

# Refleksje

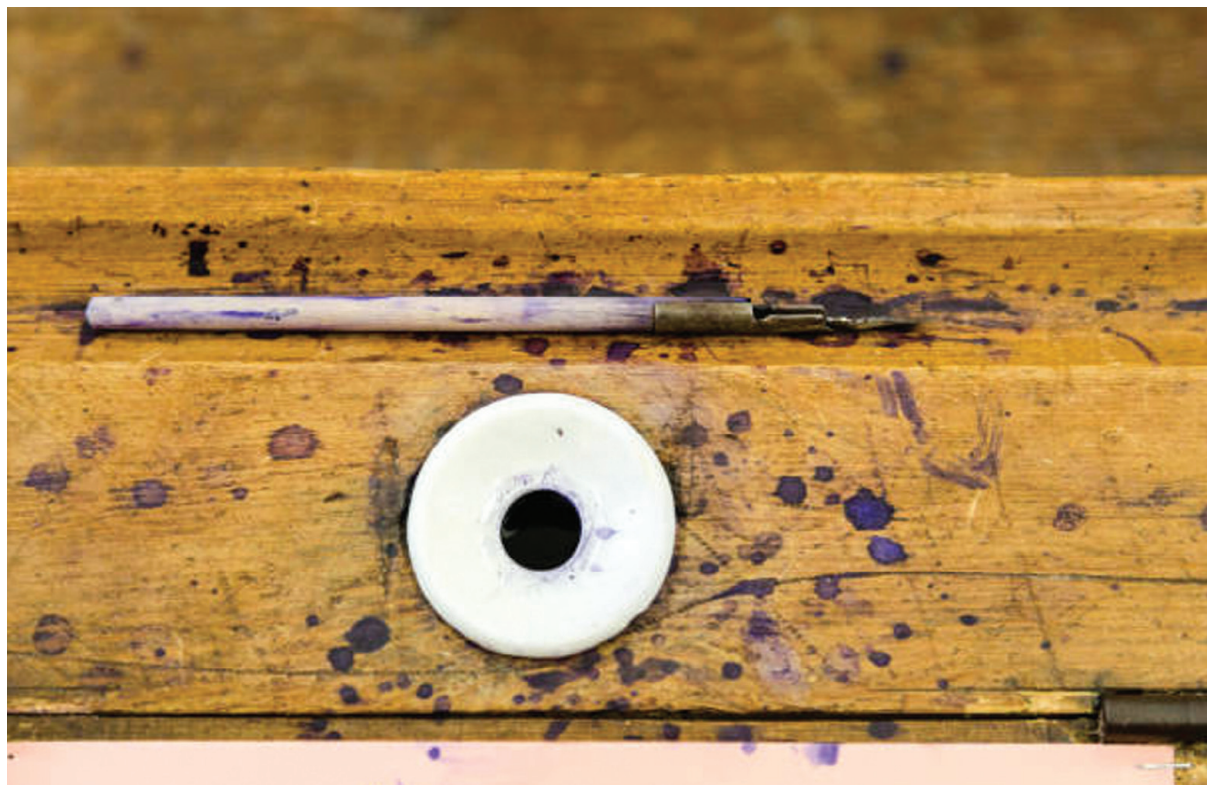
Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Listopad / Grudzień 2018

**Nr 6**



Temat numeru

## Szkoła 1918–2018

Wywiad z Elżbietą Magierą

**Jak się zmieniała  
szkoła w Polsce?**

Sławomir Osiński

**Reformy stulecia**

Maciej Bujakowski

**Oświata w sytuacjach  
kryzysowych**

Ireneusz Statnik

**Prostowanie sinusoidy**

# Od Redakcji

**Obchodzimy w tym roku stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości. To ważny jubileusz, który można postrzegać również w perspektywie bezustannie zmieniającej się edukacji.**

W czasach nowoczesnych szkoła niejednokrotnie miała wpływ na kształtowanie państwowości i budowała poczucie narodowej przynależności. Dlatego w niniejszym numerze proponujemy namysł nad kondycją i rozwojem edukacji w Polsce – zarówno z punktu widzenia historycznego, jak i współczesnego.

O udzielenie wywiadu poprosiliśmy tym razem prof. Elżbietę Magierę z Uniwersytetu Szczecińskiego, która w porządku chronologicz-

nym opowiada o ostatnich stu latach w historii polskiego szkolnictwa. W dziale *Temat numeru* znalazło się kilka obszernych artykułów popularyzujących wiedzę z zakresu historii pedagogiki, teorii wychowania oraz reform systemu oświaty. Niektóre wątki, podejmowane w poszczególnych tekstach, znajdą rozwinięcie w kolejnym numerze, który będzie zatytułowany *Biografie pedagogiczne*. Natomiast w sekcji *Opinie, refleksje, doświadczenia*, jak zwykle, proponujemy garść nauczycielskich przemyśleń, które dotyczą zagadnień bliskich szkolnej codzienności.

Jednocześnie zachęcamy nie tylko do sięgania po „Refleksje”, ale także do pisania artykułów i dzielenia się na naszych łamach rozważaniami na temat polskiej szkoły – jej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Wszyscy przecież stajemy się częścią historii, kiedy na bieżąco zapisujemy jej karty.

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Skład, druk, zdjęcie na okładce

ZAPOL

Zdjęcie na 3 stronie okładki

[www.rawpixel.com](http://www.rawpixel.com)

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

## Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski, Mieczysław Gałaś,

Piotr Lachowicz, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,

Wojciech Rusinek

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68

70-236 Szczecin

## Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)

## Strona internetowa

[refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

## Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

## ISSN

ISSN 2450-8748

## Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

12 października 2018 roku



JEDNOSTKA OŚWIATOWA  
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA  
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.

Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów – rozmowa  
z profesor Elżbietą Magierą

**Jak się zmieniała szkoła  
w Polsce?** 4

## TEMAT NUMERU

---

Sławomir Osiński

**Reformy stulecia** 11

Agnieszka Fluda-Krokos

**Wspieranie edukacji** 18

Maciej Bujakowski

**W szkole biją na alarm!** 22

Ewa Wiśniewska, Beata Cieśleńska

**(Od)budowa systemu kształcenia  
nauczycieli w II RP. Część I** 30

Irena Teresa Kozimala

**Harcerze w międzywojniu. Część I** 39

Mieczysław Gałaś

**Edukacja w czasach  
późnej nowoczesności** 44

## REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

---

Wioletta Kozak

**Zmiany, priorytety, perspektywy** 54

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Ireneusz Statnik

**Prostowanie sinusoidy** 64

Anna Kondracka-Zielińska

**Najstarsza, ale nie staroświecka** 73

Waldemar Howil

**Ryby i uczniowie głosu nie mają** 76

Mariusz Osiński

**Z tej mowy czerpiesz siłę** 80

|                                  |           |                           |            |
|----------------------------------|-----------|---------------------------|------------|
| Katarzyna Bielawna               |           | Sławomir Osiński          |            |
| <b>Kto uczy naszych uczniów?</b> | <b>84</b> | <b>Kucześć i kuchwała</b> | <b>102</b> |
| Karina Czerechowicz              |           | Wojciech Rusinek          |            |
| <b>Szkoła na wodzie</b>          | <b>88</b> | <b>Powszechna</b>         | <b>104</b> |

## **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| Krzysztof Przybylski                |           |
| <b>Niepełnosprawność. Część III</b> | <b>90</b> |

## **WARTO PRZECZYTAĆ**

---

|                        |            |
|------------------------|------------|
| Maciej Duda            |            |
| <b>Wspólnota istot</b> | <b>106</b> |

## **STREFA MUZEUM**

---

|  |           |
|--|-----------|
| Anna Lew-Machniak, Aleksandra Wilgocka |           |
| <b>Sztuka kontra wojna</b>             | <b>96</b> |

## **EDUKACJA W IPN-IE**

---

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| Małgorzata Machątek             |            |
| <b>Zapięta na ostatni guzik</b> | <b>109</b> |

## **FELIETON**

---

|  |           |
|--|-----------|
| Barbara Keller                                     |           |
| <b>Józefa Piłsudskiego drogi do niepodległości</b> | <b>99</b> |

## **WYDARZENIA W ZCDN-IE**

---

|                                |            |
|--------------------------------|------------|
| Anna Kowalczyk                 |            |
| <b>Aktywizująco o historii</b> | <b>113</b> |



Czytaj nas online: [refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

# Jak się zmieniała szkoła w Polsce?

---

z profesor Elżbietą Magierą  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**Na czym polegała rola szkoły po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku?**

Polska odzyskała niepodległość po 123 latach zaborów. Najważniejszym zadaniem nowego państwa polskiego była – oprócz zabezpieczenia terytorium – budowa jednolitego organizmu państwowego, scalającego trzy odrębne pod względem politycznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym dzielnice zaborowe. Jak wszystkie dziedziny życia, tak i szkoła znajdowała się w bardzo trudnej sytuacji. Ziemię Polski i ich mieszkańcy obciążeni byli skutkami zaborów, w tym wynaradawiającą polityką zaborców i zacofaniem cywilizacyjnym. W kraju wielonarodowym i wieloreligijnym, zróżnicowanym ekonomicznie i kulturowo, dotkniętym następstwami ekonomicznymi i społecznymi pierwszej wojny światowej, charakteryzującym się nikłym udziałem inteligencji w strukturze społecznej – szkoła powszechna, stanowiąc podstawowe ogniwo systemu oświaty, odgrywała bardzo ważną rolę.

**W jaki sposób poradzono sobie z tymi wyzwaniami?**

Pierwszą potrzebą było zintegrowanie trzech różnych systemów oświaty, odziedziczonych po zaborach. Dlatego odbudowa i rozwój szkolnictwa były przedmiotem troski najwyższych władz państwowych oraz centralnej i terenowej władzy szkolnej – reprezentowanej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz kuratoria poszczególnych okręgów szkolnych. W warunkach zróżnicowanej spuścizny zaborowej, zniszczeń gospodarczych, zapóźnień cywilizacyjnych, podziałów narodowościowych, kulturowych, analfabetyzmu, braku obowiązku szkolnego na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego, u progu odzyskania niepodległości szkoła pełniła szczególną rolę. Sprzyjała bowiem procesom integracyjnym i unifikacyjnym, wskazywała na wartości, które nie tyle dzieliły, ile łączyły mieszkańców Polski, niwelowała niechęć wobec mieszkańców poszczególnych dzielnic zaborowych, pokazując

wspólną historię za czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej, uświadamiając wspólne korzenie narodu i państwa oraz rozwijała poczucie patriotyzmu i troski o własne państwo.

Proces ustalania granic i trudna sytuacja polityczna – na którą składało się powstanie w Wielkopolsce, trzy powstania śląskie, plebiscyt na Warmii i Mazurach oraz wojna polsko-bolszewicka – nie pozwalały na zajmowanie się sprawami oświaty. Dopiero wygrana z Rosją Radziecką w 1920 roku ustabilizowała sytuację i umożliwiła podejmowanie reform oświaty.

### **W jakich kategoriach można dzisiaj ocenić szkolnictwo okresu dwudziestolecia międzywojennego?**

Na ocenę szkolnictwa II Rzeczypospolitej należy spojrzeć wieloaspektowo, w różnych kategoriach: zarówno pod względem strukturalnym, organizacyjnym, jak i programowym, kadrowym oraz metodycznym i innym. Dwudziestolecie międzywojenne jest niezwykle bogatym okresem w osiągnięcia oświatowo-wychowawcze.

Już 7 lutego 1919 roku został wprowadzony dekret o obowiązku szkolnym Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego. Po odzyskaniu niepodległości szkolnictwo powszechne rozwijało się w Polsce jako obowiązkowe, bezpłatne i dostępne w zasadzie dla wszystkich dzieci i całej młodzieży w wieku od 7 do 14 roku życia. Konstytucja marcową z 1921 roku potwierdziła dostępność i bezpłatność kształcenia na poziomie szkoły powszechnej. Ustawa z 1922 roku ustaliła zasady finansowania publicznych szkół powszechnych przez państwo i samorządy lokalne oraz uregulowała stopień organizacyjny szkół powszechnych w zależności od liczby uczniów w obwodzie szkolnym. Wprowadzono 8-letnie gimnazja, podzielone na dwa etapy: 3-letnie „niższe” i 5-letnie „wyższe”. Uregulowano także kształcenie wyższe.

Od 1925 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podejmowało

próby reformowania systemu oświaty, przygotowywało wielką kompleksową reformę wprowadzoną 11 marca 1932 roku. Był to konsekwentnie przemyślany, zwarty i przejrzysty, oparty na nowoczesnych badaniach socjologicznych i psychologiczno-pedagogicznych, odpowiadający potrzebom współczesnego życia system oświaty i wychowania. Reforma, nazywana jędrzejewiczowską, będąc kompleksową przebudową systemu oświaty, stanowiła krok do jego ujednoczenia. Wprowadziła trójstopniową szkołę powszechną, 4-letnie gimnazja i 2-letnie licea ogólnokształcące. Podniosła rangę szkolnictwa zawodowego oraz zajęła się kształceniem nauczycieli. Dążyła do demokratyzacji oświaty i sprzyjała tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego poprzez budowanie tożsamości narodowej, kształtowanie postaw państwowych, integrowanie interesów indywidualnych z interesami społecznymi.

### **Co się zmieniło w edukacji tamtego okresu? Jak postrzegano szkołę i samych nauczycieli?**

Międzywojenna szkoła stała się narzędziem rozwiązywania najważniejszych problemów społecznych, do których można zaliczyć: dążenie do likwidacji analfabetyzmu, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży w wieku obowiązku szkolnego; dążenie do przewyciężenia zapóźnienia cywilizacyjnego; integrowanie zróżnicowanego dziedzictwa pozaborowego, w tym oświatowego; próby zmiany struktury społecznej; budowanie tożsamości narodowej, społecznej i kulturowej. W dążenia te, mające na celu budowanie społeczeństwa obywatelskiego i umacnianie młodej państwowości, byli włączeni nie tylko uczniowie, ale również ich rodzice i całe społeczeństwo.

Do osiągnięć w zakresie oświaty należy zaliczyć awans społeczno-zawodowy polskiego nauczycielstwa, rozwój jego kształcenia i dokształcania oraz zastosowanie w praktyce rozwijającej się w Europie Zachodniej pedagogiki „nowego wychowania” oraz amerykańskiego progresywnizmu i szkoły pracy. Szkoła międzywojenna zmie-

niła swoje oblicze w stosunku do szkoły zaborowej. Stała się atrakcyjna dla uczniów poprzez rozwój organizacji uczniowskich – jak ruch harcerski, spółdzielnie uczniowskie, samorządy szkolne, szkolne koła zainteresowań, Sodalicja Mariańska, Straż Przednia, szkolne koła PCK, szkolne Koła Polskiego Białego Krzyża i inne – a także powstanie takich inicjatyw, jak teatr szkolny, czasopisma uczniowskie czy ogrody szkolne.

### **Jakie koncepcje pedagogiczne wywodzą się z dwudziestolecia międzywojennego?**

II Rzeczpospolita jest płodnym okresem jeśli chodzi o koncepcje wychowawcze. Należy przede wszystkim wspomnieć o dwóch wielkich ideologiach wychowawczych: wychowaniu narodowym i wychowaniu państwowym. Polskim pedagogom teoretykom i praktykom znane były idee „nowego wychowania”, odrzucające w szkole bierność, schematyzm, formalizm na rzecz pobudzania wychowanków do twórczości, do działania, współpracy i solidarności, umacniania związku szkoły z życiem i środowiskiem, w którym uczeń wzrastał i się rozwijał. Nastąpił rozwój naturalizmu i socjologizmu pedagogicznego, pedagogiki kultury, pedagogiki religijnej i innych subdyscyplin pedagogicznych. Pedagogikę wspomagał rozwój psychologii: wychowawczej (Mieczysław Kreutz, Stefan Baley, Stefan Szuman), strukturalnej (Henryk Rowid, Józefa Joteyko). Dużą rolę odegrał rozwój socjologii i socjologii wychowania (Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Ludwik Chmaj).

Wśród twórców oryginalnych koncepcji pedagogicznych można wymienić między innymi Janusza Korczaka i jego program pedagogiczny oparty na idei samowychowania, Henryka Rowida i jego „szkołę twórczą”, Helenę Radlińską jako prekursorkę pedagogiki społecznej, Marię Grzegorzewską, twórczynię pedagogiki specjalnej i metody ośrodków pracy, Kazimierza Jeżewskiego jako twórcę „gniazd sierocych” i założyciela Towarzystwa Gniazd Sierocych, Czesława Babickiego,

propagatora systemu wychowania rodzinkowego w placówkach opiekuńczych.

### **Nieodmiennie pierwszy dzień września kojarzy się nam nie tylko z początkiem roku szkolnego, ale także z rozpoczęciem działań wojennych. Jak druga wojna światowa wpłynęła na ledwie odbudowaną polską szkołę?**

Tak, rzeczywiście początek września jest zakodowany w naszej świadomości jako termin powrotu do szkoły po wakacjach. 1 września 1939 roku stało się jednak inaczej. To data rozpoczęcia działań wojennych, które na zawsze odmieniły dzieje Polski i polskiej szkoły.

Druga wojna światowa spowodowała, że terytorium Polski znalazło się pod okupacją Niemiec i Związku Sowieckiego. Jednym z elementów polityki okupacyjnej była likwidacja polskiego systemu oświaty, zniszczenie polskiej kultury i polskiej inteligencji. Ziemie okupowane przez Niemcy podzielono na dwie części: jedną wcielono bezpośrednio do Rzeszy, a z drugiej utworzono Generalne Gubernatorstwo. Na ziemiach wcielonych zlikwidowano polskie szkoły powszechne, średnie i wyższe. Pozostało jedynie kilkanaście szkół powszechnych w Poznaniu i Łodzi oraz na Śląsku, gdzie ograniczano naukę i zakazywano polskich podręczników. W pozostałych szkołach powszechnych wprowadzono język niemiecki, a od września 1940 roku rozpoczęto naukę wszystkich przedmiotów w języku niemieckim. W Generalnym Gubernatorstwie funkcjonowały tylko szkoły powszechne, w których zakazano nauczania historii, geografii, literatury polskiej i innych przedmiotów. Nie pozwolono na otwarcie szkół wyższych, a w listopadzie 1939 roku zamknięto szkoły średnie. Władze niemieckie popierały jedynie rozwój szkolnictwa zawodowego ze względu na własne potrzeby. Okres wojny i okupacji spowodował ogromne straty kadrowe w szkolnictwie. Wystarczy wspomnieć aresztowanie w dniu 6 listopada 1939 roku 183 pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczej



w Krakowie. Straty w ludziach dotyczyły również nauczycieli wszystkich innych poziomów kształcenia, studentów, młodzieży szkolnej.

Druga część Polski, włączona do Związku Socjalistycznych Republik Sowieckich, doświadczyła masowych aresztowań i deportacji na wschód. Wymordowano prawie 15 tysięcy jeńców, stanowiących polską inteligencję, głównie oficerów rezerwy, w tym nauczycieli. Ze szkół usuwano polskie programy nauczania, wprowadzano język rosyjski, zakazano nauczania religii, szerzono ideologię komunizmu.

Wskutek drugiej wojny światowej polska oświata poniosła ogromne straty materialne, polegające na zniszczeniu budynków szkolnych, dorobku kultury polskiej, bibliotek, archiwów, muzeów, likwidacji wydawnictw, czasopism, zamknięciu innych instytucji kultury. Obok strat materialnych należy też podkreślić straty moralne, wzmożone sieroctwo, rozłączenie rodzin, deficyty w wychowaniu młodego pokolenia i inne trudności. Straty wojenne w szkolnictwie i instytucjach naukowych oceniono na 60% przedwojennego stanu. Zginęło 16 tysięcy nauczycieli. Ocalało tylko 5% bibliotek szkolnych. Zniszczono 7621 budynków szkolnych, w tym sprzęt, pomoce naukowe, podręczniki. Druga wojna światowa dokonała zatem spustoszenia w różnych obszarach życia państwa i społeczeństwa, w tym w zakresie oświaty.

Na uwagę zasługuje tajne szkolnictwo, które rozwijało się na wszystkich poziomach kształcenia i działalność Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

### **Na ile edukacja zmieniła się w latach powojennych? Jakie kierunki i nurty obowiązywały wtedy zarówno w zakresie teorii wychowania, jak i praktyki pedagogicznej?**

Odbudowa szkolnictwa w Polsce po drugiej wojnie światowej odbywała się w nowej sytuacji, na którą składały się wspomniane ogromne straty wojenne – materialne i ludzkie – oraz perspektywy rozwoju państwa o innym ustroju politycznym,

gospodarczym i społecznym niż II Rzeczpospolita. Szkoła musiała uwzględnić istniejące zacofanie cywilizacyjne oraz nową sytuację terytorialną i demograficzną. Pracę nad odbudową szkolnictwa oparto na wzorach międzywojennych, między innymi na podstawie ustawy jędrzejewiczowskiej z 1932 roku, łagodząc jej skutki społeczne, to znaczy organizując szkołę powszechną 7-klasową dla wszystkich uczniów ze wsi i z miast. Przystąpiono do stopniowej demokratyzacji ustroju szkolnego, polegającej na zapewnieniu powszechności nauczania, upaństwowieniu szkoły i wprowadzeniu jej bezpłatności oraz zmianie składu społecznego młodzieży we wszystkich typach szkół. Chodziło o usunięcie bariery społecznej w korzystaniu z prawa do nauki przez młodzież chłopską i robotniczą, co miało doprowadzić do wykształcenia i wychowania nowej inteligencji dla nowego państwa oraz zapewnienia kadr ze średnim i wyższym wykształceniem, potrzebnych do odbudowy kraju. Bezpośrednio po wojnie, wzorując się na dorobku międzywojennym, równolegle zaczęto zakładać szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze o charakterze prywatnym, które wkrótce zostały zlikwidowane.

Implementacja stalinowskiego modelu komunizmu w Polsce trwała już od 1944 roku, ale jego ofensywa rozpoczęła się od 1948 roku i trwała do 1956 roku. W 1948 roku utworzono Związek Młodzieży Polskiej i Powszechną Organizację „Służba Polsce”, a w 1950 roku zamiast Związku Harcerstwa Polskiego powołano Organizację Harcerską. W 1948 roku władze partyjne podjęły decyzję, uzasadnianą potrzebami gospodarczymi, o powołaniu jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej, stanowiącej jeden organizm, na który składała się 7-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie gimnazjum. Rok ten rozpoczął proces indoktrynacji polskiej szkoły. W 1950 roku zlikwidowano kuratoria szkolne i inspektoraty. Szkołami zajmowały się wydziały oświaty utworzone przy Prezydium Rad Narodowych. Dokonano zmian w programach nauczania, zwłaszcza w zakresie przedmiotów humanistycz-

nych, fałszując historię, apologizując Związek Radziecki, sławiąc Stalina i Bieruta, zmieniając lektury szkolne. Podjęto również inne działania mające na celu ateizację szkoły. Między innymi zniesiono religię w szkole, którą traktowano jako zakład produkcyjny, oparty na współzawodnictwie pracy.

Rok 1956 przyniósł zmiany. Strajki robotników w Poznaniu w czerwcu 1956 roku, śmierć Bieruta i tak zwane wydarzenia październikowe 1956 roku doprowadziły do zmian we władzach PZPR. Lata 1956–1970 to okres gomułkowski, nazywany okresem „małej stabilizacji”, w którym w 1957 roku przystąpiono do realizacji hasła „Tysiąc szkół na tysiąclecie państwa polskiego”. Ustawą z 15 lipca 1961 roku rozpoczęto reformę systemu oświaty. W miejsce 11-letniej szkoły ogólnokształcącej wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące i 5-letnie technikum. Unowocześniono programy nauczania, dokonując „politechnizacji szkoły”. Zreorganizowano kształcenie nauczycieli.

### **W jakim zakresie zmieniono polską edukację w latach 70. i 80. XX wieku?**

Protesty studentów w 1957 i w 1968 roku oraz strajki robotników na Wybrzeżu (Gdańsk, Gdynia, Szczecin) w 1970 roku doprowadziły do zmiany władzy. Liderem partii został Edward Gierek, który wdrożył kolejną reformę edukacji. W 1973 roku zaczęto tworzyć zbiorcze szkoły gminne. Likwidowano małe wiejskie szkółki, będące często jedynymi ośrodkami kultury na wsi, a w gminie tworzone duże zespoły szkolne, zawierające w swojej strukturze: szkołę podstawową, liceum ogólnokształcące, zasadniczą szkołę zawodową, szkołę przysposobienia rolniczego i inne ogniwa systemu szkolnego. Zbiorcze szkoły gminne okazały się nietrafionym pomysłem, z powodu sprzeciwu mieszkańców wsi, problemów z dowożeniem dzieci i innych trudności. Jednocześnie w 1973 roku przystąpiono do wprowadzenia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej wzorowanej na modelu

radzieckim. W 1978 roku dzieci rozpoczęły naukę w 10-latce, ale już w 1980 roku władze wycofały się z nieudanej reformy. Działalność zorganizowanej opozycji w drugiej połowie lat 70. doprowadziła do fali strajków w 1980 roku i powstania „Solidarności”, która opracowała konieczne zmiany w oświacie. Stan wojenny (1981–1983) i kryzys gospodarczy lat 80. XX wieku doprowadziły do ponownego zaoferowania edukacyjnego.

### **Po okresie PRL-u edukacja w Polsce przeszła kolejną metamorfozę – tym razem dyktowaną potrzebami demokracji i wolnego rynku. Co zreformowano, a co stworzono od podstaw?**

Ta metamorfoza systemowa rozpoczęła się ustaleniami podjętymi podczas obrad Okrągłego Stołu w 1989 roku i dotyczyła również systemu oświaty. Strona opozycyjno-solidarnościowa, biorąca udział w obradach podzespołu do spraw nauki, oświaty i postępu technicznego, żądała zapewnienia neutralności światopoglądowej, ideologicznej i politycznej instytucji oświatowych oraz autonomii i wolności nauczyciela, uspołecznienia szkoły, wzrostu samorządności rodziców i uczniów. Po wyborach z 4 czerwca 1989 roku te żądania stały się częścią polityki oświatowej państwa, którą określiła Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Ustawa, respektując chrześcijański system wartości za podstawę wychowania, przyjęła uniwersalne zasady etyki. Wprowadziła szkoły publiczne i niepubliczne, zakładane i utrzymywane odpowiednio przez jednostki samorządu terytorialnego, osoby prawne lub fizyczne, oraz szereg innych zmian. Dokonała decentralizacji, demokratyzacji i uspołecznienia szkoły.

W oświacie lata 90. XX wieku charakteryzowały się zmianami personalnymi i programowymi, którym towarzyszyły przeobrażenia polityczne, społeczne, kulturowe. Odzyskanej demokracji sprzyjała sytuacja międzynarodowa – charakteryzująca się uwolnieniem państw Europy Wschodniej spod dominacji radzieckiej – oraz rozpad

Związku Radzieckiego w 1991 roku. Struktura szkoły pozostawała bez zmian. Z powodu braku funduszy samorządy terytorialne ograniczały liczbę przedszkoli, likwidowały etaty lekarzy szkolnych, zajęcia pozalekcyjne.

**To nie był koniec reform współczesnej szkoły. Dlaczego wprowadzano kolejne zmiany?**

Okazało się, że ustawa z 1991 roku nie rozwiązała wszystkich problemów w oświacie. Dlatego w 1993 i w 1996 roku pojawiły się programy rządowe, których celem była naprawa szkoły. Dopiero po dziesięciu latach od obrad Okrągłego Stołu, w styczniu 1999 roku, przyjęto ustawę, zgodnie z którą przeprowadzono kompleksową reformę obejmującą całą edukację: jej strukturę, programy nauczania i wychowania, system oceniania, zarządzania oświatą i jej nadzorowania. Wprowadzono nowy system awansu zawodowego nauczycieli. Zmianom miał podlegać też sposób finansowania zadań oświatowych, gdyż planowano wprowadzenie bonu edukacyjnego zgodnie z hasłem „pieniądz idzie za uczniem”. Modyfikacje w finansowaniu oświaty powiązano z reformą administracyjną kraju, zgodnie z którą prowadzenie wszystkich szkół stało się zadaniem właściwych samorządów terytorialnych.

Początek XXI wieku był okresem wdrażania reformy, której celem było upowszechnienie wykształcenia średniego poprzez: wydłużenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia i realizowanie go w szkole podstawowej i gimnazjum, wyrównanie szans edukacyjnych oraz poprawa jakości kształcenia i wychowania. Reforma wpisała się w dążenia edukacyjne Unii Europejskiej, zwłaszcza że od 1 maja 2004 roku Polska stała się jej częścią. Od 1 września 2017 roku szkoła polska weszła w okres kolejnej reformy systemu oświaty.

**Zachodnia część Polski, w tym oczywiście Pomorze Zachodnie, to swoisty obszar przemian edukacyjnych. W odniesieniu do naszego regionu**

**– do Szczecina i okolic – możemy mówić o polskiej szkole od 1945 roku. Czy to znaczy, że nasza tradycja edukacyjna jest specyficzna?**

Można się zgodzić z taką opinią, która jest uzasadniona historycznie. Po drugiej wojnie światowej zachodnie granice Polski ustalone na Odrze i Nysie stały się przyczyną wielkich ruchów ludnościowych. Wyludnienie na Pomorzu Zachodnim szacuje się na ponad 73%. Szybkie zasiedlenie tych ziem miało znaczenie polityczne i międzynarodowe. Proces zasiedlania Pomorza Zachodniego trwał długo, nie zawsze był dobrowolny, odbywał się w warunkach powojennego chaosu, tymczasowości i nerwowości. Na Ziemi Szczecińskiej osiedlali się Polacy z różnych stron dawnej Polski: z Kresów Wschodnich, z Polski centralnej, z innych regionów, z obozów pracy, z obozów jenieckich i koncentracyjnych, reemigranci, mający trudne doświadczenia wojenne i bolesne przeżycia okupacyjne, prezentujący różną gwarę, kulturę życia codziennego, obyczaje i tradycje oraz wzory i normy życia zbiorowego. Tworzyli zbiorowość przypadkową, bez tożsamości regionalnej, bez zakorzenienia w środowisku, bez więzi społecznej. W 1948 roku w zasadzie skończyły się masowe ruchy migracyjne, stabilizowało się i organizowało życie, polegające na odbudowie i uruchamianiu urzędów, zakładów pracy, sklepów i szkół, które początkowo zakładano spontanicznie, opierając się na doraźnych rozwiązaniach, uwarunkowanych procesem osiedleńczym i repatriacyjnym, pokazującym zmianę liczby osadników z dnia na dzień.

Szkoła na Pomorzu Zachodnim, tak jak szkoła w każdym innym regionie Polski, z jednej strony podlegała polityce oświatowej prowadzonej przez centralne władze państwa, ale z drugiej strony – musiała również sprostać innym uwarunkowaniom, charakterystycznym dla tej części kraju, do których należała budowa od początku wszystkich aspektów życia państwowego: administracyjnego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Biorąc ten fakt pod uwagę, rzeczywiście można stwierdzić,

że tradycja edukacyjna na Pomorzu Zachodnim jest specyficzna, bo sięga ona tylko roku od 1945 roku.

W tym kontekście należy wskazać na wielki udział szkoły i nauczyciela w tworzeniu nowego społeczeństwa na Pomorzu Zachodnim: w budowaniu nowych więzi społecznych, norm życia zbiorowego, stosunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Szkoła i nauczyciel, pracując z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, integrowali różne grupy osiedleńców, przyczyniali się do niwelowania uprzedzeń, wspomagali procesy adaptacyjne i repolonizacyjne, wspomagali osiedleńców w dostosowaniu się do nowych warunków życia, wpływali na proces unifikacji mowy i postaw, kształtowali formy współżycia międzyludzkiego. Bolesław Sadaj pisał, że: „w historycznym procesie autochtonizacji osiedleńców rola nauczyciela i szkoły zasługuje na szacunek”. Szkoła nie tylko przygotowywała kadry i pracowników potrzebnych dla rozwoju gospodarczego, ale również pełniła funkcje kulturotwórcze i miała swój udział w tworzeniu wspólnoty regionalnej, stabilizacji procesu osiedleńczego, tworzeniu dziedzictwa kulturowego i zintegrowanego społeczeństwa, mającego związek z pozostałą częścią kraju, ale jednocześnie zachowującego własną, dzisiaj ciągle jeszcze młodą, zachodniopomorską tożsamość. Należy ją wzmacniać, prowadząc właściwą edukację regionalną i kształtując odpowiednie postawy wobec małej ojczyzny.

### **Jakie szkoły i jacy nauczyciele zasłużyli się dla społeczności lokalnych na Pomorzu Zachodnim?**

To wielka trudność wymienić wszystkie szkoły i nauczycieli zasłużonych dla społeczności lokalnych, nie pomijając nikogo i doceniając ważne postacie nauczycielskie zarówno w miastach, jak i w mniejszych miejscowościach. Zdaję sobie sprawę, że należałoby zrobić duże badania historyczno-oświatowe, żeby sprostać temu zadaniu.

Odnosząc się do minionego czasu należy z pewnością wymienić nauczycieli pionierów,

pierwszych kierowników szkół powszechnych: Tadeusza Chudego i Władysława Sykułę, dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących, między innymi: Janinę Szczerską, Franciszka Białousa, oraz Bolesława Briksa, Jerzego Brinkena, Marię Białous, Kazimierę Mielczarek, Bolesława Sadaję, Bruna Taydelta oraz wiele innych nazwisk, które odnajdziemy w pracach szczecińskich historyków i historyków wychowania: Lucyny Turek-Kwiatkowskiej, Mieczysława Pietrusiewicza, Danuty Koźmian, Joanny Król, Czesława Plewki i innych. Współcześnie o zasłużonych szkołach i nauczycielach możemy uzyskać informacje z różnych rankingów, publikowanych na łamach czasopism i na stronach internetowych. Warto również pamiętać o roli i zadaniach kuratorów oświaty, których listę – liczącą ponad dwadzieścia nazwisk – rozpoczyna Stanisław Helsztyński.

Jestem przekonana, że wszystkim nauczycielom pracującym w szkolnictwie – najpierw województwa szczecińskiego, a potem zachodniopomorskiego – należy się szacunek i uznanie za ich pracę i trud wykształcenia i wychowania kolejnych pokoleń naszej małej ojczyzny.

---

### **Elżbieta Magiera**

Doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego w Katedrze Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki US. Naukowo zajmuje się przede wszystkim historią wychowania. Autorka wielu artykułów i rozdziałów w monografiach oraz książek: *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej* (2003), *Andrzej Sobczak (1905–1979) – nauczyciel i księgarz* (2005) oraz *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (2011), a także redaktorka tomów wchodzących w skład serii pod tytułem *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki* i innych pozycji.

# Reformy stulecia

---

Sławomir Osiński

## Przegląd zmian w polskim systemie oświaty z lat 1918–2018

Wertowałem ostatnio uczone księgi historyczne, żeby z okazji rocznicy odzyskania niepodległości przyjrzeć się, co też się przez te sto lat działo w oświacie. Nie nastawiłem się przy tym ani na ludzi, ani na sukcesy, ale na zjawiska ze sfery polityczno-administracyjnej. I zanim przedstawię syntezę moich spostrzeżeń w szkicu na rzetelnych źródłach opartym, ale nienaukowym zgoła, podzielę się czterema wnioskami, jakie się mi po lekturze mądrości historycznych wykuły. Po pierwsze – wszystkie konieczne i mniej potrzebne zmiany miały wyraźny charakter polityczny i zwykle utrzymywały dość mocny centralny nadzór państwa nad szkolnictwem. Po drugie – każdej reformie towarzyszyły sprzeciwy i krytyka, raz mocniej, a raz mniej uzasadnione. Po trzecie – przemiany edukacyjne znakomicie podsumowuje sentencja Marka Hłaski: „(...) nie chodzi o to, aby zmieniło się na lepsze. Najczęściej chodzi o to, aby zmieniło się na cokolwiek”. Po czwarte – brakuje obiektywnej, zwiększyć i w miarę holistycznej monografii stulecia polskiej edukacji.

### Dwudziestolecie międzywojenne

Przejdźmy zatem do biegu przez historię. Pierwsza wielka zmiana była „oczywistą oczywistością”, gdyż po okresie zaborów mieliśmy w kraju różne systemy szkolne, odmienne tradycje i przyzwyczajenia szkolne. Trzeba zatem było ujednoczyć system, nawiązując do jedyne narodowego rozwiązania, jakim były ustalenia Komisji Edukacji Narodowej. Zostało to uczynione w wydanym przez Naczelnika Państwa dekreście z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym. Określono tam, że szkoły powszechne będą tworzone w takiej liczbie, aby wszystkie „dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki, a w każdej miejscowości, w której liczba dzieci w wieku od lat 7 do 14 włącznie wynosi w ciągu po sobie następujących 3 lat co najmniej 40, gmina jest obowiązana założyć szkołę powszechną”. Szczegółowe działania wprowadzane były przy dezaprobachie samorządów nauczycieli, którzy na tak zwanym Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 roku sprzeciwiali

się obecnej ich zdaniem selekcji uczniów, propagowaniu błędnych ideałów wychowawczych, niejednorodności i różnicowaniu programów szkolnych, a także brakowi oddzielenia Kościoła od szkoły.

W roku 1920 Sejm Ustawodawczy rozpoczął drugi etap przekształceń szkolnictwa. Teren państwa podzielono na okręgi szkolne, obejmujące obszar nawet kilku województw, a na mocy przepisów Konstytucji z 17 marca 1921 roku przyjęto, że nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna i w zakresie szkoły powszechnej obowiązkowa dla wszystkich obywateli państwa. Konstytucja marcowa ugruntowała też zasadę centralnego nadzoru władz państwowych nad wszystkimi szkołami publicznymi i prywatnymi. Rok później Ustawa z 17 lutego 1922 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych systemowo uregulowała szkolnictwo w Polsce. Ustalała szczegółowe obowiązki państwa i gminy w zakresie organizowania szkół powszechnych, nakładała na państwo, gminę, a w województwach poznańskim i pomorskim także na dwory, obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych, przewidzianych w planie sieci szkolnej. Koszty zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych były pokrywane przez Skarb Państwa, gminy i obszary dworskie, z dobrowolnych świadczeń innych związków komunalnych oraz z fundacji, zapisów i darowizn. Skarb Państwa ponosił wszelkie wydatki na pomoce naukowe, biblioteki i druki szkolne. Gmina i obszar dworski finansowały wszelkie inne potrzeby rzeczowe szkół, a w szczególności budynki oraz ich konserwację, ubezpieczenia, oświetlenie i opał, materiały piśmiennicze, utrzymanie służby, porządku i czystości oraz miały obowiązek zapewnić nauczycielom bezpłatne mieszkania.

Drugim aktem uchwalonym przez Sejm w 1922 roku była ustawa o budowie publicznych szkół powszechnych, w której zagwarantowano, że poza 50-procentową dotacją na budowę lub przebudowę budynków szkolnych i domów przezna-

czonych dla nauczycieli, na pokrycie pozostałych kosztów z tym związanych gmina mogła otrzymać długoterminową pożyczkę od Skarbu Państwa.

W latach trzydziestych minionego stulecia najważniejszym aktem prawnym była Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa – nazywana też często, od nazwiska ówczesnego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza, „ustawą jędrzejewiczowską”. Tutaj dokonano podziału szkół na szkoły państwowe (utrzymywane wyłącznie przez państwo), szkoły publiczne (utrzymywane przez państwo wspólnie z samorządem terytorialnym) oraz szkoły prywatne. Ze względu na poziom nauczania szkoły podzielono na: siedmioletnią szkołę powszechną, średnie ogólnokształcące (czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum), zawodowe (szkoły dokształcające, szkoły typu zasadniczego oraz szkoły przysposobienia zawodowego). Podstawę organizacyjną i programową systemu szkolnictwa stanowiła siedmioletnia obowiązkowa szkoła powszechna, a pierwszy raz w polskim prawie pojawił się przepis dotyczący wychowania przedszkolnego.

Rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej z 4 lipca 1933 roku utworzono obwodowe władze szkolne obejmujące jeden lub więcej powiatów. Szkoły prywatne poddano odrębnej regulacji – Ustawie z 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych, która porządkowała dotychczasowe przepisy dotyczące tego typu szkół, w tym także postanowienia konstytucji mówiące o centralnym nadzorze państwowych władz oświatowych nad funkcjonowaniem tych szkół. Określała też warunki zakładania i prowadzenia szkół przez obywateli polskich oraz przez zarejestrowane stowarzyszenia i fundacje.

Trzeba zauważyć, że w okresie międzywojennym w systemie oświaty istotną rolę odgrywały także organy społeczne – jeszcze w 1939 roku, na podstawie ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z terytorialnym, powołano specjalne organy samorządu terytorialnego, komisje oświatowe oraz

komitety szkolne do współdziałania z władzami szkolnymi głównie w zakresie rozwiązywania problemów szkolnych.

## **Okres wojny**

W latach 1939–1944, z racji okupacji i działań wojennych, polski system szkolnictwa miał charakter tymczasowy. Wydawano wówczas jedynie instrukcje dotyczące organizacji szkół przez władze Polskiego Państwa Podziemnego i Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. Był to czas likwidacji polskich szkół. Na ziemiach włączonych do Rzeszy tworzone niemieckie szkoły, z niemieckim jako językiem wykładowym, niemieckimi nauczycielami, mające na celu germanizowanie ludności lokalnej. Podobnie sytuacja wyglądała na terenach, które znalazły się pod okupacją sowiecką.

Szkolnictwo polskie istniało jedynie w podziemiu – było jednak zaskakująco dobrze zorganizowane. Naukę prowadzono wbrew zarządzeniom okupanta, przekazywano zabronione w okupacyjnych programach treści, nauczano na tak zwanych tajnych kompletach lub pojedynczych uczniów. Organizacją tajnego nauczania na szczeblu centralnym zajmował się Związek Nauczycielstwa Polskiego (TOR – Tajna Organizacja Nauczycielska) oraz Departament Oświaty i Kultury będący resortem londyńskiej Delegatury Rządu na Kraj. Na szczeblu lokalnym organizacją szkolnictwa zajmowali się dyrektorzy i rady pedagogiczne dawnych szkół średnich. Dziś uważa się, że był to jeden z lepiej zorganizowanych systemów w podbitej Europie.

## **Lata powojenne**

W pierwszym okresie po drugiej wojnie światowej polityka oświatowa państwa podległego Związkowi Radzieckiemu skupiona była na odbudowie szkół oraz modyfikacji systemu funkcjonującego

przed wojną. W tym czasie politykę edukacyjną regulowały rozporządzenia, zarządzenia, instrukcje, okólniki i wytyczne władz edukacyjnych, w tym dekret Krajowej Rady Narodowej z 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym. Dekret ten dopuszczał możliwość wprowadzenia zmian w systemie, które nie były objęte regulacją ustawy z 1932 roku o ustroju szkolnictwa.

W latach 1946–1948 szkolnictwo polskie poddawane było coraz silniejszemu wpływowi partyjnemu, a system kształtowany był „ręcznie” przez polecenia partyjne oraz instrukcje resortowe. Jednymi z ważniejszych aktów prawnych końca lat czterdziestych były: okólnik z 5 czerwca 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49, Ustawa z 10 lutego 1949 roku o zmianie organizacji naczelnych władz gospodarki narodowej, powołująca do życia Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, oraz Ustawa z 7 kwietnia 1949 roku o likwidacji analfabetyzmu.

W zakresie wyznaczonym normami Konstytucji PRL z 22 lipca 1952 roku na nowo zagwarantowano prawo do bezpłatnej nauki, lecz wyłącznie obywatelom Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Prawo to miało zapewniać bezpłatne szkolnictwo, powszechne i obowiązkowe szkoły podstawowe, upowszechnianie szkolnictwa średniego, rozwój szkolnictwa wyższego i pomoc państwa w podnoszeniu kwalifikacji klasy robotniczej. Państwo zapewniało bezpłatne szkolnictwo i powszechne szkoły podstawowe. Uchwalenie Konstytucji z 1952 roku zakończyło proces walki o władzę i wprowadzenie nowego systemu ustrojowego w Polsce. Pośród ważniejszych aktów drugiej połowy lat pięćdziesiątych XX wieku wymienia się: dekret o obowiązku szkolnym z 1956 roku, Ustawę o przejściu szkolnictwa zawodowego przez ministra oświaty, także z 1956 roku, oraz rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie kuratoriów okręgów szkolnych i inspektoratów oświaty z roku 1958.

## Odwilż październikowa

Okres po 1956 roku traktowany jest jako czas pewnej demokratyzacji oświaty. Uchwalona w tym okresie ustawa z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania wprowadziła jednolite, scentralizowane szkolnictwo państwowe, rozbudowywała jego bazę materialną, wprowadzała nowoczesne metody dydaktyczne i wychowawcze oraz podkreślała znaczenie kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Ustawa określała, że szkoły są instytucjami świeckimi. Zagwarantowała zasadę państwowości szkół, toteż szkoły niepaństwowe stały się jedynie pomocniczą częścią systemu oświaty.

Ówczesny system szkolnictwa tworzyły szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe, średnie oraz szkoły specjalne. Ośmioletnia szkoła podstawowa miała zapewnić młodzieży w wieku szkolnym jednolite wykształcenie oraz przysposobić do pracy i życia społecznego, a także przygotować do nauki w liceach ogólnokształcących lub szkołach zawodowych. Obowiązek szkolny rozpoczynał się z rokiem kalendarzowym, w którym dziecko kończyło 7 rok życia, i trwał do ukończenia szkoły podstawowej, najdłużej jednak do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończył 17 lat. Do lat 70. w oświacie przeważali nauczyciele bez wyższego wykształcenia. Na przykład w roku 1961 w szkołach podstawowych 94% nauczycieli nie miało ukończonych studiów.

## Lata 70. i 80. XX wieku

Kolejne znaczące zmiany nastąpiły w latach siedemdziesiątych XX wieku i związane były z reformą administracyjną państwa, kiedy to system oświaty dostosowano do nowego podziału administracyjnego kraju.

W 1972 roku wydano rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie zadań, praw i obowiązków gminnego dyrektora szkół. W 1973 roku uchwalono, wzorowaną na sowieckich rozwiązaniach,

reorganizację systemu oświaty, w wyniku czego miała zostać wprowadzona jednolita szkoła dziesięcioletnia („dziesięciolatka”), której to koncepcji na szczęście w pełni nie zrealizowano z powodów ekonomicznych.

Lata osiemdziesiąte to przede wszystkim rok wolności związanej z „Solidarnością”, czas dokształcania się wielu pedagogów i dalsza ideologizacja oświaty z wyjątkiem, jakim była uchwalona 26 stycznia 1982 roku Karta nauczyciela – niewątpliwie sukces (na miarę tamtych czasów) nauczycielskich związków zawodowych.

## Nowe czasy

Zmiany o zasadniczym charakterze nastąpiły wraz z przemianami ustrojowymi po roku 1989, gdy Polska stała się państwem demokratycznym i suwerennym. Reformy naprawcze, zapoczątkowane przez Henryka Samsonowicza, w głównej mierze wiązały się z odejściem od centralistycznego formułowania kierunków polityki oświatowej oraz wyeliminowania indoktrynacji. Zmiany miały na celu uelastycznienie systemu – odejście od centralizmu na rzecz między innymi możliwości tworzenia szkół niepaństwowych czy też możliwości przejmowania przedszkoli i szkół przez gminy, czego pierwszym etapem była reaktywacja w 1990 roku samorządu terytorialnego. W maju tego roku wybrano władze 1600 gmin wiejskich i 800 miast. Na podstawie art. 7 ust. 1 Ustawy z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie terytorialnym gminy przejęły sprawy publiczne o charakterze lokalnym. Ustawa ta oraz ustawa o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczegółowych określiły edukację publiczną, w tym szkoły podstawowe, przedszkola i inne placówki oświatowo-wychowawcze, jako zadanie własne gmin.

Najważniejszym wydarzeniem było uchwalenie 7 września 1991 roku Ustawy o systemie oświaty, która uchyliła obowiązujące wówczas w tym zakresie regulacje i wyraźnie określiła, że szkoła



może być instytucją publiczną lub niepubliczną, a tym samym usankcjonowała prawnie możliwość tworzenia szkół prywatnych.

