, the Czech historian who regarded Comenius as the most distinguished man of all times and nations that may have lost his home country but as a champion of mankind won recognition all over the world.

Masaryk deemed Comenius not only a visionary but man of action as well, who in many European countries advocated the idea of humanising people’s life through education and therefore devised an organised system of schooling and teaching methods. Masaryk appreciated Comenius’ orientation towards the coming generation, i.e. youth, especially esteeming his visualisation of school as a small state and the idea of building his school as a workshop of humaneness.<sup>9</sup>

Masaryk himself discerned the true origin of these pedagogical concepts in theoretical conclusions contained in the comprehensive volume of *Consultatio*. The school system expected to be in accord with the principle of universal education was in Comenius connected with a harmonious social order. “*Comenius thirsts for the unity of philosophy, religion and the entire management of life. The purpose of philosophy as a quest for truth is to bring us peace and to reconcile the spirit with things; the purpose of religion instilling in us reverence for the absolute good is to bring our conscience in peace with God; and the purpose of politics is to unite people, enabling them to thrive rather than hinder each other’s activities, its purpose being to guard peaceful minds of all.*”<sup>10</sup> What Masaryk truly appreciated in Comenius’ *Consultatio* was the idea that the main purpose in our life and thought is order, since the essence of pansophical method is the advancement of our knowledge from the lowest degree to the highest. “*It is a renewal of*

*what to the old teacher Socrates was his maieutical method – as if growing, originating, conceiving one from another. Thus Comenius’ scale of intellect - scala intellectus - is at the same time the forerunner of Comte’s hierarchy or scale of sciences.”*<sup>11</sup> Along with it, Masaryk grasped the substance of this scale of intellect which, in addition to comprehensiveness, also includes orderliness and universal knowledge. It is a road to harmonisation and wholeness in everything and everywhere.

In his lecture on Comenius, Masaryk also gave his opinion on the social position and importance of the teacher. The basis of the teacher’s competence is continual learning. The teacher not only teaches but he cannot stop learning himself. Self-education and self-learning comprise interaction between the learner and the teacher. Masaryk’s ideas on the importance and position of school are concluded in the following terse formulation: “School is not separated from real life. School forms the solid basis of state and social order in general.”<sup>12</sup> If, according to Comenius, school is to become a workshop of humaneness, Masaryk’s ideal school is to be democratic and humane – school is to be a social and political state institution. Masaryk sees school as a political body, it is to become the first political institution. This is where Masaryk’s view somewhat differs from Comenius’. (“*School, state and society are all in one to him: school is like a small state.*”)<sup>13</sup>, who perceives school mainly as an institution to provide education, moral influence and religious guidance.

Our analysis of Masaryk’s lecture on Comenius would not be complete without reference to the idea of humaneness which in Masaryk involves the ethics of humaneness. The concrete manifestation of practical humaneness is love for one’s dearest. “*The dearest of our near relations would be, to all of us, our children. Long ago we were told: Honour thy father and thy mother. But I think we should add: Honour the soul of your child. Remember the future generations. Let our love be mutual, yet do not rest with mutuality.*”<sup>14</sup> Both Comenius and Masaryk conceptualise humaneness as a relational category. It is a concrete expression that in both cases is perceived as positive, in direct contrast to the selfish egoism. It is humaneness lacking the background of hate and hostility. In both cases such a concept might be construed as conciliatory and resigning, yet the opposite is true. The effect of positive humaneness consists in its activiveness, in its endeavour to help someone and something. It is effective because it performs, doing something for one’s neighbour, balanced and patient.

## Conclusion

For Masaryk, the First World War was a historic turning point which he construed “*as a crossroads at which mankind can and must part with theocracy, with the supremacy of monarchal principle supported by church prelates, with the despotism of inherited privileges, and set out for democracy.*”<sup>15</sup> It was a period that he dedicated to the work for his nation, fighting for its independence. In the same way as Comenius once left his mother country, Masaryk went into exile – so they both were ready to sacrifice their lives for the sake of their ideals.<sup>16</sup> Their pursuit of ideals was long and complicated. Masarykian idea of democracy and Comenius’ humane school did stand the test many times just like they were defeated. Difficult as it must have been to strive for the goal determined by the ideas and actions of the two men, their life and works set an excellent example of working for one’s own and other nations, too..

## Bibliography

- Novotný, Zdeněk: *Korektiv Masarykovy filosofie*. Praha: Filosofia, 2011, p. 108.
- Soubigou, Alain: *Tomáš Garrigue Masaryk*. Czech translation by Helena Beguivinová, Praha: Paseka, 2004, p. 21.
- Machovec, Milan: *Tomáš G. Masaryk*. Praha: Svobodné slovo, 1968, p. 27.
- Ibid, p. 29.
- Mahler, Zdeněk: *Komenský a Masaryk*. In: Čas. Časopis Masarykova demokratického hnutí. 2006, No. 71, p. 2.
- Zumr, Josef: *Komenský a Masaryk*. In: Filosofický časopis, 1992, No. 1, p. 97
- Ibid, p. 97.
- Masaryk, Tomáš, Garrigue: *J. A. Komenský*. A lecture by T. G. Masaryk. Praha: The State Publishing House, 2nd Edition, 1920, p. 14.
- Mahler, Zdeněk: *Komenský a Masaryk*. In: Čas. Časopis Masarykova demokratického hnutí. 2006, No. 71, p. 2.
- Masaryk, Tomáš, Garrigue: *Stručný náčrt dějin filosofie*. Chapter LXVI. Komenský. In: Filosofický časopis, 1992, No. 1, p. 101.
- Cach, J.: *Tomáš Garrigue Masaryk. O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, p. 40.
- Ibid, p. 43.
- Masaryk, Tomáš, Garrigue: *Stručný náčrt dějin filosofie*. Chapter LXVI. Komenský. In: Filosofický časopis, 1992, No. 1, p. 103.
- Masaryk, Tomáš, Garrigue: *Ideály humanitní*, Praha: Melantrich, 1968, pp. 57-58.
- Mahler, Zdeněk: *Komenský a Masaryk*. In: Čas. Časopis Masarykova demokratického hnutí. 2006, No. 71, p. 2.
- Ibid.

**Through wisdom to humaneness and democracy.  
Jan Amos Komenský and Tomáš Garrigue Masaryk**

Essentially, the groundwork for democratic societal development and the fulfilment of man's humane mission is laid by ethically guided education. Both in Masaryk's and in Comenius' thought, humaneness is a concrete expression conceptualised as a relational category. They both perceive its positive aspects, which are in complete contrast to selfish egoism. Their humaneness lacks the background of hate and hostility. Such a conception of humaneness might be construed as conciliation and resignation, yet the opposite is true. Positive humaneness is effective through its activeness, through its endeavour to help someone and make something happen. It is a societal category fostering the ground for new human coexistence, wise thought and competent handling of human affairs.



**Janusz T. Maciuszko**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Piśmiennictwo protestanckie XVI wieku a zagadnienie wychowania**

Wiek XVI bywał w naukach historycznych przedstawiany dość często w jasnych barwach, jako stulecie renesansu i odnowy kultury. Obecnie zwraca się uwagę na to, że epoka wcale nie była nadmiernie optymistyczna. Była ona mianowicie okresem przełomu średniowiecza i nowożytności, z wszelkimi konsekwencjami takiego momentu dziejowego. Reformacja zapoczątkowała poważny spór religijny. Dokonywało się nowe definiowanie władzy, religii i polityki. Za sprawą m.in. humanizmu rozpoczęły się poważne dyskusje wokół problemów wychowania i edukacji. Odkrycia geograficzne wpłynęły na zmiany sposobu postrzegania świata i człowieka. Przemiany te toczyły się bardzo intensywnie i w tym samym czasie, odkładając poważne skutki na ówczesnym społeczeństwie. Moim zamierzeniem jest prześledzenie niektórych elementów praktyki pisarskiej polskiego protestantyzmu XVI-wiecznego, które mają związek z problemami wychowania i edukacji. Rozważania koncentrują się na trzech problemach. Pierwszym są związki reformacji z humanizmem. Drugim jest rola języka narodowego niekorzyścią dla łaciny w przekazie kościelnym i edukacyjnym oraz skutki tego procesu. Trzecim zagadnieniem są traktaty pedagogiczne, słowniki i inne pomoce szkolne lub pedagogiczne służące wychowaniu w XVI-wiecznej Polsce.

Z badań historycznych wynika, że człowiek rzucony w nową sytuację przełomu średniowiecza i nowożytności, przytłoczony nieznanym mu wcześniej chaosem informacyjnym, potrzebował tak informacji, jak przewodnictwa. Potrzeba informacji wynikała głównie ze znaczących przemian gospodarczych epoki. Ale dotyczyła też szerokich warstw społecznych pod względem koniecznego dla zachowania orientacji, indywidualnego pozyskiwania materiału do własnej oceny sytuacji i faktów oraz skutecznego ich skonfrontowania z własnym doświadczeniem i sytuacją życiową. Wydaje się, że ten indywidualistyczny

aspekt dość mocno stymulował działania w epoce przełomu. Potrzeba przewodnictwa otwierała z kolei ludzi na zabiegi edukacyjne i wychowawcze, poszukiwanie wzorców i odpowiednich lektur. Chęć zrozumienia samego siebie dotyczyła zresztą tak twórców reformacji, jak i samych wiernych. Zrozumienie siebie samego – pod Ewangelią, jak powiedziałby Luter, było stymulacją religijnego procesu wczesnej nowożytności. Jeżeli Ewangelia lub Słowo docierały jako zrozumiały komunikat i dawały się aplikować do praktyki życiowej, stawiało to człowieka w nowej sytuacji i wobec nowych wyzwań. Sama tradycjonalistyczna karność kościelna już nie wystarczała – potrzebne było jej dodatkowe, krytyczne i racjonalne uzasadnienie i pojęcie. Średniowieczna konstrukcja, eksponująca w tym miejscu prawo kanoniczne, okazywała się niewystarczająca. W dodatku, pokolenie(-a) już jako tako obcujące z humanizmem mogło(-y) łatwo zapytać o źródła tych czy owych przepisów lub zwyczajów. W nowej sytuacji punktem odniesienia stawało się Słowo – jemu przypisywano wiecznotrwały charakter i znaczenie. Religijność i związany z nią światopogląd nie uległy jeszcze destrukcji. Dlatego praca biblistów i jej praktyczne wykorzystanie stawały się wartością samą w sobie.

Wyjdźmy od dość oczywistego stwierdzenia: reformacja ma istotne związki z humanizmem. Chociaż tylko część humanistów przyłączyła się do stronnictwa protestanckiego, to jednak hasło „ad fontes” – do źródeł – stosuje się do praktyki tak jednych, jak drugich. Zagadnienie relacji pomiędzy humanizmem i reformacją posiada swoją bogatą i znaczącą bibliografię. Początki rozważań na ten temat przypadają na czas, kiedy oba pojęcia nie były dostatecznie ostro zdefiniowane. W traktowaniu zagadnienia widoczna też była tendencja do ideologizacji lub skłonność do swoistej dogmatyzacji. Współczesny sposób rozumienia i humanizmu, i reformacji, jak też relacji pomiędzy nimi, każe spojrzeć na nie na nowo. Coraz rzadziej w efekcie daje się postrzegać reformację jako religijne przedłużenie humanizmu lub jego konserwatywno-kościelną deformację, humanizm zaś tylko jako swoisty nurt protestu przeciw średniowieczu bądź wyraz antyreligijnych ciągot epoki. Relacja obu podmiotów pozostaje jednak nierozstrzygnięta w poznaniu historycznym.

Współcześnie humanizm definiowany bywa dość różnie. Bardzo często był wskazywany pogląd P. Kristellera, który charakteryzował humanizm jako nurt edukacyjny zmierzający do ukształtowania nowego modelu człowieka poprzez studia nad *humanitatis*. Studia te eksponowały gramatykę, retorykę, poetykę. Inny pogląd każe rozumieć humanizm jako przede wszystkim pracę nad tekstem (bardziej pisanym niż wygłaszanym) oraz wysiłek filologiczny. Niektórzy badacze akcentują ponadto silnie związany z humanizmem

program dydaktyczny i pedagogiczny. Niektórzy twórcy z epoki niemal obsesyjnie starali się stworzyć nowe modele nauczania i wychowania. Wydaje się, że dla zrozumienia omawianych tu związków wszystkie trzy próby widzenia humanizmu będą mieć znaczenie. Z pewnością obóz reformacyjny zmierzał w swoich staraniach do uformowania nowego modelu człowieka, choć przy pomocy narzędzi częściowo różnych od stosowanych przez humanistów. Z kolei prace biblistyczne i powracanie do autentycznych tekstów Ojców Kościoła czynią z przedstawicieli reformacji wzór egzegety i filologa. Natrętny dydaktyzm ujawniał się w działalności sporej części pisarzy religijnych. W trzech wskazanych tu zakresach współczesnego rozumienia humanizmu wysiłek na rzecz wychowania jest wyraźnie widoczny. Przede wszystkim, korzystając z doświadczenia humanistów, protestantyzm mocno postawił na upowszechnienie edukacji. Nauka i wychowanie miały do spełnienia co najmniej dwa cele. Po pierwsze, racjonalne i uczciwe znalezienie się przez jednostkę w modernizującym się świecie. Po drugie, chciano wychować nowy typ chrześcijanina, o zindywidualizowanej i zarazem rozumnej pobożności, w centrum której stoi praktyczna znajomość Biblii. Oba te cele należy rozumieć jako w pełni zbieżne. Są one funkcją podstawowego zamierzenia reformacji – odnowienia Kościoła w sensie powrotu do jego początków. Początki te były rozumiane na wiele sposobów – choćby jako forma organizacji, treść i sposób nauczania czy obrzędowość. Naczelną zasadą był jednak powrót i odnowienie Pisma św. co do jego rangi, znajomości i znaczenia samego tekstu. Ojcowie reformacji jasno opowiedzieli się za autorytetem Pisma (i przeciw tradycji) jako autentycznym zakotwiczeniem (uprawomocnieniem) chrześcijaństwa. Chrześcijaństwo oznaczało dla nich właściwe działanie oparte na znajomości Biblii i jej rozumieniu. Podstawą był zatem tekst, a poszukiwano jego brzmienia: autentycznego (co do źródeł) i komunikatywnego (co do szaty językowej).

W tym momencie należy wskazać na wykorzystanie przez protestantyzm stosunkowo nowego i efektywnego narzędzia, jakim był druk. Książka ewangelicka świeciła w XVI wieku triumfy na różnych polach – jako element propagandy, polemiki, wychowania i edukacji. Rozwój piśmiennictwa bywał, jak w Polsce, lawinowy. Pisarstwem zajęli się liczni twórcy, bardzo często wykorzystując jako swój atut otwarcie się literatury na języki narodowe. Sprawą podstawową były starania na rzecz pozyskania krajowego przekładu Biblii. Twórcy cytowali Pismo św. we własnych tłumaczeniach najczęściej z Wulgaty i ten obyczaj nie zanikł mimo wydania Nowego Testamentu w przekładzie Murzynowskiego a potem Biblii Brzeskiej. Funkcją tekstu biblijnego bywał zwykle zamysł wychowawczy i dydaktyczny. Pismo św. było traktowane

jako źródło wiedzy o świecie, samorozumienia istoty ludzkiej, ale przede wszystkim jako podręcznik etyki. Bohaterowie opowieści biblijnych byli stawiani jako wzór postępowania. Cnoty biblijne były komentowane jako punkt dojścia przez czytelnika do mądrości moralnej. Biblia stawała się zatem podstawowym narzędziem w procesie wychowania. Przypowieści Jezusa bywały traktowane jako niezbędny argument w kształtowaniu charakterów i postaw moralnych. Co ważne, ten proces obejmował nie tylko szkoły i uczniów, ale całe lokalne społeczności, bez względu na wiek. W większości krajów reformacyjnych wychowanie chrześcijańskie w duchu protestanckim postrzegano jako zadanie całych społeczeństw, bez względu na różne role społeczne poszczególnych ludzi. W Polsce pod tym względem sytuacja była odmienna, ponieważ działania reformacyjne podejmowała na ogół szlachta w swoich stanowych celach. W miastach Prus Królewskich czy w Krakowie sporo zależało w zborach od lokalnego mieszczaństwa, ale w reszcie kraju dystans stanowy i społeczny był nie do przekroczenia. Pisarze religijni, tacy jak Rej, mieli więc założony obraz swojego odbiorcy – szlacheckiego ziemiańskiego rezydenta. Wszakże w nowym, ewangelickim duchu chciał Rej wychować nie tylko młodzież, ale też zmienić postępowanie ludzi dojrzałych. Mniej przy tym autorom pokroju Nagłowiczana chodziło o szerzenie wiedzy, a zdecydowanie bardziej o wychowanie społeczeństwa w duchu biblijnego chrześcijaństwa i moralności.

Polskie piśmiennictwo reformacyjne obejmuje bardzo różne gatunki literackie. Kwestia nauczania Biblii jest zdominowana przez kaznodziejstwo. Kościoły ewangelickie szeroko otwierają się na pieśniarstwo religijne – niektóre śpiewniki liczyły nawet ponad 500 pieśni. Część z nich była pisana współcześnie, część stanowiły tłumaczenia lub parafrazy tekstów obcych, w tym wcześniejszych. Powstaje literatura budująca, z jasnym zamierzeniem dydaktycznym, formułowana z potrzeb wychowawczych i konstruująca model nowego, odnowionego i świadomego chrześcijanina. Odmiennie, opracowania katechizmowe służyły na ogół ugruntowaniu wiedzy o doktrynie religijnej.

Należy pamiętać o tym, że znakomita większość tekstów służących wychowaniu pozostawała w sferze kultury oralnej. Pomoce szkolne czerpane zwykle z tradycji europejskiej były adaptowane przez nauczycieli, ale nie widziano potrzeby ich edycji drukiem, którą i tak najczęściej należałoby poprzedzić ich przekładem. Kazania bywały spisywane, ale wiele ich pozostało w rękopisie – druku doczekały tylko niektóre. Część kazań było improwizowanych – nigdy nie były napisane przed ich wygłoszeniem albo zrekonstruowane potem. W tej mierze pomiędzy praktyką humanistów a pisarstwem religijnym zachodziła różnica. Humanisci ulegali pokusie

upamiętnienia siebie i swoich tekstów – słowo żywe należało podać odbiorcom w postaci pisanej. Z kolei reformacja, kładąc nacisk na głoszenie Słowa – a więc w pierwszej i niezbędnej funkcji nastawiona była na przekaz żywego języka (słowa) – z dobrodziejstw i postaw humanizmu korzystała dość umiarkowanie. Charakterystyczne dla reformacji było to, że zrywała ona z humanistyczno-renesansowym ideałem retorycznym mówcy – publicysty i wprowadzała w to miejsce osobę kaznodziei – nauczyciela. Zmiana funkcji w sposób oczywisty wpływała na używane środki stylistyczne, retoryczne, stosunek do poetyki itd. Protestantkie przywiązanie do słowa kaznodziejskiego (w pierwszej mierze żywego, głoszonego) było raczej odzwierciedleniem normy biblijnej, że wiara rodzi się ze słuchania, niż humanistyczną refleksją o retoryce. Kaznodzieja, tak jak kiedyś Jezus, był wyposażony w dar potęgi przekonywania (czyli retorycznie biorąc – perswazji) za pomocą żywego słowa. Sytuację różnicowała również kwestia środowiska odbiorców: czym innym była bez wątpienia publiczność zgromadzona w nawie kościelnej, czym innym elitarny intelektualnie świat humanistycznych estetów.

Polskie piśmiennictwo protestanckie łączył z humanizmem, jak to już było powiedziane, wewnętrzny nakaz nauczania (często też pouczenia). Reformacja bowiem w pierwszym rzędzie nauczwała. Podstawą był przekaz moralny oparty na „czystej Ewangelii”. Polscy autorzy są w tej mierze typowi dla epoki. Współcześni badacze dostrzegają np. że całość etyki teologicznej Lutera poznać można wyłącznie poprzez jego kazania. Innymi słowy, podstawowy trzon tekstów służących wychowaniu moralnemu wywodził się z tradycji komentowania Biblii przez kaznodziejów (autorów kazań). Upowszechniał się nawet obyczaj głoszenia i publikowania kazań katechizmowych – w Polsce obecnych w praktyce zborowej, a w druku poprzez tłumaczenia. W nich wykład doktryny został wzbogacony o elementy apologetyczno-polemiczne, ale elementy doktrynalne były prezentowane wspólnie z refleksją moralną. Egzegeza biblijna i hermeneutyka prowadziły do dwojakich wniosków: moralnych i dogmatycznych (z czasem coraz wyraźniej stanowiących o tożsamości wyznaniowej). Przed odbiorcą tekstu kaznodziejskiego zwykle był ukryty zrąb procedur branych ze świata humanizmu takich jak sprawy tłumaczenia tekstu perykopy czy drogi szukania jej sensu. Te zabiegi były często zastąpione swoistą rekapitulacją tekstu – opowiedzeniem tekstu biblijnego w swobodnej narracji. Ułatwiała to nakierowanie odbiorcy na podstawowy tok wyводу – sumę poszukiwanego sensu. Tekst źródłowy był wprost aplikowany do pouczenia moralnego lub dogmatycznego. Oba rodzaje pouczenia miały jasną rolę dydaktyczną – wychowanie etyczne i zdobycie pewności odnośnie do prawidłowości doktryny religijnej.

Ekspozycja erudycji kaznodziejów i ich warsztatu egzegetyczno-hermeneutycznego pojawiło się silnie w XVII wieku – ale wtedy protestantyzm będzie mieć w różnych krajach ugruntowaną pozycję i ukształtowanych już wielopokoleniowo wyznawców. Osobną rzeczą jest to, że szesnastowieczni autorzy zborowi, jeśli popełniali dzieła inne niż stricte religijne, uciekali się niekiedy do obrazowania w duchu erudycyjnej konwencji humanistycznej. Tyle, że te dzieła mają zwykle funkcję estetyczną i nie mają żadnych celów wychowawczych. Jeżeli jednak pisarze reformacyjni, z M. Rejem na czele, pisali dzieła o charakterze wychowawczym lub dydaktycznym i wyrażnie świeckie, to sięgali bez skrępowania po mądrość starożytnych, a to ze względu na ich uczynki i głoszoną przez nich pochwałę cnoty. Ale – należy dodać – nie z uwagi na ich mądrość (w rozumieniu np. filozofii), tylko ze względu na to, co jest w postawie starożytnych praktyczne – a więc daje się wykorzystać w parenezie i wychowaniu. Wiązał się z tym również zamysł polemiczny: starożytni nie znali Chrystusa i Pisma św., a jednak działali poprawnie w rozumieniu etycznym – przedreformacyjny katolicyzm znał ich dokonania i niewiele z tego w opinii protestanckiej wynikało. Czasami materiał antyczny-mitologiczny będący naturalną pożywką humanistów, dla pisarzy teologiczno-protestanckich pokroju Eustachego Trepki stawał się pewną ilustracją dydaktyczną. Anegdota lub przykład antyczny mógł być pożyteczny poglądowo, może i dla skojarzeń pamięci, ale nie miał żadnej rangi dowodowej lub nauczającej w konfrontacji z autorytetem Pisma św. Humanizm w tej interpretacji mógł być elementem formy przekazu (np. poprzez stylistykę), ale nie materią treści istotnych z perspektywy kształtowania drogi życiowej. Dlatego Trepka utrzymywał, że Pismo św. jest zawsze ważniejsze od filozofów i erudycji klasycznej. Z pewnością można mówić o koincydencji reformacyjnego programu odnowy życia z ambicjami naprawy świata i człowieka proweniencji humanistycznej. Oba typy idei i inspiracji po prostu sobie nawzajem towarzyszyły w tym samym czasie i społeczeństwie. W Polsce, zwłaszcza we wcześniejszej fazie reformacji, akcent położono nie na dogmatykę, a na praktyczną etykę. Otwarte pozostaje pytanie, czy refleksja nad cnotą (w dobie dyskusji o uczynkach i usprawiedliwieniu) musiała być do dialogu teologicznego przeniesiona tylko z humanizmu?

Warto w tym miejscu spytać o odbiorców tekstów nauczających. W środowisku ze znacznym odsetkiem ludności protestanckiej, a mianowicie w Prusach Królewskich, mamy do czynienia z wysokim poziomem kultury umysłowej. Niemniej jej przełożenie na świat postaw jest częściowo zaskakujące. Z wieloletnich badań L. Mokrzejckiego wynika, że z jednej strony wychowanie religijne było głębokie i wykształcał się protestancki pragmatyzm, ale z drugiej

panująca hierarchia wartości doceniała najpierw spokój i dobrobyt, a dopiero potem szczęście wieczne. Bliżej temu obrazowi do Rejowego *Żwierciadła* niż do jego *Postylli*. Humanistyczna z genezy mogła się stawać w tym środowisku potrzeba wiedzy (aczkolwiek raczej w kierunku nauk przyrodniczych), zaś to co protestanckie – przynajmniej w sferze postulatów – upodobniło się w miarę wiernie do zachodnioeuropejskich wzorców. Możliwe, że decydujące było w tym przypadku ponadprzeciętne w porównaniu z resztą kraju reprezentowanie opinii publicznej przez mieszczaństwo. Ewangelicka pareneza religijna w skali całego kraju (może za sprawą autorów mieszczańskiego pochodzenia) nie unikała pochwały pracy, którą można by zamknąć w hasło „módl się i bogać się” (Wirzbięta, Gliczner, Siebeneicher, także Gostomski). W ewangelickim katalogu cnót – chociaż samo narzędzie jest wzięte od humanistów – cnoty typowo humanistyczne ustąpiły miejsca tym promowanym jednoznacznie z inspiracji religijnej, w tym pracy. Wziąwszy pod uwagę proces wykształcenia skali wartości w Prusach, w tym przypadku można zapewne mówić o pewnej skuteczności parenezy i praktyki wychowawczej w stosunku do odbiorców. Trudno jednak w tym miejscu rozstrzygać, jak dalece pomocne były w tym ogólnoeuropejskie mechanizmy kulturotwórcze. Wziąwszy pod uwagę znane nam fragmenty traktatu *Taniec i rozmowa o nim...* Erazma Glicznera (1563) należałoby wręcz sądzić, że humanizm nawet w wersji erazmiańskiej w ogóle nie dotknął omawianej materii, bo znajdujemy się niespodziewanie w środku uzasadnienia idei ascezy wewnątrzświatowej żywcem wziętego z prac Maxa Webera.

Co wpłynęło na gwałtowny rozwój wydawnictw reformacyjnych w Polsce XVI wieku? Oprócz typowego dla epoki zainteresowania problematyką religijną i kościelną istotnym powodem było odkrycie literackiej polszczyzny i wprowadzenie naturalnego języka komunikacji do dyskursu wysokiego (literatura, publikacja) i społecznego (wykraczającego poza wąski elitaryzm, np. dworski). To z kolei zostało w epoce skombinowane z ewangelickim postulatem używania języka narodowego w Kościele. W sytuacji komunikacji tak społecznej – świeckiej, jak kościelnej – z kazalnicy i konfesjonau, racjonalnym okazywało się przełamanie pozycji łaciny. Język narodowy mógł stać się narzędziem kultury i codziennej, i wysokiej, a także formą komunikacji i z Ziemią, i z Niebem. Dla rosnącej masy uczestników komunikacji politycznej, gospodarczej, edukacyjnej język narodowy spełniał nie tylko kryterium zrozumienia, ale przede wszystkim dawał możliwość spełnienia aspiracji uczestnictwa w kulturze i publicznej dyskusji z pominięciem tradycyjnych form i nurtów kształcenia, i tak uznawanych wtedy za przeżytek lub symbol kryzysu. W jakimś zatem sensie użycie polszczyzny było kojarzone

z prądem pro-demokratycznym. Przed większą liczbą ludzi stanęła szansa pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i religijnym, w zrozumiałych formach i treściach. Jest oczywiste, że jakakolwiek skuteczność wychowania jest zależna od zrozumiałości zwrotnych komunikatów. Zrozumiałość języka pozwala poszukiwać źródeł i wzorców. Katolicy zainteresowani pouczeniem moralnym przez Ewangelię nagminnie czytali na wskroś ewangelicką postyllę Reja, ku rozpaczy swoich duszpasterzy. Hasło używania języka narodowego w Kościele miało także elementy demokratyzmu – o zrozumiałości mowy kościelnej nie decydowały już tylko wiedza lub wykształcenie. Za tym szła jednak pewna przebudowa świadomości – uczestnicy wspólnoty językowej mogli pełniej poczuć się również uczestnikami wspólnoty religijnej. Religia i postulat religijny stawały się w tych warunkach lepiej zrozumiałe. Język narodowy ułatwiał zrozumienie przekazu kościelnego, a więc nakierowywał na dyskursywne pojęcia językowe, a już nie tylko na religijną wizualność (obrzędową, wyposażenie kościołów itd.). Zrozumienie komunikatu językowego nadanego po polsku łatwiej było obrócić w bezpośrednie zastosowanie np. etyczne, jako że nikt nie mógł się już zasłonić nieznanymi uczonymi frazami łacińskimi. Taka sytuacja ułatwiała edukacyjną i pastoralną drogę reformacji. Człowiek znajdował się bliżej istotnych problemów, jeśli rozumiał je już wprost na poziomie komunikacji językowej. Wzrost poziomu wiedzy religijnej miał z kolei służyć kształtowaniu bardziej osobistego, świadomego chrześcijaństwa. Zrozumieć, co mówi Bóg, oznaczało odkryć osobistą etykę, osobistą wiedzę i rozpoznanie siebie samego jako odbiorcy Słowa Boga. W konsekwencji – zrozumienie własnej indywidualności, a w ślad za tym – odpowiedzialności. Społeczne i religijne konsekwencje rewolucji językowej były zatem o wiele większe, niż gotowi bylibyśmy przyznać to na co dzień.

Trzeba przy tym pamiętać, że znacząca część humanistyczno-renesansowych dyskusji o języku prędzej czy później była konsumowana przez reformację (jeśli nie była przez nią wprost inspirowana). Jak głosić/pisać, w jakim języku, jak tłumaczyć teksty różnojęzyczne i czym jest ekwiwalencja słów, do jakiego stopnia tekst jest tworem estetycznym, a kiedy bywa głównie przekazem treści – te najbardziej typowe zagadnienia i sytuacje angażowały oczywiście autorytety oraz dyskutantów protestanckich. Akcentowanie przez teoretyków reformacyjnych kryterium zrozumiałości tekstu – także kosztem artyzmu lub poczucia estetyki – było również jakąś deklaracją w stosunku do humanistycznych ambicji. Oznaczało to również potrzebę nowoczesnego kształtowania hermeneutyki – cała humanistyczna filologia bywała przy tym tylko warsztatowym balastem. Języki i ich znajomość nie zastąpią bowiem i nie wyrażą tego, co jest wprost zawarte/zakomunikowane w Piśmie.

Umiejętności humanistyczne bywały (a w skrajniejszym stanowisku – wręcz były) niczym wobec pokory, jaką należy przyjąć wobec Ewangelii.

W świecie chaosu (polityki, religii, upadku starych i kreowania nowych elit, nowego definiowania obszaru świata, wyznaczników pozycji społecznej i siebie samych) poszukiwano autorytetu – nawet jeżeli nie dla osobistego prowadzenia, to dla uspokojenia siebie w tym nowym, nieoczekiwanie dynamicznym świecie. Był to świat często niezrozumiały, ale też świat wielkich szans i związanych z nimi wątpliwości; na pewno mniej światopoglądowych, ale w dwójnasób etycznych. Pamiętajmy, że mamy do czynienia z ludźmi ukształtowanymi jeszcze przez średniowieczną drogę wychowania i w mniejszym lub większym stopniu wystawionymi na wpływ humanizmu, a co za tym idzie na przyrodzoną dla humanizmu tendencję wychowywania jednostek i społeczeństw. Humanisci wyczuwali ten stworzony dla nich zespół warunków i bez wahania wchodzili w rolę praeceptores. Klimat epoki był ten sam dla ówczesnych teologów – reformatorzy dokonywali tego samego: nauczali. Tyle, że humanisci grawitowali wokół lingwistyki i pedagogiki, pokolenie reformatorów, ich współpracowników i naśladowców – wokół analizy tekstu biblijnego i sposobów jego aplikacji do sytuacji społecznej i egzystencjalnej. Z tego połączenia wysiłków wynikały często cele zbieżne. Część piszących dzieła w założeniu skierowane do czytelnika masowego adresowała je pod bardziej świeckim adresem (choć uzasadnieniem np. dla istnienia instytucji społecznych było w ich przekazie prawo Boże), część kierowała je jawnie w stronę chrześcijan i Kościoła (instruując przy tym np. o właściwym kształtowaniu instytucji życia publicznego). W dodatku autorzy szeregu dzieł, w tym również tłumaczonych na język polski i oddziałujących na nasze sfery opiniotwórcze czy to w przekładach, czy to poznawanych w oryginale i propagowanych dalej w szeregu asocjacji, bywają i teologami, i humanistami zarazem. Przypadki Melanchtona i Erazma są tu przejrzystą ilustracją. Te przesłanki stymulowały kierunki działalności intelektualnej, a w tym literackiej reformacji.

Kształtowanie języka dotyczyło nie tylko samego słowotwórstwa lub poszukiwania form syntaktycznych. Najczęściej nie pamiętamy o tym, że w połowie XVI wieku luterkańscy wydawcy stoczyli bezkompromisową walkę o zasady polskiej ortografii (przy okazji chodziło o sprawy leksykalne). Zderzyły się ze sobą autorytety drukarzy i wydawców Jana Maleckiego i Jana Seklucjana (wydatnie wspomaganego przez Stanisława Murzynowskiego). Co charakterystyczne, miejscem debaty był Królewiec, niekwestionowane centrum polskiej książki ewangelickiej w tym stuleciu. Malecki przeniósł nad Pregołę konserwatywne doświadczenia dialektalne z Małopolski. Tandem jego

przeciwników optował za odnotowywaniem w słowie drukowanym rozwoju języka i dostosowaniem notacji drukarskiej do języka mówionego. Polem starcia stały się zasady przekładu i druku Nowego Testamentu. Praca wydawców – biblistów (nawet jeśli ten drugi tytuł przyznamy nieco na wyrost) przyniosła dość niespodziewany efekt uboczny. Murzynowski do swojego Nowego Testamentu dołożył potem opracowanie *Ortografia polska, to jest nauka czytania i pisania* (Królewiec 1551) i właściwie przyjęte tu przez niego rozwiązania stały się normą dla druku polskich tekstów z epoki. Prace językowe były zresztą kontynuowane w dwóch kolejnych stuleciach, najczęściej na Pomorzu (m.in. Gdańsk, Toruń) i na Śląsku. Były to m.in. słowniki (dwu lub trójjęzyczne: polski, niemiecki, łacina) a powodem ich publikacji były albo potrzeby szkolne, albo realia życia codziennego, w tym użycie języka w działalności gospodarczej. Niekiedy przypominały znane nam współcześnie tzw. rozmówki (tu m.in. bardzo popularne opracowania Gutthätera – Dobraczkiego z XVII wieku); opracowywano też wzory korespondencji handlowej itd. Jednym z wzorów dla takiej działalności był *Nomenclator* Piotra Artomiusza (wydawany od 1591 r.), trójjęzyczny słownik gramatyczno-rzeczowy. Znane też były w XVII i XVIII wieku opracowania poprawnego użycia polszczyzny dla kaznodziejów i katechetów z terenu Prus i Śląska, a więc tu odpowiednie działania wydawnicze generowały potrzeby pastoralne i wychowawcze.

Działania w zakresie wprowadzenia do obiegu kultury wysokiej języka narodowego i – szerzej – języków nowożytnych, były w znaczący sposób dopełniane przez reformowanie szkół i systemów wychowania. Stąd rodziły się podręczniki, poradniki i literatura obsługująca proces szkolno-dydaktyczny. W wieku XVI na czoło wysuwały się poradniki. Niewątpliwie ich ukazywanie się oraz ich popularność zawdzięczamy przełomowi edukacyjnemu dokonanemu przez humanistów. W ujęciu N. Eliasa byłyby to fragment większej całości procesu cywilizowania społeczeństw – i można z takim systemowym punktem widzenia się zgodzić. Rzecz w tym, że po raz bodaj pierwszy w drugim tysiącleciu, w epoce renesansu za edukację wzięli się zwolennicy nie kształcenia form, ale rozumnego obcowania z tekstem, jego praktycznym aplikowaniem do życia. W stosunku do wychowania podstawowym postulatem stało się harmonijne, ale też kreatywne włączanie się w społeczeństwo i bieg spraw publicznych. Humanistyczna presja wychowawcza i edukacyjna udzieliła się naszemu społeczeństwu. Początki tego procesu są ściśle związane z humanistyczną wizją „nowego wychowania”. W tej mierze zaistniała wspólnota wysiłków i celów środowiska humanistycznego i reformacyjnego. Oba chciały zdefiniować nowoczesnego człowieka, oba w oparciu o kontekst społeczny i religijny. Stąd dobór pism humanistów lub reformacyjnych

teoretyków edukacji był równoprawny – decyzja o tłumaczeniu autora X lub wzorowaniu się na nim (pamiętajmy, że niektóre opracowania z epoki są bardziej parafrazami tekstu lub wzorują się na nim, a nie są przekładami w ścisłym sensie filologicznym) niekoniecznie musiała zatajać jakieś znaczenia ideowe lub deklaratywne. Ciekawe w naszym przypadku jest to, że humanistów przekładali m.in. protestanccy autorzy, a pierwsze oryginalne próby rodzime literatury pedagogicznej dał duchowny luterkański. Uwerturą do zmasowanej akcji drukowania tego rodzaju opracowań było powielenie pracy Krzysztofa Hegendorfa *De educandis erudiendisq̄ue pueris nobilibus* (Kraków 1553), niemieckiego teoretyka reformacyjnej paidei. I jest to ostatni tego rodzaju tekst podany po łacinie. Trzy kolejne dzieła, wydane w minimalnym odstępnie czasowym to tłumaczenia: R. Lorichiusza *Księgi o wychowaniu i o czwiczaniu każdego przełożonego* (Kraków 1558, tłum. Stanisława Koszutskiego); Erazma z Rotterdamu *Rycerstwo chrześcijańskie a żywot duchowny* (Królewiec 1558, tłum. Wojciecha Nowomiejskiego); Marcina Kwiatkowskiego *Książeczki rozkoszne... o poćwiym wychowaniu ... dzieatek* (adaptowany przekład z Wergeriusza, Królewiec 1564). Wkomponowuje się w te przedsięwzięcia dzieło pastorskie Erazma Glicznera Skrzetuskiego *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dolożną wyczerpnąć mogą* (Kraków 1558). Pomiedzy pracą Glicznera a pozostałymi istnieje jedna acz ważna różnica. Pierwsze nawiązują wprost albo współtworzą dość monotony obraz wychowania młodego księcia, arystokraty, szlachcica – tak jak zapoczątkowali to we włoskich realiach tamtejsi humaniści. Praca Glicznera istotnie się różni odniesieniem do realiów. Stosuje się się bowiem do wychowania godnego, acz nie elitarnego; bliżej jego wychowankom mieszczańskiej kamienicy niż magnackich rezydencji, pomierności niż konsumpcjonizmu. Widać to również w innym, najczęściej zapomnianym jego piśmku (traktującym jednak o kwestii bacznie zaprzętającej uwagę protestanckich etyków i nauczycieli): *Taniec i rozmowa o nim, w której się to zamyka, skąd poszedł taniec, co są za owoce jego. A jeśli się godzi człowiekowi krześcijańskiemu z białymi głowami tańcować?* (Grodzisk 1563). Wspomniane dzieła, nawet jeżeli nie odniosły znaczącego skutku, to są jednak dowodem na to, że w połowie XVI wieku, wraz z falą reformacji postawiono zasadnicze pytania w sprawach wychowawczych i edukacyjnych, tj. trafnie zinterpretowano deficyty i potrzeby. W ślad za tym poszły działania na rzecz organizacji szkół. Humanistyczna i reformacyjna debata przyniosła nowe metody nauczania, nowe jego treści i podstawy, nowe pojmowanie roli adepta szkoły w społeczeństwie. Oczywiście cały ten zestaw musiał oprzeć się na nowych wydawnictwach

podręcznikowych, wychowawczych i literackich. Uformowanie się w strefie stabilnych wpływów protestanckich trzech gimnazjów akademickich (Gdańsk, Toruń, Elbląg) jest tutaj wyraźnym przykładem: podjęły one własną działalność wydawniczą i pilnie uczestniczyły w całym europejskim rynku nauki (m.in. przez szeroko zakrojoną akcję eksportu i importu książek). Co istotne, próbowano zharmonizować podawanie tekstów w językach nowożytnych, z humanistyczno-reformacyjnym postulatem znajomości trzech języków biblijnych. Dbano więc o poziom wiedzy i umiejętności, a obok tego o erudycyjność wykształcenia (co ściśle korespondowało z późniejszą manierą kształcenia w XVII i XVIII wieku). Protestancka troska o poprawność interpretacji tekstu, wzięta z reformacyjnych debat o hermeneutyce biblijnej, owocowała ambitnym programem retoryki i logiki, o nowocześniejszej na owe czasy bibliistyce nie wspominając. Zwłaszcza Gdańsk i jego największe Gimnazjum Akademickie ma się też czym poszczycić w dziedzinie przyrodoznawstwa – zniesienie cenzuralnej bariery badań nad naturą obfitowało w istotny postęp naukowy i adekwatną produkcję wydawniczą.

Warto nadmienić, że w użytku szkolnym pojawiła się ponadto pewna gatunkowa forma literacka, dla szkół właśnie typowa i o wiele bardziej przystosowana do zasad gatunku niż produkcja pozaszkolna. Jest nią mianowicie dramat (programy i teksty teatrów szkolnych obrazują teksty znacznie bardziej „sceniczne” niż chociażby *Żywot Józefa M. Reja*). Tym, co łączy staropolskie „wizerunki” z dramatem szkolnym jest wykorzystanie w nich postaci i motywów biblijnych. W ewangelickiej paidei teatr nie był rozrywką, a jeszcze jednym środkiem wychowawczym, medium kształtowania właściwych postaw moralnych i życiowych. Wykorzystanie ewentualnej maszynery scenicznej służyło tylko atrakcyjnemu podaniu treści wychowawczych, a nie prostemu zachwytowi. Prymat należał do tekstu, parafrazowanemu ze scen narracji biblijnej. Wykorzystywanie postaci biblijnych w literaturze pozascenicznej było typowe dla XVI wieku (także z powodów wychowawczych i najczęściej w kręgu autorów protestanckich lub sympatyzujących z reformacją). W stuleciu kolejnym nastąpiła redukcja takich tekstów głównie do użytku teatralnego: maszyneria tetralna, efekty wizualne itd..

Obok istotnych przyczyn politycznych (realizacja najważniejszych postulatów szlacheckich, kontrreformacja) na zmierzch powszechniejszych zainteresowań literaturą ewangelicką pod koniec XVI wieku i później mogła wpłynąć jeszcze jedna okoliczność. Protestantyzm mianowicie był najsilniej odbierany tak długo, jak długo występował „w opozycji”. W opozycji mianowicie do obyczajów katolickich, w opozycji do prawa kanonicznego – chodziło zwłaszcza o dziesięciny, w opozycji do katolickich duchownych

różnego szczebla, skorumpowanej lub niemoralnej władzy itd. Ruch protestu był postrzegany znacznie szerzej niż tylko w obszarze spraw etycznych czy religijno-kościelnych. Protestantyzm wydawał się kwestionować cały tradycjonalistyczny obraz świata i – co może ważniejsze – również człowieka. Jak długo poprzez protestantyzm udawało się podważać zastarzały, tradycjonalistyczny, niehumanistyczny obraz świata, tak długo mógł protestantyzm być świadomym wyborem albo partnerem w rewizji oglądu świata i człowieka. Kiedy jednak społeczeństwo szlacheckie osiągnęło swoje cele i kwestionowanie obrazu świata oznaczałoby podważanie własnej pozycji i osiągnięć, celowość użycia protestantyzmu w procesie poznawczym zniknęła jak zdmuchnięta. Nowy świat dopominał się jakiegoś racjonalnego umocowania w tradycji, a nie w buncie lub poszukiwaniu – kontrreformacja miała w tym momencie szeroko otwarte drzwi.

Tytułem podsumowania. Bardzo ważny przyczynek do portretu zbiorowego, głównie odnośnie do szlacheckiego kręgu odbiorców i zarazem do twórców naszej reformacji, dał Andrzej Wyczański<sup>1</sup>. Zwrócił on uwagę na to, że cenzus uniwersytecki bywa informacją tak pożyteczną, jak też myłą. Bywa np. świadectwem odbywania studiów najczęściej na modłę scholastyczną (zainteresowania humanistyczne kwitły poza *ratio studiorum*). W przypadku szlachty cenzus ten bywał częściej wyrazem ciekawości niż drogą poszukiwania zawodu (wyrazem tego jest i kończenie studiów bez dyplomów, i luźny niekiedy stosunek do immatrykulacji). Podejrzenie A. Wyczańskiego, że w grę wchodziło przede wszystkim ożywienie intelektualne a nie regularne odbywanie studiów, jest bardzo prawdopodobne. Zastanawiają jednak liczby uzyskane przez uczonego w kilku kolejnych badaniach. Studia uniwersyteckie miało za sobą 12,9 % szlachty uczestniczącej w synodach ewangelickich (z reguły zamożnej). Według jego ustaleń rzecz jest o tyle ważna, że dotyczy ona podstawowego nurtu naszej krajowej reformacji, jej głosów sejmowych i czynników oddziaływania. W gronie posłów sejmowych z czasów Zygmunta Augusta najwięcej posłów ewangelików studiowało z Wielkopolski – 25% (katolików 13%). Z Małopolski posłów ewangelików studiowało 18,5% (katolików 7,4%; z tym, że posłów ewangelickich było dwa i pół raza więcej – 65 : 27). Wreszcie, w trzecim zestawieniu, wśród pisarzy ewangelików pochodzenia szlacheckiego studia miało za sobą 77-98% (wśród takichże pisarzy – katolików odsetek wynosi 46%, przy czym katolików było prawie dwa razy tylu). Ahistorycznie zważywszy na nasze współczesne wymagania sytuację

---

<sup>1</sup> A. Wyczański, *Cenzus wykształcenia wśród szlachty protestanckiej w Polsce XVI wieku* [w:] *Rzeczpospolita wielu wyznań*, red. A. Kaźmierzyk et al., Kraków 2004, s. 391 n.

przyszłoby uznać za mało obiecującą. Zważywszy na realia epoki – sytuacja nie jest jedznoczaczną. Warto jednak zauważyć co najmniej dwie rzeczy. Po pierwsze, że ludzie najbardziej świadomi swoich celów, aspiracji i karier mieszczą się w dwóch ostatnich zestawieniach (posłowie i pisarze). Posłowie, jak się zdaje, jako zygmuntownscy *self made men*, byli niemniej częścią swojego stanu. Bardziej ciężyli ku karierze niż ku pokucie, upamiętaniu, parenezie. Pisarze pozostawali na placu boju ze swoim wykształceniem i umiejętnościami. Podstawowa z punktu widzenia socjologii grupa ich odbiorców już ich jednak niejako mijała – posłowie wprawdzie rozumieli, o czym ci pisali, ale nie mieli chęci na refleksyjną lekturę i zastosowanie wniosków z niej płynących w praktycznym życiu. Około 13% uczestników synodów ewangelickich, mających za sobą studiowanie, jawi się bardziej jako realna grupa odbiorców naszych pisarzy. Jest to – możliwe – urealniona procentowo grupa odbiorców tekstów tamtej epoki, i to tekstów głównego nurtu – ani nie przekombinowanych estetycznie, ani nie nadmiernie specjalistycznych – doktrynalnych, w całym ich zniuansowaniu. Nie można też wykluczyć, że jest to również prawdopodobny odsetek działaczy zborowych głębiej identyfikujących się z ewangelicką doktryną teologiczną, a przynajmniej dążących do pogłębienia własnej religijności (lub poglądu religijnego). To właśnie oni nie czytali by zapewne ani finezyjnych humanistów, ani wyrafinowanych dogmatyków; pareneza oczyszczona z humanistycznych dystynkcji i erudycyjnych odwołań była zapewne górną granicą ich tolerancji dla tekstu religijno-etycznego.

---

### **The Protestant literature of the 16th century and the issue of the upbringing**

The article is devoted to the reception of Protestant texts of an educational character in 16th century Poland. The first part of the article describes compounds of Reformation and humanism, their community of methods and purposes and their separate characteristics. The second part addresses the impact of mother tongue option at the expense of Latin in the church records and education as well as the effects of this process. Further results of this process are described in the third part based on pedagogic treaties, dictionaries and other teaching or pedagogic aids aimed at upbringing in 16th century Poland.

**Paweł Zieliński**

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena

### Wprowadzenie

Powszechnie uważa się, że Kigen Dōgen (1200-1253) jest jednym z największych, jeśli nie największym myślicielem japońskim oraz znaczącym reformatorem religijnym w tym kraju<sup>1</sup>. Bez wątpienia Japończycy są dumni z Dōgena i jego osiągnięć. Podziwia się jego „niezrównaną głębię myślenia” oraz zmiernanie w stronę problematyki podejmowanej przez współczesną filozofię, a także wyjątkową, czy nawet genialną osobowość religijną, wyrosłą z „samego centrum kultury japońskiej”<sup>2</sup>. Niniejszy artykuł ma pomóc w odpowiedzi na pytanie, czy ten uważany za wybitnego filozofa i nauczyciela mnich Zen w swym nauczaniu doktryny buddyjskiej zastosował istotne innowacje, czy w jego dziełach i działalności można odnaleźć istotne wartości pedagogiczne?

Ideał i wartości pedagogiczne mahajany, a zwłaszcza tkwiące w naukach chińskiej szkoły Huayan, w dużym stopniu powiązanej z nauczaniem Zen, zawarłem w osobnej rozprawie<sup>3</sup>. Tutaj zamierzam skupić się na wartościach pedagogicznych twórcy japońskiej szkoły Zen – Sōtō. Postaram się dociec, które wartości uwidaczniające się w dziełach i działalności Dōgena, czyli które przekonania i wierzenia, ideały i wzorce oraz preferencje i upodobania<sup>4</sup> są istotne z pedagogicznego punktu widzenia. Tak zarysowaną problematykę

<sup>1</sup> Por. P. Williams, *Buddyzm mahajana*, Wydawnictwo A, Kraków 2000, s. 142.

<sup>2</sup> H. Dumoulin, *A history of Zen buddhism*, wyd. 2, Beacon Press, Boston 1971, s. 151.

<sup>3</sup> Por. P. Zieliński, *Ideał wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyżmu mahajany*, złożony do druku w: „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2016, t. 25.

<sup>4</sup> Jest to jedna z naukowych klasyfikacji wartości (Instytutu GAMMA z Montrealu). Por. P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 891-899 oraz tenże,

badawczą rozpatrzę głównie w oparciu o kategorie pedagogiki filozoficznej. Rekonstruując aspekt pedagogiczny działalności i dzieł Dōgena, będę starał się odnieść zarówno do jego poglądów ontologicznych i epistemologicznych, ale także antropologicznych, etycznych oraz aksjologicznych, jako tworzących podstawy jego myśli pedagogicznej. Czy ideał wychowania w ujęciu twórcy japońskiego zen Sōtō odbiega w jakiś zasadniczy sposób od nauk buddyzmu mahajany? Każdy taki ideał stanowi część normatywnej kultury społeczeństwa<sup>5</sup>, gdyż stanowi podstawę wszelkiej działalności wychowawczo-kształcącej, ponadto udziela odpowiedzi, w mniemaniu swego krzewiciela, na pytania o istotę i sens egzystencji ludzkiej oraz przeznaczenie świata<sup>6</sup>.

Artykuł ma zatem posłużyć, pisząc najogólniej, przybliżeniu pedagogom i humanistom dotychczas nie rozpoznanej w pedagogice polskiej myśli pedagogicznej Dōgena, wybitnego przedstawiciela kultury japońskiej, do którego dorobku odwołuje się coraz więcej współczesnych uczonych Zachodu. Jest jednak zaledwie pierwszym oglądem pedagogicznym tej problematyki, dlatego nie daje jej kategoriycznego rozstrzygnięcia, lecz stanowi jedynie przyczynek do dalszych badań.

### **Tło polityczno-kulturowe i społeczne działalności i twórczości Kigena Dōgena**

Lata życia omawianego mnicha Zen to w Japonii pierwszy okres rządów dziedzicznych dowódców wojskowych, zwanych szogunami, czyli pierwszy szogunat (jap. *bakufu*) Kamakura (1185 lub 1192-1333), w którym jeszcze współlistniały ze sobą rządy militarne wraz ze systemem feudalnym oraz władza cesarska. Za życia Dōgena dochodziło do zamieszek i starć między cesarzem a rodem Hōjō, które w rezultacie doprowadziły do tego, że cesarz wraz z dworem znalazł się pod kontrolą bakufu. Faktyczną władzę sprawował regent z rodu Hōjō, który przewodniczył obradom Rady Państwa. Powstał tzw. kodeks Jōei, sankcjonujący zmianę rządów na wojskowe, a ujęty w nim zbiór zasad regulujących powinności wasali wobec szoguna obowiązywał przez kolejne ponad sześćset lat. Nazwa pierwszego szogunatu pochodzi od miasta Kamakura w prefekturze Kanagawa, które stało się jego stolicą. Miasto przeżywało swój rozkwit po 1221 roku za rządów regentów

---

*Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, s. 137-139.

<sup>5</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 75.

<sup>6</sup> S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 9.

Hōjō. W okresie tym zbudowano wiele świątyń buddyjskich, zwłaszcza powiązanych ze szkołą Zen Rinzai. Na przykład świątynia Engakuji stała się ośrodkiem kulturalnym, w którym uprawiano różne dziedziny nauki, chociażby studia konfucjańskie, oraz sztuki, zwłaszcza malarstwo, kaligrafię, rzeźbiarstwo, a także sztukę ogrodową, a mistrzami w tych dziedzinach byli zarówno Japończycy, jak i Chińczycy<sup>7</sup>. W 1247 roku Dōgen został zaproszony do Kamakury przez regenta Hōjō Tokiyoriego, który zaofiarował zbudowanie dla niego klasztoru w mieście, jednak mnich odmówił<sup>8</sup>. Dōgen przebywał też w latach: 1223-1227 w Chinach, gdzie pobierał nauki u swego nauczyciela Rujinga (Ju-ching, jap. Nyōjō, 1163-1228)<sup>9</sup> w klasztorze Jingde (Ching-tzu) na Górze Tiantong<sup>10</sup>, od którego otrzymał przekaz Dharmy<sup>11</sup>. Były to Chiny epoki Song (960-1279), wielkiego rozkwitu nauki, filozofii, kultury i sztuki, a także technologii, do czego przyczyniło się upowszechnienie druku, opartego na ruchomej czcionce<sup>12</sup>. Był to też okres licznych starć i wojen z Mongołami, których zaczęła doświadczać Południowa Dynastia Song, na której tereny trafił Dōgen. W społeczeństwie zaczęła dominować warstwa urzędników, wypierając powoli arystokrację, a nowe relacje społeczne wspierał neokonfucjanizm, częściowo oparty na filozofii buddyjskiej. Buddyzm w tej epoce przeżywał niewielkie odrodzenie po prześladowaniach w końcu poprzedniej dynastii Tang. Wszyscy opaci świątyń i klasztorów buddyjskich musieli być zatwierdzeni przez cesarza i jego wysokich rangą urzędników – mandarynów (chiń. *guan*), którym byli formalnie podporządkowani<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> Por. Kamakura, w: J. Tubielewicz, *Kultura Japonii. Słownik*, WSiP, Warszawa 1996, s. 137 oraz Engakuji, w: tamże, s. 69.

<sup>8</sup> Dōgen, w: tamże, s. 56.

<sup>9</sup> Tamże, s. 55.

<sup>10</sup> Ju-ching, w: H.J. Baroni, *The Illustrated Encyclopedia of Zen Buddhism*, Rosen Pub. Group, New York 2002, s. 166.

<sup>11</sup> W Chan i Zen, pisząc w uproszczeniu, to formalny przekaz czy potwierdzenie (jap. *inka-shōmei*) rozumienia nauk Buddy i zostania spadkobiercą w linii transmisji tych nauk, zazwyczaj upoważniające do założenia własnego ośrodka zen.

<sup>12</sup> Stało się to wcześniej, niż w Europie. Inna sprawa, że Chińczycy nie posługiwali się alfabetem w naszym rozumieniu. Mieli pismo sylabowe, czyli składające się ze znaków zazwyczaj odpowiadających poszczególnym sylabom.

<sup>13</sup> Por. A. Cotterell, *China. A History*, Random House, London 1990, s. 166-187. W Chinach panował ustrój określany mianem feudalizmu biurokratycznego, w którym istniało wiele stopni mandarynów, zarówno cywilnych, jak i wojskowych. Swoje stanowiska urzędnicy otrzymywali w wyniku studiowania klasycznych ksiąg konfucjańskich i zdania bardzo trudnych egzaminów. Wyżsi stopniem mandaryni byli bardzo dobrze wykształceni oraz posiadali wielką władzę, jednak byli słabo opłacani, co stwarzało pole do licznych nadużyć. Por. też: P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie...*, s. 480-481.

Dōgen urodził się w rodzinie arystokratycznej, jednak ojciec, wysokiej rangi minister, zmarł, gdy syn miał 3 lata, a matka zmarła, gdy miał 8 lat. Chłopiec był utalentowany, ponoć w wieku 4 lat czytał poezję chińską, a mając 13 lat trafił do klasztoru buddyjskiego szkoły Tendai<sup>14</sup> i został mnichem. Wkrótce, popychany pragnieniem rozstrzygnięcia zasadniczych wątpliwości egzystencjalnych, do czego mogła przyczynić się wczesna śmierć rodziców, rozpoczął studia u Myōana Eisaia (1141-1215), który formalnie zaszczeplił Zen (szkoła Rinzaï, chiń. Linji) w Japonii. Po śmierci Eisaia wraz z jego następcą Myōzenem (1184-1225) wyjechał do Chin i w 1223 roku znalazł się w porcie Ningbo. W Chinach Dōgen odwiedzał *różne klasztory buddyjskie, szukając właściwego dla siebie nauczyciela czy mistrza. Odnalazł go w osobie wspomnianego Tiantonga Rujinga, mistrza Chan szkoły Caodong, który był opatem kilku klasztorów w Chinach, a ostatecznie w 1225 roku został opatem klasztoru Jingde, gdzie przybył do niego Dōgen*<sup>15</sup>. Pod okiem mistrza mnich osiągnął satori i otrzymał formalne potwierdzenie bycia zdolnym do nauczania Dharmy, a w 1227 roku powrócił samotnie do Japonii, gdyż jego towarzysz podróży zmarł dwa lata wcześniej. Przez kilka lat, do 1230 roku Dōgen przebywał w świątyni Kennin-ji w Kioto, a gdy zwolennicy szkoły buddyjskiej Tendai w Kioto nasilili swe działania skierowane przeciw nowym szkołom buddyjskim, mnich opuścił miasto i podjął samodzielne nauczanie w *założonej przez siebie małej świątyni Kannon-dōri-in w Uji, a potem w nowym klasztorze Kōshō-hōrinji, posiadającym odpowiednią salę medytacyjną*<sup>16</sup>. W 1241 roku mnich Kakuzan Ekan ze szkoły *Daruma-shū, powstałej w XII wieku w Japonii szkole opartej na naukach Chan, przyprowadził do klasztoru swoich uczniów, m.in. Kouna Ejō (1198-1280),*

---

<sup>14</sup> Japońska szkoła buddyjska Tendai powstała na początku IX w. i jest powiązana z chińską szkołą buddyzmu mahajany Tiantai, opartą na *Sutrze Lotosu*. Buddyzm do Japonii dotarł w VI w. z Korei. W kolejnych wiekach pojawiły się różne szkoły buddyjskie, jak Madhjamaka, Jogaczara, wspomniana szkoła Tendai i Shingon oraz Zhenyan i amidyizm, a w późniejszych wiekach powstawały kolejne szkoły buddyjskie. Zwłaszcza pomiędzy zwolennikami odłamów Tendai dochodziło do konfliktów i walk, ponadto szkoła ta, jak i inne, już zakorzenione w rzeczywistości japońskiej, były niechętne, a czasem wręcz wrogie wobec napływających, nowych na tym terenie, kultów buddyjskich.

<sup>15</sup> A. Ferguson, *Zen's Chinese Heritage. The Masters and Their Teachings*, Wisdom Publications, Boston 2011, s. 492-493 oraz T.J. Kodera, *Dogen's Formative Years in China. An Historical Study and Annotated Translation of the Hōkyō-ki*, Lowe & Brydone Printers, London-New York 2009, s. 103-105.

<sup>16</sup> H. Dumoulin, dz. cyt., s. 157.

który został spadkobiercą Dharmy Dōgena<sup>17</sup>. Prawdopodobnie na skutek prześladowań ze strony już zakorzenionych w Japonii szkół buddyjskich Dōgen w 1243 roku przeniósł się w górzysty rejon Japonii, gdzie niedaleko miasta Fukui założył klasztor Eihei-ji, czyli Klasztor Wiecznego Pokoju, w którym przebywał przez pozostałą część życia (a warunki życia nie były tam zbyt dobre, zwłaszcza zimą). Świątynia ta należy do jednej z dwóch najważniejszych świątyń szkoły Zen Sōtō, która obecnie dominuje wśród japońskich szkół buddyjskich<sup>18</sup>. Dōgen zmarł w Kioto w 1253 roku, gdzie udał się w celu podratowania podupadłego zdrowia<sup>19</sup>.

Do najważniejszych dzieł Dōgena zalicza się: *Hōkyōki* czyli *Zapiski ery Baojing*, będące zapisem rozmów mnicha z jego chińskim mistrzem, odnalezione po śmierci Dōgena przez jego następcę Kōuna Ejō; krótki tekst *Fukan zazengi* – *Zasady uniwersalnego zazen*; uważane za główne dzieło – *Shōbōgenzō* czyli *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa*; ponadto wymienia się *Shōbōgenzō zuimonki* – *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa* czyli *zapiski zasłyszane*, będące mowami Dharmy Dōgena (które adresował do swoich mnichów), spisane przez Ejō; a także *Eihei kōroku* czyli *Obszerne zapiski z Eiheiji*<sup>20</sup>.

### Metafizyka i etyka w filozofii Dōgena

Rozpatrując filozofię Dōgena należy stwierdzić, że początkowo miała ona charakter bardziej metafizyczny, a w drugim okresie jego życia *dotyczyła zwłaszcza kwestii etycznych*. Wiąże się to prawdopodobnie z kolejami życia japońskiego nauczyciela buddyzmu. W drugim okresie życia musiał on zajmując się nowymi adeptami Zen, napływającymi do świątyni z wiosek wokół Eihei-ji, a byli to przeważnie ludzie prości i niewykształceni. Należało zatem mówić do nich w sposób przystępny, zgodny z kategoriami ich rozumienia rzeczywistości i odniesienia metafizyczne w nauczaniu zenjiego<sup>21</sup> zapewne już rzadziej występowały, z kolei kwestie regulujące zachowanie w klasztorze, powiązane z etyką – częściej.

<sup>17</sup> W.M. Bodiford, *Sōtō Zen in Medieval Japan*, A Kuroda Institute Book University of Hawaii Press, Honolulu 1993, s. 26.

<sup>18</sup> Jakkolwiek Dōgena uważa się za założyciela japońskiej szkoły Zen Sōtō, to niektórzy współcześni uczeni wskazują w tym kontekście zwłaszcza na wychowanka Eihei-ji Keizana Jōkina (1264-1325). Tamże, s. 64, 81.

<sup>19</sup> H. Dumoulin, dz. cyt., s. 158-159.

<sup>20</sup> Por. S. Heine, *Dōgen*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997, s. 411.

<sup>21</sup> Zenji (jap.) wybitny, zasłużony mnich Zen.

Okres metafizyczny w twórczości Dōgena najbardziej wiąże się z zawartością jego głównego dzieła – *Shōbōgenzō*, a przynajmniej niektórych jego części. Ten rozbudowany do blisko stu rozdziałów tekst nie jest łatwy w odbiorze. Pisany był dla wyznawców szkoły Zen i odwołuje się do wielości kategorii buddyjskich, jak: dharma buddy, natura buddy, natura umysłu, stan buddy, nirwana, samsara, tathagata i innych, zawiera też sprzeczności zaznaczające się między poszczególnymi rozdziałami, występujące również w ich wydzielonych częściach, a nawet akapitach. Toteż nie stanowi on wyvodu logicznego, do jakiego jesteśmy przyzwyczajeni przy studiowaniu klasycznej filozofii zachodniej. Autor posługuje się często poetyckimi metaforami: wody i księżyca, odbicia księżyca w wodzie, dolin i gór, i innymi poetyckimi zwrotami, by oddać refleksje dotyczące wkroczenia w świat oświecenia, który jest prezentowany w wielu aspektach właśnie z pozycji oświeconego mistrza, przekraczającego dualistyczne postrzeganie świata. Dzieło stanowi wykładnię istoty nauk buddyjskich, przy czym podkreślone zostały kwestie samego oświecenia i religijnego znaczenia życia i samorealizacji człowieka. W zawartości dzieła pojawiają się tematy metafizyczne, ale również mające charakter pragmatyczny, czy wręcz instruktorski. Dōgen porusza m.in. następującą *problematykę*: urzeczywistnienia się absolutnej prawdy, Natury Buddy, zgłębiania Drogi ciałem i umysłem, Wielkiego Przebudzenia, sposobu praktykowania siedzącej medytacji, samadhi, Kwiatu Pustki, podtrzymywania praktyki, równości kobiet i mężczyzn, Avalokitesvary, „Bytu-i-czasu”, nauk Buddy, nadprzyrodzonej mocy, wiosen i jesieni, czterech elementów w relacjach społecznych bodhisattwów, trzydziestu siedmiu elementów *bodhi* (oświecenia), samadhi jako doświadczania Jaźni, zasługi porzucenia rodzinnego życia, *Życia i Śmierci, Woli Prawdy, Pobierania Nauk, Ośmiu Prawd Wielkiej Ludzkiej Istoty i jeszcze* inne tematy, które zdają się w połączeniu tworzyć kompleksowe wyjaśnienie doktryny buddyizmu mahajany<sup>22</sup>.

Kilka zasadniczych tematów metafizycznych przykuło uwagę współczesnych filozofów Wschodu i Zachodu. Należy do nich, między innymi, rozumienie „nietrwałości” i „bytu-w-czasie” („istnienia-w-czasie”). Nietrwałość to ulotność każdego aspektu egzystencji człowieka i innych istot, a w rozumieniu Dōgena również *nirwana* (uniwersalna natura Buddy) nie powinna być traktowana jako niepodlegające zmienności królestwo czy schronienie<sup>23</sup>. W osobistym doświadczeniu zaznacza się ta nietrwałość jako

---

<sup>22</sup> Są to tytuły wybranych rozdziałów dzieła. Por. *Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 1-4, Numata Center for Buddhist Translation and Research, Berkeley 2008.

<sup>23</sup> Tak to interpretuje Steven Heine. S. Heine, dz. cyt., s. 411-412.

