

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń / Luty 2019

Nr 1



Temat numeru

Biografie pedagogiczne

Wywiad z Martą Ciesielską

**Korczak i Wilczyńska
tworzyli zgrany zespół**

Mieczysław Gałaś

Warkocz życia duchowego

Arkadiusz Żukiewicz

**Pedagogika społeczna
Heleny Radlińskiej**

Magdalena Malik

Teorie Henryka Rowida

Od Redakcji

Koncepcję wydawniczą najnowszego numeru „Refleksji” oparliśmy na doświadczeniach zebranych podczas konferencji „Janusz Korczak/Stefania Wilczyńska. Warianty biografii pedagogicznych” – odbyła się ona w maju 2018 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

W *Biografiach pedagogicznych* prezentujemy takie postaci z obszaru pedagogiki, które zapisały się swoimi dokonaniem na kartach historii. Należą do nich właśnie Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska – główni, choć nie jedyni bohaterowie podjętych na naszych łamach rozważań.

Podczas konferencji, między innymi, oglądaliśmy zdjęcia Korczaka i Wilczyńskiej. Być może najbardziej zapada w pamięć to, które znajduje się na okładce książki Magdaleny Kicińskiej pod tytułem *Pani Stefa*. Oboje są na tym zdjęciu w ruchu, czymś zajęci, partnerscy. Marta Ciesielska, badaczka i edytorka piśmiennictwa Janusza Korczaka, w udzielonym nam wywiadzie mówi, że ta fotografia oddaje przede wszystkim relację Korczaka i Wilczyńskiej, ale też skłania do zadawania szeregu pytań – także o genezę i recepcję ukutych przez nich koncepcji pedagogicznych. Dzisiaj trudno przecenić siłę oddziaływania tych nierzadko nowatorskich pomysłów – inspirują przecież kolejne pokolenia praktykujących nauczycielek i nauczycieli.

Korzystając z okazji, życzymy naszym Czytelnikom i Czytelniczkom wszelkiej pomyślności w Nowym Roku. Wyrażamy przy tym nadzieję, że w bieżącym roczniku „Refleksji” odnajdą Państwo interesujące i przydatne zagadnienia.

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ZAPOL

Zdjęcia na okładce

1 strona: www.rawpixel.com

3 strona: www.pexels.com

Zdjęcia wykorzystano w ramach licencji CC0

Współpraca

Marta Ciesielska, Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski,
Mieczysław Gałaś, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,
Wojciech Rusinek, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

10 grudnia 2018 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



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 Martą Ciesielską

**Korczak i Wilczyńska tworzyli
zgrany zespół** 4

TEMAT NUMERU

Janusz Korczak

**„Zamiast egzaminów damy
dzieciom wiosnę”** 8

Stefania Wilczyńska

„Gdyby nie szkoła, nie byłoby tak źle” 15

Agnieszka Reifland, Justyna Wendlocha

Ojciec cudzych dzieci 22

Arkadiusz Żukiewicz

Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej 30

Mieczysław Gałaś

Warkocz życia duchowego 36

Magdalena Malik

Twórcza i kreatywna 47

Barbara Żakowska

Wizja wolności 52

Ewa Wiśniewska, Beata Cieśleńska

**(Od)budowa systemu kształcenia
nauczycieli w II RP. Część II** 59

Irena Teresa Kozimala

Harcerze w międzywojniu. Część II 69

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Sławomir Osiński

Miejsce w sercu Turzyna 78

Barbara Keller	
Ucieleśnił swoje marzenia	80
Agnieszka Czachorowska	
Pseudonim „Jolanta”	83
Małgorzata Majewska	
Botanik, naukowiec, pedagog	86
Eleonora Michorzewska	
Gdzie ci mężczyźni?	88
Jadwiga Piotrowska	
Bezcenna wdzięczność	90
Małgorzata Świłpa	
Wybieram życie	92
Sławomir Iwasiów	
Jak (się) uczy my w środowisku wielokulturowym?	94
Nina Kaczmarek	
Świadomi swoich kompetencji	96

WARTO PRZECZYTAĆ

Waldemar Howil	
Małymi krokami do celu	98

FELIETON

Sławomir Osiński	
Codzienna stała rekonstrukcja	100
Wojciech Rusinek	
Po pierwsze: doszkalaj się!	102

EDUKACJA W IPN-IE

Grzegorz Czapski	
Nauczycielka solidarności	104

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak	
O szkole włączającej. Część I	108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Korczak i Wilczyńska tworzyli zgrany zespół

z Martą Ciesielską
rozmawia Sławomir Iwasiów

Zacznijmy od tego, co widać na pierwszy rzut oka – od zdjęć. Czy na podstawie, niestety nader skromnej, dokumentacji fotograficznej można próbować odgadnąć, jakie relacje łączyły Janusza Korczaka i Stefanię Wilczyńską?

Takich fotografii, na których są oni razem, ale nie w grupie, zachowało się bardzo mało – dziś znamy tylko dwie. Wcześniejsza, jeszcze sprzed pierwszej wojny światowej, przedstawia ich oboje w towarzystwie Izaaka Eliasberga, lekarza, współpracownika i przyjaciela Korczaka – ważnej postaci w jego, i jej również, biografii. Natomiast drugie zdjęcie, zupełnie genialne – późniejsze, z połowy lat trzydziestych – odczarowuje parę Korczak/Wilczyńska. Mam oczywiście na myśli fotografię z okładki książki Magdaleny Kicińskiej *Pani Stefa*. Zdjęcie jest dynamiczne. Oboje uchwyceni w ruchu i „funkcjonują” – i to właśnie można przede wszystkim wyczytać z tego ujęcia – na zasadach partnerskich. Są równoprawnymi osobami. Proszę pamiętać, że oboje byli, delikatnie rzecz

ujmując, niezbyt fotogeniczni, a zdjęcie nie tylko pokazuje ich w interesujący sposób, ale także skłania do refleksji nad wzajemną relacją. Estetyka tej fotografii otwiera niejako nowe pola do interpretowania relacji Korczaka i Wilczyńskiej.

Na ile właśnie to zdjęcie, które uchwyciło atmosferę tamtych czasów, jak i biografie oraz dokonania zawodowe Korczaka i Wilczyńskiej, należałoby wiązać z rozwiniętą w ostatnich latach – zarówno w naukach humanistycznych, literaturze, jak i publicystyce – tematyką Zagłady?

Biografia Janusza Korczaka została tak mocno powiązana z tematyką Zagłady, że warto szukać innych kontekstów dla przedstawiania i interpretowania jego dokonań. Dzisiaj nierzadko twierdzi się, całkiem zresztą słusznie, iż należy „wyjąć” Korczaka z pokoju dziecięcego, nie infantylizować jego pedagogiki, nie sentymentalizować zawartego w jego dziele przekazu, bo przecież pisał głównie o człowieku i o społeczeństwie,

a nie tylko o dzieciństwie i dziecku jako takim. Podobnie jest z tematyką Korczakowską w rozważaniach nad Zagładą – należałoby „wyjąć” Korczaka z getta, co zresztą staramy się na różnych polach naukowych robić. Dlaczego? Bo nie ma żadnych podstaw, żeby ten finalny okres, choć istotny, uznać za najistotniejszy w jego biografii. To ważny i dramatyczny czas, również w relacji Korczaka i Wilczyńskiej, ale nie może on przesłaniać innych, nie mniej ważnych lat czy zdarzeń. Dziś trzeba by jednak powiedzieć tak: Zagłada nadal stanowi, w pewnym sensie, obciążenie dla współczesnej recepcji pism oraz praktyki Korczaka i Wilczyńskiej.