W okresie od 1990 do 2000 roku przekazano samorządom 35 tysięcy przedszkoli, szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Zadanie polegające na prowadzeniu szkół publicznych zostało przekazane gminom na zasadach dobrowolności w 1993 roku oraz obowiązkowo od 1996 roku, a następnie w 1999 roku – nowo utworzonym powiatom i samorządom województw. Ustawa o systemie oświaty przekazała gminom własność budynków szkolnych i kontrolę nad finansami szkół. Ustawa o dochodach gmin zagwarantowała im środki na działalność tych szkół – początkowo w postaci dotacji, następnie w formie subwencji.

Nie bez znaczenia jest fakt, że ta ustawa odwoływała się również do prawa międzynarodowego – Powszechnej deklaracji praw człowieka, Międzynarodowego paktu praw obywatelskich i politycznych oraz Konwencji o prawach dziecka, w szczególności takich wartości, jak: równość szans edukacyjnych, poprawa jakości kształcenia oraz nowa rola i wizerunek nauczyciela.

### **Najważniejsze zmiany**

Nowe podstawy ustroju oświaty zostały określone przepisami Konstytucji RP z 1997 roku, ale potem przez długi czas toczyła się (i wciąż toczy) dyskusja na temat kształtu polskiego szkolnictwa. Z jednej strony dążono bowiem do przekazania samorządom własności i odpowiedzialności finansowej za szkoły, z drugiej zaś próbowano zachować centralną kontrolę nad oświatą. Przez pierwszy okres reform niemal cały czas trwały spory o rolę samorządów.

W 1999 roku praktycznie wszystkie instytucje oświatowe, dotychczas nieprzejęte przez samorządy, zostały przekazane nowo utworzonym powiatom i samorządom wojewódzkim. Powiaty przejęły większość szkół ponadpodstawowych

i prawie wszystkie specjalne szkoły podstawowe. Natomiast samorządom województw przekazana została odpowiedzialność za 272 szkoły medyczne, kolegia nauczycielskie oraz wojewódzkie ośrodki metodyczne i biblioteki pedagogiczne. Twórcy reformy założyli, że samorząd terytorialny najobiektywniej i najefektywniej wykonuje zadania administrowania, finansowania i organizowania pracy szkoły. Najważniejsze dla tej reformy akty prawne to: Ustawa z 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz Ustawa z 8 stycznia 1999 roku – przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego wraz z aktami wykonawczymi. Reforma ta spowodowała przekształcenie od 1 września 1999 roku dwustopniowego systemu szkolnictwa, obowiązującego od 1968 roku, w strukturę trzystopniową. Wprowadzono nowy segment systemu oświaty – gimnazjum. Ustrój szkolny został oparty na: 6-letniej szkole podstawowej kończącej się sprawdzianem wiedzy, 3-letnim gimnazjum zakończonym egzaminem, 3-letnim liceum profilowanym zakończonym egzaminem maturalnym, 2- i 3-letnich szkołach zawodowych, 2-letnich liceach uzupełniających, szkołach policealnych (2- i 2,5-letnich).

Twórcom reformy z 1998 roku do dziś zarzuca się zbyt powierzchowne zdiagnozowanie problemów oświaty oraz społecznych konsekwencji reformy, niewystarczające finansowanie, związanie szkół z nieprzygotowanymi do tego samorządami, likwidację wielu małych szkół oraz wprowadzenie nadmiernego pluralizmu w szkolnictwie. Wiele kontrowersji budziła instytucja gimnazjum, choć wyniki i osiągnięcia uczniów tych szkół oraz badania PISA wskazują na sensowność tego rozwiązania.

Do istotnych zmian należało też rozdzielenie zadań dotychczas połączonych w jednym organie: prowadzenia i utrzymywania oraz nadzorowania szkół. Kuratorzy oświaty od 1 stycznia 1999 roku przestali pełnić funkcję organów prowadzących publiczne szkoły i placówki, a zajęli się głównie nadzorem pedagogicznym. Ustawa przeformuło-

wała zadania i kompetencje kuratora oświaty, który miał wykonywać zadania i kompetencje w zakresie oświaty w imieniu wojewody. Nowa regulacja wzmocniła również ochronę autonomii szkoły, jednoznacznie ustalając zakres ingerencji organu sprawującego nadzór pedagogiczny i organu prowadzącego szkołę.

Ostateczne przekazanie szkół samorządom nie było jednak całkowite. Część szkół pozostała w rękach administracji rządowej. Nadzór pedagogiczny, kontrolę pracy nauczycieli i wyników nauczania przypisano jako kompetencje organów centralnej i terenowej administracji rządowej. W nawiązaniu do międzywojennej tradycji ustawa o systemie oświaty umocniła kontrolę Ministra Edukacji Narodowej oraz kuratorów oświaty. Jednocześnie kuratorzy zostali wyłączeni z administracji wojewodów i przyznano im szereg kompetencji władczych. Mieli prawo do wydawania zaleceń nie tylko dyrektorom szkół, ale także samorządom, jeśli ich zdaniem szkoły samorządowe nie funkcjonowały zgodnie z prawem albo nie dawały uczniom właściwego wykształcenia. Minister zgodnie z nowymi przepisami pozostał kompetentny do określania podstaw programowych i ramowych planów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników.

## **Współczesność i kolejne reformy**

Lata po 2000 roku to czas stabilizacji i nowych wyzwań w systemie oświaty. W tym okresie dokonano reformy zasad awansu zawodowego i wynagradzania nauczycieli, wprowadzono system egzaminów zewnętrznych oraz zreformowano, niestety niezbyt fortunnie, szkolnictwo zawodowe.

Kolejną znaczącą reformę w systemie oświaty wprowadzono w 2009 roku Ustawą z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Reforma ta, zgodnie z wolą jej twórców, miała zapewnić lepszy

dostęp do edukacji najmłodszym dzieciom poprzez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowego szkolnego do 6 lat. Wraz z obniżeniem wieku szkolnego obniżono również wiek realizacji obowiązkowego wychowania przedszkolnego, co miało na celu jego upowszechnienie.

Jedną z kluczowych zmian, realizowanych w ramach tej nowelizacji, było wprowadzenie przepisów umożliwiających przekazywanie szkół publicznych osobom fizycznym lub osobom prawnym niebędącym jednostkami samorządu terytorialnego. Ponadto nowe przepisy wprowadziły zmiany w zakresie nadzoru nad szkołami – dotyczyły one podziału obowiązków między jednostkami samorządu terytorialnego a kuratorami oświaty, a także: dotowania przez jednostki samorządu terytorialnego szkół publicznych i niepublicznych, możliwości tworzenia w szkołach oddziałów międzynarodowych, nauczania cudzoziemców i nauczania domowego. W ramach kształtowania nowych ram szkolnictwa w stosunku do nauczycieli dokonano niewielkich zmian, wciąż zachowując Ustawę z 26 stycznia 1982 roku – Karta nauczyciela, wprowadzając w niej nieliczne modyfikacje.

Wejście Polski do struktur Unii Europejskiej spowodowało konieczność dostosowania krajowych regulacji do wymogów określonych w przepisach unijnych. Mimo że edukacja nie była pierwotnie bezpośrednio objęta prawem wspólnotowym, to stopniowo także ten obszar poddawany jest europeizacji. Stąd też dla określenia ram prawnych do prowadzenia szkół publicznych nieodzowne jest odniesienie się do przyjętych w integracji europejskiej zasad funkcjonowania szkolnictwa publicznego.

Na skutek fali krytyki wraz ze zmianą władzy po wyborach parlamentarnych w 2015 roku faktem stała się zmiana struktury szkolnictwa. Sprawily to przygotowane nazbyt szybko: Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996), Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe

(Dz.U. z 2017 roku poz. 60, ze zm.), Ustawa z 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 roku poz. 2203), Ustawa z 27 października 2017 roku o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (Dz.U. z 2017 roku poz. 2184) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 roku poz. 356) i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 roku poz. 467).

Na mocy tych aktów prawnych zostały przywrócone 4-letnie licea i 8-letnia szkoła podstawowa. Znowu podstawówka staje się „symetryczna”: najpierw edukacja w typie „primary school” (klasy I–IV) i druga połowa, „gimnazjalna”, w klasach V–VIII. Po szkole podstawowej uczeń będzie mógł kontynuować naukę w szkole średniej (4-letnim liceum ogólnokształcącym lub 5-letnim technikum) albo w szkole branżowej, czyli zawodowej, nazwanej tak, aby zminimalizować stygmatyzację uczniów tych szkół. Jako że uczestniczymy w tej reformie – jej ocena będzie możliwa dopiero z pewnej perspektywy.

## Bibliografia

Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W.: *Kształtowanie się polskiego prawa szkolnego od XVII do XX wieku. Zarys historyczny i wybór materiałów źródłowych*, Kielce 2012.

Orczyk A.: *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.

Rodek V.: *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2003.

Trzebiatowski K.: *Oświata i wychowanie w XX wieku (do 1975 roku). Wybrane problemy z dziejów oświaty i wychowania w Polsce i Związku Radzieckim*, Gdańsk 1978.

Wołoszyn S.: *Historia wychowania*, Warszawa 1962.

## Abstract

### **Reforms of the century**

*Reforms are characteristic of Polish education – since the moment Poland regained its independence in 1918, they have been an integral part of the system. Fundamental changes were introduced in 1989, when the regime change happened and Poland became a democratic and sovereign state. Repair reforms, initiated by Henryk Samsonowicz, concerned mainly departing from centrally formulated educational goals and eliminating political indoctrination from schools. Those changes aimed at making the system more flexible – departing from centralism and giving, amongst others, the possibility to create non-state schools or to take schools and preschools over by municipalities, which in turn started with the 1990 re-introduction of local governments.*

---

## Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

# Wspieranie edukacji

---

Agnieszka Fluda-Krokos

## Funkcjonowanie i przemiany bibliotek pedagogicznych w latach 1918–2018

Niniejszy artykuł przedstawia, z konieczności w sposób bardzo ogólny, zapisy prawa, które wskazują funkcje bibliotek pedagogicznych wobec nauczycieli i szkół. Można z nich wywnioskować, między innymi, że od 100 lat biblioteki pedagogiczne, bez względu na reformy administracyjne w Polsce, były i są bardzo ważnym ogniwem w systemie edukacji. Liczne działania prowadzone przez nie obecnie – na przykład

wydawanie fachowej literatury, prowadzenie szeregu form wspomaganie, aktywizowanie i podnoszenie kompetencji nauczycieli oraz tworzenie bogatej oferty zajęć dla uczniów – to realizacja wskazanych już w pierwszych aktach prawnych założeń ich funkcjonowania. Zadaniem biblioteki pedagogicznej było i jest do dzisiaj przede wszystkim wspieranie kadry nauczycielskiej na każdym etapie edukacji.

## Początki bibliotek pedagogicznych

Wraz z odrodzeniem się niepodległej Polski w roku 1918 zaistniała potrzeba odbudowy polskiego szkolnictwa, ograniczanego przez zaborców na wielu płaszczyznach. Z powstawaniem nowych placówek wiązało się kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej oraz zapewnienie jej różnych niezbędnych form zdobywania i podnoszenia kompetencji. Zadaniom tym miały służyć biblioteki pedagogiczne, powoływane przez ówczesne kuratoria okręgów szkolnych.

Za pierwszą tego typu księżnicę uznaje się Bibliotekę Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, powołanego w 1918 roku w Warszawie, która pełniła także funkcję centralnej biblioteki pedagogicznej. Kolejno powstały: Okręgowa Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu (1921), Centralna Biblioteka Nauczycielska Okręgu Szkolnego Krakowskiego w Krakowie (1922), Centralna Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego (1924), Państwowa Centralna Biblioteka Pedagogiczna przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego (1925), Państwowa Centralna Biblioteka Pedagogiczna w Łodzi (1925), Państwowa Biblioteka Pedagogiczna w Grodnie (1925), Centralna Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego (1927), Biblioteka Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (1928) Centralna Biblioteka Pedagogiczna przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego (1929), Okręgowa Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego w Poznaniu (1929), Państwowa Centralna Biblioteka Pedagogiczna w Równem (1929).

W okólnikach wydawanych przez ówczesne kuratoria okręgów szkolnych, określających zasady funkcjonowania bibliotek dla nauczycieli, można doszukać się zapisów, że mieli oni realny wpływ na ich kształt. Przykładowo w *Okólniku w sprawie bibliotek pedagogicznych dla nauczycielstwa szkół powszechnych i prenumeraty czasopism pe-*

*dagogicznych*, opublikowanym przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu 4 maja 1932 roku, czytamy: „(...) nauczycielstwo (...) decyduje, jaka ma być biblioteka, i uchwała miesięczną składkę na cele biblioteczne, nie przekraczając jednego zł” i dalej: „(...) nauczycielstwo wybiera dwie komisje: biblioteczną i rewizyjną”. Pedagodzy pracujący w komisjach byli odpowiedzialni za zakupy, informowanie o nich, korespondencję i wypożyczenia, a powiększające się za sprawą składek księgozbiory były własnością wszystkich osób je finansujących. Część bibliotek pedagogicznych wymagała opłacania stałej składki i kaucji za wypożyczone woluminy (na przykład w Równem), pozostałe udostępniały zbiory bezpłatnie.

W pierwszym ogólnokrajowym akcie prawnym dotyczącym bibliotek – *Dekrecie z dnia 17 kwietnia 1946 r. o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi* – księżnice pedagogiczne nie zostały uwzględnione, jednak pojawił się w nich nauczyciel jako członek Państwowej Rady Bibliotecznej i wojewódzkich komitetów bibliotecznych. Tym samym ta grupa zawodowa miała wpływ na kształt polityki bibliotecznej w powojennej Polsce.

## Zasady funkcjonowania

Stricte księżnic pedagogicznych dotyczyło *Zarządzenie z dnia 21 maja 1951 r. w sprawie statutu pedagogicznych bibliotek wojewódzkich*, w którym określono ich obowiązki wobec nauczycieli, osób wykonujących zawody związane z pedagogiką i oświatą oraz kandydatów na nauczycieli, a były to: „a) kształtowanie światopoglądu naukowego oraz podnoszenie poziomu ideologicznego i zawodowego nauczycieli i innych pracowników oświatowych, oparte na zasadach marksizmu-leninizmu i pedagogiki socjalistycznej, b) umożliwienie prac naukowo-badawczych z zakresu oświaty i wychowania, c) poradnictwo i instruowanie bibliotekarzy bibliotek posiadających księgozbiór z zakresu oświaty i wychowania”.

W kolejnym (do dziś aktualnym) akcie prawnym dotyczącym bibliotek w Polsce – *Ustawie z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach* – w art. 22.2. określono zadania księżnic pedagogicznych: „Biblioteki pedagogiczne prowadzą działalność służącą potrzebom oświaty i wychowania, w tym kształceniu i doskonaleniu kadry pedagogicznej”. W związku z zapisami tej ustawy wydano w latach 1999–2013 cztery rozporządzenia konkretyzujące pracę placówek.

Jednak już na kilka lat przed wejściem w życie ustawy opublikowano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych*, w którym wskazano grono odbiorców instytucji, wymieniając „kształcących się i doskonalących nauczycieli, studentów oraz inne osoby zainteresowane sprawami kształcenia i wychowania”. Sześć lat później, w kolejnym rozporządzeniu<sup>1</sup>, zmieniono grupy potencjalnych użytkowników, pozostawiając jedynie nauczycieli oraz studentów kształcących się na kierunkach nauczycielskich. Biblioteki zostały także zobligowane do współpracy z ośrodkami kształcenia nauczycieli. Do kręgu jednostek współpracujących w 2003 roku<sup>2</sup> dołączono inne biblioteki, zaś zadania rozszerzono o „wspieranie nauczycieli w realizacji zajęć dydaktycznych i wewnątrzszkolnego doskonalenia”.

## Dalszy rozwój i reformy

W 2013 roku *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych* (Dz. U. 2013, 369) zmodyfikowano znane już funkcje bibliotek pedagogicznych oraz ich obowiązki wobec nauczycieli. Poza wskazaniem rodzajów źródeł, jakie powinny gromadzić, przypomniano o obowiązku wspierania kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz określono nowy zakres działań, wskazując organizowanie i prowadzenie wspomagania:

- a) szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej;
- b) bibliotek szkolnych, w tym w zakresie organizacji i zarządzania biblioteką szkolną.

Biblioteka ma współpracować także z placówkami doskonalenia nauczycieli i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. W związku z nowymi zapisami od 1 stycznia 2016 roku księżnice pedagogiczne prowadzą tak zwane sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i wspieranie szkół w oparciu o diagnozę ich potrzeb.

Zapisy o bibliotekach pedagogicznych obecne były i są także w aktach prawnych dotyczących oświaty. W *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* pojawiają się one jako składowe systemu oświaty, mające do wypełnienia zadania związane ze wspieraniem „procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz pomocy bibliotekom szkolnym”. W najnowszych przepisach – *Prawo oświatowe z 16 grudnia 2016 r.* – wymieniono bibliotekę pedagogiczną jako jedną z trzech (obok placówek doskonalenia nauczycieli i poradni psychologiczno-pedagogicznych) odpowiedzialnych za „realizację zadań dotyczących diagnozowania, na podstawie wyników nadzoru pedagogicznego, potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli”. Z kolei szczegółowe rozporządzenie do ustawy, dotyczące księżnic pedagogicznych, mówi, że: „powinno się uwzględnić realizację przez biblioteki pedagogiczne zadań w zakresie wspierania procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz pomocy bibliotekom szkolnym”.

Powyższy wybór, w sposób bardzo ogólny przedstawiający zapisy prawa wskazujące funkcje bibliotek pedagogicznych wobec nauczycieli i szkół, dowodzi, że od 100 lat biblioteki pedagogiczne, bez względu na reformy administracyjne w Polsce, były i są bardzo ważnym ogniwem w systemie edukacji. Liczne działania prowadzone przez nie obecnie (między innymi) fachowa literatura, szereg

form wspomagania, aktywizowania i podnoszenia kompetencji nauczycieli, bogata oferta zajęć dla uczniów) to realizacja wskazanych już w pierwszych aktach prawnych założeń ich funkcjonowania – wspieranie kadry nauczycielskiej na każdym etapie edukowania innych, jak i samokształcenia.

### Przypisy

- <sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lipca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych.
- <sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie ramowego statutu publicznej biblioteki pedagogicznej z dnia 29 kwietnia 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 89 poz. 825); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 kwietnia 2003 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 1993 nr 89 poz. 824).

### Bibliografia

- Dekret z dnia 17 kwietnia 1946 r. o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi (Dz.U. 1946 nr 26 poz. 163).
- Fluda-Krokos A., *Ewolucja pojęcia nauczyciel – klient bibliotek pedagogicznych w świetle aktów prawnych*, w: A. Fluda-Krokos, Beata Janik (red.), *Nauczyciel w bibliotece pedagogicznej – klient wyróżniony*, Kraków 2016, s. 20–29.
- Okólnik Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego z dnia 31 grudnia 1929 r.
- Okólnik w sprawie bibliotek pedagogicznych dla nauczycielstwa szkół powszechnych i prenumeraty czasopism pedagogicznych dotyczących tejże biblioteki z dnia 4 maja 1932 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie ramowego statutu publicznej biblioteki pedagogicznej z dnia 29 kwietnia 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 89 poz. 825).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 kwietnia 2003 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 1993 nr 89 poz. 824).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lipca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 1999 nr 67 poz. 754).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 369).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 1993 poz. 243).

Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (Dz.U. 2012 nr 85 poz. 539).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie statutu Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej z 21 maja 1951 r. (Dz.U. Min. Ośw. 1951 nr 10 poz. 116).

## Abstract

### **Supporting education**

*Supporting educational processes has been one of the main aims of educational libraries since their creation. For 100 years these establishments have been fulfilling their duties by accompanying teachers and pedagogical students in teaching others and improving their own competencies – starting with the Library of the Ministry of Religious Denomination and Public Education, which was created in 1918, through various establishments brought to life in school districts of new, reborn Poland, and ending with modern libraries which are part of a support system for schools. The text presents a selection of legal acts, which define how libraries should function, and the main stress is put on their role as institutions supporting, activating and inspiring education.*

---

### **Agnieszka Fluda-Krokos**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Instytucie Nauk o Informatyce Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

# W szkole biją na alarm!

---

Maciej Bujakowski

## Relacje oświaty i polityki w sytuacjach kryzysowych

Chociaż niniejszy artykuł porusza problematykę wieku XX, to trudno we wstępie pominąć rodowód polskiego szkolnictwa – ze szczególnym uwzględnieniem warunków, w jakich kształtowała się rodzima oświata. Narodziny współczesnej polskiej szkoły wypadają na okres najtrudniejszy w naszej historii. Zwołany w 1772 roku Sejm Rozbiorowy zostaje postawiony przed nowym wyzwaniem – budową nowego systemu oświatowego, co było spowodowane kasatą zakonu jezuitów, a tym samym kasatą dotychczasowego systemu szkolnego obowiązującego w Rzeczypospolitej. Rok później, 14 października, po-

wołana została w trudnych warunkach politycznych Komisja Edukacji Narodowej, która predysponowała polską szkołę do radzenia sobie w momentach kryzysowych. Tradycja oporu w polskiej szkole, względem wszelakich represji i uciskowi, została w niej zaszczerpiona w momencie narodzin. Na dowody braku pokory nie było trzeba długo czekać – to uczniowie podchorążówki wywołali powstanie listopadowe, to strajk szkolny dzieci we Wrześni jest stawiany na wzór postawy patriotycznej. Tajne nauczanie w okresie II wojny światowej było również zakorzenione w Uniwersytecie Łatającym z XIX wieku.



## Apolityczność edukacji

Szkoła od zarania leżała w najbliższej sferze zainteresowań polityków, rządzących, a wcześniej królów i władców – była to rzecz naturalna i powszechna. To panujący zakładali szkoły, fundowali je, reformowali i nadawali im pożądaną przez siebie kształt i charakter. Tak było za czasów Liurga w starożytnej Sparcie, w państwie Karola Wielkiego, jak również za panowania Kazimierza Wielkiego. Powołanie Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku należy uznać za początek rozdziału szkoły od polityki, a może bardziej „politykierstwa”, i przejścia do wychowania w duchu patriotycznym.

We współczesnym państwie apolityczność szkół jest przyjęta bardziej jako norma zwyczajowa niż prawna. Na terenie placówek oświatowych nie mogą działać partie i organizacje polityczne, nie może być prowadzona agitacja przedwyborcza<sup>1</sup>. Oczywiście zdarzają się sytuacje wątpliwe, które mogą budzić podejrzenie o przykrytą działalność polityczną, z pewnością jednak nie jest to indoktrynacja polityczna znana nam chociażby z okresu PRL-u. Czy jednak zawsze polska szkoła potrafiła sobie poradzić w sytuacjach trudnych? Jaki wpływ miała na nią wojna, polityka okupanta w okresie okupacji, a następnie – jak sobie radziła w okresie PRL-u, a zwłaszcza w okresach kryzysów i napięć politycznych, między innymi w stanie wojennym?

## Nauczanie w czasie wojny

II wojna światowa zastała polską oświatę w okresie wdrażania reformy przez ministra Janusza Jędrzejewicza<sup>2</sup>. Choć założenia realizowane w reformie były dalekie od doskonałości, to w owym czasie wydawały się jedynymi możliwymi do zrealizowania. Poważnym problemem, z którym sobie nie poradono w okresie dwudziestolecia międzywojennego, był analfabetyzm. Mimo podjętych

starań i wprowadzenia powszechnego obowiązku nauczania, w dalszym ciągu ponad dwadzieścia procent polskich obywateli pozostawało analfabetami<sup>3</sup>. Najgorzej sytuacja wyglądała w województwach wschodnich: poleskim (48,4%), wołyńskim (47,8%), i stanisławowskim (36,6%). Najlepiej sytuacja przedstawiała się w województwie śląskim, gdzie jedynie 1,5% społeczności stanowiły osoby niepiszące i niepotrafiące czytać<sup>4</sup>. Występował również duży niedobór nauczycieli, zwłaszcza na wsiach, a warunki nauczania były bardzo trudne. Zgoła odmiennie sytuacja wyglądała w dużych miastach.

Tej dysproporcji nie udało się rozwiązać do wybuchu II wojny światowej, warto jednak wspomnieć o sukcesach polskiego szkolnictwa w II RP, bo to na nich zostanie oparte tajne nauczanie w okresie okupacji. Na uwagę zasługuje również fakt, iż w krótkim czasie udało się zunifikować szkolnictwo prowadzone przez zaborców oraz stworzyć jego nowe struktury. Funkcjonowały liczne seminaria nauczycielskie, kursy, licea pedagogiczne, gdzie przygotowywano przyszłych nauczycieli do pracy w szkole. Również w tym czasie nauczyciele stali się urzędnikami państwowymi, a ich celem było wychowywanie podopiecznych w duchu społecznym i obywatelskim. Po raz pierwszy polska szkoła reprezentowała jedną spójną myśl wychowawczą – wszyscy realizowali ten sam program nauczania oparty na wspólnej tradycji historycznej, literaturze i geografii.

Wojna i okupacja spowodowały nie tylko zatrzymanie rozwoju polskiego szkolnictwa i oświaty, ale także olbrzymie straty materialne – przede wszystkim wśród polskiej inteligencji. Los polskiej szkoły po wrześniu 1939 roku nie był z góry przesądzony. Okupant niemiecki nie miał przyjętych planów i dlatego część szkół po ustaniu działań wojennych rozpoczęła swoją dotychczasową działalność i prowadziła ją nawet do końca 1939 roku.

Na terenach włączonych do Związku Radzieckiego szkoły polskie przetrwały w różnej

formie do 1941 roku, czyli do momentu ataku III Rzeczy na ZSRR. Oficjalne szkolnictwo niemieckie praktycznie ograniczało się do szkolnictwa zawodowego, z programu nauczania zostały wykreślone bez wyjątku wszelkie elementy kultury polskiej (historia Polski, geografia Polski, polska literatura). Jedynie język polski pozostał językiem wykładowym, ale tylko w szkołach prowadzonych na terenie Generalnego Gubernatorstwa. Mimo zakazu nauczania przedmiotów związanych z polską kulturą i tak zdecydowana większość nauczycieli sumiennie realizowała przedwojenny program nauczania.

Sytuacja zaczęła się zmieniać w roku szkolnym 1940/41, kiedy Niemcy ograniczyli naukę przedmiotów teoretycznych do kilku godzin w tygodniu. Reszta nauki odbywała się poprzez zdobywanie umiejętności praktycznych w zawodzie, w którym prowadzona była nauka. Mimo obostrzeń prowadzenie tajnego nauczania pod przykrywką oficjalnie działających szkół było najbardziej rozpowszechnioną formą nauki i realizacji programów przedwojennych.

### Tajne komplety

W pierwszym okresie po zakończonej kampanii wrześniowej rozwijało się samorzutnie nauczanie w domach prywatnych – bez zorganizowanych struktur i nauczycieli zawodowych. W pedagogów przeobrażali się rodzice i starsze rodzeństwo. Kontynuując edukację w ten sposób, nadawano jej zupełnie innego wymiaru. Na lekcjach zaczynały się pojawiać dzieci sąsiadów i najbliższych, jednak taki sposób kształcenia mógł być prowadzony tylko na poziomie szkoły powszechnej i tylko dla najmłodszych. Z czasem nauczanie zaczęło przyjmować formę bardziej zorganizowaną i specjalistyczną.

W krótkim czasie rozpoczęły działalność szkoły na wszystkich poziomach kształcenia, łącznie z uniwersytetami. W najtrudniejszym poło-

zeniu byli studenci oraz młodzież, która chciała podjąć naukę w szkołach wyższych. W tym wypadku trzeba było uciec się do pełnej konspiracji. Pewną nadzieją na poprawienie tej sytuacji był pomysł Hansa Franka, gubernatora GG, który zaproponował utworzenie w Krakowie dwóch niemieckich uniwersytetów: Akademii Sztuk Pięknych im. Wita Stwosza oraz Uniwersytetu M. Kopernika<sup>5</sup>. Uczelnie niemieckie miały promieniować niemiecką kulturą na cały obszar okupowanej Polski, udowadniając tym samym swoją wyższość. Obawa władz w Berlinie o wykorzystanie uczelni niemieckich przez polską inteligencję na rozwój polskiej kultury była jednak tak duża, że pomysł bardzo szybko zarzucono.

W Warszawie w okresie okupacji funkcjonowały dwa tajne uniwersytety: Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Ziemi Zachodnich – utworzony przez profesorów z Uniwersytetu w Poznaniu, którzy zostali zmuszeni do opuszczenia rodzimego miasta. Podłożem powołania UZZ były też względy polityczne, niemniej jednak ta uczelnia dawała dużą możliwość podjęcia studiów lub ich kontynuacji dotychczasowym studentom. Udział w tajnych kompletach był odpłatny, czesne wynosiło od 35 do 60 zł<sup>6</sup>. Pieniądze w głównej mierze były przeznaczane na pensje dla wykładowców, a nadwyżki przeznaczano dla emerytowanych profesorów lub stypendia socjalne. W okresie okupacji w obu warszawskich uniwersytetach kształciło się 3700 studentów. Obroniono 64 prace magisterskie oraz 7 prac doktorskich<sup>7</sup>.

### Ofiary i straty

Mimo tak szeroko prowadzonej działalności oświatowej przez wszystkie organizacje i samodzielnych nauczycieli, wojna i okupacja dokonały ogromnego spustoszenia. Szczególnie dotkliwe były straty wśród nauczycieli, ale również straty materialne były znaczne. Szacuje się, że w okresie wojny i okupacji zginęło 30 tys. ludzi z wykształ-

cenem wyższym, w tym około 17 tys. nauczycieli, 70–80 tys. z wykształceniem zawodowym oraz 75 tys. posiadających wykształcenie średnie<sup>8</sup>. Była to strata, której uzupełnienie trzeba było rozpatrywać w kilkudziesięcioletniej perspektywie.

Zdecydowanie łatwiej było wyrównać straty materialne w zakresie odbudowy budynków szkolnych, odtworzenia pomocy dydaktycznych i podręczników, chociaż i one były znaczne. Szacowano, że zniszczono około 40% wszystkich budynków szkolnych, większość pracowni szkolnych i ich wyposażenia. Praktycznie w całości zostały zniszczone biblioteki szkolne, a księgozbiory bezpowrotnie utracone.

W warunkach okupacji i ciągłego zagrożenia można uznać tajne nauczanie za ogromny sukces Polskiej Szkoły, należy jednak również pamiętać, że ten typ nauczania dotyczył tylko części dzieci i młodzieży – 48% dzieci nie pobierało nauki na poziomie szkoły powszechnej, do szkoły średniej nie uczęszczało 72% młodzieży. Nieco lepiej wyglądała sytuacja młodzieży chcącej się uczyć w szkołach zawodowych – połowa z nich miała taką szansę w efekcie częściowego zezwolenia okupanta na funkcjonowanie szkół zawodowych<sup>9</sup>.

Ważnym posunięciem nowych władz oświatowych, jeszcze w końcu wojny, było uznanie tajnego nauczania, a wyniki osiągnięte przez uczniów w tym okresie uznano za obowiązujące. Wykonano również gest w kierunku nauczycieli prowadzących nauczanie w okresie okupacji – ten czas został policzony im podwójnie do stażu pracy.

Prowadzenie tajnego szkolnictwa było dowodem wysokiego patriotyzmu zaszczerpionego w społeczeństwie, pozwoliło również na zachowanie ciągłości w kształceniu kolejnych pokoleń. Nauczycielem stawał się każdy, kto potrafił przekazać swoją wiedzę, nie bacząc na grożące konsekwencje. Dzięki temu nauczanie prowadzone było również tam, gdzie do tej pory nie było żadnych placówek oświatowych. Okres wojny i okupacji to z pewnością chlubny okres polskiej szkoły – choć okupiony dużymi stratami.

## Szkoła w okresie powojennym

Na przekór trudnej sytuacji szkoły często były pierwszymi instytucjami, które odradzały się po wyzwoleniu. Polskie szkoldnictwo bardzo szybko zaczęło nadrabiać dotkliwe zniszczenia. Największe opóźnienia w nauce dotyczyły uczniów najstarszych, w wieku 16–18 lat. Około 95% młodzieży nie uczęszczało do szkoły. Z tego też powodu palącym problemem stało się uruchomienie szkolnictwa dla dorosłych oraz przystąpienie do realizacji programu likwidacji analfabetyzmu, co było podstawą do odbudowy, a następnie dalszego rozwoju nie tylko polskiej szkoły, ale całej gospodarki. Upowszechnienie szkolnictwa już w końcówce lat czterdziestych stało się stanem faktycznym (nie należy jednak zapominać, w jakich warunkach społeczno-ustrojowych trwała obudowa i rozwój systemu oświaty).

Podobnie jak inne sfery życia publicznego, polska oświata tuż po zakończonej wojnie szybko została wciągnięta w nowy nurt polityczny. Ofensywa ideologiczna, która rozpoczęła się na wszystkich polach funkcjonowania społeczeństwa, nie ominęła również szkoły. Kształtowanie młodego pokolenia, które byłoby przychylnie socjalizmowi, było tak samo palącym problemem dla ówczesnej władzy jak odbudowa gospodarki ze zniszczeń wojennych.

Wspomniana „ofensywa” zapowiadała opracowanie nowych programów nauczania, dlatego już w 1948 roku Ministerstwo Oświaty przygotowało wytyczne dla autorów programów. Nowe kryteria miały być dostosowane do nowych form życia społecznego:

- „a) przyjąć marksizm-leninizm jako filozoficzną, poznawczą, wychowawczą i metodologiczną podstawę prac programowych;
- b) pamiętając, że naturalnym sojusznikiem Polski są ZSRR i kraje demokracji ludowej, a naturalnym przeciwnikiem siły światowego imperializmu, odrzucić z gruntu fałszywy, pokutujący

- i w naszych pracach programowych stosunek do tzw. kultury zachodniej, jakoby przodującej do tzw. kultury wschodniej, jakoby uboższej i zacofanej;
- c) szerzej czerpać materiał programowy ze źródeł rozwijającej się nauki i sztuki radzieckiej;
  - d) rozwijać miłość do Polski Ludowej, wyrabiając gotowość do wszelkich ofiar dla Jej trwania i wszelkich wysiłków dla Jej pomyślnego dalszego rozwoju (takie jak: wiara w wyjątkowość i mocarstwowość państwa polskiego, w misję dziejową narodu polskiego, w jego wyższość nad innymi narodami) i przeciwstawiając im wychowanie w duchu internacjonalistycznym;
  - e) uwzględniając w programach treści związane z aktualnie najważniejszym frontem walki o socjalizm<sup>10</sup>.

Powyższe kryteria, mimo że uległy zmianie po odwilży październikowej w 1956 roku, w głównych swych założeniach pozostały jako obowiązujące do 1989 roku, co przejawiało się w prowadzonej indoktrynacji w szkołach. Treści propagandowe były przekazywane młodzieży nie tylko przy okazji uroczystych akademii i świąt państwowych (święto Ludowego Wojska Polskiego obchodzono 12 października – w dniu bitwy pod Lenino, święta rewolucji październikowej).

Indoktrynacja odbywała się również poprzez treści programowe – dotyczyło to nie tylko tak oczywistych przedmiotów, jak historia czy język polski, ale również matematyki. W zadaniach z tekstem znajdowały się na przykład treści, które zachwalały ustrój socjalistyczny lub udowadniały jego wyższość w stosunku do krajów Zachodniej Europy. W latach 1945–1989 rozkład treści propagandowych w szkole podstawowej, według badań przeprowadzonych przez Joannę Wojdon, rozkładał się w sposób narastający dla klas nau czania początkowego, a następnie utrzymywał się na kilkunastoprocentowym poziomie (kl. I – 3%, kl. II – 8%, kl. III – 13%, kl. IV – 17%, kl. V – 12%, kl. VI – 16%, kl. VII – 15%, kl. VIII – 16%<sup>11</sup>).

## Edukacja w czasach PRL-u

Kryzysy społeczno-ekonomiczne lat 50., 60. i 70. XX wieku z reguły omijały szkolnictwo w Polsce. Warto jednak wspomnieć o dwóch wydarzeniach, które przetoczyły się przez polską edukację. W 1961 roku weszła w życie druga reforma oświaty, wprowadzając ośmioklasową szkołę podstawową, trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, czteroletnie liceum ogólnokształcące oraz pięcioletnie technikum. Ta sama ustawa zakazywała nauczania religii na terenie szkół. Wywołało to niezadowolenie znacznej części społeczeństwa, jednak nie spowodowało takiej fali protestów, do jakich doszło w marcu 1968 roku, kiedy to wystąpienia studentów w największych ośrodkach akademickich w Polsce zyskały wsparcie wśród młodzieży nawet w miastach, gdzie nie było szkół wyższych, między innymi w Bielsku-Białej, Legnicy i Tarnowie<sup>12</sup>. Protesty marcowe były pierwszym poważnym kryzysem politycznym, który osiągnął polską szkołę po drugiej wronie światowej. W wyniku tych protestów wielu młodych ludzi zostało zatrzymanych przez milicję, a w konsekwencji usuniętych ze szkół. Od tego czasu młodzież szkół średnich coraz częściej włączała się w bieżący nurt wydarzeń politycznych.

Początek lat osiemdziesiątych to eskalacja protestów społecznych, których następstwem było wprowadzenie stanu wojennego. Szkoła stała się kolejnym polem, na którym władza próbowała prowadzić ofensywę ideologiczną – jednak spotykała się ona z coraz większym oporem i wrogością tak ze strony nauczycieli, jak i uczniów.

Problemy polskiego szkolnictwa w tym okresie zaczęły się wyjątkowo piętrzyć: oprócz problemów ekonomicznych, które dotyczyły wszystkich sfer życia społecznego, zaczęły również doskwierać wyż demograficzny, który w tych warunkach był niezwykle trudny do przewyżczenia. Nie było możliwości wybudowania w krót-

kim czasie szkół, dlatego doraźnie adaptowano na sale lekcyjne wszystkie możliwe pomieszczenia socjalne, stołówki, czytelnie biblioteczne, a nawet lokale mieszkalne. Do tego dochodziły niejednokrotnie siermiężne warunki nauczania (zwłaszcza w małych miejscowościach i na wsiach), w których nauka prowadzona była na trzy zmiany, oraz niskie uposażenie nauczycieli – to wszystko sprawiło, że szkoła po raz kolejny została wciągnięta do dyskusji politycznej.

W walce o godne warunki nauki i pracy dla nauczycieli podnoszono również głosy o zmianę treści nauczania, a zwłaszcza odejście od indoktrynacji, która trafiła nawet do przedszkoli. W kwietniu 1981 roku udało się przedstawicielom „Solidarności”, w rozmowie z ówczesnym ministrem Oświaty i Wychowania Bolesławem Faronem, uzyskać porozumienie w sprawie zmiany treści nauczania – szczególnie w tych punktach, gdzie rażąco odbiegały one od prawdy historycznej. Dotyczyło to zagadnień z historii, ale także języka polskiego. Postanowiono również wycofać obowiązujące programy nauczania wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie. Na ich miejsce wprowadzono na okres jednego roku (w ramach eksperymentu) nowe zmienione programy. W wybranych szkołach miał też się pojawić nowy przedmiot: elementy wiedzy o człowieku, kulturze i społeczeństwie<sup>13</sup>. Minister zapewnił również, że uchwalona przez Sejm w 1973 roku kolejna reforma oświaty, wprowadzająca dziesięciolatkę, została ostatecznie zaniechana i tym samym utrzymana została 8-letnia szkoła podstawowa oraz dotychczasowa struktura szkolnictwa średniego. Argument, który był podnoszony przez stronę opozycyjną, że nawet w ZSRR zaniechano prowadzenia 10-latek, był dla strony rządowej wygodnym motywem i pretekstem dla odejścia od reformy. Prawdziwym, a jeszcze w połowie lat 70. skrywanym powodem zarzucenia reformy był brak funduszy na tak daleko idące zmiany.

## Śmierć maturzysty

Wprowadzenie stanu wojennego 13 grudnia 1981 roku wywołało ogromne zamieszanie, również w szkolnictwie. Nikt nie wiedział, jak w zaistniałej sytuacji mają się zachować szkoły. Zajęcia dydaktyczne zostały zawieszono – w początkowym okresie nie było wiadomo, na jak długo i w jaki sposób stracony czas zostanie odrobiony. W szkołach działały jedynie świetlice szkolne, a frekwencja była w nich nieznaczna. Również przedszkola świeciły pustkami. Taka sytuacja miała miejsce między innymi w Gdańsku<sup>14</sup>. Młodzież i dzieci wróciły do nauki tuż po Nowym Roku, a z powodu potrzeby odrobienia straconego czasu ferie zimowe w 1982 roku zostały odwołane. Również wbrew pierwotnym obawom o przebieg egzaminu dojrzałości udało się go przeprowadzić bez żadnych zakłóceń. Wyjątkowa w tamtym roku była również studniówka, w większość szkół trwała tylko do godziny 22.00, czyli do momentu obowiązywania godziny milicyjnej. Jednak w niektórych przypadkach, w wyniku lokalnych uzgodnień pomiędzy szkołami i komendantami milicji obywatelskiej i wojska, została wydłużona do godziny 24.00.

Wielu nauczycieli było internowanych, wielu działających w „Solidarności” zmuszono do zmiany pracy<sup>15</sup>. Również wielu uczniów szkół średnich włączyło się do protestów przeciw wprowadzonemu stanowi wojennemu. Najpopularniejszą formą biernego oporu było noszenie oporników (element wykorzystywany w elektronice) jako symbolu oporu wobec władzy. Zaangażowanie w działalność opozycyjną młodzieży szkolnej z czasem wzrastało. Do rangi symbolu walki o wolność urosła śmierć Grzegorza Przemyska – warszawskiego maturzysty, śmiertelnie pobitego przez milicję. Niestety śmierć warszawskiego licealisty nie była odosobniona – za najmłodszą ofiarę stanu wojennego uznawany jest Emil Barchański, szesnastoletni uczeń XI Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja w Warszawie.

Wprowadzenie stanu wojennego przerwało zaawansowane prace nad Kartą Nauczyciela – wielu uznało, że nadzieje związane z tym dokumentem zostały bezpowrotnie zaprzepaszczone. Ku zaskoczeniu wszystkich obserwatorów ówczesnej sceny politycznej, wprowadzenie Karty Nauczyciela było pierwszą inicjatywą legislacyjną sejmiku po wprowadzeniu stanu wojennego. Karta Nauczyciela dawała nauczycielom szereg przywilejów – w swym założeniu miała również podnieść prestiż stanu nauczycielskiego. Nowa Karta regulowała i uściślała wiele przepisów pochodzących z podobnego dokumentu z 1972 roku, między innymi nie dopuszczała do obsadzania stanowisk dyrektorskich osobami przypadkowymi, nieposiadającymi uprawnień pedagogicznych. Miało to na celu wyeliminowanie osób często przesuwanych z zakładów pracy i fabryk do pracy w szkole, a które nie miały doświadczenia w oświacie. Karta Nauczyciela znosiła możliwość przeniesienia pedagoga, bez jego zgody, nawet na drugi kraniec Polski do pracy w innej placówce. Zmniejszono pensum do 18 godzin, dano możliwość przechodzenia na wcześniejszą emeryturę, przyznano dodatki za pracę na wsi, a wynagrodzenie miało sięgać średniego uposażenia pracownika w zawodach inżynieryjno-technicznych.

## Moment refleksji

Wprowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1988 roku Kodeks Ucznia również dotyczył kwestii politycznych – zobowiązywał, między innymi, do współdziałania młodzieży ze szkolną organizacją partyjną ZMS (Związek Młodzieży Socjalistycznej). Była to ostatnia próba ze stron władz rządowych wpływania na proces wychowawczy poprzez działalność organizacji partyjnych na terenie placówek oświatowych.

Polskie szkoły po stanie wojennym, pod względem dbałości o przestrzeganie przepisów, regulaminów i realizacji programów nauczania, były prowadzone nienagannie. Jednak słabością

pozostawały formy nauczania, przestarzałe programy, a nauczyciele, zwłaszcza w małych szkołach wiejskich, byli nisko wykwalifikowani i nieprzygotowani do wykonywania zawodu. Warto zauważyć, że w roku szkolnym 1971/72 spośród 220 tys. nauczycieli szkół podstawowych zaledwie 13 tys. posiadało wykształcenie wyższe, co stanowiło ledwie 6% całego stanu nauczycielskiego<sup>16</sup>. Reszta pedagogów miała ukończone pomaturalne studium nauczycielskie lub posiadała tylko przygotowanie na bazie średnich szkół pedagogicznych. Paradoksem pozostaje fakt, że do pogorszenia tego stanu rzeczy przyczyniła się między innymi wspomniana Karta Nauczyciela, obniżająca pensum nauczycielskie z 20 do 18 godzin. Zniżka godzin powodowała, że nagle zabrakło ponad 130 tys. nauczycieli. Olbrzymi wzrost zatrudnienia w szkolnictwie tylko pogorszył już i tak tragiczną sytuację ekonomiczną szkolnictwa i całej gospodarki, która znajdowała się w tym czasie na skraju przepaści.

Przechodząc do konkluzji i próbując odpowiedzieć na pytanie, czy polska szkoła potrafiła wyjść z szeregu zawirowań historycznych, należy zadać sobie jeszcze jedno pytanie: o jaką szkołę walczyliśmy? W okresie zaborów oraz w okresie okupacji prowadzony był bój o jej narodowy charakter – o wszystko, co wiązało się z polskością, jej kulturą, tradycją i historią.

Zgoła odmienna była walka prowadzona w okresie stanu wojennego, której priorytetem stała się wolność sumienia, swoboda myśli i uwolnienie od napastliwej propagandy. Godność uczniów i nauczycieli była wielokrotnie łamana – poprzez zarządzenia i polecenia władz oświatowych. Prowadziło to do wielu dramatów osobistych, tak jak podczas strajków szkolnych w 1984 roku we Włoszczowej i Miętmem.

Polska szkoła ukształtowana doświadczeniami wojen, okupacji, powstań i reżimów politycznych wytworzyła osobliwy mechanizm samoobrony. Swoiste imponderabilia zakorzenione w polskiej szkole nigdy nie zawodziły w momentach

najbardziej oczekiwanych. Przytoczone przypadki z historii polskiej oświaty powinny stać się dla wszystkich zarządzających polską szkołą momentem refleksji, aby nigdy nie dopadła ich pokusa propagowania w szkole urzędowej ideologii dla usprawiedliwienia działań politycznych.

#### Przypisy

- 1 Art. 86. Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2017.0.59).
- 2 Janusz Jędrzejewicz – minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego w latach 1931–1934.
- 3 Analfabeci w 1931 roku stanowili 23,1%.
- 4 *Historia Polski w liczbach. Oświata, nauka, kultura*, zeszyt 4, Warszawa 1992.
- 5 P. Majewski, *Wojna i Kultura. Instytucje kultury polskiej w okupacyjnych realiach Generalnego Gubernatorstwa 1939–1945*, Warszawa 2005, s. 86.
- 6 *Ibidem*, s. 167.
- 7 J. Miąso (red.), *Historia wychowania – wiek XX*, Warszawa 1981, s. 262.
- 8 M. Liborowski (red.), *XX lat Polski Ludowej*, Warszawa 1965, s. 558.
- 9 J. Miąso, *Historia wychowania – wiek XX*, op. cit., s. 283.
- 10 *Ibidem*, s. 355.
- 11 J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1945–1989)*, Toruń 2001, s. 325.
- 12 A. Dziurok, M. Gałęzowski, Ł. Kamiński, F. Musiał, *Od niepodległości do niepodległości Historia Polski 1918–1989*, Warszawa 2010, s. 334.
- 13 A. Grodzki, *W stronę humanistyki*, „Tygodnik Solidarność” z 10 kwietnia 1981, s. 11.
- 14 „Dziennik Bałtycki”, „Głos Wybrzeża”, „Wieczór Wybrzeża”, 16 XII 1981, s. 3.
- 15 W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1980–2002*, Warszawa 2003, s. 105.
- 16 J. Miąso, *Historia wychowania – wiek XX*, op. cit., s. 412.