„pełne, nieprzerwane, stale odnawiane doświadczanie zmienności i jedności istnienia w czasie (*uji*)” i stanowi podstawę „każdego aspektu buddyjskiego treningu medytacyjnego i duchowego urzeczywistnienia”<sup>24</sup>. Zawarta w dwudziestym zwoju *Shōbōgenzō* interpretacja *uji* nastęrcza filozofom, jak również tłumaczom, wielu problemów<sup>25</sup>. Klasyczna interpretacja *uji* zakłada, że sam czas jest istnieniem, a wszystko, co istnieje – czasem. Jest to wszystko, co podlega dynamicznym zmianom, jest w procesie stawania się, a zatem wszelkie istnienia. Takie stanowisko pozwalało na czynienie komparatystyki z egzystencjalizmem Martina Heideggera<sup>26</sup>. Nowsza interpretacja filozoficzna oddaje *uji* jako rozumienie, iż każde istnienie jest chwilowe, cała egzystencja ma naturę tymczasową, zachodzi w chwili, jest chwilą, wyłania się w chwili, dzieje się w czasie, stanowi „moment egzystencjalny”<sup>27</sup>. W sensie ontologicznym (zróznicowany) świat byłby zatem rodzajem „mignięć”, iluzji, niczym wyświetlany klatka po klatce film, dostępny jedynie w danej chwili czy momencie i poza tym nieistniejący. Taka interpretacja nie jest jednak czymś nowym w świetle nauk Zen, chociażby roshiego Hakuuna Yasutaniego (1885-1973). Zatem epistemologia oparta byłaby tutaj na maksymalnym wglądzie w dany moment przejawiania się rzeczywistości i na maksymalnym zjednoczeniu się z tą chwilą. Nie chodzi więc o rozumowe czy empiryczne przeżywanie chwili, lecz bardziej w oparciu o maksymalnie przytomny wgląd i empatię, razem stanowiące całkowite zjednoczenie (umysłu) z danym manifestującym się momentem egzystencjalnym (*samadhi*).

Jeśli chodzi o etykę, wiąże się ona w naukach Dōgena z karmą, prawem przyczyny i skutku, które działa w sposób aksjomatyczny i mechaniczny zarazem, tzn. każdy czyn stanowi załączek przyszłego skutku i jako taki ściśle go determinuje, stąd przynosi zasłużoną nagrodę lub karę. Nie jest to w sprzeczności z zaprezentowaną metafizyką, ponieważ „przyczyna-i-skutek” przebiega z „chwili-na-chwilę”, zatem karma jest nierozłączna od nirwany. W związku z tym istnieje w chwili i ma charakter nietrwały. Ponadto niekorzystne przyczyny (karmiczne), tzn. uniemożliwiające lub utrudniające zaangażowaną praktykę buddyjską, można zrównoważyć przyznając się

<sup>24</sup> Tamże, s. 412.

<sup>25</sup> Por. Dōgen Kigen, *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa. Zwoje 17-40*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 51 i nn.

<sup>26</sup> Por. też S. Heine, *Existential and Ontological Dimensions of Time in Heidegger and Dogen*, State University of New York Press, Albany 1985.

<sup>27</sup> R. Raud, *The Existential Moment: Re-reading Dōgen's theory of time*, "Philosophy East and West" 2012, t. 62, nr 2, s. 153, 167.

publicznie do winy i wyrażając autentyczną skruchę<sup>28</sup>. To właśnie te elementy filozofii zenjiego, zajęcie się nietrwałością, kwestiami czasowości, skończoności i śmierci, ale też moralności w oparciu o zaangażowanie, odpowiedzialność i autentyzm, ponadto wyraźnie zaznaczająca się w twórczości mistrza poetyckość i estetyczne postrzeganie zjawisk, stanowią metainstrumenty komparatystyki jego twórczości z filozofią i kulturą zachodnią, zwłaszcza z egzystencjalizmem.

Zenji rozbudował zasady życia religijnego mnichów, wprowadzając m. in. ceremonię wyznania i skruchy w zgromadzeniu, ale też pouczenia dla kucharza klasztornego, pouczenia związane z udawaniem się na posiłek, ponadto dotyczące sposobu praktyki, traktowania mnichów nauczycieli oraz regulujące pracę zarządców klasztoru<sup>29</sup>. Kwestie eschatologiczne, a zatem dotyczące spraw ostatecznych, jak śmierć i życie pośmiertne, wiążą się z wymienioną kategorią odpowiedzialności<sup>30</sup>, która jest powiązana także z soteriologią, teorią zbawienia człowieka. Są to kategorie religioznawcze, zarówno zagadnienia eschatologiczne, jak i soteriologiczne dotyczą celu i sensu egzystencji ludzkiej, ponadto wpisują się w antropologię, tutaj traktowaną jako religijna teoria człowieka<sup>31</sup>. Chodzi o to, że twórczość (i działalność) Dōgena, niezależnie od potrzeb naukowej interpretacji uczonych zachodnich, którzy często chcieli ją (i w ogóle cały zen) dopasować do wyzwań współczesności oraz „ubrać w intelektualne szaty”, nie ma charakteru wyłącznie filozoficznego, ale jest powiązana z praktyką wiary, ma zatem wyraźny charakter religijny. Zostało to dobitnie podkreślone w interesującej pracy *Zen Ritual. Studies on Zen Buddhist Theory in Practice*<sup>32</sup>. Sam Dōgen jest również autorem tekstu *Umysł Drogi*, w którym bezpośrednio zawarł wskazówki na temat praktyki po śmierci ludzkiej istoty<sup>33</sup>. Podobnie jak taoizm i konfucja-

---

<sup>28</sup> S. Heine, *Dōgen...*, s. 415.

<sup>29</sup> Dōgen Kigen, *Reguła Zgromadzenia Mnichów Buddyjskich*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 5.

<sup>30</sup> Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001, s. 14.

<sup>31</sup> Por. J. Marzęcki, *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1999, s. 10.

<sup>32</sup> Por. D.S. Wright, *Introduction: Rethinking Ritual Practice In Zen Buddhism*, w: *Zen Ritual. Studies of Zen Buddhist Theory in Practice*, red. S. Heine, D.S. Wright, Oxford University Press, Inc., Oxford-New York 2008, s. 16.

<sup>33</sup> Dōgen Kigen, *Umysł Drogi*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/dogen-kigen-umysl-drogi.html> (data dostępu: 20.05.2016). Choć tego nie zaznaczono w polskim tłumaczeniu, jest to 93 rozdział *Shōbōgenzō*, zwany „Dōshin”. Por. *Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 4, Numata Center for Buddhist Translation and Research, Berkeley 2008, s. 303-305.

nizm, buddyzm zen należy zatem w opracowaniach naukowych traktować jako system filozoficzno-religijny.

### **Ideał wychowania i samowychowania według Dōgena – teleologia drogi**

W swym najwybitniejszym dziele *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa* Dōgen ostatni napisany przez siebie zwój (rozdział) poświęcił „Shobogenzo Hachidainingaku”, czyli „Ośmiu Prawdom Wspaniałych Ludzi” lub „Ośmiu aspektom przebudzenia bodhisattwów (prawdziwie dojrzałych, dorosłych istot)”. To właśnie ten zwój jest uważany za najważniejszy w *Shōbōgenzō* i ma odnosić się bezpośrednio do prawd wygłoszonych przez Buddę Śiakjamuniego w dniu jego śmierci (tuż przed *parinirwaną*). Z analizy tej ostatniej i najważniejszej części dzieła japońskiego mistrza wyłania się obraz ideału wychowania nieco inaczej zaprezentowany niż w *Daśabhumika-Sutrze*, czyli *Sutrze Dziesięciu Stopni*, która stanowi istotną część *Sutry Awaransaki*, jednego z podstawowych i rozbudowanych (o objętości porównywalnej z *Biblią*) tekstów mahajany. *Daśabhumika-Sutra* opisuje dziesięć poziomów ewolucji bodhisattwy (jedenastym jest stan Buddy), który stopniowo rozwija dziesięć *paramit*, cnót („doskonałości”), jakimi są: szczodrość, moralność, cierpliwość, wysiłek, koncentracja, mądrość, „zręczne środki”, aspiracja, moc i wzniosła mądrość<sup>34</sup>. Uszlachetniając te cnoty oświecona istota wznosi się na kolejne dziesięć poziomów rozwoju duchowego i moralnego. Poziomy te oddają radość samodoskonalącej się istoty z postępu we wglądzie w śunjatę (pustkę lub pustość)<sup>35</sup> i nabywania coraz doskonalszych środków nauczania, a także postęp na drodze coraz bardziej zaawansowanej medytacji, czemu towarzyszy coraz głębsza mądrość, aż pracujący dla dobra innych bodhisattwa potrafi rozprzestrzeniać swe nauki wśród wszystkich potrzebujących ich istot, które wydobywają z nich tyle, ile istotnie potrzebują<sup>36</sup>.

„Osiem Prawd Wielkich Ludzkich Istot” według Dōgena to jednocześnie osiem cech dojrzałych, przebudzonych ludzi, a także osiem aspektów przebudzenia bodhisattwów. Dotychczas w języku polskim ukazało się (naukowe) tłumaczenie 40 pierwszych części (rozdziałów, ksiąg, zwojów)

<sup>34</sup> J. Powers, *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, Wydawnictwo „A”, Kraków 1999, s. 106 i nn.

<sup>35</sup> Pustka czy pustość w buddyjskim rozumieniu znacznie odbiega od utartego w kulturze i filozofii zachodniej pojęcia nicości, nieistnienia, dodatkowo często wartościowanego pejoratywnie.

<sup>36</sup> Poziomy te przedstawiłem dokładniej w końcowej części wspomnianego już artykułu – *Ideał wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany*.

*Shōbōgenzō*, a zatem mniej niż połowa<sup>37</sup>. „Hachi-dainingaku” stanowi ostatni, 95 zwój *Shōbōgenzō*, napisany przez Dōgena w roku jego śmierci. Słowo „hachi” oznacza „osiem”, zaś „Dainin” – „wielką ludzką istotę”, czyli buddę (ewentualnie bodhistattwę), z kolei „gaku” – „intuicyjne odzwierciedlenie” lub „prawdę”. Dōgen nawiązał w tym rozdziale do ostatniej wypowiedzi Buddy, która została potem zapisana w *Yuikyōgyō, Sutrze Przekazanych (Potomności) Nauk*<sup>38</sup>, zwanej też *Sutrą Ostatniej Nauki*<sup>39</sup>.

Dōgen wymienił i krótko omówił następujące osiem cech „wielkiej ludzkiej istoty”, każdorazowo cytując przy tym (sutrę) *Śiakjamuniego*.

Po pierwsze, posiada ona już niewiele pragnień i nie goni za podnieczeniami zmysłów, nie pragnie własnego zysku, zadawała się niewielkim stanem posiadania i wcale z tego powodu nie doświadcza niedostatku. Mając zaledwie kilka pragnień, już przebywa w nirwanie. Jej umysł jest spokojny i wolny od trosk, nie podąża za zmysłami ani też nie manipuluje umysłami innych ludzi, jak to robi nieszczerza osoba. Kulturowanie opisanego zachowania ma przynieść dobre zasługi (skutki karmiczne), a przeciwstawnego – wiele cierpień.

Po drugie, wie, kiedy już zadowolili się posiadanymi rzeczami. Chodzi tu o stan zadowolenia, radości, spokoju, odprężenia, bycia usatysfakcjonowanym. Osoby zadowolone nie muszą być bogate (materialnie), a niezadowolone mogą już posiadać bardzo wiele, lecz wciąż podlegać (pięciu) pragnieniom zmysłowym<sup>40</sup>.

Po trzecie, potrafi cieszyć się (napawać się) spokojem i ciszą. Zostawia za sobą hałas, spory i pomieszanie innych ludzi i grup, odrzuca przywiązanie do świata i przebywa sama w cichym miejscu, by usunąć przyczynę cierpienia. Chodzi tu zapewne o skłonność do praktykowania zazen (medytacja w pozycji siedzącej, ale nie tylko), a nie o izolowanie się od świata.

---

<sup>37</sup> Chodzi o tłumaczenia Macieja Kanerta: Dōgen Kigen, *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa. O praktykowaniu Drogi. Zwoje I-XVI*, Wydawnictwo homini, Kraków 2005 oraz Dōgen Kigen, *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa. Zwoje 17-40*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

<sup>38</sup> *Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 4, Numata Center for Buddhist Translation and Research, Berkeley 2008, s. 317.

<sup>39</sup> T.G. Foulk, *Ritual in Japanese Zen Buddhism*, w: *Zen Ritual. Studies of Zen...*, s. 71.

<sup>40</sup> Chodzi tu o przywiązania do: własności, seksu, jedzenia i picia, sławy i snu. W Chan i Zen wymienia się również pięć przeszkód: chciwość (przywiązanie do rzeczy), gniew albo wrogość, apatię i ospałość, smutek i żal, wątpienie albo niemożność podjęcia decyzji. Ponadto mówi się o trzech truciznach, za które zazwyczaj uważa się chciwość, gniew wynikły z egocentryzmu oraz ułudę wynikłą z niewiedzy. Do usunięcia ich wszystkich ma przede wszystkim służyć praktyka zazen – siedzącej medytacji.

Po czwarte, potrafi stale wkładać szczerą wysiłek, nieustannie i pilnie praktykować, aby bez trudu kontynuować swoją życiową drogę.

Po piątą, nieustannie zachowuje uważność. Dzięki kultywowaniu właściwej uwagi pięć pożądań czy pragnień zmysłowych nie będzie w stanie zapanować nad istotą ludzką, nawet wtedy, gdy będą się one bezpośrednio manifestować.

Po szóste, praktykuje skupienie czy koncentrację (samadhi). Bycie obecnym bez rozproszenia jest samadhi. Praktykujący osiąga stan stałego skupienia, tym samym podtrzymuje moc koncentracji, która (jako wymierna siła czy energia) go zasila. Zagłębia się w rzeczywistość, rozpoznając oznaki powstawania i zanikania wszelkich rzeczy w świecie.

Po siódme, praktykuje (pogłębiającą się) mądrość dzięki słuchaniu, rozważaniu, wprowadzaniu w życie oraz potwierdzaniu. Jest to uwolnienie się od chciwości i przywiązań. Bodhisattwa osiąga wgląd w naturę wszystkich rzeczy, przebywa w świetle, wyzwala się od cierpienia, namiętności, choroby, starości i śmierci.

Po ósme, uwalnia się od wszelkiej niepotrzebnej konwersacji, dyskusji, rozmowy, czy wręcz pustej gadaniny, a tym samym od pomieszania myśli czy umysłu. Dzieje się tak, gdyż doświadczają (lub zdążają do przeżywania) stanu poza wszelkim rozróżnieniem, prawdziwej rzeczywistości, w której nie ma przeciwstawieństw, a jest radość wypływająca ze spokoju<sup>41</sup>.

Dōgen stwierdził, że te osiem cech i prawd, które wzajemnie się dopełniają i zawierają w sobie, stanowi „najwyższą instrukcję mahajany”. Stanowią one „Skarbiec Oka Prawdziwej Dharmy Tathagathy” oraz „Cudowny Umysł Nirwany”. Tylko nieliczni ludzie wiedzą o nich i cenią je. Pozostali na skutek „demonicznych sztuczek” oraz braku „dobrych korzeni z poprzednich żywotów” nie są w stanie do nich dotrzeć. Spośród wielu światów istnień tylko przebywanie w świecie ludzi daje sposobność zetknięcia się z tymi prawdami, studiowania ich i praktykowania, rozwijania z żywota na żywot i urzeczywistnienia najwyższego przebudzenia, ponadto nauczania ich żyjących istot, jak to robił Budda<sup>42</sup>.

Zestawiając ten opis ideału wychowania i samowychowania w ujęciu Dōgena z dziesięcioma stopniami rozwoju bodhisattwy zawartymi w *Sutrze*

<sup>41</sup> *Shōbōgenzō. The True...*, s. 317 i nn. oraz Eihei Dogen, *Shobogenzo Hachidainin-gaku – Osiem aspektów przebudzenia bodhisattwów (prawdziwie dojrzałych, dorosłych istot)*, tłum. Shogetsu Doko (D. BuKała), w: *Bukkōin. Światło Buddy*, <http://bukkoin.net/dharma/hachi-dainin-gaku/> (data dostępu: 10.05.2016).

<sup>42</sup> Tamże.

*Daśabhumika*, należy stwierdzić, że opis japońskiego zenjiego jest bardziej psychologiczny i pedagogiczny, czy wręcz egzystencjalny, w porównaniu z magicznym i kosmologicznym opisem zawartym w *Sutrze Awatamsaki*. Najwyższą wartością jest praktykowanie drogi Buddy w celu bezpośredniego uchwycenia, we własnym doświadczeniu, sedna jego nauk oraz podzielenie się nimi ze wszystkimi potrzebującymi, pragnącymi wolności, radości i spokoju istotami. Ta teleologia wychowania jest tutaj zaprezentowana ze względniego punktu widzenia, a więc rozpowszechnionej w zróżnicowanym świecie, jedynie dostępnego dla zdecydowanej większości ludzi i innych istot. Z punktu widzenia całościowego, absolutnego, można mówić o teleologii drogi, gdyż, jak mawiał Dōgen, zazen już jest oświeceniem i nie ma żadnej innej prawdy. Zatem nie tyle należy do czegoś dążyć, by coś zdobyć, ale uświadomić sobie w samadhi to, co już ma miejsce. Z tego wynika ranga „bycia tu i teraz” w stanie maksymalnej uważności. Może to początkowo wiązać się ze sporym wysiłkiem, jednak z czasem, w miarę postępowania treningu (uważnego życia), staje się „bezwysiłkowe”, czemu pomaga wynikała z medytacji *yoriki* – moc czy siła wyłaniająca się ze skoncentrowanego i zjednoczonego umysłu. Umysł „siedzącego zazen” zaczyna obejmować każdą ludzką aktywność. Satori rozciąga się na wszystkie czynności i całą egzystencję człowieka. W ten sposób „cel” traci na znaczeniu, a liczy się codzienna „droga”, każda chwila za chwilą, przeżywana z największą uwagą (a taka jest też nowsza interpretacja ontologii Dōgena). Pociąga to za sobą rozwój umiejętności empatycznych, zaangażowania i innych cech osobowości, uchwyconych już przez współczesną naukę w badaniach empirycznych, jako „skutki” uprawiania medytacji. Chodzi tu zwłaszcza o rozwijane podczas medytacji dwóch istotnych z pedagogicznego punktu widzenia zdolności – empatii i samostanowienia, czy też wzrostu poczucia wewnętrznej kontroli, a spadek podlegania kontroli zewnętrznej. U osób regularnie medytujących ponadto obniża się poziom lęku, nawet przed śmiercią, następuje też zmniejszenie się poziomu neurotyczności, spadek ilości zaburzeń psychosomatycznych, a także medytujące osoby stają się bardziej spontaniczne<sup>43</sup>. Z badań empirycznych wynikają również inne pozytywne zmiany ludzkiej osobowości i zachowania, czy też „korzyści” o charakterze społecznym, zdrowotnym i egzystencjalnym, opisane m.in. przeze mnie w różnych publikacjach<sup>44</sup>. Urzeczywistnienie *śunjaty* w codziennym życiu nie jest stanem

---

<sup>43</sup> Por. C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990, s. 349.

<sup>44</sup> Por. P. Zieliński, *Psychologiczne, pedagogiczne, socjalne i medyczne wartości medytacji*, „Psychologia, Prace Naukowe WSP w Częstochowie” 2003, t. 10 oraz tenże, *Relaksacja*

odrzućcia świata i znalezienia się w nicości, stanem destrukcji osobowości czy tożsamości człowieka, lecz odzyskaniem swej prawdziwej natury czy tożsamości, o charakterze rdzennym, dotychczas ukrytej, która manifestuje się teraz jako realności nirwany, w postaci doświadczania w codziennym życiu, a nie w niebie czy zaświatach, „prawdziwej wieczności, prawdziwej błogości, prawdziwej osobowości i prawdziwej czystości”<sup>45</sup>. Zatem, ma być to stan dostępny wszystkim ludzkim istotom, ale urzeczywistniany przez nieliczne, rzeczywistość prawdziwa, wolna od jakichkolwiek interpretacji, wymykająca się wszelkim próbom opisu. Jej głębokie doświadczanie i wyłoniona perspektywa mają odbijać się w działaniach rozwiniętych „wielkich ludzkich istot”. Ideał ten wydaje się spełniać zasadnicze kryteria pozytywnego wzorca wychowania i samowychowania człowieka.

Ale jak jest w praktyce, czy mistrzowie tacy jak Dōgen są jego *egzemplifikacją*? Wygląda na to, że ci najbardziej zaawansowani w medytacji, i jednocześnie najbardziej zaangażowani w realizację podstawowych nauk mahajany, w największym stopniu zbliżają się do przedstawionego ideału wychowania. Na Dalekim Wschodzie oraz coraz częściej na Zachodzie, gdzie współcześnie buddyzm przeżywa swój renesans, przez jego wyznawców i zwolenników uważani są za mędrców, żyjących buddów czy bodhisattwów. Nie oznacza to jednak zakończenia procesu samowychowania tych ludzi. Dōgen w tym świetle może jednocześnie jawić się jako niebotyczna postać, ale też jako człowiek posiadający bardzo ludzkie, zwyczajne cechy. Z jednej strony mamy wzniosły i bezpośredni przekaz, jak u Trzeciego Patriarchy, a z drugiej codzienny i bezpośredni przekaz, jak u niezrównanego Zhaozhou. Ponadto współcześni spadkobiercy Dōgena, jak roshi Sawaki, wydają się wręcz bezpośrednio trafiać swoim zen, nie tyle do odbiorcy, co w odbiorcę, wręcz „kłują” zen.

Trzeci patriarcha Chan Janzhi Sengcan (ok. 529-631), tradycyjnie jest uważany za twórcę poematu *Xinxin ming – Strofy wiary w Umysł*, w których padają m.in. takie sformułowania na temat drogi zen:

Ta Wielka Droga wcale nie jest trudna dla ludzi wolnych od swych upodobań. (...) Jeżeli pragniesz jasno ujrzeć prawdę, porzuć to wszystko,

---

w *teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011, s. 273 i nn. Należy przy tym pamiętać, że medytacja nie stanowi „wytworu” Wschodu, lecz występuje w wielu kulturach i religiach, ponadto jest wskazywana jako znacząca wartość pedagogiczna przez kilka kierunków pedagogiki zachodniej.

<sup>45</sup> P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000, s. 83.

co jest za lub przeciw. (...) Ciągłe wpadanie w swe „lubię” – „nie lubię” jest chorobliwym nałogiem umysłu. (...) Droga jest pełna jak bezmiar przestrzeni, gdzie nie ma braku i nie ma nadmiaru. (...) W spokoju ujrzyj, że wszystko jest jednym, a błędne myśli znikną same z siebie. (...) Jeśli powrócisz do korzenia zjawisk, odkryjesz sedno znaczenia wszystkiego. (...) Gdy się obudzisz, przekroczysz natychmiast zarówno pustkę, jak to, co jest formą. (...) Wejrzyj w prawdziwą naturę wszystkiego, a z Wielką Drogą będziesz wówczas w zgodzie, idąc swobodnie i bez niepokoju<sup>46</sup>.

Fragmenty te wskazują na teleologię drogi, odrzucenie dualizmu, polegania na rozróżnianiu i klasyfikowaniu, gdyż racjonalny umysł ma swoje ograniczenia i stanowi zaledwie jeden z „etapów” poznania, po którym należy odwołać się do intuicyjnego oglądu. Mistrzowie zen są tutaj bezkompromisowi, na co wskazuje jeden z koanów zen.

Mnich zwrócił się do mistrza Chou<sup>47</sup>: Czym jest Droga?

Ten odparł: Ta, za płotem.

Mnich powiedział: Nie o tę drogę pytam. Pytam o Wielką Drogę.

Chou odparł: Wielka Droga prowadzi przez stolicę<sup>48</sup>.

Ten koan wskazuje bezpośrednio, gdzie prowadzić duchowe poszukiwania, co należy zrobić, aby uwolnić się od różnicującego umysłu. Zen sprowadza duchowe usiłowania człowieka bezpośrednio „na ziemię”, do „tu i teraz”. Prawdy nie ma gdzie indziej, kiedy indziej, ani u kogoś innego. Współczesny spadkobierca w linii nauk Dōgena Kōdō Sawaki (1880-1965) ujął to tak:

Ptak nie śpiewa na cześć osoby siedzącej w zazen. Kwiat nie kwitnie, aby zadziwić tę osobę swym pięknem. W ten sam sposób osoba nie siedzi w zazen w celu osiągnięcia oświecenia. Każda istota urzeczywistnia jaźń, poprzez jaźń, dla jaźni<sup>49</sup>.

Oraz już bardzo bezpośrednio:

Coś ci się pomieszało, jeśli mówisz o poziomach praktyki. Praktyka jest oświeceniem<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> *Strofy wiary w Umysł*, w: *Śpiewy codzienne i ceremonie*, (ZBZ „Sangha”) b.m. i d., s. 15-18.

<sup>47</sup> Chodzi tu o chińskiego mistrza Chan Zhaozhou Congshena (778-897).

<sup>48</sup> *The Blue Cliff Record*, SHAMBHALA, Boston-London 2005, s. 306. Tłum. własne.

<sup>49</sup> *Do Ciebie. Powiedzenia Zen, Do Ciebie, który nie może przestać się martwić, jak go widzą inni*, tłum. Dōkō BuKała, w: <http://mahajana.net/ttd/SawakiKodo-DoCiebie/SawakiKodo-DoCiebie.html#sec2> (data dostępu: 16.05.2016).

<sup>50</sup> *Do Ciebie. Powiedzenia Zen. Do Ciebie, który obnosi się ze swoim oświeceniem*, tamże.

Zatem, „nie dwa”, ale „jedno”, wszystko jest jednym, a „postęp bodhisattwy” to niweczenie iluzji, że istnieje cokolwiek oderwane od innych rzeczy i zjawisk, czy też istnieje „na zewnątrz”, poza nami („poza nami nie ma buddów”), a nawet, że coś można „osiągnąć”. Ideał wychowania i samowychowania nie może być realizowany „dla siebie”, gdyż prawdziwa natura nie ma charakteru egoistycznego, lecz wyłania się, gdy uwalniamy się od ego i egocentryzmu. Te nie mogą stanowić trwałych i niezmiennych wartości, gdyż wciąż podlegają kształtowaniu i przemianie, jednak w tym procesie nie są w stanie zapewnić wolności i radości jako ukoronowania wysiłków wychowawczych, tym bardziej innym istotom ludzkim. Droga zen jest odmiennym rozwiązaniem problemu, stanowi zatem alternatywę dla współczesnego wychowania (rozumianego w kategoriach celowości). Jeśli ono mierzy się z najważniejszymi pytaniami egzystencjalnymi, to droga zen wskazuje na potencjalność uzyskania zadawalającej odpowiedzi. Sam Dōgen wyraził to następująco:

Buddhowie i Patriarchowie byli kiedyś wszyscy zwykłymi ludźmi. Przebywając w tym pospolitym stanie, niektórzy byli winni złego prowadzenia się i złych myśli, niektórzy byli tępi, a jeszcze inni głupi. A jednak, ponieważ wszyscy poprawili się, poszli za dobrym nauczycielem i praktykowali, stali się Buddhami i Patriarchami. Dziś ludzie muszą robić to samo. Nie ponizaj się mówiąc, że jesteś tępy i głupi. Jeśli nie obudzisz determinacji szukania Drogi w tym życiu, to kiedy spodziewasz się, że będziesz w stanie praktykować? Jeśli zmusisz się do praktykowania teraz, niechybnie osiągniesz Drogę<sup>51</sup>.

Teksty nauk Dōgena mają charakter parenetyczny, a w osobowościach nauczycieli Zen można dopatrzeć się realizacji ideału wychowania, jeśli tylko uwolnimy się od przywiązania do przekonania o istnieniu idealnych osobowości, a także od idealizowania samej drogi (jako życia duchowego, religijnego), wreszcie od podziału na *sacrum* i *profanum*.

### Inne wartości pedagogiczne

Wcześniej wspominałem o wartościach pedagogicznych w nauczaniu Dōgena, które są ściśle powiązane z głównymi wartościami pedagogiki

<sup>51</sup> Dōgen, *Shōbōgenzō Zuimonki (Elementarz Zen Sōtō)*, rozdz. VI, 16, [http://mahajana.net/teksty/dogen\\_elementarz\\_zen\\_soto/6.html](http://mahajana.net/teksty/dogen_elementarz_zen_soto/6.html) (data dostępu: 16.05. 2016).

egzystencjalnej, o autentyczności i zaangażowaniu<sup>52</sup>, do których należy dołączyć jeszcze odpowiedzialność<sup>53</sup>. Również wśród wartości tego kierunku pedagogicznego wyraźnie zaznaczyły się: wolność oraz dialogiczność<sup>54</sup>, co może przełożyć się na problematykę doświadczania swobody w relacjach: nauczyciel – uczeń. W kontekście myśli pedagogicznej Dōgena można tu rozważyć jego relacje z chińskim mistrzem Rujingiem, u którego pobierał nauki, oraz z *Kounem Ejō, głównym uczniem i bezpośrednim spadkobiercą Dharmy*. W obu przypadkach mamy do czynienia z dialogiem, najpierw w układzie asymetrycznym, a potem w symetrycznym. W każdej takiej relacji, jak można zauważyć, zaistniała postawa dialogu, jako otwarcie wobec drugiego człowieka. Czy Dōgen był człowiekiem dialogu? Taki człowiek poszukuje wraz z innymi Prawdy, dąży do współwolności z otoczeniem oraz oddaje swe „ja” do dyspozycji partnera przez miłość. Zatem są to trzy cechy człowieka dialogu, który jest jednocześnie dialogiem rzeczowym, personalnym i egzystencjalnym<sup>55</sup>.

Dōgen przez kilka lat wchodził w relacje dialogowe z Tiantongiem Rujingiem, który był, jak wspomniano, mistrzem Chan szkoły Caodong. Szkoła ta swe nauki wyprowadza od Dongshana Liangjie (Tung-Shana, 807–869), którego nauki Dōgen obszernie zacytował aż w dwudziestu rozdziałach *Shōbōgenzō*<sup>56</sup>. Szkoła odwołuje się zarówno do koanów, jak i „tylko siedzenia” (shikan-taza) oraz wskazuje na tzw. natychmiastowe oświecenie, tzn. oświecenie jest już obecne podczas praktyki medytacyjnej, a nie dochodzi się do niego stopniowo, dzięki medytacji<sup>57</sup>.

Pierwszą relację dialogową japońskiego mnicha można odczytać, analizując jego dzieło *Hōkyōki* czyli *Zapiski ery Baojing*<sup>58</sup>. Te zapiski rozmów dotyczą rozmaitych tematów: obyczajów, życia klasztornego, wskazań dla nowicjuszy, zachowań opata, znaczenia zazen, a także istoty oświecenia. Rujing przyjął bardzo serdecznie w swym klasztorze proszącego o Dharma Dōgena. Stwierdził, że będzie go traktował jak ojciec, przyjmował o każdej

<sup>52</sup> Por. J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 249–255.

<sup>53</sup> S. Heine, *Dōgen...*, s. 416.

<sup>54</sup> J. Tarnowski, dz. cyt., s. 257.

<sup>55</sup> Tamże, s. 258.

<sup>56</sup> Sh. Sakurai, *Przedmowa*, w: Tung Shan, *Wkraczając w góry, „miska ryżu”*, (Warszawa) 2005, s. 9.

<sup>57</sup> Wszystkie obecnie istniejące szkoły Chan i Zen są spadkobiercami tego poglądu (o nagłym, natychmiastowym oświeceniu).

<sup>58</sup> Era Baojing to okres rządów w Chinach, w latach 1225–1227.

porze, ubranego w formalne lub nieformalne szaty i będzie odpowiadał na każde pytania, nie zwracając uwagi na zasady „dobrego wychowania”<sup>59</sup>. Taka reakcja chińskiego mistrza szkoły Caodong zapewne wyniknęła z rozpoznania w Dōgenie (na podstawie jego listu z prośbą o przyjęcie na ucznia) osoby szczerze poszukującej Prawdy i wyrażającej wielki szacunek dla nauk wybranego przez siebie nauczyciela. Jedno z pierwszych pytań Japończyka do swojego mistrza dotyczyło znaczenia przybycia Bodhidharmy z Indii do Chin. Chiński mistrz stwierdził, że dopiero wtedy w Chinach pojawił się prawdziwy (a nie zewnętrzny, oparty tylko na opisach z sutr) buddyzm<sup>60</sup>. W rozmowach ze swym nauczycielem Dōgen *mógł swobodnie przerywać* mu wywód, prosząc o dodatkowe wyjaśnienia. Japoński mnich wyrażał też otwarcie swoje opinie o świętych tekstach buddyzmu, popularnych wśród mnichów Chan, czasami nawet podważając ich autentyczność, jak w przypadku *Sutry Surangama* oraz *Sutry Juan-czieh* (jap. *Engaku-kjo*). W obu przypadkach Rujing potwierdził jego przypuszczenia, jednocześnie podkreślając wartość nauk mistrzów w linii przekazu nauk Chan, jak np. Nagardżuny<sup>61</sup>. Ponadto Dōgen pytał o stwierdzenia innych mnichów Chan, a nawet opatów innych świątyń, gdy te dotyczyły rozumienia nauk Buddy, zwłaszcza gdy były dla niego niejasne lub wzbudzały wątpliwości. Rujing, odwołując się do swego rozumienia Dharmy Buddy, zawsze starał się je wyjaśnić, bezpośrednio odpowiadając na wątpliwości ucznia, a czasami stawiając mu dogłębne pytanie, aby on sam dotarł do poprawnej odpowiedzi<sup>62</sup>. Chiński mistrz nie wahał się też bezpośrednio w swych słowach docenić wysiłki japońskiego mnicha:

Choć jesteś młody, masz postawę starożytnych mistrzów. Stanowczo powinieneś żyć pośród gór i odległych dolin, rozwijając w sobie nasiona Buddy i Patriarchy. Z pewnością osiągniesz to samo oświecenie osiągnane przez cnotliwych, starożytnych mistrzów<sup>63</sup>.

Podobne przemowy, wzbogacone opisem trudnych żywotów Patriarchów, stanowiły dodatkową motywację dla Dōgena. Rujing dowodził, że „Wielka Droga Buddów i Patriarchów” nie powinna być wiązana tylko z Chan. Jednak postępująca degeneracja nauk Buddy pociąga za sobą takie poglądy<sup>64</sup>. Ponadto utrzymywał, że Dharma Tathagaty przenika mahajanę,

<sup>59</sup> Mistrz zen, uczeń zen. *Hokyo-Ki. Zapiski rozmów mistrza zen Dogena ze swoim mistrzem Dżu-Czīgiem*, tłum. N. Nowak, E.M. Hadydoń, b. w., b. m. i d., s. 11.

<sup>60</sup> Tamże, s. 12.

<sup>61</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>62</sup> Tamże, s. 19, 13, 21.

<sup>63</sup> Tamże, s. 16.

<sup>64</sup> Tamże, s. 17.

ale też hinajaną, które należy uznać za „zręczne nauki” będące wsparciem dla ludzi<sup>65</sup>. Ostatecznie Tiantong Rujing stwierdził, że jest spadkobiercą nauk Buddy (Wielkiej Dharmy Buddy **Śiakjamuniego**), które mu przekazano w linii kolejnych mistrzów, m.in. takich, jak: Mahakaśjapa, Bodhidharma i Huineng (Szósty Patriarcha). Wyraził się, że jest

(...) składnicą Dharmy Buddy. W niezliczonych królestwach istnienia nie ma nikogo, kto byłby mi równy<sup>66</sup>.

Oczywiście, te słowa można by odebrać jako przechwałki, albo wyraz egoizmu, jednak wiadomo, że chiński mistrz rzeczywiście z wielkim zaangażowaniem praktykował Drogę Buddy, był poważany przez innych żyjących mistrzów buddyzmu chińskiego i nie był skłonny przyjąć nawet wielkiego wyróżnienia (purpurowej szaty) od samego cesarza. Po prostu je odrzucił zgodnie ze swoimi naukami, aby trzymać się z dala od ośrodków władzy oraz gonienia za sławą i zyskiem<sup>67</sup>. Co interesujące, chiński mistrz uznał za niepotrzebne takie praktyki religijne, jak: palenie kadzidła, pokłony pełne czci, odprawianie ceremonii skruchy czy śpiewanie sutr, a jednak Dōgen wprowadził je w swoim klasztorze, w Japonii. Według Rujinga wystarczy tylko szczerą praktyką zazen – shikan-taza<sup>68</sup>, czyli szczerze siedzenie, tylko siedzenie, wyłącznie siedzenie, czego rangę również japoński mnich dobitnie podkreślił w *Shōbōgenzō*. Być może powodem wprowadzenia przez Dōgena w Japonii wszystkich tych praktyk był słaby rozwój buddyzmu w tym kraju i brak zrozumienia dla znaczenia bardziej zaawansowanych praktyk medytacyjnych. Rujing ze współczuciem prostował też błędne wypowiedzi swojego japońskiego ucznia, a ten wyrażał mu za to swą wdzięczność, podkreślając swe coraz lepsze uświadomienie nauk Buddy<sup>69</sup>. Dōgen wyrażał swoje uznanie dla mistrza bardzo bezpośrednio, nie kryjąc przy tym swej radości, wzruszenia i wdzięczności, na przykład, gdy zapoznał się z jego zapisaną gathą. A mistrz doceniał rozumienie swych nauk przez japońskiego ucznia<sup>70</sup>. Interesujące jest pytanie Dōgena o to, w którym momencie Budda *Śiakjamuni* przekazał swoją szatę Mahakaśjapie (Pierwszemu Patriarsze), jako uznanie jego rozumienia i znak przekazu Dharmy. Według Rujinga wydarzyło się to już podczas ich pierwszego spotkania, gdy Śiakjamuni dostrzegł,

---

<sup>65</sup> Tamże, s. 31.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 14.

<sup>68</sup> Tamże, s. 18.

<sup>69</sup> Tamże, s. 20.

<sup>70</sup> Tamże, s. 31. Krótki wiersz oddający sedno rozumienia nauk Buddy.

że przybył do niego głęboko przebudzony człowiek<sup>71</sup>. Powstaje tu oczywiście wątpliwość dotycząca „kazania Buddy na Górze Sępa (Grdhrakuta)”<sup>72</sup>. Według chińskiej tradycji Chan mistrz wybierał swego następcę w świątyni spośród innych oświeconych mistrzów, ale nie swoich uczniów (jak to miało i ma miejsce w Japonii). Rujing stanowczo stwierdził, że praktyka zazen Buddów i Patriarchów różni się od zazen nie-buddystów, gdyż ich praktyki nie zawierają wielkiego współczucia (dla wszystkich istot), a są przepojone arogancją, przywiązaniem do radości wynikającej z medytacji i błędnymi poglądami na rzeczywistość<sup>73</sup>. Część uwag Rujinga odnosiła się bezpośrednio do fenomenów zachodzących podczas medytacji jego ucznia, zarówno manifestujących się w ciele, jak i dotyczących spostrzegania<sup>74</sup>. Nieustannie zachęcał go do praktykowania zazen, powołując się bezpośrednio na Buddę:

Budda Siakjamuni powiedział, że słuchanie i myślenie o /Dharmie/ jest jak ciągle przebywanie przed wejściem do /swego domu/; podczas gdy praktyka zazen jest /podobna/ powróceniu do domu i spokojnemu siedzeniu w nim. Dlatego /praktyka/ zazen choćby przez ułamek sekundy, przynosi niezmierzone zasługi<sup>75</sup>.

Chiński mistrz w odpowiedzi na pytanie swego ucznia o jakieś tajemne metody postępowania z ludzkimi skazami charakteru i służące do przewycięzania przeszkód, odrzekł, że nie należy polegać na osiągniętych stopniach czy poziomach (rozwoju bodhisattwy), lecz należy sięgać po zazen, jako bezpośrednią metodę usunięcia „pięciu przeszkód i pięciu pożądań”<sup>76</sup>. Metody oparte na różnicującym, racjonalnym umyśle są w tym i wielu innych kontekstach nauk Buddy daleko niewystarczające<sup>77</sup>. Uważa się, że zapiski japońskiego mistrza dotyczące spotkań z Rujingiem, mogą być niekompletne<sup>78</sup>.

---

<sup>71</sup> Tamże, s. 24. Istnieje przekaz, według którego obaj mistrzowie wymienili się szatami w dowód uznania własnych wglądów.

<sup>72</sup> Podczas tego kazania doszło podobno do przekazu szaty i Dharmy Buddy Mahakaśjapie. Być może było to formalne uznanie Mahakaśjapy za pierwszego następcę czy spadkobiercę Buddy. Przynajmniej uważają tak buddyści Zen.

<sup>73</sup> Tamże, s. 29.

<sup>74</sup> Tamże, s. 32.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Tamże, s. 28.

<sup>77</sup> Tamże, s. 33. Współczesna psychologia nieświadomości (głębi) zdaje się w pewnym stopniu potwierdzać te spostrzeżenia. Por. np. T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010 oraz tenże, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013.

<sup>78</sup> *Mistrz zen, uczeń zen. Hokyo-Ki...*, s. 35.

Pewna opinia Dōgena zawarta w *Shōbōgenzō*, w rozdziale 90, zatytułowanym „Sinzen-biku” („Mnich w czwartym [stadium] medytacji”), szczególnie zwraca uwagę. Dotyczy ona deprecjacji nauk Konfucjusza i Laoziego, które w Chinach powszechnie stawiano na równi z buddyzmem, ale według japońskiego zenjiego przewyższa on je zdecydowanie<sup>79</sup>. Jest to nieco dziwne stwierdzenie w nawiązaniu do pytania – czy Dōgen był człowiekiem dialogu, a może bardziej, czy był człowiekiem tolerancyjnym? Chodzi o to, że zwłaszcza nauki Laoziego i tzw. taoizmu filozoficznego zawierają szereg daleko posuniętych zbieżności z naukami i światopoglądem Dōgena, jak wskazywanie na rangę medytacji, trzymanie się z dala od ośrodków władzy politycznej, życia blisko natury w prostocie i w oparciu o pracę własnych rąk, pielęgnowanie ideału pokoju na świecie, równego statusu mężczyzn i kobiet, przekonania, że tylko nieliczni potrafią docenić podobne nauki, a nawet doktryny nietrwałości i pustki, z której wyłaniają się wszystkie rzeczy i do której powracają, oraz jeszcze innych założeń<sup>80</sup>. Z tekstu wynika odpowiedź o braku tolerancji w tym sensie, że japoński mistrz hołdował przekonaniu o wyjątkowości nauk w linii Chan i Zen, tym samym odbierając innym tradycjom możliwość sukcesu w zakresie soteriologicznym i emancypacyjnym. Cecha ta w mniejszym lub większym stopniu uwidacznia się jednak wśród przedstawicieli rozmaitych religii, a w przypadku Zen Dōgena nie przybrała form ataku czy agresji innych niż słowna. Był on jednak całkowicie przekonany o wyjątkowości i prawdziwości drogi Zen<sup>81</sup>. Tak więc tolerancja religijna nie jest cechą tożsamą z omawianym rodzajem buddyzmu. Być może własności określonego czasu i przestrzeni egzystencji japońskiego mistrza nie sprzyjały wytworzeniu się podobnej postawy.

Jeśli chodzi o relacje Dōgena z Kounem Ejō (1198-1280), to należy zauważyć, że uczeń i następca Dharmy zenjiego był starszy od swojego mistrza, ponadto żył dłużej niż jego mistrz. Ejō, arystokrata z urodzenia, mnich z własnego wyboru, ale też zachęcany do tego wyboru przez swoją matkę, początkowo zmagął się z niską samooceną, jednocześnie przejawiając cechy altruistyczne, jak opieka nad swoim pierwszym mistrzem Zen ze szkoły Darumy – Kakuanem, aż do jego śmierci. Zestawienie jakości swego pierwszego oświecenia z głębokim wglądem Dōgena sprawiło, że Ejō zapragnął zostać jego uczniem. Udało się to dopiero podczas ich drugiego zetknięcia się w 1234 roku. Podobno Dōgen przywitał go wtedy bardzo serdecznie,

---

<sup>79</sup> Tamże, s. 6.

<sup>80</sup> Por. P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 182 i nn.

<sup>81</sup> *Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 4, dz. cyt., s. 268-279.

a około 1236 roku uczeń, pracując z koanem wywodzącym się od wybitnego chińskiego mistrza Chan Shishuanga Chuyuana (986-1039), pod kierunkiem swojego nowego mistrza osiągnął wielkie oświecenie. W tym samym roku został spadkobiercą Dharmy Dōgena. Przez lata był jego głównym mnichem i osobistym służącym. Wygłaszane przez mistrza mowy Dharmy Ejō zebrał we wspomniany już zbiór *Shōbōgenzō zuimonki*. Towarzyszył swojemu mistrzowi w jego niebezpiecznej podróży do Kamakury w 1247 roku, a także dbał o klasztor i wspólnotę mnichów w Eihei-ji. Uważa się, że w 1253 roku Koun Ejō, gdy zdrowie mistrza się pogorszyło, zebrał jego pożegnalne rozmowy w 95, omówiony już rozdział *Shōbōgenzō*. W połowie tegoż roku Dōgen formalnie przekazał mu swą szatę oraz uczynił spadkobiercą swych nauk. Niedługo potem zmarł, a jego następca urządził mu pogrzeb i wystawił stupę. Ponadto zredagował i wydał pozostawione przez mistrza prace, a także zarządzał klasztorem, choć nie miał takiego posłuchu, jak Dōgen i w pewnym momencie wycofał się z jego życia religijnego. W klasztorze trwały spory o sukcesję, ostatecznie jednak Ejō powrócił i do swej śmierci pełnił funkcję opata. Nie chciał też osobnej stupy dla siebie i został na swe życzenie pochowany w pobliżu miejsca spoczynku Dōgena<sup>82</sup>. Wzajemne relacje mistrzów należy określić jako bardzo bliskie, serdeczne i pełne zaufania, ponadto Ejō *aż do śmierci uznawał pierwszeństwo swego nauczyciela i sam starał się zajmować pozycję w tle*. Jednak Dōgen nie miał najmniejszej wątpliwości co do jakości rozumienia buddyźmu przez bardzo oddanego mu ucznia i towarzysza.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na inne wartości o charakterze zarówno psychologiczno-pedagogicznym, jak i społecznym w nauczaniu Kigena Dōgena. W rozdziale „Cztery sposoby nawiązywania relacji [z istotami] przez bodhisattwę” *Shōbōgenzō*<sup>83</sup> autor wymienił je jako następujące: szczodrość, miłującą mowę, dobroć oraz utożsamianie się z innymi, które łączą się ze sześcioma doskonałościami – paramitami bodhisattwy.

Szczodrość to uwolnienie się od pożądania rzeczy oraz chęci pochlebiania sobie. Umysł szczerego, nieegoistycznego dawania innym nawet małych materialnych rzeczy lub ofiarowywania Dharmy (Nauki Buddy) subtelnie harmonizuje umysły innych i powoduje wzbogacenie siebie i własnych

<sup>82</sup> R.B. McDaniel, *Zen Masters of Japan. The Second Step East*, Tuttle Publishing, Rutland-Vermont 2013, s. 63 i nn.

<sup>83</sup> Jest to 45 rozdział *Shōbōgenzō*, zatytułowany „Bodaisatta-shishōbō”. Por. *Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 3, Numata Center for Buddhist Translation and Research, Berkeley 2008, s. 39 i nn.

usiłowań, gdyż tak funkcjonuje prawo karmy i rzeczywistość. Zmianienie innych jest bardzo trudną sprawą, a według niektórych pedagogów stanowi sedno wychowania. Dōgen podpowiada, że jest to możliwe, gdy zaczniemy od ofiarowania pojedynczej rzeczy, a potem działanie to nie ma końca dla bodhisattwy.

Miłująca mowa jest poprzedzona wzbudzeniem współczucia i troski wobec istot, z którymi będziemy się komunikować. Mnisi w okresie dynastii Song zwracali się często do siebie używając zwrotów: „Jak się masz?”, „Uważaj na siebie”. Miłująca mowa ma moc przekształcania zaprzysięgłych wrogów oraz przychylnego ustosunkowywania się władzy. Wzbudza lepsze samopoczucie i radość, nie ogranicza się tylko do pochwały czyichś umiejętności i rozjaśnia egzystencję.

Dobroć to nieegoistyczne przynoszenie pożytku wszystkim istotom, niezależnie od ich prowadzenia się i oceny, szlachetnym i nikczemnikom, ludziom i innym bytom. W takich działaniach pomagają – bezinteresowność i „zręczne środki”, dostosowane do potencjału ucznia, sprawiające, że ludzie porzucają dotychczasowe ograniczone nastawienia oraz działania i zdążają do stanu buddy, fundamentalnego uświadomienia sobie faktu, iż są buddami, wolnymi i szczęśliwymi istotami, rozumiejącymi sedno ludzkiej egzystencji i znaczenie doświadczania świata.

Utożsamianie się z innymi oznacza nie czynienie różnic pomiędzy sobą a innymi. Ta nauka utożsamiania się z innymi to (umiejętne) przestawanie człowieka z człowiekiem, którzy są dla siebie towarzyszami. Nie należy siebie wzajemnie odrzucać (wykluczać), czy gardzić sobą. Nie należy też kierować się w życiu i wspólnej wędrówce nagrodami i karami, lecz mądrością, umiejętnością współżycia. Pomocne w tym jest łagodne usposobienie, z którym należy zwracać się do innych.

Wszystki cztery wartości są podbudową właściwych relacji, które nawiązuje bodhisattwa ze swoim otoczeniem, z innymi istotami<sup>84</sup>.

### **Uwagi końcowe**

Uzyskane wnioski dotyczące pedagogicznych wartości w nauczaniu Dōgena zdają się potwierdzać w dużej mierze humanistyczny wymiar jego usiłowań o charakterze pedagogicznym i wpisują się w nurt uniwersalnego światopoglądu, który wskazuje na potrzebę ciągłego samowychowania,

---

<sup>84</sup> Tamże, s. 43. Por. Dōgen Kigen, *Cztery sposoby nawiązywania relacji [z istotami] przez bodhisattwę*, plik pdf dostępny na stronie: <http://mahajana.net/node/14> (data dostępu: 16.05.2016).

własnego samodoskonalenia się oraz altruistycznej pracy na rzecz innych przez wspieranie ich dążeń samorealizacyjnych w celu odkrycia swej prawdziwej tożsamości, jako podstawowego sensu ludzkiej egzystencji. Ponadto działania japońskiego mistrza Zen skoncentrowane były na dostarczeniu czy podsunięciu ludziom poszukującym fundamentalnego rozstrzygnięcia egzystencjalnego, podstawowej i uniwersalnej jego zdaniem metody pracy wychowawczej, jaką jest nieustanne praktykowanie zazen, wykraczającego poza okres cichego siedzenia na macie i poduszce ze skrzyżowanymi nogami i umysłem skupionym w *hara*<sup>85</sup>.

### Bibliografia

- Baroni H.J., *The Illustrated Encyclopedia of Zen Buddhism*, Rosen Pub. Group, New York 2002.
- Bodiford W.M., *Sōtō Zen in Medieval Japan*, A Kuroda Institute Book University of Hawaii Press, Honolulu 1993.
- Cotterell A., *China. A History*, Random House, London 1990.
- Do Ciebie. Powiedzenia Zen, Do Ciebie, który nie może przestać się martwić, jak go widzą inni*, tłum. Dōkō BuKała, w: <http://mahajana.net/ttd/Sawaki Kodo -Do ciebie/Sawaki Kodo - Do ciebie.html#sec2> (data dostępu: 16.05.2016).
- Dogen Eihei, *Shobogenzo Hachidainingaku – Osiem aspektów przebudzenia bodhisattwów (prawdziwie dojrzałych, dorosłych istot)*, tłum. Shogetsu Doko (D. BuKała), w: *Bukkōin. Światło Buddy*, <http://bukkoin.net/dharma/hachi-dainin-gaku/> (data dostępu: 10.05.2016).
- Dōgen Kigen, *Cztery sposoby nawiązywania relacji [z istotami] przez bodhisattwę*, plik pdf dostępny na stronie: <http://mahajana.net/node/14> (data dostępu: 16.05.2016).
- Dōgen Kigen, *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa. O praktykowaniu Drogi. Zwoje I-XVI*, Wydawnictwo homini, Kraków 2005.
- Dōgen Kigen, *Oko i Skarbiec Prawdziwego Prawa. Zwoje 17-40, t. 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Dōgen Kigen, *Reguła Zgromadzenia Mnichów Buddyjskich*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

---

<sup>85</sup> Czyli obszarze energetycznym człowieka lokującym się w punkcie ciężkości ciała ludzkiego („w brzuchu”). Podczas siedzącej medytacji sytuuje się go na powierzchni lewej dłoni, gdy dłonie ułożone są w mudrę medytacyjną, w tym wypadku – figurę spłaszczonego okręgu.

- Dōgen Kigen, *Umysł Drogi*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/dogen-kigen-umysl-drogi.html> (data dostępu: 20.05.2016).
- Dumoulin H., *A history of Zen buddhism*, wyd. 2, Beacon Press, Boston 1971.
- Ferguson A., *Zen's Chinese Heritage. The Masters and Their Teachings*, Wisdom Publications, Boston 2011.
- Foulk T.G., *Ritual in Japanese Zen Buddhism*, w: *Zen Ritual. Studies of Zen Buddhist Theory in Practice*, red. S. Heine, D.S. Wright, Oxford University Press, Oxford-New York 2008.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Heine S., *Dōgen*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997.
- Heine S., *Existential and Ontological Dimensions of Time in Heidegger and Dogen*, State University of New York Press, Albany 1985.
- Kodera T.J., *Dogen's Formative Years in China. An Historical Study and Annotated Translation of the Hōkyō-ki*, Lowe & Brydone Printers, London-New York 2009.
- Marzęcki J., *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1999.
- McDaniel R.B., *Zen Masters of Japan. The Second Step East*, Tuttle Publishing, Rutland-Vermont 2013.
- Mistrz zen, uczeń zen. Hokyō-Ki. Zapiski rozmów mistrza zen Dogena ze swoim mistrzem Dżu-Czingiem*, tłum. N. Nowak, E.M. Hadydoń, b. w., b. m. i d.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Olchanowski T., *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Wydawnictwo: ENETEIA, Warszawa 2013.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010.
- Powers J., *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, Wydawnictwo „A”, Kraków 1999.
- Raud R., *The Existential Moment: Re-reading Dōgen's theory of time*, “Philosophy East and West” 2012, t. 62, nr 2.
- Sakurai Sh., *Przedmowa*, w: Tung Shan, *Wkraczając w góry, „miska ryżu”*, (Warszawa) 2005.
- Shōbōgenzō. The True Dharma-Eye Treasury*, t. 1-4, Numata Center for Buddhist Translation and Research, Berkeley 2008.

- Strofy wiary w Umysł*, w: Śpiewy codzienne i ceremonie, (ZBZ „Sangha”), b. m. i d.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- The Blue Cliff Record*, SHAMBHALA, Boston-London 2005.
- Tubielewicz J., *Kultura Japonii. Słownik*, WSiP, Warszawa 1996.
- Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997.
- Williams P., *Buddyzm mahajana*, Wydawnictwo A, Kraków 2000.
- Wright D.S., *Introduction: Rethinking Ritual Practice In Zen Buddhism*, w: *Zen Ritual. Studies of Zen Buddhist Theory in Practice*, red. S. Heine, D.S. Wright, Oxford University Press, Inc., Oxford-New York 2008.
- Zen Ritual. Studies of Zen Buddhist Theory in Practice*, red. S. Heine, D.S. Wright, Oxford University Press, Inc., Oxford-New York 2008.
- Zieliński P., *Psychologiczne, pedagogiczne, socjalne i medyczne wartości medytacji*, „Psychologia, Prace Naukowe WSP w Częstochowie” 2003, t. 10.
- Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Zieliński P., *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000.
- Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015.
- Zieliński P., *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

---

### **Pedagogical values in the teaching of Dōgen**

This paper constitutes an introduction to the pedagogical thought of Dōgen Kigen, who is considered to be one of the most outstanding representatives of Japanese culture. The author makes the reader acquainted with the historic, cultural and social determinants existing in Japan and in China in the years in which the Japanese Buddhist in question was living, and he also presents the vicissitudes of life, and the writing, of this teacher of

Buddhism. In turn, he presents the philosophical views of Dōgen, in particular, those connected with metaphysics and ethics. He also places emphasis upon the significance of the religious aspect of the activity and writing of this Japanese Zenji, connected with religious anthropology, and also with eschatology and soteriology. In more detail, he focuses his attention upon the ideal of education in the pedagogics of Dōgen in his principal treatise *Shōbōgenzō*, referred to as the Great Human Being. He presents as well the essential pedagogical values in the writing activity of the master being discussed, such as dialogicality, authenticism, commitment and responsibility, akin to the output of Western existential pedagogics, and also other values of social character.

**Rafał Marcin Leszczyński, Agnieszka Teresa Tys**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Miłość jako centralna kategoria w refleksji wychowawczej Pawła Hulki-Laskowskiego**

### **Wstęp**

Wspominając twórcze i pracowite życie Pawła Hulki-Laskowskiego, zakończone 29 października 1946 roku w cieszyńskim szpitalu, Adolf Badura napisał, że śmierć Hulki jest nie tylko stratą dla kultury polskiej, „ale również dla europejskiej literatury religioznawczej i humanizmu”<sup>1</sup>. Owe podniosłe słowa, przedstawiające Hulkę jako humanistę i religioznawcę europejskiego formatu, dla wielu czytelników niniejszego artykułu mogą być niejasne, a to dlatego, iż postać Pawła Hulki-Laskowskiego jest obecnie mało znana, pomimo że w okresie II Rzeczypospolitej należał on, obok Stefana Żeromskiego, do czołowych polskich pisarzy wyznania ewangelicko-reformowanego<sup>2</sup>. Hulka był ponadto religioznawcą i filozofem, teologiem ewangelicko-reformowanym, tłumaczem, działaczem społecznym i ewangelickim oraz wychowawcą ludu. W opracowaniu tym interesować nas będzie przede wszystkim ów ostatni aspekt aktywności Hulki, a zwłaszcza propagowane przez niego wychowanie ku miłości, stanowiące istotę jego poglądów pedagogicznych, które powiązane były ściśle z ewangelicką teologią liberalną i protestantyzmem kulturowym. Związek ów trzeba podkreślić, gdyż w osobie Pawła Hulki-Laskowskiego polska pedagogika okresu międzywojnia otrzymała pedagoga protestanckiego opierającego swoje koncepcje wychowawcze

---

<sup>1</sup> A. Badura, *Śp. Paweł Hulka-Laskowski. Hołd pośmiertny wielkiemu humaniście*, „Strażnica Ewangeliczna” 1946, nr 8/9, s. 2.

<sup>2</sup> Por. I. D. Molnár, *Polscy pisarze kalwińscy a narodowy kanon literacki*, „Studia Slavica” 2007, nr 1-2, s. 297; R. Leszczyński (senior), *Pośrednik – Paweł Hulka-Laskowski*, w: *Kalendarz ewangelicko-reformowany na rok 1994*, Semper, Warszawa 1993, s. 42.

na teologii ewangelickiej. Artykuł niniejszy ma za zadanie przypomnieć o tym fakcie. Zanim jednak przejdziemy do analizy Hulkowych poglądów na wychowanie i bardzo istotnej dla Laskowskiego kategorii miłości, należy przyrzeć się nieco biografii ewangelickiego uczonego, gdyż dzięki niej łatwiej zrozumiemy jego twórczość.

### Zarys biografii

Paweł Hulka-Laskowski urodził się w Żyrardowie 25 czerwca 1881 roku w rodzinie ewangelicko-reformowanej o czesko-braterskich korzeniach<sup>3</sup>. Jego rodzice – Josef Hůlka i Alžběta z Hovorków – byli robotnikami w żyrdowskiej fabryce lnu<sup>4</sup>. Młodego Pawła Hulkę czekała więc przyszłość przy fabrycznym warsztacie<sup>5</sup>. Okazał się on jednak dzieckiem ambitnym, zdolnym i ciekawym świata<sup>6</sup>. Już w trzyklasowej przyfabrycznej szkole odznaczał się talentem i wiedzą, którą zdobywał nie tylko na lekcjach, ale także zaczytując się książkami ze szkolnej biblioteki<sup>7</sup>. Brak funduszy na naukę w gimnazjum spowodował, iż przyszły pisarz w jedenastym roku życia poszedł do pracy w Zakładach Żyrardowskich<sup>8</sup>. Zarobione pieniądze przeznaczał w większości na zakup książek, które czytał po nocach, dzięki czemu samodzielnie

---

<sup>3</sup> Zamieszkali w Polsce bracia czeszy już w 1555 roku zawarli unię z małopolskimi ewangelikami reformowanymi. Obydwa wyznania coraz bardziej zbliżały się do siebie, aż wreszcie w pierwszej połowie XVII wieku utworzyły wspólny Kościół (A. T. Tys, *Początki wyznania ewangelicko-reformowanego w Rzeczypospolitej*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Biblia brzeska – historia, język, teologia. Materiały z konferencji odbytej we Wrocławiu 8 czerwca 2013 roku*, Fot-Graf, Łódź 2013, s. 18; H. Gmiterek, *Bracia czeszy i ich Kościół w Polsce w XVI-XVII wieku*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, Chowanna, Łódź 2016, s. 38-50; tenże, *Kalwinizm po czesku? Kościół ewangelicko-reformowany i Jednota braci czeskich w Rzeczypospolitej XVI wieku*, w: D. Chemperek, *Ewangelicyzm reformowany w pierwszej Rzeczypospolitej. Dialog z Europą i wybory aksjologiczne w świetle literatury i piśmiennictwa XVI-XVII wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, s. 88-103).

<sup>4</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Mój Żyrardów. Z dziejów polskiego miasta i z życia pisarza*, Czytelnik, Warszawa 1958, s. 15-16; tenże, *Księżyc nad Cieszynem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia*, Literatura Polska, Katowice 1946, s. 9. Zob. też T. Stodola, *Rody zelowskie i ich potomkowie*, „Nowiny Zelowskie” 2012, nr 8, s. 5; R. Leszczyński (senior), *Hulka-Laskowski Paweł*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 10, IH PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962-1964.

<sup>5</sup> R. Leszczyński (senior), *Trudne życie*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995, s. 5.

<sup>6</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Mój Żyrardów...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 77-86, 100.

<sup>8</sup> Por. tenże, *Księżyc...*, dz. cyt., s. 10.

przerobił program szkoły średniej, Hulka nie pogodził się bowiem z myślą, iż z powodów finansowych droga do wyższego wykształcenia została przed nim zamknięta<sup>9</sup>. Na szczęście wieść o zdolnym samouku dotarła przypadkowo do właściciela fabryki w Żyrardowie, Karola Dittricha, który postanowił sfinansować jego studia<sup>10</sup>.

W roku 1903 Laskowski wyjechał na uniwersytet w Heidelbergu, aby zgłębiać tam filozofię i religioznawstwo<sup>11</sup>. W Niemczech zetknął się z ewangelicką teologią liberalną, której stał się zwolennikiem<sup>12</sup>. Pomimo iż heidelberscy profesorzy zachęcali go do napisania doktoratu i habilitacji, oferując zatrudnienie na uniwersytecie, wolał powrócić do kraju (1908), gdzie zaangażował się w działalność na rzecz robotników<sup>13</sup>. W roku 1915 założył w Żyrardowie „Klub Robotniczy”, którego celem było prowadzenie pracy oświatowej wśród proletariatuszy i wychowywanie ich na „(...) świątłych polskich obywateli”<sup>14</sup>. Laskowski był także współtwórcą stowarzyszenia „Samokształcenie”, w którym wykładał historię cywilizacji<sup>15</sup>. Z kolei w latach 1926-1934 walczył na łamach prasy o prawa robotników z fabryki żyrardowskiej, wyzyskiwanych przez jej francuskich właścicieli, zyskując opinię znawcy problematyki robotniczej oraz przydomek *Gandhi Żyrardowa*. Swoją kampanię przeciwko francuskim kapitalistom uwieńczył Hulka sukcesem, gdyż Zakłady Żyrardowskie zostały przejęte przez państwo, co wyraźnie poprawiło ich sytuację<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> Por. tenże, *Mój Żyrardów...*, dz. cyt., s. 107-111, 124.

<sup>10</sup> Por. tamże, s. 138.

<sup>11</sup> Por. R. Leszczyński (senior), *Paweł Hulka-Laskowski wobec kultury czeskiej*, w: R. Leszczyński (red.), dz. cyt., s. 44.

<sup>12</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, list do Pawła Kotasa z 08. 12. 1943, s. 1; tenże, list do Pawła Kotasa z 28. 02. 1944, s. 1-2. Listy Hulki pochodzą z archiwum śp. Jana Brody ze Skoczowa. Autorowi niniejszego artykułu udostępniła je córka J. Brody, p. Marta Mattes. Zob. na ich temat J. Broda, *Z listów Pawła Hulki-Laskowskiego do Cieszyniaków*, w: R. Leszczyński (red.), dz. cyt., s. 91-102.

<sup>13</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, list do ks. Andrzeja Wantuły z 19. 09. 1941, s. 3; A. Badura, dz. cyt., s. 2.

<sup>14</sup> P. Hulka-Laskowski, *Mój Żyrardów...*, dz. cyt., s. 201.

<sup>15</sup> Rękopiśmienne notatki z wykładów Hulki wygłoszonych przez niego w „Samokształceniu”, jak i teksty jego odczytów dla robotników przechowywane są w dziele zbiorów specjalnych Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi. Zob. na ich temat M. Kuna, *Spuścizna rękopiśmienna Pawła Hulki-Laskowskiego w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi*, w: R. Leszczyński (red.), dz. cyt., s. 81-89; J. Konieczna, *Zbiory Pawła Hulki-Laskowskiego w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka...*, dz. cyt., s. 130-142.

<sup>16</sup> Por. A. Gryciuk-Strižencová, *Paweł Hulka-Laskowski w obronie robotników Żyrardowa (1926-1934)*, w: R. Leszczyński (red.), dz. cyt., s. 65-73; A. Janiak-Jasińska,

Wkrótce po powrocie z Heidelbergu Laskowski stał się cenionym religioznawcą i publicystą, utrzymującym kontakty z wybitnymi polskimi i zagranicznymi intelektualistami (np. Andrzejem Niemojewskim, Wincentym Lutosławskim, Tadeuszem Micińskim, Tomaszem Masarykiem). Jego nazwisko było niemal wszechobecne na łamach polskich pism literackich, religioznawczych, wolnomyślicielskich i protestanckich. Żyrardowianin pisywał także do periodyków zagranicznych: „L'Europe Centrale” oraz „Slavische Rundschau”<sup>17</sup>. Hulka wydał również kilkanaście rozpraw zwartych dotyczących zagadnień filozoficzno-religioznawczych<sup>18</sup>. Jest on także autorem pierwszej powieści dotyczącej sytuacji polskich ewangelików w II Rzeczypospolitej pt. *Porucznik Regier* (1927)<sup>19</sup>, a także dwóch autobiografii: *Mój Żyrardów. Z dziejów polskiego miasta i z życia pisarza* (1934) oraz *Księżyc nad Cieszynem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia* (1946)<sup>20</sup>.

Zarysowując biografię Hulki nie można zapominać, że był on cenionym tłumaczem literatury czeskiej, aczkolwiek przekładał także utwory z języka rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego i angielskiego. Hulka odkrył dla Polaków twórczość Karela Čapka oraz Jaroslava Haška. To on jako pierwszy przetłumaczył na polski Haškowe *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Pomimo kilku późniejszych przekładów *Szwejka* tłumaczenie Hulki cieszy się niegasnącym zainteresowaniem czytelników<sup>21</sup>.

Hulkę zajmowała również sprawa stosunków polsko-czeskich. Choć pamiętał, iż ojczyznę jego przodków były Czechy, to jednak czuł się Polakiem

---

*Działalność Pawła Hulki-Laskowskiego na rzecz robotniczej społeczności Żyrardowa*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka...*, dz. cyt., s. 106-129.

<sup>17</sup> Por. J. Namiębło, *Paweł Hulka-Laskowski w tradycji Żyrardowa i w pamięci jego mieszkańców*, „Żyrardowskie Zeszyty Literackie” 2015, nr 1, s. 22; R. Leszczyński (senior), *Trudne...*, dz. cyt., s. 7; R. M. Leszczyński (junior), *Całozyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego (1881-1946) – stymulatory i bariery*, w: E. Dubas, J. Stelmaszczuk (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. 4: *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 73.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 72-73.

<sup>19</sup> Por. I. D. Molnár, dz. cyt., s. 297.