Jak postrzeganie dokonań Janusza Korczaka – a także, choć chyba nie bezpośrednio, Stefanii Wilczyńskiej – przez pryzmat badań nad Zagładą przejawia się w odbiorze ich tekstów, zarówno tych wspomnieniowych, jak i z obszaru pedagogiki?

To rodzaj „blokady”, która powoduje, że trudno skupić się na innych wątkach – bogatych przecież – życiorysów Korczaka i Wilczyńskiej. Poza tym o Korczaku często myślimy jako o postaci szeroko znanej na całym świecie. Czy słusznie? Jest w jakimś tylko stopniu znany za granicą; jego „popularność”, proporcjonalnie, nie jest ani mniejsza, ani większa niż w Polsce. Różne czynniki mają na to wpływ – przede wszystkim za taki należałoby uznać kulturowy „rodowód” Janusza Korczaka. On sam po śmierci Wacława Nałkowskiego (historycznie postaci znaczącej!) napisał: nie był znany na świecie, ponieważ pochodził z Europy Środkowej, czyli tradycyjnych peryferii. To niemalże swoisty stygmat, do dzisiaj odczuwalny, nadal trudny do usunięcia. Jest jednak druga strona tego zjawiska: rosnące zainteresowanie w nowych rejonach świata. Ostatnio *Jak kochać dziecko*, które miało swoje pierwotne wydania w latach 1920 i 1929, zostało przetłumaczone na język chiński. Podobno, wiem to od tłumaczki,



Okładka książki Magdaleny Kicińskiej pt. *Pani Stefa* (Wydawnictwo Czarne 2015). Na zdjęciu Korczak i Wilczyńska w latach 30. XX wieku.

w Chinach odniosło sukces. Co to jednak znaczy? Że przeczytało je kilka, kilkadziesiąt tysięcy czy może naprawdę jeszcze więcej osób...? Tego rodzaju „fale” zainteresowania Korczakiem i jego pismami zdarzały się wcześniej w Europie, a dziś ujawniło się ono wyraźnie na Dalekim Wschodzie – w Chinach kontynentalnych, na Tajwanie, w Korei Południowej. Powtórzę jednak – ta popularność ma swoje proporcje. Mimo wszystko postaci pochodzące z naszego kręgu kulturowego nie są nadal szerzej globalnie rozpoznawalne. Podobnie rzecz ma się z tematyką żydowską – Korczak jest znany, bo został „spięty” z problematyką Zagłady, ale często nie towarzyszy tej rozpoznawalności pogłębiona znajomość realiów owych czasów czy dorobku tego obszaru badań.

Jakie inne kierunki rozważań nad biografiami i dorobkiem Janusza Korczaka oraz Stefanii Wilczyńskiej wskazałaby pani jako nie mniej ważne od tematyki Zagłady?

Na przykład zagadnienia praw dzieci i praw kobiet – proces walki o te prawa jest takim nurtem w historii, który nie zostawił dostatecznie wyraźnych śladów w świadomości społecznej. Wielką orędowniczką praw najmłodszych – której wkład w kształtowanie polityki społecznej niestety został właściwie zapomniany – była na przykład Stefania Sempołowska. W 1917 roku, kiedy Korczak – zmobilizowany do carskiej armii – przebywał na Ukrainie i nie miał możliwości publikowania, czyli zabierania głosu publicznie, Sempołowska podkreślała w licznych wystąpieniach konieczność powszechnego uznania praw dziecka.

Ów krąg postaci aktywnych społecznie w tym ruchu – należeli do niego zarówno Korczak, jak i Wilczyńska, choć ona była mniej zaangażowana – tworzyły głównie kobiety. W wymiarze ogólnosięciowym taką postacią była Eglantyne Jebb, inicjatorka pierwszej *Deklaracji praw dziecka* z lat 1923/24, która firmowała swoim nazwiskiem początki legislacyjnego myślenia o prawach dzieci. Czy jej wkład w rozwój równościowego myślenia o społeczeństwie jest dostatecznie znany w Polsce...? A przecież, w sensie kulturowym, dokonania Jebb dałoby się połączyć z naszym jubileuszem odzyskania niepodległości – pionierskie działania legislacyjne w obszarze praw kobiet i dzieci, czy też praw człowieka w ogóle, miały swoje źródła w okrucieństwach pierwszej wojny światowej. Budując nowy powojenny ład, trzeba było bronić tych najsłabszych – skrzywdzonych, wykorzystywanych, opuszczonych. Mam nieodparte wrażenie, że zbyt często zapominamy o genezie ruchów na rzecz tych grup społecznych, które są wykluczone, zmarginalizowane, pominięte. W nurt walki o równe prawa dla wszystkich Korczak i Wilczyńska bardzo dobrze się wpisują.

Można by ten wątek kontynuować – Janusza Korczaka otaczały zdolne i pracowite kobiety i to one, w mniejszym lub większym stopniu, ale nad wyraz skutecznie, pracowały na jego legendę.

Tak, kobiety w kręgu Janusza Korczaka na pewno miały wpływ na budowanie jego pozycji. Myślę tu też chociażby o działaczkach rozmaitych stowarzyszeń społeczno-wychowawczych, edukacyjnych, zawodowych – może Korczak się do nich jakoś manifestacyjnie nie odwoływał w swych konkretnych tekstach, ale współpracował. Za to samą sprawę relacji mężczyzn i kobiet – pod postacią stosunków chłopców i dziewczynek – podejmował w swojej twórczości wielokrotnie. Przykładowo w *Prawidłach życia* z 1929 roku. To miała być książka popularnonaukowa, eseistyka dla dzieci, narracja nowego typu, w której autor, między innymi, rozważa, jakie są cechy nierównorzędnej relacji/pozycji chłopców i dziewczynek. Temat pojawiał się także w publicystyce „Małego Przeglądu” – gazecie dzieci i młodzieży, założonej przez Korczaka w 1926 roku. W podobnej perspektywie – nierówności między chłopcami a dziewczynkami – można czytać *Króla Maciusia Pierwszego* z 1923 roku. Współbohaterka powieści to Klu-Klu, murzyńska księżniczka, córka króla Bum Druma. Z jednej strony mamy z nią dzisiaj problem, bo przecież z punktu widzenia refleksji postzależnościowej i postkolonialnej została ona przedstawiona w sposób trudny do zaakceptowania: dzika i czarnoskóra, trzymana w klatce, porównywana do małpki... Dostrzegamy to dziś jako stygmatyzujące, ale czy powinniśmy formułować na tej podstawie, co byłoby ahisteryczne, tylko jednoznaczne zarzuty? Z drugiej bowiem strony Klu-Klu jest zwinniejsza od chłopców, ma nad nimi przewagę, imponuje im. To literacki przykład silnej postaci kobiecej, bohaterki niezależnej, odważnej, wyzwolonej. Gdy chłopcy się dziwią, że ona potrafi chodzić po drzewach, Klu-Klu odpowiada, że w jej stronach wszyscy tak potrafią – „wszyscy”, bez względu na płeć.