## Abstract

### *Alarm at schools!*

*Throughout the last century, Polish education was frequently a platform for political indoctrination. Despite many attempts, the school was able to fight off all kinds of attacks aimed at subordinating it to current politics. The battle for objectivism and sovereignty has harmed the school a lot but has the last sacrifice been the last one? Unfortunately – this question remains open. This text is an overview of the most important connections between politics and education in Poland – mainly in the 20th century.*

---

### Maciej Bujakowski

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie historii, naukowo zajmuje się przede wszystkim historią oświaty. Autor i współautor licznych artykułów, między innymi: *Bielskie szkolnictwo i ośrodki kulturalno-oświatowe w latach 1918–1939; Polska Macierz Szkolna w Bielsku-Białej (od końca XIX wieku do 1939 roku); Działalność oświatowa Siostr szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej; Walka z analfabetyzmem w Bielsku w okresie II RP i PRL-u. Członek kolegium redakcyjnego czasopisma „Akademia” w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od 2003 roku współpracuje z Katedrą Pedagogiki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od czerwca 2017 roku prezes Bielsko-Bialskiego Towarzystwa Historycznego.*

# (Od)budowa systemu kształcenia nauczycieli w II RP

---

## Część I

Ewa Wiśniewska, Beata Cieśleńska

### Najważniejsze koncepcje polskiej pedagogiki i edukacji w latach 1918–1939

W trakcie procesu odbudowy państwa polskiego po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku napotymano na liczne trudności – ich pokonanie wymagało wysiłku całego narodu. Wśród najważniejszych problemów, z którymi odradzające się państwo musiało się zmierzyć w pierwszej kolejności, znajdowały się kwestie związane z oświatą i szkolnictwem. Porozbiorowy stan systemu oświaty polskiej, a właściwie jego brak, deficyt polskich nauczycieli, szkół i ustawo-

dawstwa, determinował potrzebę intensywnych, przemysłanych i stanowczych działań. Budowanie państwowości, gospodarki, administracji było jednak hamowane i ograniczane przez ogólnoswiatową recesję ekonomiczną przypadającą na okres międzywojenny. W niepodległej Polsce wiele kwestii dotyczących oświaty wymagało natychmiastowej „reanimacji”. Jedną z najważniejszych spraw było stworzenie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli.



## Pojęcie, geneza i elementy systemu kształcenia nauczycieli

Powstałe jeszcze w okresie zaborów instytucje odpowiedzialne za przygotowanie zawodowe nauczycieli nie odpowiadały ówczesnym wymogom społeczeństwa – zarówno pod względem poziomu nauczania, jak i założeń programowych. Dlatego należało zorganizować kształcenie tej grupy zawodowej od podstaw, a zarazem zająć się doksztalcaniem tych, którzy już pracowali jako pedagodzy, bo znaczna ich część nie posiadała kwalifikacji do pracy w szkolnictwie. Wysuwane propozycje dotyczyły zarówno koncepcji kształcenia nauczycieli, zreformowania instytucji ich kształcących, utworzonych jeszcze w dobie zaborów, jak i powołania nowych form kształcenia nauczycieli w II Rzeczypospolitej. Rozważano charakter, zadania oraz programy nauczania w tych placówkach.

Genezy polskiego systemu kształcenia nauczycieli – będącego ważną częścią systemu oświaty – można się doszukiwać w epoce renesansu. Wtedy to, w 1551 roku, Andrzej Frycz Modrzewski wydał dzieło *O naprawie Rzeczypospolitej*, w którym potraktował szkołę i edukację jako jeden z podstawowych elementów naprawy i reformy kraju. W swoich rozmowaniach Modrzewski wyprzedzał znacznie europejską myśl oświatową, domagając się upowszechnienia oświaty wśród wszystkich warstw społecznych oraz zwracając uwagę na obowiązki państwa dotyczące utrzymywania szkół i nauczycieli.

Do myśli Modrzewskiego powrócili w XVIII wieku członkowie Komisji Edukacji Narodowej, którzy zapragnęli wykorzystać oświatę do odbudowy państwa. Krótki okres funkcjonowania KEN-u ograniczył zasięg jego wpływów na oświatę i edukację nauczycieli; największą zasługą Komisji było stworzenie stanu nauczycielskiego, opłacanego przez państwo i od państwa zależnego. Jednocześnie KEN zapoczątkował powstawanie w Polsce pierwszych seminariów dla nauczycieli szkół elementarnych i wydał słynne ustawy szkolne. W czasie niewoli narodowej podejmowano próby kontynuowania

działa KEN-u, ale nie zawsze się to udawało, gdyż zaborcy hamowali wszelkie przejawy troski Polaków o oświatę i edukację nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli jest, zdaniem Joanny Rutkowiak, pierwotnym przygotowaniem kandydatów do pełnienia w przyszłości zawodu nauczyciela. Stąd w literaturze używa się terminów: „kształcenie poprzedzające służbę” (*pre-serve training*), „kształcenie wprowadzające” (*formation initiale*)<sup>1</sup>. Ryszard Więckowski twierdził, że kształcenie ma w zamyśle stymulowanie (inspirowanie) rozwoju zawodowego nauczycieli, który ma charakter ciągły. Oznacza zatem „jednolitą drogę” od swoistej „inicjacji zawodowej” po etap zwany umownie „mistrzostwem pedagogicznym”. Na proces kształcenia nauczycieli składa się zarówno tradycyjny proces kształcenia, organizacyjnie odbywający się w ramach systemu studiów wyższych, jak i proces doskonalenia. Oba mają charakter ciągły i jednolity, są stymulacją na różnych poziomach rozwoju zawodowego nauczyciela. Oznacza to, że każdy nauczyciel ma indywidualną drogę rozwoju zawodowego, a instytucje kształcenia i doskonalenia zawodowego ujawniają tylko ich potencjalne możliwości i zapewniają im rozwój. Zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są umiejętności pedagogiczne<sup>2</sup>.

Doksztalcenie nauczycieli czynnych stanowi proces uzyskiwania przez nich wyższych kwalifikacji faktycznych i formalnych oraz prowadzi do uzyskania tytułu przewidzianego dla nauczycieli w danym kraju. Zjawisko doksztalcenia można uznać za wyraz deprecjacji zawodu nauczycielskiego, gdyż oznacza ono, że dopuszcza się do tego zawodu ludzi bez kwalifikacji, co jest nie do pomyślenia na przykład w zawodzie lekarza czy prawnika. Doksztalcenie to droga do zapewnienia odpowiedniego statusu społecznego i materialnego nauczycieli oraz sposób na sprostanie rosnącym potrzebom i oczekiwaniom ze strony uczniów i ich rodziców.

Doskonalenie nauczycieli to kolejny składnik stanowiący wraz z kształceniem i doksztalceniem zjawisko komplementarne. Doskonalenie jest

instrumentem przystosowania się nauczycieli do zmiennych sytuacji, wzbogacania ich kwalifikacji, kompetencji oraz sposobów organizowania samokształcenia i warsztatu pracy. Polega na udzielaniu pomocy przede wszystkim początkującym nauczycielom w okresie adaptacji do zawodu, ale również nauczycielom w okresie samodzielności zawodowej. Jego ciągły charakter pozwala nauczycielom sprostać dzisiejszym i przyszłym wyzwaniom, podnieść ich kompetencje innowacyjne, a w konsekwencji przyczynić się do podniesienia rangi oraz prestiżu społecznego i ekonomicznego zawodu nauczyciela.

### **Stan i odbudowa szkolnictwa w Polsce po 1918 roku**

Nowy ład polityczny i społeczny, który powstał w wyniku pierwszej wojny światowej, spowodował przyspieszenie rozwoju pedagogiki oraz wzrost zainteresowania społecznego sprawami oświaty i wychowania w całej Europie. Istotą tych dążeń było między innymi przezwyciężenie XIX-wiecznego encyklopedyzmu programów szkolnych na rzecz nowych koncepcji szkoły. Czynnikiem pobudzającym rozwój nauk pedagogicznych były też powszechne dążenia do przebudowy ustroju szkolnego, unowocześnienia oświaty i wyrównania dysproporcji oświatowych.

Organizacja oświaty polskiej w pierwszych latach niepodległości nie była łatwa – przede wszystkim ze względu na brak tradycji i doświadczenia, ale również bazy lokalowej i środków na jej odbudowę. Ważnym, lecz trudnym zadaniem dla nowych władz oświatowych okazało się dążenie do ujednoczenia polskiego szkolnictwa, bowiem po zaborach odziedziczyliśmy zupełnie różne ustawodawstwo i ustroje szkolne: 8-letni obowiązek szkolny na terenie byłego zaboru pruskiego, 6-letni na terenie zaboru austriackiego i jego brak na terenie byłej Kongresówki. Dodatkowe trudności powodowały różnice językowe, gdyż część dzieci, ze względu na germanizację i rusyfikację, trzeba było poddać repolonizacji, a dla dzieci mniejszości narodowych należało zorganizować kształcenie

w ich języku narodowym. Spis ludności z 1921 roku dostarczył danych na temat poziomu oświaty w Polsce u zarania niepodległości. Prawie połowa ludności nie umiała czytać ani pisać, przy czym poziom analfabetyzmu był szczególnie wysoki we wschodniej części kraju oraz wyższy na wsi niż w miastach, z wyjątkiem województw zachodnich, gdzie wskaźniki były podobne przy niższym ogólnym jego poziomie (19,1%, w tym w miastach 18,0%, a na wsi 19,6%)<sup>3</sup>.

Pierwszym aktem prawnym dotyczącym szkoły powszechnej był dekret *O obowiązku szkolnym* z 7 lutego 1919 roku<sup>4</sup>, który ustalał 7-letni obowiązek szkolny, lecz w zasadzie tylko teoretycznie, gdyż dalsze zarządzenia sankcjonowały dawne tradycje szkoły 8-klasowej na Śląsku i 6-letniej na wsi w byłej Galicji. Kolejnym aktem prawnym była ustawa *O zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych* z 17 lutego 1922 roku<sup>5</sup>, która jednak nie zlikwidowała różnic między kształceniem dzieci ze środowiska wiejskiego i miejskiego. Sprawa ujednoczenia szkolnictwa i wprowadzenia obowiązku szkolnego stała się treścią Konstytucji z 17 marca 1921 roku<sup>6</sup>. Artykuł 118 głosił: „W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli państwa”, a w artykule 119 znajdujemy następujący zapis: „Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna. Państwo zapewni uczniom, wyjątkowo zdolnym a niezamożnym, stypendia na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych”.

W czasie budowania polskiego systemu edukacji w okresie międzywojennym ścierały się zasadniczo dwie koncepcje: selekcyjny system szkolny z koncepcją szkoły jednolitej. Pierwsze stanowisko reprezentowało klasy posiadające i ich przywileje w zakresie awansu intelektualnego, a drugie – środowiska lewicy oświatowej dążącej do demokratyzacji oświaty. Przedstawicielem pierwszej koncepcji był między innymi Tadeusz Łopuszański, który proponował przeprowadzanie selekcji dwukrotnie w ramach 7-letniej szkoły powszechnej. Miała ona polegać na tym, że po pierwszych 3 latach uczniowie zdolniejsi byłiby kierowani do szkoły ludowej wyższej, mniej

zdolni zaś kończyliby dalsze 4 klasy w niższej ludowej, zaś po jej ukończeniu tylko zdolniejsi mieli być kierowani do 6-letnich szkół ogólnokształcących<sup>7</sup>.

Koncepcja ta była ostro krytykowana przez zwolenników szkoły jednolitej: Mariana Falskiego, Stefanię Sempołowską, Władysława Radwana, Henryka Rowida czy Karola Praussa. Ten ostatni, będąc ministrem oświaty w rządzie Jędrzeja Moraczewskiego, opracował projekt zwany „programem Praussa”<sup>8</sup>, w którym ogromny nacisk położył właśnie na konsekwentne przeprowadzenie zasady jedności szkolnictwa. Według tego projektu podstawą przyszłego ustroju szkolnego miała być 7-klasowa szkoła przeznaczona dla dzieci wszystkich warstw społecznych. Między szkołami powszechnymi, nawet najniżej zorganizowanymi, a szkołami średnimi i wyższymi miała być zachowana ciągłość programowa, aby zdolniejsze dzieci chłopskie i robotnicze mogły przechodzić do szkół wyższych stopni. Program ten nie został jednak zrealizowany, ale jeszcze wielokrotnie powracał w polemikach na zjazdach nauczycielskich i w prasie nauczycielskiej.

Przełomem w rozwoju oświaty polskiej w II RP okazała się reforma zwana jędrzejewiczowską, której autorem był Minister WR i OP Janusz Jędrzejewicz. Ustawa *O ustroju szkolnictwa*<sup>9</sup>, uchwalona przez sejm 11 marca 1932 roku, miała charakter kompleksowy, gdyż dotyczyła przedszkoli, szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących, szkolnictwa zawodowego oraz wprowadzała obowiązkowe doksztalcenie dla młodzieży do lat 18.

W zakresie szkolnictwa powszechnego wprowadzała szkoły powszechne I, II i III stopnia. Każdy stopień trwał 7 lat, ale realizowano w nim różny program nauczania. Było to wyjątkowo niekorzystne dla dzieci wiejskich. Jeżeli chodzi o szkolnictwo średnie ogólnokształcące, to reforma jędrzejewiczowska przekształciła 8-letnie gimnazjum w tak zwaną 6-letnią szkołę ogólnokształcącą (składającą się z 4-letniego gimnazjum i 2-letniego liceum). Gimnazjum kończyło się „małą maturą” i było programowo jednolite, a liceum było zróżnicowane na wydziały (profile) i kończyło się „dużą maturą”.

Do 1932 roku polską szkołą ogólnokształcącą było gimnazjum 8-klasowe i 8-letnie podzielone na dwa stopnie organizacyjne: pierwszy 3-letni (gimnazjum niższe) i drugi 5-letni (gimnazjum wyższe). Gimnazja te reprezentowały wysoki poziom naukowy i wychowawczy, były jednak szkołami elitarnymi. Z jednej strony gimnazjum nie było powiązane ani programowo, ani organizacyjnie ze szkołą powszechną, a z drugiej – było wysoko opłacane.

Ustawa jędrzejewiczowska regulowała również szkolnictwo zawodowe. W latach 1918–1932 działały szkoły zawodowe typu: niższego, średniego i ponad-średniego. Niższe trwały 2–4 lata i kończyły się egzaminem czeladniczym, średnie trwały 3–5 lat i dawały tytuł technika, a ponad-średnie po 3–3,5 latach nauki dawały tytuł technologa. Oprócz tych wymienionych, popularną formą kształcenia zawodowego były kursy zawodowe oraz terminatorstwo u majstra. Reforma podzieliła natomiast szkolnictwo zawodowe na typ doksztalcający zasadniczy i przysposobienia zawodowego. Nowością było nadanie gimnazjom i liceom zawodowym praw szkół średnich, kończących się małą i dużą maturą i dających wstęp na uczelnie techniczne, a szkoły przysposobienia zawodowego przeznaczono dla absolwentów różnych szkół ogólnokształcących.

W procesie odbudowy państwa polskiego nie zabrakło także troski o szkolnictwo wyższe. Z chwilą odzyskania niepodległości funkcjonowały dwa polskie uniwersytety: Jagielloński w Krakowie i Jana Kazimierza we Lwowie. W 1918 roku powołano Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL), a w 1919 roku – Uniwersytet Poznański<sup>10</sup>. Powołano też Wolną Wszechnicę Polską (WWP) – uczelnię humanistyczną o charakterze zawodowym. WWP i KUL były uczelniami prywatnymi, wszystkie pozostałe były państwowe. W dalszych latach powoływano lub wznowiano działalność kolejnych uczelni i w 1924 roku funkcjonowało w Polsce już 14 szkół wyższych państwowych i 5 prywatnych<sup>11</sup>. Aktem prawnym regulującym ich funkcjonowanie była ustawa o szkołach akademickich z 1920 roku<sup>12</sup>.

W najgorszej sytuacji pozostawało wychowanie przedszkolne. Do 1932 roku władze oświatowe nie wydały żadnego aktu prawnego regulującego sytuację przedszkoli w Polsce. Ustawa jędrzejewiczowska dotyczyła co prawda również przedszkoli, ale nie określała, kto ma je zakładać i finansować. Dlatego placówki przedszkolne miały nadal różnych założycieli i patronów: organizacje społeczne, stowarzyszenia, osoby prywatne i inne. Słabo zorganizowane i finansowane nie zdołały wyjść naprzeciw palącym potrzebom społecznym. Wszystko to sprawiło, że przedszkola zamieniano w placówki opiekuńcze – dożywiające dzieci i rozdające im ubrania. Taką sytuację usankcjonował okólnik ministra WRiOP w 1936 roku, co spotkało się z ostrą krytyką działaczy oświatowych i nauczycieli, którzy chcieli, aby przedszkola były placówkami wychowawczymi, a nie charytatywnymi.

Powyższa krótka charakterystyka pokazuje, jak trudna i złożona była odbudowa polskiego systemu oświatowego. Na krytykę zasługuje niewątpliwie struktura szkolnictwa powszechnego, która utrzymała wielostopniowość organizacyjną i programową szkoły powszechnej. Krzywdziło to głęboko ludność chłopską i robotniczą, która stanowiła przecież większość mieszkańców kraju. Wiele dzieci, szczególnie chłopskich, pozostawało w ogóle poza szkołą. Połowa młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole powszechnej wychodziła z wieku obowiązku szkolnego i opuszczała szkołę, nie uzyskując świadectwa jej ukończenia, kończąc jedynie 3–4 klasy. Podobne zjawiska miały miejsce w szkolnictwie średnim, gdyż wiele osób z wstępujących do pierwszej klasy gimnazjalnej nie dochodziło do matury. Reformy szkolne utrwalały także elitarny charakter szkół średnich i wyższych. Nie przejawiano dostatecznej troski o wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, pozostawiając te sprawy inicjatywie społecznej. Jednak, mimo tych braków, dostrzec należy wiele osiągnięć, takich jak:

- podniesienie rangi szkoły ludowej, która stała się ogólnonarodową szkołą powszechną przeznaczoną dla wszystkich dzieci,

- rozbudowanie sieci szkół powszechnych i średnich,
- rozwinięcie szkolnictwa wyższego różnych typów,
- opracowanie nowych programów szkoły powszechnej i średniej, uwzględniających zdobycze psychologii i opartych na jednej konsekwentnej ideologii wychowawczej,
- zmiana statusu nauczyciela jako pracownika państwowego.

Podkreślić należy także fakt, że polska myśl pedagogiczna okresu międzywojennego partycypowała z kierunkami pedagogiki zachodniej w jej rozwoju i osiągnięciach. Czołowi przedstawiciele polskiej pedagogiki dorównywali kroku pedagogom zachodnim, a niektórzy z nich wypracowali własne, oryginalne koncepcje pedagogiczne. Do najwybitniejszych należeli: Maria Grzegorzewska – prekursorka polskiej pedagogiki specjalnej, Janusz Korczak – twórca znanego na całym świecie systemu opiekuńczo-wychowawczego, Helena Radlińska – twórczyni pedagogiki społecznej i teorii oświaty dorosłych, Florian Znaniecki – twórca socjologii humanistycznej.

### **Stan edukacji oraz koncepcje kształcenia nauczycieli po 1918 roku**

Przystępując do opracowania nowej organizacji społeczeństwa polskiego ustalono, że jedną z jego cech będzie powszechny dostęp do kształcenia. Stąd w rozwoju społecznym centralną postacią był nauczyciel, a głównym zagadnieniem oświatowym – jego przygotowanie do wykonywania zawodu. Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości w 1918 roku Juliusz Kleiner pisał: „Lichy program, lichy podręcznik i dobry nauczyciel to kombinacja lepsza niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel. Szkoła polska musi mieć nauczycielstwo złożone z jednostek doborowych, stojące na wysokim poziomie umysłowym i etycznym. (...) Zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia – tak, iżby istotnie tylko ludzie powołani do niego i uzdolnieni garnęli się w jego szeregi”<sup>13</sup>.

Rok 1918 zastał środowisko nauczycielskie i zakłady kształcenia nauczycieli w bardzo złym stanie. Tylko 20% nauczycieli miało pełne wykształcenie uniwersyteckie, 23% – niepełne wyższe, zaś 57% – średnie (nie zawsze pełne)<sup>14</sup>. Nowe władze oświatowe przejęły 95 zakładów kształcących nauczycieli, z czego na ziemię byłego zaboru austriackiego przypadało 47, na Poznańskie – 11, zaś na Królestwo Polskie – 37. Na Pomorzu funkcjonowało 7 zakładów, łącznie były więc 102 zakłady<sup>15</sup>.

System kształcenia nauczycieli w niepodległej Polsce zainicjowany został dekretem Rządu Rzeczypospolitej Polskiej z 7 lutego 1919 roku<sup>16</sup>, który normował i ujednotaczał organizację szkolnictwa dla nauczycieli na terenie całej Polski. Stanowił on, że kształcenie i wychowanie kandydatów na nauczycieli i nauczycielki szkół powszechnych odbywa się w seminariach nauczycielskich publicznych, utrzymywanych przez państwo oraz zarządzanych i utrzymywanych prywatnie, oddzielnych dla chłopców i dziewcząt. Przewidywał również możliwość uzyskania przez seminarium prywatne prawa publiczności, jeżeli spełnią wymagania określone przepisami. Organizacja nowych seminariów opierała się początkowo na wzorach seminariów niemieckich, rosyjskich, a przede wszystkim na wzorach seminariów nauczycielskich w Galicji. W latach 1917–1918 działały już bowiem na ziemiach polskich (bez Pomorza i Górnego Śląska) 73 zakłady kształcące nauczycieli<sup>17</sup>.

Obok wprowadzania nowych regulacji prawnych, równoległym torem w środowisku pedagogów toczyła się dyskusja, w której szczególnie eksponowano zarówno doniosłą rolę i zadania nauczyciela, jak również istotę jego przygotowania zawodowego. Zygmunt Mysłakowski twierdził, że „(...) podniesienie wydajności szkoły to nie coraz większe obciążanie programów, lecz coraz lepsze przygotowanie nauczyciela (w sensie umiejętności nauczania i opanowania swego przedmiotu), coraz lepsze wyposażenie szkół, coraz bardziej efektywne przesunięcie nauczania z pozycji werbalnych na pozycje eksperymentalne i politechniczne, coraz lepsze rozumienie przezeń

celu i sensu własnej działalności wychowawczej na tle rzeczywistości społecznej<sup>18</sup>.

Jednym z pierwszych twórców systemu kształcenia nauczycieli był Jan Władysław Dawid. Był także autorem, nakreślonego w 1913 roku, projektu uczelni pedagogicznej (Polski Instytut Pedagogiczny) kształcącej nauczycieli na poziomie wyższym, w którym zwrócił uwagę na problem osobowości nauczyciela. Uważał on, że kształcenie nauczycieli winno obejmować takie grupy przedmiotów, jak: dziecko i jego rozwój, zasady, metody i środki nauczania i wychowania wraz z ich historią i historią edukacji, kwalifikacje nauczycieli i ich osobowość. Stanowisko to podzielała także jego uczennica – Aniela Szycówna.

Rzecznikiem podniesienia rangi społecznej i kwalifikacji nauczycieli był także Henryk Rowid, którego postulaty przychylnie przyjmowano szczególnie w Galicji. Myślą przewodnią jego wypowiedzi była teza, że ranga szkoły powszechnej i jej rola w systemie szkolnym wymaga przygotowania nauczycieli na poziomie akademickim, szczególnie w okresie szybkiego rozwoju nauki i cywilizacji. Postulował wyższe wykształcenie dla wszystkich nauczycieli szkół powszechnych. Proponował on, by okres kształcenia nauczycieli szkół powszechnych trwał ogółem od 13 do 14 lat, czyli 7 lat w szkole powszechnej, 4 lata nauki w szkole średniej i 2 lub 3 lata nauki w seminarium nauczycielskim o charakterze wyższej szkoły zawodowej. Wyboru zawodu nauczyciela dokonywałaby młodzież dopiero po ukończeniu szkoły średniej, a nie w 14 roku życia. W zakresie kształcenia nauczycieli szkół średnich postulował kształcenie kandydatów na poziomie uniwersyteckim. Podkreślał, iż taki nauczyciel poza kulturą naukową, którą wynosi z uniwersytetu, powinien posiadać również tak zwaną kulturę ogólnozyciową oraz przygotowanie zawodowo-pedagogiczne i te kierunki kształcenia powinny także uwzględnić studia wyższe.

Pogląd, że nauczyciel powinien być kształcony na poziomie wyższej szkoły zawodowej podzielałi także: Stanisław Karpowicz<sup>19</sup> i Józefa Jotejko<sup>20</sup>. Również Władysław Spasowski, przedstawiciel lewicy

pedagogicznej, twierdził, że kandydatów na nauczycieli powszechnej, jednolitej, ogólnokształcącej szkoły pracy twórczej „powinien kształcić uniwersytet, bo tylko edukacja na pełnym poziomie akademickim może przyczynić się do podniesienia poziomu nauczania i przygotowania uczniów do dalszego samokształcenia”<sup>21</sup>. Konieczność permanentnego doskonalenia kwalifikacji nauczycieli dostrzegali również: Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen, Kazimierz Sośnicki, Aleksander Bogdan Dobrowolski. Dużo miejsca w swoich pracach poświęciła nauczycielowi także Maria Grzegorzewska, która swoje spostrzeżenia i tezy zawarła przede wszystkim w *Listach do młodego nauczyciela*<sup>22</sup>.

Problematyka kształcenia i wykształcenia nauczycieli była przedmiotem dyskusji na zjazdach pedagogicznych. Podczas spotkania, które odbyło się między 6 a 9 stycznia 1918 roku w Krakowie<sup>23</sup>, dyskutowano nad poziomem wykształcenia pedagogów pracujących w szkołach ludowych. Ustalono, że należy dążyć do tego, aby wszyscy nauczyciele ukończyli studia uniwersyteckie. Jednak w tym okresie przejściowym uznano, że nauczyciele szkół powszechnych powinni ukończyć na początku 7-letnią szkołę powszechną, kolejno 5-letnie bądź 6-letnie seminarium nauczycielskie, a następnie studia zawodowe uzupełniające połączone z praktyką. Postulowali, aby kurs seminaryjny podzielić na dwie części: kształcenie ogólne – od 3 do 4 lat i zawodowe – 2 lata. Wszyscy delegaci byli zgodni, że wykształcenie nauczyciela szkoły powszechnej powinno być na takim samym poziomie, jak wykształcenie pedagoga pracującego w szkole średniej.

Podczas kolejnego zjazdu nauczycieli w Piotrkowie, w dniach 25–27 sierpnia 1918 roku<sup>24</sup>, również podjęto kwestię wykształcenia i kształcenia pedagogów. Znaczący głos w tym aspekcie zabrał Henryk Rowid, wspomniany wcześniej pedagog i działacz oświatowy. Zalecał on, aby nauczyciele po ukończeniu 7-letniej szkoły elementarnej naukę kontynuowali w 4-letniej szkole ogólnokształcącej, która w programie kształcenia zawierałaby naukę śpiewu, gry na skrzypcach.

Zgodnie z jego propozycją ostatnim etapem zdobywania kwalifikacji pedagogicznych miała być 2-letnia szkoła zawodowa o poziomie wyższym.

Niezwykle ważnym wydarzeniem w budowaniu koncepcji kształcenia polskich nauczycieli był Sejm Nauczycielski, który obradował w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku w Warszawie. Sejm ten stanął bowiem na stanowisku, że nauczyciele wszystkich typów szkół powinni posiadać wysokie kwalifikacje. Podjęto uchwałę, że kształcenie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować dwa okresy: pierwszy – okres kształcenia w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej, drugi – okres kształcenia nauczycieli w szkole pedagogicznej o charakterze wyższej szkoły zawodowej<sup>25</sup>.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli podejmowano również na kolejnych kongresach pedagogicznych. Na pierwszym, który odbył się w 1929 roku w Poznaniu, opowiedziano się za ujednoczeniem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Uznano, że spośród trzech typów zakładów kształcenia nauczycieli: seminariów, wyższych kursów nauczycielskich i pedagogiów należy utrzymać tylko te ostatnie – jako jedyne, które mogą sprostać zadaniu odpowiedniego kształcenia nauczycieli. Uczestnicy Kongresu opowiedzieli się jednocześnie za likwidacją seminariów i przekształceniu jednorocznych kursów w 2-letnie pedagoga. Ponadto wskazali na potrzebę dwukierunkowego kształcenia nauczycieli szkół średnich: specjalizacyjnego i pedagogicznego. Zadaniu temu mogły sprostać instytuty pedagogiczne, które kończyliby absolwenci uniwersytetów, kandydaci na nauczycieli szkół średnich. Postulaty te potwierdzone zostały również w 1931 roku na II Kongresie Pedagogicznym w Wilnie. Z kolei uczestnicy III Kongresu Pedagogicznego we Lwowie wyrazili opinię, że kształcenie nauczycieli dla szkół powszechnych powinno być realizowane w 3-letnich instytutach pedagogicznych. Syntezą tych poglądów były uchwały IV Kongresu Pedagogicznego, który odbył się w 1939 roku w Warszawie. W uchwałach tych czytamy między innymi, że:

- wszyscy kandydaci na nauczycieli winni otrzymywać wykształcenie specjalne w bezpłatnej szkole wyższej, opartej na bezpłatnej szkole ogólnokształcącej,
- kształcenie wychowawczyń przedszkoli winno być zrównane z systemem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych,
- absolwentów seminariów nauczycielskich należy zrównać w prawach do studiów akademickich z absolwentami średnich szkół ogólnokształcących<sup>26</sup>.

W okresie II RP postulowano także zorganizowanie wydziałów pedagogicznych przy uniwersytetach. Na temat wagi ich działalności wypowiedzieli się między innymi: Lucjan Zarzecki, Ludwik Jaxa-Bykowski, Antoni Karbowski oraz Tadeusz Moniewski. Pierwszy z nich, oceniając stan ówczesnej oświaty, podkreślał znaczenie zarówno reformy dotyczącej wewnętrznej organizacji szkoły, jak i reformy przygotowania nauczycieli zgodnie z duchem współczesnej myśli pedagogicznej i postępem nauki. Uważał, że wszelka reforma jest niemożliwa bez nauczyciela, ponieważ „wychowanie jest zbyt subtelną i trudną czynnością, aby mogło być wykonane tylko na zasadzie nawet bardzo świątliwych i rozumnych przepisów”<sup>27</sup>. Postulował, aby przygotowanie kandydata do zawodu nauczycielskiego uwzględniało dwa aspekty: naukowo-teoretyczny i praktyczny. W jego opinii takie kształcenie powinno zapewnić studium pedagogiczne w uniwersytecie<sup>28</sup>. Dodatkowo wyrażał nadzieję, że w przyszłości każdy większy teren administracji szkolnej będzie posiadał wydział pedagogiczny, gdyż „(...) w ten sposób cała organizacja szkolna na danym terenie przedstawiałaby organizm całkowity, o spójnej budowie, organizm zaopatrzony w mózg kierowniczy. Istnienie tego mózgu usunęłoby wiele przegród, wiele różnic, jakie dziś niesłusznie istnieją”<sup>29</sup>.

Podobny projekt reformy w zakresie kształcenia nauczycieli przedstawiał biolog i pedagog Ludwik Jaxa-Bykowski, który uznał, że kształcenie pedago-

giczne powinno przebiegać równoległe ze studiami naukowymi, a nie – jak pokazuje praktyka – dopiero po ich ukończeniu. Uważał, że potrzebnych jest wielu nauczycieli, wychowawców oraz badaczy i teoretyków z zakresu pedagogiki, dlatego postulował, aby przy każdym uniwersytecie zostały zorganizowane studia pedagogiczne. Zaproponował również autorski program kształcenia w tych instytucjach<sup>30</sup>.

Także polski historyk wychowania Antoni Karbowski zabrał głos w kwestii kształcenia nauczycieli. Z jednej strony uznał, że należy zwrócić większą uwagę na dobór kandydatów do stanu nauczycielskiego. Natomiast z drugiej postulował, podobnie jak Zarzecki, by nauczanie pedagogiczne składało się z dwóch wzajemnie uzupełniających się części: teoretycznej (naukowej), która miała odbywać się na uniwersytecie bądź w akademii pedagogicznej, i z części praktycznej, przebiegającej w szkołach średnich. Po ukończeniu 3-letnich studiów naukowych kandydat miał kontynuować naukę w 2-letnim studium pedagogiczno-dydaktycznym, który w programie zawierałby ćwiczenia praktyczne<sup>31</sup>.

### Przypisy

- <sup>1</sup> J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, s. 59.
- <sup>2</sup> R. Więckowski, *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, Warszawa 1995, s. 5.
- <sup>3</sup> GUS, 1926–1928, tab. IX.
- <sup>4</sup> Dz. Urz. Min. WRiOP z 1919 r., Nr 2, poz. 2.
- <sup>5</sup> Dz. U. z 1922 r., Nr 18, poz. 2.
- <sup>6</sup> Dz. U. z 1921 r., Nr 44, poz. 267.
- <sup>7</sup> R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1987, s. 274.
- <sup>8</sup> K. Prauss, *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP*, „Głos Nauczycielski” 1919, nr 5.
- <sup>9</sup> Dz. U. z 1932 r., Nr 38, poz. 589.
- <sup>10</sup> J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1985, s. 185.

- <sup>11</sup> Ibidem.
- <sup>12</sup> Dz. U. RP 1920, Nr 72, poz. 494, s. 1278–1294.
- <sup>13</sup> S. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 4.
- <sup>14</sup> J. Szablicka-Żak, *Szkolnictwo i oświata w pracach Sejmu Ustawodawczego II RP*, Warszawa 1997, s. 19.
- <sup>15</sup> J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 24.
- <sup>16</sup> *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dz. U. Min. WRiOP z 1919 r., Nr 2, poz. 3.
- <sup>17</sup> J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, op. cit., s. 22.
- <sup>18</sup> S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 239.
- <sup>19</sup> Ibidem, s. 232.
- <sup>20</sup> Ibidem, s. 238.
- <sup>21</sup> Ibidem.
- <sup>22</sup> M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I–III*, Warszawa 1996.
- <sup>23</sup> H.R. Rygier, *Zjazd delegatów nauczycielstwa w Krakowie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 2, s. 108–111.
- <sup>24</sup> *Ogólnopolski zjazd nauczycielski w Piotrkowie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, nr 7–8, s. 433.
- <sup>25</sup> S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 141.
- <sup>26</sup> Cz. Banach, *O uspołecznienie i zdemokratyzowanie oświaty (IV Kongres Pedagogiczny)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1–2, s. 49.
- <sup>27</sup> L. Zarzecki, *O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 3, s. 169.
- <sup>28</sup> Ibidem, s. 173–174.
- <sup>29</sup> Ibidem, s. 181–182.
- <sup>30</sup> L. Jaxa-Bykowski, *O studiach pedagogicznych przy uniwersytetach*, „Przegląd Pedagogiczny” 1927, nr 1, s. 7.
- <sup>31</sup> A. Karbowski, *Uwagi o pedagogiczno-dydaktycznym kształceniu kandydatów do stanu nauczycielskiego dla szkół humanistycznych i realnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, z. 4, s. 156–160.

## **Abstract**

### ***(Re)building teacher training in the Second Polish Republic***

*This text is about Polish teacher training system which was created during the interwar period (1918–1939). The issue of teacher training has been presented against the background of rebuilding the entire educational system in reborn Poland. The author notes the main ideas for teacher training which were created both in the academic world and in the circle of education activists, and which partially influenced institutional forms of training. The article presents teacher training establishments as well as institutions and forms of teachers' continuous training in a synthetic and chronological manner.*

### **Ewa Wiśniewska**

Doktor habilitowana w zakresie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, prof. nadzw., pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Autorka 4 monografii, ponad 50 artykułów w czasopiśmie naukowych, redaktorka monografii wieloautorских i prac zbiorowych. Naukowo zajmuje się takimi tematami, jak: historia oświaty i zawodu nauczyciela, systemy kształcenia nauczycieli w Europie, problemy zawodu i pracy nauczyciela na różnych poziomach edukacji, nauczyciel wobec współczesnych wyzwań społecznych i edukacyjnych.

### **Beata Cieśleńska**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Edukacji. Autorka monografii *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego na Ziemi Płockiej w latach 1945–1999*, artykułów wydawanych na łamach czasopism naukowych oraz redaktorka monografii wieloautorских. Prowadzi badania wokół pedeutologii i historii wychowania.



# Harcerze w międzywojniu

---

## Część I

Irena Teresa Kozimala

### Narodziny i rozwój harcerstwa na ziemiach polskich

Ruch, który w Polsce przyjął nazwę „harcerstwo”, narodził się w Wielkiej Brytanii na początku XX wieku. W pierwszych latach działania w krajach Europy Zachodniej i na ziemiach polskich pod zaborami określany był mianem skautingu. Podczas I wojny światowej zaczęto używać rodzimej nazwy, która po odzyskaniu przez Polskę niepodległości przyjęła się w całym kraju. Na początku XX wieku na terenie państw zaborczych Polacy mieli różne warunki do pielęgnowania własnej od-

rębności narodowej. Najtrudniej było w zaborach pruskim i rosyjskim, gdzie utworzone drużyny skautowe musiały działać tajnie aż do odzyskania niepodległości. Jedynie w zaborze austriackim Polacy posiadali swobody w dziedzinie rozwoju kultury narodowej. Dzięki temu na wyższych uczelniach Krakowa i Lwowa oraz w szkołach średnich istniało wiele organizacji młodzieżowych o charakterze niepodległościowym, samokształceniowym, wychowawczym czy wojskowym.

## Skauting dla chłopców

Twórcą światowej organizacji skautowej i przywódcą międzynarodowego ruchu skautowego był angielski generał Robert Baden-Powell, który jako oficer położył spore zasługi dla panowania angielskiego w koloniach. Walczył w Afganistanie, Indiach i Południowej Afryce, a szczególną sławę przyniosła mu długotrwała i skuteczna obrona twierdzy Makefing. Doświadczenia zdobyte podczas wojen wywarły wpływ na jego koncepcje wychowawcze. Swoją wiedzę i refleksje zawarł w napisanej na użytek kształcenia żołnierzy książce *Aids to Scouting*. Po powrocie do kraju w 1902 roku przekonał się, że jego zalecenia zaczęły być wykorzystywane w szkołach w odniesieniu do działających tam organizacji młodzieżowych. Uznał jednak, że książka – napisana dla żołnierzy – nie przekłada się bezpośrednio na pracę z uczniami, postanowił ją więc opracować na nowo. W 1907 roku zorganizował i przeprowadził obóz letni dla chłopców i na bazie nowych doświadczeń w roku następnym ukazała się jego kolejna pozycja *Scouting for Boys*. W następnych latach ruch stopniowo rozwinął się w Wielkiej Brytanii<sup>1</sup>.

W Galicji pierwsze informacje o angielskim skautingu pojawiły się w wychodzącym we Lwowie „Słowie Polskim” w listopadzie 1909 roku. Autorem artykułów zatytułowanych *Bi-bi (Boys' Brigade)* i *Bi-es (Boy Scouts)* był długoletni sekretarz Polskiego Towarzystwa Literackiego w Londynie – Edmund Naganowski, który nawiązał korespondencję z Robertem Baden-Powellem.

Systemem wychowawczym generała Baden-Powella zainteresował się Związek Młodzieży Polskiej „Zet”, zwany także od tytułu swojego czasopisma „Zarzewiem”, który na terenie średnich szkół w Galicji – głównie gimnazjów i seminariów nauczycielskich – zorganizował „oddziały ćwiczebne”. Były to grupy młodzieży, które przygotowywano do udziału w walkach o niepodległość. Uczono musztry, służby wywiadowczej, intendentury oraz, szcze-

gólnie w oddziałach żeńskich, służby sanitarnej. Po dotarciu do materiałów na temat angielskiego skautingu oddziały ćwiczebne rozpoczęły zajęcia oparte na tym systemie. Poza „Zarzewiem” skautingiem zainteresowały się „Związek Nadziei” i „Eleusis” – młodzieżowe organizacje wychowawcze oparte na etyce chrześcijańskiej, a także działające prężnie w Galicji Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”. To ostatnie nie miało charakteru młodzieżowego, ale dzięki licznym „sokolniom”, boiskom oraz dobrej bazie do uprawiania ćwiczeń fizycznych doskonale nadawało się na protektora nowego ruchu<sup>2</sup>.

## Drużyny męskie i żeńskie

Na użytek nowego ruchu pojawiła się potrzeba szybkiego przetłumaczenia na język polski książki Baden-Powella. W latach 1909–1911 dokonali tego we Lwowie Andrzej Małkowski i Eugeniusz Piasecki, w Warszawie Bronisław Bouffał, a w Krakowie – Marian Stępowski. Niewątpliwie książka miała duży wpływ na rozwój ruchu skautowego na ziemiach polskich – początkowo była jedynym podręcznikiem metodycznym dla drużynowych i instruktorów. Poza Galicją w 1910 roku pierwsze tajne zastępy skautowe zaczęły powstawać także w Królestwie Polskim, a z końcem następnego roku w Poznańskim. Było to jednak znacznie utrudnione ze względu na postawę władz zaborczych, które przynależność do drużyny skautowej traktowały jak uczestnictwo w tajnej organizacji niepodległościowej<sup>3</sup>.

Dzięki zainteresowaniu wielu działaczy różnych organizacji powstawały kolejne drużyny skautowe. Początkowo działały tajnie, lecz po podpisaniu porozumienia z TG „Sokół” i akceptacji nowego ruchu przez władze oświatowe nastąpił jego żywiołowy rozwój. Inicjatorami powstania skautingu w Galicji byli: Andrzej Małkowski<sup>4</sup>, Jerzy Grodyński, Tadeusz Strumiłło, Ignacy Kozielewski, Stanisław Sedlaczek, Henryk Bagiński, Mieczysław Neugebauer, Stanisław Gibbes<sup>5</sup>.

Jednocześnie obok drużyn skautowych męskich powstawały także żeńskie, lecz te ostatnie miały znacznie trudniejsze warunki rozwoju. Dla tego środowiska szczególnie zasłużyły się: Olga Drahonowska, późniejsza żona Andrzeja Małkowskiego, Leokadia Błońska, Jadwiga Kadyjówna, Jadwiga Falkowska, Helena Paliwodzianka i inne<sup>6</sup>.

Według badań przeprowadzonych przez Janusza Wojtycę do wybuchu I wojny światowej w Galicji działały 142 drużyny męskie i 58 żeńskich. Najwięcej z nich funkcjonowało w środowiskach szkół średnich – gimnazjach, szkołach realnych, seminariach nauczycielskich. Część drużyn grupowała młodzież z różnych typów szkół, a także młodzież pozaszkolną. Charakterystyczny dla tego okresu był fakt prawie zupełnego braku drużyn skautowych w szkołach powszechnych małych miasteczek i wsi.

Dzięki wsparciu TG „Sokół” jesienią 1911 roku rozpoczęto wydawanie czasopisma „Skaut”, które czytane było nie tylko przez drużyny z Galicji; kolportowano je konspiracyjnie do zaboru rosyjskiego i pruskiego. Odegrało ono ogromną rolę w życiu drużyn, gdyż wobec braku innych źródeł nierzadko stanowiło jedyny podręcznik metodyczny dla instruktorów i drużynowych. Dzięki niemu szybko rosły szeregi skautowe. Według szacunkowych danych liczebność drużyn w Galicji przed wybuchem I wojny światowej określa się na około 4500 skautów i około 1000 skautek<sup>7</sup>.

## Wejście w struktury ZHP

W latach 1916–1920 nastąpił proces powolnego uniezależnienia się skautingu w Galicji od Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” oraz wejścia w struktury Związku Harcerstwa Polskiego. W dniach 1–2 listopada 1918 roku odbył się w Lublinie zjazd organizacji harcerskich z całej Polski i doszło do powołania ogólnopolskiego Związku Harcerstwa Polskiego. Ostatecznie w maju 1920 roku grono instruktorów skautowych, pod dużym

naciskiem centralnych władz harcerskich, podjęło decyzję o wejściu do ZHP. W ten sposób zamknięty został okres dziejów skautingu pod patronatem TG „Sokół”<sup>8</sup>.

Powstanie struktur harcerstwa ogólnopolskiego wiązało się z przyjęciem Statutu ZHP, który precyzował strukturę organizacji. Po ukonstytuowaniu się naczelnych władz Związku Harcerstwa Polskiego teren całego kraju został podzielony na okręgi. Utrwalony wcześniej geograficzny podział na Galicję Zachodnią i Wschodnią stał się podstawą wydzielenia okręgów ZHP – krakowskiego i lwowskiego. Przez kilka ostatnich miesięcy roku 1920 Okręg Lwowski ZHP działał według tymczasowego statutu, różniącego się od aktualnie obowiązującego w Związku Harcerstwa Polskiego. Chorągiew Lwowska, wspólna dla wszystkich drużyn, podzielona na oddział żeński i męski, bardziej przypominała swoją strukturę organizacyjną z okresu działalności w ramach TG „Sokół”<sup>9</sup>.

Komendantami Chorągwi byli kolejno: hm. Stanisław Niemczycki (1 I 1921–14 XI 1922), ks. dr Gerard Szmyd (XI 1922–V 1923), phm. Karol Stojanowski (V 1923–V 1925 oraz od X 1925–V 1926), hm. Stanisław Hibl (V 1925–X 1925 oraz od XI 1929 do XII 1931), Jan Wąsowicz (od V–XI 1926 – p.o. komendanta i do 1 XI 1929 – komendant Chorągwi), Franciszek Usarz (VIII 1933–V 1935), hm. Szczesny Gnatowski – p.o. komendanta (V–VII 1932) i hm. Aleksander Szczęścikiewicz (19 XII 1931–IV 1932, od VIII 1932–VII 1933 oraz 4 V 1935–IX 1939).

## Prawa i obowiązki

Od samego początku ideały skautowe były związane ze służbą Bogu i ojczyźnie. Udział duchownych w początkowym etapie działalności organizacji owocował elementami religijnymi w obrzędowości. Należałoby wymienić przede wszystkim rotę ślubowania i prawa skautowego, śpiewane pieśni obrzędowe – *Rota M. Konopnickiej*, *Kiedy ranne wstają zorze*, *Modlitwa harcerska* i inne. Symbolika

krzyża harcerskiego również zawierała elementy religijne. Oczywiście idea służby Bogu była w harcerstwie akceptowana powszechnie. Praca ideowa w drużynach ZHP opierała się na *Prawie i Ślubowaniu skautowym*. W drugim numerze „Skauta” ukazały się pierwsze rodzime wersje *Prawa i Ślubowania* autorstwa Andrzeja Małkowskiego. Prawo miało początkowo 9 punktów<sup>10</sup>. Kilka miesięcy potem, w lutym 1912 roku, sformułowany został dziesiąty punkt prawa dotyczący abstynencji od alkoholu i tytoniu<sup>11</sup>. W następnych latach trwały prace redakcyjne nad oboma tekstami. W 1913 roku ukazały się nowe wersje autorstwa ks. Kazimierza Lutosławskiego, który wraz z komentarzem wydał je w swojej pracy *Czuj duch!*. Rota ślubowania miała następujące brzmienie: „Przyrzekam uczynić wszystko, co jest w mojej mocy: 1) by zawsze spełnić mój obowiązek względem Boga i Ojczyzny; 2) nieść chętną pomoc bliźnim w każdej chwili; 3) być posłusznym prawu skautowemu”.

Zasadnicze różnice w obu rotach prawa polegały na zamianie kolejności poszczególnych jego punktów. Lutosławski szczególnej krytyce w swojej pracy poddał redakcję prawa i ślubowania autorstwa Małkowskiego oraz Schreiber-Piaseckiego<sup>12</sup>, zawartych w *Harcach młodzieży polskiej*. Redakcja ks. Lutosławskiego jako naczelną zakładała ideę służby Bogu, nie zaś Ojczyźnie<sup>13</sup>.

Po raz pierwszy oficjalna, zatwierdzona przez władze skautowe wersja ślubowania i prawa skautowego ukazała się 1 marca 1914 roku w czasopiśmie „Skaut”. Treść przyrzeczenia brzmiała: „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Ojczyźnie, nieść chętną pomoc bliźnim, być posłusznym prawu skautowemu”.

Tekst prawa miał brzmienie następujące:

1. Na słowie skauta polegaj jak na Zawiszy.
2. Skaut służy Ojczyźnie i dla niej sumiennie spełnia swoje obowiązki.
3. Skaut jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim.
4. Skaut w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego skauta.

5. Skaut postępuje po rycersku.
6. Skaut miłuje przyrodę i stara się ją poznać.
7. Skaut jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym.
8. Skaut jest pogodny.
9. Skaut jest oszczędny i ofiarny.
10. Skaut jest czysty w myśli, mowie, uczynkach, nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych<sup>14</sup>.

W latach 1914–1939 władze harcerskie czterokrotnie zajęły stanowisko w sprawie *Przyrzeczenia i Prawa harcerskiego*, ogłaszając powszechnie obowiązującą redakcję, jednak poprawki te miały właściwie charakter kosmetyczny.