<sup>20</sup> Por. J. Namiębło, *Paweł Hulka-Laskowski w tradycji...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>21</sup> Por. R. Leszczyński (senior), *Paweł Hulka-Laskowski wobec kultury...*, dz. cyt., s. 43-63; tenże, *Trudne...*, dz. cyt., s. 7-8; tenże, *Hulka-Laskowski Paweł*, w: A. Hutnikiewicz, A. Lam (red.), *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, PWN, Warszawa 2000, s. 232; tenże, *Paweł Hulka-Laskowski jako propagator czeskiej literatury w Polsce*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka...*, dz. cyt., s. 143; A. Kroh, *Paweł Hulka-Laskowski i jego przekład eposu Haška*, w: R. Leszczyński (red.), dz. cyt., s. 55-63.

i polskim patriotą<sup>22</sup>, a w swojej książce *Śląsk za Olzą* (1938), będącej owocem gruntownych badań nad historią Śląska Cieszyńskiego, zdecydowanie wystąpił przeciwko czechizacji ludności polskiej na Zaolziu<sup>23</sup>.

Hulkowa znajomość Czech i Śląska Cieszyńskiego sprawiła, iż po drugiej wojnie światowej minister Wincenty Rzymowski zaangażował Hulkę w MSZ w charakterze eksperta od spraw polsko-czeskich. Przedsięwzięciu temu sprzyjał fakt, iż w celu podratowania zdrowia, nadszarpniętego podczas okupacji niemieckiej, pisarz przeprowadził się w połowie 1945 roku do Wisły<sup>24</sup>. Okazało się jednak, że „znacznie Rzymowskiego jako ministra spraw zagranicznych RP było małe; współpraca z nim nie przyczyniała się do poprawy położenia Polaków w Czechosłowacji”<sup>25</sup>. Sytuacja ta wywołała w Hulce głęboką frustrację, co pogorszyło stan jego zdrowia<sup>26</sup>. Pomimo wszystko żyrardowski ewangelik do końca swoich dni pracował naukowo. W cieszyńskim szpitalu chciał przystąpić do pisania obszernej książki o Czechach. Niestety, wylew krwi do mózgu pokrzyżował te plany. Hulka pochowany został na cmentarzu ewangelickim w Cieszynie, na którym spoczywa obok żony.

## **Religia a kultura**

Zaznaczono powyżej, iż koncepcje wychowawcze Hulki były pochodną ewangelickiej teologii liberalnej i powiązanego z nią protestantyzmu kulturowego. Prekursorem owej teologii był ewangelik reformowany, Daniel Fryderyk Ernst Schleiermacher, który w pracy *Reden über Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern* wyraził pogląd, iż religia sprowadza się do uczucia zależności od Absolutu (uniwersum). Dogmaty religijne, a nawet wiara w osobowego Boga, nie są wyznacznikiem życia religijnego<sup>27</sup>. W ślad za Schleiermacherem teolodzy liberalni deprecjonowali dogmatyczny wymiar chrześcijaństwa, podkreślając jednocześnie znaczenie etyki, która – w ich

<sup>22</sup> P. Hulka-Laskowski, *Księżyc...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>23</sup> Tenże, *Trudne...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>24</sup> Rzymowski pamiętał także, iż w roku 1920 Laskowski był referentem prasowym w poselstwie polskim w Pradze i doradcą MSZ w kwestiach dotyczących relacji polsko-czechosłowackich, które w owym czasie były bardzo napięte.

<sup>25</sup> R. Leszczyński (senior), *Trudne...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>26</sup> Por. tamże.

<sup>27</sup> Por. K. Karski, *Teologia protestancka XX wieku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971, s. 11; tenże, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher życie i dzieło*, w: J. Szturc, ks. A. Malina (red.), *Ks. J. i F. Schleiermacherowie i ich czasy*, Polskie Towarzystwo Ewangelickie, Katowice 1994, s. 36.

przekonaniu – jest istotą i ukoronowaniem chrystianizmu<sup>28</sup>. W centrum etyki chrześcijańskiej znajduje się natomiast miłość, dzięki której wyznawcy Chrystusa transformują doczesny świat w Królestwo Boże. Dokładnie rzecz ujmując, Królestwo Boże przychodzi do świata poprzez kulturę nasyconą etyką Chrystusową. Królestwo Boże nie jest zatem rzeczywistością eschatologiczną, ponieważ uobecnia się ono na Ziemi, gdy kultura ludzka zostaje przepojona miłością. Wychowanie ludzi ku miłości staje się zatem zasadniczym zadaniem chrześcijan. Pogląd ów i zarazem program teologów liberalnych znany jest jako *Kulturprotestantismus*<sup>29</sup>.

Tezy naszkicowane w poprzednim akapicie spotykamy również u Pawła Hulki-Laskowskiego. W swoich pracach żyrdowianin bardzo często wyrażał pogląd, iż pod pojęciem Królestwa Bożego należy rozumieć kulturę ludzką podniesioną na wyższy poziom przy pomocy etyki chrześcijańskiej. Miłość głoszona przez Chrystusa stanowi – według Hulki – potęgę odrażdżającą i przemieniającą świat w Królestwo Boże, które nie ma w związku z tym charakteru eschatologicznego, ale ziemski, doczesny<sup>30</sup>.

Warto zaznaczyć, że – w rozumieniu Hulki – miłość nie jest jakimś sentymentalnym uczuciem ani teorematem, ale konkretnym czynem, pracą wykonywaną na rzecz ludzi, dzięki której świat staje się lepszy i bardziej sprawiedliwy<sup>31</sup>. Chrystus głosił wszak „czynną miłość”, która przejawia się w działaniach zmierzających do podniesienia kultury na wyższy poziom

---

<sup>28</sup> Por. W. Benedyktowicz, *Co powinniśmy czynić. Zarys ewangelickiej etyki teologicznej*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1993, s. 54. Pogląd ten był silnie obecny zwłaszcza w szkole Albrechta Ritschla (M. Hintz, *Główne rysy duchowości ewangelickiej – nurt luterański*, „Przegląd Religioznawczy” 2012, nr 2, s. 153-154; tenże, *Etyka ewangelicka i jej wymiar eklezjalny. Studium historyczno-systematyczne*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2007, s. 94-97).

<sup>29</sup> Por. K. Karski, *Teologia protestancka...*, dz. cyt., s. 14-15; W. Benedyktowicz, dz. cyt., s. 55, 56; M. Hintz, *Protestancka koncepcja człowieka i kultury*, s. 1-2 [online]. Dostępny w Internecie: [http://www.academia.edu/3868923/Protestancka\\_koncepcja\\_cz%C5%82owieka\\_i\\_kultury](http://www.academia.edu/3868923/Protestancka_koncepcja_cz%C5%82owieka_i_kultury) [dostęp: 13. 03. 2016].

<sup>30</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Droga do kultury. Szkic społeczno-religijny*, Kompas, Łódź 1922, s. 20; K. Howorko [P. Hulka-Laskowski], *Religia a wiedza*, Kompas, Łódź 1921, s. 11; P. Hulka-Laskowski, *Polska wierząca*, Głos Ewangelicki, Warszawa 1929, s. 15-16, 54; F. Rosica [P. Hulka-Laskowski], *Strategia i taktyka bolszewizmu*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 11, s. 172; P. Hulka-Laskowski, list do Jana Wantuły z 24. 12. 1928, s. 1; list do Pawła Kotasa z 16. 12. 1943, s. 7.

<sup>31</sup> Por. tamże, s. 39; K. Howorko [P. Hulka-Laskowski], *Religia...*, dz. cyt., s. 11; P. Hulka-Laskowski, *Rola i zadania inteligencji ewangelickiej w naszym życiu religijno-kościelnym*, Głos Ewangelicki, Warszawa 1930, s. 13-15; F. Rosica [P. Hulka-Laskowski], *Wszyscy za jednego*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9, s. 142.

i w walce z niesprawiedliwością społeczną<sup>32</sup>. „Chrześcijaństwo nie jest teorią filozoficzną, ale jest czynem miłości – pisał Hulka. Nie ma zbawienia wiecznego bez zbawienia społecznego. Od teorii katechizmowych świat musi przejść do poznawania rzeczywistości i łagodzenia tej niedoli, która jest źródłem wszystkich bolszewizmów (...). Tylko czynna miłość może świat odkupić i uzdrowić”<sup>33</sup>. Urzędnik, polityk lub nauczyciel pracujący solidnie na rzecz współobywateli i kierujący się w swoich poczynaniach ideą sprawiedliwości społecznej, dokonuje w ten sposób czynów miłości i buduje na Ziemi Boże Królestwo<sup>34</sup>. Strategicznym celem Królestwa Bożego jest bowiem sprawiedliwość społeczna oraz godne i twórcze życie wszystkich ludzi. W Królestwie Bożym cel ów osiąga się poprzez praktykowanie miłości, która „równa wszystkich ludzi w prawach i likwiduje stosunki oparte na władzy jednych nad drugimi (...)”<sup>35</sup>. Sprawiedliwość społeczna wypisana jest także na sztandarach bolszewików, atoli w odróżnieniu od uczniów Chrystusa podążają oni do niej drogą nienawiści, która do niczego dobrego doprowadzić nie może<sup>36</sup>.

W świetle powyższego należy sądzić, iż swoje zaangażowanie w edukację robotników i w walkę o ich prawa postrzegał Laskowski jako działanie zmierzające do realizacji przykazania miłości bliźniego oraz budowy Królestwa Bożego na Ziemi. Doczesną przestrzenią, na której Królestwo to miało się zaktualizować, było rodzinne miasto Hulki, a w szerszej perspektywie cała Polska. Trzeba podkreślić ów motyw aktywności Hulki, ponieważ obserwując jego poczynania, można wyciągnąć błędny wniosek, iż Laskowski był po prostu jeszcze jednym lewicującym społecznikiem, których na ziemiach polskich w tym okresie nie brakowało. Rzeczywiście, do pewnego stopnia na wrażliwość społeczną Hulki wpłynęły koncepcje lewicowe, o których Żyrardowianin z uznaniem się wypowiadał<sup>37</sup>, atoli głównym motorem jego postępowania była wizja Królestwa Bożego na Ziemi propagowana przez ewangelickich teologów liberalnych. Koncepcję ową włączył Hulka w polski, robotniczy i lewicujący kontekst, nadając jej w ten sposób niepowtarzalny, oryginalny charakter.

<sup>32</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Statyka i dynamika katolicyzmu polskiego*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 12, s. 182-183.

<sup>33</sup> Por. tenże, *Zwrot ku rzeczywistości*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9, s. 132.

<sup>34</sup> Por. tenże, *Droga...*, dz. cyt., s. 18-19.

<sup>35</sup> Tenże, *Strategia...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>36</sup> Por. tamże.

<sup>37</sup> Por. tenże, *Mój Żyrardów...*, dz. cyt., s. 71, 315, 338, 345-347, 351-353.

Wychodząc z twierdzeń teologii liberalnej, Żyrdowianin krytykował te kierunki chrześcijaństwa, których nauczanie skupia się na zagadnieniach eschatologicznych i soteriologicznych. Jego zdaniem wyznania takie kierują uwagę swoich członków ku zaświatom, odwracając ją tym samym od spraw ziemskich, a więc również od dzieła transformowania świata w Królestwo Boże. Denominacje owe wychowują ludzi biernych i pokornych, którzy w imię życia wiecznego w niebie rezygnują z walki o Ziemię, pozostawiając ją na pastwę zła<sup>38</sup>. Głoszone przez nie „(...) fikcje zaświata biją ziemię wszystkimi plagami zastarzałej mitologii. Człowiek ma się zrzec szczęścia ziemskiego, aby mu dobrze było na świecie tamtym. Niestrawność, nerwice, gruźlice, raki, nieszczęśliwe małżeństwa, wojny, głody i zarazy, to wszystko toruje człowiekowi drogę do wiecznego zbawienia i mądrość kapłańska każde gardzić tym światem (...)”<sup>39</sup>.

W tym miejscu dochodzimy do sprawy bardzo ważnej dla Hulki. Otóż – w jego przekonaniu – jakość poszczególnych religii należy mierzyć stopniem zaangażowania danej religii w dzieło tworzenia kultury i transformowania świata. Jedynie religie prokulturotwórcze, czyli nastawione na przekształcenie świata w miejsce, w którym człowiek może się rozwijać, żyć godnie i sprawiedliwie, posiadają zdolność tworzenia wartościowej kultury. Religia stanowi bowiem bardzo istotny czynnik kształtujący daną kulturę, gdyż wyposaża ona swoich wyznawców w określony światopogląd<sup>40</sup>. Ludzie wychowani w duchu religii prokulturotwórczej wytwarzają wielką i wartościową kulturę, jeśli jednak światopogląd zaszczipiony człowiekowi w trakcie wychowania religijnego koncentruje się wokół życia wiecznego w zaświatach, to kulturę stworzoną przez niego będzie cechowała stagnacja<sup>41</sup>. Do religii prokulturotwórczych zaliczał Hulka zaratustrianizm, judaizm, islam oraz buddyzm<sup>42</sup>, natomiast wśród wyznań chrześcijańskich zdolnościami kulturotwórczymi odznacza się – w jego mniemaniu – ewangelicyzm, który wierzy, że Królestwo Boże zaczyna się już na Ziemi. Dzięki takiemu nastawieniu społeczeństwa

---

<sup>38</sup> Por. tenże, *Porucznik Regier*, Zwiastun Ewangeliczny, Warszawa 1927, s. 204-205; tenże, *Mój Żyrdów...*, dz. cyt., s. 70-71, 146-147, 155, 234-240, 306-307, 317-319, 339-340, 343-344; tenże, *Statyka...*, dz. cyt., s. 182-183.

<sup>39</sup> Tenże, *Człowiek*, „Wiadomości Literackie” 1935, nr 27, s. 1.

<sup>40</sup> Por. tenże, *Droga...*, dz. cyt., s. 3-4, 10-11; tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>41</sup> Por. tenże, *Rewolucjoniści*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 20, s. 2; tenże, *Panom blagierom*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 23, s. 18.

<sup>42</sup> Por. tenże, *Twórca religii Iranu Zaratustra i jego nauka*, M. Arct, Warszawa 1912, s. 3-9.

protestanckie przodują wśród innych narodów pod względem moralnym, politycznym i gospodarczym<sup>43</sup>.

### **Religia a wychowanie ku miłości**

Z powyższego wynika, iż – zdaniem Hulki – bardzo ważnym aspektem kulturotwórczej działalności chrześcijan jest wychowywanie ludzi do miłości głoszonej przez Chrystusa, dzięki której może powstać wartościowa kultura (Królestwo Boże). Religia jest zatem potrzebna w wychowaniu człowieka, gdyż dzięki niej uczy się on żyć pięknie i czynić dobrze, „(...) ale, rzecz prosta, nie ta religia, która straszy i nakazuje, ale ta, która wzywa wszystkich ku najwyższemu celom, jednoczy i uczy kochać”<sup>44</sup>. Chodzi tu, oczywiście, o religię prokulturotwórczą, wychowującą ludzi w duchu miłości i zaangażowania w sprawy świata. Wychowując ludzi ku miłości, kształtuje się osoby oddane pracy na rzecz bliźnich, a co za tym idzie, posiadające kompetencje kulturotwórcze i zdolne do transformacji świata w Królestwo Boże. W religii takiej nad dogmatami góruje etyka<sup>45</sup>, a jej wyznawcy zdają sobie sprawę z tego, że miłości nauczanej przez Chrystusa nie da się wtłoczyć w ramy doktrynalne konkretnej denominacji chrześcijańskiej<sup>46</sup>. Wychowanie religijne nie powinno więc polegać na wpajaniu w ludzi dogmatów i obrzędowości jakiegoś Kościoła, ale na wychowaniu moralnym, w którego centrum stoi miłość<sup>47</sup>. Oznacza to, że w refleksji pedagogicznej Laskowskiego wychowanie religijne zostało sprowadzone do wychowania moralnego ku miłości.

Żyrardowianin popierał swoje stanowisko egzegezą tekstu biblijnego z *Ewangelii Mateusza* 25, 31-46, w którym jest mowa o sądzie ostatecznym. We fragmencie tym „po raz ostatni przemawia Jezus do świata, ale w słowach Jego nie ma żadnego napomknienia o jakichś wyznaniach chrześcijańskich, kościołach. Jest tylko jedna sprawa: kochałeś bliźniego, czy nie kochałeś? Jeśliś kochał, toś błogosławiony, jeśliś nie kochał, toś potępiony. Oto jest

---

<sup>43</sup> Por. tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 14; tenże, *Rekolekcje przedwyborcze*, „Jednota” 1927, nr 11, s. 161-163; tenże, *Przedmowa*, w: P. Hulka-Laskowski (red.), *Pięć wieków herezji. Wypisy z literatury polskiej*, Wydawnictwa Oświatowe, Warszawa 1960, s. 30; tenże, *Tohu-Wa-Bohu*, „Strażnica Ewangeliczna” 1946, nr 4, s. 12. Zob. na temat rozwoju społeczeństw protestanckich T. Płuzański, *Filozofia dla ekonomistów*, cz. 1, Prywatna Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa 1995, s. 162.

<sup>44</sup> Por. tenże, *Droga...*, dz. cyt., s. 4. Zob. też tenże *Porucznik...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>45</sup> Por. tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 55.

<sup>46</sup> Por. T. Gruda [P. Hulka-Laskowski], *Igraszki*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9, s. 138.

<sup>47</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Droga...*, dz. cyt., s. 9, 20; tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 39; tenże, *Porucznik...*, dz. cyt., s. 292.

wszystko i więcej nie ma nic<sup>48</sup>. Jezus nie zapytuje sądzonych przez siebie ludzi o znajomość dogmatów zawartych w katechizmach tego lub innego wyznania, nie ocenia również prawowierności sądzonych, interesuje go wyłącznie kwestia ich miłości do bliźnich. Zdaniem Laskowskiego tekst ów jest kwintesencją nauczania Chrystusa i bezdogmatycznej religii miłości, którą powinno być chrześcijaństwo<sup>49</sup>.

Gdy wychowanie religijne skupia się na dogmatach i obrzędowości, a nie na miłości, moralność ludzi uformowanych w ten sposób staje się powierzchowna, co widać wyraźnie na przykładzie polskiego ludu, wśród którego jest niemal tyle samo samolubów, ile wśród szlachty polskiej odpowiedzialnej za upadek I Rzeczypospolitej<sup>50</sup>. „Chciwość, zdzierstwo, kradzież, a nawet bandytyzm rodzą się łatwo na tle takiej moralności powierzchownej. Trzeba koniecznie sięgnąć głębiej i nauczyć lud żyć pięknie, a nie jedynie prawowiernie umierać (...)”<sup>51</sup>. „Człowiek – pisał Hulka – musi zostać pozyskany dla społeczeństwa przez staranne wychowanie. Nie trałaby nas tak straszna plaga złodziejstwa i bandytyzmu, gdybyśmy troszczyli się bardziej o wychowanie szerokich mas pod względem moralnym. Spychanie całej winy na zaborców nie rozgrzesza nas. Nie mając dostatecznej ilości szkół, a przede wszystkim nie mając szkół polskich, powinniśmy byli wyzyskać dla moralnego wychowania mas ich religijność<sup>52</sup>. W opinii Hulki tak się jednak nie stało, ponieważ dominująca w Polsce religia kładzie nacisk na ortodoksję, a nie na ortopraksję. Tymczasem wszędzie tam, gdzie dominuje dogmat, wypierana jest prosta nauka Chrystusa o miłości bliźniego, a wraz z nią wysokie standardy moralne, co prowadzi do uwiądnienia kultury<sup>53</sup>. Upadek kultury wynika także z bierności wyznawców religii opartej na dogmatach, albowiem dogmaty zniewalają, pozbawiają samodzielności myślenia,

---

<sup>48</sup> Tenże, list do Pawła Kotasa z 29. 09. 1943, s. 4.

<sup>49</sup> Por. tenże, list do Jana Ślawicza z 14. 01. 1942, s. 7; tenże, list do Pawła Kotasa z 16. 12. 1943, s. 4; tenże, list do Pawła Kotasa z 02. 12. 1944, s. 1; tenże, list do Jana Wantuły z 24. 12. 1928, s. 2.

<sup>50</sup> Por. tenże, *Droga...*, dz. cyt., s. 4, 18-19, 21; tenże, *Wielki reformator i wielki charakter. W stuletnią rocznicę zgonu Stanisława Staszica*, „Jednota” 1926, nr 2, s. 22; tenże, *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany (b. Jednota litewska) na tle Reformacji i kultury polskiej*, Świt, Wilno 1936, s. 8-10; Lector [P. Hulka-Laskowski], *Wyprawa w dzieje*, „Jednota” 1926, nr 1, s. 3; tenże, *Drzazgi*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 19, s., 15; P. Hulka-Laskowski, *Polska...*, dz. cyt., s. 39-43; K. Howorko [P. Hulka-Laskowski], *Religia...*, dz. cyt., s. 12-13.

<sup>51</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, *Droga...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>52</sup> Por. tamże.

<sup>53</sup> Por. tamże, s. 14-13; tenże, *Polska...*, dz. cyt., s. 22-32.

odbierając ludziom zdolność kulturotwórczą<sup>54</sup>. Biorąc to wszystko pod uwagę, należy stwierdzić, że religia dogmatyczna „(...) wychowawczynią nie jest i być nie może”<sup>55</sup>. Z tego powodu „religia dogmatu, zimna i sztywna, biurokratyczna i hierarchiczna, powinna ustąpić religii serca i miłości. Wówczas religia stanie się u nas czynnikiem wychowawczym, jakiego brak nam dotąd i wówczas naród nasz zostanie pociągnięty do żywego chrześcijaństwa, które jest piękne i dobre. Na bólączki, które nas trapią, jest jeden lek: żywe, szczere chrześcijaństwo, które podnosi narody na niebywale wysoki stopień kultury”<sup>56</sup>. Wyższego poziomu kultury nie da się jednak osiągnąć przy pomocy „(...) jakichś przepisów dogmatycznych (...)”, ale jedynie za sprawą religii uczącej miłości<sup>57</sup>.

W tym miejscu trzeba wyjaśnić, iż propagowane przez Hulkę wychowywanie ludzi w duchu miłości Chrystusowej nie pociąga za sobą dominacji w przestrzeni publicznej instytucji kościelnych. Człowiek ukształtowany przez bezdogmatyczną religię miłości nie będzie forsował w społeczeństwie nauk jakiegoś Kościoła, wychowanie ku miłości ma bowiem – w ujęciu Laskowskiego – charakter uniwersalny, akonfesyjny<sup>58</sup>, a nawet wykraczający poza religię teistyczną. Hulka uważał, że aby praktykować miłość głoszoną przez Chrystusa niekoniecznie trzeba wierzyć w Boga, bo w etyce Chrystusowej liczą się inspirowane miłością czyny, a nie poglądy teologiczne<sup>59</sup>.

### **Miłość w wykładach dla robotników**

Poglądy Laskowskiego na temat wychowania ku miłości były nie tylko teoretycznymi rozważaniami intelektualisty, ale posiadały również wymiar utylitarny. Jeden z ich praktycznych przejawów stanowiła działalność oświatowa Hulki prowadzona wśród robotników żyrardowskich. W rękopiśmiennych notatkach do wykładów dla proletariuszy odnajdujemy teksty<sup>60</sup>, w których Hulka starał się popularyzować wśród nich swoją koncepcję wy-

<sup>54</sup> Por. tenże, *Statyka...*, dz. cyt., s. 182-183.

<sup>55</sup> Tenże, *Droga...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>56</sup> Tamże, s. 20.

<sup>57</sup> Por. tamże.

<sup>58</sup> Por. T. Gruda [P. Hulka-Laskowski], *Igraszki...*, dz. cyt., s. 138.

<sup>59</sup> Por. P. Hulka-Laskowski, list do Pawła Kotasa z 19. 10. 1943, s. 4; tenże, list do Pawła Kotasa z 18. 03. 1944, s. 2; tenże, list do Pawła Kotasa z 02. 12. 1944, s. 1; tenże, list do Jana Sławiczka z 14. 01. 1942, s. 7.

<sup>60</sup> Ta część artykułu bazuje na nieopublikowanych dotąd dziewięciu odczytach, jakie w latach 1918-1919 wygłosił do robotników Paweł Hulka-Laskowski. Notatki do owych wykładów znajdują się w zbiorach specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego (dalej BUŁ).

chowania ku miłości. Najwyraźniej uważał, że kształtuje w ten sposób ludzi nastawionych prokulturotwórczo. Odczyty były więc dla niego nie tylko okazją do przekazania robotnikom określonej wiedzy, ale także sposobem na budowanie Królestwa Bożego na Ziemi.

Spośród wykładów, jakie Laskowski wygłosił do żyrardowskich robotników, na szczególną uwagę zasługuje odczyt *Istota kultury polskiej*<sup>61</sup>, bowiem została w nim wyartykułowana *explicite* Hulkowa koncepcja wychowania ku miłości<sup>62</sup>. Szczególna ranga wspomnianego wykładu wynika również z tego, iż można uznać go za manifest teologii liberalnej i protestantyzmu kulturowego wraz z ich implikacjami pedagogicznymi.

Wykład ów powstał w okresie zagrożenia rewolucją komunistyczną w Europie, Hulce zależało więc na tym, aby przekonać robotników, że walka o poprawę warunków życia polskiej klasy robotniczej nie powinna wyrażać się w rewolucyjnej przemocy, gdyż wiąże się ona z nienawiścią, która jest obca narodowi polskiemu. Bezpośrednią przyczynę powstania tego odczytu ujawnił Laskowski zaraz na jego wstępie: „Obcując z robotnikami i włościanami niejednokrotnie byłem zapytywany, co też sądzę, czy będzie u nas rewolucja, czy jej nie będzie?”<sup>63</sup>. Za punkt wyjścia swojej odpowiedzi obrał Laskowski negatywną definicję rewolucji. Według niego jest ona „przesileniem, wybuchem choroby w łonie organizmu społecznego”<sup>64</sup>. Uzupełnia ją poglądem Cieszkowskiego, który uważał rewolucję za wybuch nienawiści<sup>65</sup>. W ten sposób Laskowski określił jeden z biegunów swojego wykładu, którym jest kategoria nienawiści. Drugi biegun stanowi natomiast kategoria miłości.

Odwołując się do historii Polski, Hulka starał się wykazać, że natura narodu polskiego wyklucza podejmowanie przez Polaków działań politycznych opartych na nienawiści<sup>66</sup>. Na przykład prawo I Rzeczypospolitej przewidywało prowadzenie wyłącznie wojen obronnych i „istotnie wojen zdobywczych, zaczepnych Polska nie prowadziła, a każda jej wojna była

---

<sup>61</sup> Odczyt ów Laskowski zaprezentował dwukrotnie: w Grodzisku 14. 06. 1919 r. oraz w Radziejowicach 13. 07. 1919 r.

<sup>62</sup> Nie oznacza to jednak, że w pozostałych wykładach dla robotników koncepcja owa jest nieobecna, pojawia się ona bowiem w następujących odczytach Laskowskiego: *Jak powstaje państwo?*, wykład z 03. 01. 1918, BUŁ, Rkp 5038/1, s. 22, 24; *Ojczyzna*, odczyt niedatowany, BUŁ, Rkp 5039/3, s. 4; *Duch dziejów Polski. Poznajmy samych siebie*, wykład z 14. 04. 1918, BUŁ, Rkp 5038/5, s. 18-19.

<sup>63</sup> Tenże, *Istota kultury polskiej*, wykład z 14. 06. 1919, BUŁ, Rkp 5039/2, s. 3.

<sup>64</sup> Tamże, s. 3, 4.

<sup>65</sup> Por. tamże, s. 4.

<sup>66</sup> Por. tamże, s. 3.

zawsze wyrazem nie nienawiści względem wroga, lecz miłości dla ojczyzny<sup>67</sup>. Jego zdaniem Polska „podbijała ludy sąsiedzkie nie nienawiścią, lecz miłością”<sup>68</sup>. Ukoronowaniem powyższego sposobu prowadzenia polityki zagranicznej była – zdaniem Laskowskiego – zawarta w Horodle unia Polski z Litwą<sup>69</sup>, którą uważał za „wspaniały program polityki ojców naszych” i dowód na to, iż polska polityka zagraniczna miała charakter pokojowy<sup>70</sup>. Identyczny wniosek sformułował, przyglądając się dziejom wewnętrznym naszego kraju w XVI wieku, czyli w dobie rozkwitu w Rzeczypospolitej Reformacji. Hulka zauważył, że w odróżnieniu od Anglii, Francji i Niemiec w renesansowej Polsce nie było Henryków VIII, nocy św. Bartłomieja itp.<sup>71</sup>. Okres ten na gruncie polskim zaznaczył się złotym wiekiem piśmiennictwa i kultury, a nie krwią i zniszczeniem. W owym czasie kultura polska stała na wysokim poziomie, gdyż obca była Polakom nienawiść plemienna i wyznaniowa<sup>72</sup>. Kolejną egzemplifikacją takiego stanu rzeczy jest Konstytucja 3 Maja, która reformowała kraj w duchu miłości<sup>73</sup>. W przekonaniu żyrardowianina z przykładów tych płynnie konkluzja, że przemiany społeczne w II Rzeczypospolitej powinny odbywać się ewolucyjnie, gdyż naród nasz „(...) nie jest rewolucjonistą, lecz ewolucjonistą w najlepszym znaczeniu tego słowa. Nie przewrót gwałtowny, ale organiczny rozwój przyswiewcał mu jako hasło”<sup>74</sup>.

Znamienne, iż Laskowski pominął w analizowanym wykładzie ciemną stronę historii Polski, np. czasy saskie, kontrreformację, wypędzenie z kraju braci polskich itp., o czym pisał w wielu innych swoich pracach. Dobór faktów historycznych w odczycie Hulki jest więc mocno niekompletny. Wydaje się, że żyrardowianin postąpił tak rozmyślnie, ponieważ wykład *Istota kultury polskiej* nie miał być prelekcją o charakterze akademickim, przekazującą jedynie pewną ilość obiektywnej wiedzy, lecz przede wszystkim wystąpieniem parenetyczno-dydaktycznym, dzięki któremu Laskowski pragnął wychować swoich słuchaczy na ludzi kierujących się miłością, a więc posiadających zdolność transformowania świata (Polski) w Królestwo Boże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 7.

<sup>68</sup> Tamże, s. 8.

<sup>69</sup> Laskowski wielokrotnie odwoływał się w swoich odczytach do treści aktu unii horodelskiej (tenże, *Ojczyzna*, dz. cyt., s. 21-22; tenże, *Duch...*, dz. cyt., s. 18-19.

<sup>70</sup> Por. tenże, *Istota ...*, dz. cyt., s. 30-31.

<sup>71</sup> Por. tamże, s. 9.

<sup>72</sup> Por. tamże, s. 10.

<sup>73</sup> Por. tamże, s. 15.

<sup>74</sup> Tamże.

## Zakończenie

Z rozważań zawartych w niniejszym artykule wyłania się ewangelicka wizja miłości, zgodnie z którą miłość manifestuje się w kulturotwórczych czynach i wytężonej pracy na rzecz bliźnich. Miłość pojmowana w ten sposób wiąże się jednocześnie z afirmacją doczesności i aktywności w świecie. Powyższe koncepcje, zauważalne już w teologii szesnastowiecznych Reformatorów protestanckich, zostały wyakcentowane i rozwinięte w ewangelickiej teologii liberalnej XIX i XX wieku, której ważnym przedstawicielem na gruncie polskim był Paweł Hulka-Laskowski. Badając kategorię miłości w refleksji wychowawczej Hulki, zauważymy, iż nie da się jej zrozumieć w oderwaniu od teologii liberalnej. Pomimo tego wychowanie propagowane przez żywardowianina nie miało charakteru dogmatycznego, lecz akonfesyjny i uniwersalny, wykraczający nawet poza teizm chrześcijaństwa. Stało się tak, ponieważ ewangelicka teologia liberalna, na której opierał się Laskowski, ze swej natury stara się transcendować dogmaty, stawiając na ich miejscu etykę miłości. W osobie Hulki-Laskowskiego polscy pedagodzy otrzymali więc możliwość zapoznania się z mało znaną w naszym kraju ewangelicko-liberalną koncepcją wychowania religijnego.

## Bibliografia

### Źródła

- Rękopisy P. Hulki-Laskowskiego w zbiorach specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego
- Hulka-Laskowski P., *Jak powstaje państwo?*, wykład z 03. 01. 1918, Rkp 5038/1.
- Hulka-Laskowski P., *Duch dziejów Polski. Poznajmy samych siebie*, wykład z 14. 04. 1918, Rkp 5038/5.
- Hulka-Laskowski P., *Istota kultury polskiej*, wykład z 14. 06. 1919, Rkp 5039/2.
- Hulka-Laskowski P., *Ojczyzna*, wykład niedatowany, Rkp 5039/3.
- Listy P. Hulki-Laskowskiego w archiwum Jana Brody
- Hulka-Laskowski P., list do Jana Wantuły z 24. 12. 1928.
- Hulka-Laskowski P., list do ks. Andrzeja Wantuły z 19. 09. 1941.
- Hulka-Laskowski P., list do Jana Sławiczka z 14. 01. 1942.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 29. 09. 1943.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 19. 10. 1943.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 08. 12. 1943.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 16. 12. 1943.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 28. 02. 1944.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 18. 03. 1944.
- Hulka-Laskowski P., list do Pawła Kotasa z 02. 12. 1944.

Publikacje P. Hulki-Laskowskiego

- Gruda T. [P. Hulka-Laskowski], *Igraszki*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9.
- Howorko K. [P. Hulka-Laskowski], *Religia a wiedza*, Kompas, Łódź 1921.
- Hulka-Laskowski P., *Twórca religii Iranu Zaratustra i jego nauka*, M. Arct, Warszawa 1912.
- Hulka-Laskowski P., *Droga do kultury. Szkic społeczno-religijny*, Kompas, Łódź 1922.
- Hulka-Laskowski P., *Wielki reformator i wielki charakter. W stuletnią rocznicę zgonu Stanisława Staszica*, „Jednota” 1926, nr 2.
- Hulka-Laskowski P., *Porucznik Regier*, Zwiastun Ewangeliczny, Warszawa 1927.
- Hulka-Laskowski P., *Rekolekcje przedwyborcze*, „Jednota” 1927, nr 11.
- Hulka-Laskowski P., *Polska wierząca*, Głos Ewangelicki, Warszawa 1929.
- Hulka-Laskowski P., *Rewolucjoniści*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 20.
- Hulka-Laskowski P., *Panom blagierom*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 23.
- Hulka-Laskowski P., *Rola i zadania inteligencji ewangelickiej w naszym życiu religijno-kościelnym*, Głos Ewangelicki, Warszawa 1930.
- Hulka-Laskowski P., *Zwrot ku rzeczywistości*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9.
- Hulka-Laskowski P., *Statyka i dynamika katolicyzmu polskiego*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 12.
- Hulka-Laskowski P., *Człowiek*, „Wiadomości Literackie” 1935, nr 27.
- Hulka-Laskowski P., *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany (b. Jednota litewska) na tle Reformacji i kultury polskiej*, Świt, Wilno 1936.
- Hulka-Laskowski P., *Księżyc nad Cieszynem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia*, Literatura Polska, Katowice 1946.
- Hulka-Laskowski P., *Tohu-Wa-Bohu*, „Strażnica Ewangeliczna” 1946, nr 4.
- Hulka-Laskowski P., *Mój Żyrardów. Z dziejów polskiego miasta i z życia pisarza*, Czytelnik, Warszawa 1958.
- Hulka-Laskowski P., *Przedmowa*, w: P. Hulka-Laskowski (red.), *Pięć wieków herezji. Wypisy z literatury polskiej*, Wydawnictwa Oświatowe, Warszawa 1960.
- Lector [P. Hulka-Laskowski], *Wyprawa w dzieje*, „Jednota” 1926, nr 1.
- Lector [P. Hulka-Laskowski], *Drzazgi*, „Wolnomyśliciel Polski” 1930, nr 19.
- Rosica F. [P. Hulka-Laskowski], *Wszyscy za jednego*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 9.
- Rosica F. [P. Hulka-Laskowski], *Strategia i taktyka bolszewizmu*, „Pielgrzym Polski” 1932, nr 11.

### Opracowania

- Badura A., *Śp. Paweł Hulka-Laskowski. Hołd pośmiertny wielkiemu humaniście*, „Strażnica Ewangeliczna” 1946, nr 8/9.
- Benedyktowicz W., *Co powinniśmy czynić. Zarys ewangelickiej etyki teologicznej*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1993.
- Broda J., *Z listów Pawła Hulki-Laskowskiego do Cieszyńiaków*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Gmiterek H., *Kalwinizm po czesku? Kościół ewangelicko-reformowany i Jednota braci czeskich w Rzeczypospolitej XVI wieku*, w: D. Chemperek (red.), *Ewangelicyzm reformowany w pierwszej Rzeczypospolitej. Dialog z Europą i wybory aksjologiczne w świetle literatury i piśmiennictwa XVI-XVII wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
- Gmiterek H., *Bracia czescy i ich Kościół w Polsce w XVI-XVII wieku*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, Chowanna, Łódź 2016.
- Gryciuk-Strižencová A., *Paweł Hulka-Laskowski w obronie robotników Żyrardowa (1926-1934)*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Hintz M., *Etyka ewangelicka i jej wymiar eklezjalny. Studium historyczno-systematyczne*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2007.
- Hintz M., *Główne rysy duchowości ewangelickiej – nurt luterański*, „Przegląd Religioznawczy” 2012, nr 2.
- Hintz M., *Protestancka koncepcja człowieka i kultury*, s. 1-2 [online]. Dostępny w Internecie: [http://www.academia.edu/3868923/Protestancka\\_koncepcja\\_cz%C5%82owieka\\_i\\_kultury](http://www.academia.edu/3868923/Protestancka_koncepcja_cz%C5%82owieka_i_kultury) [dostęp: 13. 03. 2016].
- Janiak-Jasińska A., *Działalność Pawła Hulki-Laskowskiego na rzecz robotniczej społeczności Żyrardowa*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, Chowanna, Łódź 2016.
- Molnár I. D., *Polscy pisarze kalwińscy a narodowy kanon literacki*, „Studia Slavica” 2007, nr 1-2.
- Naziębło J., *Paweł Hulka-Laskowski w tradycji Żyrardowa i w pamięci jego mieszkańców*, „Żyrardowskie Zeszyty Literackie” 2015, nr 1.
- Karski K., *Teologia protestancka XX wieku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971.

- Karski K., *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher życie i dzieło*, w: J. Szturc, ks. A. Malina (red.), *Ks. J. i F. Schleiermacherowie i ich czasy*, Polskie Towarzystwo Ewangelickie, Katowice 1994.
- Konieczna J., *Zbiory Pawła Hulki-Laskowskiego w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, Chowanna, Łódź 2016.
- Kroh A., *Paweł Hulka-Laskowski i jego przekład epopei Haška*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Kuna M., *Spuścizna rękopiśmienna Pawła Hulki-Laskowskiego w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Leszczyński R. (senior), *Hulka-Laskowski Paweł*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 10, IH PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962-1964.
- Leszczyński R. (senior), *Pośrednik – Paweł Hulka-Laskowski*, w: *Kalendarz ewangelicko-reformowany na rok 1994*, Semper, Warszawa 1993.
- Leszczyński R. (senior), *Paweł Hulka-Laskowski wobec kultury czeskiej*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Leszczyński R. (senior), *Trudne życie*, w: R. Leszczyński (red.), *Paweł Hulka-Laskowski (1881-1946). Szkice do portretu*, Petit, Żyrardów 1995.
- Leszczyński R. (senior), *Hulka-Laskowski Paweł*, w: A. Hutnikiewicz, A. Lam (red.), *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, PWN, Warszawa 2000.
- Leszczyński R. M. (junior), *Całozyciowe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego (1881-1946) – stymulatory i bariery*, w: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. 4: *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Płużański T., *Filozofia dla ekonomistów*, cz. 1, Prywatna Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa 1995.
- Stodola T., *Rody zelowskie i ich potomkowie*, „Nowiny Zelowskie” 2012, nr 8.
- Tys A. T., *Początki wyznania ewangelicko-reformowanego w Rzeczypospolitej*, w: R. M. Leszczyński (red.), *Biblia brzeska – historia, język, teologia. Materiały z konferencji odbytej we Wrocławiu 8 czerwca 2013 roku*, Fot-Graf, Łódź 2013.

## **Love as the central category of Pawel Hulka-Laskowski's educational reflection**

This article proves that the concept of love in the educational reflection of Pawel Hulka-Laskowski (a leading evangelical writer and scientist of the interwar period) stemmed from the evangelical liberation theology. He criticised dogmatic education and promoted education based on love preached by Christ. In his view, by impregnating a culture with Christ's ethics a man driven by love creates the kingdom of God on Earth. The education to love is of a universal nature as it goes beyond ecclesiastical dogmas.

**Marek Piotrowski**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Błędne podstawy edukacji matematycznej i sposoby ich naprawienia**

### ***Żandarma trzeba odwołać, chociaż jest w nas samych***

„Jeżeli odwołasz się do żandarmów i im zleczysz budowanie świata, choćby najdoskonalszego, ten świat w ogóle nie powstanie, gdyż nie mieści się w roli ani możliwościach żandarma ożywiać twoją religię”<sup>1</sup>.

#### **Wstęp**

Umieszczony jako motto artykułu cytat Antoine’a De Saint-Exupéry informuje Czytelników, że publikacja jest kontynuacją wcześniejszych rozważań dotyczących wadliwego sposobu wprowadzania reform systemu edukacji za pomocą odgórnych dekretów ograniczających swobodę szkół i środowisk szkolnych, niszczących ich kapitał społeczny<sup>2</sup>. Działań, których źródłem są *zabobony* i *przesady*, a nie wiedza pedagogiczna przywołana w cytacie jako religia.

W artykule odwołano się do dwóch zmian systemowych. Pierwszą z nich jest lokalna reforma edukacji *Gminie i Powiecie Laboratorium*<sup>3</sup>. W *Gminie Laboratorium* (w przedszkolach, szkołach podstawowych, a następnie w gimnazjach) lokalna reforma edukacji rozpoczęła się w połowie lat dziewięćdziesiątych XX w.<sup>4</sup>, a w ponadgimnazjalnych szkołach *Powiatu*

<sup>1</sup> A. De Saint-Exupéry A., *Twierdza*, MUZA, rozdział CXL, 2008.

<sup>2</sup> M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma, czyli pod prąd*, VEGA, 2013.

<sup>3</sup> M. Piotrowski, *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012, s. 154-188.

<sup>4</sup> R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1997.

*Laboratorium* 10 lat później. W artykule zaprezentowano wnioski z pomiarów kompetencji matematycznych prowadzonych przez ostatnie 7 lat w klasach IV szkół podstawowych (w *Gminie Laboratorium*) oraz w klasach I szkół ponad gimnazjalnych (w *Powiecie Laboratorium*). Łącznie w prezentowanych pomiarach uczestniczyło około 7 tys. uczniów i uczennic.

W artykule wykorzystano też informacje o *Akademii uczniowskiej*, w której w latach 2008-2014 uczestniczyło około 2 tys. gimnazjalnych nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i około 40 tys. gimnazjalistów<sup>5</sup>. *Akademia* uznana była przez agendę parlamentu europejskiego KeyCoNet<sup>6</sup> za wzorcowy przykład wprowadzania do systemu edukacji zaleceń dotyczących kształcenia umiejętności kluczowych.

Metafora *żandarma, zabobonów i przesądów* może zdziwić niektórych czytelników. Jednak wprowadzono ją celowo, podkreślając, że część nauczycieli i decydentów jest niezmiennie przekonana o nienaruszalności zcentralizowanych podstaw systemu edukacji, pomimo że prowadzą one często do złowrogich rezultatów. Za pomocą metafory łatwiej ukazać niedorzeczność z pozoru prawidłowej i spójnej argumentacji. W ostatnich kilku dekadach czyniono tak już wiele razy. Zarówno w polskiej<sup>7</sup> jak i zagranicznej<sup>8</sup> literaturze pedagogicznej, skutecznie demaskując zło działających systemów totalitarnych<sup>9</sup> i losów ludzi starających się żyć w tych systemach godnie<sup>10</sup>. Również dziś, w prezentacji niskiej skuteczności edukacji matematycznej często korzystamy z metafory problemu *drwala*<sup>11</sup>. Jak dawniej *Folwark Zwierzęcy*, tak obecnie zadanie egzaminacyjne o *drwalu* umożliwiają interpretację szkodliwych poczynań władzy. Metaforę tę można wykorzystać m.in. do

---

<sup>5</sup> J. Wisniewski, *Students' Academy*, European Schoolnet, 2013.

<sup>6</sup> KeyCoNet – agenda parlamentu europejskiego powołana w celu identyfikacji oraz popularyzacji dobrych wzorców związanych z wprowadzaniem kompetencji kluczowych w edukacji podstawowej oraz ponadpodstawowej (<http://keyconet.eun.org>).

<sup>7</sup> M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5, s. 203-246. Gdańsk, GWP, 2010.

<sup>8</sup> P. Lockhart: *A Mathematician's Lament*, [20160-06-05] [www.maa.org/external\\_archive/devlin/LockhartsLament.pdf](http://www.maa.org/external_archive/devlin/LockhartsLament.pdf).

<sup>9</sup> G. Orwell, *Folwark zwierzęcy* Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza 1979. Ze względu na dużą skuteczności w demaskowaniu komunizmu był na indeksie utworów zakazanych w PRL-u na równi z profesjonalnymi historycznymi i ekonomicznymi krytykami.

<sup>10</sup> Los konia Boksera może skutecznie odzwierciedlać również umowy nauczycieli z Państwem, systematycznie łamane także po oku 1989 (w tym np. tzw. zmiany emerytalne).

<sup>11</sup> Redakcja, *Ewolucja szkolnej matematyki na przykładzie zadania tekstowego o zysku drwala*, w: *Nauczyciele i Matematyka*, nr 22, rok 1997.

skomentowania wniosków z badań *PISA 2012*, a w tym m.in. sformułowania: „Wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (mathematical literacy) dają im miejsce w grupie najlepszych krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią”<sup>12</sup>.

Artykuł składa się z 3 części. W pierwszej pt.: „Podsumowując ostatnie zmiany we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej (i nie tylko)” zaprezentowano problemy wynikające z centralistycznego zarządzania edukacją, których tylko część można rozwiązać za pomocą reform lokalnych, czy działań wewnątrz szkoły. Między innymi wskazano na problemy występujące przy wprowadzaniu *matematyki do edukacji matematycznej*. W części drugiej „Podsumowując ostatnie zmiany w edukacji gimnazjalnej” za pomocą analizy wyników egzaminów gimnazjalnych z matematyki pokazano nieskuteczność jednolitego systemu kształcenia ogólnego do 16 roku życia oraz potrzebę i możliwości nauczania problemowego. Część trzecia to podsumowanie skierowane do nauczycieli oraz nauczycieli.

## **Podsumowując ostatnie zmiany we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej (i nie tylko)**

### **Przed wszystkim centralne zarządzanie**

Artykuł rozpoczynam od podsumowania ostatnich działań *żandarma* na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. We wrześniu 2015 r. *żandarm wysłał do szkoły 6-latkę* i przygotowywał im, zgodnie z koncepcją ograniczania treści matematycznych (zawartą w podstawach programowych 2008<sup>13</sup> i 2012 r.<sup>14</sup>), bardzo uproszczony zakres nauczania matematyki<sup>15</sup>. Na jesieni 2016 r., po centralnie zmienionym wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, 7-latkę w klasie pierwszej otwierając *Nasz elementarz* przygotowany uprzednio dla 6-latków, „będą poznawać” liczbę jeden<sup>16</sup>. Czyli przekonają się, że matematyka polega

---

<sup>12</sup> Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, Wyniki Badań 2012 w Polsce, file:///C:/Users/ORE/Downloads/matematyka\_PISA\_A4.pdf, [12.05.2016].

<sup>13</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U., nr 4, poz. 17, 2009.

<sup>14</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012.977, 2012.

<sup>15</sup> M. Dąbrowski, *Edukacja matematyczna bez matematyki*, w (Anty)edukacja wczesnoszkolna, red. naukowa Klus-Stańska D. Impuls Kraków, s. 394, 2015.

<sup>16</sup> M. Lorek, L. Wollman, *Nasz elementarz*, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2014, s. 40.

na nudnym powtarzaniu tego, czego uczą się poza szkołą trzy, a może cztery lata wcześniej.

Pierwsze przywołane działanie *żandarma* (6 latki w klasie pierwszej) doprowadzało i doprowadza dziś do poważnych konfliktów w klasach IV, w których znaczna część 9-letnich dzieci nie jest gotowa do pracy z nauczycielami zmieniającymi się co lekcję. Dodatkowo, w dużych miastach nauka prowadzona jest na 2 i 3 zmianach, a poza nią dzieci są *koszarowanie* w wieloosobowych salach tzw. świetlicach<sup>17</sup>. Ekspertyzy pedagogów wsparte danymi statystycznymi *żandarm* uznawał za wrogą działalność polityczną<sup>18</sup>, by jednak po latach przyznać się, że w sposób przemyślany oszukiwał społeczeństwo z powodu tzw. *wyższych celów*. Wzorując się tym samym na *żandarmach* z czasów PRL dbających o „gospodarkę narodową – czyli tzw. dobro nas wszystkich”. Ale nie dzieci, ich rodziców oraz nauczycieli<sup>19</sup>.

Tu trzeba zauważyć, że koncepcja opracowywania przez MEN *Naszego elementarza* ma pozornie logiczne uzasadnienie. Powstała jako rządowa próba pokonania *dyktatu wydawnictw i współpracujących z MEN „specjalistów”* tworzących podstawę programową. W efekcie tego *dyktatu* rodzice uczniów klas I-III zmuszeni byli do kupowania drogich, mało przydatnych pakietów edukacyjnych, by, jak głosiła *podstawa programowa*, ich dzieci rozwijały kompetencje językowe<sup>20</sup>.

Już w 2015 r. wady *Naszego elementarza* wykazał raport NIK (brak koncepcji podręcznika) oraz wyniki badań niezależnych środowisk (wskazując na całkowite niepowodzenie zawartej w nim edukacji matematycznej<sup>21</sup>). W odpowiedzi na niezadowolenie środowisk edukacyjnych MEN zapowiedziało, że podręcznik do matematyki do klasy II szkoły podstawowej

---

<sup>17</sup> Murawska B., Piotrowski M., Putkiewicz E., *Gotowość szkół warszawy do realizacji przemian obniżenia wieku szkolnego*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2009.

<sup>18</sup> A. Pezda, *Obniżenie wieku szkolnego? Tak! Fanaberie pani Cichopek są groźne dla dzieci. Mogą zabrać im szansę na wcześniejszy rozwój*, 21.05.2013, [http://wyborcza.pl/1,76842,13956069,Obnizenie\\_wieku\\_szkolnego\\_\\_Tak\\_\\_Fanaberie\\_pani\\_Cichopek.html](http://wyborcza.pl/1,76842,13956069,Obnizenie_wieku_szkolnego__Tak__Fanaberie_pani_Cichopek.html).

<sup>19</sup> B. Śliwerski, *Dlaczego lepiej być spawaczem niż byłem wiceministrem edukacji?*, Pedagog 15.05. 2016, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/05/dlaczego-lepiej-byc-s-pawaczem-niz-byym.html>

<sup>20</sup> M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*, VEGA, 2013.s. 68-69.

<sup>21</sup> A. Grabek, *Elementarz w ogniu krytyki*, Rzeczpospolita, 03.03.2015 *Około 70 proc. nauczycieli zwraca uwagę na problemy z matematyką: w ich ocenie podręcznik zbyt słabo różnicuje poziom tych treści, na czym tracą uczniowie uzdolnieni matematycznie. Podobny procent respondentów wskazuje na małą ilość zadań rozwijających umiejętności rachunkowe. Na podstawie RAPORT Z BADANIA NAUCZYCIELI na temat podręcznika MEN*, SW Research 2015, [http://swresearch.pl/pdf/BADANIE\\_PODRECZNIKA\\_MEN\\_SWResearch.pdf](http://swresearch.pl/pdf/BADANIE_PODRECZNIKA_MEN_SWResearch.pdf).

powstanie niezależnie od podręcznika do edukacji zintegrowanej, a jego autorką będzie doświadczona nauczycielka matematyki. Znana z cieszących się dobrą opinią pomocy dla nauczycieli do wczesnoszkolnej edukacji<sup>22</sup>. Oczywiście, powstający podręcznik do klasy II nie był, bo nie mógł być, kontynuacją *Naszego elementarza*. Tak, jakby dzieci podczas wakacji miały możliwość nadrobienia wiedzy ze straconego roku nauki w klasie 1.

Każde z powyższych działań: walka z monopolem wydawnictw i patologią podstawy programowej, rozpoczęcie szkolnej edukacji przez 6-latków, a następnie przez 7-latków, w końcu wydanie podręcznika do matematyki tworzego przez matematyków, miało zarówno wielu zwolenników jak i przeciwników. Prawdziwy problem reformy edukacji wczesnoszkolnej ostatnich lat tkwi nie w wadach poszczególnych rozwiązań, ale w ich naturze – w ogólnym zarządzaniu mającym na celu rozwiązanie wybranego odosobnionego problemu, nie korzystając z rzetelnej wiedzy pedagogicznej (przywołanej w motcie w postaci *religii*). *Żandarm* nie dostrzega, że poszczególne problemy edukacyjne są ze sobą powiązane w często trudny do rozwikłania sposób i nie można ich rozpatrywać oddzielnie, a w żadnym wypadku bez dokładnej analizy na podstawie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, przedmiotowej, prawnej, finansowej itd.

### Reforma lokalna

By uzasadnić powyższą tezę warto zaprezentować sukcesy i niepowodzenia reform lokalnych, w tym tej realizowanej w *Gminie Laboratorium*. Na początek warto skomentować wyniki uzyskane przez szóstoklasistów w zewnętrznym sprawdzianie np. w 2015 r. Odwołanie się do wyników egzaminu zewnętrznego niesie za sobą wiele zagrożeń. Jak można pokazać w prosty sposób, rezultaty egzaminów są sumą wielu czynników makrospołecznych i nie można ich utożsamiać z efektywnością pracy szkoły czy nauczycieli na wybranym etapie edukacyjnym, w wybranej placówce<sup>23</sup>. Tej wiedzy nie posiadał *żandarm* i na skutek sprzeciwu wobec ewaluacji prowadzonej przez niego na poziomie kraju, powiatu, gminy, szkoły lub oddziału zrezygnował ze Sprawdzianu po klasie VI. Przedstawione poniżej rezultaty (Tabela 1) pokazują jednak, że nie jest to dobre rozwiązanie, ponieważ rezygnując z pomiarów tracimy wiele ważnych informacji. Zwłaszcza wtedy, gdy pomiar

---

<sup>22</sup> A. Ludwa, *Matematyka, Wesoły świat matematyki - ćwiczenia, klasa 1 (2, 3) szkoła podstawowa*,; Publicat, 2002.

<sup>23</sup> M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*, VEGA, 2013. Vega, s. 94-95.

podzielony jest na oddzielne części odpowiadające różnym kompetencjom, tak jak to miało miejsce w Sprawdzianie po klasie VI w latach w 2015-2016.

Tabela 1. Rezultaty uczniów z *Gminy Laboratorium* w Sprawdzianie po klasie VI z zakresu matematyki w porównaniu z rezultatami uzyskanymi przez uczniów z Gdańska i Gdyni<sup>24</sup>.

Miasto	L. uczniów	Wynik	Skala centylowa
Gdańsk	3353	66%	58%
Gdynia	2147	69%	62%
<i>Gmina Lab.</i>	393	71%	65%

Abstrahując od niedoskonałości systemu egzaminacyjnego, na podstawie powyższej tabeli, można stwierdzić, że w 2015 r. rezultaty uczniów z *Gminy Laboratorium* są nieznacznie lepsze (a nie wyraźnie gorsze) od wyników ich kolegów z kilkakrotnie większych miast uniwersyteckich, gdzie uczniowie mają łatwiejszy dostęp do wiedzy i kultury a rodzice uczniów są lepiej wykształceni. Rezultaty uzyskane w *Gminie Laboratorium* nie są efektem centralnie rozstrzyganych pozornych problemów związanych z wiekiem rozpoczęcia edukacji szkolnej (w 6 czy 7 roku życia) ani z centralnie zarządzanym ograniczeniem poziomu kompetencji uczniowskich. Władze gminy wprowadzając 20 lat temu bon edukacyjny dla szkół i przedszkoli zadbały o miejsce w przedszkolach dla wszystkich dzieci. Tak więc w *Gminie Laboratorium* od 20 lat edukacja rozpoczyna się od 3 lub 4 roku życia, a nie od 5 czy 6.

W celu sformułowania i wdrożenia prawidłowych standardów nauczania matematyki wprowadzono i systematycznie kontynuowano monitoring kompetencji matematycznych. W ramach monitoringu wskazywano na zróżnicowanie umiejętności w zależności od charakteru problemów matematycznych oraz i potencjału rodzinnego uczniów. Wśród matematycznych problemów wyróżniono te, które rozwiązywane są najczęściej na podstawie przekazywanej w szkole wiedzy (G1) – behawiorystycznego nauczania dzieci przez nauczycieli<sup>25</sup>. Problemów, których rozwiązanie wymaga zaradności matematycznej (G2), a więc konstruktywistycznego zdobywania umiejętności przez dzieci. Dodatkowo wskazywano również na umiejętności w rozwiązywaniu problemów trudniejszych i wymagających zaradności matematycznej

<sup>24</sup> Na podstawie *Wyniki sprawdzianu w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Gdańsk, 2015.

<sup>25</sup> M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*, VEGA, 2013, s. 80-87.

(G3) oraz takich, których rozwiązanie związane jest z pozaszkolną edukacją (G4).

W monitoringu kapitał rodzinny dziecka był określany przez wykształcenie jego rodziców za pomocą 5 kategorii. Informacja, którą otrzymują z monitoringu nauczyciele o poziomie kompetencji matematycznych jest znacznie większa od tej ze Sprawdzianu po klasie VI czy Ogólnopolskich Badań Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT)<sup>26</sup>. W monitoringu, w odróżnieniu od Sprawdzianu i OBUT, wykorzystywane są wyłącznie zadania otwarte (nie zamknięte) testujące przede wszystkim zaradność matematyczną, a więc umiejętność rozwiązywania nowych problemów matematycznych na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności (G2 i G3). Liczba tych problemów w monitoringu jest kilkukrotnie większa od zadań o podobnym zakresie w Sprawdzianie po klasie VI lub OBUT. Ważnym elementem monitoringu jest też dokładne sprawdzenie kompetencji matematycznych nabywanych w latach ubiegłych. Zatem monitoring prowadzony pod koniec klasy IV umożliwia ocenę skuteczności wczesnoszkolnej edukacji matematycznej. Z monitoringu nauczyciele uzyskują dokładną informację o zależności poziomu kompetencji matematycznych dzieci w funkcji ich kapitału rodzinnego oraz płci.

Jak można było oczekiwać, co potwierdzają wyniki zebrane na próbie prawie 4 tysięcy uczniów (7 roczników), na poziom kompetencji matematycznych decydujący wpływ ma kapitał rodzinny. Gdy uczniowie w monitoringu rozwiązywali problemy z zakresu G2 o przeciętnej trudności<sup>27</sup>, to okazywało się, że dzieci rodziców nie posiadających wykształcenie średniego miały dwa lub trzy razy mniejszą skuteczność od tych, których rodzice ukończyli studia wyższe. To zróżnicowanie zwiększało się wraz ze wzrostem trudności zadań. Tu warto przypomnieć, że w dyskusjach wyników Sprawdzianu po klasie VI oraz OBUT rozważano o wiele mniejsze zróżnicowanie pomiędzy rezultatami uzyskanymi w szkołach znajdujących się w różnego typu miejscowościach.

Na uwagę zasługuje również bardzo duże zróżnicowanie wyników związane z kapitałem rodzinnym przy rozwiązywaniu problemów sprawdzających umiejętności nabywane w nauczaniu początkowym. Tylko problemy proste, należące do grupy G1, rozwiązywane były poprawnie przez

---

<sup>26</sup> OBUT w 2014 zawierał 7 pytań zamkniętych i 7 otwartych, sprawdzian K3 w 2016 (będący kontynuacją OBUT) zawierał 6 pytań zamkniętych i 10 otwartych, sprawdzian po klasie VI 11 pytań zamkniętych i 3 otwarte. Natomiast przeciętny arkusz monitoringu zawiera około 25 pytań otwartych.

<sup>27</sup> Średniej łatwości około 50%.

zdecydowaną większość uczniów i uczennic. Zależność rezultatów uzyskanych przez uczniów danej szkoły czy klasy w znacznej mierze zależna była od średniego potencjału rodzinnego dzieci z tej szkoły i klasy. Chociaż sama metoda wyznaczenia średniego potencjału rodzinnego klasy budzić może wątpliwości. Zwłaszcza, że były również oddziały, w których wyników nie można było zinterpretować za pomocą *średniego wykształcenia* rodziców. Różnicowanie skuteczności rozwiązywania problemów matematycznych przez dziewczęta i chłopców okazało się znacznie mniejsze. Zatem dłuższa edukacja przedszkolna oraz ciągle dostarczanie nauczycielom informacji zwrotnej związanej z zaradnością matematyczną prowadzą do lepszego rezultatu uzyskanego nie przez jedną klasę lub szkołę, lecz całą *Gminę Laboratorium* objętą reformą lokalną.

### **Nierozwiązalny konflikt oceniania wewnątrzszkolnego**

Barierą, której nie można było pokonać nawet w *Gminie Laboratorium* okazało się ocenianie wewnątrzszkolne. W tym przypadku przewaga *zabobonów i przesądów żandarma* tkwiących w nas nad *religią* (wiedzą pedagogiczną) dominuje dzięki przekonaniu o słuszności centralistycznego decydowania o wszystkim, co dzieje się w szkole, co podkreśla również w odniesieniu do szkoły podstawowej prof. Bogusław Śliwerski<sup>28</sup>. Paradoks w ocenianiu ma swoje podłoże w ogólnym określaniu standardów, jakie mają osiągać uczniowie, które to standardy za aprobatą rodziców oraz wielu pedagogów, nauczyciele wprowadzają do oceniania wewnątrzszkolnego.

Trwającą kilka lat debatę dotyczącą ocenia kształtującego zakończyła jak zwykle decyzja MEN<sup>29</sup>, na podstawie której nauczyciele szkół podstawowych mogą wprowadzać ocenę opisową. Jednak w formułowaniu do niej wytycznych nie zwrócono uwagi na uwarunkowania środowiskowe ucznia lub uczennicy (np. SES). Co ciekawe, według MEN postawa ucznia, jego zaangażowanie, powinny być brane pod uwagę przy ocenianiu osiągnięć z wychowania fizycznego oraz przedmiotów artystycznych, ale nie z matematyki. W efekcie, w wewnątrzszkolnym ocenianiu istotny jest nadal osiągany rezultat – poziom kompetencji, który w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej zależy przede wszystkim od czynników środowiskowych.

---

<sup>28</sup> B. Śliwerski, *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, [w] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. naukowa D. Klus-Stańska, Impuls, Kraków 2015.

<sup>29</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej *W sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, 10.06. 2015 r.

A nie postęp, który w większym stopniu może zależeć od ucznia lub uczennicy oraz ich współpracy z nauczycielem i kolegami oraz koleżankami w klasie. By zrozumieć skalę wpływu, jaki ma kapitał rodzinny na oceny w szkole warto porównać efekt związany ze wzrostem poziomu kompetencji uczniów wywołanym skuteczną reformą lokalną oraz zróżnicowaniem kompetencji uczniowskich będących efektem kapitału rodzinnego.

Analizując przedstawione powyżej rezultaty uczniów z Trójmiasta oraz *Gminy Laboratorium* za pomocą skali centylowej można stwierdzić, że *przeciętny (średni) uczeń* z tych miejscowości uzyskał wynik lepszy od 63% uczniów w Polsce (gorszy od 37%). Środowisko, w jakim dorastał i uczył się, bądź na skutek kapitału rodzinnego, bądź skutecznej lokalnej reformy edukacji, zapewniło mu tę przewagę, której miarą było uzyskanie 10% lepszego wyniku podczas egzaminu (od tego, jaki uzyskał *przeciętny uczeń* w Polsce).

Gdy określamy poziom kompetencji matematycznych w *Gminie laboratorium* dla dzieci o najniższym kapitale rodzinnym (żadne z rodziców nie ma wykształcenia średniego) okazuje się, że dzieci uzyskują rezultaty o około 30% gorsze od poziomu średniego i o około 60% gorsze od poziomu osiągnięć kolegów i koleżanek z najwyższym kapitałem rodzinnym (gdy oboje rodzice mają ukończone studia wyższe). Zatem różnica pomiędzy średnim wynikiem uzyskanym w *Gminie Laboratorium* a średnim dla kraju jest znacznie mniejsza od różnic, jakie są rezultatem różnicowania kapitału rodzinnego. Już więc na początku edukacji dziecko o niskim SES w polskiej szkole, oceniane za osiągnięte rezultaty z zakresu matematyki (a nie za czynione postępy), ma znacznie trudniejszy start. Podobnie jak w wielu innych krajach, w których uczniowie są defaworyzowani z powodu rasy lub przynależności do wykluczanej mniejszości narodowej czy etnicznej.

By pokonać tę dyskryminację trzeba nie tylko ujawnić problemy z nią związane w postaci zaleceń (nie rozporządzeń), ale również wzbogacić warsztat pedagogiczny i psychologiczny dziesiątek tysięcy nauczycieli. Dotychczas nauczyciele, tak jak i MEN, uznają za sprawiedliwy system oceniania, w którym średnia ocena końcowo roczna z matematyki 11-letnich dzieci rodziców nie posiadających wykształcenia średniego wynosi ok. 2,5, a średnia ocen dzieci rodziców posiadających wykształcenie wyższe wynosi 4,5<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Powyższy związek występował również dla innych *Gmin Laboratorium*, gdzie prowadzono badania.

## W kierunku innego nauczania matematyki

Analizując edukację matematyczną dzieci, nie trudno zauważyć, że ograniczanie treści nauczania wprowadzane w podstawie programowej jest niebezpieczne przede wszystkim dla uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. W miejsce ograniczania należy proponować nauczanie oparte na działaniu w grupach (parach) również w postaci projektów. O takim nauczaniu pisze już od dawna m.in. A. Kalinowska, w sposób wyraźny podsumowując swoje oczekiwania wobec szkoły w publikacji o znamienym tytule: *Pozwólmy uczniom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*<sup>31</sup>.

Poniższa tabela przedstawia kilka z wielu możliwych zamian nakazów wprowadzonych przez *żandarma* do podstawy programowej, które to nakazy można w prosty sposób zamienić propozycjami efektywniejszego kształcenia. Istota zmiany widoczna jest już w pierwszym wierszu tabeli. Zamiast ograniczenia umiejętności uczniów do porównania różnicowego (jak to nakazuje podstawa programowa) można kształcić umiejętności tworzenia zadań oraz opisu problemów matematycznych.

W efekcie usunięcia z podstawy programowej porównania ilorazowego 10-letnie dzieci podczas lekcji uczą się, że cena 6 zł jest większa od ceny 2 zł o 4 zł. Ale to, że cena 6 zł jest 3 razy większa od ceny 2 zł jest już ich wiedzą pozaszkolną. Powstaje niebezpieczna schizofrenia wiedzy szkolnej i rzeczywistej.

Kształcenie umiejętności tworzenia zadań uczy ich rozwiązywania. Dzieci mogą tworzyć zadania równie często jak je rozwiązywać. Przecież równie często powinny zapisywać swoje wypowiedzi jak czytać cudze teksty. Dodatkowo, jak pokazują wyniki monitoringu, rezultaty pomiaru umiejętności tworzenia ciekawych zadań w znacznie mniejszym stopniu zależne są od kapitału rodzinnego.

Tabela 2. Wybrane propozycje zmian w podstawie programowej wspomagające wprowadzenie nauczania poprzez działanie dla wczesnoszkolnej edukacji matematycznej.