Trzeba też pamiętać, że Janusz Korczak naprawdę blisko współpracował z kilkoma wybitnymi kobietami swoich czasów. A raczej powinniśmy powiedzieć, że to one chciały z nim współpracować, że dostrzegły potencjał twórczy we wzajemnej relacji. Przecież to Helena Radlińska – profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej – zaprosiła go do współdziałania, a nie na odwrót. Korczaka zbyt często postrzegamy tak, jakby to on zawsze znajdował się w centrum i miał dookoła siebie te wszystkie silne postaci, nade wszystko kobiece, które miały na niego wpływ, ale też były przyciągane jakąś trudną do uchwycenia mocą jego intelektu i osobowości. Być może trzeba spojrzeć na tę sprawę inaczej? Może to te kobiety, jak Radlińska czy Maria Grzegorzewska, pionierka systemowej edukacji specjalnej, miały w sobie tyle energii, że w ich otoczeniu Korczak potrafił „błyszczeć”? I z tych kobiet wydatną pomocą zaistniał na polu pedagogiki i wychowania, tradycyjnie zarezerwowanym dla kobiet – i w dużej mierze dzięki temu odniósł sukces i intelektualny, i praktyczny.

Wspomniała pani Helenę Radlińską. Właściwie dużą część tego, co Janusz Korczak przekuł w praktykę pedagogiczną, można by było związać z teoriami Radlińskiej.

Przy czym Helena Radlińska niejednokrotnie wypowiadała się również krytycznie na temat działalności Janusza Korczaka – znajdziemy w jej piśmiennictwie świadectwa takiej krytyki. Ale być może nie to jest najważniejsze. Mam wrażenie, że dzisiaj – niejako ulegając modzie na biografistykę – dostrzegamy przede wszystkim personalne powiązania pomiędzy różnymi postaciami: sympatie, antypatie. Czy myśląc w ten sposób, nie zapominamy jednocześnie o szerszej perspektywie? W tamtych czasach, szczególnie po roku 1918, budowano zręby nowoczesnej wspólnotowości i państwowości. I te przemiany, także w kontekście stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości, być może stanowią najlepsze tło do rozważań

na temat spuścizny Korczaka i Wilczyńskiej. Ich biografie są świetnym dowodem na to, że pewne idee, koncepcje, rozwiązania – w tym wypadku nowatorskie społecznie i pedagogicznie – powstawały dzięki działaniom zespołowym, wykuwały się w praktyce, pod presją trudnych czasów i mimo nich. Wraz z upływem lat zapamiętujemy tylko wybrane postaci – Radlińską, Grzegorzewską, Korczaka – gubiąc trudny do przecenienia udział innych osób, których nazwiska nieubłaganie zacierają się w powszechnej świadomości. Warto je jednak przywracać czy przywoływać i doceniać ową „zespołowość” działania. Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska byli takim zgranym, partnerskim, liderującym szerszej grupie współpracowników, zespołem – równościowym, profesjonalnym, skutecznym – który znacząco zmienił teorię i praktykę wychowawczą.

Marta Ciesielska

Kustoska, dokumentalistka, edytorka. Badaczka piśmiennictwa i biografii Janusza Korczaka. Sekretarz Komitetu Redakcyjnego szesnastotomowej serii „Dzieł” Janusza Korczaka. Kierowniczka pracowni „Korczakianum” w Muzeum Warszawy.

„Zamiast egzaminów damy dzieciom wiosnę”

Janusz Korczak

Publicystyka pedagogiczna z okresu dwudziestolecia międzywojennego

„Pisze się życiorysy na modłę wypracowań szkolnych, gdzie wielkiemu nieboszczykowi – istocie nadprzyrodzonej – wybija się nieszczere pokłony, wielbi, ale nie naśladuje. A toć każdy w zakresie własnego życia ma możliwość i obowiązek wytrawić z siebie logiczny czyn, który by miał treść i walor, choćby po nim nie pozostały pamiątkowe tablice. Poniżającym jest to wymieniać cudzych zasług, obliczanie korzy-

ści, jak żebrak liczy otrzymane z litości miedziaki i przypadkowe srebrniaki. Przestańmy być pasożytami zasłużonych wodzów, poczujmy się ich współobywatelami; na życiu ich, jak na trupie, uczmy się anatomii własnego, bo każde życie ma swój szkielet, mięśnie, serce, mózg, trzewia i zewnętrzną powłokę. (...) Przestańmy być bałwochwalcami, zbudźmy w sobie godność człowieczą”¹.

Teoria a praktyka²

Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję. Teoria wzbogaca intelekt, praktyka zabarwia uczucie, trenuje wolę. Wiem – nie znaczy: działałam w myśl tego, co wiem. Cudze poglądy obcych ludzi muszą się przełamać we własnym, żywym ja. Z teoretycznych założeń snuję nie bez wyboru. Odrzucam – zapominam – omijam – wykląmuję się – zlekceważam. W wyniku mam własną świadomą czy nieświadomą teorię, która kieruje działaniem. Wiele, jeśli coś, cząstka teorii zachowa we mnie swój byt, rację stanu, do pewnego stopnia wpłynęła, poniekąd oddziaływała. Zrzekam się po wielekroć teorii, z rzadka siebie.

Praktyka – to moja przeszłość, moje życie, suma subiektywnych przeżyć, wspomnienie doznanych niepowodzeń, zawodów, porażek, zwycięstw i triumfów, ujemnych i dodatnich odczuwań. Praktyka nieufnie kontroluje, cenzuruje, stara się przyłapać teorię na kłamstwie, na błędzie. Może on, może tam, może w warunkach jego pracy, bo ja, w własnej pracy, przy swoim warsztacie... Zawsze inaczej. Rutyna czy doświadczenie?

Rutynę zdobywa obojętna wola, poszukująca sposobów i sposobików, by ułatwić, uprościć, zmechanizować pracę, by gwoli oszczędzenia czasu i energii znaleźć najdogodniejszą dla siebie drożynę. Rutyna pozwala uczuciowo oddalać się od pracy, usuwa wahania, zrównoważa – pełnisz funkcje, sprawnie urzędujesz. Dla rutyny życie rozpoczyna się tam, gdzie kończy się urzędowa godzina pracy zawodowej. Już mi łatwo, nie mam potrzeby się głowić, poszukiwać, nawet patrzeć, wiem stanowczo, bezapelacyjnie. Radzę sobie. Tyle, by sobie wygodzić. Co nowe, niespodziane, nieoczekiwane, przeszkadza i gniewa. Chcę, by było tak właśnie, jak już wiem. Teorii prawem popierać mój pogląd, nigdy przeczyć, podważać, mieszać. Szkic teorii raz w niechętnym wysiłku przerobiłem na pogląd, plan, program. Zbudowałem, byle jak, bo nie dbam. Mówisz: Żle? Trudno – stało się, nie będę znów rozpoczynał. Ideałem rutyny – niewzruszoność, autorytet własny,

wsparty autorytetem ad hoc dobranych, przesianych tez. Ja i inni (szereg cytatów, nazwisk, tytułów).