### Przypisy

- <sup>1</sup> J. Wojtycza, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, Kraków 2000, s. 15.
- <sup>2</sup> I. Lewandowska-Kozimala, *Skauting polski w Galicji Wschodniej*, Przemyśl 1994, s. 11–19.
- <sup>3</sup> J. Wojtycza, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, op. cit., s. 21–22.
- <sup>4</sup> Andrzej Małkowski ur. 31 X 1888 r. w Tembkach (województwo warszawskie). Po śmierci ojca rodzina przeniosła się do Krakowa, gdzie Andrzej ukończył gimnazjum, a następnie podjął studia na Politechnice Lwowskiej. Był współautorem tłumaczenia książki R. Baden-Powella *Scouting for Boys* i jednym z twórców oraz najbardziej ofiarnych instruktorów skautowych. W 1913 r. zorganizował wyprawę polskich skautów na Zlot Międzynarodowy w Birmingham, gdzie otrzymał od twórcy skautingu złoty medal za pracę harcerską w Polsce. W 1914 roku wydał obszerną książkę *Jak skauci pracują*. Ożenił się w 1913 r. z organizatorką skautingu żeńskiego Olgą Drahonowską. Podczas I wojny światowej przebywał w Szwajcarii, Anglii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie. Działał prężnie wśród Polonii na rzecz tworzenia skautingu a także wojska polskiego. Ukończył szkołę oficerską w Kanadzie i został wysłany na front europejski. Po powrocie do Polski w 1919 r. wysłany z misją wojskową przez gen. J. Hallera. Zginął w katastrofie statku 15 stycznia 1919 r. *Historia Harcerstwa*, t. I 1910–1921, Londyn 1975, s. 7–10.
- <sup>5</sup> I. Lewandowska-Kozimala, *Skauting polski w Galicji Wschodniej*, op. cit., s. 14–18.
- <sup>6</sup> Ibidem.

- <sup>7</sup> J. Wojtyca, *Skauting polski w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1910–1919*, op. cit., s. 15–16, s. 32; I. Kozimale, *Skauting polski w Galicji Wschodniej*, op. cit., s. 9–18; W. Błażejewski, *Historia harcerstwa polskiego*, Warszawa 1933, s. 78.
- <sup>8</sup> I. Kozimale, *Lwowska Chorągiew Harcerzy ZHP we Lwowie w latach 1921–1939*, Przemyśl 2007, s. 359–362.
- <sup>9</sup> Ibidem.
- <sup>10</sup> *Prawo i przyrzeczenie harcerskie, komentarze, teksty. Historyczny przegląd prawa i przyrzeczenie*, „Harcerstwo” nr 4 z kwietnia 1985, s. 47–49; K. Blusz, *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie 1909–1945*, Kraków 1988, s. 39–40. Pierwsza rota Ślubowania: „Ślubuję: 1. Wierność Ojczyźnie 2. Gotowość w każdej chwili niesienia pomocy innym 3. Posłuszeństwo Prawu Skautowemu”. Prawo zawierało następującą treść: „1. Na słowie skauta można polegać jak na słowie Zawiszy 2. Skaut jest wierny Ojczyźnie 3. Skaut jest obowiązany być pożytecznym i pomagać innym 4. Skaut jest przyjacielem wszystkich, a bratem każdego innego skauta 5. Skaut jest rycerski 6. Skaut jest przyjacielem zwierząt 7. Skaut jest karny i posłuszny 8. Skaut śmieje się i gwizdże w najcięższym nawet położeniu 9. Skaut jest oszczędny”, W. Błażejewski, *Historia harcerstwa polskiego*, op. cit., s. 11–14.
- <sup>11</sup> 10. punkt „Prawa” miał pierwotnie brzmienie: „10. Skaut jest czysty w myśli, mowie, uczynku, wolny od nałogów pętających ducha i osłabiających ciało”, W. Błażejewski, *Historia harcerstwa polskiego*, op. cit., s. 11–14; K. Blusz, *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie 1909–1945*, Kraków 1988, s. 39–40.
- <sup>12</sup> Eugeniusz Piasecki ur. 13 XI 1872 r. we Lwowie. Teoretyk wychowania fizycznego, organizator i popularyzator kultury fizycznej w Polsce, lekarz, doc. UJK we Lwowie, profesor Uniwersytetu Poznańskiego, współtwórca i popularyzator skautingu i harcerstwa, autor wielu publikacji z zakresu wychowania fizycznego, członek NRH – 1920–1921, hm. RP, wystąpił z ZHP w 1931 r. Zmarł 17 VII 1947 r. w Ptaszynie k. Cieplic. „Harcerstwo”, nr 6, 1995, s. 112.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 39.
- <sup>14</sup> „Skaut”, nr 14–15 z 1 III 1914, s. 211–213.

## Abstract

### **Scouts in the interwar period**

*Scouting in Galicia derived from several social (youth, sports, patriotic) organisations. It was first mentioned on 16th Nov 1909 in the Lviv-based periodical “Słowo Polskie”. By the end of 1911 there were as many as 49 men scouting teams and a few women teams in Galicia. The number of them increased significantly in the following years. Before the outbreak of the World War I there were 114 men teams, with over 6000 members, and 35 women teams, with 1000 scout girls. There were two scout networks (chorągwie) of the Polish Scouting and Guiding Association: Cracow network in the west and Lviv network in the eastern part of Galicia.*

---

### **Irena Teresa Kozimale**

Doktor nauk humanistycznych, historyk, dyrektor Instytutu Historii Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Specjalizuje się w historii Polski XIX i XX wieku. Naukowo zajmuje się między innymi historią harcerstwa na Kresach Wschodnich oraz dziejami społeczeństwa południowo-wschodnich województw II Rzeczypospolitej. Autorka książek: *Skauting polski w Galicji Wschodniej* (1994), *Lwowska Chorągiew Harcerzy ZHP 1911–1939* (2003), *Lwowska Chorągiew Harcerzy 1921–1939* (2007), *Polski skauting męski w Galicji Wschodniej* (2009) oraz licznych artykułów w czasopismach regionalnych.

# Edukacja w czasach późnej nowoczesności

---

Mieczysław Gałaś

## Przegląd etapów ewolucji szkoły jako instytucji społecznej

W dawnych społeczeństwach role społeczne były pełnione dzięki wychowaniu nieformalnemu – przez udział w życiu rodziny i społeczności lokalnej. Dzieci uczyły się pracować poprzez obserwację pracy rodziców i innych osób dorosłych, przyłączając się do tej pracy i stopniowo zwiększając samodzielny w niej udział. Natomiast w złożonych społeczeństwach nowoczesnych, w których role są bardzo zróżnicowane i zmieniają się z pokolenia na pokolenie, potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura, dzięki której dzieci

nabędą odpowiednich umiejętności i postaw – zapewniających pełnienie ról i formowanie solidarności grupowej. W tym celu, między innymi, zbudowano system powszechnej, obowiązkowej i publicznej edukacji. Wiedza, nawyki i zobowiązania nabyte w rodzinie i środowisku lokalnym, w społeczeństwach nowoczesnych, mogą się okazać niewystarczające czy nawet dysfunkcyjne, a szkolnictwo obowiązkowe jest w stanie je przynajmniej częściowo korygować i gwarantuje w procesie kształcenia nabywanie nowych umiejętności.

## Geneza i historyczny rozwój szkoły

Szkoła jest jedną z najstarszych instytucji społecznych – została utworzona z zamiarem realizowania ważnych celów, zwłaszcza dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, przygotowujących młode pokolenie do życia dorosłego. Jan Szczepański twierdzi, że misją szkoły jest wprowadzenie w świat wartości doniosłych dla społeczeństwa i przekazanie wiedzy i sposobów działania służących rozwojowi. Natomiast Władysław Dejnarowicz pisze, że głównym zadaniem szkoły jest stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju młodego człowieka<sup>1</sup>.

Z reguły szkoła znajdowała się poza domem rodzinnym uczniów, a także (choć nie zawsze tak bywało) poza mieszkaniem nauczyciela. „W odróżnieniu od instytucji nauczania domowego pod okiem rodziców i guwernera, do szkoły uczniowie przychodzili z zewnątrz: z domu, z internatu, ze stancji”<sup>2</sup>.

Według Waltera Feinberga i Jonasa Soltisa związek szkoły ze społeczeństwem można rozumieć jako zespół warunków wyznaczających pracę i w znacznej mierze myślenie i działanie nauczycieli, uczniów i rodziców. Szkoły nie zawsze były zorganizowane tak jak dzisiaj. Zmieniały kształt, reagując albo na to, co działo się w społeczeństwie, albo pod wpływem świadomego dążenia ludzi do wprowadzenia zmiany. Strukturę szkolnictwu nadają więc zarówno ludzie z wewnątrz, jak i z zewnątrz szkoły. Z kolei szkoły formują tych, którzy pracują w nich i którzy przez szkoły przechodzą. Warto pamiętać o historycznej perspektywie szkoły jako instytucji społecznej, bowiem przyszły jej wizerunek może zależeć w znacznej mierze od profesjonalnych nauczycieli i wychowawców, którzy w pełni zdają sobie sprawę z zalet i wad minionego i współczesnego jej kształtu<sup>3</sup>.

### Czasy starożytne

Tradycje celowo organizowanego kształcenia w dziejach ludzkości sięgają dawnych czasów. Niektórzy autorzy początków szkoły, jako instytucji

zajmującej się nauczaniem, doszukują się wśród ludów pierwotnych – w obrzędach inicjacji, nazywanych też wtajemniczeniem albo „szkołą leśną”. Nauka w tej szkole nie trwała długo i polegała na rytualnym wprowadzaniu młodzieży w role dorosłych członków społeczeństwa pierwotnego<sup>4</sup>.

Historycy wychowania tradycje współczesnej szkoły, mającej charakter długotrwałego, planowego i systematycznego procesu, lokalizują w starożytnej Grecji, w Atenach i w Sparcie. Wychowanie ateńskie przenikała, istotna do dziś, idea wszechstronnego wykształcenia. Jak stwierdza Stefan Wołoszyn: „wykształcenie to stanowiło pierwowzór szkoły” w europejskim kręgu cywilizacyjnym<sup>5</sup>. Cechą szczególną tych szkół był indywidualny tryb nauczania. Nauczyciel kierował aktywnością jednego ucznia, któremu polecał do wykonania określone zadania, sprawdzał ich realizację i oceniał uzyskane przez niego wyniki. W takiej szkole można było bez większych trudności rozpoznawać możliwości intelektualne i emocjonalne ucznia i w zależności od ich poziomu czy kierunku podejmować stosowne zabiegi wychowawcze<sup>6</sup>.

Analiza społecznych podstaw rozwoju oświaty dokonana przez Mirosława Szymańskiego wskazuje, że pierwszymi nauczycielami byli filozofowie, starcy, duchowni, a także niewolnicy. Nauczyciele i wychowawcy pojawili się na długo przed tym, zanim powstała instytucja szkoły. Najlepsi z nich zdobywali sławę i uznanie, byli wszędzie oczekiwani i hojnie wynagradzani za swoją mistrzowską pracę. Pierwszymi znanymi nam osobami zarobkowo wykonującymi zawód nauczyciela byli sofisci – krzewiący wiarę w moc wychowania, ściśle związani z tendencjami demokratycznymi. „Najlepsi z nich – Protagoras z Abdery i Isokrates – tworzyli pierwsze wędrowne szkoły, a ich wielcy następcy Platon i Arystoteles przekształcili je w instytucje”<sup>7</sup>.

### Wiek średni i nowoczesność

Bardziej zbliżone do naszych wzorów szkoły były starożytne i średniowieczne kolegia kapłańskie,

szkoły rycerskie i mieszczańskie. Średniowiecze utworzyło uniwersytet, a reformacja i kontrreformacja przyczyniły się do rozwoju szkół parafialnych i gimnazjów. W tym też czasie niemiecki reformator szkolnictwa Johan Sturm i czeski pedagog Jan Amos Komeński przyczynili się do powstania klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, który w swoich głównych zarysach do dziś jest stosowany w szkolnictwie niemal całego świata. Wiek XVIII przyniósł rozkwit szkół stanowych, zwłaszcza rycerskich, oraz pierwsze próby budowania narodowych systemów edukacji. W kolejnym stuleciu nastąpiła rozbudowa kształcenia obowiązkowego, przede wszystkim zróżnicowano szkolnictwo średnie, zreformowano i ukształtowano szkoły wyższe<sup>8</sup>.

W pierwszej połowie XIX wieku Johann Friedrich Herbart wraz ze swoimi uczniami tworzy „naukowy system pedagogiki”, oparty na etyce i psychologii, i na tej bazie buduje koncepcję tradycyjnej szkoły, w której tok nauczania realizowany jest przez nauczyciela zgodnie z wyodrębnionymi stopniami formalnymi. Istotnym imperatywem jest nauczanie wychowujące, które oprócz wiedzy ma kształtować charakter ucznia, jego wolę oraz budzić szerokie zainteresowania. Na początku XX wieku szkoła herbartowska cieszyła się ogromną popularnością w wielu krajach, a i dzisiaj jeszcze spotykamy się z różnymi jej pozostałościami. Budziła ona najpierw sporadyczne, a następnie liczne zastrzeżenia ze strony przedstawicieli różnych kierunków pedagogicznych, którzy pod wpływem rozwoju psychologicznych i socjologicznych badań nad dzieckiem domagali się przebudowy i zreformowania tej szkoły. Powstawały nowe koncepcje wychowania i mnożyły się eksperymenty szkolne, w których zmierzano do realizacji idei sprzyjających rozwojowi dziecka<sup>9</sup>.

Podstawą rozwoju tych zróżnicowanych koncepcji, objętych wspólną nazwą „Nowego Wychowania” lub progresywizmu pedagogicznego, było przekonanie o konieczności zerwania

z tradycyjną szkołą herbartowską i sztywnymi zasadami przebiegającego w niej procesu nauczania. W imię szacunku dla indywidualności dziecka twórcy nowych koncepcji pedagogicznych odrzucili klasowo-lekcyjną organizację pracy szkolnej, podział treści nauczania na przedmioty i jednostki lekcyjne. Podważali także podstawy ówczesnego ładu szkolnego, zgodnie z którym zadaniem nauczyciela było jasne i metodyczne podanie uczniom wiedzy, a zadaniem ucznia opanowanie jej w podręcznikowym zakresie, tak by potrafił odpowiedzieć na pytania nauczyciela. Nowe szkoły organizowane w Europie i Stanach Zjednoczonych poszukiwały możliwości pogodzenia edukacji szkolnej z potrzebami dzieciństwa, wśród których na pierwszym miejscu stawiano aktywność. John Dewey, chcąc zerwać z tradycją „nauczania przez mówienie”, założył w Chicago pierwszą szkołę eksperymentalną opartą na działaniu wynikającym z zainteresowań dziecka. Idea wychowania przez działanie – albo jak to inaczej określano: „przez pracę” – zyskała zwolenników w wielu krajach europejskich<sup>10</sup>.

### **Pedagogiczne alternatywy**

W pierwszej połowie XX wieku pojawiły się także inne szkoły eksperymentalne, między innymi plan daltoński, zaprojektowany przez Amerykankę Helen Parkhurst, szkoła francuskiego pedagoga Celestina Freineta oraz szkoła twórcza, przygotowująca ucznia do tworzenia nowych wartości materialnych bądź duchowych, opracowana przez inicjatora i reformatora kształcenia nauczycieli w Polsce – Henryka Rowida. Charakterystyczną cechą wszystkich szkół eksperymentalnych było organizowanie pracy dla dzieci w warsztatach i laboratoriach, przyzwyczajanie ich do korzystania z biblioteki, pozostawianie im dużej swobody w realizacji zainteresowań. Istotną cechą była także współpraca ucznia i nauczyciela, przy czym nauczyciel był raczej doradcą uczniów, przewod-



nikiem w ich drodze do wiedzy niż mentorem. W szkołach tych dużą rolę odgrywał samorząd uczniowski rozwijający społeczne postawy wychowanków. Dużą wagę przywiązywano także do pracy zespołowej uczniów<sup>11</sup>.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku powstawały również szkoły „swobodnego wychowania” – zbliżone w swoim kształcie do progresywizmu. Należy zaliczyć do nich wywodzące się z Niemiec szkoły steinerowskie, angielską szkołę Summerhill, szkoły typu „Waldorf” i wiele innych. Z informacji znalezionych w opracowaniach naukowych i publicystycznych wynika, że w zasadzie każda z nich była eksperymentem pedagogicznym, odzwierciedlającym przekonania twórcy danej koncepcji. O wszystkim niemal, co działo się w szkole, decydował uczeń i jego zainteresowania. Nauczyciele dostosowywali materiał nauczania, proces wychowania, przebieg dnia szkolnego do chęci i możliwości uczniów. Dopóki były to szkoły prowadzone pod nadzorem teoretyka-eksperymentatora, dopóty rezultaty były zachęcające. Gdy tylko zaczęto je upowszechniać – trzeba było się wycofywać. Krzysztof Kruszewski uzasadnia, że „ten typ szkoły sprawdza się jako laboratorium uniwersyteckie, nigdy jako przeciętna szkolna instytucja”<sup>12</sup>.

Wymienione tu szkoły eksperymentalne, oprócz uznania, spotykają się również z krytyką. Ich wpływ na praktykę oświatową okazał się znacznie mniejszy niż się spodziewano. Nie zreformowały one społeczeństwa. Zarzuca się im przede wszystkim, że nie zapewniają dzieciom i młodzieży usystematyzowanej wiedzy o świecie, przeceniają w nich znaczenie spontanicznej aktywności ucznia, przedkłada się kategorię „być” nad kategorię „wiedzieć”. Zdaniem krytyków działalność nauczyciela w procesie kształcenia nie może się sprowadzać – wbrew pajdocentryzmowi – do obserwowania samorzutnych poczynań poznawczych uczniów i ingerowania w nie tylko w wyjątkowych przypadkach, podyktowanych

jedynie troską o bezpieczeństwo dzieci. Podsumowując, mało prawdopodobne, aby szkoła eksperymentalna stała się masową szkołą przyszłości, a jej założenia zdominowały politykę oświatową w skali międzynarodowej. Z drugiej jednak strony nie wolno jej lekceważyć. Wiele założeń przyjmowanych w niej może wyznaczać kierunek modernizacji konwencjonalnego nauczania i wychowania<sup>13</sup>.

## Koniec edukacji?

Na wiek XX przypada, z jednej strony, niespotykana dotychczas rozbudowa szkolnictwa różnych typów i poziomów kształcenia, określana „eksplozją szkolną”, której towarzyszył wzrost skolaryzacji, a z drugiej strony – niezwykle ostra krytyka szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej wraz z żądaniem jej zlikwidowania. Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku nastąpiła wyraźna polaryzacja ocen, bowiem z jednej strony uznano szkołę za placówkę rozstrzygającą wręcz o egzystencji i losach ludzi, z drugiej zaś podkreślano w sposób alarmistyczny jej rzeczywiste i domniemane wady oraz żądano deskolaryzacji społeczeństwa<sup>14</sup>.

Druga połowa lat siedemdziesiątych XX wieku przyniosła złagodzenie tych sprzecznych ocen. Ich miejsce zajęła wówczas teza, że szkoła wymaga nie tyle likwidacji – gdyż doprowadziłoby to do katastrofalnych następstw społeczno-ekonomicznych i kulturalnych – ile reformy, usunięcia niedostatków charakteryzujących jej obecną pracę. Gdy pominiemy jednostronne, radykalne zarzuty sformułowane przeciwko szkole przez Ivana Illicha, których syntezę, według Zbigniewa Kwiecińskiego, stanowi jego określenie jako „instytucji aktywnie uczestniczącej w demoralizowaniu ludzi i ogłupianiu ich”, stwierdzimy, że w piśmiennictwie pedagogicznym ostatniego ćwierćwiecza wskazuje się różne niedostatki obecnego systemu kształcenia i wychowania zinstytucjonalizowanego wymagające zmiany i modernizacji w środowisku szkolnym<sup>15</sup>. W związku z tą

kwestią w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku pojawiają się różne raporty, międzynarodowe i krajowe, w których przedstawiane są próby diagnozy realnego funkcjonowania szkoły i określenia różnych kierunków jej reformowania zgodne z wyzwaniem społecznymi XXI wieku.

## Spoleczne funkcje szkoły

Wymienione powyżej typy szkół miały odmienne oblicza, różne funkcje i rozwiązania organizacyjne. Jedne z nich służyły wszystkim zainteresowanym, inne były instytucjami określonych grup społecznych, broniły ich interesów, zaspokajały specyficzne potrzeby. Takie szkoły umacniały zwartość grupy, jej rolę społeczną, dziedziny dominacji. W okresie pojawiania się nowych technologii pewne zdobycze wiedzy stawały się wyjątkowo cenne – niektóre szkoły były dostępne jedynie dla osób wyselekcjonowanych, mających odpowiednie zdolności. W ten sposób funkcjonowały szkoły cechowe czy rycerskie.

Jak pisze Irena Szybiak, specyficzne funkcje pełniły szkoły w Polsce w okresie zaborów: „W odpowiedzi na próby wynarodowienia społeczeństwo polskie organizowało tajną szkołę, pracującą bez murów i świadectw, często w domach rodzinnych uczniów. Zawsze gdy zanikała możliwość utrzymywania jawnej szkoły polskiej, aktywizowały się organizacje społeczne, powstawały towarzystwa oświatowe i kulturalne, które wspierały akcję szerzenia oświaty narodowej”. W okresach porobiorowych otwierała się możliwość kształtowania polskiej szkoły i prowadzenia własnej polityki oświatowej. Cechą charakterystyczną prac w tym okresie było dążenie do stworzenia systemu szkolnego obejmującego wszystkie szczeble i typy szkół, który zaspokajałby różne potrzeby oświatowe we względnie demokratyczny sposób<sup>16</sup>.

Oczywistym faktem jest, że kształcenie i wychowanie rozwijało się stopniowo od form najprostszych, najbardziej naturalnych, do form orga-

nizacyjnie rozbudowanych, realizowanych w wielkiej skali, tak jak ma to miejsce w naszych czasach. Początkowo, gdy wiedza i doświadczenie w tym zakresie były znikome, nie istniała potrzeba wyodrębniania instytucji edukacyjnych i powoływania osób profesjonalnie trudniących się działalnością dydaktyczną i wychowawczą – czyli nauczycieli. Dawniej środowisko społeczne pozostawało stosunkowo niezmiennie. Rozwój człowieka umożliwiał mu wchodzenie w różne role, wyznaczone przez stabilne lub wolno zmieniające się układy lokalnego świata. Wychowanie każdej jednostki było wówczas dość proste i miało charakter adaptacyjny. Polegało na przystosowaniu wychowanka do znanych, ściśle określonych, względnie trwałych oczekiwań społeczności dorosłych.

Z tego względu w dawnych społeczeństwach role społeczne były pełnione dzięki wychowaniu nieformalnemu – przez udział w życiu rodziny i społeczności lokalnej. Na przykład dzieci uczyły się pracować, poprzez obserwację pracy rodziców i innych osób dorosłych, przyłączając się do tej pracy i stopniowo zwiększając samodzielny w niej udział. Natomiast w złożonych społeczeństwach nowoczesnych, w których role są bardzo zróżnicowane i zmieniają się z pokolenia na pokolenie, a dzieci mają niewiele okazji, by zobaczyć swoich rodziców przy pracy, potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura – dzięki temu dzieci będą mogły nabyć odpowiednie umiejętności i nauczyć się postaw zapewniających pełnienie ról i formowanie solidarności grupowej. W tym celu, między innymi, zbudowano system powszechnej, obowiązkowej i publicznej edukacji. Wiedza, nawyki i zobowiązania nabyte w rodzinie i środowisku lokalnym – w społeczeństwach nowoczesnych – mogą się okazać niewystarczające czy nawet dysfunkcjonalne, a szkolnictwo obowiązkowe jest w stanie je przynajmniej częściowo korygować i gwarantuje w procesie kształcenia nabywanie nowych umiejętności. Tego wymaga rozwój życia społecznego, kultury i cywilizacji<sup>17</sup>.

## Co kształtuje edukację?

Kształcenie i wychowanie jest zarazem warunkiem i skutkiem rozwoju społecznego. Charakterystyczną cechą współczesności jest szybkie tempo zmian w różnych dziedzinach życia – spowodowane między innymi rewolucją naukowo-technologiczną i informatyczną, warunkującą gwałtowny przyrost informacji. Dziś trudno wyobrazić sobie społeczeństwo bez określonego systemu przekazywania wiedzy młodemu pokoleniu. Pojawienie się wiedzy wykraczającej poza zasięg prostego, zwykłego doświadczenia jednostki, zrodziło potrzebę przekazywania jej dzieciom i młodzieży w sposób sformalizowany. Nawarstwianie się osiągnięć kolejnych pokoleń spowodowało konieczność organizowania niezbędnych form kształcenia i wychowania. Dzięki temu uzyskany dorobek społeczny nie ulegał zapomnieniu. Działalność edukacyjna stała się jednym z istotnych czynników dalszego rozwoju kulturowego, ekonomicznego i społecznego. W toku kształcenia i wychowania dzieci i młodzież przyswajają sobie w ciągu kilku lub kilkunastu lat to, co wynika z doświadczeń i dorobku wielu poprzednich pokoleń. Przez to możliwości młodego pokolenia stają się na ogół niepomierne większe niż pokolenia ich rodziców. Taki jest, między innymi, społeczny sens edukacji<sup>18</sup>.

Wiele elementów pracy szkoły – a zwłaszcza jej organizacja i sposób działania, niekiedy także styl życia w szkole – pozostaje w pewnej mierze stabilnych. Od wielu stuleci szkoła niemal niezmiennie zachowuje takie same cechy: społeczność uczniowską dzieli się na klasy szkolne, czas pracy odmierza dzwonkiem szkolnym. Szkoła jest miejscem zintensyfikowanego oddziaływania wychowawczego i kształcenia dzieci i młodzieży w tych samych grupach wiekowych (oddziaływanie to odbywa się w większym lub mniejszym odosobnieniu od reszty społeczności); jej celem jest osiągnięcie efektów i zrealizowanie programów

wyznaczonych przez określoną grupę społeczną, „mecenasa” lub założyciela, instytucję gospodarczą lub organizację, a także w coraz większym zakresie przez państwo, szczególnie w krajach, które tak jak w Polsce mają system scentralizowany i wywierają znaczny wpływ na programy szkolne i zasady funkcjonowania szkolnictwa<sup>19</sup>.

Każdy, kto się styka z problemami funkcjonowania współczesnej szkoły, powinien mieć świadomość jej historycznego rozwoju, wielowiekowych tradycji i trwałości sposobów kształcenia. Równocześnie trzeba dostrzegać odmienną współczesnych zadań i warunków pracy szkoły, bowiem rozwiązania sprawdzone w ciągu stuleci nie mogą odpowiadać potrzebom XXI wieku. Dynamika i szeroki zakres współczesnych przemian – we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia – wymagają głębszych zmian i innowacji w pracy szkoły. Powstaje pytanie, czy w obecnym systemie oświatowym istnieje możliwość opracowania koncepcji szkoły nadążającej za zmianami, która może być realizowana w praktyce edukacyjnej?

Trzeba pamiętać, że żadna zmiana społeczna, a zmiana czy modernizacja systemu edukacji w szczególności, nie dokonuje się w próżni. Szymański konstatuje „(...)o jej szansach decydują istniejące realia: jakość koncepcji, infrastruktura kadrowa i materialna, warunki funkcjonowania szkolnictwa, środki przeznaczone na modernizację oświaty i stan świadomości społecznej, który wzmacnia lub hamuje przebieg wprowadzanych zmian w systemie oświaty”<sup>20</sup>.

## Kierunki zmian szkoły

W wielu publikacjach, zajmujących się genezą i funkcjonowaniem szkoły, często jest wyrażany pogląd, że szkoła naszych czasów ukształtowała się przede wszystkim dzięki rozwojowi społeczeństw uprzemysłowionych. Rozwój przemysłu przyczynił się do pojawiania się nowych zawodów i specjalizacji, do wykonywania których po-

trzebni byli wykwalifikowani pracownicy. Przemiany społeczne związane z uprzemysłowieniem i urbanizacją wywołały wzrost aspiracji szerokich rzesz ludności. Kształcenie stało się istotnym czynnikiem procesów ruchliwości społecznej, wyrażającej się w przepływie młodzieży między wsią i miastem oraz między klasami i różnymi grupami społeczeństwa<sup>21</sup>. Szkoły powstające w społeczeństwach uprzemysłowionych odzwierciedlają w różny sposób i w różnym stopniu niektóre cechy tego społeczeństwa, na przykład „masową produkcję”, biurokrację, odpersonalizowanie i hierarchiczny system podejmowania decyzji, tendencję do jednowymiarowego traktowania ucznia w szkole – na podobieństwo robotnika w fabryce<sup>22</sup>. Właśnie dominacja tych cech w szkole prowadzi, między innymi, do alienacji, uprzedmiotowienia nauczycieli i uczniów, ograniczenia ich autonomii i twórczych działań. Powoduje to krytykę szkoły jako instytucji zbiurokratyzowanej i zdehumanizowanej.

Ponadto współczesna szkoła coraz częściej atakowana jest za konserwatyzm. Jak piszą autorzy międzynarodowego raportu opracowanego pod kierunkiem Edgara Faure – konsekwencje współczesnej rewolucji naukowo-technicznej w zakresie edukacji są znacznie większe od skutków osiemnastowiecznej rewolucji przemysłowej, bowiem dotyczą informacji, która bezpośrednio wpływa na umysły ludzi. Szkoła musi uwzględniać tę zasadniczą zmianę swego otoczenia, w przeciwnym razie – w epoce powszechnie dostępnych środków masowego przekazu, komputerów i telefonii komórkowej – znajdzie się na peryferiach obiegu informacji. Istotną dziedziną stymulującą przekształcenia szkoły w tym zakresie stanowią przemiany społeczne zmierzające do demokratyzacji życia społecznego, którego następstwem powinna być także demokratyzacja życia szkoły<sup>23</sup>.

Szkoła, która przygotowuje uczniów do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, sama powinna dysponować nowoczesnymi urządze-

niami i dostosowanym do wymagań współczesnej dydaktyki wyposażeniem technicznym. Pod tym względem rozpiętość stanu potrzeb i warunków postulowanych i realizowanych w polskich szkołach, szczególnie w środowisku wiejskim, wydaje się największa. Nie podzielając radykalnych przekonań Mary White z Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku, że wprowadzenie do szkół urządzeń elektronicznych: mikrokomputerów i technik wideo, zapewni automatycznie efektywność kształcenia, a w dalszej perspektywie spowoduje zbędność szkoły i całego systemu edukacyjnego, nie należy lekceważyć zastosowania najnowszych urządzeń technicznych jako środków wspomagających efektywność kształcenia<sup>24</sup>.

### **Decentralizacja i samoregulacja**

Dynamika życia społecznego wymaga odejścia od dotychczasowego paradygmatu reform edukacyjnych, który zakładał wyłącznie dostosowywanie się szkoły do zmian jej otoczenia i mieścił się w schemacie adaptacyjnym. Współcześnie szkoła powinna szybko „odczytywać” kierunki zmian w otaczającym świecie, uczestniczyć w nich, brać udział w tworzeniu nowej rzeczywistości. Według Czesława Kupisiewicza i Mirosława Szymańskiego wymaga to zapewnienia szkole odpowiednich mechanizmów samoregulacji, a zwłaszcza znacznej samodzielności decyzyjnej dyrektora i organów samorządowych szkoły. Towarzyszyć temu powinna znaczna elastyczność organizacyjna i programowa. Wzrost uprawnień dyrektora szkoły i zatrudnionych w niej nauczycieli zwiększa znaczenie postaw i kwalifikacji kadr pedagogicznych.

Warunkiem powodzenia samoregulacyjnych działań szkoły jest wykształcenie kompetentnych, twórczych nauczycieli, znających i stosujących w praktyce dorobek nauki i skłonnych do działań innowacyjnych, rozumiejących dokonujące się poza szkołą zjawiska i zmiany społeczne. Muszą

oni posiadać głęboką wiedzę związaną z programem kształcenia, własnym systemem wartości i własnym zespołem przekonań. Treści kształcenia zawarte w programie są dziś skomplikowane i dlatego efektywne kształcenie może się odbywać pod kierunkiem nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, ciągle aktualizujących posiadaną wiedzę. Jest to tym bardziej niezbędne, że uczniowie w toku edukacji nieformalnej (poza szkołą) zdobywają wiele wiadomości z różnych dziedzin. Wobec szerokiego dostępu uczniów do wiedzy z różnych obszarów autorytet nauczyciela nie może być zapewniony przez samą jego pozycję w szkole lub inne czynniki formalne<sup>25</sup>.

Szybki przyrost wiedzy naukowej ma istotne znaczenie dla całej działalności edukacyjnej – nie jest możliwe zakończenie jakiegokolwiek cyklu kształcenia w ramach szkoły i uznanie, że wiedza, jaką zdobywa absolwent, wystarczy na długie lata. Każdy etap kształcenia powinien uwzględniać potrzebę kontynuowania edukacji, a całość nauki szkolnej – nieuchronność kształcenia przez całe życie. Wynika to z postępu nauki i konieczności ciągłej aktualizacji wiedzy. Niemożliwe staje się umieszczenie w programach szkolnych rozrastającego się zasobu informacji. W tej sytuacji szkoła powinna wypracować u uczniów przede wszystkim potrzebę ustawicznego uzupełniania wiedzy. W raporcie *Uczyć się, aby być* autorzy wskazują, że „najtrudniejsze zadanie, jakie stoi przed oświatą najbliższych dziesięcioleci rewolucji naukowo-technicznej, polega na takiej zasadniczej zmianie, aby [uczeń – red.] programował stałą i twórczą pracę nad sobą”<sup>26</sup>.

## Szkoła wiedzy

Warto uświadomić sobie, że szkoła nie jest dziś ani jedyną instytucją mającą, jak dawniej, monopol w zakresie edukacji, ani też pierwszą instytucją kształcącą i wychowującą, z jaką dziecko się spotyka. Zanim zacznie uczyć się do przedszkola,

a tym bardziej do szkoły, otrzymuje znaczny zasób wiedzy w rodzinie, ucząc się rozumienia i posługiwania językiem, podstawy rozróżniania dobra i zła, uczy się umiejętności poznawania i nazywania ludzi i rzeczy, reagowania na zachowania innych ludzi wobec siebie i wywoływania pożądanych zachowań. Uczy się także orientacji w świecie – w świetle wiedzy potocznej, jaką dysponują jego rodzice i rodzeństwo, a także grupy rówieśników, spotykanych na przykład w miejscu zamieszkania. A więc rodzina i jej otoczenie społeczne kształtują podstawy osobowości dziecka, z którymi szkoła musi się liczyć i na nich budować program edukacyjny.

Zatem dziecko ucząc się w szkole, uczestniczy stale w wielu grupach, styka się z różnymi instytucjami i jest wystawione na wielorakie wpływy środków masowego przekazu, uczestniczy w zajęciach klubów sportowych, w zajęciach artystycznych domów kultury, stowarzyszeniach i organizacjach młodzieżowych – czyli uczestniczy w równoległym do szkoły zbiorze oddziaływań. Trudno dziś zasadnie dowodzić, jaką część wiedzy zdobywają uczniowie w szkole, jaką zaś w środowisku pozaszkolnym. Z pewnością udział szeroko rozumianego środowiska szkoły w tak zwanym nieformalnym kształceniu dzieci i młodzieży jest znaczący, bowiem izolacja szkoły od jej społecznego otoczenia nie jest obecnie możliwa. Szkoła oderwana od życia nie miałaby sensu, a więc konieczne jest włączenie jej w ogólnospołeczny system oddziaływania na dzieci i młodzież. Wielu pedagogów sądzi, iż w tym systemie oddziaływań edukacyjnych szkoła może pełnić istotną rolę w integrowaniu oddziaływań wychowawczych w środowisku lokalnym. W pewnych zakresach może to czynić rodzina lub klub sportowy. Ważne jest to, czy istnieje względnie zwarty, ogólnospołeczny system oddziaływań wychowawczych, czy łączą go wspólne cele, integrują podobne zadania, czy jego główne elementy dopełniają się i nie są sprzeczne<sup>27</sup>.

Szybki rozwój nauki może przyspieszyć egalitaryzację systemów oświaty. Jeszcze na początku bieżącego stulecia w wielu krajach istniały dualistyczne systemy kształcenia, z których jeden był elitarny, miał charakter ogólny i humanistyczny, prowadził do wysokich stanowisk, drugi – masowy, uzawodowiony – dawał możliwość wczesnego podjęcia pracy produkcyjnej. Przyspieszony rozwój naukowo-techniczny sprawił, że tego typu podział dwu różnych zupełnie niepowiązanych ze sobą dróg edukacyjnych stał się anachroniczny. Potrzebne stało się poszukiwanie nowego modelu szkoły. W reformach uwzględniających rozwój naukowo-techniczny przyjmuje się różne rozwiązania w zależności od specyfiki poszczególnych krajów. Pomimo różnic można dostrzec pewne tendencje wspólne. Należy do nich umasowienie jednakowej dla wszystkich podbudowy kształcenia o charakterze ogólnym, wprowadzanie szerokiego profilu kształcenia w szkolnictwie ponadpodstawowym, troska o to, by zbliżyć do siebie kształcenie ogólne i zawodowe oraz stworzyć warunki dla edukacji permanentnej<sup>28</sup>.

## W stronę przyszłości

Widoczny wpływ przyspieszonego rozwoju naukowo-technicznego występuje również w zakresie treści, metod i środków kształcenia, a więc tych elementów, które mają podstawowe znaczenie dla efektów pracy szkolnej. Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest uczyć skutecznie w krótkim czasie. Realizacja tego zadania przy ograniczonych ramach czasowych wymaga doskonalenia systemu dydaktycznego i stałego poszukiwania dróg optymalizacji procesu kształcenia. Istotne jest przy tym dostosowanie jego założeń teoretycznych do realnych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dydaktycy wkładają wiele wysiłku w poszukiwanie najbardziej skutecznego sposobu doboru i układu treści kształcenia. Mając do czynienia z ważną, nagromadzoną przez wieki wiedzą,

z której trudno zrezygnować, i napływającymi szybko wiadomościami o nowych osiągnięciach naukowych, stoimy przed bardzo trudnym problemem konstruowania programów szkolnych, które mimo wysiłków ciągle nie zadowolają nauczycieli i uczniów i wymagają dalszego doskonalenia<sup>29</sup>.

Mimo uzasadnionej racjonalnie krytyki i ukazywanych niedociągnięć kierowanych pod adresem szkoły konwencjonalnej (tradycyjnej), której obecny kształt programowo-metodyczny i strukturalno-organizacyjny jest produktem wielowiekowego rozwoju, w odczuciu wielu autorów zajmujących się edukacją dobrze zapisała się ona w dziejach ludzkości. Te powody sprawiają, że była ona i długo jeszcze pozostanie główną drogą kształcenia, zapewniającą ciągłość historycznego rozwoju kultury i cywilizacji. Ten punkt widzenia nie wyklucza jednak celowości doskonalenia szkoły oraz czynników warunkujących jej pracę. Według Czesława Kupisiewicza do realizacji tego zadania ma służyć „ustawiczne, stopniowe krok po kroku doskonalenie celów i treści, metod, form organizacyjnych i środków szkolnego nauczania i wychowania”<sup>30</sup>.

## Przypisy

- 1 J. Szczepański, *Szkoła i społeczeństwo*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991, s. 54; 57.
- 2 I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, op. cit., s. 9.
- 3 W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Krukowski, Warszawa 2000, s. 18.
- 4 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 34; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1973, s. 176–177.
- 5 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, op. cit., s. 41.
- 6 J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15.
- 7 M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988, s. 19.

- <sup>8</sup> C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 7.
- <sup>9</sup> M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 26, C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, op. cit., s. 8; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, op. cit., s. 48.
- <sup>10</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, op. cit., s. 48–49.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, s. 49.
- <sup>12</sup> K. Kruszewski, *Zrozumieć szkołę*, Warszawa 1987, s. 27.
- <sup>13</sup> Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, wyd. 2, Warszawa 1994, s. 86–89.
- <sup>14</sup> Polaryzację ocen funkcjonowania szkoły oddają znamienne tytuły dwóch opracowań E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975; I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
- <sup>15</sup> Z. Kwieciński, *Konieczność – niepokoje – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1982, s. 163.
- <sup>16</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, op. cit., s. 46–47.
- <sup>17</sup> W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, op. cit., s. 20–21.
- <sup>18</sup> M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 17.
- <sup>19</sup> W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, op. cit., s. 14; M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 34–35.
- <sup>20</sup> M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 28.
- <sup>21</sup> *Ibidem*, s. 27.
- <sup>22</sup> K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 300.
- <sup>23</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, op. cit., s. 37.
- <sup>24</sup> M.A. White, *The Electronic Learning Revolution: Questions We Should Be Asking*, „Prospects” 1984, nr 1, s. 27.
- <sup>25</sup> Według C. Kupisiewicza paradygmaty reform oświatowych dzielą się na wymierzone przeciwko obecnej szkole (społeczeństwo bez szkoły), usiłujące ją zastąpić za pomocą alternatywnych rozwiązań (szkoła alternatywna), i takie, które zmierzają do zachowania szkoły istniejącej, konwencjonalnej, systematycznie doskonalonej, w: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, op. cit., s. 26–88; M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 35.
- <sup>26</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, op. cit., s. 306.
- <sup>27</sup> J. Szczepański, *Szkoła i społeczeństwo*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, op. cit., s. 56–57; M. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, op. cit., s. 39.
- <sup>28</sup> C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, wyd. 2, Warszawa 1994, s. 111.
- <sup>29</sup> J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974; W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- <sup>30</sup> C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, op. cit., s. 87.

## **Abstract**

### **Education in the times of late modernity**

*In old societies social roles were carried out thanks to informal education – which was obtained by participating in family life and local life. Children learned how to work by watching their parents and other adults, taking part in those activities and gradually increasing their independence. For complex modern societies, however, where roles are varied and change from generation to generation, formal education is necessary, and thanks to that children can acquire certain skills and attitudes – ensuring fulfilling their roles and forming group solidarity. For this purpose the system of common, compulsory, public education was created – and the following article concerns its origins, development and evolution.*

---

### **Mieczysław Gałaś**

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

# Zmiany, priorytety, perspektywy

---

Wioletta Kozak

## Rozważania wokół podstawy programowej i egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego

W związku z dużymi zmianami w zakresie nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych, które stanowią integralną część reformy oświaty w Polsce, chciałabym zaproponować czytelnikom „Refleksji” przegląd najważniejszych zagadnień związanych z tą problematyką.

Poniższe rozważania nie obejmują oczywiście wszystkich zmian wprowadzonych do szkolnej edukacji polonistycznej – raczej skupiają się na najważ-

niejszych aspektach koncepcji kształcenia w szkole podstawowej. Pokazują także, że wpisane do podstawy założenia znajdują odzwierciedlenie w zadaniach egzaminacyjnych egzaminu ósmoklasisty. Stąd też gruntowna znajomość i zrozumienie filozofii podstawy programowej jest kluczem do przełożenia działań dydaktycznych, podejmowanych na lekcji, na sytuacje egzaminacyjne, wspierające w kształtowaniu umiejętności, które uczniowie będą mogli wykorzystać w praktyce.



## Założenia podstawy programowej

Jedną z najważniejszych zmian wprowadzonych do podstawy programowej kształcenia ogólnego zreformowanej szkoły podstawowej i ponadpodstawowej jest przywrócenie właściwej pozycji szkole, której zasadniczym celem jest kształcenie, rozumiane jako „(...) ogół zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka. Oznacza to nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowości do podejmowania działań intelektualnych i praktycznych, a także dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień”<sup>1</sup>. Tak zdefiniowane kształcenie zakłada równoczesność trzech procesów: nauczania, uczenia się i wychowania, w czasie których uczeń dąży do:

- a) poznania samego siebie i otaczającego go świata przyrody oraz innych ludzi jako jednostek i zbiorowości, łączących ich relacji w ujęciu diachronicznym i synchronicznym;
- b) tworzenia w swojej świadomości systemu wiedzy i umiejętności będących podstawą do porozumiewania się oraz współdziałania z innymi ludźmi;
- c) przygotowania się do zmieniania siebie i dostępnej mu rzeczywistości przez nabycie lub doskonalenie gotowości do działań konstrukcyjnych i rekonstrukcyjnych, zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień;
- d) formowania w sobie postaw twórczych w różnych sferach życia;
- e) kształtowania osobistego stosunku do wartości tkwiących w człowieku, jego wytworach i szeroko rozumianym otoczeniu oraz budowania własnego systemu wartości, który stanowiłby punkt odniesienia do wyrażania tego stosunku;
- f) rozwinięcia potrzeb i nabycia umiejętności do samokształcenia i samodoskonalenia się przez całe życie<sup>2</sup>.

Te pedagogiczne implikacje stały się podstawą myślenia o edukacji polonistycznej na II i III etapie kształcenia. Stąd też w strukturze podstawy programowej z języka polskiego dwa pierwsze obszary otrzymały nazwy: *Kształcenie literackie i kulturowe* oraz *Kształcenie językowe*.

Kolejny, trzeci obszar skupia się na kształceniu umiejętności tworzenia wypowiedzi, a całość zamyka konieczność eksponowania w procesie dydaktycznym samokształcenia.

Najważniejsze założenia podstawy programowej z języka polskiego:

1. Powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności.
2. Wprowadzenie po raz pierwszy w sposób systemowy elementów retoryki do podstawy programowej języka polskiego.
3. Funkcjonalne podejście do nauki o języku oraz integralne traktowanie zagadnień języka i komunikacji, literatury i kultury w wyniku postrzeżenia języka nie tylko jako narzędzia komunikacji, ale najważniejszego składnika kultury.
4. Wybór tekstów literackich stanowiących punkt wyjścia do refleksji, prowadzących ucznia do zintegrowanego rozwoju oraz zakorzenienia w tradycji i kulturze narodowej, a także w wartościach.
5. Wyeksponowanie samokształcenia uczniów jako umiejętności samodzielnego organizowania sobie warsztatu pracy, docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

Podstawa programowa ma charakter podmiotowy, ramowy, u jej podstaw leży antropocentryczna koncepcja edukacji, a nauczycielom i uczniom przysługują prawo do dużej swobody w dobieraniu materiału, projektowaniu pracy, rozkładaniu akcentów ważności w obrębie proponowanej problematyki i wyznaczaniu tempa procesu edukacyjnego. Ogólnie tylko zarysowując problematykę, podstawa ułatwia ogarnięcie całości spraw wynikających z wpisanej w niej koncepcji edukacyjnej, ale szczegółowo nie wskazuje ani bezwzględnie nie nakazuje realizacji określonych – poza obowiązkowymi – tekstów.

## Kształcenie literackie i kulturowe

Edukacja polonistyczna w świetle podstawy programowej zorientowana jest na kształcenie umiejętności rozpoznawania „alfabetu kultury”, aktywnego uczestnictwa w kulturze i jej współkreowania, co służy poznawaniu siebie, innych i świata oraz odnajdywaniu w nim swego miejsca i umiejętności zaznaczania go w relacjach do tradycji oraz do współczesności. To współuczestniczenie w literaturze i kulturze istnieje na dwóch płaszczyznach. Pierwsza odnosi się do opanowywania reguł i norm kultury poprzez budowanie więzi emocjonalnych przy wykonywaniu wspólnych prac (na przykład metodą projektu); druga to doskonalenie mówienia i pisania o tym, co uczeń zawdzięcza inspiracjom literackim i kulturowym.

Utworki literackie i teksty kultury zostały dobrane pod kątem funkcji formacyjnej i osobowościowej i są reprezentatywne dla tradycji i współczesności. Ich poznawanie powinno sprzyjać opanowaniu „alfabetu kultury” przez uczniów i budowaniu całościowego obrazu świata. Podstawa programowa kładzie nacisk na autonomię nauczyciela i daje mu możliwość skorzystania z zaproponowanej listy lektur dodatkowych lub dobrania – samodzielnie bądź w porozumieniu z uczniami – książek, które ich interesują.

Podstawa programowa kładzie szczególny nacisk na kształtowanie uczniów jako krytycznych czytelników oraz twórców.