Ograniczenia podstawy programowej 2012	Proponowana zmiana
Uczeń: rozwiązuje zadania tekstowe wymagające wykonania jednego działania (w tym zadania na porównywanie różnicowe, ale bez porównywania ilorazowego).	Uczeń: tworzy i rozwiązuje zadania opisujące realne lub modelowe sytuacje. Wprowadza porównania różnicowe oraz ilorazowe, gdy okazują się wygodniejsze w opisie problemu.

<sup>31</sup> A. Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Warszawa CKE, 2010.

<p>Rozpoznaje i nazywa koła, kwadraty, prostokąty i trójkąty (również nietypowe, położone w różny sposób oraz w sytuacji, gdy figury zachodzą na siebie); Rysuje odcinki o podanej długości; oblicza obwody trójkątów, kwadratów i prostokątów (w centymetrach); Rysuje drugą połowę figury symetrycznej; rysuje figury w powiększeniu i pomniejszeniu; kontynuuje regularność w prostych motywach (np. szlaczki, rozety).</p>	<p>Wykonuje modele figur i obiektów przestrzennych. Rysuje płaskie figury, wykorzystując cyrkiel i inne przyrządy. Projektuje, rysuje oraz koloruje mandale. Tworzy plany. Wykonuje pomiary obwodu, pola powierzchni i objętości rzeczywistych obiektów oraz modeli wykonanych przez siebie.</p>
<p>Odczytuje temperaturę (bez konieczności posługiwania się liczbami ujemnymi, np. 5 stopni mrozu, 3 stopnie poniżej zera);</p>	<p>Poznaje liczby ujemne za pomocą dyskusji o temperaturach niższych od zera. Utożsamia skalę termometru z osią liczbową.</p>

W nauczaniu początkowym, ze względu na rozwój dzieci (znajdujących się w piagetowskim *stadium operacji konkretnych*), dziecięce poszukiwania matematyczne dotyczą przede wszystkim obiektów rzeczywistych, eksperymentów i obserwacji dążących do wyjaśnienia pojęć i zjawisk. Zatem pomimo błędnie sformułowanej podstawy programowej nauczyciele, rodzice i nauczyciele nauczycieli (akademy) powinni przyjąć, że podstawowym sposobem nauczania jest nauczanie poprzez działanie. Ale czy my, akademicy, tak tego uczymy? Czy ucząc według *dawnych sprawdzonych metod* możemy oczekiwać, że nasi studenci będą nauczycielami uczącymi poprzez działanie?

Podsumowując wydarzenia związane z edukacją wczesnoszkolną trudno nie wspomnieć o wdrożeniu przez wydawcę – MEN społecznej oceny podręczników przed ich drukiem. W przypadku *Naszego elementarza*, który powstawał bez rzetelnie sformułowanej i ewaluowanej koncepcji<sup>32</sup> społeczna kontrola była w stanie *wymusić* niewiele zmian. Jednak kilka miesięcy później, gdy przygotowywano podręcznik do klasy II<sup>33</sup>, świadomość społecznej kontroli (nie tylko nauczycieli nauczania początkowego, ale przede wszystkim matematyki) pozwoliła na wprowadzenie standardów nauczania zgodnych z wymogami tej dyscypliny, a nie nauki liczenia. By zobrazować tę zmianę przytoczono poniżej fragmenty poradnika dla nauczycieli do podręcznika z matematyki dla klas II<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> NIK Departament nauki, oświaty i dziedzictwa narodowego, *Dostępność podręczników szkolnych*, s. 7, 9, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9880,vp,12171.pdf>, [2016-06-06]

<sup>33</sup> A. Ludwa, M. Lorek, *Podręcznik do szkoły podstawowej 2 klasa, Nasza szkoła, Matematyka*, MEN, 2015.

<sup>34</sup> W. Jenderko, B. Wałęcka, *Edukacja matematyczna. Poradnik dla nauczycieli klasy drugiej szkoły podstawowej*. MEN 2015.

„Na początku każdego działu podręcznika znajdują się żartobliwe ilustracje wprowadzające do zagadnień matematycznych ... Polecenia zapisane na ilustracjach

są różnorodne, np.:

Zaproponujcie jak najwięcej pytań dotyczących ilustracji.

Zadajcie sobie w parach pytania dotyczące figur na ilustracji.

Zaproponujcie zadania do ilustracji.

Ułóżcie jak najwięcej działań do ilustracji”.

„Przystanek zadank. To propozycja, która zachęca do wykorzystania wiedzy i umiejętności w nowych, również niestandardowych sytuacjach.

„Zachęcamy uczniów do wyjścia z ławek i podjęcia aktywności na korytarzu, na dywanie oraz w plenerze, np. na szkolnym boisku”.

Dodatkowo, na skutek społecznej dyskusji w podręczniku i poradniku pojawiały się problemy matematyczne nie posiadające rozwiązań, posiadające wiele rozwiązań oraz takie, które polegały na tworzeniu przez uczniów nowych zadań i współpracy przy ich rozwiązywaniu (to był zapewne efekt dyskusji rezultatów monitoringu w *Gminie laboratorium*).

Obok zalet podręcznik do matematyki dla klasy II posiada również wiele wad. Podstawowe mankamenty są konsekwencją bardzo szybkiego tempa jego tworzenia oraz braku czasu na wstępne wdrażanie. W rezultacie wydawnictwa nie miały możliwości opracowania ciekawych pomocy np. w postaci ćwiczeń, a nauczyciele nie mieli czasu na wybór odpowiedniego wsparcia dla swoich klas. Do końca nie jasne były sposoby finansowania innych materiałów poza podręcznikami, za których produkcję zapłacili podatnicy. Jak zwykle rozwiązano część problemu pozostawiając wiele trudnych do pokonania przeszkód nauczycielom, rodzicom, dyrektorom, przedstawicielom JST itd.

Jednak prawdziwą skalę trudności jakie należy pokonać zmieniając sposób nauczania matematyki w edukacji wczesnoszkolnej uzmysłowiła konieczność nie tyle napisania poradnika dla nauczycieli do powstających podręczników, ale opublikowania w Internecie odpowiedzi do zadań dedykowanych uczniom klasy II. A zatem pomocy dla nauczycieli uczących dzieci w wieku 7-8 lat<sup>35</sup>. Podobnie, przygotowywane są odpowiedzi do zadań dla nauczycieli uczniów klas III. A jak będzie po nowej reformie? Czy nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego będą uczyć matematyki aż od klasy IV?

---

<sup>35</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Materiały pomocnicze dla nauczycieli do podręcznika „Nasza szkoła. Klasa 2”, Odpowiedzi do wybranych zadań. Matematyka. Klasa 2. Część 3 oraz część 4.* <http://www.ore.edu.pl/2015-05-20-12-27-01/6141-poradniki>, [2016-07-29].

Zatem, tak jak w problemie związanym z ocenianiem za postęp, w reformie zmierzającej do *wprowadzenia większej ilości matematyki do edukacji matematycznej* natrafiono na bardzo poważny problem. Tym razem jego rozwiązanie wiąże się z koniecznością zdobycia kompetencji matematycznych przez kilkudziesięcioletnią grupę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ale tu warto znowu zapytać, czy my akademicy uczymy naszych studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej matematyki? Czy robimy to w sposób skuteczny i ciekawy?

### **Podsumowując ostatnie zmiany w edukacji gimnazjalnej**

#### **Przed wszystkim centralne zarządzanie**

Również w gimnazjalnej edukacji matematycznej podstawą niepowodzeń były działania *żandarma* podejmowane na podstawie *zabobonów* i *przesądów*. Trudno dziś wymienić chociaż najważniejsze błędy podstawy programowej z 2008 czy 2012 r. oraz Egzaminów Gimnazjalnych. Jest ich za dużo. Część jest konsekwencją błędnie przyjętych założeń, a nie tylko rozwiązań szczegółowych. Jednak trzy z nich wydają się być decydujące.

Pierwszy błąd związany jest z określeniem zakresu kompetencji matematycznych. Nadal respektowane jest założenie z 1999 r., że wszyscy uczniowie mają dążyć do uzyskania tego samego poziomu i zakresu kompetencji (założenie jednolitego systemu kształcenia ogólnego do 16 roku życia).

Drugi błąd związany jest z metodą uczenia się i polega na skreśleniu z podstawy takich pojęć jak *hipoteza*, *nauczanie problemowe* itd.

Trzeci mankament charakterystyczny dla *żandarma* polega na ścisłym nadzorze realizacji podstawy programowej oraz przyjmowanych przez nauczycieli programów nauczania.

By zilustrować ilościowo efekty takiej polityki warto rozpocząć od spojrzenia na działania MEN z punktu widzenia *Gminy laboratorium*.

#### **Patrząc z Gminy laboratorium**

Podobnie jak wcześniej, rozpoczynam od przedstawienia rezultatów uzyskanych w egzaminie gimnazjalnym z matematyki uczniów z *Gminy Laboratorium* w porównaniu z wynikami młodzieży z dwóch akademickich miast Gdańska i Gdyni. Następnie przedstawię ich analizę na podstawie wyników monitoringu prowadzonego w szkołach ponadgimnazjalnych. Zebrane w monitoringu dane (w trakcie ostatnich 7 lat) w grupie prawie 4 tys. uczniów i uczennic pozwalają na dokładniejszą interpretację wyników egzaminu gimnazjalnego w całej populacji gimnazjalistów i poziomu ich kompetencji matematycznych.

Tabela 3. Wyniki uczniów uzyskane w Egzaminie Gimnazjalnym z *Gminy Laboratorium* w porównaniu z rezultatami uczniów z Gdańska i Gdyni<sup>36</sup>.

Miasto	I. uczniów	Średni wynik	Skala centylowa
Gdańsk	3521	53,0 %	64 %
Gdynia	2084	55,9 %	68 %
Kwidzyn	415	56,5 %	69 %

W przedstawionej powyżej tabeli nie trudno dostrzec, że na poziomie gimnazjalnym rezultaty lokalnej reformy są podobne do tych po szkole podstawowej. Tym razem przeciętny uczeń z gimnazjów w *Gminie laboratorium* uzyskał wynik lepszy aż od prawie 70% populacji kolegów i koleżanek w Polsce (gorszy zaledwie od 30% krajowej populacji). A więc lokalna reforma zapewniająca mu przedszkole od 3-4 roku życia i następnie zreformowaną edukację matematyczną dała wyraźne efekty. W tej sytuacji nie można mówić, że jest to sukces konkretnego etapu edukacyjnego i wyznaczać jego efektywność za pomocą np. EWD<sup>37</sup>, gdyż wynik zależy od całego lokalnego systemu edukacji.

### Nierozwiązane konflikty w edukacji matematycznej w gimnazjach

Od 2012 r. egzaminy gimnazjalne z przyrody i matematyki są wydzielone, można więc ich rezultaty analizować w prostszy i bardziej wiarygodny sposób. Pewną trudność stanowi oszacowanie efektu zgadywania zawiązanego wynik uzyskany przez uczniów i uczennice, określony przez procent prawidłowych odpowiedzi  $y$  w stosunku do umiejętności określonych przez procent problemów, które młodzież potrafiła rozwiązać  $p$  (bez zgadywania)<sup>38</sup>.

W poniższej analizie egzaminu gimnazjalnego z 2014 r. wyróżniono 4 grupy uczniów.

Pierwsza z nich (M I) to ci gimnazjaliści, którzy *nie zdali*<sup>39</sup> egzaminu, których wiedza określona jest przez wielkość  $p \leq 30\%$  ( $y \leq 43\%$ ). Tak, jak

<sup>36</sup> Na podstawie *Wyniki sprawdzianu w 2016 roku w gminach województwa pomorskiego*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Gdańsk, 2016.

<sup>37</sup> W tej sytuacji mamy do czynienia z oceną systemu edukacji, a nie różnicą pomiędzy wynikami uzyskanymi w dwóch kolejnych egzaminach, czyli wskaźnika EWD mającego sens egzaminacyjnej wartości dodanej.

<sup>38</sup> Gdy poziom wiedzy ucznia określony jest przez  $p$ , to wynik egzaminu  $y$  wyznaczyć można jako sumę trzech składowych (tzw. aproksymacja liniowa):  $20p$  - punktów za zadania zamknięte,  $[20(1-p)]/4$  - punktów za zadania zamknięte, których rozwiązanie uczeń zgadł i  $8p$  - punktów za zadania otwarte:  $= 23p-5$        $p=(y-5)/23$

<sup>39</sup> Warunek  $p < 30\%$  od 1999 r. uznawany jest w większości wewnątrzszkolnych systemów oceniania (również w materiałach szkoleniowych MEN) jako równoważny nie

można było się spodziewać, po pierwszych analizach egzaminu gimnazjalnego z 2012 r.<sup>40</sup> (za pomocą innej metody oddzielenia efektu zgadywania) do pierwszej grupy w kraju należy około 50% gimnazjalistów. Dla nich egzamin był za trudny, zapewne tak, jak cała edukacja gimnazjalna.

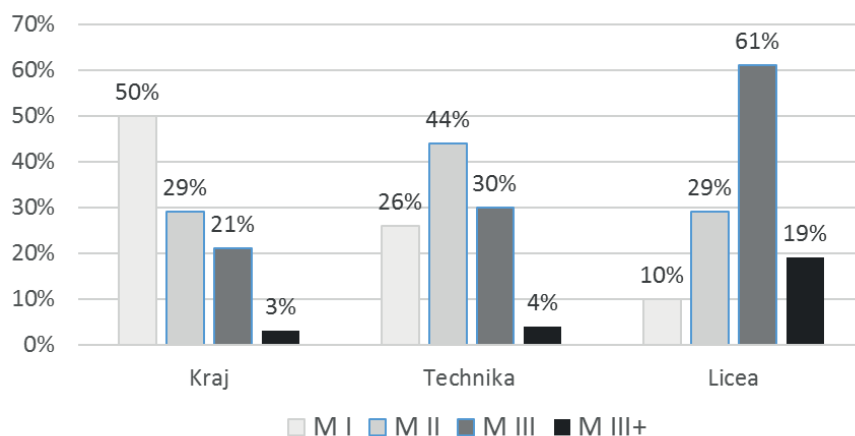
Młodzież należąca do drugiej grupy (M II) posiada umiejętności rozwiązywania problemów matematycznych na tyle duże, by *zdać* egzamin gimnazjalny (a część z zdaje ten egzamin *dość dobrze*) zatem,  $30\% < p \leq 60\%$  ( $43\% < y \leq 67\%$ ). Na tym *średnim* poziomie powinno się znaleźć najwięcej uczniów, jednak jest ich tylko 29%.

Trzecią grupę (M III) stanowi młodzież, która zdała egzamin dobrze  $p > 60\%$

( $y > 67\%$ ). W 2014 r. stanowiła ona 21% populacji, a więc egzamin nie był za trudny dla wszystkich uczniów.

W tej ostatniej grupie wydzielono podgrupę młodzieży (M III+) o bardzo dużym poziomie kompetencji matematycznych (przynajmniej tych, które badał egzamin gimnazjalny),  $p \geq 87\%$  ( $y \geq 90\%$ ). Ta młodzież stanowi 3% populacji.

Rezultaty wyników egzaminu gimnazjalnego z matematyki w 2014 r. przedstawiono poniżej na wykresie wraz z wynikami uczniów uczących się w liceach i technikach *Powiatu Laboratorium*.



Wykres 1.1. Rozkład rezultatów egzaminu gimnazjalnego w całym kraju oraz wyników uzyskanych przez uczniów ze szkół z *Powiatu Laboratorium*.

promowaniu do następnej klasy, uzyskaniu oceny niedostatecznej, itd.

<sup>40</sup> Piotrowski M., *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*, VEGA, 2013, s. 40-49.

Analizując powyższy wykres trudno aprobować jednolity system edukacji matematycznej w gimnazjach dla wszystkich uczniów. Wyniki uzyskane w całym kraju świadczą o wyraźnym zróżnicowaniu kompetencji oraz o tym, że egzamin był dla większości młodzieży za trudny. Dla absolwentów gimnazjów w *Gminie laboratorium*, którzy trafili do techników egzamin z matematyki odpowiadał poziomowi ich kompetencji, a dla uczniów liceów był stanowczo za prosty<sup>41</sup>. Drugim problemem, który nie został rozwiązany w edukacji matematycznej (poza ocenianiem, o którym wspomniano w poprzednim rozdziale) jest oderwanie edukacji matematycznej od problemów, jakie napotyka młodzież w nauce innych przedmiotów lub obserwując rozwój techniki i nauki poza szkołą, czy wręcz w życiu codziennym.

Gdy do egzaminu gimnazjalnego w 2015 r. wprowadzono zadanie polegające na wykorzystaniu pojęcia *prędkości* i prostego schematu kolejki linowej to okazało się, że tylko jedna czwarta młodzieży wskazała jedną z 4 prawidłowych odpowiedzi. Zatem uwzględniając efekt zgadywania, liczba uczniów potrafiących rozwiązać ten problem była znikoma. Podobnie w monitoringu w *Gminie Laboratorium* młodzież (poza grupą M III+) nie potrafiła rozwiązać zadań, w których pojawiały się schematy przebytej drogi w czasie lub pojęcie *prędkości* wypływającej wody z kranu. Trudny okazał się problem określenia prędkości, z jaką poruszy się człowiek siedzący na równiku w ruchu obrotowym Ziemi wokół własnej osi. Na lekcjach matematyki Ziemia *się nie obraca*. Podobnie, niemożliwe było określenie ilości soli i wody potrzebnych, by powstały 2 kg 3% roztwór solanki oraz wykonanie prostych obliczeń związanych z rozmiarami modelu atomu czy wieży Eiffla. Nic więc dziwnego, że w 2014 r. w kończącym edukację matematyczną egzaminie maturalnym wystarczyło inaczej sformułować pytania, by zadania okazały się za trudne<sup>42</sup>.

### **W kierunku innego nauczania matematyki (i nie tylko) w gimnazjum**

Programem, który miał pomóc w przewyciężeniu wad edukacji matematycznej zaprezentowanych powyżej była *Akademia uczniowska (Au)*

---

<sup>41</sup> O tym, czy egzamin był za łatwy, czy odpowiedni lub za trudny świadczyć może współczynnik asymetrii policzony dla rozkładu wyników. Rozkład wyników egzaminu w kraju ma wartość współczynnika asymetrii  $S=1,9$ , a *Powiecie Laboratorium* wśród uczniów techników  $S=0,04$  i liceów  $S=-0,44$ .

<sup>42</sup> CKE, *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014*, s. 17, „zmiana w treści zadania, nawet niewielka, zwłaszcza w przypadku zadania wymagającego dobrania modelu matematycznego do prostej sytuacji, potrafi spowodować znaczne obniżenie wskaźnika łatwości zadania”.

<sup>43</sup> oparta na nauczaniu problemowym. To, że nauczanie problemowe jest skuteczne w edukacji matematycznej pokazuje wiele reform, m.in. ta przeprowadzona w Singapurze<sup>44</sup>. Część z rozwiązań wykorzystanych w *Akademii uczniowskiej* opierała się na kształceniu u uczniów umiejętności prowadzenia badań naukowych i wykorzystywana była zarówno w nauczaniu matematyki jak i przedmiotów przyrodniczych. W programie *Akademii uczniowskiej* połączono 4 elementy:

- nauczanie wyprzedzające<sup>45</sup>,
- uczniowskie badania naukowe (nawiązując do *brunerowskiej* koncepcji *nauczania odkrywającego*<sup>46</sup>),
- wzajemne nauczanie,
- zasady indukcyjnego poznania naukowego.

W przypadku matematyki podstawę teoretyczną stanowiły m.in. wypowiedzi o indukcyjnej –

doświadczalnej naturze zdobywania wiedzy m.in. I. Lakatośa<sup>47</sup> oraz o potrzebie zmiany sposobu nauczania<sup>48</sup> P. Lockharta i H. Dambecka<sup>49</sup>. Nauczanie problemowe matematyki, chociaż skuteczne jest wyraźnie trudniejsze, zatem warto było zaczerpnąć pomysły z opracowań z innych krajów i systemów edukacyjnych.

W ramach *Akademii uczniowskiej* w jednym półroczu, w ciągu zaledwie 12 – 14 godzin zajęć, grupy około 15 uczniów (tworzące tzw. *Szkolne Koło Naukowe – SKN*) przygotowywały dla swoich kolegów i koleżanek *doświadczenia* lub realizowały własne projekty edukacyjne. Na potrzeby *Akademii doświadczeniem* nazywano: eksperymenty, obserwacje, tworzenie gier edukacyjnych, rozwiązywanie problemów czy prowadzenie prac badawczych. A więc to, co łączyło się z nauką poprzez doświadczanie.

---

<sup>43</sup> J. Wisniewski, *Students' Academy*, European Schoolnet, 2013.

<sup>44</sup> Wong Khoon Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong, *Mathematics Education The Singapore Journey*, Series on Mathematics Education Vol. 2, World Scientific 2009, s. 30.

<sup>45</sup> St. Dylak (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, OFEK, Poznań 2013.

<sup>46</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, 1974 s. 32 i następne.

<sup>47</sup> I. Lakatos, *Dowody i refutacje. Logika odkrycia matematycznego*, Tikkun, Warszawa 2005.

<sup>48</sup> P. Lockhart, *A Mathematician's Lament*, [15.06.2015] [http://www.maa.org/external\\_archive/devlin/LockhartsLament.pdf](http://www.maa.org/external_archive/devlin/LockhartsLament.pdf).

<sup>49</sup> H. Dambeck, *Im więcej dziur, tym mniej sera. Matematyka zdumiewająco prosta* Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Dokładny opis programu *Au* znajduje się w materiałach przygotowanych przez jej twórców w postaci dwóch kursów internetowych. Autorami byli akademicy oraz nauczycieli wprowadzający innowacje edukacyjne. Zespół pełnił rolę warstwy pośredniczącej (działając pomiędzy MEN a nauczycielami). Kursy miały charakter coachingu, by wspomagać nauczycieli realizujących inne niż dotychczas cele za pomocą nowych metod.

Kurs „Eksperymenty i wzajemne nauczanie” trwał jeden rok. Wspomagał pracę nauczycieli z co najmniej z dwoma *Szkolnymi Kołami Naukowymi* - uczniów wykonujących doświadczenia oraz projekty wzajemnego nauczania<sup>50</sup>.

Kurs „Projekty Akademii uczniowskiej”, trwający jeden semestr, zawierał wskazówki do realizacji gimnazjalnych projektów edukacyjnych<sup>51</sup>.

Coaching oraz warstwa pośrednicząca to zalecane w raporcie McKinsey&Company dwa niezbędne elementy skutecznych systemowych reform edukacji<sup>52</sup>.

Zajęcia oparte na doświadczeniach opisywano za pomocą 8 elementów tak, by większość nauczycieli mogła odnaleźć w nich schemat swoich prac magisterskich i indukcyjnego zdobywania wiedzy. W doświadczeniach część uczniów przygotowywała zajęcia. Poniżej ich zadania określono za pomocą litery N jak nauczyciel, gdyż pełnili jego funkcję. Ich koledzy i koleżanki wykonywali doświadczenia. Ich zadania określono za pomocą litery U jak uczeń:

(N) Sformułowanie pytania badawczego – problemowego.

(N) Określenie kanonu pojęć i zjawisk.

(U) Sformułowanie hipotezy - odpowiedzi na pytania badawcze.

(N) Przygotowanie doświadczeń (doświadczenia miały wspomagać odnalezienie odpowiedzi na pytanie badawcze).

(U) Wykonanie doświadczenia.

(N) Sformułowanie wymagań *BHP* i zastrzeżeń wynikających z praw autorskich.

(U) Wykonywanie notatek z przebiegu doświadczenia i sformułowanie wniosków.

(N) Przygotowanie pytań podsumowujących.

(U) Odpowiedzi na pytania podsumowujące.

---

<sup>50</sup> M. Piotrowski, J. Kielech, M. Dobrzyńskai, rysunki D. Sterna, *Eksperymenty i wzajemne nauczanie. Matematyka*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.

<sup>51</sup> M. Piotrowski, J. Kielech, M. Dobrzyńskai, rysunki D. Sterna, *Projekty Edukacyjne Akademii uczniowskiej. Matematyka*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.

<sup>52</sup> M. Mourshed M., C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Raport McKinsey & Company, CEO, 2012, s. 36.

(N) Określenie wymagań do *pracy domowej* np. w postaci propozycji dalszych doświadczeń.

Ciągła praca młodzieży z jednakową formą dokumentacji zawierającej: pytanie badawcze, kanon pojęć i zjawisk, hipotezy, doświadczenie weryfikujące hipotezy itd. umożliwiało zrozumienie uniwersalności poznania naukowego. Postawą dokumentacji uczniowskiej były tzw. karty zawierające powyższe 8 elementów (adaptowane później również do nauczania wczesnoszkolnego)<sup>53</sup>. Jak podkreślają eksperci z KeyCoNet<sup>54</sup> ewaluujący program *Au* w *odwróconych*, doświadczalnych zajęciach realizowano podstawowe wyzwania kształcenia *Kompetencji kluczowych*<sup>55</sup>.

Planując zajęcia matematyki, których ideą było formułowanie pytania badawczego i poszukiwanie nań odpowiedzi, uczniowie kształtowali: „zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach”<sup>56</sup>. W zakresie matematyki mogli również zdobywać „świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź”, ale przede wszystkim poznawali matematykę kształcącą postawę „opierającą się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności”<sup>57</sup>.

Ad I – Sformułowanie pytania badawczego – problemowego. Analizując prace uczniów można stwierdzić, że w *Au* wielokrotnie przekraczano *przesady żandarma* ograniczającego naukę szkolną do zakresu podstawy programowej. Na przykład poznając problemy związane z pływaniem – tonięciem (prawem Archimidesa) uczniowie odnajdywali problemy matematyczne jak i etyczne (wzorzec postawy Archimidesa służącego społeczeństwu i nauce)<sup>58</sup>. Zajęcia SKN wspomagały więc również kompetencje określone przez: „zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi,

---

<sup>53</sup> M. Piotrowski, K. Piotrowska, E. Pluta., *Karta pracy do przedszkolnych i szkolnych badań naukowych*, w: *Przedszkole edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?*, red. A. Nowak-Lojewska i A. Olczak, Uniwersytet Zielonogórski 2015.

<sup>54</sup> KeyCoNet, instytucja zajmująca się uwarunkowaniami i przykładami skutecznej edukacji (przez całe życie) łącząca ponad 1000 organizacji w z 27 krajów europejskich, skoncentrowana na wdrażaniu kompetencji kluczowych w edukacji szkolnej, <http://keyconet.eun.org/>, [10-05-2016]

<sup>55</sup> J. Wisniewski, *Students' Academy*, European Schoolnet, 2013.

<sup>56</sup> *Kompetencje przyrodnicze i matematyczne* w: Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, 2006.

<sup>57</sup> *Kompetencje matematyczne, tamże*.

<sup>58</sup> *Mała encyklopedia kultury antycznej A-Z*, PWN Warszawa 1983, s.70.

w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami<sup>59</sup>. W tworzeniu zrębów doświadczeń, uczestniczyli nauczyciele, wspomagając pracę uczniów poprzez udostępnianie literatury i wyposażenia pracowni oraz udzielając konsultacji zgodnie z koncepcją *guided discovery learning* – sterowanie odkrywaniem<sup>60</sup>.

Ad II – Kanon pojęć i zjawisk. By nie zakłócać procesu poznania uczniowie wprowadzali tylko pojęcia potrzebne do opisu ich zajęć i to w taki sposób, by były zrozumiałe dla wszystkich kolegów i koleżanek. Rezygnowano ze ścisłych, trudnych do interpretacji definicji. Zgodnie z koncepcją konstruktywistyczną uczniowie sami (w sposób niejednoznaczny) tworzyli swoją wiedzę poprzez połączenie: pytania badawczego z kanonem określeń, hipotezami, opisem doświadczenia, wnioskami itd. Celem zajęć było tworzenie *pseudo pojęć* Wygotskiego<sup>61</sup> lub *map pojęć*. Dokładne, ścisłe definicje uczniowie mogli poznać później np. realizując tzw. *pracę domową*. Tym samym podczas zajęć nastąpić mógł „akt uchwycenia sensu, znaczenia lub struktury problemu bez wyraźnego zastosowania aparatury analitycznej danej dziedziny wiedzy”<sup>62</sup>. Na przykład sens trzech, pojęć: *procent, procent składany, punkt procentowy* uczniowie poznawali za pomocą trzech różnych problemów, których rozwiązanie było łatwiejsze po wprowadzeniu tych pojęć. Rozważania mógł wspierać eksperyment w arkuszu kalkulacyjnym, również w postaci opisu procesów trwających dziesiątki czy setki lat.

Ad III – uczniowskie hipotezy. Jak wspomniano powyżej *žandarm*, ograniczając naukę do odtwarzania, nie wprowadził pojęcia „hipoteza” do gimnazjalnej podstawy programowej. Jednak zajęcia miały odzwierciedlać metodę indukcyjnego poznania naukowego, więc uczniowie, często po raz pierwszy w szkolnej edukacji formułowali hipotezy i hipotezy do nich przeciwne. Uzmysłowanie uczniom hipotetycznego charakteru wiedzy było przełomem w ich dotychczasowej szkolnej edukacji. Sami dziwili się, że podczas zajęć z jednej strony mogą dyskutować o zależnościach (później nazwanych twierdzeniem Pitagorasa) dla wszystkich trójkątów - nie tylko prostokątnych i *czymś podobnym i tajemniczym* - zwanym twierdzeniem Fermata. A z drugiej strony, mogli również mówić o niebezpieczeństwach

---

<sup>59</sup> *Kompetencje społeczne i obywatelskie* w: Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, 2006.

<sup>60</sup> V. Aleven, E. Stahl, S. Schworm, F. Fischer, R. Wallace. *Help Seeking and Help Design in Interactive Learning Environments*. Review of Educational Research, 73(7), 277-320, 2003.

<sup>61</sup> L. S. Wygotski, *Myślenie i Mowa*, PWN, Warszawa, 1989.

<sup>62</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa, s. 137, 1974.

pseudowiedzy, mediów, działań polityków tak, by „nabyć pewną odporność na współczesne techniki manipulacji medialnej, coraz bardziej wyrafinowane narzędzia, jakimi posługują się wszelkiego rodzaju pijarowcy, marketingowcy, lanserzy, trendsetterzy, ludzie zawodowo kształtujący opinię publiczną na zamówienie polityków bądź firm”<sup>63</sup>.

Ad IV – Opis doświadczenia. Jedną z podstaw *Akademii uczniowskiej* były doświadczenia współautorów programu<sup>64</sup> *Filozofia z fizyką* realizowanego na podstawie podręcznika do filozofii P. Olsena<sup>65</sup> oraz przyrody (powstałych z inicjatywy fizyka K. Fouldsa<sup>66</sup>). Korzystając z doświadczeń tego programu do opisu trudnych pojęć: zmiennych zależnych, niezależnych i kontrolnych<sup>67</sup> posłużono się esejem oraz przedstawiono młodzieży schematu badań naukowych, w którym gimnazjaliści uświadamiali sobie<sup>68</sup>, że:

U podstaw prac badawczych może znajdować się zarówno wiedza, jak i przypadek.

Doświadczenie pozwala na weryfikowanie dotychczasowej wiedzy.

Jeśli wyniki doświadczeń są zgodne z dotychczasową wiedzą, to nie mogą być źródłem nowej wiedzy (trudno na ich podstawie uczyć się).

Jeśli wyniki doświadczeń nie są zgodne z dotychczasową wiedzą (i powstaje efekt ŁAŁ/Eureka<sup>69</sup>), to doświadczenie może przyczynić się do powstania nowych idei – formułowania nowej wiedzy (również tej uczniowskiej).

Aktualna wiedza, w tym również ta matematyczna (np. niemożność określenia sumy nieskończonej liczby liczb ()) obowiązuje do chwili, gdy wyniki doświadczenia (np. wykonanego w Excelu) przestają być z nią zgodne i muszą powstać nowe idee. W matematyce możliwe jest upewnienie się, czy

---

<sup>63</sup> K. Popowicz, *Wpływ TOK na osobowość przyszłego studenta w: Zatrzymać najlepszych*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 2009.

<sup>64</sup> K. Ślusarska i M. Piotrowski, *Filozofia z Fizyką*, program autorski dla gimnazjum. STO Warszawa 2007.

<sup>65</sup> P. Olsen, *Przewodnik po „Świecie Zofii”*, WSiP 1997.

<sup>66</sup> K. Foulds, *Fizyka*, oraz S. Gater, V. Wood- Robinson, *Biologia* oraz E. Wiliford., *Chemia. Podręcznik dla gimnazjum*, Prószyński i S-ka, 2002.

<sup>67</sup> K. Ross, L. Lakin, J. McKenzie, *Teaching Secondary Science Constructing Meaning and Developing Understanding*, 3rd Edition Routledge, 2009.

<sup>68</sup> *Jak działa nauka*, <https://sites.google.com/site/ursusedukacja/aktualnosci-1/au>

<sup>69</sup> W programie *Fizyka z filozofią*, zgodnie z tradycją helleńską zaskoczenie wywołane odkryciem nazwano efektem *Eureki*. W anglosaskim programie *science* zaskoczenia towarzyszące odkryciu nazwano efektem *WOW*. Duże znaczenie efektu *WOW* (również odroczonego w czasie) w edukacji gimnazjalnej *science* wielokrotnie podkreślają nauczyciele wprowadzający program *Science* do brytyjskich szkół m.in. cytowani K. Roos i inni.

twierdzenie jest prawdziwe za pomocą dowodu dedukcyjnego, ale w naukach przyrodniczych takiej pewności nigdy nie mamy.

Ad VI – Notatka uczniowska. Samodzielne wykonywanie doświadczeń oraz formułowanie wniosków miało być zgodne z zaleceniem kształcenia kompetencji kluczowych: „Umiejętności obejmujących zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów”<sup>70</sup>.

W pierwszych latach *Au*, 2008 – 2011, poważną przeszkodą okazały się małe umiejętności uczniów i nauczycieli w zakresie TiK. Istnieje poważna obawa, że wydawane przez kilkanaście lat środki na szkolenie nauczycieli i dostarczanie sprzętu komputerowego do szkół miało znacznie mniejszy wpływ na rozwój umiejętności informatycznych niż to zakładano. Zgodnie z koncepcją pragmatyzmu sytuacja uległa zmianie dopiero z nadejściem ery smartfonów i tanich aparatów umożliwiających nagrywanie krótkich filmów. Zatem z chwilą, gdy można było wykorzystywać kompetencje TiK do wykonania konkretnych zadań edukacyjnych. Sporządzanie *notatek* uzmysłowiło uczniom znaczenie: „posiadania umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich”<sup>71</sup>.

Ad VII – Pytania podsumowujące odwołujące się do trzech składowych kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw). Pomysł ten zaczerpnięto z praktyk opisanych przez grupę teoretyków i praktyków oceniania kształtującego<sup>72</sup>. Dzięki pytaniom podsumowującym młodzież mogła uzmysłwić sobie, czego się dowiedziała, co umie zrobić oraz jakie może mieć dalsze plany badawcze, co jej sprawia satysfakcję. A jednocześnie, co czyni jej naukę interesującą i skuteczną. Gimnazjaliści mogli zrozumieć, że: „Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiągnięciu sukcesów”<sup>73</sup>. Wprowadzenie pytań podsumowujących jeszcze raz wykazało, że ocenianie kształtujące ma sens podczas nauczania problemowego.

---

<sup>70</sup> Kompetencje techniczne, Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe*

<sup>71</sup> *Kompetencje informatyczne*, Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe ...*

<sup>72</sup> P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać aby uczyć?*, Civitas, 2006.

<sup>73</sup> *Kompetencje uczenia się*, Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe ...*, jw.

Wykorzystywanie go w tradycyjnym nauczaniu, według dyktatu *żandarma*, nawet przy dużym nakładzie pracy może prowadzić do absurdów<sup>74</sup>.

Ad VIII – praca domowa (propozycje na kilku poziomach). Podstawową formą *pracy domowej* było własne odtworzenie poznanego procesu (poziom podstawowy) lub określenie i sprawdzenie propozycji dalszych doświadczeń (poziom rozszerzony). Uczniowie sami decydowali o poziomie realizacji *pracy domowej*.

### **Podsumowanie – konieczność porzucenie *żandarma* chociaż jest on w nas samych**

Mija już prawie ćwierć wieku od pomiarów *Alfabetyzmu funkcjonalnego*<sup>75</sup> i programów, których celem było zmniejszenie w edukacji udziału uczniów na najniższych poziomach *alfabetyzmu*. Jak można pokazać na przykładzie reform innych systemów edukacyjnych, w tych historycznych już przedsięwzięciach, sprawdzić mogły się działania *żandarma* polegające na scentralizowanym formułowaniu programów i jednolitych pomiarach sprawdzających efekty nauczania<sup>76</sup>. Tym bardziej, że ujawnione braki kompetencji były na tyle duże, że zmobilizowały wielu nauczycieli do kształcenia umiejętności tzw. *czytania ze zrozumieniem*.

W ten odgórny sposób nie można jednak zrealizować wyzwania, które dziś wydaje się być idealistycznym: by edukacja matematyczna kształciła postawę „opierającą się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności<sup>77</sup>”. Ponieważ nie umiemy uczyć matematyki (tak, jak i wielu innych rzeczy) m.in. dlatego, że nie przeciwstawiamy się *żandarmowi*, to nic innego nam nie pozostaje, jak nadal tkwić w *stuleciu dziecka*. Konsekwentnie bronić jego praw, zmieniając cel edukacji w tym również wychowania. Taka postawa pedagogów widoczna jest w wielu publikacjach i wystąpieniach, np. M. Czerepaniak-Walczak stwierdza, że: (edukacja) „jest środkiem służącym rozumieniu własnej sytuacji i nabywaniu kompetencji do osiągnięcia praw i wolności. Podstawą takiej relacji są uznawane wartości emancypacyjne, takie jak: podmiotowość, autonomia, wolność, sprawiedliwość i równość, racjonalność krytyczna oraz szczerłość i innowacyjność”. Dodatkowo, zakres praw i wolności wydaje się być nieograniczony, co podkreśla

---

<sup>74</sup> Jakubowska M., Pokropek A., *Ewaluacja oceniania kształtującego*, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2008.

<sup>75</sup> I. BIAŁECKI, *Alfabetyzm funkcjonalny*, Res Publica 6, 1996, s. 68–76.

<sup>76</sup> M. Mourshed M., C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Raport McKinsey & Company, CEO, 2012, s. 36–43.

<sup>77</sup> *Kompetencje matematyczne w: Parlament Europejski, Kompetencje kluczowe ...*

m.in. E. Bilińska-Suchanek stwierdzając, że „uznanie prawa ucznia do oporu, prawa do wyrażania własnego zdania, to uznanie jego podmiotowości w procesie wychowania, co w związku z tym oznacza inne widzenie roli i funkcji nauczyciela”<sup>78</sup>.

Autorki i Autorzy podobnych do powyższych wypowiedzi starają się nie pamiętać o tym, że efektywna edukacja może opierać się na relacji mistrz – uczeń, i że to, co jest w nas cenne nie przychodzi łatwo. Przeciwnie, jest często efektem *trudnej do zniesienia atmosfery pracy* oraz wielu wyrzeczeń. Skuteczna edukacja to intensywny wysiłek ucznia i jednoznacznie określone, trudne lub bardzo trudne do spełnienia, wymagania, a nie tylko *przyjazna atmosfera*. W tych wypowiedziach wyraźnym przejawem jednostronnego przedstawienia problemów związanych z edukacją jest brak refleksji nad *obowiązkami* ucznia, a tym bardziej naszymi - akademików.

Analizując program Matury Międzynarodowej trudno nie zauważyć, że od 3 roku życia zmierza on do egzaminu, który poza elementami realizowanymi przez rok (czy 2 lata) obejmuje 6 przedmiotów, w tym 3 na poziomie rozszerzonym. Że zawiera sztukę i przedmioty uznawane u nas za humanistyczne oraz ścisłe, obowiązujące wszystkich uczniów i uczennice. A z naszych studiów zniknęły kolokwia i pojawiły się atrapy w postaci egzaminów modułowych.

Tak często propagowana wolność w zakresie edukacji kończy się tym, że na rynku pracy egzystują całe rzesze sfrustrowanych socjologów, psychologów, politologów i w końcu pedagogów, przekonanych do własnych praw do edukacji w specjalnościach, w których od dawna panuje bezrobocie. Osoby te nie chciały i nie chcą podjąć nauki w obszarach, w których wymagane jest większe zaangażowanie i szereg wyrzeczeń np. jak w edukacji matematycznej.

Unikanie obowiązku uczenia się zdominowało również uczelnie. Oczekujemy, by nauczyciele budowali kapitał społeczny i na przykład uczestniczyli w koleżeńskich hospicjach, ale czy my podejmujemy tego rodzaju działania, chociażby ze swoimi doktorantami i magistrami? Kto z nas wykładowców się na to zgodzi? Kto da przykład?

Oczekujemy wyższego poziomu matematyki, ale czy nasi absolwenci poznają matematykę podczas studiów, chociażby na poziomie dobrego Egzaminu Gimnazjalnego (M III lub/i MIII+). Bez takich doświadczeń trudno będzie im zrozumieć nie tylko problemy uczniów w nauce

---

<sup>78</sup> E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń 2013, Wyd. Adam Marszałek, s. 9.

matematyki, ale również procesy nieliniowe i fraktale, a więc elementy przydatne do interpretacji rzeczywistego rozwoju dziecka. Bez tej wiedzy tajemnicą będą również dla nich podstawy statystyki, w tym macierze krzyżowe i zrozumienie tego, co można nazwać *siłą* korelacji, by móc interpretować badania swoje oraz innych.

Od przyszłego roku dzieci od drugiej klasy szkoły podstawowej mają poznawać programowanie obiektowe opracowane przez specjalistów z MIT<sup>79</sup>, ale czy my i nasi studenci uczyliśmy się programować, wykorzystywać komputery do tworzenia muzyki, filmów i obiektów trójwymiarowych?

Czy nasi studenci poza studiami pedagogicznymi zyskują uprawnienia by nauczyć np. matematyki i/lub historii? Czy my im to ułatwiamy na naszych uczelniach? Jeśli liczymy na to, że do szkół wejdzie *nowe wychowanie*, to mogą ten proces przeprowadzić dobrzy nauczyciele, ale czy w uczących ich akademikach jest determinacja J. Dewey'a, lub M. Curie-Skłodowskiej, którzy zmieniając edukację też musieli walczyć z *żandarmami*?

## Bibliografia

- Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fischer, F., Wallace, R. *Help Seeking and Help Design in Interactive Learning Environments. Review of Educational Research*, 73(7), 277-320, 2003.
- Białycki I., *Alfabetyzm funkcjonalny*, Res Publica 6, 1996.
- Bilińska-Suchanek E., *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń Wyd. Adam Marszałek, 2013.
- Black P., Harrison C., Lee, B. Marshall C., Wiliam D., *Jak oceniać aby uczyć?*, Civitas, 2006.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, W-wa, 1974.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk GWP 2006.
- Dambeck H., *Im więcej dziur tym mniej sera*, tłumacz. D. Serwotka, PWN, 2012.
- Dąbrowski M., *Edukacja matematyczna bez matematyki*, [w] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. naukowa Klus-Stańska D. Impuls Kraków, 2015.
- De Saint-Exupéry A., *Twierdza*, MUZA, 2009.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1997.

---

<sup>79</sup> Scratch to projekt grupy Lifelong Kindergarten z MIT Media Lab, <https://llk.media.mit.edu/> [7-04-2012]

- Dudzikowa M. *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w M. Cze-  
repaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia – pro-  
cesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk GWP, 2010.
- Dylak S. (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, OFEK, Poznań 2013,  
[dostęp: 15.06.2015], [https://edustore.eu/download/Strategia\\_Kształ-  
cenia\\_Wyprzedzajacego.pdf](https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf)
- Foulds K. *Fizyka*. & Gater S., Wood- Robinson V., *Biologia*, & Earl Wiliford.,  
*Chemia. Podręcznik dla gimnazjum*, Prószyński i S-ka, 2002.
- International Baccalaureate Organization, *General regulations Diploma Pro-  
gramme 2011*, [http://www.ibo.org/globalassets/publications/become-  
an-ib-school/dp-general-regulatioin-2014.pdf](http://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/dp-general-regulatioin-2014.pdf).
- Jakubowska M., Pokropek A., *Ewaluacja oceniania kształtującego*, Polsko-  
-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2008.
- Jenderko W., Wałęcka B., *Edukacja matematyczna. Poradnik dla nauczycieli  
klasy drugiej szkoły podstawowej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej  
2015.
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia  
matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna 2010.
- Lakatos I, *Dowody i refutacje. Logika odkrycia matematycznego*, Tikkun  
Warszawa 2005.
- Lakoff G., Johnsona M., *Metafory w naszym życiu*, tłumacz: Krzeszowski  
T., Aletheia, 2011.
- Lockhart P., *A Mathematician's Lament*, Bellevue Literary Press, 2009.
- Lorek M., Wollman L., *Nasz elementarz*, Ministerstwo Edukacji Narodowej  
2014.
- Ludwa A., *Matematyka, Wesoly świat matematyki - ćwiczenia, klasa 1 (2, 3)  
szkoła podstawowa*, Publicat, 2002.
- Mourshed M., Chijioko C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy  
szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Raport McKinsey & Com-  
pany, CEO, 2012.
- Murawska B., Piotrowski M., Putkiewicz E., *Gotowość szkół warszawy do  
realizacji przemian obniżenia wieku szkolnego*, Kwartalnik Pedago-  
giczny, 2009.
- Olsen P, *Przewodnik po „Świecie Zofii”*, WSiP 1997.
- Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie  
– Europejskie ramy odniesienia*, 2006.
- Piotrowski M., Kielech J., Dobrzyńska M., rysunki Sterna D., *Ekspertyzy  
i wzajemne nauczanie. Matematyka*, Centrum Edukacji Obywatelskiej,  
Warszawa 2012.

- Piotrowski M., Kielech J., Dobrzyńska M., rysunki Sterna D., *Projekty Edukacyjne Akademii uczniowskiej. Matematyka*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012
- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka pro jakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012, s. 154-188.
- Piotrowski M., *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*, VEGA, 2013.
- Piotrowski M., Piotrowska K., Pluta E., *Karta pracy do przedszkolnych i szkolnych badań naukowych*, w: *Przedszkole edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?*, red. A. Nowak-Łojewska i A. Olczak, Uniwersytet Zielonogórski 2015.
- Popowicz K., *Wpływ TOK na osobowość przyszłego studenta w: Zatrzymać najlepszych*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 2009.
- Ross K., Lakin L., McKechnie J., *Teaching Secondary Science Constructing Meaning and Developing Understanding*, 3<sup>rd</sup> Edition Routledge 2009.
- Wong Khoo Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong, *Mathematics Education The Singapore Journey*, Mathematics Education Vol. 2, World Scientific 2009.
- Śliwerski B., *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji w D. Klus-Stańska (Anty)edukacja wczesnoszkolna* red. naukowa, Impuls, Kraków 2015.
- Wisniewski J., *Students' Academy*, European Schoolnet, 2013.
- Wong Khoo Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong, *Mathematics Education The Singapore Journey*, Series on Mathematics Education Vol. 2, World Scientific 2009.
- Wygotski Lew S., *Myslenie i Mowa*, PWN, Warszawa, 1989.

---

**Faulty basics of mathematical education and ways of repairing them.  
A gendarme has to be removed, although he is inside us**

In the article the author again points to the failures and conflicts occurring in the education system by using a metaphor of a gendarme (depicting the top down, counterproductive strategies of the central institutions).

This time the focus is on mathematical education. Problems appearing in primary and lower secondary school have been systematically pointed out and solutions have been provided. In case of primary schools the author

suggests, among others, changing learning objectives, and for lower high schools – using the discovery teaching method, already proven in practice. The discussion refers to the results of a local education system reform which has been carrying out for 20 years in the so-called Local Commune Laboratory.

**Małgorzata Kowalczyk-Marcjan**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Nieodzowny powrót narracji**

Współczesne doświadczenia nauczycieli języka polskiego i literatury w szkole ponadpodstawowej nie napawają optymizmem. Pedagodzy często, a może nawet zbyt często spotykają się ze zjawiskiem wywołującym obawy, iż poza wyjątkami, uczniowie mają trudności ze zwykłą komunikacją werbalną czy to w formie ustnej, czy pisemnej. Młodzi ludzie nie potrafią dziś mówić i pisać konkretnie i składnie, przeszkodą prawie nie do pokonania jest dla nich reprodukcja prostej historii (akcji), na pytania odpowiadają jednym słowem, bez umiejętności uzasadniania własnej opinii na podstawie argumentów. Wyliczanie niedostatków w tym względzie można by kontynuować. Nie w tym jednak rzecz.

Zaistniały stan nauczyciele tłumaczą małym doświadczeniem komunikacyjnym, ograniczonym zasobem leksykalnym, nikłym czytaniem. Niektórzy pedagodzy zwracają uwagę na negatywne skutki Internetu, na spędzanie zbyt wiele czasu w świecie wirtualnym. Żyjemy bowiem w erze zdefiniowanej przez technikę, narzucającej fragmentaryczne poglądy, opierającej się logice wszechświata, ludzie izolują się od siebie, otaczają pancernem własnych przekonań. Media społecznościowe, fora, portale, blogi – wśród których królują Facebook i Twitter, zyskują coraz większą popularność, także w Polsce. W dobie powszechnego dostępu do social mediów wszyscy wydają się sobie bliscy, ale to tylko pozory; kontakt online najczęściej dotyczy osób anonimowych. Kolejni poloniści zwracają również uwagę na fakt, iż dorośli i młodzież żyją obecnie „w wieku podejrzeń”, w czasach zwątpień w busolę orientującą jednostkę we współczesnym świecie. Godzimy się jednak „z półprawdami”, z tzw. stanem postfaktualnym. Przyczyn powodujących zniekształcenie komunikacji wymieniać by można dużo więcej. Czy jednak sami poloniści zdają sobie sprawę z funkcji narracji w codziennym życiu?

Czy sami rozumieją, co jest istotą opowiadania, a także bezpośredniego dyskursu „ty” – „ja”?

W związku z powyższym warto przypomnieć pracę Katarzyny Rosner *Narracja, tożsamość, czas* (2003)<sup>1</sup>. Autorka rozpatruje w niej – w ramach szeroko pojętej fenomenologii – dwa podejścia do narracji, włączając ów problem do kontekstu szerszych badań. W pierwszym znaczeniu (Hardy, Corrii i in.) narracja jest strukturą poznawczą, umożliwiającą przemianę pojedynczych procesów i zdarzeń dziejących się w określonym czasie w całościowe struktury sensu. W drugim zaś – szerszym ujęciu – bardziej uzasadnionym, jak twierdzi Rosner – narracja stanowi wytwór kulturowy (Ricoeur i in.), organizuje nasze doświadczenie i stwarza z niego opowieść o dorobku naszej kultury. Co jest dla nas istotne, to fakt, że Rosner zajmuje się przy tej okazji autonarracją przebiegającą w języku i że pojmuje ją jako proces samorozumienia jednostki, będący zarazem procesem konstytuowania tożsamości człowieka. Podobnie, jak autorka, za istotne uważamy ściśle powiązanie tych procesów ze „znaczącym innym”. Zawsze bowiem komunikując się z innymi zabiegamy o ich akceptację.

Dopiero na podstawie rozważań Katarzyny Rosner lepiej rozumiemy powody, dla których od kilku dziesięcioleci rozwija się narratologia, jako interdyscyplinarny kierunek badawczy, łączący pod względem przedmiotowym, a także metodologicznym: estetykę, lingwistykę, literaturoznawstwo, socjologię, psychologię społeczną i „cultural studies”, a zwłaszcza historię kulturalną, co nie jest tożsame z historią kultury.

Badacze wszystkich wymienionych dziedzin nauki upatrują w otaczającym nas świecie wręcz estetycznych podstaw kultury (Rorty)<sup>2</sup>. Często zainspirowani myśleniem Wolfganga Welscha dostrzegają elementy estetyzacji w różnych obszarach wiedzy. We wszystkich bowiem naukach współcześnie prawo obywatelstwa zdobywa świadomość fundamentalnie estetycznego charakteru poznania i rzeczywistości.

W teorii znaków czy teorii systemów, w socjologii, biologii czy mikrofizyce wszędzie widzimy, że istnieje coś takiego, jak pierwszy czy ostateczny fundament, że właśnie na poziomie „fundamentów natrafia się na ukonstytuowanie estetycznego rodzaju”<sup>3</sup>. Inaczej mówiąc napotykaemy w nauce i rzeczywistości na ciągły proces estetyzacji epistemologicznej, co nie oznacza unifikacji myślenia społecznego. Wręcz przeciwnie „istotne znaczenie mają

---

<sup>1</sup> K. Rosner, *Narracja, tożsamość, czas*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.

<sup>2</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.

<sup>3</sup> W. Welsch, *Estetyka poza estetyką*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005, s. 65.

takie aspekty jak pluralizm, specyfika, częstotliwość<sup>4</sup>. Do wywodów Welscha dodajmy, iż podstawowym składnikiem owej estetyzacji jest wszechobecne porządkowanie świata zgodnie z zasadami narracji – związków zdarzeń i osób w warunkach pewnej konstrukcji czasowej i przestrzennej.

Do ogólnych wniosków o estetyzację wiedzy, takich jak „historia w formie opowieści” albo „wydarzenia natury jako ładu” nikt by nie dotarł, gdyby pomijał konkretne wypowiedzi o świecie i doświadczeniach grupowych czy jednostkowych, które zawierają ego dokumenty (diariusze, memuary, życiorysy, korespondencje, listy i in.), lub rozmaite wypowiedzi na temat „oral history”. To samo dotyczy wyższych poziomów pamięci kulturowej, w odróżnieniu od pamięci komunikacyjnej, jak je od lat określają Jan i Adelajda Assmannowie, czy Renata Lachmann<sup>5</sup>, historycy zajmujący się świadomością istotnych przełomów dziejowych przybierających np. w przypadku II wojny światowej czy reżimów totalitarnych formy tragiczne. Nie mniej znaczące są wyobrażenia grupowe bądź jednostkowe na temat przeszłości i współczesności uschematyzowane w toposach, symbolach, stereotypach czy strukturach mityzujących, wywierających wpływ na tzw. figury retrospekcji.

Rzeczywistym sprawdzianem zapoznawania się z formami narracyjnymi jest czytanie literatury pięknej, pod jednym wszak warunkiem, że przyjmujemy do wiadomości, iż w latach 70. i 80. ubiegłego wieku zmienił się paradygmat myślenia o literaturze. Jean-François Lyotard na temat naszego stosunku do dzieła ostrzeża: „nie może być oceniane za pomocą sądu determinującego przez zastosowanie powszechnie znanych kategorii do tego właśnie tekstu, do tego właśnie dzieła. Owe kategorie i reguły są właśnie tym, czego dzieło lub tekst poszukuje. Artysta i pisarz pracują bez reguł po to, by ustanowić reguły tego, co zostaje stworzone”<sup>6</sup>. Ryszard Nycz w związku z przytoczoną myślą tłumaczy, że obecnie zostaje unieważniona autonomia tekstu artystycznego, która tradycyjnie była określana poprzez specyficzną nadorganizację języka. Autonomia kiedyś także zapewniała dziełu autoreferencję, tzn. tematyzację owego szczególnego języka. Współcześnie natomiast wiemy o zależnościach wszelkich obrazów rzeczywistości pozaliterackiej od języka, mówimy wręcz o zapośredniczeniu obrazów tych poprzez język. Nycz konkluduje, iż tekst literacki posiada te same właściwości,

<sup>4</sup> Tamże, s. 72.

<sup>5</sup> Z prac wymienionych badaczy przypominamy np. J. Assmanna, *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*, Borussia 2003 nr 29.

<sup>6</sup> J.F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie, czym jest postmodernizm*, (in:) *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (ed.), Wydawnictwo Universitas, Kraków 1997.

co język komunikacji pozaliterackiej<sup>7</sup>. Zdaniem czeskiego literaturoznawcy Petra Posledniego w ciągu ostatniego półwiecza zmieniła się nawet kultura literacka. Najważniejszy nie jest osobisty stosunek czytelnika do dzieła, odizolowany od życia literackiego. Odbiorca czyta dzieło pod wpływem opinii innych uczestników komunikacji, takich jak wydawcy, krytycy, bibliotekarze, nauczyciele oraz kolejni czytelnicy. Jako odbiorcy wszyscy uczestniczymy w dialogu, w którym przebiega gra ze znaczeniami<sup>8</sup>.

Przejdźmy wreszcie do praktycznych przykładów. Redakcja miesięcznika „Znak” zorganizowała w 2004 r. dyskusję na temat: *Tolkien – powrót mitu*<sup>9</sup>. Jako pierwszy zabrał głos krytyk literacki Andrzej Franaszek, redaktor „Tygodnika Powszechnego”. Swą wypowiedź skoncentrował na powieści *Władca Pierścieni*. Pomimo że oceniał dzieło pod względem formalnym jako prozę bardzo tradycyjną, daleką od konstrukcyjnych czy innych eksperymentów, to jednak podkreślił, iż większość czytelników takiej właśnie formy oczekuje. Nawet zauważył, że dziś, kiedy przebiega rewizja historii literatury XX wieku, dzieło Tolkiena może na tym tylko skorzystać. Zwyczajni czytelnicy hołdują prostolinijnemu podejściu do literatury, najważniejsza jest dla nich nie mistrzowska konstrukcja opowiadania, lecz podniety ku wzruszeniu i zachwytu, wtajemniczenie w niezwykły świat, poczucie, że dowiadujemy się czegoś ważnego, także o nas samych. *Władca Pierścieni* przecież zaprasza do przygody zaczynającej się za progiem rodzinnego domu. W chwili, kiedy Frodo i inni rozpoczynają wędrówkę, ta ich dogłębnie zmieni, wprowadzając w czarowny świat. Zamiast życia w bezpiecznym domu stawiają czoła licznym przeszkodom, zostają poddani ciężkim próbom, mierzą się ze złem. Franaszek jednocześnie przypomina, iż opowieść o Pierścieniu, jak każdy mit, jest wieloznaczna. Zło i dobro, smutek i radość są ze sobą powiązane. Dlatego lektura *Władcy...* jest jego zdaniem nie tylko lekcją wyobraźni, lecz także poszukiwaniem tajemnicy życia. Pod powierzchnią skrywa się dużo więcej, niżby się wydawało. Poza tym – jak pisze w związku z filmem dokumentalnym na temat polskiej młodzieży, która w ciągu miesiąca była trzykrotnie w kinie na *Powrocie króla* – film zaspokaja głód religijny w naszym zdesakralizowanym świecie. Natomiast kolejny uczestnik dyskusji Tadeusz Jagodziński, dziennikarz BBC, od 1985 r. mieszkający w Wielkiej Brytanii, przyznał się do tego, że jako nastolatek (początek lat 80. w Krakowie),

---

<sup>7</sup> R. Nycz, *Tekstowy świat*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 1995.

<sup>8</sup> P. Poslední, Jiny Conrad, *Eseje o literární kultuře*, Univerzita Pardubice, Pradubice 2016.

<sup>9</sup> *Uwiedzeni Śródziemiem*, Znak, 2004, nr 9, s. 55-79.

zdołał przeczytać tom pt. *Drużyna Pierścienia* tylko do strony 40. Zraził go przydługi, genealogiczny wstęp. Tolkien zwrócił jego uwagę ponownie, pod koniec lat 90., kiedy stał się nieoczekiwanym zwycięzcą anglosaskiej ankiety nt. pisarza stulecia. Tolkien zdystansował wówczas Orwella i wielu innych autorów. Później po przeczytaniu *Władcy Pierścieni* i innych tomów Jagodziński doszedł do wniosku, że Tolkien potrafi w sugestywny sposób sięgać do bardzo dawnych wzorów czerpiąc z germańsko-nordyckich podań, i że chyba stał się idolem zarówno czytelników o konserwatywnych gustach jak studentów lewicowych, podobnie zbuntowanych z przełomu 60. i 70. lat. Debatę wzbogacił znacząco Jakub Lichański, prof. UW, który podkreślił umiejętność łączenia przez Tolkiena elementów klasycznej baśni z powieścią realistyczną, psychologiczną oraz historyczną. Najnowsze interpretacje *Władcy Pierścieni* i innych tomów wskazują na jego związki z tradycją aksjologiczną (problem losu, przeznaczenia) ludzi, hobbitów czy elfów i ich zależności od losów Pierścienia, widomego znaku Zła. Niektórzy badacze nawet mówią o nachyleniu postmodernistycznym utworu, bowiem miesza on różne techniki narracyjne i gatunki. Politolog Tadeusz Olszański wystąpił zaś z propozycją odczytania powieści Tolkiena jako swoistej formy przygotowania do przyjęcia chrześcijaństwa, bowiem autor wyraża w niej podstawowe prawdy moralne. Poza tym godna uwagi jest miłość Tolkiena do ziemi ojczystej, jej mieszkańców, albo na temat wojny, która aczkolwiek nie jest niczym chwalebny, niekiedy bywa koniecznością. Prawdę o człowieku mówią raczej jego czyny, niż jego rozterki. Wreszcie Elżbieta Wolicka, prof. z KUL-u wyraziła zaciekawienie otwartością dzieła Tolkiena. Stwierdziła mianowicie, że utwór wymyka się pojęciowym schematom, dowodem tego jest opowiadanie o doświadczeniu nie tylko istot ludzkich, lecz także elfów, krasnoludów, zwierząt czy roślin. Jej zdaniem Tolkien ukazuje świat w niesłychanej rozpiętości gatunków i rodzajów, jednostek i rozmaitych osobliwości. W ten sposób przedstawia życie w niewyczerpanych możliwościach. Tolkienowska fikcja obrazuje nieskończony potencjał zmian, przeobrażeń i połączeń. Uczy rozumieć świat jako sieć systemów różnego typu i rozszerza pojęcie rzeczywistości do granic tego, co nieprzewidywalne i niepojęte.

Zwłaszcza ciekawy – naszym zdaniem – jest artykuł Michała Bardela, pt. *Byłem hobbitem* dołączony do tego samego numeru czasopisma do dyskusji jako pojedynczy dodatek<sup>10</sup>. Autor wspomina w nim lata spędzone w szkole średniej, kiedy ze swoimi rówieśnikami zaczytywał się w powieściach w ramach wycieczki do opuszczonej baczki. Podczas spotkań w prywatnych

<sup>10</sup> M. Bardel, *Byłem hobbitem*, „Znak”, 2004, nr 9.

mieszkaniach chłopcy dążyli właściwie do jednego celu („... nie pozwolić na to, by dzieje pięknego świata stworzonego na kartach *Władcy Pierścieni* i *Silmarillionu* zamknęły się na ostatniej stronie dzieła Tolkiena, by opowieść się skończyła, by intencjonalna rzeczywistość ożywiona naszą lekturą i wyobraźnią umarła, przestała istnieć tylko dlatego, że umarł jej twórca i nic już nigdy do niej nie doda... Wpisywaliśmy się w nową erę Śródziemia, o której Tolkien nie zdążył napisać i postanowiliśmy zrobić to za niego, tak jak umieliśmy; ... w ciągu kilku lat powstało w ten sposób przeszło 500 stron apokryfów, wśród nich traktaty o krasnoludach, niedurianowych, o wielkiej wędrowce hobbitów...”<sup>11</sup>). W innym miejscu Bardel wspomina, że rozmawiali między sobą o wizerunkach i charakterze postaci powieściowych, rysowali mapę przestrzeni wędrowek i walk, tworzyli swój słownik pojęć nawiązujących do tekstów Tolkiena. Dziś powiedzielibyśmy, że w odróżnieniu od lat 80., których wspomnienie dotyczy, licealiści bawili się na tle sytuacji społeczno-politycznych w kraju w tworzenie świata alternatywnego, w zgodzie z zasadami fanfikcji, w obrębie grupy nieformalnej – fandomu.

Idąc śladami podobnych doświadczeń, tym razem w szkole na lekcjach lub w ramach kółka literackiego, zatrzymajmy się przy znanej powieści Andrzeja Sapkowskiego *Krew elfów* – bestselleru, a zarazem lektury szkolnej<sup>12</sup>. Już w pierwszym tomie, w którym wymieniona powieść, część rozległej sagi na temat Wiedźmina Geralta, jego wychowawcy Ciri i innych postaci, znajdujemy charakterystyczne cechy tak lubianej przez młodzież formy gatunkowej fantazy. Pomimo iż Sapkowski korzysta z tradycyjnego sposobu narracji i trzyma się osnowy chronologicznej wydarzeń, to jednak od początku wciąga czytelnika do wartkiego toku dramatycznej akcji, subiektywizując ogląd świata poprzez myśli i emocje wszystkich aktorów. Pojawia się w tym momencie przed nauczycielami-polonistami wyjątkowa okazja, by zaproponować uczniom bardziej aktywny odbiór tekstu. Sapkowski sprzyja temu dzięki podzieleniu każdego rozdziału na kilka podrozdziałów. Już w pierwszym – korzystając z filmowej terminologii „sekwencji tematycznej” – czytelnik śledzi dramatyczny los małej dziewczynki Ciri, uciekającej przed nieprzyjaciółmi podczas napadu na miasto. Pod koniec tej części jednak dowiadujemy się – ku zaskoczeniu – iż Ciri całe przeżycie tylko śni i kiedy się obudzi uspokaja ją jej opiekun Wiedźmin Geralt. Niech zatem uczniowie spróbują sekwencję tę streścić własnymi słowami i dopiero wówczas

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 81-82.

<sup>12</sup> Korzystamy z wydania – A. Sapkowski, *Krew elfów*, wydawnictwo SuperNowa, Warszawa 2007.

uświadomią sobie, dlaczego Sapkowski opowiadanie tej części przeciąga, powtarzając niektóre sceny i kilka myśli małej bohaterki. Niemniej wciągający jest drugi podrozdział całej ekspozycji, w którym znajdujemy się wśród zebranej szlachty i ludu pod starym, świętym dębem. Czytamy wtedy o reakcjach wszystkich zgromadzonych na występie bazarza i śpiewaka Marigolda. Obecnych poruszają w pieśni przedstawione dzieje, w których występuje między innymi mała dziewczynka i jej zbawiciel. Jednak o treści dowiadujemy się pośrednio z rozmów różnych postaci. Wyłania się zatem kolejne zadanie czytelnicze, które oznacza pełniejszą konkretyzację tekstu. Dotyczy ono pytania, o czym w nawiązaniu do rozmów postaci, śpiewał Marigold tak sugestywnie. Jest to o tyle ważne, iż również w tym odcinku przeżywamy szczególną atmosferę niedopowiedzeń, a nawet wielką tajemnicę. W innym miejscu w rozdziale III dowiadujemy się, że Ciri dzięki Geraltowi ukrywa się w starym zamczysku, gdzie przyjaciele – także wiedźmini – uczą ją sztuki walki mieczem. Spróbujmy w związku z tym odcinkiem rozwiązać kolejną zagadkę. Tym razem uczniowie mieliby się wcielić w postać Geralta i jego głosem, w pierwszej osobie opowiedzieć o tym, jak obserwował skrycie wszystkie ćwiczenia Ciri i co na ten temat myślał. W tym rozdziale bowiem jako czytelnicy wiemy już, że Ciri jest księżniczką, córką królowy Pavetty i Dunięgo, jej rodzice zginęli podczas rzezi Cintry w wielkiej bitwie z Nilfgaardem pod Sodden.

Gerald uważa pojawienie się Ciri za znak przeznaczenia i w przyszłości możliwy powrót dziewczynki na tron, co będzie oznaczało pokój i szczęście. Kolejne rozdziały mogą zainspirować nauczycieli do rozmów z uczniami na temat powodów, dlaczego Gerald chce się tylko ograniczyć do wykonywania zadań związanych z obroną ludzi przed wampirami i innymi potworami. Z rozdziałów, w których autor opowiada o intrygach władców krajów ze sobą sąsiadujących, które mogłyby doprowadzić do nowej wojny, o posunięciach rozmaitych zwiadów albo zamysłach najwyższych magów dążących do decydującego wpływu na politykę, widać niezbitą postawę Wiedźmina wobec chaosu w świecie i bezsensownego zabijania ludzi. Dlatego bohater po pewnym czasie podejmie decyzję, by ukryć księżniczkę w klasztorze i uzupełnić jej wykształcenie o treści duchowe. Poprosi zatem o pomoc swoją dawną przyjaciółkę i czarodziejkę Yennefer. W ostatnim już VII rozdziale Yennefer uczy Ciri telepatii i innych magicznych zaklęć zgodnie z zasadą, iż wykształcenie powinno nie tylko ograniczać się do technik walki, ale również obejmować naukę, sztukę i filozofię życia. W rozdziale przytoczone są takie umiejętności, jak przewidywanie przyszłości, odczytywanie myśli drugiego człowieka, czerpanie energii z Ziemi itp.