Doświadczenie? Rozpaczam od tego, co wiedzą inni, buduję tak, jak zdolny jestem sam. Pragnę – rzetelnie, gruntownie – nie z zewnętrznego nakazu, pod grozą obcej kontroli, a z własnej, nieprzymuszonej dobrej woli pod bacznym dozorem sumienia. Nie dla wygody, a dla wzbogacenia siebie. Nieufny zarówno w stosunku do obcego, jak własnego zdania. Nie wiem, poszukuję, zadaję pytania. W zmęczeniu hartuję się i dojrzewam. Praca jest najcenniejszą częścią treści mego życia najbardziej osobistego. Nie to, co łatwe, a co najwzszechstronniej skuteczne. Pogłębiając, komplikuję. Rozumiem, że doświadczać znaczy: cierpieć. Wiele doświadczył – wiele cierpiał. Niepowodzenie wyceniam nie sumą zawiedzionych ambicji, a – zdobytych dokumentów. Każde inaczej jest nowym bodźcem dla wysiłków myśli. Każda na dziś prawda jest jeno etapem. Nie przeczuwam zgoła, jaki będzie ostatni, dobrze, jeśli mam świadomość pierwszego etapu pracy. Co głosi, jaki jest ten pierwszy etap pracy wychowawczej?

Najważniejsze, sądzę – bez złudzeń oceniając fakty, wychowawca winien umieć: Każdemu w każdym przypadku całkowicie przebaczyć.

Wszystko rozumieć – to wszystko wybaczać.

Wychowawca zmuszony burczeć, zrzędzić, krzyczeć, besztać, grozić, karać – musi w sobie i dla siebie pobłażliwie sądzić każde wykroczenie, uchybienie, winę. Zawiniło, bo nie wiedziało; bo się nie zastanowiło; bo uległo pokusie, namowie; bo próbowało; bo nie mogło inaczej.

Nawet tam, gdzie działa złośliwa zła wola, odpowiedzialność ponoszą ci, którzy tę złą wolę zbudzili. Wychowawca łagodny, pobłażliwy musi niekiedy cierpliwie przeczekać zbiorowy atak mściwego gniewu gromady za brutalny despotyzm poprzednika. Prowokacyjne: „na złość” jest próbą, egzaminem, kamieniem probierczym. Przeczekać, przetrwać – znaczy zwyciężyć.

Nie jest wychowawcą, kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tym, czym jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je wychowało.

Smutek, nie złość.

Smutek, że krzywą drogą idzie w samotną kolej przeznaczenia. Tępy kierat czy ostre kajdany. Ono tym biedne, że dopiero wyrusza.

Każdy w gazecie wyczytany wyrok więzienia czy śmierci jest dla wychowawcy bolesnym: memento.

Smutek, nie gniew, współczucie, nie mściwość.

Jakże ci nie wstyd, że się n a p r a w d ę gniewasz? Spójrz, jaki on mały, drobny, słaby, nieradny. Nie jaki będzie, a jaki dziś jest. W zaraniu parę radosnych okrzyków, błękitnych uśmiechów. Ono zna, przeczuwa wagę swego uposiedzenia. Niech zapomni, niech odpocznie. Jak silną dźwignią moralną w brudnym jego życiu będzie wspomnienie o niekiedy tym jednym tylko człowieku, który był mu życzliwy, na którym się nie zawiódł. Poznał, wiedział, a mimo to pozostał życzliwy. On – wychowawca.

Trzeba wierzyć, że dziecko nie może być brudne, tylko umorusane. Dziecko występne pozostaje dzieckiem. O tym zapominać nie wolno ani na chwilę. Ono jeszcze nie zrezygnowało, ono jeszcze samo nie wie dlaczego, dziwi się, niekiedy przerażone dostrzega, że jest inne, gorsze – inne niż wszyscy. Dlaczego? Przestaje zmagać się w sobie, gdy zrezygnuje lub – co gorsza – uzna, że ludzie – ogół – niewarci jego ciężkich z sobą zapasów. Gdy powie: „Jestem taki sam, może lepszy od innych”.

Jak szczerą i dostojną jest praca pogromcy dzikich zwierząt. Furii dzikich instynktów człowiek przeciwstawia niewzruszenie konsekwentną wolę. Panuje duchem. Wychowawca winien z zapartym tchem śledzić nowe tory tresury – łagodnością – nie batem i rewolwerem. A to jednak tylko tygrys czy lew.

Dziw, jak wychowawca brutal potrafi rozjuszyc nawet łagodne dzieci.

Nie żądam od dziecka poprawy, tresuję jego czyny. Życie jest areną – są momenty mniej lub więcej udane. Ocenia nie siebie, a czyny.

Wychowawcy, który nie przeszedł dyscypliny szpitalnej, klinicznej pracy – brak wielu ognisk w myśleniu i odczuwaniu. Zadaniem moim, jako lekarza, przynosić ulgę, gdy nie mogę pomóc, powstrzymać bieg choroby, gdy nie mogę uleczyć, zwalczać objawy – wszystkie – niektóre – jeśli nie można inaczej – nieliczne. To pierwsze. Nie koniec jednak. Nie pytam się, jak użyje, na szkodę czy na pożytek, zdrowie, które mu zapewniam. W tym chcę być jednostronny, niechaj będzie – tępy. Nie jest śmieszny lekarz, który leczy skazanego na śmierć. Spełnia swą powinność. Za całą resztę nie odpowiada.

Wychowawca nie jest obowiązany brać na siebie odpowiedzialności za odległą przyszłość – ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy. Wiem, że zdanie to wywoła nieporozumienie. Właśnie odwrotnie sądzą, w moim przekonaniu błędnie, gdy szczerze. Ale czy szczerze? Może kłamliwie. Wygodniej odraczać odpowiedzialność, przenieść ją w mgliste jutro, niż już dziś – z każdej godziny zdawać rachunek. Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za teraźniejszość przed wychowawcą.

Wygodnie lekceważyć dzień dzisiejszy dziecka w imię wzniosłych haseł na jutro. Umoralniać – to równolegle hodować dobro. Hodować dobro, które jest, które naprzeciw przywarom, wadom, wrodzonym złym instynktom – jest. A ufność, wiara w człowieka – czyż nie jest tym dobrem, które można zachować? Rozwinąć? Jako przeciwwagę zła, którego niekiedy usunąć nie można, z trudem jeno powstrzymać w rozwoju.

Ileż wyrozumialsze, łagodniejsze jest życie niż niejeden wychowawca. Jakież to wielki wstyd.

I oto, gdy człowiek, po latach pracy, w wysiłku myśli, ciężkich doświadczeniach, dochodzi wreszcie do tych prawd, ze zdumieniem dostrzega, że właściwie nic w tym nie ma nowego, że wszystko

to od dawna głosi teoria, że czytał z dawna, słyszał, wiedział, że teraz ponadto – dzięki praktyce – on tak właśnie i czuje.

Kto widzi rozbieżność między teorią i praktyką, ten nie dorósł uczuciowo do poziomu współczesnej teorii, ten nie uczyć się musi więcej z książek i czcionek, a z życia, temu nie recept brak, a moralnej w ciężkim mozołe zdobytej siły odczuwania prawdy, zbratania się z prawdą teorii.

Nie piszą...³

Wychowawca-praktyk nie pisze. – Z rzadka – niechętnie – mało – krótko. Trudno wydusić artykuł, cóż dopiero książkę.

– Co wiesz? – Znasz recepty? – Dziel się doświadczeniem.

Odpowie, że brak czasu. Nie, nie to. – Powie, że nie ma nic godnego uwagi. – Nieprawda. – Bywa, że nie zdaje sobie sprawy, co płoszy, zniechęca do pióra.