### I. Kształcenie literackie i kulturowe (klasy IV–VI).

1. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:
  - 12) dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny);

### III. Tworzenie wypowiedzi (klasy IV–VI).

2. Mówienie i pisanie. Uczeń:
  - 7) tworzy opowiadania związane z treścią utworu, np. dalsze losy bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu lub na podstawie ilustracji;
  - 8) redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów;

### IV. Samokształcenie (klasy VII i VIII). Uczeń:

- 2) rozwija swoje uzdolnienia i zainteresowania;
- 3) uczestniczy w życiu kulturalnym w swoim regionie;
- 4) uczestniczy w projektach edukacyjnych (np. tworzy różnorodne prezentacje, projekty wystaw, realizuje krótkie filmy z wykorzystaniem technologii multimedialnych);
- 5) pogłębia swoją wiedzę przedmiotową i uczestniczy w wykładach publicznych, konkursach itp.;
- 6) rozwija umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy;
- 7) rozwija nawyki systematycznego uczenia się;

| Klasy IV–VI   | Klasy VII–VIII  |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Czytanie utworów literackich<ol style="list-style-type: none"><li>14) nazywa <b>wrażenia</b>, jakie wzbudza w nim czytany tekst;</li><li>15) <b>objaśnia</b> znaczenia dosłowne i przenośne w tekstach;</li><li>16) określa <b>doświadczenia</b> bohaterów literackich i porównuje je z własnymi;</li><li>17) przedstawia <b>własne rozumienie</b> utworu i je uzasadnia;</li><li>18) wykorzystuje w interpretacji tekstów <b>doświadczenia własne</b> oraz elementy wiedzy o kulturze;</li><li>19) wyraża <b>własny sąd</b> o postaciach i zdarzeniach;</li><li>20) wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera.</li></ol></li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Czytanie utworów literackich<ol style="list-style-type: none"><li>7) określa w poznawanych tekstach <b>problematykę egzystencjalną i poddaje ją refleksji</b>;</li><li>9) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji.</li></ol></li></ol> |

- 8) rozwija umiejętność krytycznego myślenia i formułowania opinii.

Omówione wyżej założenia podstawy programowej znalazły odzwierciedlenie w koncepcji egzaminu ósmoklasisty – zarówno w części testowej, jak i w wypracowaniu.

### Lektury obowiązkowe a egzamin ósmoklasisty

Egzamin ósmoklasisty sprawdza znajomość lektur obowiązkowych w sposób funkcjonalny. Poszczególne zadania sprawdzają różny stopień znajomości lektur. Poniższe przykładowe zadanie sprawdza znajomość całości dzieła, którego fragment został przytoczony w arkuszu jako tekst wyjściowy.

- b) Na podstawie języka wypowiedzi bohaterki w podanym fragmencie określ jedną cechę charakteru każdej z nich oraz podaj po jednym przykładzie – z całego dramatu – zachowania ilustrującego tę cechę.

Alina – cecha charakteru uwidoczniająca się w wypowiedzi: .....

Przykład: .....

.....

Balladyna – cecha charakteru uwidoczniająca się w wypowiedzi: .....

Przykład: .....

.....

Kolejny typ zadań sprawdza znajomość i umiejętność nawiązania do innych lektur. Zadanie do fragmentu tekstu Stanisława Lema *Jak ocalał świat*.

#### Zadanie 12. (0–3)

Przeczytaj poniższy fragment.

Niechże będzie dziś wesele

Równie w sercach, jak i w dziele.

Mocium panie, z nami zgoda.

- a) Podaj imię i nazwisko autora oraz tytuł utworu, z którego pochodzi przytoczony fragment.

Autor: .....

Tytuł: .....

- b) Podaj dwóch bohaterów literackich, w czasie rozmowy których padły powyższe słowa.

.....

.....

- c) Czy relacje między Klapaucjuszem i Trurlem są podobne do relacji między bohaterami wskazanymi przez Ciebie powyżej? Uzasadnij swoją odpowiedź.

.....

.....

.....

Zadanie rozpoczyna charakterystyczny cytat z *Zemsty* i poza znajomością tytułu, autora i bohaterów wymaga porównania dwóch tekstów literackich: Stanisława Lema i Aleksandra Fredry, a także przedstawienia własnego rozumienia lektury oraz sformułowania uzasadnienia.

Podobne zadanie, w którym obok wskazania tytułu utworu, autora i bohatera uczeń ma odnaleźć elementy świata fantastycznego i określić ich wpływ na losy bohatera, jest opatrzone fragmentem tekstu *Balladyny*.

#### Zadanie 9. (0–2)

Wymień bohatera lektury obowiązkowej – innej niż *Balladyna* – na którego miał wpływ świat fantastyczny. Podaj tytuł utworu i nazwisko autora, wskaż bohatera i wyjaśnij, na czym ten wpływ polegał.

Autor: .....

Tytuł: .....

Bohater: .....

Wpływ świata fantastycznego na bohatera: .....

.....

Zadania sprawdzające znajomość lektury obowiązkowej oraz umiejętność interpretacji, wyrażania własnego sądu o postaciach i wydarzeniach reprezentuje zadanie dołączone do tekstu nieliterackiego Józefa Bocheńskiego *Teoria męstwa*, w którym autor rozważa, na czym polega różnica między odwagą a męstwem.

#### Zadanie 4. (0-1)

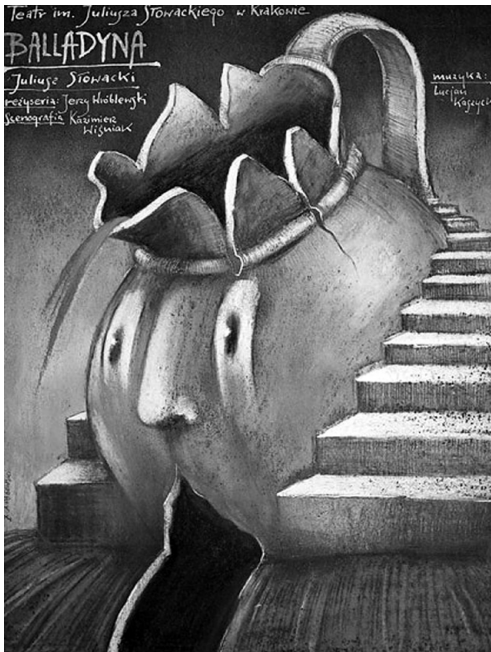
Czy odbicie Rudego, bohatera *Kamieni na szaniec*, z rąk wroga, można nazwać czynem męznym, czy – odważnym? Uzasadnij swoją odpowiedź, odwołując się do treści lektury.

Odpowiedź na to zadanie wymaga zrozumienia tekstu Józefa Bocheńskiego, wykazania się znajomością lektury, zajęcia stanowiska i uzasadnienia go.

Kolejną kategorię tworzą zadania wykorzystujące inne teksty kultury. Na przykład do wiązki wokół tekstu *Balladyny* zaproponowano zadanie, w którym egzemplifikacją jest plakat Andrzeja Pągowskiego. Rozwiązanie tego zadania wymaga odczytania dramatu poprzez przekład intersemiotyczny, czyli rozumienia kodu sztuk plastycznych. Jeżeli uczeń wybierze twarz *Balladyny* w kształcie dzbana, musi przywołać rywalizację siostr o Kirkora i rolę tego przedmiotu.

#### Zadanie 8. (0-1)

Obejrzyj zamieszczony poniżej plakat Andrzeja Pągowskiego do spektaklu teatralnego *Balladyna* według Juliu-



[www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)

sza Słowackiego. Andrzej Pągowski za pomocą różnych elementów graficznych przedstawił swoją interpretację dramatu Juliusza Słowackiego. Wybierz jeden z tych elementów i wyjaśnij jego sens w kontekście całego utworu.

Znajomość lektury obowiązkowej, umiejętność jej odczytania, rozumienia – zarówno na poziomie znaczeń dosłownych, jak i przenośnych – stanowi podstawę pisania wypracowania (o charakterze twórczym oraz argumentacyjnym). W informatorze jest zapis, że nieodwołanie się w wypracowaniu do treści lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu skutkuje nieprzyznaniem punktów za całe wypracowanie. Temat wypracowania może być tak sformułowany, że wskazuje konkretną lekturę obowiązkową oraz zawiera jej fragment. Na przykład:

#### Temat 1. (0-20)

Każdy jest w życiu za kogoś lub za coś odpowiedzialny. Napisz rozprawkę, w której rozważysz, na czym polegała odpowiedzialność wybranych przez Ciebie bohaterów literackich. Odwołaj się do przytoczonego fragmentu *Małego Księcia*, całego utworu Antoine'a de Saint-Exupéry'ego oraz do innego wybranego tekstu literackiego. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 słów.

Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*

Codziennie dowiadywałem się czegoś nowego o planecie, o wyjeździe, o podróży. Wiadomości te gromadziły się z wolna i przypadkowo. I tak trzeciego dnia poznałem dramat baobabów. [...]

Okazało się, że na planecie *Małego Księcia*, tak jak na wszystkich planetach, rosły rośliny pożyteczne oraz zielska. W rezultacie znajdowały się tam dobre nasiona roślin pożytecznych i złe nasiona zielsk. Ale ziarna są niewidoczne. Śpią sobie skrycie w ziemi aż do chwili, kiedy któremuś z nich przyjdzie ochota obudzić się. Wypuszcza wtedy cudowny, bezbronny pęd, który najpierw nieśmiało wyciąga się ku słońcu. Jeżeli jest to pęd rzodkiewki albo róży, można mu pozwolić rosnąć, jak chce. Ale jeżeli jest to zielsko, trzeba wyrwać je jak najszybciej, gdy tylko się je rozpozna. Otóż na planecie *Małego Księcia* były ziarna

straszliwe. Ziarna baobabu. Zakażony był nimi cały grunt. A kiedy baobab wyrośnie, to na wyrwanie jest za późno i nigdy już nie można się go pozbyć. Zajmie całą planetę. Przeorze ją korzeniami. A jeżeli planeta jest mała, a baobabów jest dużo, to one ją rozsadzają.

– Jest to kwestia dyscypliny – powiedział mi później Mały Książę. – Rano, po umyciu się, trzeba robić bardzo dokładną toaletę planety. Trzeba się zmusić do regularnego wyrwania baobabów, i to natychmiast po odróżnieniu ich od krzewów róży, do których są w młodości bardzo podobne. Jest to praca bardzo nudna, lecz bardzo łatwa...

Może się zdarzyć też takie polecenie, które pozwoli uczniowi na samodzielne wybranie lektury obowiązkowej. Na przykład:

#### **Temat 2. (0–20)**

Zbliża się setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Przygotujecie numer gazetki szkolnej poświęcony tej rocznicy. Napisz artykuł pt. „Czy warto czytać książki o przeszłości Polski?”. Odwołaj się do wybranej książki z listy lektur obowiązkowych oraz do innego utworu literackiego. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 słów.

Reasumując, kształcenie literackie i kulturowe na lekcjach języka polskiego stanowi czynnik kulturotwórczy, budujący międzypokoleniowy kod wspólnotowy, kształtujący poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczesności. Stąd też celem szkoły, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z nią związanych, jest działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu w świecie. To poznawanie świata symboli i znaków prowadzi do poznawania siebie. (...) Szkolna edukacja ma za zadanie wprowadzanie człowieka w świat wartości, kształtowa-

nie w nim pragnienia i potrzeby ich odkrywania oraz wrażliwości na piękno, rozwijanie zdolności odróżniania dobra od zła jako podstawy do konstruowania własnego światopoglądu, odnalezienie się w – jak to nazywa Maria Jędrzychowska – „pejzażu aksjologicznym”, określenie w nim swojego miejsca poprzez zdefiniowanie własnej tożsamości etycznej<sup>3</sup>.

### **Kształcenie językowe w podstawie programowej i na egzaminie**

Nowa podstawa programowa zmieniła także sposób myślenia o nauczaniu języka. Kształcenie językowe stało się centralnym odniesieniem do wszystkich działań w ramach dydaktyki języka polskiego, bowiem jest zarówno narzędziem rozumienia tekstu, co stanowi podstawę lektury, jak i narzędziem tworzenia przez uczniów własnych wypowiedzi. Nowa podstawa przywraca zatem wiedzę na temat języka jako systemu, stanowiącą punkt wyjścia do kształcenia umiejętności i rozwijania kompetencji. To oznacza konieczność funkcjonalnego łączenia teorii i praktyki językowej, co zostało wpisane w podstawie programowej do *Warunków i sposobu realizacji*: „Nauczyciel w organizowaniu procesu dydaktycznego jest zobowiązany do stosowania rozwiązań metodycznych, które zapewnią integrację kształcenia literackiego, językowego i kulturowego (...)”.

Kształcenie językowe koncentruje się wokół czterech podstawowych zagadnień:

- 1) gramatyki języka polskiego, w tym zagadnień dotyczących fonetyki, fleksji, składni i słowotwórstwa;
- 2) zróżnicowania języka, które obejmuje istotne z punktu widzenia pragmatyki językowej zagadnienia dotyczące leksyki i stylów funkcjonalnych języka polskiego;
- 3) komunikacji językowej i kultury języka, dzięki którym można kształtować zachowania językowe uczniów w grupie społecznej, w różnych sytuacjach komunikacyjnych;

4) ortografii i interpunkcji, których nieznamość i nieumiejętność stosowania zaburza kompetencję komunikacyjną.

Inaczej mówiąc, proces kształcenia językowego odbywa się na drodze od kompetencji językowych do kompetencji komunikacyjnych.

### Zadania sprawdzające umiejętności językowe

Poniżej zamieszczono przykład zadania egzaminacyjnego, sprawdzającego umiejętności interpretacyjne oraz językowe. Punktem wyjścia do rozważań nad charakterystykami bohaterek nie jest tu zachowanie czy postawa dziewcząt, lecz język, jakim się posługują.

#### Zadanie 3. (0–3)

Każdego człowieka charakteryzuje język, jakim się on posługuje.

a) Spośród podanych określń dobrać te, które charakteryzują – odpowiednio – Alinę i Balladynę. Wpisz obok imienia bohaterki właściwe litery.

Cechy języka:

- A. stosowanie wykrzyknień
- B. wyrazy nacechowane negatywnie
- C. słownictwo wyrażające opanowanie
- D. używanie zdrobnień
- E. słownictwo wyrażające grozę

Alina: .....

Balladyna: .....

Zadanie sprawdzające umiejętności z zakresu gramatyki języka polskiego:

#### Zadanie 7. (0–1)

Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

W pierwszej części wiersza dwukrotnie zastosowano wypowiedzenia złożone współrzędnie przeciwstawne w celu

- A. przedstawienia stosunku człowieka do natury.

B. ukazania wartości, jakie ma dla człowieka rozwój cywilizacji.

C. niezmienności praw rządzących rozwojem technicznym.

D. podkreślenia nieodwracalności zmian, jakie grożą przyrodzie.

Zadania sprawdzające umiejętności z zakresu różnicowania języka:

#### Zadanie 8. (0–2)

a) Wyjaśnij, w jakim znaczeniu został użyty wyraz rycerstwo w zdaniu *Tedy bardzo uroczycie każdy z wybranych rycerzy rycerstwo prawdziwe słubował.*

b) Podaj inne niż w podpunkcie a) znaczenie wyrazu rycerstwo.

#### Zadanie 5. (0–2)

Wykorzystując znaczenie podanych związków frazeologicznych, sformułuj zasady, których powinien przestrzegać rycerz. Nie przepisuj przykładów z ramki.

wrócić z tarczą, rzucić rękawicę, stanąć w szranki

Zasady rycerza: .....

Zadania sprawdzające umiejętności z zakresu ortografii i interpunkcji:

#### Zadanie 6. (0–1)

Czy użyte w opowiadaniu Stanisława Lema wyrazy *nic* i *Nic* znaczą to samo? Uzasadnij swoją odpowiedź.

#### Zadanie 19. (0–1)

Na jednym z blogów pojawił się wpis dotyczący pojęcia *dobro*, ale autor wpisu nie zadbał o poprawną interpunkcję.

Wybierz zdanie, w którym niepoprawnie zastosowano interpunkcję.

Rozważania o wartościach

- A. Dobro to wartość, która wyznacza człowiekowi kierunki w życiu.
- B. Motyw walki dobra ze złem to motyw, który często pojawia się w literaturze.

- C. Przybiera ono różne formy, np. bohaterowie *Kamieni na szaniec* walczą z okupantem.
- D. Natomiast bohaterowie utworu Adama Mickiewicza, gdy ponoszą karę za swoje postępowanie, uczą nas, jak należy postępować.

Nowa podstawa programowa kładzie szczególny nacisk na kształcenie językowe, podkreślając tym samym centralną rolę języka w działaniach podejmowanych w szkolnej dydaktyce i na egzaminie. Język jest narzędziem tworzenia wypowiedzi, a uświadomienie uczniom potrzeby zharmonizowania języka wypowiedzi z przedmiotem tejże, jej tematem i celem, któremu należy podporządkować semantyczne i gramatyczne wykładniki spójności tekstu, stanowi klucz do osiągnięcia edukacyjnego sukcesu.

Kształcenie językowe, zintegrowane z kształceniem literackim i kulturowym, stanowi istotny element budowania własnego systemu wartości, którego podstawą są prawda, dobro i piękno oraz szacunek dla drugiego człowieka, a kompetencje językowe ucznia służą doskonaleniu jego kompetencji komunikacyjnych, rozumienia tekstów, porozumiewania się, tworzenia wypowiedzi. Ta integracja poszczególnych obszarów kształcenia wynika z następujących założeń (Z.A. Kłakówna):

1. Człowiek istnieje w kulturze i poprzez kulturę – jakość i sposób udziału w kulturze zależy od opanowania i znajomości kulturowych

znaków, reguł i znaczeń oraz od umiejętności posługiwania się nimi.

2. Celem lekcji języka polskiego jest kształtowanie kulturowej kompetencji.
3. Udział w kulturze odbywa się poprzez język – dlatego ważna jest nauka odbioru i tworzenia tekstów językowych o różnym stopniu skomplikowania.
4. Każdy język prezentuje swoisty dla siebie obraz świata.
5. Świadomość językowa decyduje o stopniu przynależności do różnych wspólnot – rodzinnej, religijnej, narodowej, środowiskowej.
6. Należy projektować sytuacje dydaktyczne służące rozwijaniu sprawności językowej w celu zrozumienia siebie i świata w ich różnorodności:
  - a. O wiązaniu kształcenia literackiego z językowym decydować powinny uniwersalne problemy kulturowe.
7. Istotą integracji jest rozumienie własnego losu oraz własnej sytuacji, a także pomoc w definiowaniu i odnajdywaniu się w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

### Tworzenie wypowiedzi

Poniżej zestawiono zapisy podstawy programowej szkoły podstawowej w zakresie elementów retoryki:

| Klasy IV–VI   | Klasy VII–VIII   |
|---|--|
| <p>1. Elementy retoryki. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens;</li> <li>2) rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji;</li> </ol> | <p>1. Elementy retoryki. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne oraz rozumie ich oddziaływanie na odbiorcę;</li> <li>2) tworzy logiczną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów jako spójnych całości myślowych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych);</li> </ol> |

- 3) tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi;
- 4) dokonuje selekcji informacji;
- 5) zna zasady budowania akapitów;
- 6) rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję.

- 3) wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;
- 4) odróżnia przykład od argumentu;
- 5) przeprowadza wnioskowanie jako element wyводу argumentacyjnego;
- 6) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, uzasadniając własne zdanie;
- 7) rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję;
- 8) rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.

W tych zapisach pojawia się kilka kluczowych dla retoryki pojęć:

- argument, teza, hipoteza, odróżnianie argumentu od przykładu;
- wnioskowanie;
- polemika;
- budowa wypowiedzi: akapit i jego funkcja, rytm akapitowy;
- środki retoryczne.

Na egzaminie ósmoklasisty umiejętności retoryczne są sprawdzane wieloma zadaniami, na przykład:

- a) w zadaniach krótkiej odpowiedzi, w których uczeń ma zająć stanowisko i je uzasadnić argumentami;

**Zadanie 9. (0-2)**

Przyjrzyj się poniższemu zdjęciu i odpowiedz, czy ilustruje ono problem ukazany w utworze *Komunikat*. W uzasadnieniu sformułuj dwa argumenty odnoszące się zarówno do wiersza, jak i do zdjęcia.

Zajęcie stanowiska: .....

Argument 1: .....

Argument 2: .....



www.warszawa.wyborcza.pl

- b) w zadaniach sprawdzających umiejętność wnioskowania;

**Zadanie 3. (0-1)**

Na podstawie podanego fragmentu utworu *Jak ocalał świat* sformułuj wniosek, który będzie stanowił przesłanie płynące z tekstu.

- c) w zadaniach sprawdzających umiejętność streszczania tekstu – ponieważ streszczenie jest



trudną umiejętnością, zadanie jest zbudowane tak, aby niejako „podpowiedzieć” uczniowi (stąd też streszczanie jest zadaniem „z luką”);

#### Zadanie 1. (0–2)

Uzupełnij poniższy tekst w taki sposób, aby stanowił streszczenie fragmentu *Rycerz w średniowieczu* Marii Ossowskiej.

Tematem tekstu Marii Ossowskiej jest.....

.....

Autorka skupia się na .....

.....

i dowodzi, że .....

.....

d) odróżnianie argumentu od przykładu;

#### Zadanie 3. (0–1)

Uzupełnij zdanie. Wybierz właściwe odpowiedzi spośród podanych.

Przywołane w tekście sytuacje napadu na bank, pracy strażaka przy pożarze czy walki żołnierza na wojnie to A/B, które C/D słuszność wywodu.

A. argumenty B. przykłady C. potwierdzają D. negują

W podstawie programowej we wstępie zaznaczono, że: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania”<sup>4</sup>. W treściach przedmiotu język polski nauczanie retoryki usystematyzowano i uporządkowano, planując stopniowe i systemowe wprowadzanie elementów najłatwiejszych już od czwartej klasy. Zdobyte podstawy mają umożliwić przygotowanie do redagowania wypowiedzi pisemnych (tekst o charakterze argumentacyjnym, rozprawka) i wygłaszania tekstów retorycznych (na przykład głos w dyskusji, przemówienie), stosownie do celu, sytuacji, kontekstu, adresata. Sztuka jasnego zaprezentowania własnego stanowiska oraz jego przekonującego uzasadnienia z wykorzystaniem

logicznych i rzeczowych argumentów popartych przykładami to umiejętności niezbędne nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale przede wszystkim w codziennym życiu, w różnych sytuacjach, w których musimy kogoś przekonać do własnego zdania i w tym celu zaprezentować jasno i logicznie argumentację popartą przykładami.

*Wszystkie przytoczone zadania pochodzą z „Informatora o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019”.*

#### Przypisy

<sup>1</sup> T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 858.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://cke.gov.pl>, data dostępu: 7.09.2018.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

---

#### Wioletta Kozak

Doktor nauk humanistycznych, polonistka, dydaktyk, literaturoznawca. Kierownik Wydziału Egzaminu Maturalnego Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

# Prostowanie sinusoidy

---

Ireneusz Statnik

## Krytyczne uwagi o braku krytyki myślenia oświeceniowego

Sytuacja w szkole jest ściśle związana z sytuacją w kulturze w ogóle, bowiem szkoła to niezwykle istotna część tejże. Podobnie jak polityka. Lata siedemdziesiąte, gdy zaczynałem edukację, to czas znacznego rozejścia się oficjalnej doktryny z praktyką szkolną. Oczywiście, szkoła miała służyć tej pierwszej – i w niemałym stopniu tak było. W mojej pamięci tkwi wspomnienie konstruowania kolorowych kwiatów z bibułki na pochód pierwszomajowy... Jednakże Ala jak miała kota,

tak kota, a nie chustę czerwoną, zaś środek grafu między 2 a 4 nie chciał być inny niż 2. Później kazano nam kłaniać się rosyjskiej rewolucji czapką do ziemi – zupełnie nie po polsku – a rytuał ten powtarzał się dość często. Niemniej jednak między jednym a drugim pokłonem była bitwa pod Grunwaldem, nieodmiennie w 1410 roku, Unia Lubelska w roku 1569, a co najważniejsze – Mieszko I wkraczał na scenę stale w 966 roku i zawsze w ten sam, niemożliwy do ukrycia sposób.

## Czarne jest białe

Aż nastał rok 1980 („O roku ów! kto ciebie widział w naszym kraju!”), a z nim długie, nocne nasłuchiwanie faktów, wydarzeń, opinii... Pamiętna wiosno zrywu, gdy połknąwszy po raz kolejny dawkę historii szlacheckiej, daremnie usiłowałem zaimponować koleżankom cytowanym z pamięci *Mon Général, quelle chanson!*, a w domu niszczyłem zeszyty z plagiatami mistrza Adama.

Tu pora przerwać wątek wspomnieniowy, by podjąć refleksję ogólną o historii kultury w szkole. Nad jej kształtem fatalnie zaważyła sinusoida, nie całkiem słusznie zwana „sinusoidą Krzyżanowskiego”. Podział w niej przyjęty funkcjonuje zresztą również w dydaktyce akademickiej oraz w strukturach instytucji naukowych, choć tutaj wydaje się wolny od skazy, opartej właśnie na sinusoidalności. Zdaję sobie sprawę, jak trudną kwestią jest periodyzacja historycznoliteracka, jak gigantycznych problemów metodologicznych i bardziej fundamentalnych – epistemologicznych – nastęcza. Praktyka dydaktyczna, organizacja badań oraz kształcenia, a także komunikatywność dyskursu literaturoznawczego i – szerzej – kulturoznawczego wymagają jednak przyjęcia pewnych rozwiązań.

Wiele takowych zaproponowano – jedne przebiły się przynajmniej do świadomości fachowców, o innych zapomniano, a podział, znany nam ze szkoły, de facto obowiązuje powszechnie. Trudno wyobrazić sobie szybkie i całkowite odejście od niego. Czy jednak musi on funkcjonować w tak topornej i fałszującej rzeczywistość wersji?

Jego główną wadą jest właśnie owa sinusoidalność. Koncept efektowny, oddziałujący na wyobraźnię – i z gruntu nieprawdziwy. Oparty jest bowiem na błędnej wizji kultury, zgodnie z którą rytmicznie występują w niej gwałtowne zmiany, przewracające zastany porządek. Na naszej sinusoidzie są to punkty, w których przechodzi ona przez oś OX, czyli jej punkty przegięcia. W historii kultury tak to nie wygląda. Ze swej istoty opiera się ona bowiem na

kontynuacji, wykorzystywaniu dorobku pokoleń, wchodzeniu z nim w dialogiczną relację – przetwarzaniu go i pomnażaniu. A jeśli już ktoś przywiązany jest do ujęć awangardowych lub dialektycznych, to niech przynajmniej zauważy niewspółmierność rytmu oraz niejednorodność, by nie rzec: dowolność kryteriów takiej periodyzacji; niech wspomni szkołę „Annales” z jej nauką o szerokości i mocy granic czy też formacjach kulturowych, związanych z poszczególnymi rejestrami trwania. Szkolna sinusoida nie ma racji bytu! A wbija się w głowę, oj, wbija...

Przede wszystkim sama przez się wartościuje wyróżnione epoki. Jak? Bardzo prosto: uruchamiając oczywiście, pozytywne skojarzenia z górą i negatywne z dołem. A jeśli dla kogoś nie są one dość mocne, to ideolodzy spieszą mu z pomocą i podsuwają podział na epoki „jasne” oraz „ciemne”. Tak, tak! Jasne na górze – ciemne na dole. Czy jeszcze można mieć jakieś wątpliwości, co należy o nich myśleć? Pozostaje wskazać kryteria, według których podziału tego dokonano. Można tu wyróżnić grupy pojęć, wartości i postaw waloryzowanych pozytywnie oraz negatywnie, a przypisywanych poszczególnym okresom. Nie powielają się one w formie identycznej (więc może raczej spirala, jak chciał Irzykowski?), ale jeden z wątków powtarza się w epokach „jasnych” bez zmiany. Są to silne tendencje antykatolickie.

## Dezerterzy z rzeczywistości

Powróćmy do wspomnień. Uczniem szkoły średniej byłem w latach osiemdziesiątych, a zacząłem jeszcze w stanie wojennym. Ohyda komunizmu znana była w Polsce powszechnie od zawsze, niemniej jednak bywało, że również ludzie spoza kręgu władzy nieco życzliwiej spoglądali na otaczającą nas rzeczywistość. Mała stabilizacja, a później względna i ograniczona okcydentalizacja we wczesnych latach siedemdziesiątych entuzjazmu nie budziły, ale dla wielu miały atuty. Nie były żadną propozycją duchową ani ideową, ale nie musiały się jawić jako odstrę-

czające; ponadto po narodowym socjalizmie oraz latach 1945–56 prezentowały się doprawdy znośnie.

Lata osiemdziesiąte podobać się nie mogły. Życie oficjalne nie miało w sobie nic, ale to nic pociągającego, władza PRL-u nie oferowała już żadnych propozycji ani dla ambitnych, ani dla modnych, których przecież wśród młodych nigdy nie brak, ani nawet dla konformistów, też przecież niewolnych od pragnienia sensu. Szarżyzna do bólu, i to nie wiadomo, w imię czego.

Pamiętam film dokumentalny Piotra Łazarkiewicza *Fala* o festiwalu w moim rodzinnym mieście, Jarocinie, który zaczyna się od takiej właśnie szarżyzny. Szarobury pociąg wjeżdża na stację i dopiero gdy wysiadają z niego goście festiwalowi, pojawiają się kolory. Film konfrontuje obraz fanów i zespołów z wypowiedziami oficjeli w sposób niewymagający komentarza. No właśnie... Na ile tamten „Jarocin” był autentyczny, na ile podsunęty młodzieży, by nie zajmowała się czymś innym? Na przykład: niekontrolowaną polityką albo pogłębianiem wiary? Pamiętam, jak latem 1985 roku pojechaliśmy z kolegami pod namioty, rozbiliśmy się nad jeziorem, rozpaliliśmy ognisko i z MK 232P puszczałyśmy heavy metal. Było już ciemno, gdy jakaś głowa chyba z trawą lub liśćmi we włosach spytała, czy nie mamy czegoś do jedzenia. Daliśmy jej chleb i dżem, a głowa powiedziała: „Dziękuję, bracia!” i zniknęła w ciemności, z której się wyłoniła. A więc żyli młodzi tak lub inaczej, albo na dyskotekach – byle nie w stylistyce WRON, PRON itd. Jeden z moich współbiwakowiczów został później księdzem.

Rok 1989 otworzył szeroko drzwi i przed tymi z Jarocina, i tymi z dyskotek. Wiem oczywiście, że dla wielu model kulturowy, który wówczas zaczęto usilnie promować, był i jest za mało radykalny; zapewne dla niejednego nawet w Szwecji czy w Holandii „za mało, zbyt płytko, zbyt wolno”. W Polsce nad wieloma duszami rząd objął Podczaszyc, który „zapowiedział, że nas reformować, / Cywilizować będzie i konstituować”. Tak, Podczaszyc był atrakcyjny. Z jednej strony był „fajny”, na luzie, dawał

pożyć i użyć życia. Z drugiej apelował do wyższych wartości. Z jego ust nie schodziły najwznioślejsze słowa przeplatane gromami oburzenia i stygmatyzacji. Dawał łatwe, tanie poczucie bycia po stronie dobra, a przecież chcemy mieć dobre mniemanie o sobie. Toczył walkę z demonami – tymi samymi lub podobnymi, co z Tuwimowego apelu *Do prostego człowieka*, z *Wojny głupców* nomen omen Dezertera i tylu, tylu innych, słyszanych w gorącu i tłoku przed sceną koncertową, puszcanych z kaseciaków i płyt (tych ostatnich znacznie rzadziej). Aby awansować do elity intelektualnej nie trzeba było „przez pół wieku tkwić po uszy w Księdze pierwszej rozdział trzeci wers VII” po to tylko, by usłyszeć: „nigdy nie poznasz Księgi dokładnie”. Nie trzeba było, a nawet nie należało, iść dokąd poszli tamci. Jednocześnie front odmowy wobec „cywilizowania” był silny, widoczny. Dla młodych jednak zdawał się nie mieć żadnej siły przyciągającej. Obarczony też został odium śmieszności, a młodzież boi się ośmieszenia.

## Duch czasu

Tymczasem sinusoida falowała, falowała... Spójrzmy na jedną tylko epokę – oświecenie. Jest to okres tak niejednorodny, że można się zastanawiać, czy jest sens mówienia w ogóle o jednej formacji. Oświecenie we Francji oraz oświecenie w Polsce to właściwie dwie różne rzeczywistości. Zróżnicowanie to dostrzegają, choć w sposób niezadowolający, autorzy podręczników. Obraz tej epoki niech posłuży jako zachęta do refleksji nad ideowym oraz duchowym obliczem polskiej szkoły, zwłaszcza polonistyki. Mój szkic nie pretenduje ani do kompletności, ani definitywności; to luźne spostrzeżenia, których moc uogólniająca wymagałaby solidnych badań. Stosunek do oświecenia uznaję za papieriek lakmusowy postaw wobec świata i człowieka. Do dziedzictwa oświecenia odwołuje się współczesna Unia Europejska, inaczej niż chcieli jej ojcowie założyciele. Głosy krytyki słysząc ze strony tych, którym z unijnym mainstreamem nie po drodze.

Przyjrzyjmy się temu, co o tej epoce można przeczytać w podręcznikach z różnych lat. Podręczniki to książki, z których uczeń może i powinien czerpać wiedzę i umiejętności, z których można go „odpytywać”. Nie jest więc obojętne, co się w nich znajduje, a ich zawartość niewątpliwie wskazuje na preferencje instytucji państwowych lub innych, zmierzających do kształtowania postaw młodzieży, oraz na wpływy, a nawet dominujący dyskurs publiczny albo „ducha czasu”.

Lata dziewięćdziesiąte to czasy podręcznika „czarnego”, sygnowanego nazwiskami Marii Adamczyk, Bożeny Chrzęstowskiej i Józefa Tomasza Pokrzywniaka. We *Wprowadzeniu* do tej epoki mamy próbę niuansowania jej obrazu, ale sympatie nie są tajone. Krytyka oświecenia z pozycji konserwatywnych – nieobecna. Nie odnotowano, że bracia Załuscy byli biskupami. Autorzy omawianego podręcznika zauważają jednak, że „wśród pisarzy i działaczy (polskiego) oświecenia przeważali duchowni”. Jednakże już w następnym zdaniu czytamy: „Byli oni zresztą w owym czasie bardzo zróżnicowani – wystarczy porównać światłego biskupa Ignacego Krasickiego z obskuranckim księdzem walczącym zawzięcie z filozofią oświecenia, w grafomańskim utworze ukazującym wybitnych filozofów oświecenia jako gnidy (...)” (s. 357). Czy ten podział nie brzmi znajomo? A skoro na ten temat zesłaliśmy, to w podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (2003 rok) jest taki cytat z *Paryżanina polskiego* Bohomolca (skontrowany fragmentem z „Monitora”): „[...] zacny kawaler powinien i w kościele pamiętać na swój honor i wszędzie z dobrą miną prezentować się, nie zaś książeczkę nabożną przewracać... Kawalerowi młodemu nabożną książką bawić się (zajmować się), a jeszcze publicznie... jest to bigoteria, jest to fanatyzm nieznośny...” (s. 240). Przypominają się „młodzi, wykształceni i z dużych miast”... Podręcznik GWO przynosi zresztą informacje o oświeceniowej krytyce ówczesnych figur filozofa i libertyna, ilustrując je stosownymi utworami literackimi, choć tę pierwszą jednocześnie neutralizuje przypisując

jej cechy stereotypizacji i wyolbrzymienia. Słuszność krytyki libertynizmu nie zostaje przesądzona, a zadania do tekstu biskupa Naruszewicza *Glupstwo* pozwalają na głębszą refleksję o bardzo aktualnym charakterze (s. 238–239). Wycieniowano obraz Sarmaty w kulturze oświecenia (s. 241). W podręczniku zamieszczone są również materiały umożliwiające poważną dyskusję o utopii w kontekście kultury oświecenia.

Wróćmy jednak do czasów nieco wcześniejszych, z których pochodzi podręcznik Krzysztofa Mrowcewicza. Rozróżnia on filozofów i pisarzy, popularyzujących filozofię oświecenia, jak Wolter czy Diderot. To cenne spostrzeżenie. Streszczając poglądy *Encyklopedii*, pisze tak: „Także podstaw moralności należy szukać w prawach naturalnych, a nie w religijnych przesądach” (s. 146). Czy te „przesady” to tylko próba oddania ducha tegoż francuskiego dzieła? No cóż, o religijnych przesądach pisze też dalej, na tej samej stronie, streszczając poglądy Rousseau, słowo „przesady” pada również na s. 153. Z kolei o czasopiśmie „Monitor” czytamy, że „propagowało nową, racjonalną filozofię”. Tak, racjonalną, nie racjonalistyczną. Nasuwa się tu kilka pytań. Jaka była filozofia „stara”, przedoświeceniowa? Nieracjonalna? Nieracjonalny Sokrates, Platon, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu? A może chodzi o czasy bliższe osiemnastemu wiekowi? O Pascala? Dalej: czy „religijne przekonania” i „przesady” autor traktuje jako synonimy? Dlaczego uparcie używa wyrazu orzekającego o fałszywości pewnych twierdzeń? Wprawdzie na s. 153 czytamy o moralności pozbawionej religijnych motywacji (można, jak się okazuje, innym językiem), jednak jest ona zestawiona z charakterystyką „Monitora” jako propagującego „otwartą, tolerancyjną postawę i naturalną (...) moralność”. Aż trzy słowa ewidentnie pozytywnie się kojarzące w czasach współczesnych (wyróżnione). A jaka jest ta „oparta na religijnych motywacjach” moralność? Nienaturalna? Tu w pewnym sensie autor miałby rację. Naturalna, zdrowa moralność kontra religijne przesady – co wybierasz,

drogi uczniu? Mówimy do osoby kilkunastoletniej... Trzeba jednakże oddać Krzysztofowi Mrowcewiczowi, że dostrzegł (lapidarnie) piękno religijnej twórczości Karpińskiego.

## Drukowany internet

Tymczasem nadszły cyfrowe rewolucje: internet, Facebook *et consortes*, smartfony... I wielkie zmiany w systemie szkolnym: gimnazja, nowa matura... Ta ostatnia (po raz pierwszy w roku 2005) miała zasadniczą przewagę nad maturą w starym stylu: zewnętrżność. To wielka zaleta i rzeczywisty postęp. Matura w nowej postaci zderzyła się jednak z nieusuwalną sprzecznością oceniania humanistycznego: między wymiernością a adekwatnością oceny. Z tego zderzenia wybrnęła fatalnie, próbując rozstrzygnąć konflikt jednoznacznie na korzyść wymierności poprzez wprowadzenie sławetnego „klucza”. Chodzi o model przewidywanych odpowiedzi. O ile taki klucz – dobrze przygotowany – może funkcjonować przy zadaniach z zakresu szeroko pojętego rozumienia tekstu nieliterackiego, o tyle przy wypracowaniach na tematy literackie jest *curiosum*, aberracją.

W ten sposób wypaczenie oceny, którego ryzykiem zawsze obarczone jest ocenianie humanistyczne, nabrało charakteru systemowego, zostało wpisane w istotę nowej matury; z poziomu słabości, którą można ograniczać, przeszło na poziom zasady. Ograniczona fakultatywność odpowiedzi niewiele w tym względzie zmieniała, nie tylko ze względu na sugestywność samego zjawiska klucza i łatwość stosowania na zasadzie prostego odnajdywania w wypracowaniach sformułowań synonimicznych do zawartych w kluczu. Klucz *de facto* uniemożliwił interpretację, ograniczając wypowiedź uczniowską do poziomu opisu dzieła literackiego. Ponadto, wbrew naturze tekstu, traktował go jako sumę zdań oznajmujących. Nie widział całości. Każdy filolog, logik, „piarowiec” i w ogóle ten, kto zajmuje się komunikowaniem, wie, że ze zdań prawdziwych

można zmontować zarówno genialny traktat, jak i piramidalną bzdurę. Ale nowa matura tego nie wiedziała. Mało tego, bez większych konsekwencji można było pozwolić sobie na przeraźliwe błędy merytoryczne. Czy matura „z kluczem” była reakcją na nowe czasy, „w których ludzie nie czytają książek”, czy też chodziło o coś jeszcze poza wskazaną wyżej wymiernością? Nie wiem. Samodzielne myślenie na pewno nie zostało przez nią umocnione, po prostu była przeciwko niemu skierowana (zakładam, że nieintencjonalnie).

Po dziesięciu latach ta forma „egzaminu dojrzałości” odeszła w konieczny niebyt. Z jej czasów pochodzi podręcznik Wydawnictwa Szkolnych PWN autorstwa Jarosława Klejnockiego, Barbary Łozińskiej i Doroty Zdunkiewicz-Jedynak. Możemy w nim przeczytać następujące słowa: „W dobie oświecenia, za ich (Locke’a i Monteskiusza) przyczyną, kształtują się ideały wolności człowieka (...), pierwsze idee tolerancji i wolności słowa (...)” (s. 238). To po prostu nieprawda.

Książka Mrowcewicza, tak jak „czarne” podręczniki z lat dziewięćdziesiątych oraz podręczniki z czasów PRL-u, pisana była jeszcze jako ciągła opowieść, rodzaj eseju. W okresie wprowadzania gimnazjum i nowej matury nastąpiły w tym względzie zmiany. Eseistyczny wywód ustąpił miejsca małym „porcjom słów”, przeplecionym zadaniami, z ramkami, które słownikowo lub „w punktach” prezentowały pewne treści, pojawiły się barwy tła i czcionki. Układ strony stał się bardziej „symultaniczny”. Istotnie, przypominał nieco stronę internetową. Tak też zostało po dziś dzień. Czy ten „drukowany internet” przywołał również aurę wspólnego poszukiwania prawdy?

## Człowiek idzie za urojeniem

No cóż, weźmy pod uwagę podręcznik Operonu, wydawnictwa znaczącego, wraz z „Gazetą Wyborczą” organizującego matury próbne (poza CKE). Rok dopuszczenia – 2012, a więc już w perspekty-

wie matury bez klucza do wypracowań. Jak w nim przedstawia się obraz oświecenia? „Wiek oświecenia był epoką gwałtownego przełomu i burzenia dawnych mitów” (s. 201). O jakich to „mitach” mowa? Szukajmy! Na s. 202 czytamy: „Coraz bardziej oczywista stawała się konieczność przebudowy starego świata, zburzenia jego przestarzałych struktur (...)”. Powtarza się tu metafora „burzenia”, mamy więc myślenie rewolucyjne. Skłaniamy się ku światopoglądowi, niepowszechnemu bynajmniej w społeczeństwie polskim.

Na kolejnej stronie mamy reprodukcję *Zdobycia Bastylji*, pełną dymu, kurzawy i gwałtowności. Na dodatek przymiotnik „oczywisty” zyskuje tu możliwość tworzenia stopnia wyższego... Dalsze słowa są następujące: „Ostrze krytyki wolnomyśliciele skierowali w stronę konserwatywnego Kościoła, który gwarantował trwanie feudalnej hierarchii, sam będąc jej beneficjentem. Potęga religii zdawała się największą przeszkodą w powszechnym oświeceniu umysłów” (s. 202). Co to znaczy: „konserwatywny Kościół”? Taki jest ze swej istoty czy chodzi o jakiś jego odłam? Jeśli to pierwsze, to co znaczy: konserwatywny? Kontekst sugeruje, że nic dobrego. Dlaczego podręcznik posługuje się językiem tak mętym? Czasownik „zdawać się” wskazuje na iluzoryczność przedstawianego poglądu, wyciszaną jednak przez kontekst. Na s. 203 czytamy: „(...) w Polsce niewielkie grono prekursorów przemian wywodziło się ze szlachty, a przede wszystkim oświeconego duchowieństwa”. A gdyby napisać: „W Polsce grono prekursorów przemian wywodziło się przede wszystkim z duchowieństwa, którego przedstawiciele odegrali zasadniczą rolę w również w literaturze, publicystyce i życiu politycznym fazy dojrzałej”? Jest to zdanie prawdziwe, a tworzy całkiem inny obraz epoki.

Na s. 203 czytamy również o związku między francuskim oświeceniem a rewolucją francuską: „Zwieńczeniem ukształtowanych w oświeceniu (wyróżnienie moje) idei wolnościowych oraz rozbudzonych wówczas ambicji był wybuch

Wielkiej Rewolucji Francuskiej” (podobnie o *Encyklopedii* na s. 211). Ani słowa o tym, jak w praktyce wyglądała ich realizacja. Kiedy we Francji było więcej wolności, równości i braterstwa: za Robespierre’a czy za Burbonów (nie oceniam tu tej dynastii i jej polityki)? Że Robespierre to nie cała rewolucja? Może by więc choć wspomnieć o jego zbrodniach? Aż trudno marzyć o dyskusji na temat: „Błędy i wypaczenia czy konsekwencje?”. A pole do takiej rozmowy otwiera fragment z przywołanego wyżej podręcznika GWO: „(...) jeden z przywódców Wielkiej Rewolucji Francuskiej Maksymilian Robespierre nazwał *Encyklopedię* jej »wstępny rozdziałem«” (s. 210). A co do tego, że wolność, równość i braterstwo to odkrycia oświecenia...

Ogłosił nam, że jacyś Francuzi wymowni  
Zrobili wynalazek: iż ludzie są równi.  
Choć o tym dawno w Pańskim pisano zakonie  
I każdy ksiądz toż samo gada na ambonie.  
Nauka dawną była, szło o jej pełnienie!  
Lecz wtenczas panowało takieślepienie,  
Że nie wierzono rzeczom najdawniejszym w świecie,  
Jeśli ich nie czytano w francuskiej gazecie.

Na plus podręcznika Operonu zaliczę to, że zdobył się na wyrażenie „ksiądz Stanisław Konarski”, czym naruszył niepisaną, a powszechnie obowiązującą zasadę pomijania tego zwyczajowego tytułu przed nazwiskami osób zasłużonych. Co innego jeśli duchowny jest oceniany ujemnie: wtedy „ksiądz” mu się należy. Nawet w nagłówku. Tak jest na s. 212: *Encyklopedia księdza Chmielowskiego*. W samym tekście ramki autor *Nowych Aten* zawsze ma przed personaliami „księdza w pełnym brzmieniu”. I on to został skonfrontowany z najszlachetniejszymi, najświetlejszymi ideami oświecenia. Głos odmienny – jest obecny! Oto on: „Imponująca była znajomość autora wszelkich przesądów i zabobonów. W *Nowych Atenach* można było odnaleźć rozmaite rady, jak uchronić się przed czarami (»Nade drzwiami wilczy pysk dla prezerwatywy od

czarów»). Zapewniam, że jestem daleki od obrony czasów saskich, ale jeśli to ma być przeciwwaga wobec Woltera i Diderota...

A skoro już o Wolterze mowa, to nie mówi się nic o jego stosunku do Polski, o jego radości z I rozbioru; a gdyby tak zacytować, co ów szermierz tolerancji pisał o Żydach... Podobno w nowym wydaniu *Słownika filozoficznego* to hasło usunięto – sięgajmy więc do starych wydań, zanim zajmie się nimi Ministerstwo Prawdy! Tonuje się przyjaźń pisarza z despotami: Fryderykiem II i Katarzyną II (swoją drogą, wśród imion demonów, które padają z ust Konrada, jest i „Voltaire”, i „Alter Fritz”...). „Wolnościowe poglądy Woltera nie przeszkadzały mu podziwiać tych monarchów – filozof aprobował oświecony absolutyzm” (s. 210–211). Nie tylko on aprobował i aprobuje, ale dobrze, że to wskazano, choć jakże beztrzesko. Jakąż to „wolność” chciał nam fundować Wolter? Czym ona jest? Czym są zaciekłe zwalczane przez „oświeconych” fanatyzm i zachwalana tolerancja? Przeczytamy o tym w przypisie 3. na stronie 205: „Fanatyzm – zaślepienie, żarliwość, zagorzałość (zwłaszcza religijna) nieuznająca tolerancji”. Nie, autorem tej definicji nie jest Kali.

Dociekliwy nauczyciel mógłby zresztą skorzystać z materiałów zamieszczonych w podręczniku. Oto wyrwany z kontekstu fragment wypowiedzi Kubusia z powiastki Diderota: „(...) człowiek (...) idzie za swym urojeniem, które mieni rozumem, albo za swym rozumem, który jest często jeno niebezpiecznym urojeniem”. Oświeceni in *memoriam*.

### Mainstream vs. konserwatyzm

Jak to się ma do podręcznika z ponurych lat osiemdziesiątych? Fragmenty na temat oświecenia z Kazimierza Krajewskiego *Piśmiennictwa polskiego od średniowiecza do oświecenia* w zestawieniu z analogicznymi fragmentami podręczników nowszych wypadają... lepiej! Stara książka jest ściślej, precyzyjniejsza, przedstawia (w ograniczonym za-

kresie) spojrzenie krytyczne, dostrzega w pewnym stopniu złożoność problematyki.