Czytelnik zapewne w tym momencie spróbuje wcielić się w rolę Ciri i zastanowić, co po takiej nauce bohaterka uczyni ze swą przyszłością. Narracja bowiem z reguły nie dotyczy tylko opowiadania o przeszłości, lecz także może oznaczać antycypację przyszłości. Kiedy nauczyciel prowadzi rozmowę z czytelnikami na temat tekstu, nie powinien zadowalać się jedynie krótkimi odpowiedziami na pytania, lecz wymagać podania precyzyjnych argumentów dotyczących postaci, sytuacji, zdarzeń. Tym bardziej jest to pożądane, bowiem Sapkowski w całej powieści czyni dyskretnie aluzje do naszych czasów. Mimo iż autor opowiada o świecie średniowiecznym, porusza się nieustannie na granicy prawdopodobieństwa i fantazji, pisze np. o intrygach politycznych, zanieczyszczeniu środowiska czy zjawiskach dotąd niezbadanych, z którymi czytelnik styka się nie tylko w fikcji literackiej, ale także w codziennym życiu.

Internetowy bryk lekturowy obiecujący, iż po zapoznaniu się z trzema bardzo ważnymi problemami, można zabłysnąć na lekcji swą erudycją, bez czytania oryginału, podaje, co następuje: po pierwsze w książce, choć nie wprost, poruszona jest sprawa natury ludzkiej – Gerald wydaje się być maszyną do zabijania a Yennefer nie budzi na początku sympatii. Każda z postaci ma jednak drugą stronę, której nie ujawnia. Sapkowski chce przez to powiedzieć, że nie można nikogo oceniać bez głębszego poznania. Drugi problem dotyczy przeznaczenia. Niektóre wydarzenia z życia bohaterów z góry są wyznaczone przez los. Wniosek – nad wieloma sprawami mamy możliwość kontroli, możemy na nie wpływać, ale ostateczny sens jest przed nami ukryty. Wreszcie trzecia kwestia, wokół której skupia się zainteresowanie autora reprezentowana jest w świecie przedstawionym, jako narastająca właśnie między ludźmi, przedstawicielami różnych ras nienawidzących się wzajemnie i nie ufających sobie a elfami, krasnoludami oraz gnomami. Nawet zagrożenie ze strony wspólnego nieprzyjaciela nie jest w stanie ich zjednoczyć. Autor przestrzega przed postawą trudną do zrozumienia – „inny” nie znaczy „gorszy”<sup>13</sup>.

Wymienione problemy utworu Sapkowskiego, aczkolwiek słuszne, nie zachęcają jednak do samodzielnego czytania lektury, brak w nich jakiegokolwiek podniety do rozstrzygnięć i próby ukazania sposobu dojścia do własnych sądów i opinii.

Podsumowując nasz wywód pragniemy podkreślić, iż dopiero powrót narracji do szkoły otwiera przed uczniami możliwość zrozumienia sensu

---

<sup>13</sup> [https://www.bry.pl/Lektury>Autorzy>A.Sapkowski, Krew elfów, podaję rozszerzone streszczenie lektury i problemy, jakie można podjąć na lekcji.](https://www.bry.pl/Lektury/Autorzy/A.Sapkowski,Krew_elfow,podaj_rozszerzone_streszczenie_lektury_i_problemy_jakie_moza_podjac_na_lekcji)

wypowiedzi o świecie i osobistych przeżyciach. Młodzież uczy się wówczas, co to jest retrospekcja i antycypacja, gradacja, dygresja czy retardacja. Ponadto dzięki pracy z tekstem literackim młodzi ludzie osiągają większą wrażliwość wobec fikcji artystycznej i fikcji w komunikacji pozaliterackiej. Jeżeli dążymy do zasadniczej poprawy zdolności komunikacyjnych uczniów, warto poświęcić więcej niż dotychczas czasu i uwagi narracyjnym formom wypowiedzi.

### **Bibliografia**

- Rosner K., *Narracja, tożsamość, czas*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Asmann J., *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*, Borussia 2003 nr 29.
- Liotard J.F., *Odpowiedź na pytanie, czym jest postmodernizm*, (in:) *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (ed.), Wydawnictwo Universitas, Kraków 1997.
- Nycz R., *Tekstowy świat*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 1995.
- Poslední P., Jiny Conrad, *Eseje o literární kultuře*, Univerzita Pardubice, Pradubice 2016.
- Uwiedzeni Śródziemiem*, „Znak”, 2004, nr 9, s. 55-79.
- Bardel M., *Byłem hobbitem*, „Znak”, 2004, nr 9.
- Sapkowski A., *Krew elfów*, wydawnictwo SuperNowa, Warszawa 2007.

---

### **An Irrevocable Reversion of the Narrative**

With the response to the disappointing condition of the verbal and written communication of the secondary school students, we propose to use the narration as the elementary form of learning about the world and expression of the personal experiences. We are inspired to this concept by the postmodern aesthetics, broader understanding of the literary culture, and by the reception by the youth of the Andrzej Sapkowski's popular form of the fantasy literature. We present also examples of the practical solutions.

Contrary to the interpretations of the *Blood of Elves*, disseminated on the internet (which skip the issue how the readers come to the final conclusions), we create the concrete tasks to the audience instead. In connection

with this workshop, we recommend students to a simple summary of the first subsection, and in the following sections to the completion of the novel's characters statements, or to simple search of the arguments supporting each of the participants taking part in the discussion. The exercises in the reception of a literary work help to distinguish the art fiction contained in journalism from the daily conversations. We move within the field of the fun-fiction and initiate the formation of an informal circle of the interested members – the fandom.

**Izabela Kochan**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy dydaktycznej**

Nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są wykorzystywane przez coraz młodsze dzieci. Uwzględniając zapisy w podstawie programowej, uczeń klasy pierwszej szkoły podstawowej ćwiczy pracę z: systemem Windows, edytorem tekstu, edytorem grafiki (Tux Paint) i multimedialnymi programami edukacyjnymi. Zdarza się, że wspomniany pierwszoklasista rozpoczyna edukację szkolną z bardzo dobrymi umiejętnościami w ww. zakresie. Uwzględniając rozwój technologiczny, którego jesteśmy udziałem, należy jednoznacznie stwierdzić, że kolejne pokolenia podejmujące naukę szkolną będą sobie coraz lepiej radziły z „nowinkami cyfryzacji”. Prowadzony od 2012 r. rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła” jest odpowiedzią na wymóg współczesności, wyrażający się koniecznością nabycia umiejętności w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej. Szkoła musi zapewniać uczniom warunki do rozwoju kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w dynamicznie rozwijającym się świecie, którego nieodłącznym składnikiem są technologie informacyjno-komunikacyjne.

Wytyczne w odniesieniu do zastosowania TIK w procesie dydaktycznym zostały opracowane przez Polskie Towarzystwo Informatyczne w roku 2010 w „Standardach przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej”, w których zwrócono uwagę na konieczność posiadania przez nauczycieli wszystkich przedmiotów określonych umiejętności w zakresie technologii cyfrowej. Zgodnie ze znajdującym się tam zapisem „na poziomie podstawowym oczekuje się, że nauczyciel celowo

i efektywnie stosuje technologię dla unowocześnienia swojego warsztatu pracy edukacyjnej i zwiększenia osiągnięć uczniów. Na poziomie zaawansowanym zaś nauczyciel powinien stosować technologię dla poprawy osiągnięć uczniów, poszukiwać i stosować technologię, aby zmienić sposób nauczania i kształcenie się uczniów, angażować uczniów do działań kreatywnych i innowacyjnych oraz do współpracy z innymi uczniami”<sup>1</sup>.

### **Technologie informacyjno-komunikacyjne w polskich szkołach**

Szkoła jest placówką funkcjonującą w określonym układzie społeczno – kulturowo – gospodarczym i jako taka nie może funkcjonować w oderwaniu od realiów otaczającej ją rzeczywistości. Niepodważalnym faktem jest, że metody pracy wymagają stałego dostosowywania się do zmieniającego się otoczenia, wykorzystując w sposób twórczy dostępne zasoby. Wszechobecność technologii informacyjno-komunikacyjnych narzuca uwzględnienie ich oddziaływania na kolejne pokolenia oraz zwrócenie uwagi na umiejętne korzystanie z zasobów przekazywanych za ich pośrednictwem.

Nowoczesne technologie znajdują zastosowanie w dydaktyce różnych przedmiotów. Komputer jako środek polisensoryczny oddziałuje jednocześnie na wiele zmysłów, a powszechność dostępu do niego skutkuje m.in. wzbogacaniem podręczników o multimedialne materiały, wspomagające pracę nauczyciela.

Celem podniesienia jakości wykorzystania nowoczesnych technologii w polskich szkołach w roku 2012 rozpoczęto wdrażanie programu „Cyfrowa szkoła”<sup>2</sup>. Każda placówka chcąca przystąpić do projektu musiała mieć dostęp do Internetu co w efekcie końcowym miało wpływ na fakt, iż szkoły, których zaplecze technologiczne nie spełniało określonych wymagań nie wzięły udziału w projekcie<sup>3</sup>. Dodatkowo, szkoła chcąca przystąpić do programu

---

<sup>1</sup> *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej* <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli> [dostęp 03.10.2016].

<sup>2</sup> Powołany do życia Uchwałą Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. <http://www.cyfrowaszkoła.org/archives/1321>

<sup>3</sup> *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*, Raport przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 30 sierpnia 2013, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=ewaluacj+ex-post> [dostęp: 14.12.2015].

musiała dysponować określonym wkładem własnym, co niejednokrotnie stanowiło barierę nie do przekroczenia.

Z raportu „Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – Cyfrowa szkoła” wynika, że program ten „wzbudził mniejsze zainteresowanie wśród szkół:

- o mniejszej liczbie uczniów,
- o poziomie wyposażenia w komputery (w tym z szerokopasmowym dostępem do Internetu) odbiegającym od średniej – czyli albo stosunkowo niskim, albo stosunkowo wysokim,
- o charakterze szkół specjalnych,
- z obszarów wiejskich,
- z powiatów o niższych dochodach i wysokim poziomie bezrobocia,
- z województw o niższym poziomie PKB na mieszkańca (choć występowało silne zróżnicowanie wewnątrzwojewódzkie)<sup>4</sup>.

W ww. raporcie wskazano na deklarowane przez nauczycieli niewystarczające przygotowanie do zastosowania TIK w praktyce edukacyjnej, podkreślając, iż udział w programie miał znaczący wpływ na rozwój kompetencji w tym zakresie. Zwrócono również uwagę na kwestię pozytywnego stosunku dyrekcji placówek, które przystąpiły do projektu. „Im młodszy dyrektor szkoły, tym częściej uważał rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie TIK za bardzo ważne<sup>5</sup>. Nauczyciele zwracali uwagę zarówno na dobre jak i złe strony wykorzystywania TIK w pracy dydaktycznej podkreślając, iż wpływają one na atrakcyjność lekcji, wzrost zaangażowania i motywacji, jednak by je stosować konieczna jest biegła umiejętność obsługi dostępnych narzędzi oraz większa ilość czasu potrzebna na przygotowanie jednostki lekcyjnej, co nie jest dodatkowo gratyfikowane<sup>6</sup>.

Program „Cyfrowa szkoła” przyczynił się niewątpliwie do zwiększenia wykorzystywania TIK w pracy dydaktycznej jednak biorąc pod uwagę „Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013” stopień ten wydaje się nadal niewystarczający uwzględniając umiejętności nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii. „Z jednej strony są oni w absolutnej czołówce, jeśli chodzi o wykorzystywanie sprzętu w życiu prywatnym (poza szkołą),

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 82.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 88.

wyrażają entuzjastyczne opinie wobec stosowania TIK w nauczaniu, ale z drugiej strony do nauczania regularnie (co najmniej raz w tygodniu) komputery wykorzystuje jedynie 41%, +/- 3% polskich nauczycieli, co plasuje Polskę na ostatnim miejscu w grupie państw objętych badaniem (...), przy czym należy pamiętać, że struktura częstości korzystania z komputerów w polskich szkołach jest bardzo zróżnicowana: przedmioty dzielą się na informatykę, na której z komputerów się korzysta zawsze lub prawie zawsze (68%) oraz na pozostałe przedmioty, na których z komputerów ponad 70% uczniów nie korzysta nigdy<sup>7</sup>. Obydwa wymienione raporty wskazują jednoznacznie, że polskie szkoły nadal wymagają wsparcia w zakresie wykorzystania TIK w procesie dydaktycznym. Biorąc pod uwagę wyposażenie placówek oraz dostępność do komputerów uczniów jednoznacznie można stwierdzić, iż działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych powinny stanowić priorytet polityki oświatowej państwa w czasach kiedy wykluczenie cyfrowe pociąga za sobą daleko idące konsekwencje mające wpływ na możliwości rozwoju poszczególnych jednostek oraz ich szanse na rynku pracy. Reasumując umiejętności w zakresie wykorzystania TIK, zarówno na płaszczyźnie edukacji jak i w codziennym życiu, należy postrzegać jako kompetencje kluczowe, których zdobycie jest niezbędne we współczesnym świecie.

Wizja rozwoju edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii znalazła swe odzwierciedlenie w zapisach dokumentu przyjętego przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji oraz przez Ministra Edukacji Narodowej pt. „Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014-2020”<sup>8</sup>. W dokumencie tym zwrócono uwagę na konieczność wdrażania działań edukacyjnych mających na celu przygotowania obywateli do korzystania z nowoczesnych technologii na wszystkich płaszczyznach życia<sup>9</sup>. Takie działania nie mogą odbywać się bez: tworzenia wirtualnych środowisk kształcenia, zapewnienia dostępu do Internetu, rozwoju elektronicznych zasobów i ich udostępniania, utworzenia zintegrowanego systemu przygotowania nauczycieli, przeprowadzenia

---

<sup>7</sup> *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 6. [eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-icils.pdf](http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-icils.pdf) [dostęp: 03.10.2016].

<sup>8</sup> M. M. Sysło, *Edukacja wspierana technologią w latach 2014-2010*, Wrocław, Toruń, Warszawa, lipiec 2014, <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Aktualnosci/Wizja-dla-technologiei-w-edukacji> [dostęp: 14.12.2015].

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 3.

pilotażu nowych rozwiązań technologicznych oraz metodycznych, modernizacji wyposażenia szkół w technologię<sup>10</sup>.

W latach 2014-2013 grupa badawcza, której koordynatorem merytorycznym była dr Justyna Jasiewicz, przeprowadziła badania mające na celu diagnozę w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w różnych aspektach pracy szkoły<sup>11</sup>. Badaniem objęto 200 placówek edukacyjnych, na terenie których ankietę, odpowiednio dobraną do danej grupy respondentów, wypełniali dyrektor lub wicedyrektor, dwóch nauczycieli oraz dyrektor szkolny.

Z badań tych wynika, iż 45% nauczycieli codziennie wykorzystuje możliwości Internetu w zakresie pozyskiwania materiałów dydaktycznych, które jednak nie są przesyłane uczniom. Nauczyciele nie wykorzystują również potencjału komunikacyjnego Internetu. W największym stopniu TIK są wykorzystywane podczas zajęć pozalekcyjnych. Zwraca uwagę korelacja pomiędzy wykorzystaniem TIK w nauczaniu a wysokimi kompetencjami cyfrowymi nauczycieli. Należy jednak podkreślić, że owe wysokie kompetencje nie przekładają się na kreatywność nauczycieli, którzy w zdecydowanej większości korzystają z gotowych materiałów. Mimo tego istotnym jest, że rola TIK w procesie edukacji stale rośnie chociaż są one wprowadzane ostrożnie i z umiarem.

Warto również zwrócić uwagę na umiejętności uczniów. Wbrew temu, że kolejne pokolenia wrażliwe na otoczeniu nowoczesnych technologii nie przekłada się to na ich umiejętności ich wykorzystania w obrębie szkoły. Jak wynika z raportu badania PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), którego celem ocena umiejętnościach uczniów w wieku 15 lat i więcej, polscy uczniowie mają problemy z wykorzystywaniem TIK. „Jednym z problemów, który uwidocznił się w badaniu PISA w opcji komputerowej – matematyka, jest brak umiejętności wpisywania tekstu do komputera”<sup>12</sup>, chociaż wyniki tego badania były lepsze niż w 2009 r. W raporcie zwrócono uwagę na mniejszy stopień wykorzystania TIK w polskich szkołach w porównaniu do innych krajów, co jednak nie powoduje znacznych

---

<sup>10</sup> Ibidem, s. 5.

<sup>11</sup> *Nowe media w polskiej szkole*, Wyniki badań, Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga, Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach projektu *Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym – diagnoza*” <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf> [dostęp: 14.12.2015].

<sup>12</sup> *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 5, [www.ifispan.waw.pl/pliki/wyniki\\_pisa.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf) [dostęp: 03.10.2016].

dysproporcji pomiędzy umiejętnościami w tym zakresie. „Dane sugerują, że umiarkowane korzystanie z TIK rozwija umiejętności, a nadużywanie TIK je pogarsza”<sup>13</sup>. W raporcie podkreślono również, iż wykorzystywanie TIK na lekcjach nie jest równoznaczne z lepszymi osiągnięciami uczniów, co poddaje w wątpliwość jakość materiałów używanych w praktyce dydaktycznej<sup>14</sup>.

W społeczeństwie XXI wieku technologie informacyjno-komunikacyjne są integralną częścią egzystencji człowieka. Umiejętność ich wykorzystania w procesie dydaktycznym wydaje się być nieodłącznym elementem składowym kompetencji współczesnego pedagoga. Jego ciągły rozwój, rozumiany jako nieustanna dążność do podwyższania swoich kwalifikacji, nie może mieć miejsca bez uwzględnienia w nim zdobyczy społeczeństwa informacyjnego.

### **Wykorzystanie nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej**

Od dostępności TIK w placówce, jakości sprzętu, kompetencji nauczycieli zależy jakość procesu kształcenia, którego nieodłącznym składnikiem w erze cyfrowej jest nowoczesna technologia. W procesie dydaktycznym TIK mogą być wykorzystywane w różnoraki sposób. Jedną z możliwości, najczęściej zresztą stosowaną, jest traktowanie TIK wyłącznie jako narzędzia służącego do przygotowania materiałów, gdzie uczeń jest biorcą przekazu przygotowanego przez nauczyciela bądź twórcą w przypadku, gdy wykonuje zadanie domowe wykorzystując przy tym nowoczesne technologie, następnie pozyskane tą drogą treści prezentuje w klasie. Inną formą jest zastosowanie modelu odwróconej lekcji, w ramach którego to uczeń w domu, wykorzystując nowoczesne technologie, pozyskuje wiedzę z obszaru, który następnie jest poruszany na lekcji. Ponadto, TIK mogą być wykorzystywane w czasie jednostki lekcyjnej gdzie aktywność uczniów skupia się na materiałach przygotowanych przez nauczycieli z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, zaś sami uczniowie korzystając z TIK przetwarzają je i przyswajają przez działanie. Dodatkowo, TIK mogą być nieodłącznym elementem aktywności ucznia zarówno w szkole jak i w domu, czego wymiernym efektem jest e-portfolio.

O wykorzystaniu TIK w procesie edukacji decyduje sam nauczyciel. To od jego zaangażowania i kompetencji zależy skuteczność oddziaływań dydaktycznych. Zaangażowanie nauczyciela w kreatywne wykorzystanie nowoczesnych technologii np. gier na platformach edukacyjnych, gdzie interaktywności towarzyszą również emocje może wpływać w znaczący sposób na proces zapamiętywania przekazywanych treści. Oczywiście, nie jest to

---

<sup>13</sup> Ibidem, s.92.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 93.

równoznaczne z bezkrytycznym wprowadzaniem TIK w szkole, technologie mają wspomagać proces nauczania a nie go zastąpić.

Współczesne dzieci oraz młodzież są mocno osadzone w nowoczesnych technologiach, a tym samym narażone na wiele zagrożeń, jakie one ze sobą niosą. Za ich pośrednictwem można pobudzać aktywność i tu właśnie zaczyna się rola nauczyciela, którego zadaniem jest skierowanie tej aktywności na działania kreatywne. Nie należy przy tym zapominać, że trzonem jednostki lekcyjnej powinna być relacja nauczyciel-uczeń, technologie zaś powinny być wyłącznie narzędziem tych relacji.

Opisane w niniejszym artykule wyniki są głównym elementem projektu badawczego zrealizowanego w Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, w ramach badań statutowych finansowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W badaniu przeprowadzonym w czerwcu 2014 roku, techniką ankiety audytoryjnej z wykorzystaniem elektronicznego narzędzia, wzięło udział 198 nauczycieli różnych przedmiotów pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych w mieście położonym na terenie województwa podlaskiego<sup>15</sup>.

Ankiety były wypełniane w trakcie trwania szkolenia realizowanego na zamówienie kuratorium oświaty, przedstawiającego możliwości wykorzystania TIK w edukacji, co dodatkowo pozwalało na obserwację praktycznych umiejętności respondentów w badanym zakresie. Próba badawcza miała charakter incydentalny, obiektem badań byli nauczyciele, którzy wyrazili zgodę na udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. W obliczeniach procentowych jako wytyczną przyjęto grupę ankietowanych.

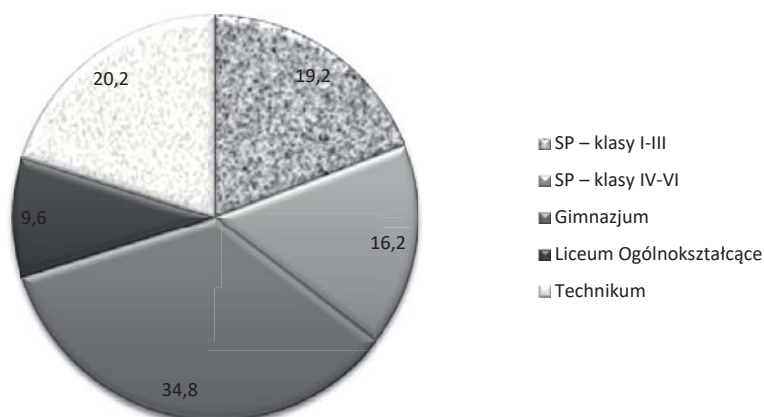
Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące zakresu i stopnia wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej. Wychodząc z założenia, że w społeczeństwie informacyjnym takie działania powinny być elementem składowym jednostek lekcyjnych, podnosząc tym samym atrakcyjność przekazu ukierunkowanego do „cyfrowych tubylców”.

W badanej grupie kobiety stanowią 90,9% ogółu ankietowanych, zaś mężczyźni 9,1%. Taki rozkład procentowy uzasadniony jest faktem, iż zawód nauczyciela w większości przypadków jest wykonywany przez kobiety. Zgoda na badanie zdeterminowała liczbę respondentów w poszczególnych placówkach edukacyjnych. Największą grupę stanowili nauczyciele zatrudnieni w technikach zaś najmniejszą pracownicy liceów ogólnokształcących co ilustruje poniższy wykres.

---

<sup>15</sup> Nazwa miejscowości została zakodowana w związku z brakiem pozwolenia na jej publikację.

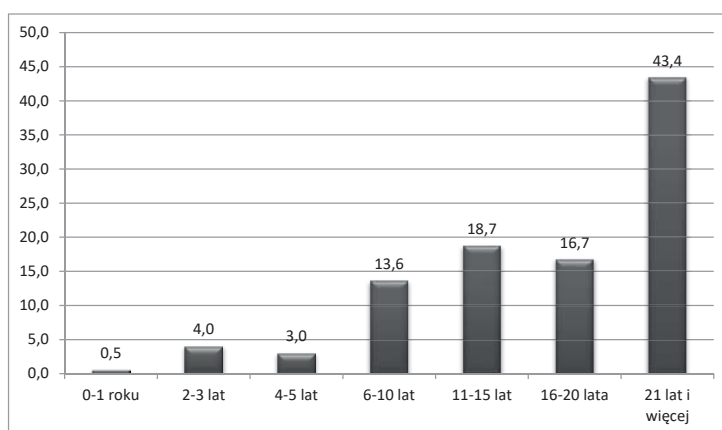
## Wykres 1. Miejsce pracy



Źródło: badanie własne.

Badaniem objęto nauczycieli z różnym stażem pracy. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby z ponad 21 letnim stażem pracy dydaktycznej. Nie-wielka ilość osób z krótkim stażem może być podstawą do stwierdzenia, iż zdecydowana większość respondentów w toku swej pracy zawodowej wy-pracowała już własny styl prowadzenia klasy oraz wykorzystuje sprawdzone metody dydaktyczne. Szczegółową strukturę badanej grupy pod względem długości zatrudnienia ilustruje poniższy wykres.

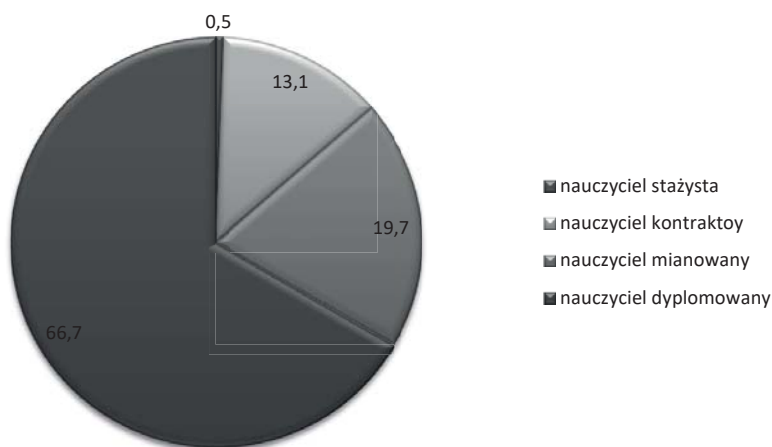
## Wykres 2. Staż pracy w zawodzie nauczyciela



Źródło: badanie własne.

Wśród respondentów najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele, którzy uzyskali jeden z najwyższych stopni awansu zawodowego, co świadczy o ich wysokich kwalifikacjach. Zgodnie z wymaganiami, na stopień nauczyciela dyplomowanego, o którym mowa, niezbędnym jest „uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły”<sup>16</sup>. Wśród ankietowanych nie było nauczycieli uhonorowanych tytułem profesora oświaty. Strukturę badanej grupy pod względem stopnia awansu zawodowego ilustruje poniższy wykres.

Wykres 3. Stopnie awansu zawodowego



Źródło: badanie własne.

Wysokie stopnie awansu zawodowego są skorelowane z wiekiem respondentów, wśród których 60,6% to osoby powyżej 41 roku życia. Biorąc pod uwagę strukturę badanej grupy można stwierdzić, iż nauczyciele wchodzący w jej skład to wyspecjalizowana kadra dydaktyczna, dysponująca dużym bagażem doświadczeń w zakresie przekazywanej wiedzy.

Na wykorzystywanie TIK w procesie dydaktycznym ogromny wpływ mają umiejętności uczestników tego procesu w zakresie ich obsługi. W związku z powyższym poproszono respondentów o ocenę własnych umiejętności

<sup>16</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r., poz. 393), Par. 8 ust. 2 pkt. 1.

obsługi nowoczesnych technologii w pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza notę najniższą a 5 najwyższą. Największa grupa respondentów (39,9%) oceniła swe umiejętności na 4 oraz 3 (35,9%) zaś wśród tych, którzy ocenili je najslabiej znalazło się zaledwie 3% ogółu badanych. Dodatkowo, 8,6% respondentów oceniło swe umiejętności na 2, a 12,6% na 5.

Jednocześnie poproszono respondentów o wyrażenie opinii na temat wykorzystania TIK w procesie dydaktycznym. Zaledwie 3 osoby nie miały zdania na ten temat zaś jedna wyraziła się negatywnie ujmując to następująco: „jest zbyt duże <<ciśnienie>> na stosowanie multimediów. Nie sprzyjają one rozwojowi uczniów. Pokolenie <<obrazkowe>> zatracza umiejętności uczenia się”.

Pozostali respondenci o zastosowaniu TIK wyrażali się w samych superlatywach. Zwracano uwagę na ich niezbędność w pracy dydaktycznej, przydatność, związek z zaangażowaniem uczniów i skorelowaną z tym zdolność przyswajania wiedzy oraz atrakcyjność, zarówno dla uczniów, jak również dla nauczycieli. Wskazano, iż są one niezbędne, bowiem szkoła nie powinna być oderwana od otaczającego ją świata. TIK wskazywano jako źródło informacji dodatkowych, kontaktów z innymi szkołami, materiałów do wykorzystania, narzędzie wdrażające uczniów do samokształcenia i samokontroli. Wśród walorów wymieniono, iż TIK: ułatwiają pracę; usprawniają przebieg zajęć; angażują całą grupę, powodują, iż każdy uczeń czuje, że osiągnął sukces; przyspieszają powtórzenie wiadomości z niższych szczebli nauczania

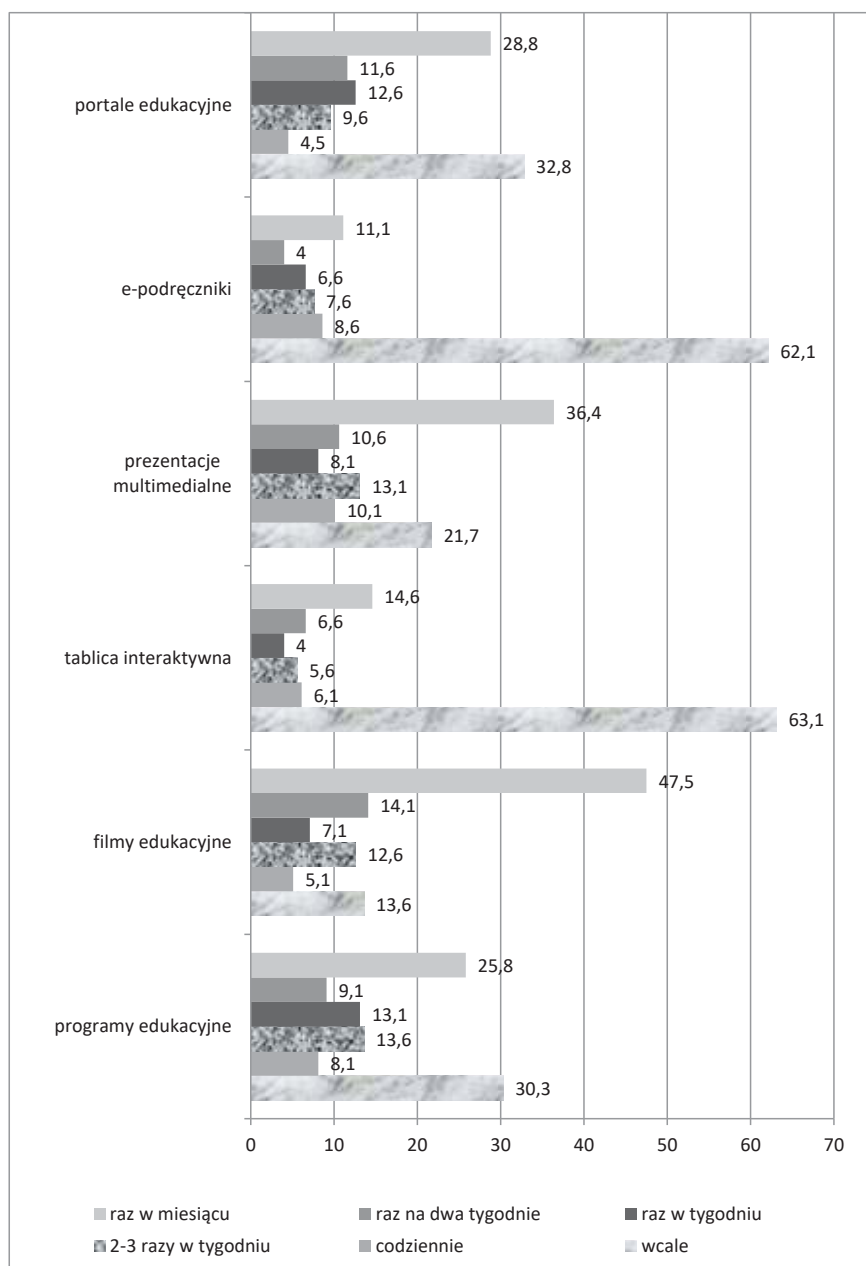
Jednocześnie zwrócono uwagę, iż nowoczesne technologie powinny być wykorzystywane do przekazywania określonych treści i umiejętności; mogą pomóc w zmotywowaniu odbiorców przekazu, zaznaczając jednak, że nie zastąpią one mentora, którym powinien być nauczyciel, nie zastąpią również zaangażowania ucznia. Podkreślono także przydatność TIK w procesie edukacyjnym skierowanym do uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym. Wskazano na to, że coraz trudniej jest młodzież zainteresować tematem pracując wyłącznie tradycyjnymi metodami. Konieczna jest umiejętność rozwijania warsztatu pracy w oparciu o TIK oraz wykorzystywania ich w pracy dydaktycznej, oczywiście zakładając, że szkoła będzie dysponowała odpowiednim do tych celów zapleczem w postaci rozbudowanej infrastruktury multimedialnej oraz, że deklarowane chęci wdrażania TIK do procesu kształcenia znajdują swe odzwierciedlenie w praktyce.

Poproszono również respondentów o wskazanie częstotliwości wykorzystania TIK podczas zajęć dydaktycznych. Respondenci mieli możliwość wskazania na następujące opcje: programy edukacyjne, filmy edukacyjne,

tablicę interaktywną, prezentacje multimedialne, e-podręczniki, portale edukacyjne, przygotowanie konspektów, opracowanie kart pracy. Zwrócono się również z prośbą do nauczycieli o określenie częstotliwości wykorzystywania TIK.

Wskazania respondentów dowodzą, że najczęściej wykorzystywaną podczas lekcji formą pracy z zastosowaniem TIK jest projekcja filmów edukacyjnych oraz zaznajamianie uczniów z nowym materiałem z wykorzystaniem w tym celu prezentacji multimedialnych. W oparciu o uzyskane odpowiedzi można stwierdzić, że najrzadziej nauczyciele korzystają z e-podręczników. Szczegółowa analiza danych wskazuje, że forma elektroniczna podręczników jest najczęściej wykorzystywana podczas lekcji języka obcego. Wyczerpujący rozkład odpowiedzi ilustruje poniższy wykres.

**Wykres 4. Formy wykorzystywania TIK w czasie trwania lekcji**



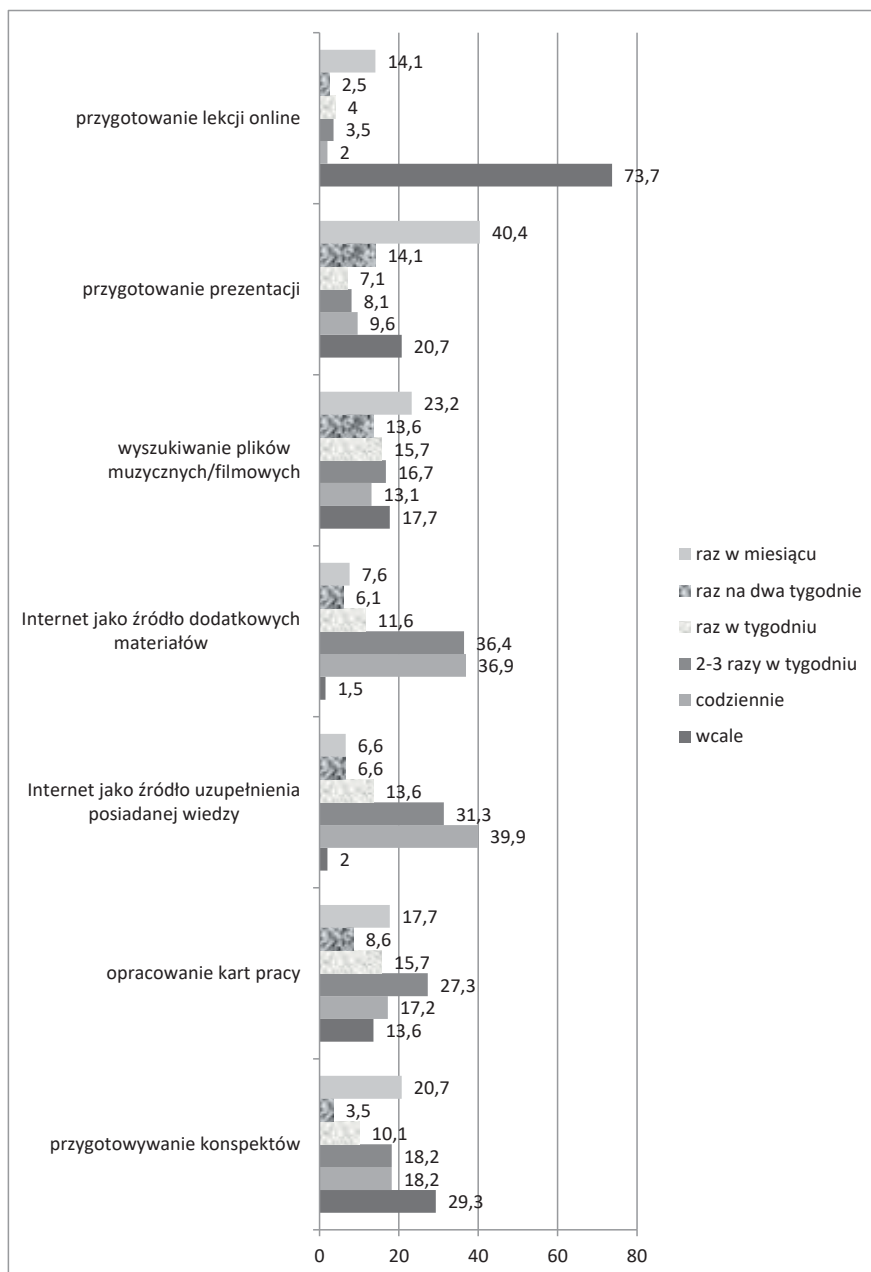
Źródło: badanie własne.

Respondenci mieli za zadanie wskazać jak często i w jaki sposób wykorzystują możliwości TIK podczas przygotowywania się do zajęć

dydaktycznych. Ci ankietowani, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej wymienili, że wykorzystują komputery do przygotowywania konspektów, opracowywania kart pracy, uzupełniania wiedzy, pozyskiwania nowych materiałów, wyszukiwania plików muzycznych/filmowych, przygotowania prezentacji oraz przygotowania lekcji online.

Zwraca uwagę najwyższy wskaźnik procentowy osób, które nigdy nie wykorzystują możliwości TIK w celu przygotowania lekcji online (73,7%). Dodatkowo, respondenci wskazujący, że w swej pracy dydaktycznej wykorzystują możliwości TIK w tym zakresie nie potrafili wskazać konkretnego przykładu portalu, w oparciu o który można przygotować całą jednostkę lekcyjną. Zdecydowanie najczęściej, jak wynika z udzielonych odpowiedzi, nauczyciele korzystają z zasobów Internetu zarówno w celu uzupełnienia wiedzy własnej jak i pozyskania dodatkowych materiałów. Niestety, nie potrafili ocenić rzetelności portali, z których pozyskują wiedzę. W związku z tym należałoby również zwrócić uwagę na konieczność kształcenia w tym zakresie. Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pytanie o wykorzystywanie TIK w toku przygotowywania się do zajęć ilustruje poniższy wykres.

**Wykres 5. Wykorzystanie TIK w toku przygotowywania się do zajęć**



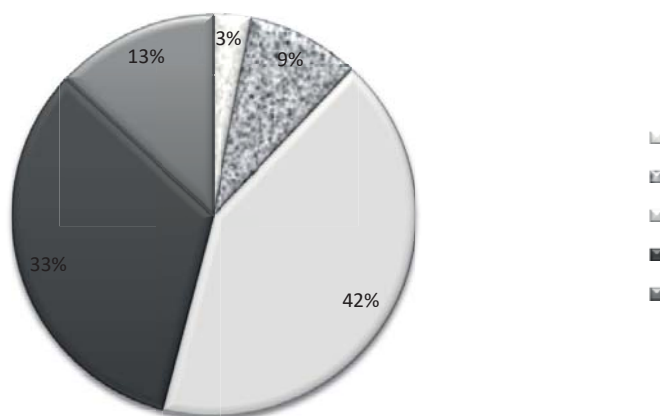
Źródło: badanie własne.

Respondenci deklarowali także uczestnictwo w szkoleniach metodycznych, których integralną częścią były TIK. 88% respondentów wskazało

na uczestnictwo w różnych szkoleniach z zakresu metod aktywizujących z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, zwiększających czynny udział uczących się w procesie dydaktycznym, co niewątpliwie odpowiada wyzwaniom, jakie stawiane są przed nauczycielami w zakresie wyposażenia uczniów w wiedzę, ale przede wszystkim w umiejętności potrzebne do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie. Wskazuje również na gotowość nauczycieli do ciągłego wzbogacania swego warsztatu pracy.

Respondenci zostali poproszeni o ocenę własnych umiejętności w zakresie wprowadzania optymalnych dla efektywnego uczenia się nowatorskich metod i technik pracy z uczniem z wykorzystaniem TIK. Wprowadzono 5 stopniową skalę ocen, gdzie 1 oznaczało ocenę bardzo niską, a 5 bardzo wysoką. Zdecydowana większość oceniła swe umiejętności dostatecznie i dobrze.

**Wykres 6. Ocena własnych umiejętności w zakresie nowatorskich metod i technik pracy z uczniem z wykorzystaniem TIK**



*Źródło: badanie własne.*

Jednocześnie poproszono respondentów o wskazanie owych nowatorskich metod i technik wykorzystywanych w pracy dydaktycznej z zastosowaniem TIK. 30% tych odpowiedzi rzeczywiście odnosiło się do praktyki dydaktycznej, w której wykorzystywane są nowoczesne technologie. Wskazano na: WebQuest, gry dydaktyczne, mapy myśli oraz e-learning. Kilka odpowiedzi dotyczyło ogólnego wskazania na „metody z wykorzystaniem TIK” (10% ogółu badanych). Zwraca uwagę fakt, iż 65% nauczycieli uczestniczących w szkoleniu w odpowiedzi na ww. pytanie nie wskazywało na metody i techniki, lecz na wykorzystanie TIK w procesie dydaktycznym. Respondenci wskazywali na wykorzystanie technologii do przygotowania

materiałów dydaktycznych, najczęściej w postaci prezentacji multimedialnych, wykorzystania zasobów sieciowych przygotowanych przez innych nauczycieli (np. filmów z portalu wiedzy dla nauczycieli *Scholaris*) bądź użycia tablicy interaktywnej. Wskazania TIK dotyczą zatem w tym wypadku środków dydaktycznych, a nie metod stosowanych z wykorzystaniem technologii informacyjno komunikacyjnych.

Z analizy danych wynika, że wśród respondentów oceniających swe umiejętności w tym zakresie bardzo wysoko aż 21% osób wcale nie wykorzystuje tej wiedzy w swej pracy dydaktycznej, pozostała grupa wykorzystuje ją kolejno: w stopniu niskim (35,7%), średnim (35,7%) i wysokim (7,1%), chociaż na prośbę o wyszczególnienie stosowanych metod i technik nie wymienia ich wcale.

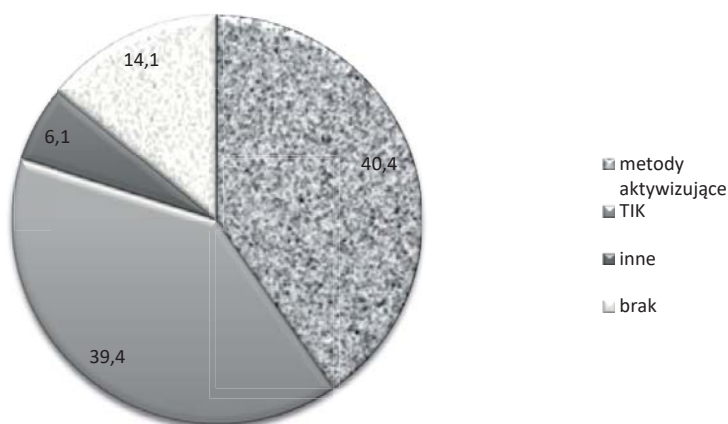
Podobna zależność uwidacznia się podczas analizy odpowiedzi grupy respondentów niewykorzystujących wiedzy w zakresie nowatorskich metod i technik z zastosowaniem TIK w pracy dydaktycznej, wśród których 35% ocenia swe umiejętności w tym zakresie na notę dobrą i bardzo dobrą. Dodatkowo na uwagę zasługuje fakt, iż osoba z długoletnim stażem pracy oraz stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego w uzasadnieniu braku wykorzystywania nowatorskich metod i technik z zastosowaniem TIK napisała, że „dopiero się ich uczy” chociaż swe umiejętności w zakresie obsługi nowoczesnych technologii oceniła na 5 w pięciostopniowej skali i udzieliła odpowiedzi twierdzącej na pytanie o zastosowanie TIK zarówno w trakcie pracy na lekcji jak i w przygotowaniu się do niej. Takie zestawienie poddaje w wątpliwość rzetelność wypowiedzi i pozwala domniemywać, że nauczyciele mogą w niektórych przypadkach, podczas udzielania odpowiedzi na pytania związane z wykonywaną pracą, kreślić obraz idealnego w ich opinii pedagoga, co w rzeczywistości nie znajduje swego odzwierciedlenia w praktyce szkolnej.

Zdecydowanie największa grupa respondentów w odpowiedzi na pytanie o wykorzystywane w pracy zawodowej nowatorskich metod i technik nauczania z wykorzystaniem TIK wskazała na metody aktywizujące, co znajduje swe uzasadnienie w fakcie, iż 88,4% wszystkich uczestników szkolenia brało udział w formach doształcających z zakresu aktywnych metod nauczania.

Wśród stosowanych metod aktywizujących ucznia 3 osoby wskazały na analizę SWOT, z czego dwie źle zapisały jej nazwę. Jest to o tyle istotne, że w trakcie prezentacji treści dotyczących metod, która miała miejsce po wypełnieniu ankiet, uczestnicy szkolenia zwracali uwagę na fakt, iż jest ona stałym elementem w ich pracy dydaktycznej. Nauczyciele wskazywali na częste

wykorzystywanie następujących metod i technik aktywizujących: burzy mózgów, metaplanu, metodę dramy, metody projektów. Wśród metod aktywizujących wykorzystywanych również w pracy zawodowej wskazywano również na mapy myśli, chociaż, jak okazało się w wersji ćwiczeniowej, stworzenie mapy myśli z wykorzystaniem narzędzi internetowych nastęrczało dużych trudności, które nie wynikały z braku umiejętności obsługi programu (kolejne czynności były pokazywane), ale z braku wiedzy na temat struktury samej mapy.

**Wykres 7. Nowatorskie metody i techniki wykorzystywane w pracy zawodowej**



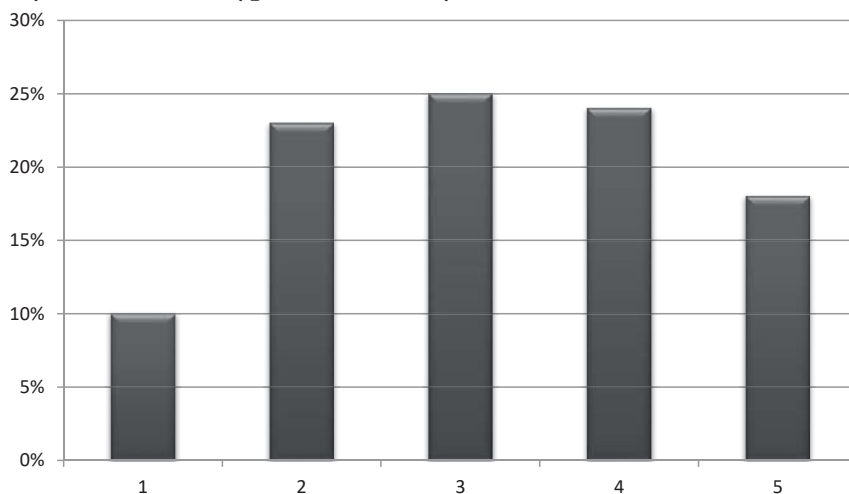
Źródło: badanie własne.

Zwraca uwagę fakt, iż wielu nauczycieli uczestniczących w szkoleniu w odpowiedzi na pytanie o wykorzystywane w pracy zawodowej nowatorskich metod i technik nauczania z wykorzystaniem TIK nie wskazywali na metody i techniki, lecz na wykorzystanie TIK w procesie dydaktycznym. Respondenci wykorzystują technologie do przygotowania materiałów dydaktycznych, najczęściej w postaci prezentacji multimedialnej i czerpią z zasobów sieciowych przygotowanych przez innych nauczycieli (np. filmów z portalu wiedzy dla nauczycieli *Scholaris*). Wskazania TIK dotyczą zatem w tym wypadku środków dydaktycznych, a nie metod stosowanych z wykorzystaniem technologii informacyjno komunikacyjnych.

Szkolenie z wykorzystaniem platformy e-learningowej, w czasie którego przeprowadzono ankietę, pozwoliło na ocenę umiejętności praktycznych respondentów. Stwierdzono jednoznacznie, że są one o wiele niższe

od deklarowanych ocen własnych. Nie wszyscy nauczyciele mieli własne konto poczty elektronicznej, co, w połączeniu z brakiem kompetencji w posługiwaniu się technologiami informatycznymi w erze cyfrowej można śmiało określić mianem „wykluczenia cyfrowego”. Biorąc pod uwagę fakt, iż „Standardy przygotowania nauczycieli z zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” zostały opracowane przez Polskie Towarzystwo Informatyczne w roku 2010, należałoby się spodziewać, że poziom umiejętności w zakresie unowocześniania swojego warsztatu pracy będzie o wiele wyższy. Nie bez wpływu na ten stan rzeczy ma fakt braku sprzętowego w szkołach, chociaż większość placówek, na terenie których pracowali respondenci dysponowało odpowiednią bazą do zastosowania TIK w praktyce.

**Wykres 8. Ocena wyposażenia szkoły**



Źródło: *badanie własne.*

Respondenci zostali także poproszeni o ocenę wpływu wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym na wzrost kreatywności uczniów, umiejętności pracy zespołowej i funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Zdecydowana większość respondentów dostrzega konieczność funkcjonowania szkoły w „sferze cyfrowej”, co uwarunkowane jest życiem w rzeczywistości, w której umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami mają już kilkuletnie dzieci.

Stwierdzenie, że innowacyjne metody kształcenia oraz cyfrowe narzędzia mogą przyczynić się do wzrostu kreatywności uczniów w stopniu wysokim (60%) i średnim (32%) w większości należały do osób pracujących w placówkach dysponujących bardzo dobrym wyposażeniem w nowoczesne

technologie oraz stałym dostęp do Internetu szerokopasmowego. Na niską zależność pomiędzy wykorzystaniem TIK w pracy dydaktycznej a wzrostem kreatywności uczniów, umiejętnością pracy zespołowej i funkcjonowaniem w społeczeństwie informacyjnym wskazało zaledwie 2% respondentów, zaś 6% nie potrafiło jej określić. Uzyskany rozkład wyników, wskazuje, że nauczyciele są przekonani o zasadności wykorzystania TIK w praktyce szkolnej.

## **Wnioski**

Wyniki badań dowodzą, że mimo tego, iż do zawodu nauczyciela wkraczają osoby, które w swym dzieciństwie i okresie młodzieńczym miały już do czynienia z szeroko pojętymi nowoczesnymi technologiami to nie przekłada się to na ich wykorzystanie w pracy dydaktycznej. Wskazanie na braki w wyposażeniu szkoły najczęściej są formą usprawiedliwienia bierności, bowiem nie determinują one całkowitego wykluczenia TIK z procesu nauczania. Można z nich korzystać chociażby zadając uczniom prace domowe. Uwzględniając dane GUS wskazujące, iż wyznacznikiem posiadania w domu Internetu jest obecność w gospodarstwie dziecka w wieku szkolnym, można przyjąć, że w zdecydowanej większości nie ma przeszkód w wykorzystaniu w procesie dydaktycznym zasobów tam znajdujących się.

Oczywiście, należy pamiętać o konieczności wnikliwego poznania narzędzia, z którego chce się korzystać. Wiele portali wymaga podstawowej znajomości angielskiego ze strony nauczyciela, co ciekawe nawet małe dzieci świetnie się bawią korzystając z nich, mimo niezajomości języka. O ile więc nauczyciel stworzy wirtualną klasę i udzieli uczniom podstawowych informacji na temat portalu, to dalsza praca zapewne będzie efektywna. Przykładem takiego portalu dla młodszych klas jest strona LearningApps.com, co istotne, korzystnie z niej nie pociąga za sobą konieczności wnoszenia jakichkolwiek opłat.

Świadomy swej roli pedagog powinien dostrzegać zarówno negatywy jak i pozytywy wdrażania nowoczesnych technologii do procesu edukacji. Ćwiczenie koncentracji uwagi, nauka samodzielnej pracy to tylko niektóre elementy, które mogą być wdrażane za pomocą TIK. Wyniki przeprowadzonego badania dowodzą, że stopień wykorzystania nowoczesnych technologii na płaszczyźnie szeroko pojętej edukacji szkolnej nie jest wystarczający. Wśród respondentów dominował pogląd, że o wkroczeniu danej placówki w erę cyfryzacji decyduje funkcjonowanie na jej terenie dziennika elektronicznego. Deklarowane wykorzystanie TIK w procesie dydaktycznym nie znajdowało odzwierciedlenia w pracy respondentów mimo tego, że w większości placówek wyposażenie poszczególnych klas było bardzo dobre. Taki

stan rzeczy pozwala na stwierdzenie, iż nauczyciele powinni być obligowani do doskonalenia swych umiejętności w tym zakresie. Zwraca uwagę fakt, że dopiero praktyczne zastosowanie TIK w warunkach szkoleniowych pozwala na weryfikację wiedzy i umiejętności w tym zakresie oraz wzbogacanie warsztatu pracy, zgodnie z modelem uczenia się przez działanie.

Poziom dojrzałości technologicznej, sposoby wykorzystywania Internetu, dobór środków komunikacji oraz formy spędzania czasu w sieci mają znaczący wpływ na jakość życia młodzieży i rozwój jej kompetencji, potrzebnych zarówno obecnie - w życiu prywatnym i nauce - jak i w przyszłej pracy zawodowej. Wpływają na wszechstronny rozwój nauczyciela i ucznia, urozmaicają i wzbogacają proces dydaktyczny. Technologie te dostarczają również nauczycielom narzędzi diagnozy, które również mogą przyczynić się do optymalizacji procesu szkolenia. Nowoczesne technologie są elementem składowym naturalnego środowiska współczesnego ucznia i jako takie powinny być obecne na wszystkich szczeblach edukacji.

## **Bibliografia**

- Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Edukacyjne konteksty nowych mediów*, red. K. Stanikowski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2014.
- Fenomen facebooka społeczne konteksty edukacji*, Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, Gdańsk 2014.
- Kandzia J., *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych*, Impuls, Kraków 2011.
- Kron F.W., Sofos A., *Dydaktyka mediów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Lorens R., *Nowe technologie w edukacji*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2011.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007
- N. Pamuła-Cieślak, *Ukryty Internet jako przedmiot edukacji informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

- Oitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Publikacja współfinansowana ze środków UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa 2015.
- Penkowska G., *Komputery w edukacji. Od przedmiotu do metody kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.
- Polska szkoła wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, red. M. Bereziński, Wydawnictwo WSISiZ, Warszawa 2004.
- Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przeszłość. Część 2 Nowe technologie i perspektywy przemian w procesie edukacyjnym*, red. S. Koziej, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistycznego-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*, red. S. Kuruliszwili, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela : nowe wyzwania edukacyjne*, red. J. Migdałek, A. Stolińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
- Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. J. Migdałek, W. Foly, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2011.
- Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, red. R. Wawer, M. Pakuła; Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2014.
- Zieliński Z., *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.
- Akty prawne
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r., poz. 393), Par. 8 ust. 2 pkt. 1.

### **Źródła elektroniczne:**

<http://www.cyfrowaszkoła.org/archives/1321>

*Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*, Raport przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 30 sierpnia 2013, <http://www.ibe.edu.pl/>

- pl/component/itpgooglesearch/search?q=ewaluacja+ex-post [dostęp: 14.12.2015]
- Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 6, [eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-icils.pdf](http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-icils.pdf) [dostęp: 03.10.2016]
- M. M. Sysło, *Edukacja wspierana technologią w latach 2014-2010*, Wrocław, Toruń, Warszawa, lipiec 2014, <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Aktualnosci/Wizja-dla-technologiei-w-edukacji> [dostęp: 14.12.2015]
- Nowe media w polskiej szkole*, Wyniki badań, Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga, Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach projektu *Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym – diagnoza*” <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf> [dostęp: 14.12.2015]
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 5, [www.ifspan.waw.pl/pliki/wyniki\\_pisa.pdf](http://www.ifspan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf) [dostęp: 03.10.2016].
- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2010-2014*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Informacje i opracowania statystyczne, Warszawa 2014, [stat.gov.pl](http://stat.gov.pl) [dostęp, 14.12.2015]
- Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej* <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli> [dostęp 03.10.2016].

---

### **Using information-communication technologies in the teaching process**

This article presents the outcomes of the research conducted among teachers which main aim was the answer to the question about using information-communication technologies in the teaching process. Pursuant to them, it was stated that the degree of the use of modern technologies in the field of widely known school education is not satisfactory. However, the majority of respondents notice the necessity of functioning schools in digital sphere. The methods of work demand constant adopting to the changing

environment, utilizing available resources in a creative way. The ubiquity of information-communication technologies imposes their consideration on successive generations as well as paying attention to skilful usage of contents conveyed through the agency of it. An educationalist aware of his role, should discern both negative and positive aspects of introducing modern technologies in the educational process, remembering that their skilful usage may contribute to the optimization of the learning process.



**Magda Lejzerowicz**

Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie

## **Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej**

### **Wprowadzenie**

Celem artykułu jest wykazanie, że bez indywidualnego podejścia do dziecka, a szczególnie do dziecka niepełnosprawnego w obecnych warunkach panujących w polskiej szkole dziecko nie osiągnie sukcesu. Stawiam tezę, że dziecko nie jest postrzegane jako konkretna jednostka a traktowane jako typ osobowy reprezentujący homogeniczną grupę, stąd staje się przedmiotem działalności a nie podmiotem. Indywidualizacja w polskiej szkole jest sloganem na użytek programów nauczania i podstawy programowej, w polskiej rzeczywistości szkolnej w zasadzie nie występuje. Rzeczywista indywidualizacja, która czasem pojawia się w szkole to wynik jednostkowego zaangażowania nauczyciela, a takich nauczycieli, którzy chcieliby włożyć dodatkową pracę w przygotowanie zajęć, zadań, materiału dla konkretnego ucznia jest niewiele. Indywidualizacja w działalności wychowawcy czy nauczyciela powinna stać się wiodącą metodą pracy, natomiast w obecnym systemie edukacji w Polsce nie jest rozwiązaniem możliwym do zrealizowania powszechnie. Twierdzę, że system edukacji, w którym tak nauczyciel, uczeń, jak i rodzic są instrumentalizowani nie jest w stanie zapewnić możliwości podmiotowego działania i bycia podmiotem uczestnikowi edukacji.

### **Dziecko – człowiek**

Dziecko, ze swoimi zdolnościami, umiejętnościami, problemami, a nawet poważnymi brakami, to jednostka, podmiot, osoba, prawdziwa indywidualność. Różna dojrzałość emocjonalna, społeczna, intelektualna, różne temperamenty i preferowane style poznawcze, różna motywacja i poziom samodzielności, czy typy doświadczeń związanych ze środowiskiem rodzinnym

czy społecznym – wszystkie te czynniki, wpływają na jednostkowy rozwój, sprawiają, że dzieci nie są takie same, że nie można ich traktować jako homogeniczną grupę. W nauczaniu i wychowaniu nie można posługiwać się odgórnymi przyjętymi schematami, uogólnieniami, typowymi sposobami.

Każde dziecko czy sprawne czy niepełnosprawne jest indywidualnością, jednostką, człowiekiem, podmiotem. Nie jest to żadne *novum* w wychowaniu. Już Korczak 100 lat temu zwracał na to uwagę pisząc: „Dzieci - to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy”<sup>1</sup>.

Dziecko to człowiek od pierwszych chwil swojego życia. Jednakże w praktyce życia codziennego bardzo często traktujemy je jako przyszłego człowieka. Postawię tutaj pytanie, dlaczego tak się dzieje? Co sprawia, że często traktujemy dziecko jako nie w pełni człowieka? Czy to, że nie posiada dużego zasobu wiedzy, że ma mało lat, że nie utrzymuje się samodzielnie, że jest zależny od nas dorosłych klasyfikuje go jako nie w pełni człowieka? Dlaczego w naszej świadomości zakodowany jest pewien schemat, pewien stereotyp, w wyniku którego najpierw myślimy dziecko, uczeń a potem (jeśli w ogóle) człowiek, podobnie najpierw myślimy niepełnosprawny, potem dopiero pojawia się człowiek. Dlaczego rodzic czy nauczyciel nie potrafi pochylić się nad dzieckiem? Nie potrafi dostosować się do dziecka, do jego potrzeb, do oczekiwań dziecka, z pozycji silniejszego wymusza dostosowanie dziecka.

„Kochaj i dawaj przykład” to według Korczaka zadanie i rodzica i nauczyciela. Wystarczy tyle i aż tyle. My jednak nadal 100 lat po wydaniu prac Korczaka odkrywamy go na nowo i mało optymistycznie twierdzą, że będziemy go odkrywać za kolejne i jeszcze kolejne 100 lat. Młody człowiek uczy się przede wszystkim przez naśladownictwo, jeśli dostarczymy mu dobrych wzorów, jeśli będziemy dla niego wzorem, osiągnie sukces. Jednakże w sytuacji, kiedy nauczyciel jest narzędziem systemu edukacji, sam nie osiąga sukcesu, nie może być wzorem dla uczniów. Skąd w takim przypadku dziecko ma czerpać wzory?

### **Dziecko – podmiot czy przedmiot?**

Dziecko traktowane jako nie w pełni człowiek, nie jest też postrzegane jako podmiot działań a często jako przedmiot. Dziecko – podmiot jest ciągle celem do osiągnięcia. Nawet w tak bliskiej relacji, jaką jest dziecko - rodzic, dziecko często jest uprzedmiotawiane, staje się często przedmiotem

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Szare dni, Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1978, s. 403.

oddziaływać wychowawczych rodziców a nie podmiotem. Szczególnie jasno widać to w przypadku wychowania dziecka z niepełnosprawnością. To my rodzice wiemy lepiej, wiemy co dla dziecka jest dobre. Paternalizm jest wszechobecny w działaniach wychowawczych, tak rodziców, jak i nauczycieli. Wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań traktuje jako sytuację dwupodmiotową<sup>2</sup>. Podmiotowa sytuacja wychowawcza występuje wtedy, gdy podmioty wychowania (wychowanek i wychowawca) włączają się wzajemnie w linie własnych działań i stają się równoważnymi aktorami<sup>3</sup>. Posłużę się tutaj jeszcze jednym cytatem z prac Korczaka: „Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”<sup>4</sup>. Istotne jest uczenie się wewnętrzne podkreśla Rutkowiak, możliwość samodzielnej aktywności poznawczej angażującej „ja” jednostki<sup>5</sup>. To, co determinuje podmiotowy charakter sytuacji wychowawczej to względna równowaga prawa do aktywności wychowawcy i wychowanka. Zadania wykonywane przez wychowanka nie mogą nad nim dominować, a wychowawca/nauczyciel musi mieć świadomość ograniczenia swojej podmiotowości na rzecz podmiotowości wychowanka.

To, co składa się na obraz człowieka-podmiotu to bycie osobą sprawczą, odpowiedzialną, posiadającą poczucie przyczynowości osobistej, poczucie kontroli.

Działania człowieka-podmiotu można określić mianem aktywności sprawczej -podmiotowej, wtedy, gdy pochodzi ona z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa, odpowiedzialności, poczucia przyczynowości osobistej i poczucia kontroli. Aktywność podmiotowa to główny czynnik rozwoju osobowości.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> E. Kubiak-Szyborska, *O realny wymiar wychowania podmiotowego*, w: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, pod red. E. Kubiak-Szyborskiej, Bydgoszcz 1999, s. 142.

<sup>3</sup> M. Kofta, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: *Podstawy życia społecznego w Polsce*, pod red. M. Marody, E. Gucwy, Warszawa 1996, s. 198-217.

<sup>4</sup> J. Korczak, *Dzieła*, t. 7, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, **Warszawa 1993**.

<sup>5</sup> J. Rutkowiak, *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, pod red. D. Wajsprych, Kraków 2011, s. 15.

<sup>6</sup> Por. T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1996, s. 27 oraz 69.

A. Gurycka w pracy „Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży” pisze „Podmiotowość dziecka zwiększa się, o ile zapewni mu się prawo do wyboru zadania z wielu (prawo do swobodnego wyboru), prawo do szukania na własną rękę możliwych sposobów rozwiązań (poczucie wpływu) przy opanowaniu oczywiście przedtem metody najbardziej ekonomicznej, prawo do własnej oceny, zarówno sposobu wykonywania zadania, jak i osiągniętego wyniku (poczucie kontroli)”<sup>7</sup>.

W aktualnym systemie edukacji tak uczeń, jak i nauczyciel, a często i rodzic są swego rodzaju narzędziami, przedmiotami systemu a nie jak byśmy oczekiwali podmiotami działań. Alternatywę dla systemu edukacji stanowi taki model, w którym „nauczyciele i studenci biorą aktywny udział w procesie nauczania i uczenia się rozumianego jako *praxis* – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego zmiany. (...) W tym przypadku możemy próbować mówić o humanizującym nauczaniu poprzez edukację ku krytycznej świadomości i działaniu”<sup>8</sup>.

Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie, czy też powoduje ograniczenia w rozwoju człowieka – staje się wtedy przedmiotem działań a nie ich podmiotem. Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Zależność opiekuńcza bardzo często prowadzi do uzależnienia fizycznego i psychicznego od poglądów na świat innych ludzi, ich wizji opieki czy wizji niepełnosprawności. Konsekwencją jest sytuacja, w której inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspomagać funkcjonowanie tych osób, do czego ich działania były dedykowane, czy do czego powinny zmierzać.<sup>9</sup>

Powyższa charakterystyka odpowiada modelowi medycznemu podejścia do niepełnosprawności, w którym usuwaniem problemów związanych z byciem osobą niepełnosprawną zajmują się specjaliści: lekarz, nauczyciel, pracownik socjalny. Specjalista działa na rzecz osoby niepełnosprawnej, prowadzi działania medyczne bądź opiekuńcze na rzecz osoby

---

<sup>7</sup> *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz.1,2,3, pod red. A. Guryckiej, Warszawa 1989, s. 15.

<sup>8</sup> H. Cervinkova, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, w: *Nauczyciele. Programowo (nie)przygotowani*, pod red. B. Gołębnik, H. Kwiatkowskiej, Wrocław 2013, s. 234.

<sup>9</sup> A. Korzon, *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, s. 6–7, [http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie\\_2005/artykuly/akorzon.pdf](http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf)

z niepełnosprawnością. Osoba niepełnosprawna dla specjalisty jest kolejnym przypadkiem medycznym, jej potrzeby psychospołeczne nie są brane pod uwagę. Bardzo często decyzje są podejmowane przez lekarza, zespół terapeutyczny czy nauczyciela, bez konsultacji czy w ogóle wzięcia pod uwagę zdania osoby niepełnosprawnej poddawanej terapii czy nauczanego dziecka. Osoba ta jest traktowana jak przedmiot działań, a nie podmiot. Sprawczość sytuowana jest poza osobą niepełnosprawną. W modelu medycznym fakt bycia osobą niepełnosprawną jest cechą negatywną, która przysługuje osobie. Konsekwencją przedmiotowego traktowania osoby z niepełnosprawnością jest zanik własnej inicjatywy, nie decydowanie o własnym losie, wyuczona bezradność, roszczeniowość w stosunku do innych ludzi, społeczeństwa, państwa.