Mówię: wychowawca. Nie ptak przelotny, co wrychle rozżalony, zawiedziony odchodzi. (Tyle urzędów łatwiejszych, spokojnych, wygodnych, mniej odpowiedzialnych). I nie ten, co po krótkim okresie pracy bezpośrednio – awansował – już kierownik, sędzia cudzych zabiegów – poucza, jak należy.

Mówię: wychowawca.

Jaki?

Czy ten, który zdobył rutynę? Luta – droga. Zawodowo wdrożony.

Rutyna ma drogowskazy swoiste, ma sposoby i chwyt. Nie nadają się do ujawniania. – Raczej ukryć, bo nie wszystkie godne, nie zawsze czyste – niekiedy rażąco sprzeczne z frazesem o posłannictwie.

Poświęcenie? – Tak. – W natchnieniu, porywie krótkim bez rachunku. – Skoczył do płonącego budynku, rzucił się do rzeki, by wyratować dziecko.

Tu inaczej. Sączysz godzinę po godzinie, dzień po dniu – myśl, energię, uczucie.

Płyną wiosny i jesienie, dni upalne i dżdżyste, uderza fala za falą, pokolenie pierwsze i czwarte.

Zdrów czy niedomaganie: kataru, głowy, zęba – troska – trudności – odpływy ducha. – Czy może – zawsze cierpliwy, pogodny – zawsze i wyłącznie dobro twej gromadki.

Ich dobro? – Jak często – pod cudze dyktando! – I w stosunku do tych dzieci, których rozumienie dobra budzi wątpliwości.

Dobro chłodnej izby, skąpo kraszonego kartofla, ciasnoty i w niej nudy. Pomyślność trzewika i szyby.

Na przekór warunkom jakoś sobie radzi. Pozór ładu, pozór pomyślnych wyników. Jaką ceną przymusu i krzywdy?

Dzieci mają dach, strawę i dozór. Dyktatura dozoru.

Rutyna – droga wydeptana. – Para za parą bez gwaru i zamieszania. Kroczą w przyszłość.

Sam wdrożony wdraża. Upomina, karci wzrokiem, gestem, słowem. Zdobył posłuch. Ale bezpieczniej nie pisać, jaki posłuchu i ładu tego rodowód i jakie potomstwo.

Wiadomo – musi być karność w gromadzie.

Nie – nie. Zaledwie szeptem z równie wtajemniczonym. – Nie. – Pisać...

Dziel się doświadczeniem.

Doświadczenie to nie zbiór wiadomości, zebranych przez obserwację: ludzi, faktów, zjawisk. Doświadczyć – to zaznać, mocno odczuć, boleśnie doznać. – Porażki, zawody, bunty i rezygnacje. Nie tylko pytania i wątpliwości, czujność i kontrola, nieufna rewizja bieżących poglądów – ku własnej prawdzie, nigdy dość pewnej i zakończonej.

Doświadczyć – to poddać próbie, przede wszystkim samego siebie. Uzgodnić siebie z zadaniem. Własną prawdę nie usłyszeć i zrozumieć, a przetrwać, przyswoić, żyć się z nią, by stała się funkcją – jak oddech, tętno serca.

Badam nie zagadnienie w setnych jego momentach, nawet nie własną w stosunku do niego świadomość, ale intymne odczucia.

Cudze słowo raczej utrudnia pracę, wprowadza zamieszanie. Ludzi, że słuszność zdolna prze-

konać. – Cudze słowo popędza, przyspiesza kryształizację własnych przekonań. Tych, za których zewem pójdę, nie zrzekając się dalszych etapów.

Rutyna zna swój kres i nieruchomy dosyt, doświadczenie zawsze głodne i w jutro ciekawie zasłuchane.

Jakże je przekazywać niedojrzałe. Jakim prawem zniekształcić budujący się kryształ ducha bratniego? Niech w rzetelnym wzrasta samotnym wysiłku.

I jeszcze.

Będą, którzy nauczą się na pamięć, kłamiąc innym lub sobie, że przyswoili.

Obecne rozumienia i iluminacja w niepowołałych ustach zwyrodniają w frazes...

Owszem: należy pisać, ale nazbyt już trudno.

Oto czemu nie piszą.

Jest szkoła⁴

Wady i braki szkoły dzisiejszej są tak liczne i ważne, konieczność rychłego ich usunięcia tak oczywista, niebezpieczeństwo złego szkolnictwa tak groźne, że omawiając je – prawie bagatelizujemy fakt niesłychanie doniosły i jedynie decydujący, że szkoła bądź co bądź – j e s t. Już szkoły dziecku nie zabierzemy, prawa do książki nie cofniemy, bezwzględne żądania, by każdy umiał czytać i pisać – nie wykreśliły. Dziecko otrzymało zastęp urzędników, którzy rację istnienia i chleb otrzymują, służąc wyłącznie tej małej, rosnącej, wytwórczo biernej ludności – dzieciom. Że pewien odsetek nauczycielstwa lekceważy swe obowiązki, że podszywając się pod dobrodziejski stosunek rodziny do dziecka, pragnie utrzymać charakter służby w ramach jakiejś – dobrej woli, protekcyjnej życzliwości dla dzieci, że wyslizgując się od uznania faktu, że jak lekarz leczy, sędzia sądzi, rachmistrz prowadzi księgi – tak nauczyciel uczy, bo to jego obowiązek, a nie łaska pańska, że tak i owak nadużywa swej władzy – nie zmienia to istoty sprawy. Są lekarze niesumienni w stosunku do szpitalnych pacjentów, urzędnicy

włóściańscy i robotniczy lekceważący „hołotę”, są i nauczyciele, którzy nie robią sobie ceremonii z pędrakami. Ale to się rychło skończy u nas, jak kończy się gdzie indziej. Dziecko winno być obsłużone solidnie, taktownie i drobiazgowo przez swoich urzędników.

Stary dziaduś opowiedział wnuczкови o dawnych dziejach, głupi Kajtuś wystrugał kijek czy fujarkę, ogrodnik pokazał coś ciekawego w ziemi i na drzewie, gdy byli w dobrych humorach. Dziś program szkolny obejmuje historię, roboty ręczne, przyrodę. Można teraz rozszerzać, zwężać, zmieniać do woli programy na lepsze, może – gorsze, ale jest szkoła i jej jakiś tam system.

Przez szkołę dzieci wciągnięte zostały do cyrkulacji ogólnej. Zegar wywołuje je z łózek, wyprowadza na ulice, skupia w ich wyłączne władanie oddanych gmachach – i nie byle jakich, a obszernych, higienicznych, estetycznych. Tu otrzymać winny odpowiedzi na s w o j e pytania. Tu je k s z t a ł - c ą i czuwają nad ich zdrowiem i rozwojem. Tu je poznają, kwalifikują, sortują, klasyfikują i obmyślają dla każdego warsztat pracy na przyszłość.

Szkoła głosem donośnym wzywa o reformy, ale ona już – na pewno – jest – i to najważniejsze.