Oto fragment ze s. 336: „(...) w drugiej połowie XVIII w. na Zachodzie zaczęły zarysowywać się powolny zmierzch oświecenia. Przekonano się bowiem, iż sam rozum nie wystarcza do zrozumienia człowieka, a racjonalizm grzeszy jednostronnością”. Krajewski przedstawia mniej pomnikowy wizerunek Woltera, pisząc, że „żądny był zaszczyców, komfortu, dobrobytu i zbytku”, a „pod koniec życia otaczał go bałwochwalczy wprost kult” (s. 338). Z kolei o dokonaniach naszych przodków możemy przeczytać: „Szczytowy rozkwit polskiego oświecenia przypada na lata (...) poszukiwania polskiej drogi oświeceniowej przez nawiązanie do rodzimych tradycji” (wyróżnienie moje). Polskie oświecenie nie jest tu traktowane jako radykalne zerwanie z przeszłością, ostre cięcie, a poprzedzają je jakieś – w domyśle wartościowe – „rodzime tradycje”. Ogólnie rzecz biorąc, portret oświecenia z peerelowskiego podręcznika jest bardziej zdystansowany, rzetelniejszy i subtelniejszy, a także – *last but not least* – większej urody językowej. Daleki jestem od idealizowania, zdaję sobie sprawę, że dystans i pewna doza krytycyzmu mogły być spowodowane względami systemowymi, kładącymi dopiero „materializm dialektyczny” widzieć jako ukoronowanie ludzkiej aktywności poznawczej i objawienie pełnej prawdy o człowieku. Mogłyby na to wskazywać początkowe fragmenty z obowiązkową „burżuazją”. Zresztą podręcznik jako całość eksponuje wątki krytyczne wobec duchowieństwa katolickiego, Kościoła katolickiego i polskiej tradycji – nie przypominam też sobie, by we właściwym świetle przedstawiał jej istotę.

Reasumując, podręczniki z czasów tak zwanej III RP prezentują pozytywny stosunek do epoki oświecenia. Poważna krytyka jest słaba i rzadka. Głos konserwatywny – nieobecny. Niekiedy przekracza się granice, oddzielające prezentację pewnej wizji od wprowadzania w błąd i manipulacji (nie rozstrzygam o umyślności tejże). A przecież



niemało zjawisk tego okresu jest poddawanych druzgocącej krytyce – niedotyczącej bynajmniej drugorzędnych rozwiązań ustrojowych, lecz nade wszystko spraw wagi najwyższej.

## Przechylenia

W oświeceniu widzi się źródła i wzorce totalitaryzmu. Terror rewolucji francuskiej postrzega się jako konsekwencję, a nie wypaczenie postaw luminarzy francuskiego oświecenia. Przypomina się ludobójstwo w Wandei, którego rozmiary i okrucieństwo porażają. Jak wielkie musiało być zaangażowanie jego sprawców! Co nimi kierowało? Dlaczego podręczniki do języka polskiego o Wandei milczą? Dlaczego milczą o terrorze rewolucyjnej Francji, o jego skali? Rewolucja utopiła Francję we krwi, Francję – nie księży bynajmniej, lecz zwykłych ludzi. Czy pytanie o ewentualny związek tego faktu z duchem oświecenia jest pytaniem, którego w szkole zadać nie można? Ale jeśli to historyczne wydarzenie konsekwentnie pisane jest wielką literą, koniecznie z epitetem Wielka...

Do tych uwag dodam jeszcze orwellowskie zamiany znaczeń słów na przeciwne, których francuskie oświecenie dokonywało w sposób wzorcowy. Oczywiście wiem, że istnieją również tacy, którzy jako źródło wielorakiego zła prezentują katolicyzm... Oni z pewnością nie podzieliliby moich zastrzeżeń. Na niejednym z nich podręczniki mogłyby wyrzucić wręcz wrażenie propagowania katolicyzmu. Nie twierdzą, że należy im przyznać pewien szkolny parytet. W ogóle argument z istnienia jakichś postaw i przekonań jest śliski, bo osłabia lub uchyla kwestię prawdy, która przecież nie rodzi się ani z głosowania, ani z „wojny dyskusów” (choć nietożsama z tą ostatnią dyskusją wiele może dla niej zrobić), ani nie podlega parcelacji w rodzaju proporcjonalnej ordynacji wyborczej. Powiem tylko, że bez krytycznego spojrzenia na ową epokę nie zrozumiemy *Nie-Boskiej komedii*. To znaczy, owszem, przeczytamy ją na przykład

jako utwór o polskim antysemityzmie, a w najlepszym razie jako wariację na temat idei i idejek z pierwszej połowy XIX wieku. Zapewniam, że można głębiej, mądrzej i prawdziwiej. Mickiewicz również staje się uboższy, płytszy i nudniejszy, bowiem oświecenie jest upiorem całej jego twórczości, bodźcem do (auto)rozrachunków, groźnym memento – obszerną pracę warto napisać o tym, czym dla niego właściwie jest.

Na XIX stuleciu jednak nie koniec. Także z *Roku 1984* Orwella dotrze do nas niewiele. Już to samo wystarczy, by uzasadnić konieczność zaznajomienia młodzieży z krytyką formacji Woltera. Konieczność przez podręczniki zasadniczo niezrealizowaną. A co do usytuowania podręcznikowych opowieści o oświeceniu na osi konfliktu, nazwijmy go tak, „współczesny mainstream kontra konserwatyści”, widzimy wyraźne nachylenie w stronę tego pierwszego. W zestawieniu z obrazem innych epok, przede wszystkim ze zjawiskami takimi, jak miażdżąca ocena sarmatyzmu, z doborem wątków kulturowych, etosów, wzorców, które poddawane są dyskusji, krytyce lub dekonstrukcji, opowieść taka może jeszcze bardziej „nachylać się na lewo” lub inaczej: odchyłać od tradycji polskiej i europejskiej (nie mylić z tradycją unijną).

## Zwycięstwo?

Myliłby się jednak ten, kto pomyślałby, że przekreślam dorobek wieku XVIII. Przede wszystkim, jak pisałem, odróżniam oświecenie francuskie od polskiego. Jeśli chodzi o drugie, to rozpoczęło się ono w czasach dla nas mrocznych, a konieczność zmian z perspektywy historycznej jawi się jako oczywistość. Pytanie jednak, jakiego rodzaju miałyby to być zmiany? Nasi przodkowie odpowiedzieli na nie mądrze, zgodnie z polską wolnościową tradycją nie uciekając od szczerej, ostrej nawet rozmowy, swobodnej i twórczej wymiany myśli. A literatura...? Mam swoje preferencje, nie będę tu jednak pisał „krótkiej oceny epoki”.

Tak doszliśmy do czasów współczesnych. Wracamy do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum. I kraj nam się trochę zmienił przez ostatnie lata... „Teraz nie wiem, czy moda i nas starych zmienia, / Czy młodzież lepsza (...)”. W każdym razie Podczaszyc nie ma już powszechnego posłuchu wśród młodych, groza „obciachu” niekoniecznie łączy się z babcią, a dzisiejsze wnuczeta też nieraz chciałyby jej powiedzieć, że zachowały się jak trzeba. „Wychowaliśmy nacjonalistów!” – oznajmił z bólem Podczaszyc i oddał się swojej ulubionej grze pod tytułem „Myślę, więc świat jest myślą moją”. Zwycięstwo? Jestem sceptyczny i co do zasięgu przebudzenia, i co do jego głębi, i fundamentów.

Wsiądźmy do porannego autobusu, zobaczymy te pozajmowane przez młodzież licealną miejsca, gdy obok stoją starcy. Ale za to odpowiada nie tylko i nie przede wszystkim szkoła.

## Bibliografia

Adamczyk M., Chrzęstowska B., Pokrzywniak J.T.: *Starożytność-oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1999 (wydanie trzynaste).

Janicka-Szysko R., Steblecka-Janowska M.: *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony 2*, Gdynia 2012.

Klejnocki J., Łozińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D.: *Język polski. Podręcznik. Klasa 1. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne Zakres podstawowy / zakres rozszerzony, część do pracy w domu*, Warszawa 2002.

Krajewski K.: *Piśmiennictwo polskie od średniowiecza do oświecenia. Podręcznik dla klasy I liceum o profilu humanistycznym*, Warszawa 1980 (wydanie czwarte).

Mrowcewicz K.: *Starożytność-oświecenie. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1998 (wydanie czwarte).

Rosiek S., Grześkowiak R., Nawrocka E., Oleksowicz B.: *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część 2. Renesans. Barok. Oświecenie (echa współczesne)*, Gdańsk 2003.

Wykorzystałem także między innymi wiersz Zbigniewa Herberta pod tytułem *Książka*.

---

## Ireneusz Statnik

Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza”. Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego. Opiekuje się uczniami, którzy biorą udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

# Najstarsza, ale nie staroświecka

---

Anna Kondracka-Zielińska

## Historia I Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie

Ze szczecińską „Jedynką” jestem związana od 32 lat – najpierw jako uczennica, obecnie, od ponad dwóch dekad, już jako nauczycielka języka polskiego. Historia szkoły jest dłuższa niż moje życie, a ja czuję się dzięki niej jak małeńka cząstka większej całości.

Naukę w murach I Liceum Ogólnokształcącego rozpoczynałam za dyrekcji Zygmunta Szydłowskiego, do pracy przyjmował mnie dyrektor Jan Trzeciak, obecnie szkołą zarządza dyrektor Ewa Budziach.

Od kiedy liczyć wiek szkoły? Jeśli od zakończenia budowy gmachu, to należy uznać, że „Jedynka” – wraz z niemiecką częścią swojej historii – ma 115 lat. A może zacząć odliczanie od pierwszego dzwonka w powojennym polskim Szczecinie? Od tego momentu minęły 73 lata. Pozostaje jeszcze inna data: dzień nadania szkole imienia polskiej noblistki Marii Skłodowskiej-Curie. Od tej chwili mija właśnie 60 lat.

## Niemiecka historia „Jedynki”

Sam budynek to dzieło architekta Wilhelma Meyera-Schwartaua. Prace przy budowie gmachu szkoły trwały w latach 1900–1903. Do budowy wykorzystano ciosy z piaskowca śląskiego. To dzięki nim budynek wygląda niczym Hogwart (z cyklu powieściowego o szkole czarodziejów i Harrym Potterze J.K. Rowling), budzi respekt i fascynuje jednocześnie. Główne wejście zostało wykończony portalem i balkonem. Na łuku znajduje się wyrzeźbiony napis: „Anno Domini 1903”. Od samego początku na pierwszym piętrze znajdował się pokój nauczycielski – niedawno odrestaurowany zyskał oryginalny wygląd. Największą salą w budynku jest od zawsze aula (380 m<sup>2</sup>), również odrestaurowana kilka lat temu.

Po zakończeniu budowy do gmachu przeniesiono z ówczesnej miejskiej biblioteki (dzisiejszej Książnicy Pomorskiej) Gimnazjum Miejskie. Dyrektorem został i funkcję tę pełnił do roku 1906 Hugo Lemcke. Szkoła nosiła wówczas nazwę Stadtgymnasium.

W czasie wojny budynek pełnił funkcję polowego szpitala wojskowego. Można przyjąć, że szkoła przestała funkcjonować w 1943 roku, a młodzież została przeniesiona do Stargardu, a następnie za Odrę.

## „Jedynka” w polskim Szczecinie

Kończy się II wojna światowa, a szczecińskie władze przygotowują się do uruchomienia pierwszych szkół. Ówczesny kurator Okręgu Szkolnego Zachodniopomorskiego, Stanisław Helsztyński, proponuje Janinie Szczerskiej, przybyłej do Szczecina więźniarce obozu w Ravensbruck, utworzenie pierwszej w Szczecinie szkoły gimnazjalnej i ogólnokształcącej. Zdecydowała ona, że pierwsza polska szkoła stopnia gimnazjalnego i licealnego zostanie uruchomiona przy alei Piastów 12, w budynku przedwojennego gimnazjum męskiego.

W sierpniu 1945 roku ogłoszono zapisy do gimnazjum i liceum. Na liście znalazło się 30 kan-

dydatów, wśród nich również syn kuratora Helsztyńskiego. 2 września 1945 roku (niedziela) przy alei Piastów otwarto Gimnazjum i Liceum. W pierwszych miesiącach funkcjonowania szkoły była ona jedyną placówką w Szczecinie.

W roku szkolnym 1946/47 zmieniono organizację pracy szkoły: chłopcy chodzili na zajęcia lekcyjne w godzinach przedpołudniowych, a dziewczęta po południu. W październiku 1946 roku chłopcy zostali przeniesieni do II Gimnazjum i Liceum Męskiego przy ul. Henryka Pobożnego. Janina Szczerska objęła funkcję dyrektora I Gimnazjum i Liceum Żeńskiego. W roku szkolnym 1948/49 zmienia się organizacja nauczania i nazwa szkoły. Powstaje Państwowa 11-letnia Ogólnokształcąca Szkoła Żeńska z siedmioma klasami szkoły podstawowej i czterema licealnymi. Liczba uczniów z roku na rok zwiększa się. Za sprawą działalności Janiny Szczerskiej szkoła zyskuje renomę.

## Kolejne dekady i nowi dyrektorzy

Nowe czasy oznaczały znaczne zmiany – do szkół dotarły idee komunistyczne. Janina Szczerska, jako była działaczka AK, zmierzyła się z trudną rzeczywistością. W czerwcu 1951 roku otrzymała upomnienie, a 30 września 1951 roku została odwołana z funkcji dyrektora. W latach 1951–59 w I LO stanowisko to obejmowali kolejno: Maria Wołczakowa (1951–53), Zygmunt Ziółkowski (1953–1954), Zofia Altszylerowa (1954–1955), Jan Rybarski (1955–59). Za czasów ostatniego z wymienionych dyrektorów szkole nadano imię Marii Skłodowskiej-Curie (25 października 1958 roku).

16 czerwca 1959 roku zapada decyzja, że Janina Szczerska wróci do Szczecina i ponownie zajmie stanowisko dyrektora szkoły. Tym razem piastowała je nieprzerwanie do momentu przejścia na emeryturę w końcu grudnia 1965 roku. Nowym dyrektorem zostaje Marianna Rynasiewicz (1966–1979). W 1971 roku uruchomiono filię szkoły, czyli VIII Liceum Ogólnokształcące. Część klas miała lekcje w SP nr 56, a część w I LO. Obie placówki musiały mierzyć

się z wieloma trudnościami organizacyjnymi (przede wszystkim brakiem zaplecza i pomocy naukowych).

Podczas posiedzenia rady pedagogicznej w sierpniu 1979 roku zakomunikowano, że dyrektor, Marianna Rynasiewicz, od września będzie pracowała w kuratorium na stanowisku wizytatora. Kolejnym dyrektorem zostaje Jerzy Sarosiek (1979–1981), dotychczasowy wicedyrektor VIII LO – filii I LO. Po nim obowiązki dyrektora przejmuje Jan Kujawa (1981–1982). Ze względu na napiętą sytuację w kraju (stan wojenny 1981–1983) praca w szkole również przysparza pewnych trudności. Przystaje funkcjonować szczepek harcerski, młodzież i nauczyciele wysuwają postulaty, by w kalendarzu szkolnym pojawiły się uroczystości związane z rocznicą grudnia '70, odrodzenia Polski i zamachu na papieża Jana Pawła II. SB aresztuje nauczycieli: Halinę Gaińską i Franciszka Łuczkę.

Nowy rok szkolny 1982 roku rozpoczyna już nowy dyrektor, Zygmunt Szydłowski, (1982–1990). Stara się, aby szkoła funkcjonowała normalnie. Widać, że nadchodzą zmiany – uczniowie i nauczyciele coraz odważniej wyrażają swoje poglądy. Kolejnym dyrektorem, w trudnym okresie przemian ustrojowych, zostaje Jan Trzeciak (1991–2007), wieloletni nauczyciel fizyki. We wrześniu 2007 roku funkcję dyrektora szkoły przejęła Ewa Budziach.

## Historia szkoły to też historia jej uczniów

WI LO dużo się dzieje – może nawet zbyt wiele? Nie sposób wymienić wszystkich działań, po bardziej wyczerpujące informacje mogę odesłać zainteresowanych czytelników do monografii szkoły pt. Historia we wspomnieniach – fakty w przypisach, zredagowanej przez Mirosławę Piaskowską-Majzel (nauczycielkę języka polskiego w I LO). Wspomnę jedynie wybrane przedsięwzięcia. Działają liczne koła przedmiotowe i szkolny teatr. Uczniowie nagrywają filmy, za które uzyskują liczne nagrody. Realizują się w działaniach wolontariatu. Oddają krew w ramach Wampirjadi. Biorą udział w „Wagarach z poezją” (w Książnicy Pomorskiej), „Zaduszkach nauczycielskich”, przed-

stawieniach dla Stowarzyszenia Świtez, festynach miejskich. Pomagają w hospicjach dla dzieci i dorosłych oraz w świetlicy środowiskowej „Pod Aniołem”. Grają razem z Wielką Orkiestrą Świątecznej Pomocy.

W murach „Jedynki” uczyły się osoby piastujące różne eksponowane stanowiska zarówno w Szczecinie, jak i kraju, na przykład: Jacek Ławicki (dr n. ekonom., profesor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie), Adam Krzyształowski (dr n. med., specjalista radiologii i diagnostyki obrazowej), Mariusz Pietrzak (dr n. med., diabetolog, internista), Andrzej Ciechanowicz (dr hab. n. med., rektor PUM), Inga Iwasiów (prof. literaturoznawstwa z Uniwersytetu Szczecińskiego, krytyczka literacka, poetka), Cezary Urban (dyrektor XIII LO), Norbert Obrycki (polityk, samorządowiec, marszałek, poseł, senator), Krzysztof Warlikowski (reżyser teatralny i operowy), Danuta Chudzianka (aktorka teatralna i filmowa), Piotr Baranowski (spiker i dziennikarz radiowy), Izabella Cywińska (reżyserka teatralna i filmowa, dyrektorka Teatru Ateneum w Warszawie, minister kultury i sztuki), Wojciech Wysocki (aktor teatralny, filmowy i telewizyjny), Ewa Woydyłło-Osiatyńska (doktor psychologii i terapeuta uzależnień).

Siłą „Jedynki” są nie tylko laureaci olimpiad, chociaż takich też odnotowano, ale ludzie o szerokich horyzontach, zróżnicowanych pasjach i apetycie na sukcesy. Tak trzymać! Wielu sukcesów życzę mojej szkole w kolejnych dekadach!

*Opracowanie tekstu w części historycznej na podstawie: M. Piaskowska-Majzel (red.), „Historia we wspomnieniach – fakty w przypisach” (Szczecin, 2015) oraz materiałów ze strony szkoły: [www.lo1.szczecin.pl/zakladka\\_„Historia\\_szkoły”](http://www.lo1.szczecin.pl/zakladka_„Historia_szkoły”).*

---

### Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.  
Nauczycielka języka polskiego w I Liceum  
Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.  
Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego  
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Ryby i uczniowie głosu nie mają

---

Waldemar Howil

## Swobodne rozważania o demokratyzacji polskiej szkoły

Według mnie demokracja jest przestrzenią do nieskrępowanego przepływu myśli i idei. Kiedy w dyskursie brakuje swobody – i gdy jego uczestnicy zaczynają kalkulować, czy warto się wypowiedzieć, czy może jednak korzystniej będzie się zgodzić z kimś ważniejszym – wtedy demokracja staje się formą bez treści. Formalnie bowiem możemy mówić, co myślimy, a faktycznie spychamy się na milczącą emigrację lub konformistyczne przytakiwanie. Polska szkoła powinna

być demokratyczna i w demokratycznym duchu wychowywać młodzież. O tym mówi przecież preambuła do Ustawy Prawo Oświatowe: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju (...) w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Wiele wydarzyło się w historii Polski przez ostatnie sto lat. Równie wiele zdarzeń miało miejsce w polskiej edukacji – wiele reform i „reform” ją dotknęło.

## Ile jest demokracji w edukacji?

Wydaje się, że polska szkoła jest tak demokratyczna, jak nigdy wcześniej nie była. Że funkcjonują w niej te wszystkie procedury i podmioty, które nazwać możemy demokratycznymi i które w sposób faktyczny, a nie iluzoryczny uczą młodzież demokracji i wolności.

Szkoła jest społecznością, w skład której wchodzi uczniowie, rodzice i nauczyciele. Każda z tych grup ma swoją instytucję – samorząd uczniowski, radę rodziców i radę pedagogiczną. W niektórych placówkach funkcjonuje również najbardziej demokratyczna z instytucji szkolnych, czyli rada szkoły, która mogłaby być miejscem swobodnej dyskusji o wizji i funkcjonowaniu szkoły. Czy jednak w polskiej szkole, sto lat po odzyskaniu niepodległości, jest miejsce na swobodną dyskusję z uczniami?

Czy na 100-lecie Niepodległej polscy uczniowie są w swoich szkołach niepodlegli i samorządni?

Nie ma wielu badań i opracowań mówiących o faktycznym stanie samorządności w polskich szkołach. Z konieczności więc posłużę się tylko tymi nielicznymi, które istnieją. Krytykując status quo, przedstawię jednocześnie moją wizję samorządności uczniowskiej, a czytelnikom pozostawię obszar do refleksji.

### Samorządność w toalecie

Mówiąc o samorządności szkolnej, wypada zacząć od sprawy fundamentalnej, a mianowicie wyborów oraz wiążącego się z nimi czynnego i biernego prawa wyborczego. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim wypadku wiele jest do nadrobienia w zakresie demokratyzacji uczniowskiej samorządności.

Czynne prawo wyborcze jest pięcioprymiotnikowe. Wybory mają być: tajne, bezpośrednie, równe, powszechne i większościowe.

I w większości szkół ta formalna otoczka jest zachowana. Niestety często bywa tak, że pod tą formalną demokracją wyborczą mamy pewien przymus. W części szkół wybory odbywają się na dwa sposoby: albo to urna krąży od klasy do klasy i uczniowie głosują, albo nauczyciele z uczniami, w wyznaczonych godzinach, przychodzą do sali, w której stoi urna. Zarówno pierwszy, jak i drugi sposób mają niewiele wspólnego z dobrovolnością oraz tajnością głosowania. Jak czytamy w raporcie Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich pod tytułem *Samorządność zaczyna się w toalecie*, według części dyrektorów taki sposób przeprowadzania wyborów samorządowych w szkołach „zwiększa (...) frekwencję, jak również ogranicza zamieszanie w szkole. (...) Dyrektorom nie kojarzy się to jednak z żadną formą pośredniego przymusu, a nawet jeśli, to ma on pozytywne uzasadnienie moralne”. Przymus mający pozytywne uzasadnienie moralne – czy nie brzmi to groźnie?

Podobnie rzecz się ma z biernym prawem wyborczym. Prawo do kandydowania powinien mieć każdy członek społeczności uczniowskiej, podobnie jak każdy obywatel powinien mieć możliwość kandydowania w wyborach samorządowych czy parlamentarnych. Niestety w wielu szkołach demokracja jest rozumiana w specyficzny sposób i ogranicza się uczniom, różnymi metodami, możliwość startowania w wyborach. Wystarczy po wpisaniu w wyszukiwarce Google hasła „regulamin samorządu uczniowskiego” przeczytać kilka dowolnie wybranych dokumentów, aby dojść do przekonania, że prawo do kandydowania jest dosyć swobodnie interpretowane i to na niekorzyść uczniów. Znajdziemy więc w zapisach regulaminowych informacje o tym, że kandydatem może być uczeń „niesprawiający kłopotów wychowawczych” albo że w wyborach biorą udział „po trzy osoby z każdej klasy”. Popularny jest też zapis, że kandydatem może być „KAŻDY (podkreślenie moje) uczeń, który ma co najmniej

dobrze zachowanie”. W skrajnych przypadkach, a i takie można spotkać, funkcjonują zapisy, że to „klasa wybiera kandydata spośród uczniów mających co najmniej dobre zachowanie i średnią ocen 4,0” oraz że „każdą kandydaturę opiniuje wychowawca”. Nie ma więc w przypadku takich zapisów regulaminowych mowy o tym, że rada samorządu, a więc i cały samorząd uczniowski działa na zasadach demokratycznych, skoro wybory odbyły się w sposób jawnie niedemokratyczny.

### **Mają słuchać, a nie głosować**

100 lat od odzyskania niepodległości i 29 lat od przemian demokratycznych w Polsce czas najwyższy dostosować regulaminy i nie bać się wolności. Polska szkoła nie może uczyć szacunku do demokratycznych reguł, gdy sama reguły te karykaturuje. Wolność i demokracja polegają na tym, że kandydować w wyborach może każdy, bo czyż na przykład uczeń z oceną z zachowania poprawną i średnią 3,0 nie może mieć mnóstwa świetnych pomysłów i umiejętności przekonywania do nich innych osób?

Julian Radziewicz pisał w 1989 roku, że „uczniowie (...) nie mają w polskim systemie oświatowym prawie nic do powiedzenia w sprawach wymagających rozstrzygnięć decyzyjnych”. W wielu polskich szkołach funkcjonuje bowiem bardzo dobrze zakorzeniony i ugruntowany, a przez to trudny do złamania, pionowy model zarządzania. To dyrektor i rada pedagogiczna ustalają zasady funkcjonowania szkoły, a uczniowie mają się im tylko podporządkować. Ktoś w tym miejscu mógłby się oburzyć, że przecież Radziewicz o innych czasach pisał. Zgodziłbym się chętnie, gdybym w czasie, kiedy pisałem te słowa, nie usłyszał z ust nauczyciela dyskutującego o sposobach zapisywania kontraktów z uczniami, że „przecież oni mają się słuchać”.

W takich warunkach, gdzie trudno o decyzyjność uczniów i partycypowanie ich w odpo-

wiedzialności, trudno mówić o tym, że samorzady szkolne w polskich szkołach będą funkcjonowały dobrze i staną się narzędziem krzewienia wartości demokratycznych.

### **Daj szansę demokracji!**

Z przywołanego już przeze mnie badania Koalicji na Rzecz Samorządów Uczniowskich wynika, że 40% badanych uczniów nie słyszało o żadnych działaniach samorządowych w ich szkole, a z pośród tych, którzy słyszeli, tylko 34% zadeklarowało, że brało w nich udział. Wiele to mówi o stanie samorządności uczniowskiej w polskiej szkole, tym bardziej że jedną z najczęściej wymienianych aktywności samorządowych są dyskoteki (na 100 uczniów tylko około 18 wzięło w nich udział). Ważne jest też to, że tylko 6% z tych, którzy brali udział w działaniach SU, zadeklarowało, że wzięło udział w akcjach związanych z prawami ucznia.

Każdy uczeń jest w mniejszym lub większym stopniu oceniany, ale ilu z nich miało tak naprawdę prawo wypowiedzieć się w sprawie przedmiotowych zasad oceniania lub zasad oceniania zachowania w szkole? Nie ma lepszego sposobu uczenia demokracji, jak poprzez bezpośredni i aktywny w niej udział. Konsultacje z samorządem uczniowskim – dotyczące sposobów oceniania, koloru ścian malowanych korytarzy, czy też stołków menu – powinny być codziennymi i ważnymi lekcjami dla młodzieży, a niestety nie są. Poczucie sprawczości i wpływu na otaczającą rzeczywistość uczy tego, że warto i że można zmieniać świat. Bycie biernym wykonawcą czyjejs wizji uczy tylko bierności. A przecież my, nauczyciele, nie mamy uczyć dzieci bierności, tylko zachęcać je do kreatywnego rozwiązywania problemów. Może więc, gdy pozwolimy uczniom wybierać w demokratycznych wyborach i działać w szkole na demokratycznych zasadach, w przyszłości nie będziemy narzekać na frekwencję



w wyborach, na przykład parlamentarnych, oraz na jakość startujących kandydatów?

Warto spróbować i dać uczniom szansę. Tym bardziej że możliwości partycypowania w procesie decyzyjnym jest co najmniej kilka. Najprostszą jest odpowiednio wcześniejsze informowanie uczniów o tym, co będzie się działo w szkole. Kolejnym krokiem są konsultacje, a tuż za nimi współdecydowanie i najważniejsze – decydowanie. W każdej szkole jest wiele obszarów, które można by było objąć decyzyjnością uczniowską, a efekty takiej partycypacji we władzy byłyby nieporównywalnie korzystniejsze od efektów mechanicznego tworzenia kolejnych apeli i dyskotek. Demokracja to też odpowiedzialność, nie tylko prawo do rozrywki.

### **Stracone szanse?**

W dokumencie opracowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty pod tytułem *Standardy funkcjonowania samorządu uczniowskiego* możemy przeczytać, że samorząd szkolny to nieustannie tracona szansa. Pozwolę sobie zacytować krótki fragment raportu, który w pełni oddaje problem samorządności uczniowskiej. „Ryzyko związane z powierzaniem uczniom odpowiedzialności za szkołę i uczenie się nie jest większe niż ryzyko związane z tym, że z braku innego ujęcia potrzeba wpływu będzie przez nich realizowana w sposób destruktywny dla społeczności. Mimo to – my, nauczyciele – wolimy często raczej reagować na opór, niż dzielić się władzą i korzystać z wielu rąk do pracy”.

Według mnie demokracja jest przestrzenią do nieskrępowanego przepływu myśli i idei. Kiedy w dyskursie brakuje swobody – i gdy jego uczestnicy zaczynają kalkulować, czy warto się wypowiadać, czy może jednak korzystniej będzie się zgodzić z kimś ważniejszym – wtedy demokracja staje się formą bez treści. Formalnie bowiem możemy mówić, co myślimy, a faktycznie spycha-

my się na milczącą emigrację lub konformistyczne przytakiwanie.

Zmiana, każda zmiana, niesie za sobą lęk, bunt i opór. Także zmiana dotycząca roli uczniów w szkole. Sto lat od odzyskania niepodległości, sto lat od powstania pierwszych uczniowskich struktur samorządowych i prawie trzydzieści lat od pokojowych przemian politycznych w Polsce – warto dać uczniom demokratyczne podstawy funkcjonowania w szkole. Mówi się, że miłość mnoży się przez dzielenie. Podobnie jest z wolnością i demokracją. Jeżeli podzielimy się naszą, dorosłą władzą w szkole, będzie więcej w niej wolności, zrozumienia i akceptacji. I nawet jeżeli nie wszystko się uda, jeżeli zasadzone drzewka uschną, a kuskus wybrany zamiast ryby jako piątkowe danie w stołówce nie będzie prawie nikomu smakował, to i tak wszyscy wygramy. Wygramy więcej wolności i demokracji.

---

### **Waldemar Howil**

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie.

# Z tej mowy czerpiesz siłę

---

Mariusz Osiński

## Scenariusz podwójnej lekcji języka polskiego

Setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości jest okazją do wielu społecznych i twórczych inicjatyw w różnych zakresach – również działań podejmowanych w szkole. Mam szczęście i przyjemność pracować w miejscu, gdzie co roku, w ostatni roboczy dzień przed 11 listopada, świętujemy to ważne wydarzenie. Każda klasa wykonuje zadanie polegające na przygotowaniu projektu tematycznego nawiązującego do idei ojczyzny i wolności. Były już biało-czerwone lampiony puszczane

w powietrze, latawce w kształcie orłów, makiety z godłami Polski z różnych okresów historycznych i prezentacje wielu regionalnych kultur. Na ostatnich lekcjach poprzedzających uroczystość przeprowadzamy godzinę wychowawczą nawiązującą do Święta Niepodległości – w ten sposób przypominamy młodzieży o naszej chlubnej historii. Organizujemy także happening tematyczny podczas uroczystego apelu, w którym chętni uczniowie tańczą poloneza w strojach kościuszkowskich.

Wieczorem z kolei cała społeczność szkoły spotyka się na uroczystym rauciu, by wspólnie i radośnie upamiętnić wydarzenia sprzed 100 lat. Tym samym, jak pokazują powyższe przykłady z mojego szkolnego „podwórka”, odpowiedzialność za przekazywanie wiedzy w zakresie losów naszego narodu spoczywa nie tylko na nauczycielach historii, ale także na polonistach i wszystkich wychowawcach. Zwłaszcza na lekcjach języka polskiego jest sporo okazji do wykazania się wiedzą na temat przeszłości, zaczynając od średniowiecznych kronik i *Bogurodzicy*, poprzez *Pieśń o spustoszeniu Podola* Jana Kochanowskiego, III część *Dziadów* Adama Mickiewicza, powieści historyczne Henryka Sienkiewicza, kończąc na prozie wojennej i literaturze okresu komunistycznego.

Lekcje języka polskiego nawiązujące do tych wydarzeń są wspaniałą okazją do upamiętnienia 100-lecia polskiej niepodległości. Przygotowany przeze mnie pakiet dwóch autorskich lekcji, zatytułowany „Myśląc ojczyzna i wolność...”, wpisuje się w potrzebę kreatywnego przypominania o roku 1918 – podyktowaną koniecznością „ocalenia od zapomnienia” dorobku przeszłych pokoleń, rozmawiania z młodymi ludźmi o wartościach ważnych dla ojczyzny i dla nich samych, rozbudzania refleksji na temat wolności i współczesnych oznak patriotyzmu, i w końcu – interpretowania tekstów literackich i ikonograficznych. W proponowanych scenariuszach uwzględniłem metody i formy nauczania, w tym przede wszystkim metody aktywizujące, pobudzające uczniów do myślenia i partnerskiej współpracy z nauczycielami.

Do realizacji zaproponowanych przeze mnie lekcji jest potrzebnych kilka materiałów pomocniczych. Ich przygotowanie czy stworzenie nie powinno nikomu sprawić najmniejszych problemów. Mam świadomość, że w toku obu zajęć dydaktycznych dużo się dzieje – być może zbyt wiele – ale zaproponowane czynności mają pobudzać uczniów w wielu aspektach. Tu nie ma czasu na nudę: będzie coś dla wzrokowca, słuchowca i kinestetyka. Kolejne zadania mają pobudzić różne zmysły młodych

ludzi, by twórczo je wykorzystać. Wyszedłem z założenia, które jest potwierdzone naukowo, że lekcje wykładowe są nudne i nie przynoszą pozytywnych efektów (uczeń już po kilku minutach „wyłącza się” – może słucha, ale już niekoniecznie słyszy). Dlatego wybrałem formy najbardziej angażujące uczniów: demonstrację, dyskusję i naukę poprzez praktykę. Stąd pomysł na pokaz rekwizytów kojarzących się ze słowem „wolność”, kilka pytań otwartych – skłaniających do refleksji i aktywnej rozmowy, a także interpretacja różnych tekstów kultury.

Zasadne wydało mi się także odwołanie do spuścizny literackiej cenionego poety i pieśniarza Marka Grechuty. Młodzież powinna znać choć mały fragment jego twórczości. Sam bardzo ją cenię i uważam, że powinniśmy sięgać po teksty tego piosenkarza i kompozytora przy wielu okazjach (na lekcjach polskiego czy godziny wychowawczej, gdy podejmujemy rozmowy na temat uniwersalnych wartości). W dyskusjach z naszymi podopiecznymi musimy im przypominać i uświadamiać, że język podlega wartościowaniu, jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości. Dobrze jest to widoczne, gdy interpretujemy teksty piosenek *Ojczyzna czy Wolność*. Na podstawie pierwszej z nich możemy poprowadzić ciekawą dyskusję na temat współczesnych obliczy historii, języka i sztuki.

Zajęcia języka polskiego mogą być naprawdę ciekawe. Dziś nie kojarzą się już tylko z czytaniem rozmaitych tekstów i ich odbiorem lub oceną za odpowiedź na pytanie: „co autor miał na myśli?”. W dobie powszechnej technicyzacji i internetyzacji jesteśmy „bombardowani” mnóstwem informacji z środków audiowizualnych. Szczególnie dotyczy to młodych ludzi. Żyją oni w tak zwanej kulturze obrazkowej, osadzonej ściśle na cyfrowych technologiach. Mając to na uwadze, wychodzę naprzeciw potrzebom młodzieży. Stąd kontekst literacki (piosenki Grechuty) proponuję poszerzyć o wykorzystanie odwołań do polskiego malarstwa. Mój wybór pada na obraz Jacka Malczewskiego *Polonia I*. Dlaczego właśnie ten? Bo daje dużo możliwości interpretacyj-

nych, posiada bogatą symbolikę, nie jest powszechnie znany i dobrze opracowany. W scenariuszu zaproponowałem samodzielną kilkudzianową wypowiedź każdego ucznia w zeszytach. Oczywiście można to zmodyfikować do wspólnej interpretacji z uczniami, na bieżąco. W przypadku trudności z odbiorem dzieła – interpretacji nakierunkowanej przez nauczyciela, poprzez zadawanie kolejnych prostych pytań. Zaczniemy wówczas od kreacji kobiety, znalezienia symboli i ich omówienia, kończąc na interpretacji tytułu.

Gdy myślimy o ojczyźnie i wolności, nasuwa się nam wiele refleksji i kontekstów. Zachęcam do ich odkrywania i poszerzania. Zaproponowane lekcje wpisują się w podstawę programową języka polskiego i cele nauczania tego przedmiotu. Wiedza nabyta na nich z pewnością jest przydatna w kontekście przygotowania do matury ustnej i pisemnej. Scenariusz może być wykorzystany w codziennej praktyce szkolnej – od VII czy VIII klasy szkoły podstawowej, poprzez III klasę gimnazjum, kończąc na lekcjach w liceum czy technikum. Żywię choć małą nadzieję, że stanie się on przyczynkiem do własnej twórczej inwencji, wyjścia poza rutynę i obowiązkowe wymagania programowe. Uczcijmy zatem godnie pamięć o wydarzeniach z roku 1918!

## Scenariusz lekcji języka polskiego

Tytuł zajęć: *Myśląc ojczyzna i wolność...*

Adresaci: uczniowie szkół ponadpodstawowych

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne (2x45 min)

Cele:

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić, jakie wartości są ważne w życiu człowieka i funkcjonowaniu Niepodległej,
- rozbudzać refleksje nad wartościami dotyczącymi ojczyzny i wolności,
- analizować i interpretować teksty literackie i ikonograficzne,
- określić, co znaczy być patriotą w dzisiejszych czasach.

Formy i metody pracy:

- praca z tekstem literackim i ikonograficznym,
- praca w grupach,
- praca indywidualna,
- dyskusja,
- burza mózgów.

Materiały pomocnicze:

- nagranie z piosenką Marka Grechuty *Ojczyzna*,
- tekst piosenki Marka Grechuty *Ojczyzna*,
- karty pracy dla grup 4-osobowych,
- reprodukcja obrazu *Polonia I* Jacka Malczewskiego,
- nagranie z piosenką Marka Grechuty *Wolność*.

Środki dydaktyczne:

- rzutnik multimedialny (tablica multimedialna) z dostępem do internetu,
- głośniki do komputera.

## Lekcja pierwsza

Faza wstępna lekcji

1. Lekcję rozpoczynam od pytania: „Czym dla Was jest ojczyzna?”. Odpowiedzi zapisuję na tablicy, w postaci mapy myśli – w jej środku słowo-klucz lekcji: OJCZYŻNA. (do 5 min)
2. Podanie i zapisanie tematu lekcji. (1 min)
3. Przedstawienie celów lekcji i nacobezu. (1 min)

Faza właściwa lekcji

1. Wysłuchanie piosenki Marka Grechuty pt. *Ojczyzna* – z odtwarzacza CD lub z internetu. (3 min)
2. Rozdanie kartek ksero z tekstem wysłuchanej piosenki.
3. Zadanie: Znajdźcie w piosence fragmenty, które nawiązują do historii naszej ojczyzny (do konkretnych miejsc, wydarzeń, postaci). Osadźcie je w konkretnym przedziale czasowym – epoce lub konkretnym wieku. (5–6 min)
4. Wspólne rozwiązanie powyższego zadania. (4–5 min)
5. Zadanie pytania: „Co, zdaniem twórcy piosenki, tworzy fundamenty naszej historii i narodowej dumy z bycia Polakami?” (Odpowiedź: historia, język i sztuka)
6. Dlaczego akurat te trzy? (1 min)

7. Podzielenie klasy na trzy grupy. Każda z nich ma odrębne zadania. Przekazujemy je na wydrukowanych kartach pracy. (5 min)

Grupa I: Jakie wydarzenia historyczne wyznaczają naszą narodową tożsamość? O których szczególnie pamiętamy i dlaczego? Z jakimi ważnymi postaciami (bohaterami) je kojarzycie?

Grupa II: Co wyróżnia nasz język na tle innych języków słowiańskich i języków świata? Którzy pisarze i poeci szczególnie mocno zapisali się na kartach historii, stając się znanymi i cenionymi w Europie i na świecie?

Grupa III: Jakie dzieła sztuki polskiej są dla nas, Polaków, ważne i cenne? Dlaczego akurat te? Podajcie ich tytuły oraz nazwiska twórców.

8. Każda z grup przedstawia wyniki swojej pracy. (15 minut – po 5 minut na każdą grupę).

Faza końcowa lekcji

1. Podsumowanie zajęć – „Z tej lekcji zapamiętam...”, „Na tej lekcji nauczyłem się, że...”. (1 min)
2. Zadanie domowe: Na następną lekcję przynieście jakiś przedmiot (rekwizyt), który kojarzy wam się ze słowem „wolność”. (1 min)

## Lekcja druga

Faza wstępna lekcji

1. Lekcję rozpoczynam od pytania: „Z jaką osobą i datą kojarzycie odzyskanie przez Polskę niepodległości?” (1 min)
2. Proszę kilku wybranych uczniów o prezentację rekwizytów, które przynieśli na lekcję, i uzasadnienie słowne ich doboru. (7–8 min)

Faza właściwa lekcji

1. Wyświetlenie obrazu Jacka Malczewskiego *Polonia I* z 1918 roku, znajdującego się w Muzeum Narodowym w Kielcach.
2. Zadanie: Napiszcie kilkuzdaniową interpretację dzieła malarskiego w zeszytach. Sugeruję pytania pomocnicze: Co przedstawia obraz (na pierwszym i drugim planie)? Jaka jest jego kolorystyka? Jakie symbole są na nim przedstawione? Co mogą symbolizować: ogród, skąpe odzienie kobiety, sama

kobieta, korona na jej głowie, pocieranie (mycie) rąk, wojskowy płaszcz, czarny wdowi welon, nogi z zerwanymi kajdanami? Jak została przedstawiona postać na obrazie (10 min)

3. Wybrani uczniowie czytają interpretacje. (5–7 min)
4. Odnoszę się do poprzedniej lekcji. Marek Grechuta w piosence *Ojczyzna* w ostatnich wersach napisał: „(...) dziś Ojczyzna jest w potrzebie, czeka ciebie, wierzy w ciebie, tysiąc lat historii patrzy w serce twe. Masz obronić co najlepsze, by służyło Polsce jeszcze, liczy na twą pomoc dziś Ojczyzna twa, dziś Ojczyzna twa”.
5. Zastanawiamy się wspólnie, jak rozumieć te słowa. Co znaczy, że ojczyzna jest w potrzebie? Co jej dziś zagraża i może zagrażać w przyszłości? (dyskusja, 5–7 min)
6. Praca w parach. Zadanie polega na przedyskutowaniu odpowiedzi na pytania: Jak można pomóc ojczyźnie? Jakie wartości „mają obronić, co najlepsze”? (2 min)
7. Proszę o kilka wypowiedzi uczniowskich do powyższych pytań. (2 min)
8. Zapewne uczniowie wykorzystają w swoich odpowiedziach słowo „patriotyzm”. Zachęcam do dyskusji na temat: Czym dla Was jest patriotyzm? Jak można go dziś wyrażać? (2 min)

Faza końcowa lekcji

1. Podsumowaniem obu lekcji będzie wysłuchanie piosenki Marka Grechuty pt. *Wolność*. (4 min)

## Materiały źródłowe

1. Tekst piosenki Marka Grechuty *Ojczyzna*.
2. Obraz Jacka Malczewskiego *Polonia I* z 1918 roku.
3. Piosenka Marka Grechuty *Wolność*.

---

## Mariusz Osiński

Nauczyciel mianowany języka polskiego i wiedzy o kulturze w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 „Budowlanka” w Zielonej Górze. Wychowawca klasy o profilu Technik Architektury Krajobrazu.

# Kto uczy naszych uczniów?

---

Katarzyna Bielawna

## Rozważania jubileuszowe o kondycji polskiej edukacji

Wydaje się, że w stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości nasza edukacja nie mogłaby czuć się lepiej. Po latach sukcesów w przybliżaniu nauczania polskich uczniów do światowych standardów i dostosowywania podstaw programowych do najnowszych trendów, „na pełnej petardzie” wkracza w kolejną reformę, której celem jest połączenie tego, co najlepsze w dotychczasowym systemie, i tego, co było przed nim. Programy naszpikowane wiedzą, jak za złoty czasów polskiej edukacji, połączone z nowoczesnymi metodami nauczania i wspierane najnowszą technologią mają

zapewnić młodym ludziom poczesne miejsce na rynkach pracy i osiągnięcia w nauce, na jakie niewątpliwie zasłużyli. Jest dobrze.

Tylko że ja nie cierpię laurek, zwłaszcza tych nie do końca szczerych. Nie lubię wmawiania sobie, jak świetnie się mamy i poklepywania się po plecach, że kolejny rok odnosimy sukcesy – które w dużej mierze istnieją tylko na papierze i są wynikiem manipulacji danymi, a papier, jak wiadomo, jest cierpliwy. Zamiast „przybijania sobie piąteczek” proponuję bezstronny namysł nad tym, co się dzieje w polskiej szkole.

## Szok po reformie

Krytyczna refleksja spod znaku „skoro jest tak dobrze, to dlaczego jest tak źle” zakiełkowała w mojej głowie we wrześniu ubiegłego roku, kiedy do szkół przyszli pierwsi siódmoklasiści. Przyszli również do mnie, instytucji niepublicznej, a ja nieodmiennie unosiłam brew ze zdumienia, gdy ich rodzice bezradnie łamali ręce nad tym, jak dziecko sobie poradzi.

Trudno jest mi panikować w takich sytuacjach, ponieważ jako korepetytorka przetrwałam już kilka, mniejszych lub większych, reform edukacji. Zawsze jednak staram się rozumieć rodziców i uczniów. Zarówno tych, którzy nagle zostali postawieni przed faktem, że dziecko idzie do zupełnie innej szkoły niż pierwotnie planowali, jak i tych, którzy znają angielski na tyle, by zrozumieć, że poziom egzaminu z języka angielskiego po ósmej klasie (A2+/B1) nie odbiega szczególnie od poziomu matury na poziomie podstawowym (B1). Przejście od nauki przez zabawę i powtarzania w kółko tego samego materiału do tabel gramatycznych i ciągnących się stronami list słownictwa z pewnością było szokiem dla uczniów.

## Brak zaufania

Czego natomiast nie mogłam zrozumieć – w szerszym planie – to tego, że rodzice przyszli do mnie, do korepetytorki, prosząc o pomoc. Zadawałam sobie pytanie: dlaczego nie zwrócą się z tym do nauczycieli szkolnych? Skoro polska szkoła ma się tak świetnie (tu już kwitła we mnie ironia), to czemu nie pójść do szkoły i przedstawić problem? Powody widzę dwa.

Przyczyną pierwszą może być brak zaufania do szkolnego nauczyciela. Rodzice mogą wychodzić z założenia, że przeciążony wszystkimi innymi zadaniami nauczyciel i tak nie da rady im pomóc. Albo nie ufają jego umiejętnościom. Albo nie chcą narażać dziecka na bezsensowne zemsty nauczy-

cieli. A powód drugi może być jeszcze banalniejszy: rodzice owszem prosili nauczyciela w szkole o pomoc w przygotowaniu dziecka do egzaminu, poruszali temat na wywiadówce, ale po prostu nie przyniosło to żadnego efektu.

Jedną z moich ulubionych historii dotyczy tegorocznej maturzystki, która spytała nauczycielkę jednego z bardziej prestiżowych szczecińskich liceów, czy będzie przygotowywać grupę do matury rozszerzonej. Nauczycielka stanowczo i krótko odpowiedziała, że nie, ale jeżeli uczniocy zależy na zdaniu matury rozszerzonej, to może przerabiać sobie repetytorium i uczyć się słówek. Efektem rozmowy jest to, że od kilku miesięcy – włączając w to wakacje – siedzimy z wyżej wzmiankowaną uczennicą nad zadaniami z poziomu rozszerzonego, a pani nauczycielce pytania o przygotowanie do egzaminu już nikt nie zadał. Mam nadzieję, że jest dumna z tego, że udało jej się szybko i sprawnie rozwiązać problem.