### **Podmiotowość a prawa człowieka**

Na przedmiotowy sposób podejścia do osób z niepełnosprawnością wskazują osoby z niepełnosprawnością w Deklaracji Madryckiej (2002) podkreślając różnice pomiędzy modelem medycznym niepełnosprawności a modelem społecznym i postulują przejście:

- „a) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako przedmiotu działań charytatywnych – DO postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami;
- b) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów – DO postrzegania ich jako konsumentów i niezależnych obywateli;
- c) OD sytuacji, w której profesjonaliści podejmują decyzje w imieniu osób niepełnosprawnych – DO sytuacji, w której same osoby niepełnosprawne podejmują niezależne decyzje i biorą odpowiedzialność za sprawy, które ich dotyczą;
- d) OD koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach – DO usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorców kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska;
- e) OD określania ludzi mianem zależnych lub nienadających się do pracy – DO podkreślania ich uzdolnień i tworzenia aktywnych form wspierania;
- f) OD tworzenia warunków ekonomicznych i społecznych dla niewielkiej garstki – DO kreowania przyjaznego, elastycznego świata dla wszystkich;
- g) OD niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnieniu i innych sferach życia – DO integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia;
- h) OD ograniczenia polityki wobec osób niepełnosprawnych do kompetencji specjalnych ministerstw – DO włączenia polityki wobec osób

niepełnosprawnych w całości zadań, za które odpowiedzialność ponosi cały rząd<sup>10</sup>.

Podejście, którego fundamentem są prawa człowieka i obywatela zostało zaprezentowane w Deklaracji Lizbońskiej (2007) wypracowanej przez przedstawicieli młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

„- Mamy prawo, by nas szanowano i nie dyskryminowano. Nie chcemy litości; oczekujemy szacunku należnego osobom, które w przyszłości staną się dorosłe i będą musiały żyć oraz pracować w normalnym środowisku.

- Mamy prawo do takich samych możliwości rozwoju jak każdy inny człowiek oraz do wsparcia dostosowanego do naszych potrzeb. Powinno się respektować potrzeby każdego z nas.

- Mamy prawo do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów we własnym imieniu. Nasze głosy powinny być wysłuchane.

- Mamy prawo do samodzielnego życia. Chcemy zakładać rodziny. Chcemy również, by nasze mieszkania były dostosowane do naszych potrzeb. Wielu z nas myśli o podjęciu studiów uniwersyteckich. Pragniemy też pracować, a nie – pozostawać w izolacji społecznej.

- Każdy członek społeczeństwa powinien być świadomy naszych praw, rozumieć je i szanować<sup>11</sup>.

Czym jest podmiotowość człowieka najpełniej wyraża Powszechna Deklaracja Praw Człowieka: „uznanie przyrodzonej godności oraz równości i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata<sup>12</sup>. Wskazuje się tu wszystkim członków wspólnoty ludzkiej bez względu na płeć, wiek, narodowość, rasę, chorobę, poglądy polityczne etc. Trzy pierwsze artykuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka brzmią następująco:

„1. Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

2. Każdy człowiek posiada wszystkie prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji bez względu na jakiegokolwiek różnice rasy, koloru, płci,

---

<sup>10</sup> Deklaracja Madrycka, Madryt 2002, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878>

<sup>11</sup> Deklaracja Lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży, Lizbona wrzesień 2007, [http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_pl.PDF](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl.PDF) oraz <http://edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=1247>

<sup>12</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r., <http://www.unic.un.org/pl/dokumenty/deklaracja.php>

języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu. Nie wolno ponadto czynić żadnej różnicy w zależności od sytuacji politycznej, prawnej lub międzynarodowej kraju lub obszaru, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy dany kraj lub obszar jest niepodległy, czy też podlega systemowi powiernictwa, nie rządzi się samodzielnie lub jest w jakikolwiek sposób ograniczony w swej niepodległości.

3. Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby”<sup>13</sup>.

Podobne prawa zostały zagwarantowane już ponad 150 lat wcześniej w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela uchwalonej 26.8.1789 r.<sup>14</sup>

Podobne prawa gwarantuje obywatelom polskim Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która w art. 30, 32 oraz 47 stanowi:

„Art. 30. Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.

Art. 32. 1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.

2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny.

Art. 47: Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym”<sup>15</sup>.

Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela oraz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka gwarantują wolność i równość każdemu człowiekowi, jednakże podkreślę nie dla wszystkich. Równość praw człowieka nie była i nadal nie jest w pełni realizowana, ze względu na różnice społeczne i indywidualne jednostek i grup.

Bardzo ważny dla integracji społecznej z perspektywy osób niepełnosprawnych dokument stanowi Konwencja ONZ o Prawach Osób

---

<sup>13</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r., <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php>

<sup>14</sup> *Historia państwa i prawa – wybór tekstów źródłowych*, zebrali i oprac. A. Gulczyński, B. Lesiński, J. Walachowicz, J. Wiewiorowski, pod red. B. Lesińskiego, Poznań 1995, s. 204–205 oraz [http://pl.wikisource.org/wiki/Deklaracja\\_Praw\\_Cz%C5%82owieka\\_i\\_Obywatela](http://pl.wikisource.org/wiki/Deklaracja_Praw_Cz%C5%82owieka_i_Obywatela).

<sup>15</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.konstytucja-polski.pl/img/KonstytucjaRzeczypospolitejPolskiej.pdf>

Niepełnosprawnych podpisana w 2012 roku przez Bronisława Komorowskiego. Art. 24 ust.4 Konwencji stanowi:

„Państwa-Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans Państwa-Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym (...).

Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa-Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych.

Państwa-Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa-Strony zapewnią, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych<sup>16</sup>.

Podstawowe prawa dla dzieci zostały już ustanowione w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r.:

„Zasada 1. Dziecko korzysta ze wszystkich praw w niniejszej Deklaracji. Prawa te rozciągają się na wszystkie dzieci, bez żadnego wyjątku i bez żadnej różnicy albo dyskryminacji z powodu rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych lub innych, narodowości lub pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub z jakiegokolwiek innego powodu, przy czym zasadę tę stosuje się zarówno w stosunku do dziecka, jak i do jego rodziny.

Zasada 2. Dziecko korzysta ze szczególnej ochrony, a ustawodawstwo i inne środki stworzą mu wszelkie możliwości i ułatwienia dla zdrowego i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w warunkach wolności i godności.

---

<sup>16</sup> Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. poz. 882), Oświadczenie rządowe z dnia 25 września 2012 r. w sprawie mocy obowiązującej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U.2012.1170)

Wydawane w tym celu ustawy powinny mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka.

Zasada 3. Z chwilą przyjścia na świat dziecko ma prawo do nazwiska i obywatelstwa.

Zasada 4. Dziecko korzysta z dobrodziejstw ubezpieczeń społecznych. Jest ono uprawnione do tego, by zdrowo rosło i rozwijało się; w tym celu należy zapewnić szczególną ochronę zarówno dziecku jak i matce, łącznie z odpowiednią opieką, tak przed urodzeniem, jak i po urodzeniu. Dziecko ma prawo do odpowiedniego wyżywienia i mieszkania, rozrywek i opieki lekarskiej.

Zasada 5. Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym należy traktować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych<sup>17</sup>.

### **Indywidualizacja w szkole – podstawy prawne**

Podmiotami pracy indywidualnej nauczyciela, podmiotami wsparcia w szkole są:

- Dzieci z niepełnosprawnością,
- Dzieci zagrożone dysleksją,
- Dzieci z trudnościami w komunikacji,
- Dzieci z trudnościami w nauce matematyki,
- Dzieci z zaburzeniami mowy,
- Dzieci zdolne i uzdolnione<sup>18</sup>.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna świadczona uczniom w przedszkolu, szkole i placówce zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013r. poz. 532) polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia

---

<sup>17</sup> Deklaracja Praw Dziecka, Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku [http://ms.gov.pl/Data/Files/\\_public/ppwd/akty\\_prawne/onz/deklaracja\\_praw\\_dziecka.pdf](http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf)

<sup>18</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013r. poz. 532), <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2013.085.0000532,metryka,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-zasad-udzielania-i-organizacji-pomocy-psychologicznopedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach.html>

oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności,
- z niedostosowania społecznego,
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- ze szczególnych uzdolnień,
- ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- z zaburzeń komunikacji językowej,
- z choroby przewlekłej,
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeń edukacyjnych,
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi,
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą<sup>19</sup>.

Podstawy prawne nauczania zindywidualizowanego stanowi Ustawa o Systemie Oświaty:

Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności:

- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;

---

<sup>19</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013r. poz. 532), <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2013.085.0000532,metryka,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-zasad-udzielania-i-organizacji-pomocy-psychologicznopedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach.html>

6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie<sup>20</sup>.

Zgodnie z tzw. Nową Podstawą Programową zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się<sup>21</sup>.

Nauczanie zindywidualizowane charakteryzuje się:

Indywidualnymi preferencjami w zakresie strategii uczenia się,

Indywidualizacją celów,

Indywidualizacją tempa nauczania,

Różnicowaniem treści nauczania<sup>22</sup>.

Indywidualizacja pracy z dzieckiem to:

- dostosowanie treści merytorycznych,
- dostosowanie metody,
- dostosowanie czasu pracy – skrócenie lub wydłużenie,
- dostosowanie sposobu wykonania zadań,
- dostosowanie poziomu trudności zadań, zadania o bardziej lub mniej złożonych celach<sup>23</sup>.

### **Indywidualizacja a rzeczywistość szkolna**

Indywidualizacja kształcenia występuje wtedy, gdy nauczyciele podejmują próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych właściwości dzieci. Należą do nich zdolności ogólne (inteligencja), uzdolnienia, zainteresowania, cechy temperamentu, ich zdrowie i odchylenia od normy

---

<sup>20</sup> Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r., (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803), załącznik nr 2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, <http://men.gov.pl/2013-08-03-12-10-01/podstawa-programowa>

<sup>22</sup> A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II, s. 298-306.

<sup>23</sup> *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Warszawa 2010, s. 14. J. Głodkowska, Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne, „*Ruch Pedagogiczny*”, nr 5-6/2003. Najszerszą i najbardziej pogłębioną analizę możliwych odmian różnicowania w procesie edukacji ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne opracował K. Lewis (1992).

rozwoju psychofizycznego<sup>24</sup>. Palka wyjaśnia termin indywidualizacja kształcenia jako „dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji i uzdolnień), uzdolnień fizycznych (np. mikrodeficytów rozwojowych) uczniów”<sup>25</sup>. Celem indywidualizacji działań wychowawczych i dydaktycznych jest osiągnięcie sukcesu przez każdego ucznia. Takie podejście nauczyciela do ucznia najbardziej motywuje do nauki, zawiera również element emocjonalny, który ma znaczący wpływ na tworzenie więzi pomiędzy nauczycielem, szkołą, a uczniem.

Indywidualizacja to „uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się”<sup>26</sup>. Ja dodałabym tutaj: I tych, którzy uczą. Twierdzę, że bez możliwości rozwoju nauczyciela, bez jego zaangażowania w proces uczenia, bez poczucia podmiotowości nie ma możliwości rozwoju ucznia.

Sam proces uczenia się jest również ujmowany instrumentalnie, jest nabywaniem sprawności potrzebnych do życia we współczesnym świecie konsumpcjonizmu. Szkoła stała się biznesem takim, jak każdy inny. Uczeń jest klientem a nauczyciel menedżerem nauczania<sup>27</sup>. Na pozór kształceniowy, produkowanie pustych dyplomów służących dekoracji a nie rzeczywistemu zdobywaniu wiedzy zwraca uwagę Witkowski:

„Nie jest on światem ludzi „wykształconych”, lecz przestrzenią ludzi „przekształconych” i coraz lepiej przysposobionych do bycia poza kulturą (rozumianą jako dziedzictwo symboliczne ludzkości, jako pamięć tekstów i widzenia złożoności świata wraz z jego pułapkami i aporiami), ludzi zdolnych jedynie do sterowania doraźną wygodą do handlu jej namiastkami i do przekształcania jej w przestrzeń podporządkowaną kryteriom użyteczności i użytkowości”<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> S. Palka, *Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów w: Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, pod red. H. Moroz, Uniwersytet Śląski, Katowice 1988, s. 42.

<sup>25</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 120.

<sup>26</sup> T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997, s. 138.

<sup>27</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 177.

<sup>28</sup> L. Witkowski, *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)*, w: *Ku integralności edukacji*

W obecnej sytuacji uczenia się i nauczania nie mamy do czynienia z relacją podmiotową. W tej relacji, zarówno uczeń, jak i nauczyciel są uprzedmiotawiani, wpisując się w obowiązujący aktualnie system edukacji. Nauczyciel sprawuje władzę, uczeń jest posłusznym odbiorcą, razem są posłuszni władzom oświatowym. W procesie kształcenia i wychowania musi być zachowana podmiotowość wychowanka oraz wychowawcy. To nauczyciel - człowiek musi dostosować się do wszystkich swoich uczniów, nie wymagać przystosowania do siebie. Musi pozwalać uczniom na swobodne wyrażanie ich myśli i uczuć, możliwości i talentów, nie może oczekiwać tych samych odpowiedzi ze strony wszystkich uczniów, nie istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź. Nauczyciel – człowiek pomaga uczniom odkryć ich wewnętrzny talent, ich indywidualność. Każda aktywność, ćwiczenie, lekcja powinna wywoływać wiele pytań, na które pozwólmy, by dzieci same znajdowały odpowiedź. Nie wyręczajmy ich w tym. Naszym najważniejszym zadaniem będzie wywołanie potrzeby i pragnienia rozwiązania problemu oraz wytworzenie atmosfery współpracy. Szkoła, nauczyciel ma pozwolić na rozwijanie pasji, żeby człowiek w dorosłym życiu mógł robić to, co jest jego pasją, a nie być trybikiem w maszynie, narzędziem do realizacji cudzych celów.

Aktywność podmiotowa to główny czynnik rozwoju osobowości. To, co składa się na obraz człowieka-podmiotu to bycie osobą sprawczą, osobą odpowiedzialną, posiadającą poczucie przyczynowości osobistej, poczucie kontroli<sup>29</sup>. W sytuacji działania podmiotowego ucznia i nauczyciela występuje poczucie sprawczości i kontroli nad zdarzeniami, odpowiedzialności, przyczynowości osobistej. W sytuacji kiedy zabraknie któregoś z tych elementów interakcja zachodząca między nimi zostaje zaburzona i zerwana. W tego typu relacjach to w większości dziecko traci poczucie sprawstwa i kontroli, traci wtedy również motywację wewnętrzną do działania, uczenia się. Motywacja zewnętrzna prowadzi do odczucia przymusu, do poczucia braku autonomii, braku niezależności, budzi opór i dążenie do zmiany. Kruszewski podkreśla, że polski system edukacji jest zhierarchizowany, na dole hierarchii jest nauczyciel jako nadzorca uczniów, ograniczony miejscem w tejże hierarchii, pilnujący, aby uczniowie robili to, co mają robić

---

*i humanistyki II, postulatory, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń 2009, s. 226 oraz J. Rutkowiak, *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, pod red. D. Wajsprych, Kraków 2011, s. 14.

<sup>29</sup> T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1996, s. 27 oraz 69.

i aby osiągnęli to, co mają osiągnąć, a co jest określone w dokumentach, zaleceniach, instrukcjach opracowywanych na szczycie<sup>30</sup>.

W aktualnej sytuacji edukacyjnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jak i każdej innej osoby podchodzi się systemowo a nie indywidualnie, dopasowuje się dziecko do systemu a nie odwrotnie, nie szuka się miejsca odpowiedniego dla dziecka. Choć w raporcie „Polska 2030” zapisano: „Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. (...) Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu (...). Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiła się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania”<sup>31</sup>. Raport opublikowano w 2009 roku, czy coś się zmieniło? Moja odpowiedź brzmi nie.

Ze względu na specyfikę systemu szkolnego nie ma możliwości wprowadzenia indywidualizacji w procesie kształcenia. System nie oferuje takich możliwości, zmusza do uczenia się tego samego przez wszystkich uczniów w jednej klasie. Indywidualizacja nauczania jest obecna w szkole na poziomie deklaracyjnym<sup>32</sup>. Indywidualizacja, która czasem się jednak pojawia w polskiej szkole jest wynikiem jednostkowego zaangażowania nauczyciela, włożenia przez niego dodatkowej pracy. Jednak czy rzeczywiście indywidualizacja kształcenia byłaby tutaj rozwiązaniem? Dzieci z indywidualnymi potrzebami czy to z powodu niepełnosprawności, czy z innych powodów nie znajdują dla siebie rozwiązań, zdarza się, że w taki czy inny sposób są „wypychane” z określonej szkoły.

### **Autonomia i niezależność w szkole**

Autonomia i niezależność dziecka w szkole, tak sprawnego, jak i nie jest bardzo często ograniczana. Bycia osobą samodzielną i niezależną nie można się nauczyć w demotywującej szkole czy nadopiekuńczej rodzinie.

---

<sup>30</sup> *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991, s. 89 - 91.

<sup>31</sup> *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, pod red. M. Boniego, Warszawa 2009, s. 223.

<sup>32</sup> E. Jurkiewicz, Brakuje nam zaufania do nauczycieli – rozmowa z prof. Dorotą Klus-Stańską, „*Gazeta Szkolna*”, nr 15-16/2008, s. 18-19.

Sytuacja jest jeszcze trudniejsza w przypadku dzieci z niepełnosprawnością przebywających w ośrodkach opiekuńczych w izolacji od codziennych spraw i problemów<sup>33</sup>. Długotrwała czy też trwająca całe życie opieka osób trzecich wpływa bardzo często na osoby niepełnosprawne w taki sposób, że powoduje ich uzależnienie, a nawet prowadzi do ubezwłasnowolnienia. Mechanizm uzależnienia może działać np. już od chwili urodzenia i wtedy trudno mówić o uniezależnieniu się osoby, o samostanowieniu, samodzielnym podejmowaniu decyzji, autonomii.

Wychowanie dziecka to przygotowanie go do samodzielności. W sytuacji, gdy towarzyszy mu niepełnosprawność jest wychowywane w stałej zależności od rodziców, czy opiekunów, jest wychowywane do niepełnosprawności. To opiekunowie wiedzą lepiej, czego potrzebuje i kiedy, co jest dla niego dobre, a co nie. Trudno wtedy mówić o wychowywaniu do samodzielności i samostanowienia, do bycia autonomicznym. Jest to proces i cech tych nie posiadzie się jednorazowo, po zdobyciu wiedzy o nich. Samostanowienia, a co za tym idzie – autonomicznego życia, trzeba się nauczyć. Będąc ciągle zależnymi, osoby z niepełnosprawnością nie uczą się tego. Trudno się potem dziwić, że żyją w zależności – po prostu nie potrafią inaczej, nie potrafią być czynnymi podmiotami działań podejmowanych na ich rzecz, nie mówiąc już o byciu czynnym podmiotem podejmującym działania bezpośrednio.

Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Na źródła historyczne kultury uzależnienia zwraca uwagę Gąciarz w artykule „Przemysleć niepełnosprawność na nowo”. Śledząc dzieje pomocy osobom niepełnosprawnym, można zaobserwować, że to instytucje definiowały i definiują to, co jest niepełnosprawnym potrzebne i w jaki sposób te potrzeby mają być zaspokajane<sup>34</sup>. Takie podejście dominowało w przeszłości i nadal jest powszechne współcześnie. To inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspierać je w decyzyjności. Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie, czy też powoduje

---

<sup>33</sup> M. Kwiatkowska, *Kim chciałbyś zostać?* [w:] *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym*, pod red. M. Piszczyk, Warszawa, 2003, s. 67-79.

<sup>34</sup> B. Gąciarz, *Przemysleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 2/2014, s. 22.

ograniczenia w rozwoju dziecka – staje się wtedy przedmiotem działań a nie ich podmiotem<sup>35</sup>.

### **Podsumowanie**

Dziecko jest indywidualnością, w pełni człowiekiem od pierwszych chwil swojego życia, nigdy nie może stać się środkiem do osiągnięcia celu, zawsze musi być celem samym w sobie. Dziecko nie ma również osiągać z góry wyznaczonych mu celów. Cel, który ma osiągnąć dziecko musi być jego celem, nie może być to cel nauczyciela, rodzica czy terapeuty, nie może to być cel programu nauczania czy wytycznych Ministerstwa. Tym bardziej, jeśli dotyczy to dziecka z niepełnosprawnością. Cel który osiąga dziecko, sprawne czy nie, jest jego życiowym sukcesem, choć nie zawsze spełnia zewnętrzne kryteria, np. podstawy programowej, nauczyciela, rodzica itp. Nie musi spełniać tych kryteriów, gdyż są to kryteria dla wszystkich a nie dla jednostki. Jedynie indywidualne podejście do dziecka daje szansę, możliwość, jaką jest jego pełny rozwój, jego sukces życiowy. Dziecko nie może być traktowane jako element systemu, działania muszą być nakierowane na realizację potrzeb dziecka, nie programu, wytycznych, celów politycznych czy ekonomicznych. Konkludując właśnie w tej różnorodności potrzeb istnieje możliwość różnorodnej edukacji, takiej z której nie da się stworzyć systemu, nie-systemowej edukacji. Twierdzę, że system edukacji jednakowy dla wszystkich, prowadzi do instrumentalizacji wiedzy, jak i uczestników kształcenia. Edukacja nie jest towarem na sprzedaż, a uczeń i jego rodzic nie są konsumentami, a nauczyciel nie jest menadżerem. My – uczestnicy edukacji musimy spróbować wrócić do relacji podmiotowej, jaką była relacja mistrz – uczeń, będąca kontynuacją relacji człowiek – człowiek, relacji podmiot – podmiot.

### **Bibliografia**

- Cervinkova H., *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, w: *Nauczyciele. Programowo (nie)przygotowani*, pod red. B. Gołębnik, H. Kwiatkowskiej, Wrocław: Wydawnictwo DSW, 2013.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1996.

---

<sup>35</sup> A. Korzon, *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, 2005, s. 6-7, [http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie\\_2005/artykuly/akorzon.pdf](http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf)

- Deklaracja Madrycka. Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt, 20-24 marca 2002, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878>
- Deklaracja Lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży, Lizbona wrzesień 2007, [http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_pl](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl)
- Deklaracja Praw Dziecka, Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku [http://ms.gov.pl/Data/Files/\\_public/ppwd/akty\\_prawne/onz/deklaracja\\_praw\\_dziecka.pdf](http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf)
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument>
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka, 2000.
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Warszawa: MEN, 2010.
- Gąciarz B., Przemyśleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej, „*Studia Socjologiczne*”, nr 2/2014.
- Głodkowska J., Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne, „*Ruch Pedagogiczny*”, nr 5-6/2003.
- Historia państwa i prawa – wybór tekstów źródłowych*, zebrali i oprac. A. Gulczyński, B. Lesiński, J. Wałachowicz, J. Wiewiorowski, pod red. B. Lesińskiego, Poznań 1995.
- Jurkiewicz E., Brakuje nam zaufania do nauczycieli – rozmowa z prof. Dorotą Klus-Stańską, „*Gazeta Szkolna*”, nr 15-16/2008.
- Kofta M., *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: *Podstawy życia społecznego w Polsce*, pod red. M. Marody, E. Gucwy, Warszawa: Wyd. Instytutu Studiów Społecznych UW, 1996.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.konstytucja-polski.pl/img/KonstytucjaRzeczypospolitejPolskiej.pdf>
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. poz. 882).

- Korczak J., *Dzieła*, tom 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.
- Korczak J., *Szare dni, Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1978.
- Korzon A., *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, 2005, [http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie\\_2005/artykuly/akorzon.pdf](http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf)
- Kubiak-Szyborska E., *O realny wymiar wychowania podmiotowego*, w: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, pod red. E. Kubiak-Szyborskiej, Bydgoszcz 1999.
- Kwiatkowska M., *Kim chciałbyś zostać?* w: *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym*, pod red. M. Piszczek, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2003.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997.
- Oświadczenie rządowe z dnia 25 września 2012 r. w sprawie mocy obowiązującej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U.2012.1170)
- Palka S., *Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów*, w: *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, pod red. H. Moroz, Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz.1,2,3, pod red. A. Guryckiej, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1989.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przygotowujących do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17)
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, pod red. M. Boniego, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2009.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r. <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php>
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych

- przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013r. poz. 532), <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2013.085.0000532,metryka,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-zasad-udzielania-i-organizacji-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach.html>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803), załącznik nr 2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, <http://men.gov.pl/2013-08-03-12-10-01/podstawa-programowa>
- Rutkowiak J., *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, pod red. D. Wajsprych, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Sajdak A., *Indywidualizacja w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II, pod red. E. Różyckiej, Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie, 2003.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa: PWN 1991.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r., (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>
- Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)* w: *Ku integralności edukacji i humanistyki II, postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2009.

---

### **Individualization in educational and teaching activities**

The author of the article indicates to the essence of the individual approach to a child, and especially to a child with a disability. The author argues that individualization in Polish school exists only on the declarative level, in fact, a child is treated objectively, as a representative of an unspecified group of pupils. Human rights, which is inscribed subjectivity are not respected in Polish schools, the right to individual approach in school as well as subjective treatment are present only at the theoretical level in the Act on the Education System, regulations, or in the core curriculum. Legal

reality in any dimension does not fit into the school reality. These are two different worlds in which pupils, their parents and teachers were lost. Individualization in the upbringing and education in the current education system in Poland is not a possible solution to realize widely. The educational system in which a teacher, student and parent are instrumentalized is not able to provide the possibility of subjective activity and being the subject to participant of education.

**Beata Taradejna**

Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

## **Wybrane problemy środowiska pracy: oczekiwania pracodawców wobec kompetencji zawodowych pracowników służby bezpieczeństwa i higieny pracy**

### **Wprowadzenie**

Współcześnie jednym z istotniejszych problemów środowiska pracy jest jakość kapitału ludzkiego, czyli pracownicy i ich szeroko rozumiane kompetencje oraz adekwatność ich kompetencji do potrzeb zawodowych. Wiedza i umiejętności pracowników coraz częściej stają się kluczowym zasobem organizacji. Koncepcja zasobów ludzkich, jako najważniejszych aktywów przedsiębiorstwa, wynika z światowych przemian gospodarczych. W dobie przechodzenia z gospodarki przemysłowo-handlowej do gospodarki opartej na wiedzy, czyli rzeczywistości, w której źródłem postępu staje się wiedza i jej wykorzystanie, przedsiębiorstwa koncentrują się na poszukiwaniu odpowiednich kompetencji. Zarządzanie nimi, wykorzystywanie w działalności bieżącej i długofalowej staje się zasadniczym elementem środowiska pracy. To dzięki kreatywności, zaangażowaniu, lojalności i wiedzy pracowników przedsiębiorstwo staje się dynamiczną organizacją.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problem kompetencji zawodowych pracowników w kontekście oczekiwań i potrzeb pracodawców. Problem ten został przeanalizowany na przykładzie wybranej grupy zawodowej, jaką są specjaliści bezpieczeństwa i higieny pracy oraz doświadczeń pracodawców wynikających ze współpracy z kadrami bhp.

Ze względu na zmiany zachodzące w procesach pracy, wydłużający się czas aktywności zawodowej oraz zmiany demograficzne problematyka ergonomii i bezpieczeństwa pracy coraz silniej zyskuje na znaczeniu. Staje się ważnym obszarem gospodarki związanym z warunkami pracy, zdrowiem

pracowników i społecznymi kosztami ponoszonymi z tytułu niezdolności do pracy i chorób zawodowych.

W jednym z dokumentów określających politykę państwa – Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 – mówi się o potrzebie innowacyjności, zwiększania konkurencyjności polskiej gospodarki i poprawy jakości życia społeczeństwa. Mają temu służyć działania w kierunku wzrostu wydajności przedsiębiorstw oraz ochrony zdrowia pracowników. Cel ten planuje się osiągnąć poprzez popularyzację kultury bezpieczeństwa i poprawę warunków pracy.

W realizacji tych zadań ważną rolę odgrywają pracownicy służby bhp. Praca w tym obszarze wymaga interdyscyplinarnej wiedzy i umiejętności. Niejednokrotnie to od ich działań zależy stan i poziom kultury bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie. Można powiedzieć, że miarą skuteczności kard bhp są postawy pracowników i świadomość związana z problematyką ergonomii, bezpieczne zachowania w pracy oraz troska o własne zdrowie.

Praca w obszarze bhp wymaga interdyscyplinarnej wiedzy na temat wpływu pracy na człowieka, różnorodności środowisk i uwarunkowań pracy, znajomości przepisów prawa, umiejętności wykonywania czynności związanych z oceną i poprawą bezpieczeństwa pracy. Niemniej ważna dla powodzenia kompleksowych działań jest wymiana informacji i współpraca oraz zaangażowanie i etyczność w działaniu. Często od inicjatyw podejmowanych przez specjalistów bhp zależy zaangażowanie pracodawców i pracowników w politykę bezpieczeństwa pracy w danym przedsiębiorstwie.

Interesujące jest zatem jakich kompetencji oczekują pracodawcy od pracowników służby bhp w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych? Czy kompetencje te są wystarczające? Czy ze względu na potrzeby pracy w obszarze bhp pracodawcy oczekują dodatkowych kompetencji wynikających z cech, postaw i predyspozycji?

Odpowiedzi na te pytania dostarczy analiza materiału empirycznego uzyskanego w badaniu, którego wyniki przedstawiono w artykule<sup>1</sup>.

### **Kompetencje – charakterystyka pojęcia**

Pojęcie *kompetencje* jest pojęciem interdyscyplinarnym, analizowanym na gruncie kilku nauk społecznych (socjologii, pedagogiki, psychologii,

---

<sup>1</sup> Publikacja opracowana na podstawie wyników III etapu programu wieloletniego „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, finansowanego w latach 2014-2016 w zakresie badań naukowych i prac rozwojowych ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego/ Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Koordynator programu: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy. Analizę statystyczną i tabele wykonała Elżbieta Gos.

nak o zarządzaniu). Samo słowo pochodzi z języka łacinskiego *competentia* i oznacza nadawać się, współdziałać, zajmować określoną pozycję. W najszerszym znaczeniu kompetencje dotyczą różnych dyspozycji człowieka, które osiąga w ciągu swojego życia. Kompetencje łączą w sobie trzy podstawowe komponenty: wiedzę, umiejętności i postawy.

Dość często pojęcia *kompetencje* używa się w odniesieniu do formalno-prawnych uprawnień, związanych z pracą lub działalnością pracownika, czy organizacji. W tym znaczeniu kompetencje podkreślają prawa, obowiązki i pełnomocnictwa osób lub instytucji w danym zakresie. Współcześnie najczęściej znaczenie pojęcia kompetencje nawiązuje do zawodowego funkcjonowania człowieka w środowisku pracy. W związku z tym kompetencje możemy rozpatrywać w trzech kategoriach: jako określony standard pracy danej osoby, jako opisany jakościowo wynik pracy, i jako atrybut osoby. Ujęcie atrybutywne odnosi się do posiadanych przez jednostkę cech osobowych i predyspozycji.<sup>2</sup>

Przez kompetencje rozumie się cechy instrumentalne i kierunkowe osobowości człowieka umożliwiające skuteczne wykonywanie zadań, pełnienie obowiązków oraz osiąganie wyznaczonych celów. Cechy kierunkowe to postawy, poglądy, wyznawane wartości, uzdolnienia, zainteresowania, skłonności nadające kierunek ludzkim zachowaniom. Wzmacniane są przez procesy motywacyjne. Mają istotne znaczenie dla rozwoju osobowości np. zdolności poznawcze są warunkiem zdobywania wiedzy. Cechy instrumentalne to wiedza, umiejętności, nawyki, przyzwyczajenia i sprawności. Warunkują możliwość rozwiązywania problemów przed jakimi w ciągu życia staje człowiek. Wpływają na poziom wykonania zadania oraz sposób postępowania. Cechy kierunkowe i instrumentalne wzajemnie na siebie wpływają i wzmacniają się.<sup>3</sup>

Pojęcie *kompetencji* ma swoje źródła w pracach Davida McClellanda, amerykańskiego psychologa i badacza w zakresie motywacji i przedsiębiorczości. Jego teoria motywacji, oparta na trzech podstawowych potrzebach: osiągnięć, przynależności, władzy, ma zastosowanie w obszarze problematyki rozwoju zawodowego. Autor podkreśla, że wyodrębnione przez niego potrzeby oraz różnice indywidualne jednostek w zakresie tych potrzeb, mają decydujący wpływ na rozwój kompetencji zawodowych. Dzieje się tak

---

<sup>2</sup> E. Masłyk-Musiał, *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*. Praca zbiorowa. Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005, s. 94.

<sup>3</sup> U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Wydawnictwo Dyfin, Warszawa 2016, s. 18.

ponieważ odczuwane przez człowieka potrzeby mają związek z osiągnięciami w sytuacji pracy. Model kompetencji zawodowych wg. D. McClellanda tworzą następujące elementy: wiedza, umiejętności, zdolności i cechy osobowościowe potrzebne do właściwego wykonania pracy, czy zadania.<sup>4</sup>

Podobnie definiuje kompetencje Richard Boyatzis. Autor wyjaśnia, że potencjał istniejący w człowieku prowadzi do zachowań przyczyniających się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach danej organizacji, co daje pożądane i oczekiwane wyniki.<sup>5</sup> Charles Woodruffe zaznacza, że kompetencje, to takie atrybuty człowieka, które pozwalają mu profesjonalnie realizować zadania zawodowe. O kompetencjach wnioskujemy na podstawie rzeczywistych zachowań pracownika na stanowisku pracy.<sup>6</sup>

Szeroką definicję kompetencji proponuje Tadeusz Oleksyn. Kompetencje pracowników tworzą ich zainteresowania, uzdolnienia i predyspozycje, wykształcenie i wiedza, doświadczenie zawodowe i życiowe, praktyczne umiejętności. To także motywacja, postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej, stan zdrowia pracownika, kondycja psychiczna, formalne wyposażenie w prawo do działania, wyznawane wartości i zasady etyczne.<sup>7</sup>

Urszula Jeruszka zwraca uwagę na podstawowe własności kompetencji, takie jak: operacyjność, zmienność i mierzalność. Operacyjność kompetencji oznacza, że mają one sens jeśli odnoszą się do określonego działania i rozpatrywane są w kontekście celu jakiemu mają służyć. Zmienność wskazuje na dynamiczny charakter kompetencji. Oznacza, że można je rozwijać i doskonalić w zależności od wymagań. Mierzalność oznacza możliwość dokonywania pomiaru i oceny kompetencji. Wiedza, umiejętności i postawy człowieka przejawiają się w zachowaniach, co wskazuje na ich związek z działaniem. Zatem obserwując złożone zachowanie człowieka możemy dokonać oceny (za pomocą specjalistycznych narzędzi) poziomu przyswojenia danej kompetencji.<sup>8</sup>

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne klasyfikacje i modele kompetencji. Niektóre z nich wzajemnie przenikają się, a kryteria odróżnienia

---

<sup>4</sup> M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2006, s. 126.

<sup>5</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 242.

<sup>6</sup> Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia pracowników*. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2003, s. 94.

<sup>7</sup> T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami*. Teoria i praktyka. Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, 2010, s. 39.

<sup>8</sup> U. Jeruszka, op.cit, s. 23-24.

nie zawsze są ostre. Wśród wielu modeli kompetencji zwrócono uwagę na następujące. Pierwszy to trójskładnikowy model Cavella. Podkreśla się w nim rolę przystosowania społecznego, funkcjonowania społecznego i umiejętności społecznych. Kategorie te nie są rozłączne. Przystosowanie społeczne można ocenić po sposobie funkcjonowania jednostki w sytuacjach społecznych, a poziom opanowania umiejętności w drodze praktycznego ich stosowania. W modelu Argyl'a kompetencje społeczne przejawiają się w opanowaniu umiejętności pozwalających uzyskać u innych ludzi pożądane zachowania. Do umiejętności tych należą np. asertywność, wsparcie, umiejętność komunikowania się, umiejętność współpracy, rozwiązywania problemów czy adekwatnego zachowania się. Umiejętności te są nabywane w procesie socjalizacji w różnych sytuacjach, takich jak: sytuacje intymne, sytuacje ekspozycji społecznej, sytuacje formalne, sytuacje wymagające asertywności. Trzeci model opisujący kompetencje, to model ASC (Affective Social Competence) oparty na teorii emocji. Wskazuje na istnienie trzech zintegrowanych czynników: zapisywanie informacji afektywnych, odtwarzanie informacji afektywnych oraz doświadczanie afektu. W modelu tym nawiązuje się do teorii inteligencji emocjonalnej i konieczności orientowania się podmiotu we własnych emocjach, znajomości ich, umiejętności kierowania nimi oraz umiejętności rozpoznawania emocji u innych i podtrzymywania związków z ludźmi.<sup>9</sup>

Kompetencje jednostki mogą być opisywane z wykorzystaniem różnych typologii. Ze względu na analizowany w artykule problem badawczy przywołano typologię kompetencji personalnych, społecznych, zawodowych i pozazawodowych. *Kompetencje personalne* to takie, które wprost charakteryzują człowieka i akcentują jego niepowtarzalność. Dotyczą łatwości uczenia się, adaptacyjności, konsekwencji w realizacji zadań, przewidywania następstw podejmowanych działań, samodzielności, odporności na stres, zdolności do przyjmowania odpowiedzialności. Dzięki takiemu wyposażeniu człowiek w sposób świadomy korzysta ze swojej wiedzy, umiejętności oraz skutecznie realizuje cele osobiste i zawodowe. *Kompetencje społeczne* to właściwości, które mają znaczenie dla interakcji społecznych. Pozwalają na określenie swojego miejsca, ułatwiają kształtowanie relacji z ludźmi, wyznaczają pozycję i sposób funkcjonowania człowieka w świecie. Najczęściej są opisywane jako złożone umiejętności o charakterze poznawczym i emocjonalnym. Kompetencje społeczne wspierają świadomość tego,

---

<sup>9</sup> Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2008, s. 85-86.

co jest ważne w danej sytuacji, jakie obowiązują zasady, jakie zachowania są pożądane i skuteczne. Często kompetencje społeczne są utożsamiane z kompetencjami osobistymi, czy interpersonalnymi.<sup>10</sup> Zarówno kompetencje personalne, jak i społeczne są ważnymi determinantami funkcjonowania jednostki w wymiarze życia osobistego i społecznego.

Kompetencje zawodowe i pozazawodowe wskazują na przydatność do wykonywania danej pracy zawodowej, czy działań w obszarze pozazawodowym. U. Jeruszka traktuje pierwszy typ kompetencji jako pracownicze, drugi jako kompetencje osobiste, będące doskonałym uzupełnieniem tych pierwszych. *Kompetencje zawodowe* to wszystko to, co stanowi o jakości pracownika i jest przydatne do wykonywania zawodu. Wskazują na fachowość i sprawność w działaniu. Strukturę kompetencji zawodowych tworzą następujące elementy: wiedza i umiejętności ogólne, wiedza i umiejętności fachowe, cechy psychofizyczne, kwalifikacje kluczowe i ogólne, postawy i zainteresowania, doświadczenia życiowe i zawodowe.<sup>11</sup> Zatem kompetencje zawodowe to wszystko to, co pracownik powinien wiedzieć z danego zakresu, to co powinien umieć wykonać i sposób w jaki realizuje swoje zadania. Trzeci element kompetencji zwraca uwagę na całościową postawę pracownika. W sposobie działania odzwierciedla się nie tylko jego sprawność operacyjna, ale także system wartości, który wyraża się w podejściu do realizowanego zadania. W ramach danego zawodu zwykle wyodrębniane są dodatkowe funkcje i zadania, do realizacji których potrzebne są specyficzne umiejętności i wiedza. W tej sytuacji możemy mówić o kompetencjach specjalistycznych będących uszczegółowieniem zadań podstawowych.

*Kompetencje pozazawodowe* to umiejętności, postawy i uwarunkowania psychofizyczne człowieka przydatne lub potrzebne w szeroko rozumianej działalności pozazawodowej. Kompetencje te można nazwać bazowymi, warunkującymi skuteczność w pracy zawodowej oraz w życiu osobistym. Kompetencje pozazawodowe wyrażają się w pozytywnym stosunku do pracy i ludzi, umiejętności nawiązywania kontaktu, cierpliwości, sumienności, poczuciu odpowiedzialności, empatii, sprawności fizycznej i dobrym stanie psychicznym. Kondycja psychofizyczna jest ważnym elementem funkcjonowania jednostki. Z jednej strony dotyczy sprawności fizycznej (zmysłów) wymaganej do realizacji pracy, z drugiej odporności na stres i inne czynniki

---

<sup>10</sup> U. Jeruszka, op. cit., s. 61.

<sup>11</sup> I. Woźniak, *Standard kwalifikacji zawodowych jako łącznik między wymaganiami rynku pracy a edukacją zawodową*, w S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak red. *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje-Modele-Aplikacje*. IBE, Warszawa 2002, s. 30.

destrukcyjne (np. przemęczenie, wypalenie zawodowe) coraz częściej obecne w życiu człowieka.<sup>12</sup>

Mówiąc o kompetencjach zawodowych należy zwrócić uwagę na aspekt związany z ich rozwojem. To struktury dynamiczne podlegające ciągłym zmianom, które można i należy trenować i doskonalić. Jeżeli planujemy rozwój kompetencji należy uwzględnić stadialność tych zmian. Jedną z koncepcji opisujących proces rozwoju kompetencji jest koncepcja przywołana przez Grzegorza Filipowicza w opracowaniu *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Autor wskazuje na pięć poziomów funkcjonowania kompetencji – od braku wymaganej wiedzy i umiejętności, do pełnego profesjonalizmu. Pierwszy poziom charakteryzuje się brakiem określonych kompetencji, ważnych dla sposobów działania. Tu przydatność zawodowa pracownika stoi pod dużym znakiem zapytania. Właściwie jest on nieprzydatny w sytuacji pracy. Drugi poziom to przyswojenie kompetencji w stopniu podstawowym. Działanie pracownika ma jedynie charakter odtwórczy i naśladowczy. Wymaga wsparcia i nadzoru ze strony bardziej doświadczonych osób. Pracownik koncentruje się na wykonywanym zadaniu i procedurach postępowania, co chroni go przed popełnianiem błędów. Jednak działanie wymaga skupienia i wysiłku. Trzeci poziom rozwoju kompetencji wskazuje na przyswojenie kompetencji w stopniu dobrym. Możliwa jest samodzielna realizacja zadań. Czwarty poziom charakteryzuje się bardzo dobrym opanowaniem danej kompetencji. Pozwala to na efektywną realizację zadań i dzielenie się swoimi doświadczeniami z innymi. Ostatni, piąty poziom to opanowanie kompetencji w stopniu doskonałym, co wyraża się zdolnością do twórczego wykorzystywania wiedzy w pracy, kreowania nowych, rozwiązań i radzenia sobie w nietypowych sytuacjach.<sup>13</sup> Analizując proces rozwoju kompetencji można mówić o przejściu od nieuświadomionej niekompetencji, czyli stanu kiedy pracownik nie wie czego jeszcze nie wie, do stanu nieświadomej kompetencji, kiedy praca jest wykonywana biegle, sprawnie, z łatwością. Nie wymaga kontroli i wsparcia z zewnątrz. Ostatnie stadium wskazuje na profesjonalizm w zawodzie.

Obecnie przyjmuje się, że niezależnie od wykształcenia i profesji, pracownik powinien dysponować szerokimi kompetencjami, czyli uniwersalnymi umiejętnościami. To one sprawiają, że poszukując zatrudnienia, zmieniając pracę, wykonując coraz bardziej złożone zadania zawodowe

<sup>12</sup> U. Jeruszka, op. cit., s. 50.

<sup>13</sup> G. Filipowicz *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s.

człowiek jest w stanie dostosować się do aktualnych wymagań. Rozwój tych umiejętności odbywa się przez całe życie z powodu zmian społeczno-technologicznych. Należy zatem rozwijać kompetencje dla skutecznego działania i rozwoju w życiu zawodowym jak również osobistym.

### **Charakterystyka badania**

Celem badania<sup>14</sup> było zdiagnozowanie, jakich kompetencji pracodawcy najczęściej oczekują od pracowników służby bhp. Badanie przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2015 r. Wzięło w nim udział 60 pracodawców z województwa mazowieckiego. Poziom responsywności w badaniu wynosił 77%.

Do zrealizowania celu badania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Badanie tego typu dostarcza opisu tendencji, postaw czy opinii występujących w badanej populacji. Zastosowaną techniką badawczą była technika ankiety, a narzędziem badawczym interaktywny kwestionariusz ankiety, udostępniany drogą elektroniczną poprzez Internet. Respondenci mieli możliwość wybrania właściwej odpowiedzi spośród zaproponowanych opcji, udzielenia własnej odpowiedzi lub dokonania oceny z wykorzystaniem pięciostopniowej skali, gdzie: 1 – oznacza zbędne, 2 – mało ważne, 3 – nie mam zadania, 4 – ważne, 5 – bardzo ważne. Większość pytań stanowiły pytania wielokrotnego wyboru, dające możliwość udzielenia kilku uzupełniających się odpowiedzi. Dlatego suma odsetków odpowiedzi na niektóre pytania przekracza 100%.

W badaniu przyjęto hipotezę że: *Dla efektywności pracy w obszarze bhp pracodawcy oczekują od pracowników służby bhp nie tylko wiedzy i umiejętności typowo zawodowych, ale również szeroko rozumianych kompetencji społecznych.*

Pracodawcy oceniali znaczenie kompetencji kadr bhp w zakresie wiedzy zawodowej oraz wymiaru osobowościowego i postaw. Były to kompetencje z następujących grup:

*kompetencje zawodowe:* umiejętność oceny stanu bhp w przedsiębiorstwie, umiejętność ustalania przyczyn i okoliczności wypadków przy pracy, umiejętność doradzania w projektowaniu ergonomicznych warunków pracy, umiejętność doradzania kierownictwu przedsiębiorstwa w zakresie

---

<sup>14</sup> Badanie oczekiwań pracodawców wobec kompetencji pracowników służby bhp było częścią większego badania przeprowadzonego w Centralnym Instytucie Ochrony Pracy – Państwowym Instytucie Badawczym w ramach projektu badawczego „Efektywność kształcenia na studiach podyplomowych w zakresie ergonomii, bezpieczeństwa i higieny pracy”.

obowiązujących przepisów i zasad bhp, popularyzacja zagadnień bhp i kształtowanie kultury bezpieczeństwa w pracy, prowadzenie szkoleń wstępnych bhp – instruktaż ogólny bhp

*kompetencje firmowe:* identyfikacja z przedsiębiorstwem (znajomość przedsiębiorstwa, działania na jego korzyść, lojalność), myślenie strategiczne (planowanie działań w zakresie bhp w kontekście funkcjonowania przedsiębiorstwa), znajomość języków obcych, zorientowanie na podmioty współpracujące z przedsiębiorstwem w zakresie bhp (np. Państwowa Inspekcja Pracy, Państwowa Inspekcja Sanitarna, Urząd Dozoru Technicznego)

*kompetencje interpersonalne:* efektywna komunikacja, umiejętność współpracy w zespole, umiejętność współpracy z osobami zajmującymi wysokie stanowiska, umiejętność negocjacji, umiejętność wystąpień publicznych i prezentacji wyników swojej pracy

*kompetencje intelektualne:* umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów, umiejętność logicznego myślenia, samodzielność w myśleniu i działaniu, umiejętność określania i uzasadniania priorytetów, kreatywność, inicjatywność

*kompetencje osobiste:* etyczność w działaniu, otwartość na uczenie się i rozwój, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność pracy pod presją czasu, dobra organizacja pracy, empatia

### **Charakterystyka respondentów**

Próbę w badaniu dobrano na zasadzie dostępności badanych. Ze względu na trudność zaangażowania w badanie pracodawców, którzy nie znają lub w jakiś sposób nie współpracują z podmiotem prowadzącym badanie (problem ten pojawił się w badaniu pilotażowym) postanowiono poinformować o badaniu i zaprosić do udziału w nim pracodawców, których pracownicy współpracowali z Instytutem lub korzystali z jego oferty edukacyjnej. Najczęściej byli uczestnikami studiów podyplomowych „Bezpieczeństwo i ochrona człowieka w środowisku pracy” realizowanych w CIOP-PIB.

W badaniu wzięli udział pracodawcy reprezentujący różne branże. Najliczniej była reprezentowana branża produkcyjna (15,2%) i handel (13%). Pozostałe branże to usługi (10,9%), administracja publiczna (10,9%) i budownictwo (10,9%). Największą grupę respondentów (37%) stanowili pracodawcy z dużych przedsiębiorstw, zatrudniających ponad 250 osób. Dość licznie – po 26% - były reprezentowane średnie przedsiębiorstwa (zatrudniające od 50 do 250 pracowników) i małe przedsiębiorstwa (od 10 do 49 pracowników). Pracodawcy z mikroprzedsiębiorstw (zatrudniających od 1 do 9 pracowników) stanowili 11% badanych.

Jedna trzecia pracodawców reprezentowała przedsiębiorstwa lub instytucje państwowe. Tyle samo respondentów pochodziło z polskich przedsiębiorstw o zasięgu krajowym. Co piąty pracodawca reprezentował polskie przedsiębiorstwo prywatne o zasięgu międzynarodowym. Również co piąty wywodził się z przedsiębiorstwa zagranicznego działającego w Polsce. Ponad połowę badanej zbiorowości (52,2%) stanowili pracodawcy reprezentujący przedsiębiorstwa zlokalizowane na terenie Warszawy. Stosunkowo liczną grupę (22%) tworzyli przedstawiciele firm i instytucji mających siedzibę w małych miastach, liczących od 10 do 50 tys. mieszkańców. Najmniej pracodawców (4,3%) reprezentowało przedsiębiorstwa ulokowane na wsi.

### **Prezentacja wyników badania**

#### ***Świadomość problematyki bhp wśród pracodawców***

Badani pracodawcy charakteryzowali się dość wysoką świadomością zagadnień związanych z problematyką bhp. Najwięcej pracodawców (78,3%) wyrażało pogląd, iż zgodnie z polskim prawodawstwem (Kodeksem pracy) to oni są odpowiedzialni za stan warunków pracy w przedsiębiorstwie.

Pojawiły się również odpowiedzi wskazujące na nieznaną osobę odpowiedzialną zarówno pracodawcę, jak i pracownika służby bhp. Co dziesiąty respondent (10,9%) przypisywał odpowiedzialność w tym zakresie wyłącznie pracownikowi służby bhp.

W zakładach pracy zadania z zakresu bhp najczęściej były realizowane przez pracownika służby bhp zatrudnionego w pełnym wymiarze czasu pracy (tak zadeklarowało 36% pracodawców). Zatrudniano także bhp-owców w niepełnym wymiarze czasu pracy (6%), lub powierzano realizację tych zadań pracownikom zatrudnionym na innych stanowiskach (13%). Również sami pracodawcy pełnili zadania służby bhp (13%). Jedna trzecia przedsiębiorstw korzystała z specjalistów zewnętrznych (w 32% przedsiębiorstw).

Większość pracodawców (78,3%) miała świadomość, że do wykonywania zadań z zakresu bhp wymagane jest odpowiednie wykształcenie (ukończone w tym zakresie studia wyższe lub studia podyplomowe). Niemal 14% pracodawców błędnie uznała, że niezbędne kwalifikacje w tej dziedzinie zapewnia ukończone szkolenia okresowego bhp dla pracowników tej służby, zaś 8% przyznało, iż nie wie, jakie kwalifikacje musi posiadać osoba zatrudniona w służbie bhp.

Najważniejszym kryterium zatrudnienia pracownika służby bhp dla pracodawców są jego kompetencje i doświadczenie zawodowe – tak

zadeklarowało 84,6% badanych. Referencje były ważne dla 28,3% respondentów, co piąty przedsiębiorca brał pod uwagę koszt zatrudnienia pracownika służby bhp, zaś dla 13% respondentów duże znaczenie miała renoma ukończonej uczelni.

### ***Doświadczenia pracodawców w zakresie współpracy z pracownikami służby bhp***

Pracodawcy dokonali oceny kompetencji pracowników bhp, z którymi współpracowali lub obecnie współpracują w swoich zakładach pracy. Oceny te były najczęściej przeciętne (41,3%). W przybliżeniu co trzeci respondent ocenił je jako dobre, zaś 15,2% pracodawców uznało kompetencje kadr bhp za bardzo dobre. Oceny niskie lub bardzo niskie wystawiło łącznie 13,1% respondentów.

Mówiąc o brakach kompetencyjnych respondenci nie wskazywali na braki w zakresie kompetencji zawodowych. Zwracali jednak uwagę na niższy niż oczekiwali poziom pewnych kompetencji miękkich, takich jak: odpowiedzialność (19%), samodzielność (16%), zaangażowanie w sprawy bhp (19%), efektywne komunikowanie się (24%), doświadczenie zawodowe (22%).

W ocenie najbardziej efektywnych sposobów działania służby bhp w przedsiębiorstwie pracodawcy podkreślali kilka dyspozycji. Najbardziej oczekiwane przez nich to samodzielność i wykazywanie inicjatywy przez pracowników służby bhp (taką opinię wyraziło 73,9% badanych). Ponad połowa (54,3%) ankietowanych życzyłaby sobie, aby w wyniku działań podejmowanych przez kadry wzrósł poziom kultury bezpieczeństwa i higieny pracy w przedsiębiorstwie, blisko połowa ankietowanych uznała, że efektywne działanie pracownika bhp wymaga od niego bieżącego reagowania na potrzeby pracowników w zakresie poprawy warunków pracy. Niecałe 11% przedsiębiorców uznało, że pracownicy bhp powinni reagować jedynie na konkretne wymagania i potrzeby pracodawcy. Jeden z respondentów tak ujął efektywny sposób działania pracowników służby bhp w przedsiębiorstwie: „*Stała współpraca z szefami poszczególnych działów, doradztwo, wspólna realizacja projektów*”. Wypowiedź ta zwraca uwagę na potrzebę planowania i prowadzenia działań bhp we współpracy z innymi działami firmy. Stałego monitorowania wyników pracy.

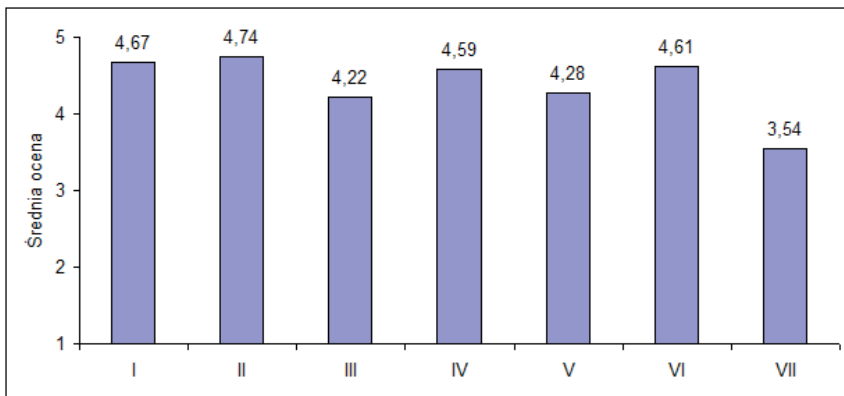
### **Ocena kompetencji pracowników służby bhp przez pracodawców**

Pracodawcy współpracując z kadrami bhp mają pewne doświadczenia, poglądy i oczekiwania, co do ich kompetencji. Kompetencjom tym przydają

określoną wartości. Niektóre uznają za kluczowe, inne za mniej ważne, czy wręcz zbędne. Oceny respondentów w zakresie poszczególnych grup kompetencji wyrażono na skali ilościowej (od 1-*zbędne* do 5-*bardzo ważne*) i wyznaczono dla nich wartości średnie.

Wśród kompetencji zawodowych (Rysunek 1.) pracowników służby bhp pracodawcy najbardziej cenią umiejętności związane z przeprowadzaniem postępowania powypadkowego (średnia=4,74), oceną stanu bhp w przedsiębiorstwie (średnia=4,67) oraz przeprowadzaniem szkoleń wstępnych bhp – instruktaż ogólny (średnia=4,61). Niższe miejsce w hierarchii ważności pracodawców zajmują działania na rzecz popularyzacji i kształtowania kultury bezpieczeństwa pracy (średnia=4,28), a także ergonomii warunków pracy (średnia=4,22). Należy dodać, że w grupie kompetencji zawodowych znajdują się te, które są ważne ze względu na realizację ustawowych obowiązków służby bhp.

Rysunek 1. Ocena ważności kompetencji zawodowych dla pracy w bhp (w skali od 1-*zbędne* do 5-*bardzo ważne*)

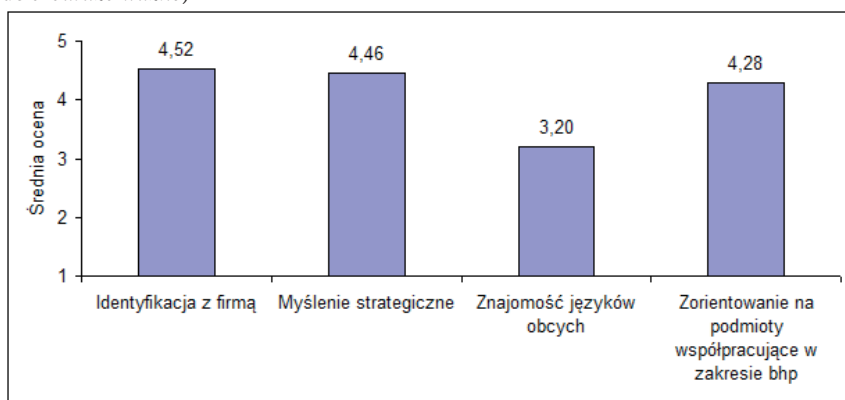


Legenda: I-Ocenić stan bhp w przedsiębiorstwie; II-Badać wypadki przy pracy; III-Doradzać w projektowaniu ergonomicznych warunków pracy; IV-Doradzać kierownictwu przedsiębiorstwa w zakresie obowiązujących przepisów i zasad bhp; V-Popularyzować zagadnienia bhp i kształtować kulturę bezpieczeństwa pracy; VI-Przeprowadzać szkolenia wstępne bhp-instruktaż ogólny bhp; VII-Realizować zadania z zakresu ochrony środowiska.

Kompetencje firmowe pracowników to te, które wskazują na zaangażowanie pracowników, znajomość misji przedsiębiorstwa, profilu jego działalności, specyfiki pracy, powiązań i relacji z podmiotami zewnętrznymi. Dla pracodawców najważniejszą cechą pracownika służby bhp jest poczucie identyfikacji z firmą, działanie na jej rzecz, lojalność (średnia ocena=4,52). Na drugim miejscu pojawiły się kompetencje związane z myśleniem strategicznym. Można zatem uznać, że dla przedsiębiorców

ważne jest aby kadry bhp kompleksowo podchodziły do bezpieczeństwa i higieny pracy, uwzględniając kontekst działania całego przedsiębiorstwa (średnia=4,46). Dość ważne w opinii pracodawców są relacje z podmiotami sprawującymi nadzór nad warunkami pracy (PIP, PIS, UDT) (średnia=4,28). Za najmniej istotną została uznana znajomość języków obcych (średnia=3,20). Uśrednione oceny ważności kompetencji firmowych przedstawiono na Rysunku 2.

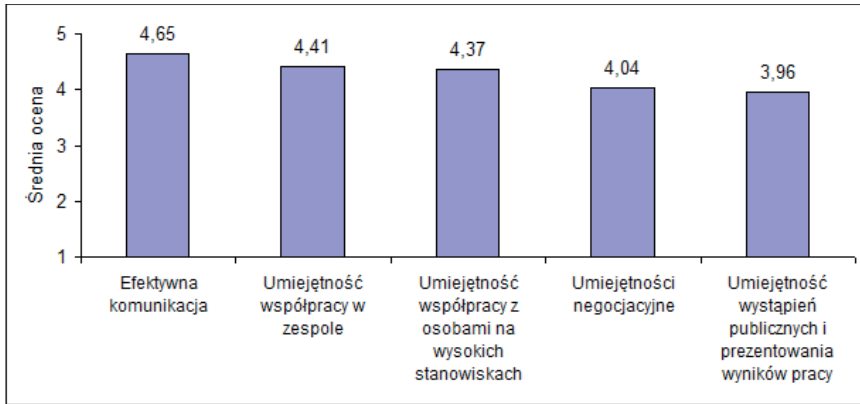
Rysunek 2. Ocena ważności kompetencji firmowych dla pracy w bhp (w skali od 1-*zbędne* do 5-*bardzo ważne*)



W grupie *kompetencji interpersonalnych*, dla skuteczności pracy w obszarze bhp, zdaniem pracodawców najistotniejsza jest efektywna komunikacja, czyli zapewnienie skutecznego przepływu i wymiany informacji między „bhp-owcem”, a pracodawcą i zespołem pracowniczym (średnia=4,65). Ważne, zatem, aby pracownik służby bhp posiadał umiejętność prezentowania przyjaznego stylu bycia, dostosowywania formy komunikacji i sposobu przekazu informacji dotyczących bhp do potrzeb i wymagań odbiorców.

Na drugim miejscu znalazła się umiejętność współpracy w zespole (średnia=4,41) i umiejętność współpracy z osobami na wysokich stanowiskach (średnia=4,37). Kompetencje te są niejako naturalną pochodną umiejętności skutecznego komunikowania się. Wskazują na umiejętność inicjowania i podtrzymywania współpracy z pracodawcą, motywowania go do działań w zakresie bhp i określania priorytetów firmy w tym obszarze. Za mniej ważne pracodawcy uznają umiejętności negocjacyjne oraz wystąpień publicznych i prezentacji wyników pracy (średnia=3,96). Uśrednione oceny ważności poszczególnych kompetencji przedstawiono na Rysunku 3.

Rysunek 3. Ocena ważności kompetencji interpersonalnych dla pracy w bhp (w skali od 1-zbędne do 5-bardzo ważne)



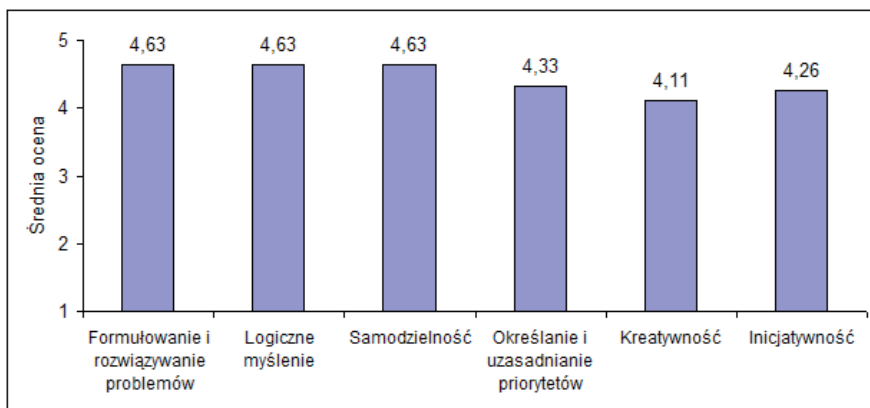
W obszarze *kompetencji intelektualnych* (Rysunek 4.), oceny pracodawców są dość wyrównane. Oceny ważności trzech rodzajów kompetencji plasują się powyżej średniej 4,5. Są to: umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów, umiejętność logicznego myślenia, samodzielność w myśleniu i działaniu (średnia=4,63). Pracodawcy oczekują również od pracowników służby bhp umiejętność określania i uzasadniania priorytetów (średnia=4,33). Stosunkowo najrzadziej oczekują takich dyspozycji jak inicjatywność (średnia=4,26) i kreatywność (średnia=4,11).

Jak zauważa Czesław Sikorski dyspozycje takie jak samodzielność, kreatywność, adaptacyjność to główne cechy umiejętności pożądaných w warunkach globalizacji, bez względu na zróżnicowanie wymagań branż i ról organizacyjnych.<sup>15</sup> Samodzielność pracownika ujawnia się w wyniku osłabienia hierarchicznej zależności. W nowoczesnych przedsiębiorstwach, gdzie przeważają poziome relacje współpracy, pracownicy często muszą szybko reagować na pojawiające się problemy. Tylko w ten sposób możliwe jest elastyczne reagowanie organizacji. Zatem odpowiedzialność za podjęte decyzje spoczywa na kierownikach i pracownikach zespołów zadaniowych. Kreatywność, innowacyjność pracowników to umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nietypowych i niepowtarzalnych. Sytuacje te są charakterystyczne dla gospodarki globalnej. Wspomniane cechy pracowników warunkują zdobycie przewagi konkurencyjnej lub dobrej pozycji na rynku pracy przez przedsiębiorstwo. Zatem pracownicy powinni posiadać umiejętność

<sup>15</sup> Cz. Sikorski, *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa, Dyfin 2004, s. 56.

przekształcania i dostosowywania celów i form pracy firmy do wymagań otoczenia gospodarczego i stanowisk pracy we własnym przedsiębiorstwie.

Rysunek 4. Ocena ważności kompetencji intelektualnych dla pracy w bhp (w skali od 1-zbędne do 5-bardzo ważne)



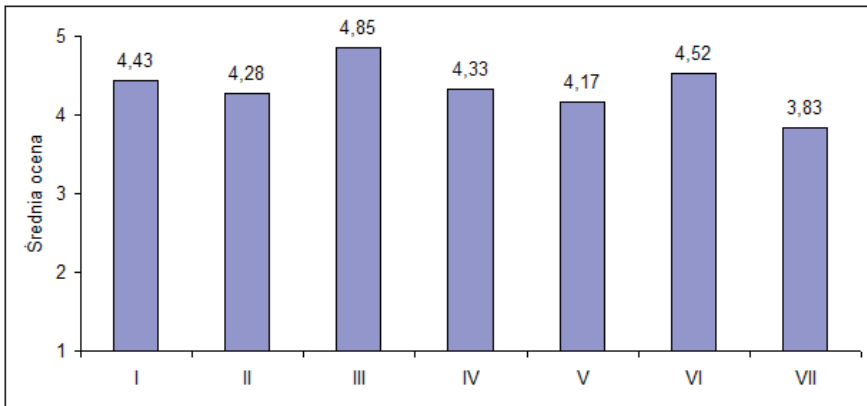
Ostatnią grupę kompetencji kadr bhp ocenianych przez pracodawców stanowiły *kompetencje osobiste* (Rysunek 5.). Według pracodawców zasadniczą cechą, którą powinien charakteryzować się pracownik bhp jest odpowiedzialność (średnia=4,85). Cecha ta koresponduje z samodzielnością – ocenianą jako najważniejszą w grupie kompetencji intelektualnych. Równie wysoko oceniano dobrą organizację pracy (średnia 4,52). Uporządkowanie działań pracownika służby bhp przejawia się zarówno w prowadzonej przez niego dokumentacji, jak i skuteczności w działaniach na rzecz poprawy warunków pracy, czy wdrażania nowych rozwiązań w tym zakresie. Stąd zapewne potrzeba ze strony pracodawców usystematyzowanych i efektywnych działań kadr bhp.

Niemal wszyscy pracodawcy podkreślali znaczenie elastyczności i zdolności podejmowania decyzji (średnia=4,33). Cecha ta przejawia się przede wszystkim w gotowości do przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania, w przewidywaniu konsekwencji podjęcia lub zrezygnowania z pewnych działań, w trosce o wizerunek i interesy przedsiębiorstwa. Dyspozycje te są pełniejsze jeśli pracownik służby bhp posiada rozległą wiedzę w przedmiocie swoich działań, doświadczenie zawodowe i wykazuje się znajomością przedsiębiorstwa. Wówczas jego efektywność znacząco wzrasta. Pracodawcy oczekują też aby pracownik służby bhp był osobą etyczną (średnia ocen=4,33). Cecha ta nawiązuje do lojalności i rzetelności w wykonywaniu pracy, wykazywania się szczególną dbałością o sprawy zdrowia i życia pracowników.