Program – ważne. Tych cztery-sześć szkolnych godzin można lepiej wykorzystać. Liznać po trochu tego i owego, nagromadzić w pamięci kolumny obcych wyrazów, prawideł, formuł, nazwisk i dat, zdać egzamin – i zapomnieć, to nie ogólne wykształcenie, wiedza mało przydatna lub bez życiowego zastosowania. Samokształcenie i jednostronne uzdolnienia jako coś, co zaledwie zaczynamy tolerować, ale jeszcze nie współdziałać. Czytanie, sztuki i sporty – jako dodatek, a nie fundament szkolnictwa. Wyniki mizerne. Nie ma głębokich zamiłowań, bujnych zainteresowań. Ale czy nie przesadzamy wpływu szkoły? Można astronomię wyklądać jak etykę, matematykę, kształcić poczucie piękna, łacinę uczynić filozofią. Ale czy dla wszystkich? Może pospolitym jest przeciętny mózg współczesny. Ludzie zaledwie dorosli do gazet. Plotka dru-

kowana – wiele – i co dzień świeża. Jakie istotne walory niosą w życie uczniowie naszych wyjątkowych, wzorowych szkół? I to sprawdzić możemy dopiero teraz, gdy szkół jest wiele, gdy wszystkie dzieci do tych gorszych i lepszych szkół uczęszczają.

Wychowanie obywatelskie (niezależnie od programu nauk), więc sądy koleżeńskie, kooperatywy, kółka samopomocy, samorządy – to próbuje się, dojrzewa dopiero. Pierwociny te traktuje się jako przygotowanie do „przyszłego” życia, a zapoznaje się fakt, że dzieci mają potrzeby swego dziecięcego społeczeństwa. One mają swoich drapieżników, bezczelnych, napastniczych, złośliwców, nietaktownych, ordynarnych, nieuczciwych, natrętnych, bandyckie typy, destruktorów ich zabaw i zajęć – i poradzić sobie nie mogą. Nauczyciel nie ma czasu wejrzeć w te „drobiazgi”, przeciążony balastem programowym, nie dość wyposażony, skłopotany i nie dość świadomy obowiązku poważnego traktowania swego młodego społeczeństwa, jak poważnie lekarz traktuje – szpital dziecięcy.

Po raz drugi sięgam po porównanie do medycyny. Kto zada sobie trud zbadać zaczątki lecznictwa dziecięcego, ten stwierdzi, że przed stu laty takżi pobłażliwy był stosunek medycyny do chorób dziecięcych.

Jeszcze jedno: szkoła nie tylko przymusowo uczy dzieci, ale równie przymusowo wychowuje rodziców. Szkoła uczy ludność ubogą, że nie wolno lekkomyślnie płodzić tylko dzieci, a – trzeba dbać. A zamożnych zmusza do rzetelnej oceny wartości ich dziecka. Wypieszczone, utrwalone w katechizmie egoizmu i dużych apetytów, wchodzi ów „mój syn” czy „moja córka” – i stają się jednymi z wielu. Urodziłeś się – zgoda, ale coś wart, co pracą zdobędziesz i co dasz? Dąsa się dziecko, mama, papa, ale nie podola.

Tylko na tle tych olbrzymich zasług można szkołę krytykować i – byle ostrożnie – reformować. Instytucja, która obejmuje wszystkich obywateli, nie może w podskokach zmierzać w niewiadome. Krok każdy oględnie mierzyć trzeba; idzie o wyjątkowo ważną sprawę.

Wiosna i dziecko⁵

(Fragmenty)

Rzecz dzieje się w internacie – dom sierot. Pokój mój sąsiaduje z sypialnią chłopców. Budzi mnie niezwykle wcześnie niezwykle ruch w sypialni. – Ach, prawda – wycieczka. To nasze „kółko sportowe” wybiera się na majówkę.

Jakkolwiek w warunkach życia internatowego hałas przed budzikiem jest dużym przewinieniem, postanawiam wspaniałomyślnie przebaczyć. Mniejsza o moje zrabowane pół godziny snu, byle całej sypialni nie zbudzili.

Siadam na łóżku: brrr, zimno. – W sypialni okna pootwierane, uczestnicy w plecakach gotowi do drogi; a na dworze deszcz leje, taki psi z wiatrem deszcz – jakby się mścił, że mu w maju nie wypada być śniegiem.

Krótką rozmowa w negliżu:

– Kto okna pootwierał?

– On... ja... same się otworzyły... myśmy otworzyli.

– Zamknąć w tej chwili.

– Proszę pana: ciepleo.

– Głupcy jesteście; zamknijcie okna.

Ubieram się pospiesznie, a w głębi świadomości poczyna się rozgrywać codzienna dotkliwa walka dozorczy z człowiekiem, który jeszcze pamięta, że kiedyś, przeraźliwie dawno – był też czternastoletnim chłopakiem.

Po krótkiej szeptanej rozmowie w sypialni – druga dłuższa, półgłosem w umywalni.

Ja:

– Co za przyjemność? – Pozaziębiacie się. – Odłóżcie. – Wariactwo.

Oni:

– Zaraz się wypogodzi. – Za miastem nie ma wiatru. – Termometr się upił. – Spróbują tylko do mostu – prawdopodobnie wróca. – Jeżeli będzie deszcz, rozumie się – wszystkie warunki przyjmują.

I poszli. – I wrócili. – Ale późnym dopiero wieczorem. (...)

– Aleście zmokli.
– Ani troszeczki.
Ileż ochoty i słońca w duszy musi mieć toto,
kiedy się ich mroźny deszcz nie ima.

Ave Caesar... Westchnąłem.

I cóż my mamy – jaki program – dla dzieci
i młodzieży – już nie w te dżdżyste, ale słoneczne,
uśmiechnięte dni wiosny?

Mamy dla nich egzaminy szkolne.

(...) ...tak nam dziś potrzebne radosne niespo-
dzianki, gdy życie nadmiernie mozolne; tak nam
potrzebna wiosenna myśl – która już doczekała.

Więc tak. – Kiedy szkoła dawać już zacznie
wiedzę, a nie przywileje, zamiast egzaminów damy
dzieciom wiosnę. (...)

Słońce, woda, powietrze.

Proszą mnie chłopcy, bym poszedł zobaczyć
przecie, jak oni już pływać umieją. Zgoda. Idziemy.

Taka, pożałuj Boże, struga, gdzie tylko
w jednym miejscu wąziutkim można od biedy
przepłynąć jakiś tuzin metrów. – Jest chłopców
około dwudziestu.

Jednemu tak śpieszno, że już się w drodze rozbie-
ra. Ten i ów siada na brzegu, by ochłonać, zanim wlezie
do wody. – Patrzę. – Znam ich dobrze z klasy szkolnej
i sali rekreacyjnej. Są spokojni i karni, są porywcy
i niecierpliwi, są źli i złośliwi, kłótniwi i zawadiacy.

Kąpiel trwa długo. Towchodzą do wody, to grzeją
się na piasku. Wyjdzie – włoży koszulę – pożałuje –
znów wróci. – Na wąskiej ścieżce głębiny przeszkadza-
ją sobie – raz wraz tworzy się grupa oczekujących kolei.
Czuję gniew, że rzeczka taka mizerna i niegościnna.

A oni?

Ani jednej sprzeczkii, najdrobniejszego sporu,
żadnego już nie gniewnego okrzyku, ale drobnej
znieczepki uwagi! Żadnego: „Odsuń się,
prędzej, ja pierwszy!”

Napinam uwagę, badam ze wzrastającą czuj-
nością i podziwem. – Nie – ustępują sobie wzajem-
nie, wymijają się zręcznie. Wreszcie – coś niepoję-
tego: stało się tam coś w wodzie – jeden, kulejąc,
na brzeg wychodzi i nogę ogląda.