## Idealny nauczyciel?

Ponieważ, jak napisałam wcześniej, nie lubię laurek, nie chciałabym więc, aby niniejszy tekst stał się peanem na cześć korepetytorów. Jednakże z punktu widzenia ucznia i rodzica korepetytor to nauczyciel idealny. Umówi się z uczniem w dogodnym terminie, zwykle też przyjeżdża do ucznia bezpośrednio do domu. Indywidualnie dobiera materiały dla ucznia, skupia się na tym, co sprawia trudność. W skrócie – korepetytor jest w stanie zrobić to, czego nauczyciel szkolny nie daje rady. Czy jest to wina nauczycieli? Oczywiście, niekoniecznie. Znam wielu edukatorów, którzy ewidentnie minęli się z powołaniem i uczą w szkołach, serdecznie nienawidząc dzieci, młodzieży i przekazywania wiedzy. Ale są i tacy, którym zależy, a których krępuje system, każący im ślęczyć godzinami nad dziennikiem elektronicznym, kserokopiarką i monitorowaniem realizacji podstawy programowej (szalenie rozwijające zajęcie, polegające na

wstawianiu krzyżyków w odpowiednie pola!), który to czas mogliby poświęcić na doksztalcanie się lub po prostu relaks, jakże istotny po ośmiogodzinnym kontakcie z młodzieżą.

Patrząc na moich uczniów, mam wrażenie, że edukacja gdzieś nam umknęła ze szkoły i że wiedza, z którą przychodzą do mnie dzieci i młodzież w nikłym tylko stopniu jest zdobywana w szkolnych ławach, a szkoła stała się miejscem przepychanek i reformatorskich eksperymentów, zamiast być bezpiecznym miejscem przekazywania i konstruowania wiedzy. Wiedza w głowach uczniów skądś się bierze, ale skąd? A zatem, drodzy nauczyciele, spróbujmy zmierzyć się z pytaniem postawionym w tytule: kto uczy waszych uczniów?

### Sukces ma wielu ojców...

Po pierwsze więc, uczą ich rodzice. Nie próbujmy nawet się oszukiwać: największy wpływ na młodego człowieka ma jego najbliższa rodzina. To od rodziców, a nie na zajęciach przedszkolnych, dziecko uczy się podstawowych faktów o świecie. Najczęściej to w domu dzieci uczą się pisać, czytać i liczyć. Bardzo niewielu rodziców pozostawiłoby edukację, zwłaszcza tę najwcześniejszą, w rękach szkół i przedszkoli (co już samo w sobie jest niezłą diagnozą stanu edukacji).

Rodzice mają również wpływ edukacyjny na dzieci w zupełnie innym wymiarze. Przekazują im swoje poglądy, swoje wartości, podejście do życia. Ten rodzaj edukowania, choć zdecydowanie subtelniej przekazywany, jest równie istotny. Daje motywację do działania i narzędzia do uczenia się; jeżeli w domu danego ucznia wartości takich jak szacunek dla pracy zabrakło, nauczyciel nie będzie w stanie tego przeskoczyć i choćby nie wiem jak ciężko pracował, jak ciekawe lekcje prowadził, pokazując filmy na YouTube i pozwalając pracować na tabletach (co, jak wiadomo, młodzież uwielbia), to i tak nie dotrze do ucznia, którego rodzice mają – potocznie i brutalnie rzecz ujmując – „wywalone na

wszystko”. Bo w uczniu taka postawa jest głęboko zakorzeniona, a wyzbycie się jej może przekraczać możliwości psychologiczne nastolatka.

Po drugie, w otoczeniu ucznia są rówieśnicy, dzięki którym też poznaje świat. Zderzenie się z trzydziściorgiem indywidualności zapewnia każdemu solidny szok kulturowy, a każde takie spotkanie czegoś nas uczy. Podobnie jak w przypadku kontaktu z rodziną, wpływ kolegów i koleżanek jest dwojaki. Z jednej strony zarażają się nawzajem podejściem do uczenia się i pokazują sobie, co aktualnie jest *cool* (stąd też, między innymi, presja na osiągnięcia w naszym najlepszym XIII Liceum – bez rówieśniczej presji nie byłoby tylu sukcesów). Z drugiej strony, przedmiotem wymiany międzyuczniowskiej jest po prostu zwykła wiedza, ta dotycząca przedmiotów szkolnych i ta odnosząca się do świata w ogóle. Nawet jeśli, a może nawet dzięki temu, że nie ma ona ramowej formy wykładu, wkrada się niezauważalnie do umysłów uczniów i tam pozostaje, bo uczniowie przede wszystkim chcą tę wiedzę posiadać.

Po trzecie, ten straszny, wszechobecny internet. Fragment ten chciałabym poświęcić gimnazjalistce Alicji, którą przygotowywałam do konkursu kuratorskiego z języka angielskiego. Rozumienie tekstów na znakomitym poziomie, świetny akcent – aczkolwiek czasami brytyjski, czasami amerykański – wysoka komunikatywność, a przy tym... totalny brak znajomości gramatyki. Do tego stopnia, że gdy przysiadłyśmy nad częścią gramatyczną arkuszy egzaminacyjnych, musiałyśmy powtarzać najprostsze konstrukcje, rozkładać je na czynniki pierwsze i analizować. Skąd u Alicji taka przepaść pomiędzy znajomością słownictwa a gramatyki? „Proszę pani, ja angielskiego nauczyłam się z internetu. Z filmików, z seriali...” Słuchając kilka godzin dziennie mówionego angielskiego, Alicja przyswoiła mnóstwo słów i nauczyła się na pamięć wielu kwestii z ulubionych seriali (co znakomicie sama rozumiem; do dziś potrafię wyrecytować bez zająknięcia *Bookshop sketch* Monty Pythona, które-



go słuchałam mając lat piętnaście). A że gramatyki w serialach nie uczą, to jej jedyna wiedza pochodziła ze szkolnego podręcznika na poziomie A2.

Internet jest trudnym źródłem wiedzy. Nigdy nie wiadomo, czy można mu zaufać. Czy nie czytamy *fake newsów* i czy konkretny artykuł na Wikipedii został rzetelnie opracowany. Ale to z przeglądania stron internetowych dzieci i młodzież czerpią ogromne pokłady wiedzy: zarówno faktów, jak i poglądów. Nauczyciel wobec rozmiaru wiedzy – lub „wiedzy” – zdobytej przez uczniów podczas skrolowania Facebooka bardzo często jest bezsilny, więc woli się wycofać z jakiegokolwiek dyskusji, wracając do zamkniętego, szczelnego podręcznika.

A po czwarte w końcu, uczyć ich ja i mnie podobni. Nie chcę nawet próbować szacować, ilu jest zawodowych bądź niezawodowych korepetytorów; wydaje się nawet, że nie da się tego w jakikolwiek sposób obliczyć bez zastosowania specjalistycznej socjologicznej metodologii i precyzyjnych definicji. Z racji tego, że od lat zajmuję się edukacyjnym freelancem, otaczają mnie ludzie także związani z edukacją, nauczyciele i korepetytorzy, a czasem osoby, które pełnią obie te funkcje naraz. Dzieci i młodzi ludzie, z którymi rozmawiam, chętnie opowiadają o dodatkowych zajęciach, na które chodzą, więc w mojej głowie jawi się obraz, w którym z pomocy edukacyjnych korzystają bez mała wszyscy.

### **...ale matka jest tylko jedna**

Na korepetycje chodzą uczniowie słabi i bardzo dobrzy; poprawkowicze i startujący w olimpiadach. Ci, którym marzy się Oksford, i ci, którzy chcą przekroczyć mityczne 30% na egzaminie podstawowym. Pierwszoklasiści i maturzyści, po równo chłopcy i dziewczęta. Czasem, gdy mam gorszy humor, wydaje mi się, że korepetytorzy wykonują w domach uczniów tę całą pracę, którą powinni zrobić nauczyciele, i że jesteśmy jakąś niewidzialną ręką edukacji, dzieki której nauczyciele

mogą mówić o „swoich” sukcesach. Bo przecież obok nazwiska Alicji, zajmującej wysokie miejsce w konkursie kuratorskim, będzie widniało nazwisko jej nauczycielki, a osiągnięciami Julii na maturze rozszerzonej pochwali się jej liceum. My, korepetytorzy, pozostaniemy gdzieś z boku. Ale my będziemy wiedzieć, kto stoi za tymi uczniami, i oni też będą to wiedzieć.

Za osiągnięciami każdego ucznia – niezależnie od definicji „osiągnięcia” – stoi wiele osób. Rodzice, rodzeństwo, koledzy, znajomi z internetu, prywatni nauczyciele. Dlaczego tak rzadko prawdziwym ojcem lub matką tego sukcesu jest szkolny nauczyciel? Co się stało, że edukacja wymknęła się ze szkół?

Chciałabym, aby te pytania – i ewentualne odpowiedzi na nie, wiszące ciężko w powietrzu – były moim, zupełnie nielaurkowym prezentem dla nauczycieli w stulecie niepodległości Polski i polskiej edukacji.

---

### **Katarzyna Bielawna**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego.

# Szkoła na wodzie

---

Karina Czerechowicz

## „Rejs Odkrywców – Szlakiem Miast Partnerskich Miasta Szczecina” zorganizowany z okazji 100-lecia niepodległości Polski

Chciałabym się podzielić z Czytelnikami „Refleksji” kilkoma przemyśleniami na temat wyjątkowej szkoły, która nie ma stałego adresu na mapie Szczecina, ale jest na wskroś szczecińska i zajmuje trwałe miejsce w sercach tych, którzy byli jej wychowankami. Czym jest „szkoła na wodzie”? I dlaczego sądzę, że warto o niej napisać w związku z obchodami 100-lecia niepodległości Polski? W 2018 roku swoje okrągłe setne urodziny obchodzi żaglowiec „Kapitan Borchardt”. Od 2011 roku służy polskiej

młodzieży jako jednostka szkoleniowa. Patron żaglowca, kpt. Karol Olgierd Borchardt, razem ze swoimi przyjaciółmi, kapitanami, oficerami i marynarzami współtworzył naszą marynarkę po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Dzięki marzeniom i pracy garstki ludzi powstała polska flota handlowa, a nasze transatlantyki w okresie międzywojennym były dobrą marką kraju. W czasie II wojny światowej statki te pomagały w działaniach wojennych pod dowództwem Wielkiej Brytanii.

## Kształtowanie charakterów

Ktoś mógłby zapytać: co to ma wspólnego z edukacją? Otóż kapitan Borchardt pisał książki o swoich przeżyciach na statkach. Z kart jego pełnych humoru opowieści wyłania się obraz ludzi morza, którzy są sumienni, odpowiedzialni, chętni do współpracy, pomocni, empatyczni, inteligentni, kochający ojczyznę. W edukacji chodzi nam, między innymi, o wychowanie ludzi posiadających takie cechy. Od 9 lat jestem entuzjastką Programu Edukacji Morskiej w Szczecinie i widzę, że nie tylko w teorii, ale także w praktyce kształtuje się tutaj takiego właśnie człowieka.

W tym wyjątkowym roku miałam okazję doświadczyć „w pigułce” powyższego procesu podczas wyjątkowego, dwunastodniowego rejsu. Wraz z uczniami naszego miasta i województwa brałam udział w jednym z czterech etapów „Rejsów Odkrywców – Szlakiem miast Partnerskich Miasta Szczecina” – zorganizowanych z okazji 100-lecia niepodległości Polski w ramach programu „Codziennie Polskę tworzyMY”.

Płynęliśmy na świętującym swoje stulecie, odnowionym, trójmasztowym szkolnym żaglowcu szkoleniowym „Kapitan Borchardt”.

Czego doświadczyliśmy i nauczyliśmy się w naszej „pływającej szkole”? Podczas rejsu, przede wszystkim, uczy się współpracy – przy stawianiu żagli, cumowaniu, w kambuzie. W nocy trzeba obudzić się i iść na wachtę. Gdy męczy choroba morska – brać się w garść i iść na wachtę. Jak ktoś wyjątkowo cierpi z powodu morskiej choroby, to trzeba stanąć za niego na wachtce – tak rodzi się empatia. W ten sposób kształtuje się sumienność, siła woli, ale też duma z siebie, że mimo wszystko dajesz radę.

### My, żeglarze

W tym wyjątkowym rejsie przekazywaliśmy rocznicowe przesłanie w portach, które odwiedzali-

śmy. Dzięki temu wieść o stuleciu niepodległości na pewno dotarła do miast w Niemczech, Danii, Szwecji, na Litwie. Zarówno władarzom miast, jak i mieszkańcom prezentowaliśmy nasze symbole narodowe i tańce – między innymi poloneza.

W portach odwiedzały nas miejscowe media – telewizja i prasa. Deklarowaliśmy dalszą chęć współpracy pomiędzy naszymi miastami, na przykład w zakresie wymiany młodzieży. Zresztą taka wymiana miała od razu miejsce, gdy odwiedziła nas, w Bremerhaven, młodzież z Ochotniczej Straży Pożarnej. Zwiedzali żaglowiec, a potem wspólnie z nami tańczyli. Następnie zwiedzaliśmy atrakcje miast partnerskich, korzystając z gościnności tamtejszych instytucji.

### Damy radę!

W takich warunkach współpracy i zabawy budził się patriotyzm – nasi uczniowie uczyli się polskich tańców, przystrajali statek w barwy narodowe, rozdawali ulotki i opowiadali o Szczecinie. Wszystko po to, aby godnie reprezentować swój kraj i miasto.

Dowody ciepłych uczuć, które budzili nasi uczniowie, okazywało nam wiele osób. Przedstawiciele Towarzystwa Polsko-Niemieckiego uronili łożkę podczas poloneza, a inni nie dowierzali, że tak młodzi ludzie – najmłodszy mieli dwanaście lat – mogli przepłynąć morze na żaglowcu. My, jako kadra, oczywiście byliśmy z nich bardzo dumni.

Na koniec można by zanucić fragment *Hymnu żaglowca Kapitan Borchardt*, do którego słowa ułożyła Monika Szwaja: „Póki żagle białe / Nad naszym pokładem / Damy radę, Kapitanie, / Damy radę!”.

---

### Karina Czerechowicz

Pedagog wspomagający proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.  
Opiekun Koła Edukacji Morskiej.

# Niepełnosprawność

---

Krzysztof Przybylski

## Zarys zagadnienia i przegląd piśmiennictwa. Część III – w stronę społecznego modelu niepełnosprawności

Niepełnosprawność – choć stanowi utrudnienie i oznacza nieustanną konfrontację w codziennym funkcjonowaniu – nie pozbawia człowieka jego potencjału, sił czy planów życiowych. Natomiast brak elementarnej wiedzy na temat tego zjawiska, a także stereotypowe myślenie o nim powoduje, że osoby te traktowane są jako bierni odbiorcy pomocy społecznej i niejednokrotnie postrzegani w kategorii braku czy defektu. W związku z tym charakterystyka i opis tego zjawiska często sprowadza się do tragedii osobistej jednostki, która stanowi problem i ciężar

dla reszty społeczeństwa. Ten sposób nadawania sensów i związanych z niepełnosprawnością znaczeń powoduje, że istniejące uprzedzenia oraz funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy wciąż stanowią główną przeszkodę w procesie inkluzji tej grupy. Dlatego obecnie coraz większego znaczenia nabiera kontekst społeczny, środowiskowy, który wskazuje, że niepełnosprawność jest wynikiem barier społecznych, architektonicznych, komunikacyjnych, organizacyjnych czy mentalnych doświadczanych przez osoby nią dotknięte.

## Forma społecznej opresji

Colin Barnes i Geof Mercer posługują się określeniem „społeczna opresja”, które ma swoje uzasadnienie w przekonaniu o konieczności podporządkowania się osób z niepełnosprawnościami reszcie społeczeństwa. Wskazuje na to nierównomierna dystrybucja dóbr materialnych, nierówne stosunki władzy oraz nierówne szanse uczestnictwa w życiu codziennym – w porównaniu z warunkami, jakie mają osoby pełnosprawne<sup>1</sup>. Forma społecznej dominacji przejawia się w głęboko zakorzenionych praktykach życia codziennego, a także w mylnym przekonaniu o potrzebie podporządkowania się tej grupy osób z powodu ich mniejszej sprawności czy w bezzasadnym ujmowaniu niepełnosprawności jako osobistej tragedii człowieka.

W przedstawianym dyskursie osoby z niepełnosprawnością postrzegane są jako odpychające, nienormalne, niezdolne do samodzielnego życia, co powoduje, że muszą być nadzorowane przez rzeszę specjalistów i traktowane jak przypadki medyczne, a nie jako pełnowartościowi ludzie. Zaś sama niepełnosprawność utożsamiana jest z wadą ciała lub umysłu i obejmuje ludzi kalekich, przykutych do wózków, niesłyszących, niewidomych, chorych i upośledzonych umysłowo<sup>2</sup>.

## Indywidualny medyczny model niepełnosprawności

Wieloletnia medykalizacja niepełnosprawności umocniła wpływ rozmaitych specjalistów na życie oraz możliwość społecznego funkcjonowania tej grupy, przyczyniając się tym samym do postrzegania ich jako osoby biedne, nieszczęśliwe i społecznie bezużyteczne. Podejście to ustanowiło indywidualny, medyczny model niepełnosprawności, w którym zjawisko to rozpatrywane jest na poziomie jednostkowym, psychosomatycznym

i sprowadzane do ludzkich ograniczeń. W tym rozumieniu jest zaburzeniem, które wymaga ingerencji medycznej, jest bezpośrednią przyczyną powstawania trudności i ograniczeń. Zdaniem propagatorów tego modelu zmiana w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością może nastąpić na skutek oddziaływań medycznych czy terapeutycznych. Sytuacja ta powoduje, że są oni głównie traktowani jak pacjenci. Konieczna zatem staje się fachowa interwencja i kontrola, której wynikiem ma być społeczne przystosowanie się tej grupy osób.

Powyższy model bliski jest socjologicznemu podejściu do choroby, z jego koncepcją ról, przez co krytykowany jest przez organizacje osób z niepełnosprawnością. Uważają one, że implikuje on sytuacje, w których osoby z niepełnosprawnością są postrzegane jako osoby niesamodzielne życiowo, niezdolne do edukacji i pracy oraz pozbawione umiejętności funkcjonowania w środowisku swego bytowania<sup>3</sup>. Przyczyn problemu niesłusznie szuka się w funkcjonalnych ograniczeniach lub psychologicznych ubytkach. W konsekwencji konieczna jest rehabilitacja, kompensacja i likwidacja medycznych ubytków lub funkcjonalnych ograniczeń<sup>4</sup>. Zadanie to realizowane jest poprzez tworzenie specjalnych warunków, często uniemożliwiających osobom z niepełnosprawnością ich uczestnictwo w życiu i korzystanie z przysługujących im praw. Celem podejmowanych działań jest przywrócenie tej grupy do stanu akceptowanej społecznie normalności, a uwaga skupiona jest na ich usprawnianiu, nie zaś na zmianie procesów społecznych<sup>5</sup>.

Podzielam opinię Janusza Kirenki, że życie tej grupy w odosobnionych instytucjach nie tylko stoi na przeszkodzie ich społecznej integracji, ale często pogłębia już istniejącą niepełnosprawność<sup>6</sup>. Warto podkreślić, że bycie postrzeganym jako uczestnik terapii medycznej tworzy obraz kojarzony z takimi cechami, jak:

słabość, bezradność, zależność i nienormalność wyglądu. Konsekwencją tego jest fakt, że udziałem osób niepełnosprawnych są często sytuacje, w których są pomijani jako partnerzy interakcji społecznych<sup>7</sup>. Powoduje to deprecjację ich funkcjonowania – zarówno w sferze społecznej, jak i w wymiarze osobistym.

### **W stronę społecznego modelu niepełnosprawności**

Prezentowany model nie był przez wszystkich aprobowany, a jego krytyka dotyczyła głównie tego, że zbyt mocno akcentowano aspekt medyczny jako źródło trudności, ograniczeń i problemów osób z niepełnosprawnością. Ponadto model nadmiernie akcentował konieczność dostosowania się tej grupy osób do zaistniałej sytuacji, pomijając opcję dostosowania środowiska społecznego i fizycznego do potrzeb osób niepełnosprawnych<sup>8</sup>.

Oficjalnym wynikiem rosnącej krytyki było przygotowanie przez Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych stanowiska w tej sprawie. Przedstawiciele sejmiku wyrazili opinię, że wskazana sytuacja rodzi niebezpieczeństwo uprzedmiotowienia tej grupy, postulując powstanie społecznego modelu niepełnosprawności<sup>9</sup>. To spojrzenie było wyrazem niezadowolenia środowiska osób z niepełnosprawnością, które zwróciło uwagę na wpływ barier na ich funkcjonowanie, a także na fakt, że są oni izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jako punkt wyjścia przyjęto założenie, zgodnie z którym zamiast inwestować czas i zasoby na rzecz korygowania zaburzeń rozwojowych – swoistego pozbycia się niepełnosprawności – należy usuwać bariery tworzone na przykład przez niedostępne środowisko, segregacyjne szkolnictwo czy stereotypy i uprzedzenia, które generują złożone problemy osób z niepełnosprawnością<sup>10</sup>.

### **Zmiana sposobu definiowania**

Na skutek społecznej zmiany podejście do osoby z niepełnosprawnością – jako bezbronnej, niepotrafiącej samodzielnie zadbać o siebie i o własne interesy – zastępowane jest dzisiaj postrzeganiem jej przez pryzmat nieustannie napotykanych barier tworzonych przez społeczeństwo. To właśnie bariery, a nie cechy osób z niepełnosprawnością, stanowią dzisiaj główną przeszkodę w funkcjonowaniu na równych prawach w społeczeństwie.

Zgadzam się ze stanowiskiem Włodzisława Zeidlera, który twierdzi, że niepełnosprawność może powstać jako wynik oddziaływania na jednostkę niekorzystnych czynników środowiskowych, społecznych i/lub ekonomicznych. Badacz wskazuje, że traktowanie jej wyłącznie jako braku lub defektu jest ujęciem przestarzałym i niesłusznym<sup>11</sup>.

Obecnie w studiach nad niepełnosprawnością coraz bardziej dostrzega się znaczenie barier w drodze do społecznej inkluzji tej grupy, a także konieczność ich likwidacji i kompensacji. Jednostkowe traktowanie tej problematyki to podejście, które nie ma uzasadnienia we współczesnym świecie. Efektem wskazanej zmiany jest przyjęta w 1994 roku przez Europejskie Forum Niepełnosprawności definicja, która określa, że: „(...) osobą z niepełnosprawnością jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie, przewyciężyć wskutek występujących u niej uszkodzeń. Bariery te zbyt często są wzmacniane wskutek deprecjonujących postaw społecznych. Do społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie barier, aby każdej jednostce umożliwić cieszenie się pełnią przywilejów obywatelskich, respektując jej prawa i obowiązki”<sup>12</sup>.

## Niepełnosprawność jako utrata, ograniczenie, funkcja

Definicja ta wpisuje się w społeczny model niepełnosprawności, który podkreśla, że niepełnosprawność jest utratą lub ograniczeniem możliwości brania udziału w wielu sferach życia z powodu istniejących barier społecznych, środowiskowych itp. Nie traktuje niepełnosprawności jako zjawiska różnicującego i kategoryzującego ludzi, ale ujmuje ją jako jednostkowe, ludzkie doświadczenie, co sprawia, że osoby z niepełnosprawnością nie stanowią grupy mniejszościowej w społeczeństwie.

Warto w tym miejscu podkreślić, że to nie indywidualne ograniczenia są przyczyną powstania niepełnosprawności, ale niedostarczanie przez społeczeństwo odpowiednich usług oraz brak właściwego zaspokajania potrzeb osób niepełnosprawnych, które nie są dostatecznie brane pod uwagę w organizacji społeczeństwa<sup>13</sup>.

Współczesny rozwój nauki, postęp techniki i zmiany społeczne powodują, że coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z faktu, iż osoby z niepełnosprawnością potrzebują nie tylko wsparcia, rehabilitacji, pracy czy możliwości nauki, lecz także wypoczynku, odnowy sił, uczestnictwa w sporcie, turystyce oraz w życiu społeczno-kulturalnym na miarę swych potrzeb i możliwości<sup>14</sup>.

Zachodząca zmiana polega także na przeniesieniu ciężaru na bariery tkwiące w społeczeństwie i postrzeganiu niepełnosprawności jako problemu w aspekcie społecznej inkluzji. Wówczas jest ona nie tylko właściwością osoby, lecz także funkcją warunków środowiska społecznego i fizycznego, które powodują ograniczenia oraz trudności tej grupy osób. Toteż koncepcja przenosząca odpowiedzialność na funkcjonujący system odwołuje się do ułomności instytucji funkcjonujących na gruncie stereotypów i uprzedzeń, uznając je za bezpośrednią przyczynę problemów osób z niepełnosprawnością. Stereotypów,

które wciąż są silnymi przekonaniem funkcjonującymi w opinii społecznej, często niemającymi potwierdzenia w życiu<sup>15</sup>. Model ten nie zaprzecza istnienia niepełnosprawności, a jedynie umiejscawia ją w ramach społeczeństwa, w niedostępnym środowisku, segregacyjnym szkolnictwie i wciąż funkcjonujących uprzedzeniach. Przesunięcie środka ciężkości w stronę środowiska wprowadza zmianę w myśleniu, w postawach i w optyce tego zjawiska. Mówiąc o osobach z niepełnosprawnością, przestano się koncentrować tylko na ich fizyczności, a zaczęto się skupiać na relacji między osobą a społeczeństwem.

## Wielowymiarowość ludzkiego fenomenu

Opisując niepełnosprawność jako zjawisko społeczne, należy stwierdzić, że istniejące w literaturze sposoby nadawania jej sensów i społecznych znaczeń różnią się od siebie w zależności od prezentowanych przez autorów postaw i przekonań, a także uprawianej przez nich dyscypliny naukowej czy przyjętej teorii w opisie tego zjawiska. Niepełnosprawność ludzka jest pojęciem niejednoznacznym, zmieniającym się na przestrzeni lat, które może być identyfikowane społecznie, postrzegane potocznie, stwierdzone prawnie, a także głęboko izolujące<sup>16</sup>. Obecny rozwój wiedzy o niej oraz czynnikach ją konstytuujących sprawia, że poszukuje się nowych, alternatywnych, niepiętnujących pojęć, które jednocześnie byłyby praktycznym wskaźnikiem w jej opisywaniu. Wyrazem tego jest między innymi zmiana określenia osoba upośledzona na niepełnosprawna, a następnie zastąpienie go terminem osoba z niepełnosprawnością<sup>17</sup>, a także rosnąca społeczna świadomość, że niepełnosprawność wynika z barier doświadczanych przez osoby nią dotknięte. Jak zauważa Janusz Kirenko, społeczny model mierza do tworzenia klimatu społecznej akceptacji, wspieranego rozsądną polityką kształcenia, eli-

minowaniem przeszkód natury architektonicznej, społecznej i prawnej oraz wszelkich form dyskryminacji<sup>18</sup>.

Zdaniem Czesława Kossakowskiego obecnie obserwujemy proces odbiologizowania tego zjawiska. Spojrzeniu biologicznemu towarzyszyła koncentracja na ubytku, wadzie czy uszkodzeniu. To etap diagnozy nozologicznej, rozpoznawania przypadku oraz wyodrębniania jednostki klinicznej<sup>19</sup>. Skupienie się na stracie to postrzeganie człowieka przez pryzmat jego mniejszych możliwości. Zaś poszerzenie obszaru jego wolności należy traktować jako cel i środek warunkujący rozwój, który polega na likwidowaniu ograniczeń zawężających obszar, w którym możliwe jest podejmowanie decyzji<sup>20</sup>. Zmiana w myśleniu o niepełnosprawności i sposobie konstruowania związanych z nią znaczeń odnosi się do przeniesienia środka ciężkości z uszkodzenia na możliwości tkwiące w jednostce. Implikacją tego jest postrzeganie najpierw osoby, a dopiero później jej fizyczności oraz podkreślenie znaczenia kontekstu społecznego, do którego należy niwelowanie istniejących barier. To również zaniechanie poszukiwań przyczyn niepełnosprawności w samej jednostce na rzecz wskazania na przyczyny ograniczające środowisko<sup>21</sup> i uświadomienie sobie, że w kształceniu tej grupy osób nie ma jednego, optymalnego rozwiązania, lecz jest to ciągły proces twórczego poszukiwania.

Obecnie mówi się o wielokontekstowym, wielowymiarowym oraz wieloaspektowym rozumieniu tego zjawiska i odchodzi się od jego jednostkowego ujmowania, akcentując jego społeczny charakter. Powoduje to, że przyczyn powstania niepełnosprawności upatruje się nie w jednostce, lecz w jej środowisku zewnętrznym i w istniejących w nim barierach mentalnych, społecznych, ekonomicznych, fizycznych i innych. Jednocześnie ten sposób definiowania nie neguje istnienia indywidualnego, jednostkowego problemu,

lecz każe patrzeć na niego z perspektywy społeczeństwa, w którym żyje i funkcjonuje osoba z niepełnosprawnością.

Podsumowując, chciałbym nadmienić, że moim celem nie był pełny opis tego zjawiska, co ze względu na złożoność problemu, jego liczne uwarunkowania oraz ujęcia jest rzeczą w tym cyklu artykułów niemożliwą. Moim zamierzeniem było pokazanie zmiany społecznego usytuowania tej grupy na osi czasu. Od postaw ich całkowitego odrzucenia i koncentracji wyłącznie na występujących deficytach, w kierunku społecznej akceptacji tej grupy i umiejscowieniu problemu w środowisku ich bytowania. Zmiana ta jest faktem bezspornym i wskazuje na ewaluowanie charakteru omawianego zjawiska. Widoczna jest zarówno w sposobie opisu i jej definiowania, jak i w sferze językowej, semantycznej, służącej temu opisowi. Mam na myśli także zmiany zachodzące w prawie, obowiązującym ustawodawstwie czy w przyjętych rozwiązaniach edukacyjnych, a przede wszystkim w obecnie obserwowanych postawach społecznych. Wskazana zmiana to także uświadomienie sobie, że w procesie inkluzji tej grupy nie ma jednego, dobrego rozwiązania, lecz jest to ciągle poszukiwanie kreatywnych i twórczych rozwiązań.

W literaturze wciąż pojawiają się opracowania dotyczące niepełnosprawności, które opisują to zjawisko jako synonim choroby i tym samym ujmują je w kategorii ubytku, ograniczenia lub deficytu. Należy jednak podkreślić, że jest to tendencja zanikająca.

Jednocześnie chciałbym przypomnieć, że moje wcześniejsze rozważania nad historycznym i nowoczesnym pojmowaniem zjawiska niepełnosprawności zostały opublikowane na łamach „Refleksji” w dwóch odsłonach. Pierwsza, dotycząca dawnego rozumienia tego pojęcia, ukazała się w numerze 2/2018 (s. 90–93). Natomiast część drugą, obejmującą XX i początek XXI wieku, można znaleźć w numerze 4/2018



(s. 98–102). Nie oznacza to oczywiście, że w tak krótkim cyklu udało mi się zamknąć tematykę niepełnosprawności w edukacji – jest to zagadnienie wciąż otwarte.

### Przypisy

- <sup>1</sup> C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 28.
- <sup>2</sup> Ibidem, s. 7.
- <sup>3</sup> J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin 2001, s. 66.
- <sup>4</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 46.
- <sup>5</sup> F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Warszawa 2007, s. 28.
- <sup>6</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 48.
- <sup>7</sup> K.D. Rzedziecka, *Niepełnosprawność jako inność praktyki integracyjnej*, w: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004, s. 54.
- <sup>8</sup> T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3, s. 131.
- <sup>9</sup> J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006, s. 27.
- <sup>10</sup> F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, op. cit., s. 36.
- <sup>11</sup> W. Zeidler, *Niepełnosprawni. Pomiędzy psychologią a ortopedagogiką*, w: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańsk 2007, s. 41.
- <sup>12</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 47.
- <sup>13</sup> E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002, s. 47.
- <sup>14</sup> B. Arusztowicz, *Jak pomóc dziecku z dysfunkcją narządu ruchu*, Kraków 2001, s. 73.
- <sup>15</sup> W. Klinkosz, *Wybrane aspekty badań nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi*, w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2004, s. 91.
- <sup>16</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, op. cit., s. 13.
- <sup>17</sup> S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005, s. 20.
- <sup>18</sup> J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, op. cit., s. 67.
- <sup>19</sup> C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 25.
- <sup>20</sup> W. Zeidler, *Niepełnosprawni. Pomiędzy psychologią a ortopedagogiką*, op. cit., s. 53.
- <sup>21</sup> I. Plieth-Kalinowska, *Bezpieczeństwo społeczne dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu*, Bydgoszcz 2009, s. 18.

---

### Krzysztof Przybylski

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

# Sztuka kontra wojna

---

Anna Lew-Machniak, Aleksandra Wilgocka

## Koncepcja wystawy „Postbellum. O czym nie mówią zwycięzcy?”

Po 123 latach niewoli, rusyfikacji i germanizacji spełniło się marzenie kilku pokoleń Polaków – 11 listopada 1918 roku, po wielkich powstaniach, na mapie świata ponownie pojawiła się wolna Polska. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie pierwsza wojna światowa, która doprowadziła do upadku trzech europejskich mocarstw i znacznych zmian granic politycznych kontynentu. Wielu Polaków z lekcji historii o „wielkiej wojnie” najczęściej zapamiętuje jedynie jej moment finalny – zwycięstwo, dzięki któremu nasi pradziadkowie mogli w końcu zrealizować sen o niepodległej ojczyźnie.

Jednak w świadomości społecznej zdecydowanej większości Europy i świata ta pierwsza wojna totalna ma bardziej tragiczny wymiar. W istotny sposób zmieniła ona bowiem „sposób myślenia i zachowania całego pokolenia”. Po raz pierwszy większość narodów musiała poradzić sobie z tak dużą liczbą zabitych, rannych, na zawsze okaleczonych. Doświadczenia – zarówno zwycięzców, jak i przegranych – naznaczające resztę ich życia nie omięły przy tym nowego pokolenia, które blisko dwadzieścia lat później ponownie stało się świadkiem i uczestnikiem ogromnego konfliktu.

## Wojna w oczach artystów

Egzystencjalnemu wymiarowi wojny, która zamiast glorii przynosi zniszczenie, śmierć oraz traumę, została poświęcona wystawa czasowa „Postbellum. O czym nie mówią zwycięzcy?”, prezentowana w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina od 11 września do 2 grudnia 2018 roku. Powstała ona we współpracy ze szczecińskim oddziałem Polskiego Towarzystwa Historycznego i Helsińską Fundacją Praw Człowieka.

Ekspozycję tworzą obiekty poruszające temat konfliktów zbrojnych pierwszej połowy XX wieku. Są to przede wszystkim dzieła artystów niemieckich i polskich ze zbiorów własnych muzeum. Stanowią, z jednej strony, świadectwo bezpośrednich doświadczeń wojennych, z drugiej natomiast mogą być odbierane jako prowokacja ukazująca degradację cywilizacji obciążonej piętnem wojny. W różny sposób wpisują się one w pacyfistyczne przesłanie wystawy, wynikające zarówno z osobistych poglądów kuratorów, jak i dotychczasowej misji Muzeum Historii Szczecina, które opowiadając trudną historię miasta dwóch nacji, równą wagę przywiązuje zarówno do rzetelności faktograficznej, jak i dialogu międzykulturowego, zrozumienia i równouprawnienia wielogłosowości pamięci zbiorowej.

Elementem rozpoczynającym, a zarazem zamykającym wystawę, jest rzeźba *Głowa Chrystusa* z 1915 roku chorwacko-serbskiego twórcy Tomy Rosandića. Praca, zainspirowana antywojennymi i wanitatywnymi motywami w ówczesnej sztuce ekspresjonistycznej, symbolicznie odwołuje się do roli przypisywanej religii w kontekście konfliktów zbrojnych. Wiara, będąca balsamem kojącym wojenne wstrząsy, niejednokrotnie stała u źródeł wielu konfliktów.

Znaczna część wystawy to zestawienie grafik z okresu I wojny światowej i czasów bezpośrednio po niej, wśród których zobaczyć można fragment serii Rene Beeha – artysty dokumentującego straty w ludziach na linii belgijskiego i francuskiego frontu, dla którego czas spędzony w okopach stał

się brutalnym powrotem do rzeczywistości; litografię autorstwa Willi Geigera z cyklu, dzięki któremu żal po zabitych na froncie przyjaciółach zamienił w hołd złożony ofiarom wojny; symboliczne, a zarazem osobiste prace Käthe Kollwitz – rzeźbiarki, graficzki, socjalistki, która straciwszy w październiku 1914 roku na polach Flandrii młodszego syna, po tematach ważnych społecznie podejmować zaczęła wątki wojny, śmierci i straty.

## Artyści o traumie

„Postbellum” pokazuje również dzieła odnoszące się do II wojny światowej. Jedno z wielu przedstawień zniszczonych fragmentów Szczecina Maksa Kühna z 1944 roku to praca, która wiąże tematykę wystawy z miejscem ekspozycji, czyli Muzeum Historii Szczecina. Dla historii miasta to właśnie II wojna światowa miała kolosalne znaczenie, zmieniając nie tylko jego mieszkańców i przynależność państwową, ale także pozostawiając w miejskim krajobrazie niezagojone dotąd blizny, widoczne choćby w sąsiedztwie obecnego gmachu muzeum. Wyrazicielem powojennych nastrojów społeczeństwa niemieckiego jest natomiast przedstawiciel ideowego środowiska artystów szczecińskich, Andrzej Żywicki. Jego obraz AMI GO HOME! z jednej strony przywraca ludzką twarz wielkiemu przegranemu, z drugiej zaś staje się zapowiedzią zimnej wojny.

Filozoficzne, a zarazem krytyczne podejście do wojny jako anty-idei odnaleźć można w dziełach Władysława Hasióra i Jana Pawła Mazurkiewicza, w ostatniej części wystawy. Artyści obnażają w nich prawdziwe oblicze występującego przeciw humanizmowi i humanitaryzmowi zjawiska, którego aktorzy, choć walczą „za wolność naszą i waszą”, są tylko marionetkami w rękach decydentów, rzucających kośćmi w politycznych rozgrywkach. Widać to szczególnie w dziele Hasióra, *Przez płonące łąki krwi*, który formę asamblażu wykorzystuje nie tylko do sprowokowania dyskusji, ale także terapeutyzuje osobiste i społeczne traumy.

Najbardziej wymowną i najpełniej odnoszącą się do tytułu wystawy stała się akwarela Mariana Tomaszewskiego *Defilada zwycięzców*, która zdaje się pytać wygranych, czy potrafią świadomie wziąć odpowiedzialność za swoje działania, kształtując nową rzeczywistość, czy raczej zachłysną się swoją władzą, a w oczach pokonanych i na kartach historii zapamiętani zostaną jako kolejni agresorzy?

## Wydarzenia towarzyszące

Przygotowany program spotkań, poszerzający ramy chronologiczne i przestrzenne, a przede wszystkim dodający do wystawy nowe konteksty, stał się równie ważnym elementem całego projektu.

Wydarzenia towarzyszące obejmują warsztaty muzealne dla uczniów szkół ponadpodstawowych oraz wykłady o charakterze popularnonaukowym, podejmujące takie tematy, jak: sztuka dedykowana poległym w Wielkiej Wojnie, granica polsko-niemiecka w okresie międzywojennym, analiza antropologiczna szczątków ofiar nazizmu i komunizmu, czy ślady radzieckich baz atomowych w dzisiejszym krajobrazie. Przewidziane są również projekcje filmów dokumentalnych – poświęconych konfliktom zbrojnym ostatnich kilkudziesięciu dekad na świecie, takim jak wojna domowa w Hiszpanii, Czeczenii, Górskim Karabachu, czy obecnemu konfliktowi w Syrii. Cykl spotkań towarzyszących wystawie zakończy pokaz audiowizualny, zrealizowany z wykorzystaniem alianckich zdjęć lotniczych Szczecina z okresu II wojny światowej, oraz koncert muzyki eksperymentalnej, przygotowany przez młodych szczecińskich i poznańskich artystów.

## Podziękowania

Jako kuratorki wystawy chcemy wymienić choć część osób, które współpracowały przy tym projekcie. Przy tworzeniu koncepcji wspierały nas przewodnicząca szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego prof. Małgorzata

Machałek i Ewa Kimak z Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Szczególne słowa podziękowania kierujemy do autorów i producentów prezentowanych filmów dokumentalnych, którzy zrzekli się opłat licencyjnych za emisję oraz do organizatorów festiwalu „WATCH DOCS. Prawa człowieka w filmie” za udostępnienie nagrań. Nie mniej wdzięczne jesteśmy także naukowcom i artystom, którzy zechcieli zaangażować się w projekt.

---

### Anna Lew-Machniak

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Oddziale Muzeum Historii Szczecina Muzeum Narodowego w Szczecinie.

---

### Aleksandra Wilgocka

Adiunkt w Oddziale Muzeum Historii Szczecina Muzeum Narodowego w Szczecinie.

# Józefa Piłsudskiego drogi do niepodległości

---

Barbara Keller

Życie jest zbyt trudne, żeby można było sprostać mu bez przynajmniej jednego rozstroju nerwowego. Józef Piłsudski przekonał się o tym, już kiedy uciekał z Cytadeli, aresztowany za druk nielegalnych wydawnictw. Symulował wówczas chorobę psychiczną i musiał spędzić 5 miesięcy w szpitalu psychiatrycznym, na próżno starając się, żeby go to nic nie obchodziło. Poza tym dorastał w rodzinie, którą założyli, za pozwoleniem biskupa, kuzyn z kuzynką, powodowani chyba zbyt wielką namiętnością, żeby przejmować się ewentualnymi złymi następstwami dla progenitury.

Może to przypadek, ale w tej rodzinie, złożonej z dziesięciorga dzieci,

przynajmniej kilkoro z nich wyraźnie odstawało od normy. Nawet ukochanemu bratu Ziuka, Bronisławowi, zdarzało się zasnąć na stojąco podczas wygłaszanego odczytu. Brat ten – może zazdrosny o to, że Ziuk jest pieścuchem rodziny i uchodzi niemal za geniusza – odmalował go w dzienniku jako lenia i egoistę, umiejącego zawsze postawić na swoim i jeszcze pociągnąć innych za swoim niezbyt chwalebny przykładem. Przytacza historię pierniczków, podanych przez babunię do herbaty, na które Ziuk rzucił się bez skrupołów, a po nim dopiero dwaj młodsi bracia. A stopnie w szkole miał zawsze dobre, choć się nie przemęczał.

Obaj bracia należeli do młodzieńczego kółka „Spójnia”, które trochę i niezobowiązująco konspirowało. Także obaj wpadli, gdy pomagali spiskowcom w przygotowaniach, o których nie wiedzieli, że są wstępem do wysadzenia w powietrze cara Aleksandra III.

Praca w konspiracji może być atrakcyjna dla młodzieży – nie tylko tej żyjącej pod zaborami. Była to więc potrzeba wieku. Jednak skutki były poważne. Bronisław został skazany na 15 lat syberyjskiej katorgi, a Ziuk na 5 lat zesłany na Syberię. Zanim tam trafił, studiował przez rok medycynę w Charkowie. Teraz to przepadło. W listach do Leonardy Lewandowskiej, poznanej na zesłaniu, dla której ono kończyło się właśnie, Ziuk wyznawał miłość, obiecywał małżeństwo i odżegnywał się od wszelkiej na przyszłość konspiracji. Zwierzał się, że praca nauczycielska, której nie uważał za wielką filozofię, byłaby dla niego paskudnym zajęciem.

Zrywając z tą dziewczyną, przyznał się elegancko do zdrady: „nie jestem ciebie wart”. Wolno nam myśleć, że gdy Leonarda po kilku latach popełniła samobójstwo, to właśnie z powodu tego miłosnego zawodu.

Ziuk, jak już wspomniano, wyróżniał się na tle rodzeństwa. Uwielbiał matkę, podsuwając mu patriotyczne lektury, i odnosił się z pobłażliwą życzliwością do niezaradnego, pełnego dobrej woli i niezrealizowanych pomysłów na uwolnienie ojczyzny – i uzdatnienie gospodarstwa – ojca.

Patriotyczne uczucia zawdzięczał Ziuk na równi atmosferze w domu i metodom wychowawczym, jakim był poddawany w szkole moskiewskiej. Często siedział w kozie, bo a to mówił po polsku, a to nie ukłonił się na ulicy generał-gubernatorowi. Przeciwnicy polityczni zarzucali mu po latach zachowawczość, bo jednak uniknął wydalenia ze szkoły.

Po powrocie z zesłania obłożył się prawniczymi książkami, markując naukę, która miała go ponoć doprowadzić do zdania egzaminu prawniczego. Musiał jakoś usprawiedliwić fakt, że jeszcze

nie ma czym się zająć, a zająć się czymś trzeba, bo o dobrobycie płynącym z rodzinnego majątku można już tylko pomarzyć.

Żadnego egzaminu prawniczego nigdy nie złożył, ale otrzymał doktorat honoris causa od profesorów Wydziału Prawnego Uniwersytetu Jagiellońskiego, którzy usłyszeli od niego, podczas wygłaszanego toastu, że wyróżnili w ten sposób zawodowego kryminalistę. Była to woda na młyn dla wrogów Piłsudskiego, którzy, dając odpór licznym hagiografiom na jego temat, zacytowali jego słowa o kryminaliście bez kłopotania się kontekstem wychodzenia poza prawodawstwo zaborców.

W Polskiej Partii Robotniczej Piłsudski prędko stanął na czele. Nie był przeciwny rewolucji socjalnej – uważał ją jednak za służebną wobec głównego celu, jakim było wyzwolenie ojczyzny.

Współpracowników do tej roboty wybierał sobie starannie i ograniczał do wąskiego grona ludzi najbardziej zaufanych. Oni robili mu skuteczną reklamę w szerszych kołach społecznych.

Był predestynowany na Komendanta, gdyż żołnierze go kochali. Nie tylko prostym ludziom podobał się jego dosadny język.

Wychowanym na Adamie Mickiewiczu i Arтурze Grottgerze przemawiały do wyobraźni rekwizyty, takie jak Kasztanka, szary mundur strzelecki i czapka maciejówka. Zofia Nałkowska wyśmiewała co prawda akcesoria wojenne, typu: koń, błoń, ułan, dziewczyna, ale została ukarana miłością do jednego z piłsudczyków, Jana Jura-Gorzechowskiego. Będąc żoną rasowego żołnierza, który nie potrzebował w domu ani pisarki, ani intelektualistki, a który zabierał ją na krwawe polowania, nie raz musiała płuć sobie w brodę, że zachciało jej się zostać „nagrodą wojownika”.

Co do samego Piłsudskiego, to Nałkowska podziwiała jego samowystarczalność – to, że nie jest „człowiekiem wymiany” i w związku z tym zadowala się lada jakim towarzystwem. A to, że jest człowiekiem nietuzinkowym, bije po oczach najbardziej uprzedzonych.

To, co wielkie patriotycznie, ma związek z tym, co wielkie erotycznie. I bohater, i ukochany nie podlegają ocenie intelektu. Nałkowska robi jeszcze ten wysiłek, że nazywa Piłsudskiego bandytą, gdy ten napada na pociąg. Uważa, że porównywanie go z Kościuszką jest co najmniej niestosowne. Ale czy można brać poważnie to, co pisze kobieta zgadzająca się na poniewierkę w małżeństwie z wyznawcą Piłsudskiego?

Piłsudski, który wzbudzał wśród ludzi tyle samo miłości, co nienawiści, był tym bohaterem narodowym, wobec którego kobiety nie pozostają obojętne. Być może był przyczyną samobójstwa dwóch swoich kobiet – pierwszej i ostatniej, ale potrafił dać szczęście tym, które go nie odstępowały, gdy potrzebował wsparcia i wytchnienia. Był czas, kiedy lawirował między żoną a kochanką. Był czas, kiedy rywalizował z Dmowskim, przeciwnikiem także politycznym, o kobietę, która w końcu jego wybrała. I był czas, kiedy romans z nim kończył się rozstaniem, którego niepodobna znieść. Łatwiej jest zniewolić kobietę niż wyzwolić naród.