Inne ważne kompetencje osobiste to otwartość na uczenie się i rozwój (średnia=4,28) oraz umiejętność pracy pod presją czasu (średnia=4,17). Za stosunkowo najmniej istotną cechę pracodawcy uznali empatię (średnia=3,83). Choć to właśnie ta cecha wspiera działania kadr bhp w odniesieniu do potrzeb pracowników w zakresie ochrony zdrowia i życia. Empatia współwystępuje z takimi cechami jak zdolność poświęcania komuś uwagi, współpraca, rozumienie czyjegoś punktu widzenia. Polega na braniu pod uwagę celów drugiej osoby. Współcześnie większość prac wymaga wielu interakcji, dlatego tak ważna jest umiejętność dostrzegania i rozumienia argumentów drugiej strony.

Rysunek 5. Ocena ważności kompetencji osobistych dla pracy w bhp (w skali od 1-*zbędne* do 5-*bardzo ważne*)

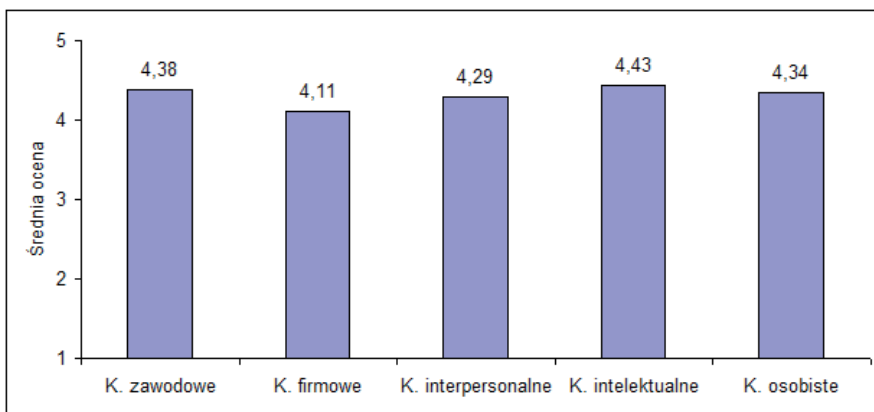
Legenda: I-Etyczność w działaniu; II-Otwartość na uczenie się i rozwój; III-Odpowiedzialność; IV-Elastyczność i zdolność podejmowania decyzji; V-Umiejętność pracy pod presją czasu; VI-Dobra organizacja pracy; VII-Empatia.



Kompetencje pracowników służby bhp ważne dla pracodawców – analiza zależności

Analizując wyniki, dla każdej grupy kompetencji obliczono ogólny wskaźnik ważności, uśredniając oceny poszczególnych kompetencji w obrębie danej grupy. Uzyskane wyniki wskazują, jak ważne dla pracodawców są poszczególne sfery kompetencji pracowników bhp (Rysunek 6.).

Rysunek 6. Ocena ważności poszczególnych grup kompetencji pracowników bhp przez pracodawców



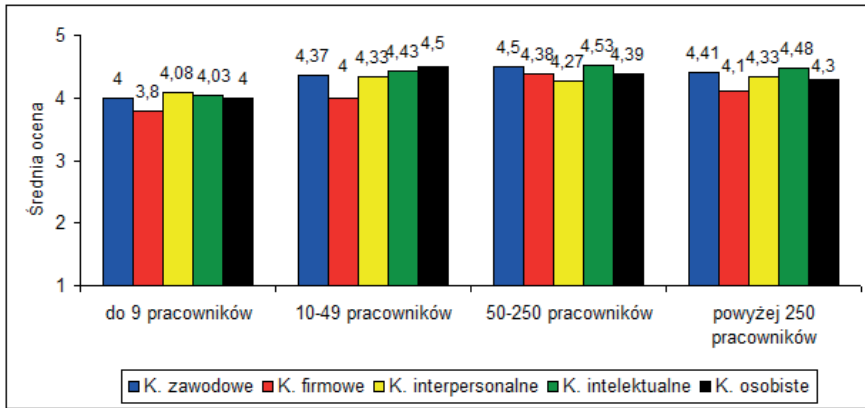
Do zbadania istotności różnic między ocenami poszczególnych grup kompetencji zastosowano test Friedmana. Wynik testu był istotny statystycznie:  $\chi^2(4)=32,45$ ;  $p<0,001$ . Dla pracodawców najbardziej istotne są kompetencje intelektualne pracowników służby bhp, a także kompetencje zawodowe i osobiste. Niższe oceny dotyczą kompetencji interpersonalnych i firmowych, choć należy podkreślić, że w skali od 1 (*zbędne*) do 5 (*bardzo ważne*), średnia ocena wynosząca ponad 4 punkty pozostaje oceną wysoką.

Okazuje się, że czynnikiem istotnie różnicującym oceny i oczekiwania wobec kompetencji kadr bhp jest wielkość przedsiębiorstwa i jego rodzaj. Do zbadania istotności różnic zastosowano test Kruskala-Wallis.

Zestawienie średnich oceny ważności poszczególnych grup kompetencji dla pracodawców reprezentujących przedsiębiorstwa o różnej wielkości przedstawia Rysunek 7. Wśród pracodawców reprezentujących małe firmy odnotowano różnice w ocenie ważności poszczególnych grup kompetencji:  $\chi^2(4)=11,65$ ;  $p<0,05$ . Najbardziej ceniono kompetencje osobiste, intelektualne i zawodowe. Różnice w ocenie ważności poszczególnych grup kompetencji:  $\chi^2(4)=10,76$ ;  $p<0,05$  odnotowano również wśród pracodawców ze średnich przedsiębiorstw. Tu wysoko oceniano ważność kompetencji intelektualnych i zawodowych, a także osobistych i firmowych, zaś najniższej oceniano ważność kompetencji interpersonalnych.

W grupie pracodawców reprezentujących duże przedsiębiorstwa także stwierdzono istotne różnice w zakresie oceny ważności poszczególnych grup kompetencji:  $\chi^2(4)=15,37$ ;  $p<0,01$ . Tu z kolei najmniejsze oczekiwania łączono z kompetencjami firmowymi.

Rysunek 7. Ocena ważności poszczególnych grup kompetencji pracowników bhp przez pracodawców – ze względu na wielkość przedsiębiorstwa

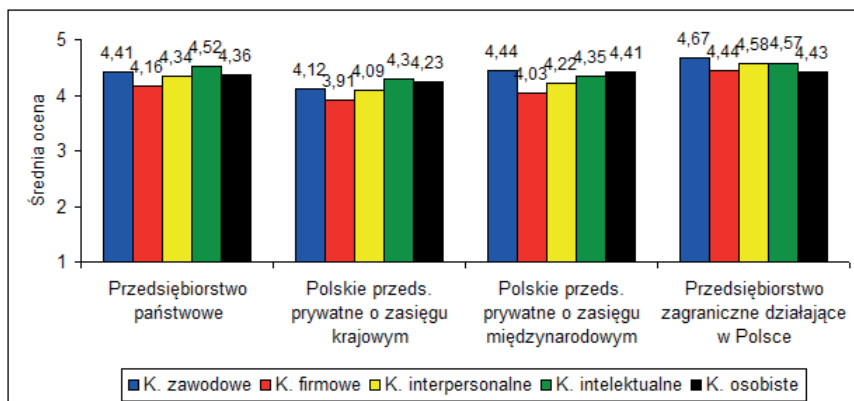


Podobną analizę ważności kompetencji pracowników służby bhp przeprowadzono w odniesieniu do rodzaju przedsiębiorstwa. Na Rysunku 8. przedstawiono średnie oceny ważności poszczególnych grup kompetencji.

Pracodawcy reprezentujący różnego rodzaju przedsiębiorstwa różnili się istotnie pod względem oceny ważności *kompetencji zawodowych* pracowników bhp:  $H(3)=8,05$ ;  $p<0,05$  (wynik testu Kruskala-Wallisa). Najmniej istotne okazały się one dla pracodawców reprezentujących polskie przedsiębiorstwa prywatne działające na rynku krajowym, zaś największe znaczenie miały dla pracodawców z przedsiębiorstw zagranicznych działających w Polsce. Ocena ważności pozostałych grup kompetencji nie była zróżnicowana ze względu na rodzaj przedsiębiorstwa.

Wśród pracodawców reprezentujących przedsiębiorstwa/urzędy państwowe odnotowano różnice w ocenie ważności poszczególnych grup kompetencji:  $\chi^2(4)=26,19$ ;  $p<0,001$ . Tu najbardziej oczekiwane i cenione były kompetencje intelektualne. Mniejsze znaczenie przypisywano kompetencjom firmowym. Kompetencje firmowe również najniżej oceniali pracodawcy reprezentujący polskie firmy prywatne o zasięgu krajowym (różnice w ocenie ważności poszczególnych grup kompetencji:  $\chi^2(4)=9,52$ ;  $p<0,05$ ).

Rysunek 8. Ocena ważności poszczególnych grup kompetencji pracowników bhp przez pracodawców – ze względu na rodzaj przedsiębiorstwa



## Podsumowanie

Wyniki powyższych analiz potwierdzają przyjętą w badaniu hipotezę, że: *Dla efektywności pracy w obszarze bhp pracodawcy oczekują od pracowników służby bhp nie tylko wiedzy i umiejętności typowo zawodowych, ale również szeroko rozumianych kompetencji społecznych.* Ze względu na potrzeby pracy, ważne jest aby specjaliści z tego zakresu posiadali pewne cechy osobowościowe, wiedzę i umiejętności typowo zawodowe oraz dobrze rozwinięte umiejętności z obszaru kompetencji społecznych, zwłaszcza intelektualne i interpersonalne, pozwalające na kompleksowe widzenie spraw bhp w przedsiębiorstwie i skuteczne współdziałanie w tym zakresie.

Spośród cech osobowościowych dla pracodawców najważniejsza jest odpowiedzialność, samodzielność w działaniu, dobra organizacja pracy, etyczność, umiejętność podejmowania decyzji. Do najważniejszych kompetencji zawodowych pracodawcy zaliczają te z zakresu badania wypadków przy pracy, oceny stanu bhp w przedsiębiorstwie, umiejętność doradzania w zakresie obowiązujących przepisów i zasad bhp. Kompetencje zawodowe powinny iść w parze ze zdolnościami intelektualnymi. Szczególnie takimi jak zdolność dostrzegania i rozwiązywania problemów, logiczne myślenie, samodzielność w działaniu, umiejętność określania i uzasadniania priorytetów. Pracodawcy oczekują od pracownika służby bhp lojalności i zaangażowania, znajomości przedsiębiorstwa, umiejętności kompleksowego widzenia problematyki bhp w kontekście polityki całej organizacji. Wszystko to powinno być wsparte efektywną komunikacją, umiejętnością współpracy i integrowania działań wokół problemów bhp.

Wśród kompetencji, które zdaniem pracodawców mają najmniejsze znaczenie dla efektywnej pracy o obszarze bhp znajdują się takie jak: umiejętność wystąpień publicznych, znajomość języków obcych, empatia.

Dla kształtowania się oczekiwań pracodawców wobec kompetencji kadr bhp mają pewne znaczenie wielkość i rodzaj przedsiębiorstwa. Pracodawcy z małych przedsiębiorstw najczęściej oczekują od pracowników służby bhp dyspozycji i umiejętności z grupy kompetencji osobistych, intelektualnych i zawodowych. W grupie przedstawicieli ze średnich przedsiębiorstw najczęściej oczekuje się kompetencji intelektualnych i zawodowych. Pracodawcy z dużych przedsiębiorstw przede wszystkim oczekują kompetencji intelektualnych i interpersonalnych będących wsparciem dla kompetencji zawodowych.

Znaczenie kompetencji zawodowych kadr bhp, czyli tych związanych z realizacją prawnie wymaganych obowiązków są przez pracodawców różnie wartościowane, w zależności od rodzaju przedsiębiorstwa. Największe znaczenie mają dla pracodawców z przedsiębiorstw zagranicznych działających w Polsce. Natomiast najmniej istotne są dla polskich przedsiębiorców. Taki stan rzeczy może wynikać z faktu, że wiedza i umiejętności stricte „bhp-owskie” dla polskich pracodawców są pewną oczywistością i w myśleniu o kompetencjach pracownika służby bhp koncentrują się na dalszych wymaganiach. Dla pracodawców zagranicznych zapewne najważniejsze jest działanie w zgodzie z wymaganiami polskiego prawa pracy, dlatego wymagają przede wszystkim kompetencji w tym zakresie. W przedsiębiorstwach państwowych i urzędach pracodawcy najbardziej cenili u pracowników służby bhp kompetencje intelektualne, czyli dyspozycje związane z samodzielnością w myśleniu, działaniu, rozwiązywaniu problemów, określaniu celowości działań.

Wydaje się, że ze względu na efektywność działań w obszarze bezpieczeństwa i higieny pracy ważna jest komunikacja między pracodawcami i specjalistami bhp na temat ich wspólnych doświadczeń i oczekiwań. Znajomość realnych potrzeb pracodawców i luk kompetencyjnych kadr bhp jest też wskazówką dla podmiotów kształcących specjalistów z tego zakresu. Uwagi pracodawców mogą być istotnym elementem modelu efektywnego kształcenia specjalisty bhp. Dla potrzeb praktyki zawodowej ważne jest aby pracownicy bhp, obok doświadczenia i wiedzy zawodowej, cechowali się szerokimi kompetencjami społecznymi, pozwalającymi im stosunkowo łatwo i efektywnie współdziałać na rzecz poprawy warunków pracy.

## **Bibliografia**

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Wydawnictwo Dyfin, Warszawa 2016.
- Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2006.
- Masłyk-Musiał E., *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*. Praca zbiorowa. Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, 2010
- Sikorski Cz., *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa, Dyfin 2004.
- Ratajczak Z., *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia pracowników*. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2003.
- Woźniak I., *Standard kwalifikacji zawodowych jako łącznik między wymaganiami rynku pracy a edukacją zawodową*, w: Kwiatkowski S. M., Woźniak I. (red.) *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje-Modele-Aplikacje*. IBE, Warszawa 2002.

---

### **Selected problems of the working environment: the expectations of employers and professional competence of employees OSH services**

Today, one of the most important problems of the working environment is the quality of human capital, workers and their competence and their adequacy to the vocational needs. The knowledge and skills of employees are increasingly becoming a key resource for organizations and companies are focused on finding the appropriate competence. Management, use in current operations and long-term becomes an essential element of the work environment. Thanks to the creativity, commitment, loyalty and knowledge of employees the company becomes a dynamic organization.

The article focuses on the problem of professional competence of employees in the context of the expectations and the needs of employers.

This issue was discussed on the example of a selected group of professional experts in occupational, safety and health and the experience of employers resulting from the cooperation with OSH services.

Work in OSH field requires interdisciplinary knowledge and skills. Repeatedly the condition and level of safety culture in an enterprise depends on their actions. It can be stated that the degree of efficiency of OSH staff is measured by the attitudes of employees and their awareness related to ergonomics, safe behaviour at work and care of their own health.

---

Publikacja opracowana na podstawie wyników III etapu programu wieloletniego „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, finansowanego w latach 2014-2016 w zakresie badań naukowych i prac rozwojowych ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego/Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Koordynator programu: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

**Paweł Prüfer**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

**Janusz Mariański, *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 527**

W badaniach socjologicznych jest miejsce dla tematów bardzo szczegółowych, „wycinkowych”, jak i dla zasadniczych, fundamentalnych, wykraczających poza proste „lokalizacje” geograficzno-kulturowe czy też społeczno-polityczne. Problematyka godności człowieka wydaje się przynależać do drugiej z tych kategorii. Nie bez wpływu na wzrost zainteresowania tą problematyką mają oczywiście okoliczności życia człowieka, kontekst historyczny, w którym ścierają się z różną wyrazistością różnorodne tendencje. Z jednej strony obserwuje się procesy marginalizacji społecznej jakiejś części społeczeństwa, z drugiej, jako reakcja na nie, następuje akceleracja świadomości niepowtarzalności i godności, jaką ludzie posiadają i jaka im się należy ze strony innych (wszystkich) podmiotów.

Janusz Mariański prezentuje czytelnikowi, w swojej kolejnej odsłonie, cenną panoramę przeglądową problematyki godności człowieka, czyniąc to z punktu widzenia socjologa, który potrafi wyjść także poza dyscyplinę, którą od lat w swoich badaniach chlubnie reprezentuje. Śledząc od lat dorobek tego badacza można odnieść wrażenie, iż niniejsza propozycja charakteryzuje się zasadniczą odmiennością w stosunku do pozostałych, jednocześnie pozostając wierna dotychczasowym obszarom badawczym, z których wyłaniają się wartościowe diagnozy, odzwierciedlające warsztat metodologiczny i empiryczno-teoretyczny.

Jak dotychczas profesor Mariański podejmował zagadnienia związane przede wszystkim z fenomenem religii, religijności, moralności, wartości,

a więc, mimo wszystko, uchwytnymi i obserwowalnymi zjawiskami, które *sui generis* mogą być rozpatrywane jako autonomiczne faktory związane z bytem człowieka, ale także zasadzające się na skomplikowanych kontekstach społecznych. Zjawisko godności jest w jakimś sensie *nieuchwytnie*, a jednak w diagnozach lubelskiego socjologa stało się *uchwytnie*.

Nie jest łatwym zadaniem, zwłaszcza dla badaczy, którzy poruszają się w obszarach konkretnych analiz socjologicznych, dokonać przeglądu tematyki, której jednak zaobserwować w dosłownym znaczeniu nie sposób. Propozycja badawcza Janusza Mariańskiego jest znaczącym jakościowo spojrzeniem naukowym, które łączy rzetelne spojrzenie badacza z jego rzeczywistą troską o zmianę, przemianę stanu rzeczy na lepszy, na bardziej pożądany społecznie. Mamy więc do czynienia z uporządkowaniem terminologiczno-definicyjnym problematyki, ale jest też odważna i szeroko zakrojona kwerenda badawcza, jak i równie intensywnie i dogłębnie zrealizowana wynikami różnych badań diagnoza zjawiska.

Godność jako wartość jest ściśle skorelowana z poczuciem rozpoznanej niepowtarzalności i swoistej wyjątkowości człowieka. Zaniechanie troski o wydobycie tej wartości spośród wielu innych, często efemerycznych i mało trwałych dóbr, jest w jakimś sensie zaprzeczeniem dążności do trwałej odnowy człowieczeństwa w człowieku. Lektura materiału stwarza silny impuls do jej realizacji. Godność ludzka, opisana, przeanalizowana z różnych perspektyw i w nierzadko odmiennych paradygmatach, jest rzeczywistością poddającą się szczególnej trosce o jej waloryzację, *renovatio*, metamorfizację, tak w odniesieniu do jednostki jako podmiotu integralnego, autonomicznego, jak i żyjącego w szerokim kontekście społecznym.

Profesor Mariański przedstawia swoją myśl w pięciu rozdziałach. Pierwszy z nich jest filozoficzną i teologiczną eksploracją kwestii godności. Jednocześnie podkreśla, iż jest to dowód na interdyscyplinarny horyzont poznawczy, w jakim można ją rozpatrywać. We wspomnianych ujęciach godność posiada wartość niezbywalną, trwałą, uniwersalną, niepodważalną. Jest więc silnie „podszywana” argumentacją, która nadaje jej jakiś silny fundament, z którego mogą wyłaniać się dalsze interpretacje, wcale nie kwestionujące i nie niwelujące takiej, które z punktu wiedzenia nauki (zwłaszcza rozumianej pozytywistycznie) odbierałaby jej zasadność. Objawienie chrześcijańskie (teologiczne) wnosi bardzo wiele do możliwości opracowania kwestii godności, bowiem daje badaczowi do dyspozycji narzędzia i argumenty, które przede wszystkim uwznioślają człowieka jako podmiot oraz jako sprawczy element świata, jednocześnie ukierunkowując go na inne odniesienia, także te transcendentne.

Bardzo wiele cennej wiedzy w kwestii godności pojawia się wtedy, kiedy w grę wchodzi dyskurs socjologiczny i psychologiczny. Dowodem na to jest drugi rozdział książki. Zupełnie odmiennie niż to jest w przypadku teologii czy filozofii, zarówno socjologia jak i psychologia istotnie podkreślają i diagnozują zmienność, dynamikę, płynność w rozumieniu godności, w jej opisie. Manifestowane formy i postaci godności wyłaniają się tutaj jako – w pewnym sensie – konstrukty ludzkie, a więc takie, które wskazują na działanie człowieka w tworzeniu sytuacji sprzyjających godności, czy w ogóle w urzeczywistnianiu się godności.

Interesującą częścią książki jest rozdział trzeci, w którym autor mierzy się z zadaniem analizy godności człowieka jako wartości aksjologicznej, czyniąc to w oparciu o różnorodne badania empiryczne. Nie uważa jednak, iż należy te dane postrzegać jako „twarde” konstatacje, lecz jako „miękkie” hipotezy. Autor nie ogranicza swoich analiz jedynie do własnych przemyśleń czy badań, lecz korzysta bardzo szeroko z różnych badań wielu przedstawicieli, zwłaszcza socjologów.

Kolejny, czwarty rozdział, ma na celu wydobycie aspektów godności z kontekstów społecznych, czy lepiej, ukazanie ich w manifestacjach społecznych. Autor przeanalizował bardzo szeroko sytuacje, które potwierdzają przejawy respektowania godności, albo jej negowanie. Jest to bardzo istotna część analiz Janusza Mariańskiego, ponieważ poprzez ich eksplorację ukazuje całe spektrum i uwarunkowania kontekstualne, w których godność człowieka istnieje, bądź jest kontestowana.

Logicznym, trafnym i w istocie metodologicznie i epistemologicznie udanym przedsięwzięciem jest rozdział piąty, który ukazuje problematykę wysiłku wychowawczego i socjalizacyjnego, jaki jest i powinien być podejmowany, by wydobyć i wygenerować wartość godności. Istotną rolę w tych zadaniach podejmuje rodzina, grupy rówieśnicze, szkoła, media, Kościół i wspólnoty religijne.

Godność jako przedmiot namysłu i badań naukowych nie przedstawia się za każdym razem jednoznacznie. Trudno jednak zaprzeczyć, iż w próbach jej opisu miałyby się rezygnować z uwzględniania aspektów aksjonormatywnych. Autorowi udało się zachować równowagę pomiędzy „wchodzeniem” na ten grunt, a jednocześnie „pozostawaniem” w pewnym dystansie i neutralności. Można by zaryzykować stwierdzenie, że tym sposobem ratuje nierzadko rozchodzące się coraz bardziej dwa światy namysłu naukowego nad człowiekiem i jego uwarunkowaniami społecznymi: pierwszy, w którym postuluje się i promuje wartości oraz drugi, w którym jest się powściągliwym od sądów wartościujących. Janusz Mariański nie tylko stwierdza, ale

przede wszystkim potwierdza, że zajmowanie się problematyką godności jest w przypadku socjologii zjawiskiem zdecydowanie rzadszym, niż to się dzieje w przypadku np. teologii czy filozofii. Niniejsza publikacja i w tej kwestii buduje silny i niezwykle strategiczny pomost pomiędzy dyscyplinami naukowymi, które mogłyby przy wspólnie prowadzonym dyskursie interdyscyplinarnym zyskać bardzo wiele.

Nie pierwszy już raz lubelski socjolog osadził swoje analizy na konkretnym kontekście, gdzie problematyka sytuacji polskiej odsłaniana jest i jednocześnie zestawiana z szerszym, europejskim, światowym, globalnym. Dzieje się tak szczególnie dlatego, że Autor powołuje się na aktualne badania empiryczne, które zostały przeprowadzone w różnych miejscach i z zastosowaniem różnorodnych metodologii badawczych w obrębie naszego kraju, szczególnie wśród polskiej młodzieży.

Niniejsza książka poświęcona godności ludzkiej jest cennym i głębokim ujęciem problematyki, tej, która nie posiada adekwatnego do swej wartości dotychczasowego opracowania. Godność człowieka jest niezbywalna i po prostu bezcenna. Trzeba zatem podjąć słuszny wysiłek badawczy, by ten jej aspekt wartości wydobyć na światło dzienne. Profesorowi Januszowi Mariańskiemu należy się uznanie i wdzięczność, że z takim niełatwym wyzwaniem zechciał się zmierzyć. Choć książka jest szeroką i wieloaspektową refleksją, jest jednocześnie cenną syntezą problematyki. A jak każda dobra synteza okazuje się przydatna w procesie obserwowania, badania i rozumienia rzeczywistości, prowokuje także do jej analizowania, testowania i dalszego rozwijania.

**Magdalena Otto-Dudek**

Uniwersytet Zielonogórski

***Grzegorz Godawa, Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”,  
Toruń 2016, ss. 452***

Książka *Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne* to lektura, w której został podjęty bardzo trudny i złożony problem cierpienia, umierania i śmierci. To cenne, dobrze przygotowane i wnikliwe źródło informacji o zmaganiach z nieuleczalną chorobą i codziennych dylematach rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Lektura monografii pozwala uświadomić sobie problem i zbliżyć się do rzeczywistości osób dotkniętych ekstremalnymi trudnościami.

Autor w swoim studium analizuje zagadnienie tanatopedagogiki jako poddyscypliny pedagogicznej, istniejącej od niedawna w polskiej myśli pedagogicznej. Ta myśl dotyczy edukacji w kontekście chorowania i umierania, a pojawiła się dzięki działalności hospicyjnej oraz wolontariackiej. Treści dotyczące tanatopedagogiki, czyli związane z wychowaniem w obliczu śmierci, są skomplikowane i niełatwe do podjęcia. Szczególnie są niełatwe, jeśli mowa jest o obliczu śmierci, wobec którego stają dzieci i ich rodziny, które nagle, nie spodziewając się tego, stają twarzą w twarz ze śmiercią i zmuszone są do nauczenia się pokory w jej obliczu, choć niewyobrażalne wydaje się dla rodzica pogodzenie się z cierpieniem i śmiercią niewinnej, ukochanej istoty. Ten temat właśnie podejmuje autor omawianej książki i próbuje spojrzeć na niego wieloaspektowo, wielopłaszczyznowo.

Czytając tę publikację dobrze jest dawkować sobie tekst, ponieważ każdy z rozdziałów skłania do refleksji. Wyobraźnia cały czas wytwarza obraz swojej własnej rodziny i wypiera myśli o ewentualnym cierpieniu i dramacie

związanym z nieuleczalną chorobą jej członka. Nie można przecież przejść obok problemów związanych z tanatopedagogiką bez zadumy nad sensem cierpienia i nieuchronnej śmierci dziecka. Autor pokazuje tanatopedagogikę powołując się na bogatą i wnikliwie przeanalizowaną literaturę. Cytuje wielu badaczy problemu edukacji w obliczu śmierci.

Zwracając uwagę na dobór literatury, trzeba dostrzec, że Autor korzystał z dużej ilości materiałów. Pozwoliło to na szerokie spojrzenie na opisywany problem. Bibliografię stanowi ponad 500 różnych publikacji, również obcojęzycznych. Są to książki, przede wszystkim, o rodzinie, o terapii, o teologii, o psychologii, o pedagogice i o metodologii badań.

W omawianej książce tanatopedagogika jako poddyscyplina pedagogiki pokazana jest przez pryzmat bólu. Wiele miejsca, siłą rzeczy, Autor poświęca w swojej publikacji cierpieniu, przedstawia też koncepcję cierpienia totalnego. Rozwija ją i podaje kilka wyjaśnień oraz definicji cierpienia totalnego sprecyzowanych w literaturze. Warta jest dostrzeżenia, ze względu na swój szeroki zakres, jedna z nich: „Cierpienie totalne obejmuje swoim zasięgiem wszystkie wymiary egzystencji chorej osoby. Można nawet przyjąć, że zakres jego oddziaływania nie ogranicza się jedynie do człowieka dotkniętego chorobą. Sięga bowiem znacznie dalej, gdyż cierpienie dotyka wszystkie osoby będące w bliskim kontakcie z osobą chorą.”<sup>1</sup>

Autor zajął się tematem obejmującym proces opieki i wychowania w warunkach domowej opieki hospicyjnej. Ten temat nie był wcześniej poddany wyczerpującej analizie teoretycznej. Pomimo obecności w literaturze tanatopedagogicznego wymiaru funkcjonowania rodziny, nie było dotychczas wnikliwych badań empirycznych w tym obszarze. Ks. Grzegorz Godawa zmienił ten stan rzeczy. Sporządził analizę teoretycznych, metodologicznych i praktycznych podstaw tanatopedagogiki. Połączył teorię z praktyką. Jego codzienne i prawdziwe zaangażowanie w opiekę hospicyjną zaowocowało rzetelnie przeprowadzonym studium z tanatopedagogiki.

Strukturę omawianej pracy tworzą dwie części: teoretyczna i empiryczna. Część teoretyczna jest interdyscyplinarna, rozbudowana, poparta szerokim wachlarzem teorii i definicji dostępnych w literaturze przedmiotu. Stanowi bogate źródło wiedzy dla wielu badaczy (psychologów, pedagogów). Jest solidną podstawą do zgłębiania zagadnienia, jakim jest tanatopedagogika. Jeśli chodzi o część empiryczną (opis rozmów autora z rodzicami

---

<sup>1</sup> [Godawa G., *Samotność matki terminalnie chorego dziecka w kontekście wsparcia społecznego* [w:] M. Duda, A. Świerczek (red.), *Dokąd zmierzasz współczesna rodzino?*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2012b, s. 228.

terminalnie chorych dzieci oraz ukazanie dramatu nieuleczalnej choroby dziecka) to jest to analiza wyników badań i próba poznania trudnego do zrozumienia procesu przemijania w rodzinie dziecka objętego opieką hospicyjną. Do swoich poszukiwań empirycznych autor zastosował metody obserwacji uczestniczącej i pogłębionego wywiadu swobodnego, co okazało się dobrym sposobem na przeanalizowanie badanego problemu – zagadnienia funkcjonowania rodziny nieuleczalnie chorego dziecka objętego opieką domowego hospicjum. W badaniach uczestniczyły rodziny objęte domową opieką hospicjum dla dzieci działającym w Małopolsce. Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła na sprecyzowanie wyników pokazujących znaczenie opiekuńczo-wychowawczego funkcjonowania rodziny zagrożonej śmiercią dziecka.

Warto zwrócić uwagę na sposób opisanego zglębionego problemu tanatopedagogiki. Jest to również istotna kwestia umożliwiająca czytelnikowi podjęcie próby zrozumienia tego angażującego egzystencjalnie i niełatwego, przecież, zagadnienia. Otóż język użyty w książce sprawia, że nie czyta się jej li tylko jako pracę naukowo-badawczą. Przytaczane w studium naturalne rozmowy i opisy sytuacji codziennych rodzin dotkniętych zbyt szybkim przemijaniem pozwalają na typowo ludzkie i osobiste doznania. Lektura dzięki temu staje się przystępna nie tylko dla badaczy pracujących naukowo. Stanowi bardzo realistyczne i zmuszające do zastanowienia się nad sensem istnienia swoiste świadectwo cierpienia. Nie pozwala przejść obok bez refleksji.

Praca składa się z jedenastu rozdziałów. W pierwszym znaleźć można teoretyczne podstawy tanatopedagogiki (definicje, pojęcia, cele, przedmiot i metody badań), a także dowiedzieć się co to jest edukacja tanatologiczna. Drugi rozdział to rozważania o chorobie, cierpieniu i śmierci dziecka. Przedstawiona w nim jest koncepcja cierpienia totalnego. Kolejny rozdział opisuje rodzinę nieuleczalnie chorego dziecka i społeczne postawy wobec takiej rodziny. W czwartym rozdziale zwrócono uwagę na rolę więzi rodzinnych i ich znaczenie dla procesu wychowania. Piąty rozdział jest prezentacją teoretycznych założeń i standardów opieki paliatywno-hospicyjnej nad chorym dzieckiem.

Rozdział szósty to już część empiryczna. Jest tu metodologia badań. Opisana została problematyka badawcza, metody prowadzenia badań i opracowania materiału oraz grupy badawcze.

Rozdziały od siódmego do dziesiątego zostały poświęcone analizie materiału badawczego. Pokazano rodziny w zderzeniu z chorobą i śmiercią dziecka. Dokonano prób typologizacji systemów rodzinnych w obliczu

śmiertelnej choroby. Przeanalizowano problematykę cierpienia i przeżyć członków rodziny chorego dziecka (rodziców, rodzeństwa, dziadków). Doszło do próby kategoryzacji zakresu cierpienia, właściwego dla poszczególnych członków rodziny. Została również przedstawiona problematyka edukacji dziecka objętego opieką hospicyjną. Rozważono zagadnienie edukacji zdrowego i chorego dziecka oraz uwarunkowania tanatopedagogicznego funkcjonowania rodziny (aksjologiczno-teleologiczny wymiar edukacji i zasady edukacyjne). Poświęcono również miejsce samowychowaniu w kontekście choroby dziecka. Ukazano to na podstawie wyników badań.

W ostatnim rozdziale została dokonana próba analizy wyników materiału badawczego na podstawie teoretycznych i praktycznych wniosków. Wyartykułowano postulaty wynikające z badań. Odniesione one zostały do funkcjonowania rodziny chorego dziecka objętej opieką hospicyjną w wymiarze tanatopedagogicznym.

Wielowymiarowość spojrzenia na cierpienie i śmierć dziecka sprawia, że książka może stać się cennym źródłem wiedzy dla kolejnych badaczy zagadnień związanych z tanatopedagogiką. Posłużyć może jako podstawa do zgłębiania tego trudnego problemu. Zamieszczone w książce teksty, które się wzajemnie dopełniają i uzupełniają, stanowią nowe spojrzenie na problematykę rodziny objętej opieką hospicyjną, w której jest terminalnie chore dziecko.

Podsumowując lekturę książki *Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne* warto zauważyć, że obok bardzo ciekawej treści popartej badaniami, oferuje ona odbiór związany z przystępnym językiem. Zwrócenie uwagi na przeżycia członków rodzin terminalnie chorych dzieci jest naprawdę dużą zaletą książki dającej możliwość nowego, dużo szerszego niż dotychczasowe, spojrzenia na dramaty rodzin dotkniętych traumą nieoczekiwanej śmierci. Szczególnie cenne były dla mnie rozważania o cierpieniu matek. Jako matka poczułam ogromne współczucie, a zarazem wdzięczność do świata, że sama nie muszę przeżywać codziennego dramatu zbliżającej się śmierci własnego dziecka.

Książka Księdza Godawy jest bardzo spójna, wypełniona wartościową treścią. W moim odczuciu jest godna polecenia, ponieważ stanowi wnikliwe i fachowe, choć niełatwe, studium nie tylko dla badaczy i pedagogów. Myślę że zainteresować powinna szeroki krąg czytelników chcących pogłębić wiedzę o poddyscyplinie pedagogicznej, jaką jest tanatopedagogika. Może również odegrać istotną rolę terapeutyczną dla osób stojących w obliczu dramatu terminalnie chorego dziecka. Jest bowiem próbą poznania i zrozumienia trudnego doświadczenia przemijania.

# BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM VII: 2016 NR 3(16)

**Katarzyna Marszałek**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Doktoraty i habilitacje z tematyki dotyczącej organizacji harcerskich, w latach 1969-2016

### Część II. Prace/cykle habilitacyjne

Przeгляд prac naukowych, które były podstawą w pozytywnie zakończonych postępowaniach nadania stopnia doktora habilitowanego z tematyki dotyczącej organizacji harcerskich, w latach 1969-2016

W latach 1965-2016, według dostępnych danych, sześć osób uzyskało stopień doktora habilitowanego z tematyki dotyczącej organizacji harcerskich. Na podstawie prac habilitacyjnych (czterech) oraz dwóch cykl powiązanych tematycznie. Osoby uzyskały stopnie w zakresie: nauk historycznych (dwie), pedagogiki (dwie), socjologii (jedna), nauk o kulturze fizycznej (jedna). Tematyka prac/ cyklów była zróżnicowana patrz tabela nr 1.

Tabela nr 1. Zestawienie prac/cyklów habilitacyjnych z tematyki harcerskiej w latach 1969-2016 według roku, imienia nazwiska, pracy/cyklu oraz dyscypliny.

<i>rok</i>	<i>Nazwisko i imię</i>	<i>temat</i>	<i>praca/cykl</i>	<i>dyscyplina 1</i>
1969	Adamski Władysław	Determinanty aktywności społecznej. Porównawcze studium socjologiczne zbiorowości instruktorów ZHP	praca	socjologia
1980	Maszczyk Tadeusz	Rola i miejsce wychowania fizycznego w działalności ZHP	praca	nauki o kulturze fizycznej
1990	Mazur Sławomir Mirosław	Wychowanie dla obronności w Związku Harcerstwa Polskiego	praca	pedagogika

2014	Głowacka-Sobiech Edyta Agnieszka	Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990	praca	pedagogika
2015	Baran Adam Franciszek	Młodzież wobec komunizmu po II wojnie światowej, na przykładzie środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i za granicą	cykl	nauki historyczne
2016	Wojtycza Janusz Piotr	Dzieje Związku Harcerstwa Polskiego i jego rola wychowawcza	cykl	nauki historyczne

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione w tabeli prace/ cykle są:

- porównawczym studium socjologicznym zbiorowości instruktorów ZHP opisującym determinanty aktywności społecznej;
- opisem miejsca i roli wychowania fizycznego i wychowania do obronności w ZHP;
- rekonstrukcją dziejów harcerstwa polskiego w okresie 1944-1990;
- opisem działań młodzieży z środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i za granicą wobec komunistów po II wojnie światowej;
- pisem dziejów ZHP wraz z jego rolą wychowawczą.

Pięć z sześciu wymiennych prac/cykli zostało opublikowanych są to prace: Adamskiego Władysława, Maszczaka Tadeusza, Głowackiej-Sobiech Edyty Agnieszki, Barana Adama Franciszka, Wojtycza Janusza Piotra. Poniżej prezentuję krótkie streszczenie niniejszych publikacji<sup>1</sup>:

1971, monografia, **Adamski Władysław**, *Determinanty aktywności społecznej. Porównawcze Studium socjologiczne zbiorowości instruktorów ZHP*. Warszawa Państwowe Wydawnictwo Naukowe, recenzja wydawnicza Jerzy J. Wiatr, ss. 287.

„Poszukiwania koncepcyjne zmierzały do uzyskania w wyniku badań możliwie wszechstronnych informacji o determinantach aktywności społecznej instruktorów ZHP. Zmierzano do odpowiedzenia na dwa pytania: 1. Jakie czynniki determinują aktywność społeczną instruktorów ZHP? 2. Jakie typy działacza społecznego funkcjonują i kształtują się w tej organizacji? Pierwszy problem badawczy badano głównie w oparciu o materiał statystyczno-ankietowy, drugi zaś poprzez uzyskane materiały o charakterze pamiętnikarskim<sup>2</sup>. Zbiorowość instruktorów próby badawczej stanowili: uczestnicy konkursu- 602 osoby, uczestnicy ankiety pocztowej 1595, przy

<sup>1</sup> Tych, do których udało mi się dotrzeć.

<sup>2</sup> W. Adamski, *Determinanty aktywności społecznej. Porównawcze Studium socjologiczne zbiorowości instruktorów ZHP*, Warszawa 1971, s.41.

zbiorowości ogólnopolskiej instruktorów ZHP według stanu z dnia 1 grudnia 1967 roku, 66860 osób<sup>3</sup>. Ankieta- zastosowano dobór celowy ankietę wysłano do wszystkich społecznych instruktorów harcerskich zamieszkujących w wybranej grupie powiatów, reprezentujących trzy poziomy rozwoju cywilizacyjnego<sup>4</sup>. Z ogólnej liczby 4150 ankiet wysłanych pod adresy dostarczone przez władze ZHP z 29 powiatów, do dnia 15 lipca 1968 r. otrzymano bez jakichkolwiek monitów 1724 wypełnionych ankiet, co stanowi 41,5% ogółu rozesłanych ankiet. Z tej liczby wyłączono w dalszym opracowaniu 114 ankiet<sup>5</sup>. Materiał pamiętnikarski- pozyskano materiał na drodze publicznego konkursu<sup>6</sup>, liczba uczestników konkursu 602<sup>7</sup>. Wnioski i spostrzeżenia końcowe: orientacja społecznikowska jest dominującym nurtem aktywności instruktorskiej, rozpatrywanej łącznie w wymiarach dobrowolności i bezinteresowności indywidualnego uczestnictwa<sup>8</sup>. Aktywność społeczna mierzona dobrowolnością i bezinteresownością uczestnictwa wykazuje ścisły związek z cechami biograficznymi i usytuowaniem środowiskowym instruktorów. Wśród czynników środowiskowych, sprzyjających wysokiej dobrowolności i bezinteresowności wybijają się: miejskie pochodzenie instruktora i miejskie środowisko aktywności społecznej; zaś wśród czynników biograficznych-uczniowska i nienauczycielska pozycja społeczno-zawodowa instruktora (...). Zdecydowanie ujemną zależność wobec dobrowolnej i bezinteresownej aktywności wykazuje wykonywanie zawodu nauczycielskiego i pochodne wobec niego wyższe od przeciętnego wykształcenie, a przede wszystkim- chłopskie pochodzenie społeczne instruktora i więc jako środowisko wychowawcze i zarazem środowisko aktywności społecznej w harcerstwie<sup>9</sup>. Zespół kulturalno-organizacyjnych i środowiskowych czynników aktywności, rozpatrywanych przez pryzmat pozycji społeczno-zawodowej badanych, pozwala wyróżnić trzy typy instruktorów harcerskich. Są to: uczniowie i studenci, nauczyciele oraz pracujący zawodowo poza nauczycielstwem<sup>10</sup>. Analiza dominujących osobowościowo-kulturowych czynników aktywności- przeprowadzona w oparciu o wypowiedzi pamiętnikarskie- pozwala wzbogacić typologię instruktorów harcerskich. Obejmuje ona pięć typów wydzielonych

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 103.

<sup>4</sup> Tamże, s. 6.

<sup>5</sup> Tamże, s. 99.

<sup>6</sup> Tamże, s. 91.

<sup>7</sup> Tamże, s. 103.

<sup>8</sup> Tamże, s. 273.

<sup>9</sup> Tamże, s. 24-275.

<sup>10</sup> Tamże, s. 275.

za pomocą takich czynników aktywności, jak: potrzeba zabawy i partnerstwa; potrzeby wychowawcze i poszukiwanie uznania u wychowanków; potrzeby wychowawcze i wrażliwość na uznanie ze strony środowiska dorosłych skłonności organizacyjno-przywódcze i dążność do doskonalenia własnego charakteru; przywiązanie do tradycji harcerskich oraz abstynencja”<sup>11</sup>.

1979, monografia, **Maszczyk Tadeusz, Wychowanie fizyczne w harcerstwie**, Wydawnictwo AWF, Warszawa, ss. 208

Głównym celem pracy było „określenie miejsca i roli wychowania fizycznego w harcerstwie, w trzech kręgach działania tej organizacji: w codziennej pracy drużyn harcerskich, na letnich i zimowych obozach oraz alertach naczelnika ZHP”<sup>12</sup>. Sformułowano następujące pytania badawcze: „1. Jakie czynniki determinują pełną realizację zadań programowych z wychowania fizycznego w działalności ZHP”<sup>13</sup>, 2.

W jakim stopniu plany pracy drużyn harcerskich uwzględniają postulaty w dziedzinie wychowania fizycznego precyzowane przez Główną Kwaterę ZHP? 3. W jakim stopniu zadania z wychowania fizycznego zawarte w planach pracy realizowane są w codziennej działalności drużyn i obozów harcerskich? 4. Które z form aktywności ruchowej cieszą się największą popularnością wśród harcerzy? 5. Jakie formy i metody pracy w dziedzinie wychowania fizycznego najbardziej sprzyjają zdobywaniu sprawności oraz odznak sportowych i turystycznych przez harcerzy? 6. W jaki sposób- zdaniem harcerzy, drużynowych i instruktorów wychowania fizycznego- należałoby wzbogacić programową działalność ZHP w dziedzinie wychowania fizycznego?”<sup>14</sup>

Badania przeprowadzono za pomocą „analizy materiałów źródłowych i badań ankietowych, obserwacji uczestniczącej i zewnętrznej oraz analizy statystycznej zebranego materiału”<sup>15</sup>. Liczebność badanej próby wynosiła łącznie 7840 osób (980 osób z obszaru codziennej działalności drużyn harcerskich, 3920 z obszaru obozy harcerskie uczestnicy letnich obozów harcerskich, 980 z obszaru obozy harcerskie uczestnicy zimowych obozów harcerskich, 1960 harcerzy z obszaru XII Alert ZHP<sup>16</sup>). „Aby uzyskać pogłębiony obraz realizacji zajęć sportowo0relkracyjnych na obozach harcerskich, badaniami

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 276.

<sup>12</sup> T. Maszczyk, *Wychowanie fizyczne w harcerstwie*, Warszawa 1979, s. 6.

<sup>13</sup> Tamże, s. 6.

<sup>14</sup> Tamże, s. 7.

<sup>15</sup> Tamże, s. 68.

<sup>16</sup> Tamże, s. 69.

objęto również instruktorów wychowania fizycznego: 196 z obozów letnich i 49 z zimowisk (obok instruktora wychowania fizycznego w badaniach uczestniczyło 20 losowo wybranych uczestników danego obozu<sup>17</sup>).

„1. Badania wskazują, że realizacja założeń programowych w dziedzinie wychowania fizycznego płynące z GK ZHP przebiega najpomyślniej na obozach letnich oraz w toku akcji podejmowanych okazjonalnie przez ZHP (np. alerty Naczelnika ZHP). Największe dysproporcje w ich urzeczywistnianiu dostrzega się w codziennej działalności zastępów i drużyn harcerskich oraz podczas obozów zimowych.

2. Rolę wychowania fizycznego w ZHP trzeba widzieć jako podstawę rozwoju aktywności ruchowej harcerzy zarówno na zbiórkach zastępów i drużyn, jak i w toku harcerskich akcji: letniej i zimowej, postulując:

- a. indywidualizację zajęć ruchowych,
- b. zwiększenie swobody wyboru form w trakcie całorocznej pracy zastępów i drużyn,
- c. zachowanie właściwej proporcji między ruchem spontanicznym, dobrowolnie wybieranym, a ujednoliconymi formami zajęć ruchowych pod kierunkiem drużynowego lub instruktora wychowania fizycznego.

3. W celu zapewnienia powszechnego udziału młodzieży harcerskiej w zajęciach ruchowych oraz skuteczności procesu wychowawczego należy:

- a. w większym niż dotąd stopniu stosować formy i metody pracy uwzględniające indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe oraz zainteresowania harcerzy<sup>18</sup>,
- b. stwarzać jak najwięcej sytuacji wychowawczych aktywizujących harcerki do czynnego udziału w różnorodnych zajęciach sportowo-rekreacyjnych.

4. Skutecznym czynnikiem zapewniającym pełne zaangażowanie harcerzy w urzeczywistnianiu zadań programowych jest idea współpartnerstwa i współuczestnictwa członków harcerskiej społeczności w procesie tworzenia nowego modelu wychowania fizycznego w ZHP.

5. Ranga wychowania fizycznego w ZHP, ze względu na swoje ideowo-wychowawcze i rekreacyjno-kreatywne funkcje, powinna stale wzrastać. Dalsze doskonalenie form i metod pracy w tej dziedzinie wymaga między innymi:

---

<sup>17</sup> Tamże, s.70.

<sup>18</sup> Tamże, s. 167.

- a. szerszej popularyzacji istniejącego systemu sprawności i odznak sportowych i turystycznych,
  - b. pełnej integracji z sojusznicznymi organizacjami zwłaszcza z SZS, LZS, TKKF oraz szkolną służbą zdrowia i komitetem rodzicielskim,
  - c. lepszego wyposażenia w sprzęt i urządzenia sportowo-rekreacyjne.
6. Prowadzone przez nas badania dowiodły, że zarówno drużynowi, jak i instruktorzy wychowania fizycznego na obozach harcerskich nie stanowią jednorodnej, pod względem struktury wiekowej, poziomu wykształcenia i wykonywanego zawodu, grupy. Sytuacja taka wywołuje szereg trudności w przyjęciu jednolitej koncepcji kształcenia kadry dla potrzeb wychowania fizycznego w ZHP. Wychodząc z powyższych przesłanek sadzimy, że przygotowanie kadry do pracy w zastępach, drużynach czy na obozach powinno pójść trzema torami poprzez:
- a. szkolenie młodzieżowych organizatorów sportu na terenie szkół lub obozów,
  - b. włączenie studentów, zwłaszcza uczelni wychowania fizycznego, do pracy instruktorskiej wyrażające się w powołaniu do życia studenckich kół instruktorskich, utworzeniu<sup>19</sup> specjalizacji w zakresie pracy w harcerstwie oraz wprowadzeniu obowiązkowych praktyk pedagogicznych na obozach harcerskich,
  - c. opracowanie i realizację koncepcji programu doksztalcenia i doskonalenia funkcjonującej obecnie kadry instruktorskiej.

Kierunki poszukiwań na tym polu powinny być, naszym zdaniem, w większym niż dotąd zakresie wspierane wnikliwymi badaniami naukowymi nad problemami harcerskiego wychowania fizycznego<sup>20</sup>.

7. Dużą pomocą w codziennej pracy drużynowych i instruktorów wychowania fizycznego na obozach harcerskich mogą stać się specjalne poradniki zawierające, między innymi, informacje na temat biologicznych funkcji organizmu oraz zasad organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Wychowanie fizyczne w harcerstwie było bowiem pozbawione dotąd wsparcia teoretycznego. Dawali temu wyraz- w toku prowadzonych badań- drużynowi i instruktorzy, postulując zarazem wydanie teoretycznych

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 168.

<sup>20</sup> Por. J. Jonkisz, *Perspektywy eksperymentów i badań naukowych w dziedzinie sportu i turystyki w ZHP*, „Zeszyty Naukowe WSWF we Wrocławiu”, Wrocław 1970, nr 7.

i metodycznych opracowań ułatwiających właściwą organizację procesu wychowania fizycznego w ZHP<sup>21</sup>.

2013, monografia, **Głowacka-Sobiech Edyta Agnieszka**, *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990*; Wydawnictwo Naukowe UWM, recenzent wydawniczy Bogusław Śliwerski, ss. 379

„Książka przedstawia dzieje polskiego harcerstwa w latach 1944-1990. Po wojnie harcerstwo stało się obszarem wzmożonego zainteresowania nowej „ludowej” władzy. Działania aparatu przemocy na tym polu były zresztą zauważalne już od 1944 roku. I to nie tylko w stosunku do harcerstwa, ale także innych organizacji młodzieżowych i instytucji oświatowych. Dlatego z chwilą zakończenia wojny rozpoczęła się walka o polskie harcerstwo. I trwała ona, z różnym natężeniem i rezultatami, aż do likwidacji Związku Harcerstwa Polskiego pięć lat później. W latach 1948-1950 trwał proces brutalnego niszczenia polskiego skautingu: potępiono wówczas i zanegowano całość ideowego i pedagogicznego dorobku ruchu harcerskiego. Zmiany, jakie dokonywały się w 1956 roku w całym kraju, odcisnęły także swoje piętno na organizacjach młodzieżowych, w tym na harcerstwie. Najsilniejszym akordem przemian był Łódzki Zjazd Działaczy Harcerskich, który, obradując w dniach 8-10 grudnia 1956 roku, doprowadził do odrodzenia Związku Harcerstwa Polskiego i jego trwania aż do końca Polski Ludowej. Książka pokazuje także fenomen polskiego harcerstwa, które w latach Polski Ludowej, pomimo wielu zamachów ze strony władz na swoją niezależność i apolityczność, zachowało świeżość i było atrakcyjne dla młodzieży, która niezmiernie rzadko brała sobie do serca odgórne wytyczne władz. I im niższa struktura i jednostka harcerstwa, tym mniej widoczny był ów niepokojący wpływ polityki. Wartości harcerskie były ponadto wyznawane przez ludzi, którzy pozostawali, z przyczyn politycznych głównie, poza organizacją”<sup>22</sup>

2015, cykl, **Baran Adam Franciszek**, *Młodzież wobec komunizmu po II wojnie światowej, na przykładzie środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i za granicą*.

Na cykl składają się trzy monografie, jedna książka pod redakcją, sześć publikacji w wydawnictwach zbiorowych, dwie publikacje naukowe w czasopiśmie międzynarodowych i krajowych, jedno opracowanie.

---

<sup>21</sup> T. Maszczak, *Wychowanie...*, s. 169.

<sup>22</sup> <http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=288960>, z dn. 6.08.2016.

*Monografie*

2009, *Profesor Strzembosz. Historyk Armii Krajowej, harcerz i wychowawca*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa, ss. 240.

Książka „oparta została przede wszystkim na literaturze przedmiotu oraz wybranych, źródłach. Składa się ona z sześciu rozdziałów o charakterze problemowym, ukazując głównego bohatera z kilku wybranych perspektyw, przede wszystkim: pochodzenia i związków rodzinnych, aktywności zawodowej i społecznej oraz opisu kroniki i wydarzeń, które miały miejsce już po śmierci profesora T. Strzembosza w 2004 roku<sup>23</sup>.

2012, współautorska z G. Motyka, R. Wnuk, T. Stryjek, *Wojna po wojnie. Antysowieckie podziemie w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1944-1953*, Wydawnictwo Naukow Scholar, instytut Polityczny OAN, Muzeum II Wojny Światowej, Gdańsk-Warszawa, ss. 666.

W rozdziale „Młodzieżowa konspiracja antysowiecka. Porównanie antykomunistycznych konspiracyjnych organizacji i grup młodzieżowych w Polsce i na terenie ZSRS w latach 1944–1953” zaprezentowano badania realizowane w ramach grantu. „Wynika z nich m.in., że ustalone statystyki dotyczące Polski (blisko 1 tys. Organizacji skupiających ponad 10 tys. osób) dwukrotnie przewyższają wszystkie znane inicjatywy o podobnym charakterze w powojennych, zachodnich, republikach Związku Sowieckiego, a wielokrotnie w porównaniu z danymi dotyczącymi poszczególnych republik. Niemniej, populacja zaangażowanych w Polsce (ok. 0,2 proc. w grupie wiekowej 14-25 lat), podobnie jak wszędzie, gdzie nadano zjawisko powojennej konspiracji młodzieżowej, jest rażąco niska<sup>24</sup>. (...) Metody i formy działalności antykomunistycznych organizacji i grup młodzieżowych na terenie Związku Sowieckiego w latach 1944-1953 były bardzo zbliżone. Dominowała pomoc zbrojnemu podziemiu i samoistne inicjatywy wypływające z pobudek patriotycznych- głównie młodzieży szkół średnich i studentów<sup>25</sup>. Badania archiwalne i analizy opracowań wyłoniły też interesujące wnioski o charakterze ogólnym. Po pierwsze, młodzieżowe organizacje antykomunistyczne (antysowieckie) były istotnym

---

<sup>23</sup> Załącznik do autoreferatu Adama Franciszka Barana, do Wniosku z dnia 24 kwietnia 2014 r o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie: nauki humanistyczne, w dyscyplinie: historia, s. 10.

<sup>24</sup> Tamże, s. 6.

<sup>25</sup> Tamże, s. 7.

składnikiem powojennego obrazu w sowieckiej strefie wpływów. Nie mogą „konkurować” w żaden sposób z konspiracją zbrojną, ale ich rola w zmieniającej się z czasem formule walki z okupantem była istotna i jak każdy przejaw, motywowany odruchem patriotyzmu, zasługuje na należyty szacunek. Po drugie organizacje działające na terenie powojennej Polski nie były ewenementem w skali Europy Środkowo-Wschodniej- ten pogląd należy zweryfikować, ponieważ podobne inicjatywy występowały w byłych zachodnich republikach Związku Sowieckiego, co najmniej do początku lat 60. XX wieku. Potwierdzają to źródła oraz nieliczne opracowania i książki, a najliczniejsze struktury odnotowano na Zachodniej Ukrainie, na Litwie i w Estonii. Po trzecie, skala zaangażowania antysowieckiego, na tle ogółu populacji młodzieży była jednak niewielka- w Polsce na poziomie 0,2 proc., na terenie zachodnich republik Związku Sowieckiego przypuszczalnie jeszcze mniej. Statystyki członkowskie Komsomołu czy polskiego Związku Młodzieży Polskiej (przy całej ułomności tego argumentu: wiarygodność danych, motywacja przynależności, itd.) potwierdzają, że poziom oddziaływania sowietyzacji (np. poprzez edukację, walkę z religią katolicką czy przynależność do struktur prokumunistycznych) był znaczący. Po czwarte, konspirująca młodzież, która wpadła w sidła bezpieki nie mogła liczyć na pobłażliwość systemu. W wielu przypadkach traktowano nieletnich jako dorosłych, torturowano, zasądzano nie tylko kary wieloletniego więzienia, ale także kary śmierci. Należy też pamiętać, że niewiele jednostek dożyło „wolności” na przykład po odbyciu kary 25 lat w sowieckich łagrach. Po piąte, inaczej niż w państwach bałtyckich, nie są mi znane przypadki, aby uczestnicy powojennej konspiracji młodzieżowej w Polsce byli później znaczącymi dysydentami<sup>26</sup>.

2014, *Od pieriestrojki do Karty Polaka. Środowiska i organizacje polskiego harcerstwa na terenie ZSRR i po jego rozpadzie*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa, ss. 421.

„Głównym celem niniejszej książki jest ukazanie działalności polskiego harcerstwa na terenie ZSRR i po jego rozpadzie w 1991 r. Prezentowane zagadnienie obejmuje zasięgiem badawczym: Łotwę, Litwę, Białoruś, Ukrainę, Kazachstan, Mołdawię i Estonię, ukazując dzieje środowisk i organizacji harcerskich w okresie ważnych przemian społeczno-politycznych tej części Europy (upadku komunizmu i ZSRR

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 7.

oraz odbudowy i kształtowania się suwerennych państw). Przy czym w przypadku Łotwy, Litwy i Estonii mamy do czynienia z odrodzeniem harcerstwa, które tam<sup>27</sup> działało jeszcze w okresie międzywojennym, natomiast jeśli chodzi o Białoruś, Ukrainę, Kazachstan i Mołdawię, to w tych krajach polskie harcerstwo dopiero powstało po 1989 r., choć na terenach zachodniej Białorusi i Ukrainy Zachodniej struktury skautowe i harcerskie były już tam obecne od 1918 r., tj. w granicach II Rzeczypospolitej i w konspiracji podczas II wojny światowej. Książka składa się z pięciu rozdziałów. Pierwsze cztery opisują w chronologicznej kolejności historię i działalność środowisk oraz organizacji polskiego harcerstwa na Łotwie, Litwie, Białorusi i Ukrainie. Natomiast w rozdziale piątym przedstawiam zbiorczo dzieje drużyn polskich w Kazachstanie, Mołdawii i Estonii jako struktur nielicznych i nieposiadających rozbudowanych struktur organizacyjnych na terenie całego kraju. Poszczególne rozdziały pracy ukazują najważniejsze wydarzenia i dzieje polskiego harcerstwa na Wschodzie na przestrzeni lat od roku 1989 do drugiej połowy 2007 r., z uwzględnieniem charakterystycznych momentów. Każdy rozdział rozpoczyna się krótkim wprowadzeniem, prezentującym historię oraz sytuację i organizację mniejszości polskiej na danym terenie. Część merytoryczną pracy uzupełniają m.in. dokumenty źródłowe zebrane w aneksach<sup>28</sup>.

*Książki pod redakcją:*

1. 2009, *Od zniewolenia do wolności. Studia historyczne*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Collegium Civitas, Polskie Radio Białystok, Warszawa-Białystok, ss. 499
- „Książka składa się z tekstów opracowań przygotowanych przez byłych uczniów sp. Profesora Tomasza Strzembosza, a zaprezentowana w niej różnorodna tematyka<sup>29</sup> nie miała świadczyć tylko o zainteresowaniach badawczych autorów, ale także o *spectrum* zagadnień, którymi zajmował się nasz Mistrz. W tomie tym (...) zamieściłem autorskie opracowanie pt. „Stanisław Broniewski „Orsza” wobec wydarzeń harcerskich w Polsce z lat 1980-1983”<sup>30</sup>.

*Publikacje w wydawnictwach zbiorowych:*

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 3.

<sup>28</sup> Tamże, s. 4.

<sup>29</sup> Tamże, s. 11.

<sup>30</sup> Tamże, s. 11.

- 2007, *Polityka władz naczelnych ZHP poza granicami Kraju wobec harcerstwa w Polsce w latach (1980-1990), Emigracja polska wobec problemów przebudowy i sowietyzacji Kraju po drugiej wojnie światowej*, ss. 453-464.
- „Artykuł jest rozwinięciem jednego z wątków poruszanych w” rozprawie doktorskiej „Niepokorni i niezależni. Walka o kształt harcerstwa w Polsce (1980-1990)” z 2005 roku „Istotne, że oprócz odwołań do znanej literatury zawiera informacje ze źródeł wywołanych, czyli listów, jakie Autor wymienił z uczestnikami zdarzeń. Drugim źródłem są czasopisma harcerskie wydawane zagranicą”<sup>31</sup>.
- 2009, *Stanisław Broniewski „Orsza” wobec wydarzeń harcerskich w Polsce z lat 1980-1983, Od zniewolenia do wolności. Studia historyczne*, ss. 361-383.
- Opracowanie „będące poprawionym i uzupełnionym fragmentem jednego rozdziału mojej rozprawy doktorskiej (który nie wszedł do książki podoktorskiej). Starłem się w nim ukazać rolę byłego Naczelnika Szarych Szeregów w okresie pierwszej „Solidarności” i stanu wojennego w PRL, jaką odegrał w środowiskach harcerskich działających na rzecz odnowy harcerstwa i kształtu ZHP zawłaszczonego ówczesnie przez komunistów. Celem pośrednim publikacji była zachęta do dalszych badań nad biografią harcmistrza”<sup>32</sup>.
- 2009, *Harcerstwo niezależne. Od Niezależnego Ruchu Harcerskiego do Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, „Jesteście naszą wielką szansą”. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*, ss. 203-215.
- „Jest streszczeniem rozdziału pierwszego i drugiego”<sup>33</sup> rozprawy doktorskiej „Niepokorni i niezależni. Walka o kształt harcerstwa w Polsce (1980-1990)” z 2005 roku.
- 2010, *W cieniu „Solidarności”. Harcerstwo „niepokorne” i niezależne w Polsce 1980-1990, „Solidarność” 1980-1990*, vol. 7, ss. 331-357.
- Celem głównym tego opracowania było ukazanie ówczesnego stanu wiedzy na temat związków „niepokornego” i niezależnego harcerstwa w Polsce w latach 1980-1990 z NSZZ „Solidarność”, a pośrednim- ustalenie najnowszego bilansu wiedzy dotyczącego harcerstwa o charakterze opozycyjnym tamtego okresu wobec uzależnionych od komunistów władz naczelnych Związku Harcerstwa Polskiego. Z tego powodu swoją

---

<sup>31</sup> M. Mazur, *Ocena dorobku naukowego i habilitacyjnego cyklu tematycznego dr Adama F. Barana* pt. „Młodzież wobec komunizmu po II wojnie światowej na przykładzie środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i zagranicą”, z 12 sierpnia 2014, s. 8.

<sup>32</sup> Załącznik do autreferatu Adama Franciszka Barana..., s. 12.

<sup>33</sup> S. Jankowiak, *Ocena dorobku naukowego dra Adama F. Barana w związku z postępowaniem habilitacyjnym* z 28.10.2014, s. 2.

publikację oparłem nie tylko o wyniki zaprezentowane w rozprawie doktorskiej, ale także uzupełnione o historiografię z lat 2005-2009, omówioną szczegółowo w części wstępnej tej publikacji (s.333-339). W mojej ocenie istotnymi były też wysunięte wówczas postulaty badawcze m.in. ustalenie roli kierownictwa ZHP i jego szczebli lokalnych (chorągwi, hufców) z opisywanego czasu, w transmisji „wychowawczych planów” komunistów, ale też wykorzystywania struktur ZHP do walki z harcerską opozycją (we współpracy lub z inspiracji Służby Bezpieczeństwa i Urzędu do Spraw Wyzwań) oraz enklaw postaw przyzwoitych w tej organizacji<sup>34</sup>.

2010, *„Emigracyjny ZHP” jako inspirujący ośrodek wrogich elementów w Polsce w latach 1945-1957, Tajny oręż czy ofiary zimnej wojny? Emigracje polityczne z Europy Środkowej i Wschodniej*, ss. 175-186.

W opracowaniu tym starano się wykazać „m.in., że samo istnienie powojennych struktur Związku Harcerstwa Polskiego poza granicami Kraju (z siedzibą władz w Londynie) było dla komunistów w Polsce nie do zniesienia. Nie tylko oskarżano tę organizację o rolę inspirującą, lecz „wskazywano” niejednokrotnie, że knuło, wciągało do konspiracji, przekazywało na ten cel stosowne fundusze, szkoliło kolejnych szpiegów i stanowiło istotną przeszkodę nie tylko w przejęciu krajowego harcerstwa, ale też w pokojowej egzystencji i rozwoju młodego pokolenia w Polsce Ludowej. W pierwszej kolejności, na tle działalności reaktywowanego w grudniu 1944 roku przez PKWN krajowego ZHP, starałem się ukazać sytuację konspiracyjnych organizacji harcerskich, związanych ideowo i organizacyjnie z rządem polskim w Londynie oraz dylematy i wybory kilku czołowych instruktorów harcerskich, związane z sytuacją w jakiej znalazła się Polska po zakończeniu II wojny światowej. Wobec nieprzerwanej, powojennej działalności konspiracyjnej struktur Harcerstwa Polskiego (tzw. „Hufców Polskich”), wywodzących się z katolicko-narodowego nurtu w przedwojennym ZHP i organizacji odrębnej od wojennych Szarych<sup>35</sup> Szeregów, zasadnym było ukazanie represji systemu wobec jej kierownictwa z lat 1945-1947 (z tym, że byłego naczelnika HP, hm. Witolda Sawickiego, wówczas wykładowcę prawa na KUL aresztowano ponownie jeszcze w maju 1952 roku). Nie bez znaczenia było także ukazanie ówczesnych relacji pomiędzy władzami krajowego

---

<sup>34</sup> Załącznik Autoreferat Adama Franciszka Barana..., s. 11.

<sup>35</sup> Tamże, s. 8.

ZHP a przedstawicielami międzynarodowego skautingu, wobec faktu istnienia „konkurencyjnych” harcerskich struktur na emigracji. Co ciekawe, gdy w 1951 roku komuniści dokończyli formalny proces likwidacji krajowego ZHP (od tej chwili struktury ZHPpgk stały się jedyną prawną strukturą, która zachowała ciągłość dziejów przedwojennej organizacji i jej prawnych podstaw) polskie organy bezpieczeństwa nadal wykazywały się operacyjnie m.in. za pomocą prób wprowadzenia w szeregi ZHPpgk agentury lub „poszukiwania” jej inspirującej roli wśród reprezentantów tzw. drugiej konspiracji harcerskiej i nie tylko. Nie dziwi, zatem, że wobec wcześniejszych doświadczeń krótkotrwałe kontakty przedstawicieli odrodzonego po Październiku '56 ZHP z władzami ZHPpgk miały charakter poufny i nieoficjalny<sup>36</sup>.

2013, *Niebanalny życiorys - Stanisław Broniewski (1915-2000), Młodość przeżywa się raz! „Orszy” gawędy o wychowaniu*, ss. 277-294.

Esej „ostatecznie pozbawiony aparatu źródłowego ze względu na przyjęte założenia redakcyjno-wydawnicze. (...) obok bohaterskiego życiorysu harcerskiego z lat 1939-1944 starałem się ukazać także cywilizacyjną postawę i wybory „Orszy” (m.in. pracę zawodową, zaangażowanie społeczne) od chwili zakończenia II wojny światowej do 1989 roku. Niemniej ważny, był także opis okresu pierwszej dekady Trzeciej Rzeczypospolitej, w którym S. Broniewski doczekał się nie tylko najwyższych szczytów państwowych (od 1995 roku był kawalerem Orderu Orła Białego), ale też nadal pełnił swoją służbę m.in. w ramach Stowarzyszenia Szarych Szeregów, Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa czy Kapituły Orderu Orła Białego i Kapituły Orderu Wojennego *Virtuti Militari*<sup>37</sup>.