– Co ci się stało?
– On na mnie napłynął, więc chciałem stanąć
i uderzyłem o kamień.

– Widzę – no, ale jakże: nie dałeś mu w łeb,
nie przezwąłeś – nic?

Uśmiechnął się i machnął ręką.

Zrozumiałem. Drobnny epizod, a zostanie na
całe już życie. Zrozumiałem, że człowiek jest dobry.

Człowiek jest dobry, tylko nie rozumie często,
albo mu źle, albo – musi, inaczej nie może.

Gdy uporawszy się z drobnymi kłopotami, za-
czniemy serio wcielać w życie dobro i piękno – musimy
zacząć od dzieci, bo to najłatwiejsze i najistotniejsze. (...)

Wybór i opracowanie: Marta Ciesielska.

Przypisy

- 1 Słowo wstępne do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego *O fi-
zycznym wychowaniu dzieci*, 1920. Tekst wg: Janusz Korczak,
Dzieła, t. 13, Warszawa 2017, s. 12.
- 2 „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 2 (I–III). Tekst wg: Janusz
Korczak, *Dzieła*, t. 13, Warszawa 2017, s. 87–91.
- 3 „Życie Dziecka” 1932, nr 5–6 (VIII–IX). Tekst wg: Janusz
Korczak, *Dzieła*, t. 13, Warszawa 2017, s. 184–186.
- 4 „Rocznik Pedagogiczny” 1923 (za rok 1921). t. I. Tekst wg:
Janusz Korczak, *Dzieła*, t. 13, Warszawa 2017, s. 60–62.
- 5 *Wiosna i dziecko*, 1921. Tekst wg: Janusz Korczak, *Dzieła*,
t. 13, Warszawa 2017, s. 25, 26, 28–29.

Janusz Korczak (1878 lub 1879–1942)

Właściwie Henryk Goldszmit. Lekarz, pedagog, pisarz,
publicysta i działacz społeczny. Teoretyk i praktyk
wychowania, twórca systemu pracy z dziećmi, który opierał
się na partnerstwie, samorządnych procedurach i instytucjach
oraz pobudzaniu samowychowania. Był pionierem działań
w dziedzinie diagnozowania wychowawczego oraz
prekursorem walki o prawa dziecka. W 1926 zainicjował
pierwsze pismo redagowane w większości przez dzieci –
„Mały Przegląd”. Zginął w obozie zagłady w Treblince.

„Gdyby nie szkoła, nie byłoby tak źle”

Stefania Wilczyńska

Fragmenty diarystyki z lat 1927–1928 publikowane w piśmie „Dos Kind”

„(...) kandydaci na posady składają oferty. Zgadzam się, że oferta najmniej wartościowego kandydata może być najpiękniej napisana, i znam te wyświechtane frazesy o »miłości do dziecka« i »rozumieniu gromady«. Ale żądałam krótkiej oferty, a obszernego życiorysu. Od wczesnego dzieciństwa ze wszystkimi szczegółami, jak i czego, i gdzie się uczył, czy opiekował się

młodszy rodzeństwem, jakich dróg szukał i jakimi ścieżkami chodził, by dojść do szerokiego gościńca, pełnego kamieni i wybojów, pracy wychowawczej. Bez blagi i literatury, tylko daty i fakty. Kto między wierszami czytać umie, ten wyłowi rzadki typ uczciwego kandydata, a zdyskredytuje krętacza-frazeologa, który gmatwa się w powodzi niedokładnych danych”¹.

Pinkus²
Notatki z obserwacji 10-letniego chłopca
(Wybór zapisków)

Od redakcji

Jedną z najważniejszych i niezbędnych umiejętności dla każdego, kto styka się dziećmi, a przede wszystkim każdego nauczyciela i wychowawcy, jest umiejętność obserwowania, i to właściwego obserwowania, dziecka powierzonego jego opiece. Niestety, bardzo mało osób to potrafi. Aby wyrobić nawyk i ową umiejętność obserwowania dzieci w Domu Sierot doktora Korczaka wprowadzono zwyczaj, że każdy pracujący tam wychowawca wybiera sobie dowolne dziecko do obserwacji, a wszystkie zauważone przezeń fakty są dokładnie opisywane w specjalnym zeszycie. W tym numerze „Dos Kind” zaczynamy drukować zapis dwumiesięcznej obserwacji dziesięcioletniego chłopca, sieroty, który niedawno powrócił z Palestyny. Obserwacja ta prowadzona była przez jedną z najzdolniejszych i najpilniejszych współpracownic doktora Janusza Korczaka. Proponujemy naszym czytelnikom – rodzicom, a szczególnie nauczycielom i wychowawcom – aby uważnie i z namysłem przeczytali te wielce pouczające notatki. Spisane w języku polskim, za zgodą autorki zostały przetłumaczone specjalnie dla „Dos Kind” przez naszego współpracownika pana Abrama Pereca. Będą drukowane w kolejnych numerach naszego pisma.

1 grudnia 1927

Chłopiec przybył z naszego zimowiska w Gocławku³. Mówi, że wolałby pozostać w Gocławku, ale będąc tu [w Domu Sierot] może każdej soboty odwiedzać swoją babkę. Pokazałam mu tylko parter – dokąd można i dokąd nie można chodzić. Zwrócił się do dwóch chłopców, aby pokazali mu pokój kąpielowy. Nie chciał odrabiać lekcji, woli bawić się. Pan Perec (nauczyciel języka hebrajskiego w Domu Sierot) mówi, że chłopiec bardzo dobrze rozumie język hebrajski, ale odpowiada po polsku,

gdyż zapomniał już mówić po hebrajsku. Musi być bardzo zdolny, skoro po sześciu tygodniach nauki pisze już całkiem niezłe po polsku. Czyta słabiej. Chce czytać wyłącznie książeczki z biblioteki. Przy stole opowiada, jak w Palestynie jest gorąco. Tu tylko śniegi i lód.

2, 3, 4 grudnia

Stale ponawia prośbę, że chce nauczyć się grać na pianinie. Od 9 do 11 rano spacerował, trzymając ręce w kieszeni, po naszej sali. Wejść do klasy, aby pisać – nie chciał. „Bardzo się tu nudzę, nie ma tu nic do roboty”. Miałby ochotę wrócić na zimowisko w Gocławku.

W sobotę sam przyjechał tramwajem z Pragi. Bardzo się ucieszył, że może już odwiedzać swoją babkę. Ale i tam się nudził. Nie miał nic do roboty. „Chciałem od razu wrócić... na ulicy było tak pięknie... dwóch ludzi biło się... omal nie wpadli pod tramwaj”.

Zaczęły boleć go zęby. W pokoju kąpielowym był zachwycony. „Miałem całą wannę ciepłej wody. W Palestynie, w morzu też było ciepło jak tu”.

Zapytałam go, czy chce się założyć. Odpowiedział, że „tak”. „Ale nie wiem, jakie podjąć zadanie. W Gocławku założyłem się, że dobrze wykonam swój dyżur, ale tu nie mam dyżuru”. Poradziłam mu, by się założył, że każdego dnia przepíše z książeczki sześć wierszy lub że będzie mnie nudził nie więcej niż dziesięć razy w ciągu dnia – inaczej przegra zakład. Wybrał to ostatnie. „Ale dziesięć razy w ciągu dnia mogę!”