Piłsudski umiał zdobywać to, co chciał, i dostosować się do okoliczności. Jeśli nie mógł poślubić ukochanej kobiety w kościele katolickim, bez wahania przechodził na protestantyzm. Jeśli marzyła mu się buława marszałkowska, to pomagał losowi i wracał na łono kościoła rzymskiego, bo jako Polak katolik miał na nią większe szanse. Gdy przeciwnicy polityczni zarzucali mu, że się za bardzo oszczędza, dyrygując z daleka akcjami zbrojnymi, stanął na czele akcji, którą był napad na pociąg pocztowy w Bezdanach, zorganizowany w celu finansowego wsparcia roboty konspiracyjnej.

Poświęcenie na przemian z brawurą pomagają w sterowaniu ludźmi. Macie oto bohatera, który budzi posłuch, bo wachał proch, walczył z zaborcą, uciekał z więzienia, wie, co to zesłanie na Syberię, i nigdy nie pójdzie na ugodę z Rosją. A Wilno musi być polskie. Tam leży uwielbiana matka; poza tym relikwią i amuletem jest medalik z Matką Boską Ostrobramską.

Nawet gdyby Piłsudski miał więcej zalet niż wad, to bez charyzmy nie mógłby posuwać się z takim impetem pośród zaprzysięgłych wrogów i gotowych na wszystko podkomendnych.

Jeden ze zwolenników Piłsudskiego, historyk Władysław Pobóg-Malinowski, w biografii, raczej wiernopoddanej, pozwolił sobie na ujawnienie sekretów Marszałka, takich jak zmiana wyznania dla osobistych celów, i był zdumiony, że posypały się na jego głowę gromy ze strony fanatyków, którym przeszkadza plamka na idealnym wizerunku idola. A przecież o żadnym bohaterze narodowym nie da się powiedzieć, że jedyną jego myślą była myśl o wskrzeszeniu ukochanej ojczyzny. Takie podejście nadaje się do szkoły starego typu – z akademiami „ku czci”, na których wszyscy dyskretnie ziewają.

To, co słabość może zrobić dla siły, jest nie do przecenienia. Popatrz: oto człowiek, jak ty i ja, z tą różnicą, że to, co my wzięlibyśmy za mrzonki, on urzeczywistnił.

Odzyskana niepodległość raz po raz okazywała się bytem kruchym i zagrożonym. Z zagrożeniem zewnętrznym Piłsudski walczył, niejednokrotnie poprzestając na dyplomacji, zagrożenia wewnętrzne zaś likwidował w dużej mierze przemocą, bo „dla Polski można i trzeba zrobić wiele, z Polakami jednak zrobić wiele się nie da”.

Pozostał więc samotny, a zdania na temat jego zasług zawsze będą podzielone. Jedno jest jednak pewne: że stał się legendą nie mniejszą niż jego przodek Dowsprung, a ma nad nim tę przewagę, że należy do historii, a nie do mitologii.

---

### Barbara Keller

Nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Kucześć i kuchwała

---

Sławomir Osiński

## Całkiem poważnie o szkolnych akademiach

Tak mam, że im wcześniej znam temat felietonu, to tym bardziej zebrać się doń nie mogę, bo pomysły zaczynają się mi mnożyć jak psikwa celtycka po spożyciu specyficznych błękitnych pigułek. Tak też było i tym razem, przy okazji niniejszego z racji setnej rocznicy odzyskania niepodległości przygotowanego wydania „Refleksji”.

Najpierw chciałem wspomnieć o znakomościach pedagogicznych – niekoniecznie powszechnie znanych, choć wybitnych – między innymi o autorach koncepcji: wychowania narodowego Lucjanie Zarzeckim, wychowania państwowego Kazimierzu Sońnickim, pedagogiki kultury Bogdanie Suchodolskim, pedagogiki społecznej Helenie Radlińskiej, szkoły twórczości Naftalim Herzu Kanarku, czyli Henryku Rowidzie, a nawet pedagogiki socjalistycznej Władysławie Spasowskim. Dodałbym słowo o dr Marii Grzego-

rzewskiej i o współczesnej, naszej szczecińskiej, twórczyni pedagogiki emancypacyjnej prof. Marii Czerepaniak-Walczak.

Potem pomyślałem, że może warto napisać o ludziach związanych z nauką i szkołą, którzy dla mnie byli ważni, zwłaszcza, że w ostatnim czasie na Uniwersytet, gdzie rektorem jest Pan Wszechrzecz, zaproszona została profesor Danuta Dąbrowska – wybitna naukowczyni i wspaniały człowiek, a do klubu sportów walki prowadzonego przez Archaniola Michała powołano Lecha Morusa – znakomitego trenera judo. Za trudne się to zdało – nie tylko wobec tych, którzy odeszli, ale i wobec żyjących, gdyż wdzięczność i umiłowanie lepiej wyraża poezja i dobra myśl niż niezgrabne słowa nie do końca poważnego gatunku publicystycznego.

Dopiero przypadkowo ujrzana w jakiejś telewizji migawka z przeszłości, pokazująca zapewne



archiwalny „apel ku czci i chwale”, uświadomiła, że wszelakie rocznice osobliwie wywołują mnogość związanych z ich obchodzeniem imprez w szkołach.

Cały czas mam wrażenie, że nie poradziliśmy sobie jeszcze ze stworzeniem systemowego wychowania patriotycznego, tak duchowego, związanego z wyznawaną religią, jak i neutralnego światopoglądowo. Jedno i drugie nie odbiega od modeli stosowanych za czasów realnego socjalizmu i ciąży na nich syndrom kiczowatego montażu sztamponowych tekstów, ukazywania Polski jako ofiary w obronie cywilizacji europejskiej, „Chrystusa narodów”, „oblężonej twierdzy”, pogrążenia w martyrologii skażonej aktualną polityką. A przecież ta sfera ludzkich odczuć wiąże się z głębokimi emocjami, musi być naturalna i niezakłamaną. Czy zatem łatwo się wyzbyć postromantycznego biadolenia na rzecz rzeczywistego i głębokiego przeżywania spraw dla Polaka istotnych?

Jako przykład odwołam się krótko do własnych doświadczeń sprzed trzydziestu lat, albowiem w 1988 roku wymyśliliśmy z kolegą, historykiem (dziś wicedyrektorem V LO w Szczecinie), cykl trzech wieczornic w kolejnych trzech latach z okazji rocznicy odzyskania niepodległości. Pierwsza z nich, oparta wyłącznie na tekstach spoza oficjalnego obiegu, na poezji Kaczmarskiego, prozie poetyckiej Krasińskiego i pieśniach niepodległościowych, dwa razy wypełniła naszą niewielką salę gimnastyczną kilkusetosobowym tłumem, który zaniósł się szlochem, słuchając choćby śpiewanej po rosyjsku *Kołymy*. Płomienie zniczy, ciemność i przejmujący głos siódmoklasistki wykonującej ten utwór wywoływały wielkie emocje. Siłą tych inscenizacji, przygotowywanych po lekcjach, były teksty – dotąd skazane na niebyt, mówiące o nieznanym wtedy powszechnie bohaterach, a co istotne – recytowane i śpiewane wspaniale również przez uczniów, także, delikatnie mówiąc, trudnych.

Potem, przez lata, dzięki spotkaniom z przedstawicielami Rodzin Katyńskich i zaangażowaniu kolejnego nauczyciela historii, wytworzyła się funkcjonująca wśród uczniów świadomość szkoły troszczącej się o pamięć ofiar sowieckiego ludobójstwa. Co roku na wszystkich uroczystościach poświęconych tamtym wydarzeniom – już o mniejszym wymiarze niż pierwsze wieczornice – wciąż obecna jest delegacja uczniów. Chętnych, mimo że spotykamy się po lekcjach, w dni wolne, nigdy nie brakuje.

Ukoronowaniem tej tradycji było zasadzenie Dębu Katyńskiego. Dzięki pomocy wojska uczniowie w praktyce uczyli się, poprzez uczestnictwo, zasad zachowania i ceremoniału „dorosłych” uroczystości narodowych. Program artystyczny oparty był tylko na trzech pieśniach chóru i trzech recytacjach wierszy – współczesnych, poruszających serca najmłodszych, ponieważ mimo obecności wysokich władz i znamienitych gości była to uroczystość dla uczniów. Warto na to zwracać uwagę, bo częstym błędem w przypadku najważniejszych uroczystości – jak jubileusz szkoły, nadanie sztandaru – jest robienie ich „pod władzę” lub dorosłych.

---

### Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

# Powszechna

---

Wojciech Rusinek

## Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Naprawdę zadziwiające: dzieła polskiej prozy artystycznej, które wzięły na celownik szkołę, zmieściłyby się na najwęższym bibliotecznym regale. Może hiperbolizuję, jednak zanim na wyścigi zaczniemy sobie przypominać dziesiątki tytułów, pomyślny, ile z tych książek faktycznie miało wpływ na tak zwaną wiedzę powszechną albo stanowi punkt odniesienia dla naszych aktualnych debat o edukacji. *Madame* Antoniego Libery, która dzięki nowej podstawie programowej stanie się od 2019 roku lekturą obowiązkową w szkołach średnich? Jasne, to ważna powieść, ale czy szeroko znana i czytana? Archaiczne już *Szyfrowe prace*? Nie żartujmy! Przeoczony i nieco niedoceniony *Romans licealny* Piotra Zaremby, interesująca powieść o polskiej przeciętności pokazanej z perspektywy „dzielnicowego” liceum? Oczywiście, że nie.

Przypominam sobie ubiegłoroczne spory o kształt polskiej szkoły i wprowadzanej obecnie reformy oświaty i – naprawdę – nie pamiętam

żadnego artykułu czy wywiadu, które odwoływałyby się do literatury (poza tymi, rzecz jasna, które dotyczyły kanonu lektur). A przecież tej smutnej statystyce przeczy powszechność doświadczenia szkolnego – miliony, dziesiątki milionów mieszkańców Polski – i tej przedwojennej, i ludowej, i współczesnej – spędziło w szkole dziesięć, piętnaście, dwadzieścia lat życia. Na dobrą sprawę powinniśmy pisać głównie o szkole. O miłości, śmierci i szkole. I nieustannie do tych tekstów wracać. Z jakiegoś jednak powodu, gdy przychodzi do wskazania „literatury oświatowej”, brylujemy znajomością jednej, ogranej na wszystkie sposoby sceny z powieści Witolda Gombrowicza.

Cóż zrobić...? Wracamy do *Ferdydurke*. Świętujemy stulecie polskiej niepodległości i polskiej szkoły powszechnej, więc nie może być inaczej, jeszcze raz przeżywamy tę samą, co zawsze, lekcję polskiego. Bo jeśli wierzyć opinii publicznej, ona ciągle trwa: Bładaczka wciąż pyta o Słowackiego

i każe się zachwycać romantyzmem, a biedni uczniowie wiją się w bezsilnej złości. Nie wiem, czy to kwestia słabej marki nauczania polonistycznego w naszym społeczeństwie, czy raczej mojej osobowości, ale znajomi (także znajomi nauczyciele) podejrzanie często wyjaśniają mi, dlaczego lekcje języka polskiego uznają za pozbawione sensu. I podejrzanie często dla uzasadnienia tych deklaracji przypominają scenariusz lekcji odbywającej się w szkole dyrektora Piórkowskiego. Że pytano ciągle „co poeta miał na myśli?”, że Polska, że miłość, że nauczyciel lub nauczycielka kochali Mickiewicza. Prawdę mówiąc, nie wierzę tym wyznaniom. Mam wrażenie, choć jestem w tej opinii z wiadomych powodów stronniczy i nieobiektywny, że jeśli lekcja u Bładaczki nadal trwa, to raczej w naszych głowach, niż w rzeczywistej polskiej szkole. Powtarzamy sobie z pokolenia na pokolenie, że lekcje polskiego to właśnie romantyczne nudy i nieustanne dociekania wokół intencji poety, powtarzamy sobie tak często, że nawet nie chcę nam się otworzyć oczu i uszu na to, co naprawdę chcą przekazać (o życiu, świecie, języku) polonistki i poloniści podczas lekcji literatury.

Czytając znów *Ferdydurke*, ze smutkiem odkrywam, że jest jednak coś, co nie zmieniło się od czasu, gdy Józio na powrót zasiadł w szkolnej ławie. Coś, co czyni naszą edukację naprawdę, choć w negatywnym znaczeniu, powszechną. Niemal pokonany Bładaczka w pewnym momencie feralnej lekcji „jęczy”:

– Nie, nie (...) nie mogę. Zlitujcie się, nie kuście, lekcja przecież, co by było, gdyby nas pan dyrektor przyłapał.

Tu zatrząśł się, obejrzał niepewnie na drzwi i bladej strach wypłynął mu na policzki.

– A gdyby pan wizytator nas przyłapał? Panowie, uprzedzam, że wizytator jest w szkole! Właśnie... Uprzedzam panów... Nie pora na głupstwa! – jęknął przestraszony. – Trzeba natychmiast zorganizować się wobec wyższej władzy. (...) Co?! Nikt nic nie umie? Zgubicie mnie!

Tym niezmiennym dziedzictwem polskiej szkoły jest powszechny lęk. Fantomatycznie wędrujący od ośrodków władzy, przez ciała kuratorskie i ciała wizytatorów, przez nocne rozmyślenia dyrektorów szkół o kontrolach organu prowadzącego i organu nadzorującego, aż do takich jak ja – zwykłych ciał pedagogicznych. A dalej? Wiadomo, dalej są uczniowie, których lęki znamy, bo czuliśmy je na własnej skórze dwie, trzy dekady temu, potem już chyba młodsze rodzeństwo naszych uczniów i pies – bo na kimś ten układ wzajemnego straszenia musi się skończyć.

Często o tym myślę: po kilkunastu latach pracy w szkole wiem, że jesteśmy jako nauczyciele grupą chorobliwie wystraszoną i nieustannie zmagającą się ze stresem. Nie wiem tylko, czy to kwestia naszej wrażliwości (pedagogami zostają, to jasne, osoby o określonym usposobieniu), stosunków pracy w naszym resorcie (układu sił, opinii społecznej), czy po prostu polskich stosunków pracy w ogóle (określanych przez socjologa Andrzeja Ledera jako „folwarczne”). Lecz jeśli to prawda, że nadal, jak Bładaczka i jego podopieczni, tkwimy w zamkniętym obiegu instytucjonalnych lęków, to trudno się dziwić, że polska proza tak rzadko wraca do szkoły. Bo po co pisać o czymś, co w pewnym momencie życia pozostawia się za sobą z ulgą?

---

## Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

# Wspólnota istot

---

Maciej Duda

## Ekokrytyczna lektura kanonu

W czerwcu tego roku przez media społecznościowe przetoczyła się dyskusja na temat nietypowej rozrywki polegającej na malowaniu sierści koni w jednej z polskich stadnin. Polemikę wywołało zdjęcie, na którym stał koń pomalowany w ciapki, szlaczki i geometryczne figury. Na zwierzęciu widniały wszystkie barwy tęczy. Wokół niego stały wyraźnie zadowolone dzieci, ale i dorośli. Zdjęcie miało dokumentować – i jednocześnie reklamować – organizowane przez pracowników stadniny zajęcia. Reakcja społeczna była natychmiastowa i krytyczna. Sprzeciw wobec takich działań opierał się

na argumentacji etycznej. Upraszczając: koń to nie ściana, nie można tak z nim postępować. Oponenti przywołali z kolei hipotezy na temat bezpieczeństwa koni i dzieci oraz budzenia empatii tych drugich wobec tych pierwszych. Pracownicy stadniny podnieśli jeszcze jedną kwestię. Otóż farby znajdujące się na sierści zwierząt mają odstraszać insekty, z czego konie zdają sobie sprawę i same chętnie podchodzą do malowania, a gdy tylko mają dosyć, komunikują to w sposób zrozumiały dla dzieci. Dzięki temu młode *homo sapiens* uczą się empatii i przewyciężają swój strach wobec zwierząt.

## Ekokrytyka i humanistyka

Działac ma tu zasada podwójnej wygranej. Wszyscy są szczęśliwi, a nieporozumienia i oskarżenia wynikają z niewiedzy komentujących. O wspólnotę nikt w tym wypadku nie zapytał. Jej granice wytycza przeczyste założenie, według którego konie są końmi, a dzieci są ludźmi. Kto jest dla kogo – wiedzą nawet młode *homo sapiens*.

Przyglądając się owej dyskusji, w pamięci miałem lekturę książki *Literatura i jej natury*, w szczególności otwierającego ją tekstu Przemysława Czaplińskiego pod tytułem *Maszyny znikanania, albo jak istnieje to, co nie istnieje*. Kluczowym założeniem autora jest dekonstrukcja myśli jednego z kodyfikatorów nurtu ekokrytycznego, Petera Barry'ego, którego tekst *Ekokrytyka* także znalazł się w opisywanym tomie. Czapliński ogłasza, że natura nie istnieje. To my stworzyliśmy wskazane pojęcie i dokonaliśmy klasyfikacji tego, co naturalne, i tego, co nie-naturalne. Ów sąd zgodny jest z przekonaniem, że wszystko jest wytworem społecznych maszyn pojęciowych. To my wytwarzamy kategorie, którymi opisujemy świat i siebie. To my ustanawiamy granice i podziały, reguły i podmioty. To my definiujemy i my wyznaczamy miejsca bytów w ludzkich hierarchiach. Przywołanej ekokrytyki nie da się zdefiniować wprost i jednoznacznie na przykład przez wskazanie zbieżności z nurtem dekonstrukcji. Ekokrytyka jest złożonym prądem współczesnej humanistyki. Równocześnie czerpie z założeń posthumanizmu, myśli nieantropocentrycznej, badań postkolonialnych i ekofeministycznych. Jej historię i rozwój najlepiej oddaje metafora następujących po sobie fal. Justyna Tabaszewska<sup>1</sup> pisze o trzech, Aleksandra Ubertowska<sup>2</sup> o czterech falach obejmujących zwroty krytycznej i coraz bardziej (auto)świadomej myśli na temat relacji tego, co ludzkie i nie-ludzkie. Ekokrytyk zastanawia się, jakim zmianom w czasie i przestrzeni podlegała i podlega kategoria natury, jak konstruuje ją dane społeczności, jak funkcjonowała w życiu naszych przodków i do czego służy

dzisiaj. To jednak nie wszystko. W drugiej dekadzie XXI wieku ekokrytykę opisać można jako szeroki „(...) prąd komentujący nie tylko aktualną sytuację, w jakiej znalazł się człowiek i do której doprowadził całe środowisko, ale też jako narzędzie, pozwalające postulować zasadniczą zmianę: przywrócenie zachwianej jedności. Wskazuje ona bowiem, że bez względu na to, jak będziemy postrzegać relacje między człowiekiem a środowiskiem, jak będziemy definiować obowiązki wobec innych części ekosystemu, nie ma żadnego wyjścia człowieka poza środowisko. Nie ma żadnej drogi ponad, nie da się – za pomocą jakichkolwiek argumentów na rzecz ludzkiej wyjątkowości – zredukować dotkliwosti prostego faktu, że człowiek jako gatunek, i wszystko, co zostało przez niego wytworzone, z kulturą włącznie, jest elementem ekosystemu, a przez to zawsze będzie podlegać jej prawom”<sup>3</sup>.

## Ekokrytyka i literatura

*Literaturę i jej natury* traktować można jako skrypt, wprowadzenie, pomoc dydaktyczną oraz słownik równocześnie. Każda z tych form mieści się w zamysle trójki redaktorów tomu, którzy jednocześnie stali się autorami podręcznego słownika zbierającego pojęcia związane z lekturą ekokrytyczną, adnotowanej bibliografii wskazującej dalsze tropy lekturowe oraz zbioru interpretacji tekstów, czyli kluczowej części *Literatury i jej natury*.

Zamysł wydaje się prosty – główna część książki, w układzie chronologicznym, zbiera ekokrytyczne interpretacje tekstów stanowiących podstawę europejskiej kultury. Od biblijnej *Księgi Rodzaju* po encyklikę papieża Franciszka, od *Antygony* Sofoklesa, przez dzieła romantyków, pozytywistów, młodopolan oraz te, które wyznaczają ideowe horyzonty kolejnych dwudziestowiecznych epok kulturowych. Od dramatu, przez epikę, ku poezji. Od klasyki do współczesności. Każde z omówień czytać można osobno, rozwijając je o lekturę hasel konstytuujących trzecią część zbioru. W ten sposób autorzy i autorka dają

nam wybór i możliwości. Lektura nie musi być liniowa, może być kontekstowa, skokowa. Za spłoty interpretowanych dzieł i przykładanych do nich haseł odpowiedzialny jest czytelnik/czytelniczka. Co więcej, wyabstrahowanie z przedłożonych nam interpretacji treści, które ujęte zostały w formie słownikowej, daje nam szansę poszerzenia wyboru interpretowanych narracji umieszczonych w tomie. Dzięki temu kwestie transhumanizmu, szowinizmu gatunkowego, międzygatunkowej solidarności, praw zwierząt, posthumanizmu czy biopolityki przykładać możemy także do dzieł pozaliterackich. Tę praktykę sygnalizują autorzy i autorka tomowi w ostatniej z interpretacji, gdy przyglądają się pracom wizualnym Pabla Picassa, Francisca Bacona i Katarzyny Kozdry.

Wydaje się, że interpretacje umieszczone w *Literaturze i jej naturach* mają potencjał poszerzenia czy raczej zmiany pojęcia „wspólnota”. „Wspólnota, która nadchodzi”, by użyć tytułowej formuły Giorgio Agambena, już nie jest tylko ludzka. Zostaje poszerzona przez namysł nad tym, co według tradycji podlega *bios*, więc nagiemu życiu, a co *zoe*, czyli życiu wartościowemu. To tradycyjne antropologiczne przeciwstawienie zachwiane zostało ekokrytyczną lekturą *Frankensteina* Mary Shelley, w ramach której autorka próbowała odpowiedzieć na pytanie, co jest ludzkie. Wskazany podział ostatecznie upadł jednak w krótkiej interpretacji *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk. Jej autor, za pisarką, społeczność ludzi i zwierząt nazwał „wspólnotą istot”. To proste przesunięcie zniwelowało wszelkie dotychczasowe podziały ustanawiane przez ludzkie prawo. Podziały, które nie były budowane na prostej zasadzie „zwierzęta kontra ludzie”, lecz na rozgraniczeniu na to, co nie-ludzkie kontra to, co ludzkie. Rozgraniczeniu, które daje nam wolność zabijania nie-ludzi, czyli tych istot, które umieściliśmy poza skonstruowanym przez nas prawem, więc zwierząt i niewolników. Świadomość tego podziału oraz znajomość historii europejskich podbojów pokazuje nieadekwatność wciąż wykorzystywanych dychotomii, które opisać można jako „rozumowe kontra

nierozumne” czy „posiadające duszę kontra pozbawione możliwości zbawienia”.

## Ekokrytyka i komunikacja

Projekt wspólnoty istot ludzkich i nie-ludzkich elektryzuje. To moment przemyślenia założeń wszelkich komun i hierarchii. To też moment, w którym sprawdzić możemy własne zasady etyczne i granice naszej empatii. To również zamysł, który leżeć powinien u podstaw dyskusji, którą przywołałem na początku niniejszego omówienia.

Tak postawione akcenty nie wyczerpują możliwości ekokrytycznych lektur ani też potencjału tkwiącego w zbiorze zbudowanym przez Przemysława Czaplińskiego, Joannę B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego. Zaznaczane przez nich przesunięcia w konceptualizacji natur i relacji tego, co ludzkie, do tego, co nie-ludzkie, zmienić mogą wnioski płynące z lektury kanonu rozumianego jako podstawa naszej komunikacji. I to jest chyba najbardziej wywrotowa obietnica tej publikacji.

P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury*, Poznań: Wydawnictwo Rys 2017, 220 s.

### Przypisy

- 1 J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7–16.
- 2 A. Ubertowska, „Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty”. *Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 17–40.
- 3 J. Tabaszewska, op. cit., s. 10.

---

### Maciej Duda

Doktor nauk humanistycznych, socjoterapeuta, autor książek i artykułów naukowych.

# Zapięta na ostatni guzik

---

Małgorzata Machałek

## Janina Szczerska – nauczycielka i wychowawczyni w trudnych czasach

Janina Szczerska, nauczycielka, założycielka i dyrektorka pierwszej polskiej szkoły średniej w powojennym Szczecinie, to w naszym mieście postać legendarna, choć jednocześnie nie do końca znana. Opisane są nieco jej losy wojenne, droga służbowa, wspomniana jest przez swoich wychowanków, ale niewiele wiemy o jej życiu osobistym czy poglądach. We wspomnieniach zapisała się jako typowy przykład przedwojennej nauczycielki, oddanej sprawie nauczania i wychowania. Kierowała I Liceum Ogólnokształcącym w bardzo trudnych czasach, które wymagały od dyrektorów szkół wykazania się „właściwą politycznie postawą”. Dla jednych była to tylko poza, która pozwalała zachować stanowisko, dla innych, nastawionych bardziej ideowo, była to szansa na realizację własnych celów, o których słuszności byli przekonani. Jeszcze inni dali się całkowicie wchłonąć nowej ideologii, stając się wiernymi sługami systemu. Obraz Szczerskiej we wspomnieniach i dokumentach jest na tyle niepełny, że trudno określić, którą postawę obrała.

### Wojenna bohaterka

Janina Szczerska urodziła się w 1897 roku w Stryju, tam uczęszczała do prywatnego gimnazjum. Po wybuchu I wojny światowej kontynuowała naukę w Polskim Gimnazjum w Wiedniu. W 1923 roku ukończyła studia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, gdzie uzyskała tytuł magistra filologii klasycznej i polonistyki. Po studiach pracowała najpierw w gimnazjum męskim w Stryju, a następnie przez dziesięć lat, aż do wybuchu II wojny światowej, była dyrektorką Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Siedlcach.

W 1939 roku przyjechała do Lwowa i zaczęła pracę w szkole średniej. Po zajęciu miasta przez Niemców w 1941 roku włączyła się w działalność konspiracyjną. Zajmowała się prowadzeniem nasłuchu i dostarczaniem materiałów do prasy konspiracyjnej. Po kilku miesiącach nastąpiła dekonspiracja grupy. Szczerskiej udało się przedostać do Warszawy, potem kilkakrotnie zmieniała miejsce pobytu,

nadal działając w AK. Aresztowana w Chełmie przez rok była przetrzymywana w areszcie i torturowana. Otrzymała wyrok śmierci, ale wraz z grupą 300 więźniów została uwolniona przez partyzantów. Ponownie trafiła do Warszawy i brała udział w Powstaniu Warszawskim.

Pod koniec powstania została aresztowana i trafiła do obozu koncentracyjnego w Ravensbrück, gdzie poddano ją eksperymentom medycznym. Po wyzwoleniu obozu przez Armię Czerwoną Szczerska z grupą innych kobiet udała się pieszo do Polski. 11 maja 1945 roku dotarła do Stargardu, gdzie zgłosiła się do Inspektoratu Szkolnego Kuratorium Okręgu Szczecińskiego.

### **Pierwsza szkoła**

Utworzenia polskiego szkolnictwa na terenie Pomorza Zachodniego podjął się dr Stanisław Helsztyński. Zapewne nie bez znaczenia był fakt, że Szczerska знаła się z nim jeszcze sprzed wojny. Helsztyński zaproponował jej kierowanie pierwszą polską szkołą średnią w Szczecinie. Szczerska rozpoczęła poszukiwania odpowiedniej siedziby. W zniszczonym mieście nie było to zadanie łatwe. Ostatecznie zdecydowała, że pierwsza polska szkoła stopnia gimnazjalnego i licealnego zostanie uruchomiona przy al. Piastów 12. Szkoła była funkcjonalna, a pomieszczenia, przynajmniej w porównaniu z innymi budynkami w mieście, były zniszczone w niewielkim stopniu. Brakowało natomiast wyposażenia. Mimo trudności, 2 września 1945 roku został zainaugurowany rok szkolny.

Stopniowo powiększała się liczebność uczniów (w pierwszym roku szkoły było to około 30 osób, w drugim prawie tysiąc) i kadry nauczycielskiej. Szczerskiej udało się pozyskać do pracy nauczycieli o dobrym przedwojennym wykształceniu i doświadczeniu zawodowym, jak na przykład geografa, Jerzego Brinkena. Początkowo w szkole – jedynej tego typu w mieście – uczyli się zarówno chłopcy, jak i dziewczęta. Jednak już we wrześniu 1946 roku

powstała kolejna szkoła średnia – II Liceum Ogólnokształcące. Inicjatorką tego rozwiązania była właśnie Szczerska, zdecydowana przeciwniczka koedukacji. Doprowadziła do podziału prowadzonej przez siebie placówki: I Liceum zajęło się wyłącznie edukacją dziewcząt, a II Liceum miało uczyć i wychowywać chłopców.

### **Potrafiła zaryzykować**

Wielu pedagogów rozumiało swoją rolę jako realizację misji budowy podstaw państwowości polskiej na ziemiach zachodnich. Taką postawą wykazywała się także Janina Szczerska. W protokole z posiedzenia rady pedagogicznej z 23 września 1948 roku, omawiając zadania wychowawcze szkoły, stwierdziła: „Celem nauczyciela wychowawcy na Pomorzu Szczecińskim powinno być wychowanie nowego człowieka – Pomorzanina”. Kierowana przez Szczerską szkoła stała się szybko szkołą wzorcową. Przybywało pomocy naukowych, budynek został odremontowany. Regułą stały się wizyty różnych delegacji odwiedzających Szczecin. Władze miały się czym pochwalić – szkoła była doskonale zorganizowana, obowiązywała w niej przedwojenna dyscyplina, której zewnętrznym symbolem były mundurki. Szczerska zawsze uważała, że strój zobowiązuje do pewnego zachowania i wytwarza poczucie odpowiedzialności za szkołę.

Szczerska cieszyła się zaufaniem władz, ale doskonale rozumiała ówczesną sytuację polityczną i potrafiła zaryzykować własną pozycją. Wśród wychowanków liceum z pierwszych lat krąży opowieści o wielokrotnie udzielanej pomocy osobom o „niewłaściwym” życiorysie. W miarę możliwości Szczerska dbała, aby w ich podaniach nie znalazły się niebezpieczne informacje. Uczennice, których rodzice mieli akowską przeszłość, oraz te, które wracały z zesłania, mogły liczyć na wyrozumiałość znanej z surowych zasad dyrektorki.

Pomimo silnej propagandy, pierwsze powojenne lata w dużym stopniu przypominały szkolną



rzeczywistość okresu międzywojennego. Obowiązywały ówczesne programy nauczania – jeżeli udało się zdobyć jakieś podręczniki, to były to głównie książki wydane przed wojną, a i pierwsze powojenne wydania podręczników do większości przedmiotów były kontynuacją wydań wcześniejszych. W szkołach nauczano religii, lekcje rozpoczynano od modlitwy, a uroczystościom szkolnym towarzyszyły nabożeństwa kościelne. Jednocześnie, coraz intensywniej, do życia szkolnego wprowadzano coraz większą ilość elementów politycznych. Zlikwidowana została także większość przedwojennych organizacji młodzieżowych.

### Przykład dla innych

W kwietniu 1947 roku Biuro Polityczne Komitetu Centralnego Polskiej Partii Robotniczej (KC PPR) uchwaliło rezolucję nakazującą „podjąć ofensywę ideologiczną wśród nauczycielstwa”. Została ona poprzedzona zmianami personalnymi w administracji szkolnej, z której usunięto – z Ministerstwa Oświaty, kuratorów oświaty oraz inspektoratów – członków Polskiego Stronnictwa Ludowego (PSL).

Instrukcja organizacyjna na rok szkolny 1947/1948 dla szkół średnich ogólnokształcących, wydana przez ministra Stanisława Skrzyszewskiego, wskazywała, że „dyrektorzy i nauczyciele winni wyказаć maksymalny wysiłek w kierunku zrozumienia istoty dokonanych przemian w naszej rzeczywistości i osobistego przeobrażenia się w twórczych i aktywnych uczestników pracy państwowej”. Wszędzie doszukiwano się zagrożeń, szczególnie ze strony Kościoła. Doskonałym pretekstem do odwoływania ze szkół katechetów, a także wielu nauczycieli, była odmowa podpisania Sztokholmskiego Apelu Pokoju. Ofiarą czystek padli, w pierwszej kolejności, nauczyciele z przedwojenną przeszłością zaangażowani w czasie wojny w działalność podziemia prołondyńskiego. W Szczecinie jednym z pierwszych usuniętych dyrektorów był dr Franciszek Białous, dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego.

Kolejnym pretekstem do czystek personalnych była odmowa złożenia wprowadzonego w 1949 roku obowiązku ślubowania wierności „Ludowemu Państwu Polskiemu”. Nasilone zostały szkolenia ideologiczne połączone z koniecznością zdawania przez pedagogów komisyjnych egzaminów. Nauczyciele, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, niejednokrotnie co innego myśleli, a co innego wykładali. Indoktrynowano zatem uczniów często wbrew sobie i w takim stopniu, w jakim uczący czuli się do tego przymuszeni. W tej politycznej atmosferze coraz trudniej było pracować nauczycielom z przedwojennym doświadczeniem i akowską przeszłością. Natomiast szczególnie podatni na naciski i propagandę byli młodzi, nieposiadający pełnych kwalifikacji pedagodzy. Dlatego władze oświatowe szukały mniej lub bardziej uzasadnionych powodów, aby zwalniać starszych i bardziej doświadczonych.

Szczerska, pomimo swojej działalności w AK w czasie wojny, wydawała się długo niezagrożona. Mocno zaangażowała się w działalność wojewódzkiego Komitetu Obróńców Pokoju, była członkinią Związku Bojowników o Wolność i Demokrację (ZBoWiD), radną Miejskiej Rady Narodowej, następnie wstąpiła do PZPR-u. Została powołana do komisji weryfikującej nauczycieli starających się o zaliczenie im do stażu pracy działalności w tajnym nauczaniu. Udzielała się też w Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP).

Kierowana przez nią szkoła oceniana była nadal jako wzorcowa, zarówno pod względem osiąganych wyników nauczania, jak też wpajanych uczniom zasad wychowania. Dyrektorka przestrzegała wszelkich zaleceń dotyczących uwzględnienia w programie wychowawczym szkoły zajęć o charakterze ideologicznym, a od nauczycieli wymagała pełnego zaangażowania w życie placówki. W atmosferze narastającej politycznej propagandy młodzież i nauczyciele musieli brać udział w różnego rodzaju manifestacjach, wiecach i pochodach. Na terenie szkoły organizowane były akcje popularyzujące Powszechną Organizację „Służba Polsce”, sztafety

i czyni społeczne oraz spotkania z pracownikami szczecińskich zakładów pracy. Obowiązkiem dyrektora było dawanie przykładu i osobiste angażowanie się w szkolenia ideologiczne.

## Banicja i powrót

Mimo wszystko Szczerska coraz mniej pasowała do budowanego przez władze obrazu szkoły. Zapewne nie bez znaczenia był jej osobisty autorytet i silny charakter. Poza tym gromadziło się coraz więcej mniej lub bardziej poważnych zarzutów. W raporcie z wizytacji w 1951 roku znalazły się na przykład uwagi co do za małego uzewnętrznienia elementów ideologicznych w dekoracji szkoły. Poważnym zarzutem mogły być „reakcyjne zdania”, znalezione w zeszytach uczennic – na przykład o Polsce jako przedmurzu chrześcijaństwa lub „historię mierzy się prawdą, a nie łokciem dzisiejszej rzeczywistości”. Szczerska otrzymała także upomnienie za nieprzepisowe pobieranie opłat od uczennic. Odwołanie ze stanowiska nastąpiło 30 września 1951 roku. Niemal od razu dostała pracę w gimnazjum w Pyskowicach, a dwa lata później rozpoczęła nauczanie w szkole w Bielsku-Białej, gdzie pozostała do 1959 roku.

W 1958 roku przyjechała do Szczecina, zaproszona przez uczennice na obchody 10-lecia pierwszej matury. Konsekwencją było odnowienie kontaktów szczecińskich, a także propozycja powrotu na stanowisko dyrektorki I LO. Mimo że była w wieku emerytalnym, kierowała szkołą przez kolejnych sześć lat. Była to już placówka koedukacyjna. Krótkotrwała odwilż, jaka nastąpiła po Październiku 1956 roku, nieznacznie zmniejszyła nasycenie życia szkolnego elementami politycznymi, choć nadal było ono wysokie. Zmieniła się nieco retoryka. Mniej było języka walki i konfrontacji, ale nadal silny nacisk kładziono na wychowanie polityczne, a obowiązkiem szkoły było zapewnienie udziału młodzieży w wiecach, manifestacjach i pochodach.

Szczerska była już dużo starsza, miała mniej energii i zdrowia. Z tego okresu, w relacjach i wspomnieniach, pojawia się jeszcze więcej informacji o apodyktycznym charakterze dyrektorki. Wynikało to zapewne z urazu, jakiego doświadczyła w wyniku kilkuletniej banicji ze Szczecina. Coraz częściej dochodziło do spięć z rodzicami w związku z wyglądem i zachowaniem uczennic. Szczerska nie godziła się na liberalizowanie zasad obowiązujących w liceum, trudno też było jej się pogodzić z obecnością w szkole chłopców, co w oczywisty sposób wpływało na zmianę zachowania dziewcząt. Nadal jednak była zaangażowana w pracę społeczną. Jako radna UM, ZBOWiD, ZNP – również po odejściu na emeryturę – była aktywna. Jeszcze na początku lat siedemdziesiątych pracowała w niepełnym wymiarze godzin w bibliotece pedagogicznej. Zmarła w 1981 roku i została pochowana w Alei Zasłużonych na szczecińskim cmentarzu.

*Tekst jest to skróconą wersją artykułu: M. Machałek, „Janina Szczerska – nauczyciel i wychowawca w trudnych czasach”, w: K. Rembacka (red.), „Szczecin – historię tworzą ludzie. Druga Konferencja Edukacyjna, Szczecin, 11 XII 2009”, Szczecin 2010, oprac. Z. Fenrych, OBEN IPN w Szczecinie.*

---

## Małgorzata Machałek

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w dziedzinie historii, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Specjalizuje się w historii najnowszej i dydaktyce historii. Dyrektor Uniwersyteckiego Centrum Edukacji US. Autorka wielu publikacji zwartych i artykułów naukowych. Wydała między innymi książki: *Przemiany wsi zachodniopomorskiej w latach 1945–1956* (2012), *Jak pracować z uczniem zdolnym? Poradnik dla nauczycieli historii* (2013), *Obywatelski Komitet Porozumiewawczy „Solidarność” Regionu Pomorze Zachodnie. Powstanie i działalność od marca do czerwca 1989 roku. Relacje i dokumenty* (2014).

# Aktywizująco o historii

---

Anna Kowalczyk

## Konferencja z okazji jubileuszu odzyskania przez Polskę niepodległości

„100-lecie niepodległości” – pod takim hasłem została zorganizowana 4 października konferencja metodyczna w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, w której udział wzięli przede wszystkim nauczyciele historii, a także innych przedmiotów humanistycznych. W programie nie zabrakło wykładów, między innymi uznanych historyków z Uniwersytetu Szczecińskiego, prof. Małgorzaty Machalek oraz prof. Tomasza Sikorskiego, jak również prezentacji materiałów dy-

daktycznych – które omówili pracownicy IPN-u dr Zofia Fenrych i Grzegorz Czapski – oraz przykładów dobrych praktyk szczecińskich historyków, Beaty Kłosowskiej i Krzysztofa Perłowskiego, na co dzień pracujących w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie. Głównym wątkiem, przewijającym się we wszystkich wystąpieniach, były metody przekazywania wiedzy historycznej współczesnym uczniom – najlepszą z nich jest inicjowanie aktywnych form zdobywania wiedzy.

W roku obchodów 100-lecia niepodległości szczególna uwaga skoncentrowana jest na podejmowanych przez szkoły działaniach upamiętniających tę wyjątkową rocznicę. Jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018/2019 wskazuje na potrzebę wychowania do wartości i kształtowania postaw patriotycznych wśród uczniów na różnych etapach edukacyjnych. Realizacja dodatkowych zadań, wynikających z tego faktu, jest w sposób naturalny obowiązkiem nauczycieli historii, którzy – mając wiedzę i doświadczenie – w codziennej pracy kształcą na swoich lekcjach postawy patriotyczne i proobywatelskie, zapisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Nie jest to zadanie łatwe. Brak nowych pomysłów na zorganizowanie uroczystości patriotycznych w szkole powoduje, że wielu z nas podejmuje rutynowe działania, powiela schematy i nie odczuwa satysfakcji z uzyskanego efektu.

Konferencja miała na celu wspomóc nauczycieli w podejmowaniu – w ramach realizacji pozalekcyjnych zadań szkoły – nowych, ciekawych i angażujących uczniów inicjatyw.

W programie konferencji znalazły się wykłady pracowników naukowych, propozycje działań edukacyjnych Instytutu Pamięci Narodowej oraz przykłady dobrych praktyk.

Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, dr hab. Tomasz Sikorski – historyk, politolog, autor wielu książek, artykułów naukowych i popularnonaukowych – zaprezentował wykład *Druga Rzeczpospolita – historia niedopowiedziana. Kilka refleksji o „złotej epoce”*. Wykład stanowił próbę spojrzenia na bilans II RP z perspektywy życia codziennego, odległego od „wielkiej polityki”, globalnych sporów i dyskusji.

Obudowę dydaktyczną i sposoby realizacji celów edukacyjnych przedstawiła dr hab. Małgorzata Machałek, prof. US – Dyrektor Uniwersyteckiego Centrum Edukacji, Prezes Szczecińskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego

– w wykładzie *Przełomowe wydarzenia historyczne w edukacji szkolnej – przykład roku 1918*.

Doktor Zofia Fenrych i Grzegorz Czapski, reprezentujący Oddziałowe Biuro Edukacji Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie, zaproponowali bogaty pakiet edukacyjny *Ojcowie Niepodległości*, zawierający materiały dydaktyczne w postaci małej wystawy, audycji i scenariuszy lekcji przeznaczonych do wykorzystania w szkołach na różnych poziomach edukacyjnych.

Swoimi doświadczeniami w tworzeniu scenariuszy i organizowaniu uroczystości o charakterze historycznym i patriotycznym podzieliли się nauczyciele ze Szkoły Podstawowej nr 48 w Szczecinie – Beata Kłowska i Krzysztof Perłowski. Pokazali szereg przykładów interesujących i nowatorskich scenariuszy uroczystości szkolnych organizowanych z okazji rocznic i świąt narodowych

Charakter i różnorodność podjętych przez referentów zagadnień ukazały wiele sposobów realizacji zagadnień ujętych w podstawie programowej, która podkreśla znaczenie wkładu pracy i zaangażowania nauczyciela w proces poznawania i rozumienia przez ucznia historii swojego narodu.

Uczestniczący w konferencji nauczyciele z województwa zachodniopomorskiego mieli okazję wzbogacić swoją wiedzę merytoryczną i wymienić doświadczenia w zakresie planowania i organizowania tematycznych uroczystości szkolnych.

*Na podstawie wystąpień konferencyjnych opracowane zostaną artykuły, których publikacja jest przewidziana w kolejnym numerze „Refleksji”.*

---

### **Anna Kowalczyk**

Dyrektorka XIV Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie.  
Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii  
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia  
Nauczycieli.

# Piszą dla nas

---

## **Bielawna Katarzyna**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka, korepetytorka i tłumaczka języka angielskiego.

## **Bujakowski Maciej**

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie historii, naukowo zajmuje się przede wszystkim historią oświaty. Autor i współautor licznych artykułów, między innymi: *Bielskie szkolnictwo i ośrodki kulturalno-oświatowe w latach 1918–1939; Polska Macierz Szkolna w Bielsku-Białej (od końca XIX wieku do 1939 roku); Działalność oświatowa Sióstr szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej; Walka z analfabetyzmem w Bielsku w okresie II RP i PRL-u*. Członek kolegium redakcyjnego czasopisma „Akademia” w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od 2003 roku współpracuje z Katedrą Pedagogiki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Od czerwca 2017 roku prezes Bielsko-Bialskiego Towarzystwa Historycznego.

## **Cieśleńska Beata**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Edukacji. Autorka monografii *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego na Ziemi Płockiej w latach 1945–1999*, artykułów wydawanych na łamach czasopism naukowych oraz redaktorka monografii wieloautorskich. Prowadzi badania wokół pedeutologii i historii wychowania.

## **Czerechowicz Karina**

Pedagog wspomagający proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Opiekun Koła Edukacji Morskiej.

## **Duda Maciej**

Doktor nauk humanistycznych, socjoterapeuta, autor książek i artykułów naukowych.

## **Fluda-Krokos Agnieszka**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Instytucie Nauk o Informatyce Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

## **Gałaś Mieczysław**

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

## **Howil Waldemar**

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie.

## **Iwasiów Sławomir**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Uniwersytecie Szczecińskim. Autor książek oraz artykułów z zakresu literatury polskiej i wybranych zagadnień medioznawczych. Współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

## **Keller Barbara**

Nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Kondracka-Zielińska Anna**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Kowalczyk Anna**

Dyrektorka XIV Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie, nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Kozak Wioletta**

Doktor nauk humanistycznych, polonistka, dydaktyk, literaturoznawca. Kierownik Wydziału Egzaminu Maturalnego Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

#### **Kozimala Irena Teresa**

Doktor nauk humanistycznych, historyk, dyrektor Instytutu Historii Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Specjalizuje się w historii Polski XIX i XX wieku. Naukowo zajmuje się m.in. historią harcerstwa na Kresach Wschodnich oraz dziejami społeczeństwa południowo-wschodnich województw II Rzeczypospolitej. Autorka książek: *Skauting polski w Galicji Wschodniej* (1994), *Lwowska Chorągiew Harcerki ZHP 1911–1939* (2003), *Lwowska Chorągiew Harcerzy 1921–1939* (2007), *Polski skauting męski w Galicji Wschodniej* (2009) oraz licznych artykułów w czasopiśmie.

#### **Lew-Machniak Anna**

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Oddziale Muzeum Historii Szczecina Muzeum Narodowego w Szczecinie.

#### **Machałek Małgorzata**

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w dziedzinie historii, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Specjalizuje się w historii najnowszej i dydaktyce historii. Dyrektor Uniwersyteckiego Centrum Edukacji US. Autorka wielu publikacji zwartych i artykułów naukowych. Wydała między innymi książki: *Przemiany wsi zachodniopomorskiej w latach 1945–1956* (2012), *Jak pracować z uczniem zdolnym? Poradnik dla nauczycieli historii* (2013), *Obywatelski Komitet Porozumiewawczy „Solidarność” Regionu Pomorze Zachodnie. Powstanie i działalność od marca do czerwca 1989 roku. Relacje i dokumenty* (2014).

#### **Magiera Elżbieta**

Doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego w Katedrze Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki US. Naukowo zajmuje się przede wszystkim historią wychowania. Autorka wielu artykułów i rozdziałów w monografiach oraz książek: *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej* (2003), *Andrzej Sobczak (1905–1979) – nauczyciel i księgarz* (2005) oraz *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (2011), a także redaktorka tomów wchodzących w skład serii pod tytułem *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki* i innych pozycji.

#### **Osiński Mariusz**

Nauczyciel mianowany języka polskiego i wiedzy o kulturze w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 „Budowlanka” w Zielonej Górze. Wychowawca klasy o profilu Technik Architektury Krajobrazu.

#### **Osiński Sławomir**

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Wydał m.in. *W okolicach kuchni. Felietony kulinarne* (1996). Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

#### **Przybyłski Krzysztof**

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu. Doktor, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

#### **Rusinek Wojciech**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

#### **Statnik Ireneusz**

Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza”. Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego. Opiekuje się uczniami, którzy biorą udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

#### **Wilgocka Aleksandra**

Adiunkt w Oddziale Muzeum Historii Szczecina Muzeum Narodowego w Szczecinie.

#### **Wiśniewska Ewa**

Doktor habilitowana w zakresie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, prof. nadzw., pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Autorka 4 monografii, ponad 50 artykułów w czasopiśmie naukowych, redaktorka monografii wieloautorskich i prac zbiorowych. Naukowo zajmuje się takimi tematami, jak: historia oświaty i zawodu nauczyciela, systemy kształcenia nauczycieli w Europie, problemy zawodu i pracy nauczyciela na różnych poziomach edukacji, nauczyciel wobec współczesnych wyzwań społecznych i edukacyjnych.

# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 1/2019  
już w styczniu**

Temat numeru

**Biografie  
pedagogiczne**

---

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

[www.refleksje.zcdn.edu.pl](http://www.refleksje.zcdn.edu.pl)