Publikacje naukowe w czasopiśmie międzynarodowych i krajowych

2006, *Harcerstwo na progu XXI wieku. Wychowawcza funkcja organizacji pozaszkolnych*, *Ethos*, vol. 3, ss. 177-185.

Jest to próba „zarysowania miejsca harcerstwa w złożonej strukturze społeczeństwa obywatelskiego Trzeciej Rzeczypospolitej oraz wśród pozaszkolnych organizacji dzieci i młodzieży”. Z artykułu wynika m.in. „po 1989 roku nastąpiła prawdziwa erupcja niezależnych inicjatyw społecznych i w powszechnej ocenie organizacje pozarządowe stanowią dziś jeden z filarów społeczeństwa obywatelskiego,

---

<sup>36</sup> Tamże, s. 9.

<sup>37</sup> Tamże, s. 12.

a w niektórych dziedzinach życia publicznego stały się już praktycznie niezastąpione. W październiku 1998 roku badania Centrum Badań Opinii Społecznej wykazały, że dwie trzecie badanych najlepiej oceniały rolę wychowawczą harcerstwa, szkoły i Kościoła, uznając jednocześnie, że instytucje te pomagają rodzinie we właściwym wychowaniu dzieci. Niemniej szczegółowe badania w krakowskich szkołach ponadpodstawowych wskazywały, że pośród dziedzin zainteresowań uczniów w czasie<sup>38</sup> wolnym od zajęć szkolnych wybór zaangażowania w organizacje młodzieżowe sytuował się poniżej jednego procentu ogółem. Na tym tle zaangażowanie dzieci i młodzieży w działalność harcerską można ocenić poprzez dynamikę zmian jego liczebność. Pod koniec 1990 roku organizacje harcerskie i skautowe działające w Polsce liczyły ogółem około 933 tysięcy członków, ale już dwa lata później tylko 553 tysięcy. Co ważne, ta negatywna tendencja trwała jeszcze ponad dziesięć lat, aby względnie ustabilizować się na poziomie ogólnym około 159 tysięcy (dane z 2004 roku). Mając na uwadze, że opisana dynamika zmian może wynikać z tendencji przechodzenia z „ilości” w „jakość” (wersja optymistyczna) lub jest realnym odzwierciedleniem narastania wśród dzieci i młodzieży postaw konsumpcyjnych i konformistycznych (wersja pesymistyczna) w artykule zwracałem uwagę na fakt, że harcerstwo aby być „konkurencyjne” musi wyczuwać puls” aktualnych czasów. Z tym, że odpowiadając na nowe wyzwania cywilizacyjne, aby wyprzedzać inne organizacje w swoim innowacyjnym działaniu, harcerstwo winno pamiętać zawsze o wzorcach z przeszłości, gdyż niewiele jest takich organizacji w naszym kraju, a i na świecie, które mogą poszczycić takim dorobkiem<sup>39</sup>.

2013, *Pokolenie ubeckich kazamatów i sowieckich łagrów. Środowiska i organizacje byłych młodocianych więźniów politycznych okresu stalinowskiego w Polsce po 1989 r. oraz podobne struktury i inicjatywy w Europie Wschodniej (rekonesans badawczy)*, Krakowski Rocznik Historii Harcerstwa, vol. 9, ss. 23-40.

„Z opracowania tego wynika m.in., że pierwotny stan badań nad zagadnieniem konspiracyjnych organizacji młodzieżowych w Polsce wynikał przede wszystkim z inicjatyw wpływających od bezpośrednich świadków tych wydarzeń, indywidualnie lub w sposób

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 13.

<sup>39</sup> Tamże, s. 14.

zorganizowany („Jaworzniacy” - Związek Młodocianych Więźniów Politycznych lat 1944-1956, środowisko kobiet przy Związku Więźniów Politycznych Okresu Stalinowskiego czy Komisja Historyczna Stowarzyszenia Szarych Szeregów). Co ważne, skala aktywności tych osób i struktur na przestrzeni 20 lat w Polsce jest nieporównywalna z podobnymi inicjatywami kombatanckimi lub środowiskowymi w Europie Wschodniej. Nie może, zatem dziwić, że aktualnie także powojenna antykomunistyczna konspiracja młodzieżowa cieszy się coraz większą estymą wśród przedstawicieli młodego pokolenia Polaków (w tym harcerek i harcerzy). Ważna jest także świadomość, że antykomunistyczne postawy polskiej młodzieży w okresie stalinizmu nie były osamotnione i są wspólnym doświadczeniem także innych krajów Europy Środkowo-Wschodniej, które znalazły się w sowieckiej strefie wpływów w konsekwencji II wojny światowej<sup>40</sup>

#### *Opracowanie*

2006, *Refleksje o harcerstwie i wychowaniu*, ZHR Poznańczyk Sp. zoo, Warszawa-Poznań, Tomasz Strzembosz, ss. 264.

„Głównym celem tej publikacji było przypomnienie postaci byłego przewodniczącego ZHR, a później Honorowego Przewodniczącego ZHR oraz jego poglądów z lat 1989-2004 na harcerstwo i wychowanie. Książka ta, oparta na dokumentach organizacyjnych ZHR oraz wybranej publicystyce profesora T. Strzembosza z tego okresu, stawia też za cel przypomnienie o sprawach, które w mojej ocenie nie straciły na aktualności i z perspektywy czasu potwierdzały tylko ich wagę (np. granice posłuszeństwa, patriotyczną przyzwoitość, szacunek dla ideowych przeciwników, korozję autorytetów, ideowość w działaniu społecznym, nowe wyzwania, role rodziny, zawodowa uczciwość itp.)<sup>41</sup>.

2016, cykl, **Wojtycza Janusz Piotr**, *Dzieje Związku Harcerstwa Polskiego i jego rola wychowawcza*<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Tamże, s. 13.

<sup>41</sup> Tamże, s. 9.

<sup>42</sup> Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy z dnia 7 lipca 2015 o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie historia.

Na cykl składa się 66<sup>43</sup> publikacji. Pięć<sup>44</sup> monografii<sup>45</sup>, czternaście prac pod redakcją, dwadzieścia jeden artykułów<sup>46</sup> oraz dwadzieścia siedem biogramów. Ze względu na znaczną liczbę publikacji w cyklu, scharakteryzowałam monografie oraz prace pod redakcją<sup>47</sup> oraz wymieniam całość cyklu publikacji powiązanych tematycznie wykazane w auto-referacie Janusza Piotra Wojtycza.

### *Monografie*

1. i 2. 2001, *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1959–1962*, Kraków, Poczta Harcerska nr 122 w Skawinie, ss. 78 oraz 2000, współautorska z Rybski B., *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1956–1959, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki*, Kraków, ss. 92.

Materiały zawierają „struktury Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa oraz obsady funkcji w komendzie chorągwi i komendach podległych jej hufców”<sup>48</sup>.

3. 2001, *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, ss. 214. Publikacja podzielona jest na dwie części. W pierwszej części przedstawiono „zagadnienia ogólne mające na celu wprowadzenie czytelnika w całokształt problematyki przysposobienia wojskowego. Zaprezentowano zwłaszcza problemy, związane z kierowaniem nim w skali całego kraju. Zamieszczono tam również informację o materiałach archiwalnych, dotyczących tego zagadnienia, znajdujących się w zespole ZHP Archiwum Akt Nowych. Pierwsza część w drugiej umieszczono materiały źródłowe do dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926. (...) Druga część zawiera wybór materiałów źródłowych, pogrupowanych w następujące działy: projekty ustaw dotyczących p.w.; akty prawne regulujące materię statutową organów doradczych ministerstw w sprawach wf. i p.w.; rozkazy władz wojskowych, dotyczące całokształtu przysposobienia

---

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Dwie współautorskie

<sup>45</sup> W tym praca na podstawie dysertacji doktorskiej 2000, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków, Towarzystwo Sympatyków Historii, ss. 173.

<sup>46</sup> W tym artykuły w czasopismach nie naukowych.

<sup>47</sup> Do których udało mi się dotrzeć.

<sup>48</sup> Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy..., s. 20.

rezerw i p.w.; rozporządzenia i inne akty normatywne władz szkolnych oraz wojskowych w sprawie hufców szkolnych; regulacje dotyczące obozów p.w., a także wybrane dokumenty, prezentujące działalność stowarzyszeń przysposobienia wojskowego<sup>49</sup>.

4. 2000, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków, Towarzystwo Sympatyków Historii, ss. 173. Praca powstała w oparciu o materiały z dysertacji doktorskiej, w której autor „podjął badania nad dziejami ruchu skautowego na terenie Galicji i Śląska Cieszyńskiego w latach 1910–1919. Badania zakończono w roku 1993 obroną pracy doktorskiej pt. *Skauting polski w Galicji w latach 1910–1919* na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego”<sup>50</sup>. „W pracy zastosowano układ chronologiczny (...). Rozdział I przedstawia początki skautingu światowego i genezę skautingu polskiego jako wynik połączenia się pierwowzoru angielskiego z nurtem niepodległościowym oraz nowatorskimi poglądami w polskiej pedagogice. W rozdziale II został zaprezentowany rozwój organizacji w latach 1911-1914. Kolejny III rozdział obejmuje okres od wybuchu wojny do odbudowy ruchu na przełomie lat 1915/16. Rozdział IV zawiera opis pracy drużyn w latach 1916-1918, a ostatni V ukazuje udział skautów w przejmowaniu władzy z rąk austriackich i obronie granic przed ofensywą ukraińską i czeską”<sup>51</sup>.

2000, współautorska z Pankowicz A., *Informator statystyczny do dziejów społeczno-gospodarczych Galicji. Skauting polski w Galicji w latach 1911–1918*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński, Polskie Towarzystwo Statystyczne, ss. 261.

„Informator należy do serii *Informatorów statystycznych do dziejów społeczno-gospodarczych Galicji*, wydawanych z inicjatywy i pod redakcją prof. Heleny Madurowicz-Urbańskiej. Przedstawia w ujęciu statystycznym zjawisko społeczne, jakim było powstanie i rozwój ruchu skautowego w Galicji w latach przed i w czasie I wojny światowej. Pierwsza część *Informatora* opisuje genezę ruchu skautowego na świecie i na ziemiach polskich, ocenę stanu badań zagadnienia, krytyczne omówienie literatury oraz charakterystykę podstawy źródłowej pracy. Obejmuje

---

<sup>49</sup> J. Wojtycza, *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków 2001, s. 7.

<sup>50</sup> Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy..., s. 6.

<sup>51</sup> J. Wojtycza, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków 2000, s. 13.

ona zespoły archiwalne (AAN w Warszawie, APAN w Warszawie, AP w Krakowie), źródła drukowane (w tym sprawozdania szkoły) i opracowania. Bibliografia obejmuje ponad 300 pozycji. W formie rozprawy analitycznej został przedstawiony najpierw materiał statystyczny odnoszący się do okresu sprzed wojny, a następnie działalność skautingu w czasie I wojny światowej. Zwłaszcza ten drugi wątek nie był dotychczas przedmiotem opisu w zaproponowanej skali. Część druga zawiera 44 tabele, z których 29 odnosi się do okresu sprzed wybuchu wojny, a pozostałe do okresu od VIII 1914 do XI 1918 r. Dla obu okresów przyjęto podział na skauting męski i żeński. W układzie tabel zastosowano układ alfabetyczny miejscowości działania poszczególnych drużyn oraz ich numer. Większość informacji została skategoryzowana przy zachowaniu określeń poszczególnych zjawisk i faktów zgodnych z brzmieniem źródła. Wszystkie tabele opatrzone wykazem wykorzystanych źródeł. *Informator* uzupełnia mapą z zaznaczeniem miejscowości działalności drużyn<sup>52</sup>.

#### *Prace do redakcją*

1, 2, 3. 2012, *Harcerski słownik biograficzny*, t. 3, Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 264; 2008, *Harcerski słownik biograficzny*, t. 2, Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 270 + 2 nlb oraz 2006, *Harcerski słownik biograficzny*, t. 1, Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 264 + 12 nlb.

Harcerski słownik biograficzny zawiera artykuły oparte na wynikach badań naukowych i zaopatrzone w dokumentację źródłową, informujące o biegu życia, działalności i osiągnięciach osób, które odegrały istotną rolę w życiu Związku Harcerstwa Polskiego w całym ciągu jego historii. Zawiera tylko artykuły o osobach niezujących. Życiorysy publikowane były w kolejności alfabetycznej we wszystkich kolejnych tomach w tzw. systemie holenderskim w miarę nadchodzenia opracowanych materiałów. Kolejność alfabetyczną wyznacza nazwisko, pod którym dana osoba była znana i używane imię<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy..., s. 6,7.

<sup>53</sup> Wykaz biogramów zamieszczonych w tomach 1–3 Ackermann Jadwiga t. 2; Adamcio Leopold t. 2; Affanasowicz Michał t. 1; Baczyński Krzysztof t. 3; Baczyński Stanisław t. 2; Bagiński Henryk t. 3; Bartkiewiczówna Janina t. 2; Bednarski Wojciech t. 3; Berkowski Roman t. 2; Beszczyński Feliks t. 3; Bielec Józef t. 1; Błażejowski Wacław t. 2; Bleszyńska Róża t. 1; Bogdański Antoni t. 2; Borowiecki Tadeusz t. 1; Braun Jerzy t. 2; Braunowa Henryka t.

3; Broniewski Stanisław t. 1; Brzeziński Kazimierz t. 3; Bublewski Witold t. 3; Burmajster Kazimierz t. 3; Bytnar Jan t. 2; Bzdęga Stefan t. 1; Chodzińska Stanisława t. 2; Choma Władysław t. 3; Ciechanowski Stanisław Marek t. 3; Ciechanowski Stanisław Witalis t. 2; Ciepłak Władysław t. 3; Ciepłik Tadeusz t. 1; Cierniakowa Zofia t. 2; Ciołkosz Adam t. 3; Cyrus-Sobolewski Kazimierz t. 1; Czarnecki Władysław t. 2; Czekański Zbigniew t. 2; Czerwińska Magdalena t. 2; Dargiel Jerzy t. 1; Dawidowski Maciej Aleksy t. 2; Dąbrowski Juliusz t. 2; Derengowski Franciszek t. 2; Dewitzowa Wiktoria t. 3; Dmytrowski Leon t. 1; Dobski Józef t. 1; Domański Lechosław t. 2; Duchniakowa Helena t. 2; Duda Ludwik t. 3; Dydyńska Anna t. 2; Dzierżykray-Rogalski Tadeusz t. 3; Eustachiewicz Lesław t. 2; Eychhorn Natalia t. 2; Faber Wincenty t. 3; Faliszewska Irena t. 3; Falkowska Jadwiga t. 1; Felski Adam t. 3; Fiedler Maria t. 2; Fik Eugeniusz t. 1; Firlik Franciszek t. 2; Flis Jan t. 3; Florczak Zofia t. 2; Frelichowski Wincenty t. 2; Fusek Witold t. 2; Gajdowski Leon t. 3; Garbacik Józef t. 2; Gębicowa Antonina t. 1; Glass Henryk t. 2; Gogoliński-Elston Rafał t. 1; Golisz Maksymilian t. 3; Gołaszewski Czesław t. 2; Gołogórski Daniel t. 2; Goloński Jerzy t. 2; Gorzkowski Kazimierz t. 3; Grażyńska Helena t. 3; Grażyński Michał t. 1; Gregorkiewicz Antoni t. 3; Grenda Kazimierz t. 2; Grobelny Stefan t. 3; Grodecka Ewa t. 1; Grodyński Jerzy t. 1; Gromski Antoni t. 2; Gronostajska Jadwiga t. 1; Grzesiak Józef t. 1; Grzymała-Grzymałowski Olgierd t. 1; Hajduk Feliks t. 3; Haller Józef t. 1; Hałasowa Kazimiera t. 3; Harsdorf-Bromowiczowa Teresa t. 2; Harsdorf Ewa t. 2; Heil Edward t. 1; Hermachowa Urszula t. 2; Iwanow-Szajnowicz Jerzy t. 3; Jakóbkiewicz Józef t. 3; Janczy Zofia t. 3; Jarecka Jadwiga t. 3; Jänich Tadeusz t. 3; Jezierska Maria t. 1; Jindra Cezary t. 1; Joniec Józef t. 3; Jordan zamężna Łowińska Wanda t. 3; Kachel Józef t. 1; Kaczorowski Ryszard t. 3; Kamieniecka-Grycko Wanda t. 1; Kamiński Aleksander t. 1; Kann Maria t. 3; Kantor Józefa t. 1; Kapiszewski Henryk t. 1; Keniżanka Władysława t. 2; Kleczewska Alina t. 1; Kłys Zygmunt t. 3; Konopacki Eugeniusz t. 3; Korzeniowski Rudolf t. 2; Kossowska Izydora t. 2; Kowalski Jarosław t. 2; Koziński Ignacy t. 3; Kozłowski Jerzy t. 2; Kozłowski Tadeusz t. 1; Krahelska Krystyna t. 2; Kret Józef t. 1; Kręcki Franciszek t. 1; Krórkowska Zofia t. 3; Król Tadeusz t. 2; Krynicka Maria t. 1; Kubicki Jan t. 3; Kukuczka Jerzy t. 2; Kuroń Jacek t. 3; Kwaśniewski Tadeusz t. 3; Kwiatkowski Tadeusz t. 3; Langner Władysław t. 2; Lepalczyk Irena t. 2; Lewandowska Irena t. 2; Libionka Aniela t. 3; Liczmański Alfons t. 1; Lindner Jadwiga t. 1; Lisiński Kazimierz t. 1; Lis-Kula Leopold t. 2; Luboński Zygmunt t. 3; Ludwigo Władysław t. 3; Luśniakówna Jadwiga t. 1; Lutosławski Kazimierz t. 1; Luzar Marian t. 1; Łaciak Leon t. 3; Łapińska Józefina t. 1; Łowiński Marian t. 3; Łyczko Maria t. 1; Machałowa Natalia t. 2; Machutta Jan t. 3; Magierska Danuta t. 1; Maliszewski Edward t. 3; Małkowska Olga t. 1; Małkowski Andrzej t. 1; Marciniak Florian t. 1; Maresz Tadeusz t. 1; Marszałek Leon t. 2; Martynowiczówna Władysława t. 2; Massalski Edmund t. 1; Mauersberger Jan t. 1; Mileska Maria Irena t. 1; Milewski Janusz t. 3; Miroszewski Stanisław t. 2; Mirowski Stefan t. 1; Mitera Tadeusz t. 2; Molenda Bogusław t. 2; Moniuszko Stanisław t. 3; Mościcki Stanisław t. 3; Mucha Wincenty t. 1; Muż Władysław t. 1; Nekraszowa Natalia t. 2; Nekrasz Władysław t. 2; Niebudek Stefania t. 2; Niederliński Wojciech t. 3; Niemiec Gustaw t. 3; Norwid-Neugebauer Mieczysław t. 1; Nowakowski Stanisław t. 1; Nowak-Przygodzki Antoni t. 2; Okoń Stanisław t. 1; Olbromski Antoni t. 2; Olewiński Piotr t. 2; Olizar Bohdan t. 2; Omieczynski Aleksander t. 3; Opieńska-Blauth Janina t. 3; Orłowiczówna Jadwiga t. 1; Pancewicz Bronisław t. 2; Pawełek Alojzy t. 1; Pawłowski Eugeniusz t. 2; Pawłowski Longin t. 3; Piasecki Eugeniusz t. 1; Piątkiewicz Bronisław t. 1; Pigińniówna Aniela t. 3; Pigoń Stanisław t. 3; Pilarczyk Leon t. 3; Piotrowska Anna t. 2; Piskorski Tomasz t. 3; Płonka Ignacy t. 3; Polak Tadeusz t. 2; Pollak Roman t. 3; Poradzisz Edward t. 3; Ptaszycka Anna t. 3; Ptaszycki Tadeusz t. 3; Puciata Paweł

4. 2011, *Powstanie harcerstwa i jego udział w walkach o niepodległość i kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Materiały z konferencji naukowej odbytej w Sali obrad Rady Miasta Krakowa w dniach 18–19 sierpnia 2010 roku*, Kraków, Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 29.

„Są to materiały z konferencji naukowej „Powstanie harcerstwa i jego udział w walkach o niepodległość i kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej”, odbytej w dniach 18–19 sierpnia 2010 roku, Kraków, Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Organizatorzy konferencji postanowili nie ograniczać problematyki konferencji do wydarzeń i okoliczności związanych z powstaniem i pierwszą dekadą istnienia harcerstwa, ale podjąć również rozważania nad zagadnieniem wartości obecnych w ruchu harcerskich na

---

t. 3; Pytlińska Bogdana t. 2; Ratajczak Józef t. 1; Reger Witold t. 3; Remi Zenon t. 2; Rossman Jan t. 2; Rudnicki Aleksander t. 2; Rudnicki Janusz t. 3; Rudnicki Stanisław t. 3; Ryblewski Jan t. 3; Rybski Bogusław t. 3; Rydarowska Maria t. 2; Rymarówna Zofia t. 1; Sabbat Kazimierz t. 1; Sadkowska Halina t. 1; Sadowski Andrzej t. 2; Sajkowski Michał t. 1; Sawicki Witold t. 3; Sedlaczek Stanisław t. 1; Serwańska Wanda t. 3; Serwański Edward t. 3; Sielecki Stanisław t. 1; Sieradzki Władysław t. 1; Siuda Ryszard t. 2; Skoraczewski Władysław t. 3; Skorupka Ignacy t. 2; Skrzypczak Jan t. 2; Słaby Wilhelm t. 1; Sobieska Kazimiera t. 3; Soliński Aleksander t. 3; Sołtyś Miłosz t. 3; Sołtysowa Jadwiga t. 3; Sosabowski Stanisław t. 3; Sosnowski Józef t. 2; Stasiński Eugeniusz t. 1; Staško Józef t. 1; Steckiewicz Maria t. 2; Stieber Zdzisław t. 1; Stipal Stefania t. 1; Strumiłło Tadeusz t. 1; Strusiowa Józefa t. 3; Studziński Gustaw t. 2; Suliga Jan t. 2; Surzycki Jan t. 2; Szafran Wisława t. 3; Szczepańcówna Bronisława t. 2; Szczygieł Władysław t. 1; Szletyński Jerzy t. 2; Szletyński Stefan t. 2; Szpunar Julian t. 2; Szymańska Maria t. 2; Szyryński Wiktor t. 3; Śledziewska Halina t. 2; Śledziewski Waclaw t. 2; Śliwiński Walerian t. 2; Śniegocki Henryk t. 1; Świtalska Maria t. 2; Tarnowska Irena t. 3; Tokarz Alojza t. 2; Tomaszewska Wanda t. 1; Trapp Ferdynand t. 3; Truszczyński Roman t. 1; Trylski Zbigniew t. 1; Tuszyński Mieczysław t. 3; Tworkowska Janina t. 3; Udziela Seweryn t. 1; Uhl-Kubiszowa Zofia t. 2; Uklejska Maria t. 2; Waciórski Stefan t. 2; Wagner Władysław t. 3; Walciszewska Maria t. 2; Wądołkowski Ignacy t. 3; Wądołkowski Jerzy t. 3; Wąsowicz Stanisław t. 2; Wąsowicz Tadeusz t. 1; Wierusz-Kowalski Janusz t. 3; Wierzbiana Jadwiga t. 1; Wierzbiański Marian t. 1; Wierzejewski Jan t. 1; Wierzejewski Wincenty t. 1; Wietrzykowski Sylwester t. 3; Wiza Józef t. 2; Wocalewska Maria t. 1; Wocalewska Zofia t. 2; Wodniecki Władysław t. 2; Wołoszyn Edward t. 1; Wołowska Zofia t. 2; Woroniecki Jacek t. 1; Wróblewski Witold t. 3; Wyrobek Zygmunt t. 1; Wyrzykowski Kazimierz t. 2; Zahorski pierw. Zürn Zbigniew t. 3; Zaruski Mariusz t. 1; Zarzycki Ryszard t. 3; Zawadzka Anna t. 1; Zawadzki Tadeusz t. 2; Zembruski Konrad t. 3; Zienkiewiczówna Jadwiga t. 3; Zürn Edward t. 1; Zwolakowska Jadwiga t. 1; Żawrocki Oskar t. 1; Żelazowski Władysław t. 3; Żuchowski Teodor t. 1.

<http://muzeumharcerstwa.pl/index.php/tom-i-ii-i-iii-hsb/item/22-spis-biogramow>, z dn. 29.08.2016.

przestrzeni minionego stulecia<sup>54</sup>. W publikacji umieszczono przemówienia Prof. dr hab. Jacka Majchrowskiego, Adama Massalskiego oraz dwadzieścia dwa referaty dotyczące m.in: czasu i przestrzeni wartości harcerskich; filozofii skautingu; harcerstwa jako: antidotum, reakcja; opisu początków harcerstwa (w poszczególnych miejscowościach, specjalnościach); recepcji idei; udziału harcerzy w walkach niepodległościowych, biogramów<sup>55</sup>.

5. 2010, *Pokłosie konkursu na prace magisterskie o tematyce harcerskiej*, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 757 / CD.

„Publikacja jest pokłosiem konkursu na pracę magisterskie o tematyce harcerskiej, zorganizowanego przez Chorągwie Krakowską celem konkursu, było: wzbudzenie u studentów a zwłaszcza przyszłych pedagogów zainteresowania dorobkiem harcerstwa i możliwościami pedagogicznymi tej metody wychowawczej oraz uczczenie jubileuszu 100-lecia Harcerstwa Polskiego. Ustalono, że zakres tematyki prac powinien obejmować szeroko rozumianą problematykę działalności harcerskiej, obejmującą m.in. historię harcerstwa jako idei, ruchu, organizacji i metody, dzieje pojedynczych ogniw organizacji (hufców, szczeptów, drużyn, klubów, ośrodków itp.), prace badawcze dotyczące efektywności metody harcerskiej, biografie postaci zasłużonych dla harcerstwa, jak również bibliografie opracowań traktujących o harcerstwie. Regulamin konkursu przewidywał, że mogą być do niego zgłaszane prace magisterskie wykonane i obronione w krakowskich szkołach wyższych w latach 2008–2010. Ustalono ponadto, że praca powinna uzyskać rekomendację w formie związanej opinii promotora, rekomendującej pracę do konkursu. Określono w nim także, że praca powinna być oryginalnym dziełem jednego autora, opartym na krytycznej analizie źródeł i licznych, w tym najnowszych opracowań, napisanym w języku polskim i udokumentowanym zgodnie z regułami warsztatu naukowego. Ocenie podlegać miała również narracja pracy. Na konkurs w przewidzianym regulaminem konkursu terminie zostało zgłoszone osiem prac. Wszystkie prace spełniały warunki regulaminowe konkursu. Przyznano: I miejsce i nagrodę Prezydenta Miasta Krakowa prof. dr hab. Jacka Majchrowskiego za

---

<sup>54</sup> J. Wojtycza, *Powstanie harcerstwa i jego udział w walkach o niepodległość i kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Materiały z konferencji naukowej odbytej w Sali obrad Rady Miasta Krakowa w dniach 18–19 sierpnia 2010 roku*, Kraków 2011, s. 5–6.

<sup>55</sup> Tamże.

pracę mgr Macieja Gąsienicy Walczaka „Harcerstwo w Nowym Sączu w latach 1911–1950”; cztery wyróżnienia pracom mgr Anny Lorańc „Edycje śpiewników harcerskich w latach 1910–2010”, mgr Alicji Pazdur „Działalność harcerstwa w Limanowskim w latach 1929–1949”, mgr Rafała Pająka „Tadeusz Mitera (1905–1986) – zasłużony nauczyciel, instruktor harcerski i działacz społeczny” i Witolda Wianeckiego „Harcerstwo w opinii studentów pedagogiki”. Prace opublikowano w formie płyty CD.<sup>56</sup>

2008, *Dorobek pedagogiki harcerskiej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 50. rocznicę powstania „Nieprzetartego Szlaku”*, Kraków, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 305.

Publikacja jest pokłosiem konferencji naukowej pt. „Dorobek pedagogiki harcerskiej” zorganizowanej w Krakowie w dniu 26 września 2008 r.<sup>57</sup>. Artykuły umieszczone w książce zostały pogrupowane na trzy części. „W pierwszej znajdują się wystąpienia dotyczące idei, programu oraz działalności organizacyjnej”<sup>58</sup>. W drugiej znajdują się „rozważania nad rozwojem idei harcerskiej i jej metodyki oraz osiągnięć poszczególnych pionów programowych, bądź specjalności harcerskich”<sup>59</sup>. W trzeciej części „dokonano próby przedstawienia obrazu kadry instruktorskiej poprzez prezentację wybranych zespołów instruktorskich i wybitnych jednostek”<sup>60</sup>. 7. 2008, *Harc mistrz Bogusław Rybski we wspomnieniach*, Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 108 + 16 nlb.

Publikacja jest próbą opisanego działalności Bogusława Rybalskiego, który pełnił w 1959 roku funkcję Komendanta Chorągwi. Książkę otwiera artykuł biograficzny, następnie umieszczono trzy wystąpienia, które zostały wygłoszone na pogrzebie „Bogusława Rybalskiego przez hm dr inż. Wojciecha Biedrzyckiego, hm dr Janusza Wojtycę oraz hm dr inż. Marka Valentę. „Pożegnania te uzupełniono czwartym opublikowanym na łamach „Gazety Wyborczej” przez hm. dr. Jerzego Bukowskiego”<sup>61</sup>. Dalej umieszczono wspomnienia, ukazujące sylwetkę

---

<sup>56</sup> <http://www.archiwum.krakowska.zhp.pl/publikacje>, z dn. 26.08.2016.

<sup>57</sup> J. Wojtycza, *Dorobek pedagogiki harcerskiej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 50. rocznicę powstania „Nieprzetartego Szlaku”*, Kraków 2008, s. 5.

<sup>58</sup> Tamże, s. 6.

<sup>59</sup> Tamże, s. 6.

<sup>60</sup> Tamże, s. 6.

<sup>61</sup> Tamże, s. 5.

Bogusława Rybskiego z perspektywy: siostry, instruktorów różnych pokoleń i Jego harcerskich wychowanków<sup>62</sup>. Na końcu umieszczono wypowiedzi samego Bogusława Rybskiego o harcerstwie<sup>63</sup>. 8. 2007, współredakcja z Pankowicz A., *Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956–1959. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego 4 grudnia 2006 roku*, Kraków, Instytut Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 144.

Publikacja jest efektem konferencji naukowej, która odbyła się 4 grudnia 2007 roku. W książce opublikowano wystąpienie Andrzeja Borodzika, list do uczestników konferencji Bogusława Rybskiego oraz referaty i dyskusję. Referaty dotyczyły m.in. prawnych i politycznych uwarunkowań działań harcerstwa; harcerstwa w Londynie; wielkich postaci harcerstwa; ruchu zuchowego, starszoharcerskiego, „Nieprzetartego Szlaku” po 1956 roku; reaktywowania harcerstwa w Krakowie. W publikacji umieszczono również aneks źródłowy, w którym umieszczono korespondencję hm. Z. Zakrzewskiej z hm. A. Bukowskim; kopię brulionu listu Wiktorii Dewitzowej; reaktywowanie harcerstwa na ziemi okulskiej w grudniu 1956 r.<sup>64</sup>

9. 2007, współredakcja z Sułek Z., *Pół wieku na „Nieprzetartym Szlaku”. 1958–2008. Wspomnienia i relacje z pracy instruktorów harcerskich drużyn „Nieprzetartego Szlaku” przy zakładach specjalnych*, Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 181.

W pierwszej „części książki znajdują się teksty dotyczące twórczyni „Nieprzetartego Szlaku” hm. Marii Łyczko, w drugiej swoje wspomnienia i relacje przedstawili długoletni instruktorzy harcerscy, pracujący w drużynach, referatach i wydziałach „Nieprzetartego Szlaku”<sup>65</sup> - ponad dwadzieścia wypowiedzi. 10. i 11. 2004, współredakcja z Mileska M.I., *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, t. 2, Komisja

---

<sup>62</sup> Tamże, s. 5.

<sup>63</sup> Tamże, s.5, 6 oraz 107,108.

<sup>64</sup> J. Wojtycza, A. Pankowicz (red.), *Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956–1959. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego 4 grudnia 2006 roku*, Kraków 2007, s. 5,6,143,144.

<sup>65</sup> J. Wojtycza, Z. Sułek Z (red.), *Pół wieku na „Nieprzetartym Szlaku”. 1958–2008. Wspomnienia i relacje z pracy instruktorów harcerskich drużyn „Nieprzetartego Szlaku” przy zakładach specjalnych*, Kraków 2007, s. 5.

Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 352, mapa; oraz 2003, współredakcja z Mileska M.I., *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, t. 1, Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 312, mapa;

Publikacje jest wynikiem prac przede wszystkim Marii Ireny Mileskiej, która w pierwszej połowie lat 70 zaczęła gromadzić informacje (poprzez kontakty indywidualne z żyjącymi jeszcze uczestniczkami zdarzeń, oraz analizę materiałów) na temat działalności harcerstwa żeńskiego w okresie międzywojennym<sup>66</sup>. „Duży wkład wniosły w zebranie materiałów dawne instruktorki i harcerski skupione w drużynie instruktorek „Kuźnia”. „(...) blisko 70 dawnych instruktorek z terenu chorągwi wypełniło przesłaną ankietę, a niektóre uzupełniły również te informacje poprzez obszerniejsze relacje pisemne bądź ustne”. „Autorka opracowania uzupełniła zebrany materiał, zapoznając się z archiwaliami zgromadzonymi w Archiwum Akt Nowych w Warszawie (...). Jednak spośród ok.40 teczek mogących zawierać informacje o Krakowskiej Chorągwi Harcerki, znajdujących się w zespole akt Związku Harcerstwa Polskiego skorzystała tylko z czterech(...)”<sup>67</sup>. Tom pierwszy składa się z części I obejmującej okres „do I Walnego Zjazdu ZHP, obradującego na przełomie 1920/1921 r., kiedy integracja całej organizacji, a zwłaszcza skauting małopolskiego z resztą związku, stała się faktem. Część II obejmuje zagadnienia działalności chorągwi jako całości oraz kierowania nią przez komendę chorągwi w latach 1921-1939”. Tom drugi poświęcono „działalności chorągwi jako całości oraz kierowania nią przez komendę chorągwi w latach 1921-1939”<sup>68</sup>. „Treść książki uzupełnia wkładka zdjęciowa prezentująca instruktorki, ważne wydarzenia z dziejów chorągwi, które miały miejsce w omawianym okresie oraz sceny z życia harcerki. Ponadto na podstawie szkicu autorki wykonano mapę rozmieszczenia w terenie hufców i podporządkowania im drużyn działających w latach 1920-1939”<sup>69</sup>. 12. 2002, *Wspomnienia harcerzy-uczestników obrony Lwowa we wrześniu 1939 roku*, Kraków, Towarzystwo Sympatyków Historii, ss. 196 + 16 nlb.

---

<sup>66</sup> J. Wojtyca, M.I., Mileska (red.), *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, t. 1, Kraków 2003, s. 9.

<sup>67</sup> Tamże, s. 9.

<sup>68</sup> Tamże, s. 10.

<sup>69</sup> Tamże, s. 10.

„Prezentowany wybór zawiera 32 wspomnienia<sup>70</sup>. „Zbiór rozpoczyna tekst autorstwa phm Tadeusza Drechslera, p.o. komendanta Lwowskiej Chorągwi Harcerzy. Wspomina on m.in. przygotowania harcerstwa do wojny, okoliczności organizacji struktur Pogotowia Harcerzy oraz kampanii harcerskiej. Drugi tekst, autorstwa hm Stanisława Podusowskiego, komendanta Harcerskiego Kręgu Obrońców Lwowa 1939, będąc rodzajem gawędy, wprowadza w problematykę działalności bojowej kampanii. Część I wspomnień otwiera obszerny tekst phm Stanisława Tereskiewicza, we wrześniu dowódcy I plutonu zwiadowczego kampanii harcerskiej. (...) W II części znajdujemy wspomnienia harcerzy, którzy pełnili służbę w innych jednostkach i w innych służbach Pogotowia Harcerskiego. Ich autorzy opisują m.in. służbę w patrolach, wyłapujących dywersantów (Adolf Ostrowski), walki na odcinku Hołosko, cmentarzu Janowskim (Kazimierz Ratymirski) i Wzgórza Janowskich (Zygmunt Sługocki), służbę przy ochronie działa<sup>71</sup> usytuowanego na rogu ulicy Zadwórzeńskiej i Dunin-Borkowskich (Kazimierz Wiącek) oraz udział w walkach w składzie kampanii Przysposobienia Wojskowego (Jerzy Zarębski). Następne relacje opisują służbę obserwatorów obrony przeciwlotniczej (Ludwika Staniewicz, Tadeusz Zachariasiewicz i Marek Zakrzewski), służbę łącznika w Komendzie Miasta (Włodzisław Czopko), służbę wartowniczą w Policji Państwowej (Bolesław Broś), wędrowkę z kampanią junaków PW z Krakowa do Lwowa i pełnioną w nim służbę wartowniczą (Zdzisław Tarkowski), służbę pomocniczą pełnioną w szpitalu (Wanda Tomaszewska) i w drużynie sanitarno-ratowniczej (Edmund Wojciechowski). Całość zamyka wspomnienie Jerzego Masióra, wówczas drużynowego 40 Lwowskiej Drużyny Harcerzy, ewakuującej zbiór Ossolineum, a następnie pełniące służbę dla armii w zakresie zabezpieczenia wyżywienia i pomocy służbie medycznej (...). Teksty uzupełnia wkładka zdjęciowa, w której znajdują się kolejno: fotografie nadesłane przez autorów wspomnień, prezentujące ich m.in. w czasie zajęć harcerskich lub z zakresu przysposobienia wojskowego, odbywanych w okresie poprzedzającym opisane we wspomnieniach wydarzenia, dokumenty osobiste (...) fotokopie zapisków, (...) zdjęcia z okresu walk<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> J. Wojtyca, *Wspomnienia harcerzy-uczestników obrony Lwowa we wrześniu 1939 roku*, Kraków 2002, s. 11.

<sup>71</sup> Tamże, s. 12.

<sup>72</sup> Tamże, s. 13.

13. 1999, współredakcja z Wojtycza K., *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, Kraków, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, ss. 132 + 4 nlb.

Na publikację składają się wspomnienia z okresu pełnienia funkcji czternastu<sup>73</sup> komendantów Chorągwi Krakowskiej. Wygłoszone w czasie spotkania komendantów 21 września 1996 r., niektóre spisane przez komendantów oraz jedno opracowanie dotyczące jednego komendanta (Mieczysława Kucharskiego<sup>74</sup>), który nie chciał złożyć wypowiedzi<sup>75</sup>.  
14. 1998, *Reaktywowanie harcerstwa w Krakowie w 1956 roku*, Kraków, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, ss. 48<sup>76</sup>  
*Cykl publikacji tematycznych wymienionych według chronologii podanej w autoreferacie*<sup>77</sup>.

1. Wojtycza J., 1996, *Odbudowa i rozwój galicyjskiego skautingu (1916–1918)*, „Harcerstwo”, nr 1/2, s. 34–41; nr 3, s. 38–44

2. Wojtycza J., 1996, *Udział małopolskiego harcerstwa w budowie zrębów państwowości i obronie granic Polski (1918–1919)*, „Harcerstwo”, nr 9, s. 39–44

3. Wojtycza J., 1997, *Nieznany list Andrzeja Małkowskiego do gen. R. Baden-Powella*, „Harcerstwo”, nr 4–5, s. 21–23

4. Wojtycza J., 1998, *Zygmunt Wyrobek (1872–1939)*, „Rocznik Krakowski”, t. LXIV:1998, s. 177–184

5. *Reaktywowanie harcerstwa w Krakowie w 1956 roku*, 1998, [red.] Wojtycza J., Kraków, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, ss. 48

6. *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, 1999, [red.] Wojtycza J., Wojtycza K., 1999, Kraków, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, ss. 132 + 4 nlb. Mój wkład

---

<sup>73</sup> Mariana Wierzbiański (1956-1957), Eugeniusz Fik (1957-1959), Bogusław Rybski (1959) Juliusz Langer (1959-1961) Jan Ciastoń (1961-1963), Władysław Pancierz (1964-1971), Tadeusz Prokopiuk (1971-1973), Stanisław Ciuła (1973-1981), Danuta Noszka (1981-1984), Jan Hrynczuk (1984-1985), Andrzej Krzyworzeka (1985-1989), Sławomir Sprawski (1989-1990), Jarosław Balon (1990-1998).

<sup>1</sup> Wojtycza, K. Wojtycza (red.), *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, Kraków 1999, s. 8-9.

<sup>74</sup> Pełnił funkcje w latach 1963-1964. J. Wojtycza, K. Wojtycza (red.), *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, Kraków 1999, s. 8.

<sup>75</sup> J. Wojtycza, K. Wojtycza (red.), *Komendanci...*, s. 3,8,9,124,125.

<sup>76</sup> Nie udało mi się dotrzeć do publikacji.

<sup>77</sup> Zachowano oryginalną pisownię i stylistykę.

w powstanie pracy polegał na kierownictwie prac badawczych, polegających na zebraniu relacji, ustaleniu struktury pracy, formy wypowiedzi i opracowaniu redakcyjnym tekstów. Mój udział procentowy szacuję na 70%.

7. Wojtycza J., 1999, *Krakowska Chorągiew Harcerstwa w okresie pełnienia funkcji komendanta Chorągwi przez hm Mieczysława Kucharskiego (1963–1964)* [w:] *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy* [red.] Wojtycza J., Wojtycza K., Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, Kraków 1999, s. 50–61

8. Wojtycza J., 1999, *Władze szkolne i nauczycielstwo Galicji o skautingu w początkach jego istnienia*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, t. 200, Prace z edukacji obronnej, s. 63–74

9. Wojtycza J., 1999, *Maria Irena Mileska (1908–1988)*, „Czasopismo Geograficzne” R.LXX:1999, nr 2, s. 235–243

10. Wojtycza J., 1999–2000, *Krakowskie harcerki na Jubileuszowym Zlocie Harcerstwa Polskiego w Spale w 1935 r.*, „Rocznik Krakowski”, t. LXV–LXVI, s. 133–140

11. Wojtycza J., 2000, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków, Towarzystwo Sympatyków Historii, ss. 173

12. Pankowicz A., Wojtycza J., 2000, *Informator statystyczny do dziejów społeczno-gospodarczych Galicji. Skauting polski w Galicji w latach 1911–1918* Kraków, Uniwersytet Jagielloński, Polskie Towarzystwo Statystyczne, ss. 261; Mój wkład w powstanie pracy polegał na zaplanowaniu i przeprowadzeniu badań, zestawieniu materiału statystycznego i jego interpretacji, konstrukcji tabel, przygotowaniu danych do syntezy, napisaniu wstępnej wersji części analitycznej. Mój udział procentowy szacuję na 75% (współautor nie żyje).

13. Wojtycza J., 2000, *Dr Władysław Szczygieł (1902–1960)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LIII:2000, s. 57–65

14. Rybski B., Wojtycza J., Wojtycza K., 2000, *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1956–1959*, Komenda Chorągwi Krakowskiej ZHP im. T. Kościuszki, Kraków, ss. 92. Mój udział w powstaniu pracy polegał na zaplanowaniu badań, ustaleniu struktury pracy, formy zestawień oraz redakcji manuskryptu. Mój udział procentowy szacuję na 50% (współautor B. Rybski nie żyje).

15. Wojtycza J., 2001, *Wpływ środowiska akademickiego Uniwersytetu Jagiellońskiego na powstanie i rozwój harcerstwa w Krakowie* [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków (Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki*

w *Uniwersytecie Jagiellońskim*) [red.] Aleksander T., Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 315–322

16. Wojtycza J., 2001, *Przysposobienie wojskowe w Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1920–1926 w świetle dokumentów organizacyjnych*, [w:] Wojtycza J., 2001, *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 51–73

17. Wojtycza J., 2001, *Archiwalia dotyczące przysposobienia wojskowego i stosunków harcerstwa z wojskiem w latach 1918–1926 w zespole akt ZHP Archiwum Akt Nowych w Warszawie*, [w:] Wojtycza J., *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 21–30

18. Wojtycza J., 2001, *Materiały do historii Krakowskiej Chorągwi Harcerstwa w latach 1959–1962*, Kraków, Poczta Harcerska nr 122 w Skawinie, ss. 78

19. Wojtycza J., 2001, [rec.] Zbigniew Zúrn-Zahorski, *Pogotowie Harcerek i Pogotowie Harcerzy we wrześniu 1939 roku*, Kraków 1999, ss. 646, „Dzieje Najnowsze”, R. XXXIII:2001, nr 1, s. 139–149

20. *Wspomnienia harcerzy-uczestników obrony Lwowa we wrześniu 1939 roku*, 2002, [wybór, wstęp i opracowanie] Wojtycza J., Kraków, Towarzystwo Sympatyków Historii, ss. 196 + 16 nlb.

21. Mileska M.I., 2003, *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, [wstęp, oprac., i red.] Wojtycza J., t. 1, Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 312, mapa; (autorka nie żyje)

22. Mileska M.I., 2004, *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, [oprac., uzup. i red.] Wojtycza J., t. 2, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 352, mapa; (autorka nie żyje)

23. Wojtycza J., 2003, *Baden-Powell Robert Stephenson Smith* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] Pilch T., t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 305–306

24. Wojtycza J., 2003, *Kret Józef „Znicz”*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] Pilch T., t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 827–829

25. Wojtycza J., 2003, *Luzar Marian Wojciech*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] T. Pilch, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 1099–1100

26. Wojtycza J., 2003, *Jadwiga Orłowiczówna (1905–1945)*, „Rocznik Krakowski”, t. LXIX:2003, s. 187–194

27. Wojtycza J., 2004, *Stasiecki Eugeniusz, pseud.: Piotr, Poleski, Piotr Pomian, (1913–1944), nauczyciel, harcmistrz, współorganizator i działacz konspiracji harcerskiej*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 42, z. 175:2004, s. 508–510
28. Wojtycza J., 2004, *Andrzej Małkowski [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] Pilch T., t. 3, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 35–38
29. Wojtycza J., 2005, *Stieber Zdzisław, pseud.: Pakuła, Żbik (1903–1980), językoznawca, slawista, twórca i kierownik Zakładu Słowianoznawstwa Polskiej Akademii Nauk*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 43, z. 179:2005, s. 574–577
30. Wojtycza J., 2005, *Stipal Stefania Ernestyna, pseud.: Luna, Bogna, (1903–2000), nauczycielka, harcmistrzyni, komendantka Lwowskiej Chorągwi Harcererek, żołnierz Związku Walki Zbrojnej i Armii Krajowej*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 43, z. 179:2005, s. 580–584
31. Wojtycza J., 2006, *Geneza i początki ruchu skautowskiego w Małopolsce 1910–1911, [w:] Z dziejów ruchu harcerskiego. Studia-szkice-materiały. 1911–2006* [red.], Czop E., Rzeszów, Uniwersytet Rzeszowski, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, Podkarpacka Chorągiew ZHP, s. 73–85
32. Wojtycza J., 2006, *Strumiłło (Zgierski-Strumiłło) Tadeusz, pseud. i krypt.: Dąb, S., Szumiący Dąb, Dąbrowa, T.S., Zg. (1884–1958), filozof, pedagog, współtwórca harcerstwa polskiego*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 44, z. 182:2006, s. 436–440
33. Wojtycza J., 2006, *Seton Ernest Thompson [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] T. Pilch, t. 5, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 714–716
34. Wojtycza J., 2006, *Struś (Strusiowa) Józefa Anna z Marszałków, pseud. i krypt. Szarotka, Hanka (1923–1991), żołnierz Armii Krajowej, harcmistrzyni*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 44, z. 182:2006, s. 471–472
35. *Harcerski słownik biograficzny*, t. 1, 2006, [red.] Wojtycza J., Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 264 + 12 nlb.
36. Wojtycza J., 2007, *Obraz odrodzenia ZHP w Krakowie w 1956 roku na łamach prasy lokalnej [w:] Reaktywowanie harcerstwa w Krakowie w 1956 roku, [w:] Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956-1959. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego 4 grudnia 2006 roku*, [red.] Pankowicz A., J. Wojtycza J., Kraków, Instytut Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, s. 70–82 (współredaktor nie żyje)

37. Wojtycza J., 2007, *Studziński Gustaw Wojciech Paweł, pseud. Lucjan Smoliński, Powata, Rajmund (1904–1985), historyk, nauczyciel, harcmistrz, komendantm Mazowieckiej Chorągwi Szarych Szeregów «Ul Puszcz»*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 45, z. 184:2007, s. 146–148

38. Wojtycza J., 2007, *Szare Szeregi* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [red.] Pilch T., t. 6, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 144–147

39. *Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956–1959. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego*

4 grudnia 2006 roku, 2007, [red.] Pankowicz A., Wojtycza J., Kraków, Instytut Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 144. Mój wkład pracy polegał na zebraniu tekstów i opracowaniu tekstu manuskryptu. Mój udział oceniam na 70% (współredaktor nie żyje).

40. *Pół wieku na „Nieprzetartym Szlaku”. 1958–2008. Wspomnienia i relacje z pracy instruktorów harcerskich drużyn „Nieprzetartego Szlaku” przy zakładach specjalnych*, 2007, [red.] Sułek Z., Wojtycza J., Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 181. Mój wkład pracy polegał na ustaleniu struktury pracy, opracowaniu redakcyjnym tekstów i przygotowaniu do druku. Mój udział procentowy pracy redakcyjnej szacuję na 65%.

41. Wojtycza J., 2008, *Eugeniusz Fik (1906–1985)*, [w:] *Harcerski czyn niepodległościowy 1910–1921*, t. 3, *Wybitni instruktorzy i działacze harcerscy z lat 1911–1939 – współtwórcy niepodległej Rzeczypospolitej* [red.] Katafiasz T., Toruń, Europejskie Centrum Edukacyjne, s. 129–139

42. Wojtycza J., 2008, *Suliga Jan Antoni, pseud. Ziemomysł, Świtbor (1925–2000), inżynier architekt, urbanista, członek Szarych Szeregów, działacz harcerski*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 45, z. 186:2008, s. 425–227

43. *Dorobek pedagogiki harcerskiej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 50. rocznicę powstania „Nieprzetartego Szlaku”*, 2008, [red.] Wojtycza J., Kraków, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 305

44. *Harcerski słownik biograficzny*, t. 2, 2008, [red.] Wojtycza J., Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 270 + 2 nlb.

45. *Harcistrz Bogusław Rybski we wspomnieniach*, 2008, [red.] Wojtycza J., Kraków, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 108 + 16 nlb.

46. Wojtycza J., 2009, *Surzycki Jan (1898–1921), podharcistrz, powstaniec śląski*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 46, z. 188:2009, s. 32–33

47. Wojtycza J., 2009, *Szafran Wisława, pseud. Jadwiga, Jadwiga Radzimaska, Teresa, Wala, Wisia (1898–1988), harcmistrzyni, żołnierz Armii Krajowej*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 46, z. 190:2009, s. 424–426
48. Wojtycza J., 2010, *Przysposobienie wojskowe harcerzy w Krakowskiej Chorągwi Męskiej w latach 1920–1926*, „76 Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Securitate et Educatione Civili” t. I:2010, s. 143–159
49. Wojtycza J., 2010, *Geneza skautingu i harcerstwa*, [w:] *Ojczyzna Nauka Cnota. Jubileuszowa wystawa harcerska 1910–2010*, [red.] Biedrzycka A., Kraków, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, s. 49–73
50. *Pokłosie konkursu na prace magisterskie o tematyce harcerskiej*, 2010, [red.] Wojtycza J., Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 757 / CD
51. Wojtycza J., 2010, *Nieprzemijająca wartość metody harcerskiej*, „Nowa Szkoła” 2010, nr 8, s. 28–33
52. Wojtycza J., 2011, *Harcerstwo na forum europejskim od powstania do wybuchu II wojny światowej*, „Nowe kierunki w badaniach i naukach o edukacji i bezpieczeństwie w XXI wieku”, Ruzomberok-Kraków, z. 1, s. 381–405
53. Wojtycza J., 2011, *Idea przyjaźni w harcerstwie*, [w:] *Wychowanie do przyjaźni. Od idei do praxis*, [red.] Hennel-Brzozowska A., Kraków, Polska Akademia Umiejętności, Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et ratio, Ośrodek Dokumentacji Studium Pontyfikatu Jana Pawła II w Rzymie, Pontificia Accademia Dell’Immacolata, s. 135–142
54. Wojtycza J., 2011, *Dorobek 30 lat prac Komisji Historycznej Krakowskiej Chorągwi ZHP na tle badań nad historią harcerstwa krakowskiego prowadzonych w Związku Harcerstwa Polskiego na przestrzeni jego dziejów*, „Nowe kierunki w badaniach i naukach o edukacji i bezpieczeństwie w XXI wieku”, Ruzomberok-Kraków, z. 1, s. 357–380
55. Wojtycza J., 2011, *Przysposobienie obronne w harcerstwie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Harcerskie tradycje oręża polskiego w zbiorach Muzeum Harcerstwa* / [red.] Tazbir J., Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, s. 86–101
56. Wojtycza J., 2011, *Szczepański Józef Andrzej, pseud. Ziutek (1922–1944), poeta, żołnierz Armii Krajowej*, *Polski Słownik Biograficzny*, t. 47, z. 194:2011, s. 338–340
57. Wojtycza J., 2011, *Szczęścikiewicz Aleksander, pseud. i krypt.: A.Sz., Olek, Stawicz, Stary (1897–1980), urzędnik skarbowy, działacz harcerski, śpiewak operowy*, *Polski Słownik Biograficzny*, t. 47, z. 194:2011, s. 434–436

58. Wojtycza J., 2011, *Szczygieł Władysław, pseud. Zawisza, Ryś Ociec (1902–1960), polonista, harcmistrz*, *Polski Słownik Biograficzny* t. 47, z. 195:2011, Warszawa – Kraków 2011, s. 528–530

59. *Powstanie harcerstwa i jego udział w walkach o niepodległość i kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Materiały z konferencji naukowej odbytej w Sali obrad Rady Miasta Krakowa w dniach 18–19 sierpnia 2010 roku*, 2011, [red.] Wojtycza J., Kraków, Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Komisja Historyczna Krakowskiej Chorągwi ZHP, ss. 298

60. Wojtycza J., 2011, [rec.] *Irena Kozimala, Polski skauting męski w Galicji Wschodniej w latach 1911–1920*, Kraków 2009, „Nowe kierunki w badaniach i naukach o edukacji i bezpieczeństwie w XXI wieku” 2011, nr 1, s. 481–484

61. Wojtycza J., 2012, *Harcerstwo krakowskie w latach 1920–1939* [w:] *W stulecie krakowskiego harcerstwa. Materiały z sesji naukowej odbytej 9 kwietnia 2011 roku*, [red.] Bochenek M., Kraków, Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, s. 43–57

62. Wojtycza J., 2012, *Drużyny skautowe w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w obliczu wybuchu I wojny światowej*, „Nowe kierunki w badaniach i naukach o edukacji i bezpieczeństwie w XXI wieku”, Ruzomberok-Kraków, z. 2, s. 523–551

63. Wojtycza J., 2012, *Szeliński Wiktor Andrzej (do r. 1946 Krauze Wiktor Erwin), pseud.: Andrzej Pol, Pol, Tomasz Jar, Kobuz Syn, Miotła (1921–1984), inżynier, żołnierz Armii Krajowej, harcmistrz*, *Polski Słownik Biograficzny*, t. 48, z. 196:2012, s. 16–18

64. *Harcerski słownik biograficzny*, t. 3, 2012, [red.] Wojtycza J., Warszawa, Muzeum Harcerstwa w Warszawie, ss. 264

65. Wojtycza J., 2014, [rec.] *Ewa Maj, Prasa harcerska w Zagłębiu Dąbrowskim w latach 1911–1939*, *Opole: Wydawnictwo Naukowe „Scriptorium”*, 2014, 125 s., il., „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, f. 171, *Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 12:2014, s. 184–191

66. Wojtycza J., 2014, *Szymańska z Tworkowskich (Tworkowska-Szymańska) Janina, (1899–1979), nauczycielka, działaczka harcerska*, „*Polski Słownik Biograficzny*” t. 50, z. 204:2014, s. 126–128<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy..., s. 1-5.

## **Podsumowanie**

Zaprezentowane powyżej prace cykle są:

- porównawczym studium socjologicznym zbiorowości instruktorów ZHP opisującym determinanty aktywności społecznej;
- opisem miejsca i roli wychowania fizycznego i wychowania do obronności w ZHP;
- rekonstrukcją dziejów harcerstwa polskiego w okresie 1944-1990;
- opisem działań młodzieży z środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i za granicą wobec komunistów po II wojnie światowej;
- opisem dziejów ZHP wraz z jego rolą wychowawczą.

Dokładność i sposób opisu metodologii badań, w tych pracach/cyklach habilitacyjnych, pozwala tylko w dwóch przypadkach na ewentualne powtórzenia badań (1969, 1980). Trzy ostatnie prace/cykle habilitacyjne dotyczą opisu dziejów organizacji harcerskich. Dwie (2015 i 2016) są cyklami publikacji powiązаныmi tematycznie.

## **Bibliografia**

### *Publikacje Zwarte*

- Adamski W., *Determinanty aktywności społecznej. Porównawcze Studium socjologiczne zbiorowości instruktorów ZHP*, Warszawa 1971,
- Maszczyk T., *Wychowanie fizyczne w harcerstwie*, Warszawa 1979,
- Piasecki E., *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Lwów 1931,
- Wojtycza J., *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków 2001,
- Wojtycza J., *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków 2000,
- Wojtycza J., *Powstanie harcerstwa i jego udział w walkach o niepodległość i kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Materiały z konferencji naukowej odbytej w Sali obrad Rady Miasta Krakowa w dniach 18–19 sierpnia 2010 roku*, Kraków 2011,
- Wojtycza J., *Dorobek pedagogiki harcerskiej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 50. rocznicę powstania „Nieprzetartego Szlaku”*, Kraków 2008,
- Wojtycza J., Pankowicz A. (red.), *Odrodzenie harcerstwa i walka o jego oblicze ideowe w latach 1956–1959. Materiały z konferencji naukowej odbytej w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego 4 grudnia 2006 roku*, Kraków 2007,

- Wojtycza J., Sułek Z. (red.), *Pół wieku na „Nieprzetartym Szlaku”. Wspomnienia i relacje z pracy instruktorów harcerskich drużyn „Nieprzetartego Szlaku” przy zakładach specjalnych*, Kraków 2007,
- Wojtycza J., Mileska M.I., (red.), *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego w latach 1911–1939*, t. 1, Kraków 2003,
- Wojtycza J., *Wspomnienia harcerzy-uczestników obrony Lwowa we wrześniu 1939 roku*, Kraków 2002,
- Wojtycza J., Wojtycza K. (red.), *Komendanci Chorągwi Krakowskiej ZHP z lat 1956–1996 o swojej pracy*, Kraków 1999,

### *Artykuły*

- Czaplińska J., Wykaz prac habilitacyjnych, doktorskich i magisterskich o tematyce harcerskiej obronionych na wyższych uczelniach warszawskich (w:) *Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”*, nr 8,
- Jonkisz J., Perspektywy eksperymentów i badań naukowych w dziedzinie sportu i turystyki w ZHP, *„Zeszyty Naukowe WSWF we Wrocławiu”*, Wrocław 1970, nr 7,
- Osiecka J., Magisterskie i doktorskie, (w:) *Harcerstwo* nr 5 maj 1988,
- Osiecka J., Magisterskie i doktorskie, (w:) *Harcerstwo* nr 8 sierpień 1988,
- Prace doktorskie i magisterskie o tematyce harcerskiej obronione na polskich uczelniach w latach 1977-2002 (przedruk z *Zeszytu Historycznego* nr 4 Chorągwi Warmińsko-Mazurskiej ZHP im. Grunwaldu w Olsztynie), (w:) *Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”*, nr 15,
- Wirpsza A., Prace naukowe (w:) *Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”*, nr 2,
- Wykaz prac doktorskich o tematyce harcerskiej obronionych na polskich uczelniach w latach 1959-1982 (w:) *Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”*, nr 9,

### *Czasopisma*

- Harcerstwo* 5 z 1988,
- Harcerstwo* 6 z 1988,
- Harcerstwo* 7 z 1988,
- Harcerstwo* 8 z 1988,
- Harcerstwo* 10-11 z 1988,
- Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”*, 2 z 2000,

- Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 5 z 2002,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 8 z 2003,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 9 z 2004,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 12 z 2005,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 15 z 2006,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 17 z 2007,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 18 z 2008,  
Ogólnopolski Klub Autorów i Dokumentalistów opracowań historii harcerstwa „Gniezno 2000”, 19 z 2008,  
Rocznik Pedagogiczny 7 z 1977-1978,  
Rocznik Pedagogiczny 8 z 1979,  
Rocznik Pedagogiczny 12 z 1985,  
Rocznik Pedagogiczny 13 z 1986-1987,  
Rocznik Pedagogiczny 14 z 1987-1988,  
Rocznik Pedagogiczny 15 z 1988-1989,  
Rocznik Pedagogiczny 16 z 1989-1990,  
Rocznik Pedagogiczny 17 z 1993,  
Rocznik Pedagogiczny 19 z 1994,  
Rocznik Pedagogiczny 20 z 1995-1997,  
Rocznik Pedagogiczny 21 z 1996-1997,  
Rocznik Pedagogiczny 28 z 2003-2004,  
Rocznik Pedagogiczny 29 z 2005,  
Rocznik Pedagogiczny 30 z 2003-2006,  
Rocznik Pedagogiczny 34 z 2010,  
Rocznik Pedagogiczny 35 z 2011,  
Rocznik Pedagogiczny 36 z 2012,  
Rocznik Pedagogiczny 37 z 2013,  
Zeszyty Naukowe WSWF we Wrocławiu, Wrocław 1970, nr 7.

*Strony internetowe*

<http://historiawychowania.amu.edu.pl/EGS.html>,

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20030650595>

<http://muzeumharcerstwa.pl/index.php/tom-i-ii-i-iii-hsb/item/22-spis-biogramow>  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?rtype=opis&objectId=134227&lang=pl>, <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-humanistycznych/3057-baran-adam>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?rtype=opis&objectId=10655&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=288960>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=9568&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=13262&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=18819&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=20308&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=26298&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=32016&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=33125&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=38635&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=52919&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=211796&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=228907&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=232976&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=261981&lang=pl>,  
<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=255470&lang=pl>,

- <http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=256607&lang=pl>,
- <http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=278594&lang=pl>,
- <http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=267865&lang=pl>,
- [http://strony.awf.edu.pl/cgibin/expertus3e.cgi?KAT=%2Fhome%2Fexpertus%2Fpub%2Fpar%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&mask=2&F\\_00=02&V\\_00=Maszczak+Tadeusz](http://strony.awf.edu.pl/cgibin/expertus3e.cgi?KAT=%2Fhome%2Fexpertus%2Fpub%2Fpar%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&mask=2&F_00=02&V_00=Maszczak+Tadeusz)
- <http://www.archiwum.krakowska.zhp.pl/publikacje>,
- <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-humanistycznych/6667-wojtycza-janusz-piotr>
- <http://www.ka.edu.pl/biblioteka/>
- <http://www.nauka-polska.pl/>,
- [http://www.up.krakow.pl/biblio/splendor/expertus3e.cgi?KAT=%2Fpublic%2Fexpertus%2Fpar%2Fedu%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&sort==1-&mask2=&F00\\_02=&V00\\_Maszczak+Tadeusz+ z dn. 6.08.2016.](http://www.up.krakow.pl/biblio/splendor/expertus3e.cgi?KAT=%2Fpublic%2Fexpertus%2Fpar%2Fedu%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&sort==1-&mask2=&F00_02=&V00_Maszczak+Tadeusz+ z dn. 6.08.2016.)
- [https://alpha.bn.org.pl/search~S5\\*pol?/aAdamski+W{u0142}adys{u0142}aw/aadamski+w1~aadysl~aaw/1%2C7%2C52%2CB/exact&FF=aadamski+w1~aadysl~aaw+++++1930&1%2C43%2C](https://alpha.bn.org.pl/search~S5*pol?/aAdamski+W{u0142}adys{u0142}aw/aadamski+w1~aadysl~aaw/1%2C7%2C52%2CB/exact&FF=aadamski+w1~aadysl~aaw+++++1930&1%2C43%2C),

#### *Akty prawne*

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie, Dz. U. 2003 Nr 65 poz. 595, ze zm., art.16 <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20030650595>

#### *Źródła inne*

Autoreferat przedstawiający opis dorobku habilitanta i osiągnięć naukowych dołączony do wniosku Janusza Wojtyczy z dnia 7 lipca 2015 o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie historia,

Barana pt. „Młodzież wobec komunizmu po II wojnie światowej na przykładzie środowisk i organizacji harcerskich w Polsce i zagranicą”, z 12 sierpnia 2014,

Jankowiak S., Ocena dorobku naukowego dra Adama F. Barana w związku z postępowaniem habilitacyjnym z 28.10.2014,

Mazur M., Ocena dorobku naukowego i habilitacyjnego cyklu tematycznego dr Adama F. Załącznik do autoreferatu Adama Franciszka Barana, do Wniosku z dnia 24 kwietnia 2014 r o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie: nauki humanistyczne, w dyscyplinie: historia.

(Footnotes)

1 Nazwy dyscyplin zastosowano w większości przypadków takie, jakie podawane były w bazie Nauka Polska.

## AUTORZY

**Izabela Kochan**, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Małgorzata Kowalczyk-Marcjan**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Magda Lejzerowicz**, dr, Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie

**Rafał Marcin Leszczyński**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Janusz T. Maciuszko**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Katarzyna Marszałek**, dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Ekkehard Nuissl**, prof. dr hab., Uniwersytet Techniczny w Kaiserslautern

**Magdalena Otto-Dudek**, doktorantka,, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Ewa Przybylska**, prof. dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**Helena Pavličíková**, PhDr, Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach

**Marek Piotrowski**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

**Paweł Prüfer**, dr hab. prof., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

**Miroslav Somr**, prof. PhDr., (1931 – 2016), Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach

**Beata Taradejna**, dr, Centralny Instytut Ochrony Pracy, Państwowy Instytut Badawczy

**Agnieszka Teresa Tys**, doktorantka Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie i Uniwersytetu Warszawskiego

**Paweł Zieliński**, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie



## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja Studiów z Teorii Wychowania zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Prosimy osoby zamierzające opublikować swój tekst w Studiach z Teorii Wychowania o uwzględnienie zasad edytorskich zamieszczonych na stronie: <http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/wskazowki-edytorskie/>

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie Studia z Teorii Wychowania odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję półrocznika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji pisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Uprzejmie informujemy, iż każdy artykuł przesyłany do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” winien być opatrzony następującym zestawieniem danych:

1. Nazwisko i imię autora/autorów
2. Miejsce zatrudnienia, e-mail oraz adres do korespondencji autora/autorów
3. Tytuł artykułu w języku publikacji oraz w języku angielskim

4. Streszczenie w języku angielskim
5. Słowa kluczowe w języku angielskim oraz właściwym dla publikacji
6. Bibliografia

Jednocześnie informujemy, iż artykuły, w których nie zostaną zamieszczone powyższe dane nie będą przyjmowane do druku. Konieczność zamieszczenia wskazanych wyżej danych jest spowodowana wymaganiami baz danych, w których nasze pismo jest indeksowane, a także wymaganiami Platformy Internetowej ICM, na której będzie umieszczane czasopismo.

Za publikację w Studiach z Teorii Wychowania Autor otrzymuje 8 punktów.

Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) oraz
- BazHum
- Index Copernicus
- CEEOL – Central and Eastern European Online Library.

Z poważaniem  
Redakcja czasopisma  
„Studia z Teorii Wychowania”