Zapytałam dzieci, co mogą powiedzieć, dobrze lub źle, o Pinkusie. Wielu powiedziało: „On jest za bardzo dziki, stale pyta »z jakiego powodu? dlaczego?«” Chanie powiedział, że „widział ją kiedyś w Palestynie jadącą na wielbłądzie”. Przy stole sprzecza się z Ickiem i Jakubem. Icek pyta: „W jakim języku mówi się w Palestynie?”. Pinkus: „Po polsku”. Icek: „To nieprawda”. Pinkus: „Jak już wiesz, to po co pytasz?”. Po minucie obaj się już śmieją i cieszą.

5 grudnia

Rano przyszedł na śniadanie nieumyty. Powiedział, że mył się dzisiaj, ale brudny jest od wczoraj. W sypialni bardzo rozrabiał. Pan Szymek [Korentajer] (nadzorujący sypialnię) wyrzucił go z sali.

Przyszła jego babka z zapytaniem, czy wolno mu było samemu przyjechać do niej w sobotę. Powiedziała, że jest bardzo zdolny, w Palestynie miał kłopoty z nauką, chociaż każdego roku przechodził do wyższej klasy. Jest zdolny, ale nieposłuszny. Babka bardzo go rozpieszczała, jeszcze bardziej dziadek. Nic dziwnego. Jedyne dziecko ich jedynej córki, która zmarła podczas porodu. Jego ojciec był złym człowiekiem. Wyjechał na Ukrainę i zostawił Pinkusa na łasce boskiej. Już dwa razy się żenił.

6 grudnia

Jeśli się nie patrzy, jest łagodniejszy i cichszy. Lubi pajacować tak, aby śmiano się z niego. Nie lubi jeść żadnej zieleniny. Uparcie prosi o dodatkowy posiłek, głównie o mięso i kartofle. „Jestem głodny, w Gocławku wszystko mi dawano, tam nigdy nie byłem głodny”. Stuka krzesłami, talerzami, łyżkami. Trzaska drzwiami, zdiera buty, napycha sobie kieszenie, spuszcza wodę w klozecie, krzyczy i łobuzuje w sypialni.

7 grudnia

Wyznaje wszystko szczerze podczas dyktowania mi sobotniego komunikatu⁴. „Ciągnąłem za łańcuszek w klozecie... leżałem w sobotnim [świętecznym] ubraniu na brudnej podłodze... rozrabiałem z Grynfeldem w sypialni, bo przeżywał mnie, a muszę przecież rozmawiać z nim, bo leży koło mnie, nie miałbym co robić, gdybym do niego nie mówił... byłem u Pana Doktora (dr. Janusza Korczaka) w pokoju... siedziałem tam już na wszystkich stołkach... lekcji dla pana [Majera/Mieczysława] Romera (jego korepetytora) nie przygotowałem... pan Romer za wiele mi zadaje... lekcje dla pana Pereca mogę przygotować, ale nie mam książeczki, a od Chaimka nie chce mi się pożyczyć... najlepsze

zabawy organizuje Motek... ja też mogę zorganizować ładne gry... mogę założyć radio, ale nie mam pudełka i kawałka sznurka” (kiedy dyktuje, nie stoi w miejscu, rusza wszystko, co znajduje się na stole, pogwizduje, podśpiewuje sobie, siada, wstaje i spaceruje wokół pokoju) (...).

13 grudnia

Raz, gdy byłem nieobecna na kolacji, bardzo rozrabiał; tańczył, przechodząc z jednego krzesła na drugie, rzucał się na stół, a kiedy zwrócono mu uwagę, jeszcze usilniej pokazywał swoje sztuczki. Podałam go za to do sądu.

Znów prosił o pudełko do radia.

Pinkus: „Jak to możliwe, że w całym Domu Sierot nie ma zbytecznego pudełka?”

Ja: „Może nie lubią ciebie i dlatego nie chcą ci dać?”

Pinkus: „Ja przecież nie chcę dla siebie, wszyscy będą mogli słuchać radia”.

Po trzech dniach otrzymał pudełko. Zabawa w radio i telefon trwała kilka godzin. Znów się zdenerwował: „Oni nie wiedzą, jak obchodzić się z radiem, jak trzymać, ciągnąć sznur, i dlatego gorzej słyszą”.

Przy stole rozmawia z Ickiem. Icek: „Wiesz, wolę się uczyć w domu”. Pinkus: „A ja wolę pójść do hebrajskiej szkoły, na pewno będę najlepszym uczniem”.

Ma wielkie mniemanie o swojej „wiedzy” hebrajskiej.

Źle, że nie wychodzi do miasta, temperament go roznosi. W sali jest ciasno, na zewnątrz zimno i nie ma co robić.

14 grudnia

(...)

Za bicie się z Ickiem i za ciągnięcie łańcuszka w klozecie stanął w kącie na 5 minut. Gdy inni zebrali się wokół niego, wygłaszał „mądrości”. Później, kiedy wszystko się w nim wypaliło, stał dziwnie bezradny.

Wczoraj umył nogi. Dziś miał brudne kolana. Chłopcy mówią, że stale leży na podłodze. Przeprowadziłam z nim dłuższą rozmowę: „Dwukrotnie podano cię do sądu. Z tego powodu zrobiłam dwie uwagi. Może lepiej byłoby, gdybyś wrócił do babci? U babci możesz robić wszystko”.

Jego twarz spoważniała. W oczach pojawiły się łzy. Pierwszy raz widzę go płaczącego. Na pytanie nie odpowiada. Płacze i wykrzykuje: „Nie wie pani, jak jest u babci, dlatego tak źle pani mówi. U babci nie ma co jeść, nie ma łóżek, nie ma ubrania. I jeszcze coś”. Ja: „Co – jeszcze coś?”. Pinkus (płacze i mówi): „Babcia bije, i kiedy nie chciałem iść do chederu [żyd. tradycyjna szkoła początkowa], rebe bił. A w Palestynie w szkole nigdy nie bito”.

Na sali bawią się w radio. Pinkus jest bardzo czynny. Na kawałku papieru zapisał sobie wszystkich tych, którzy już radia słuchali, aby nikt nie słuchał dwa razy, a inni w ogóle nie. Bardzo pilnuje kolejki i porządku. Od czasu do czasu denerwuje się.

15 grudnia

Od rana jest w wesołym nastroju. Pierwszy dzień w szkole. Wstał, szybko się ubrał. [...] Przeszedł ze szkoły o wpół do trzeciej. Bez entuzjazmu. Jest tam nawet całkiem wesoło. Szkoła podoba mu się. Także nauczyciel gimnastyki. Podczas pauz ślizgał się i biegał. Było sześć lekcji. Ale teraz jest bardzo głodny. Drugie śniadanie zjadł zaraz po pierwszej lekcji. W klasie są „straszne” łobuzy, jeszcze większe od niego. Jeden gruby i duży, mocno go uderzył, inni zaczepiali go i kiedy poszedł poskarżyć się nauczycielowi, który ich uczy, krzyczeli na niego „meszugener” [jid. z hebr., wariat]. Oni myślą, że on nie rozumie po hebrajsku. Tylko dwóch broniło go i powiedzieli nauczycielowi, kto go bił.

W sypialni jest zawsze spokojny. Czyta hebrajską książeczkę w łóżku albo opowiada Chałmkowi historię (...)

25 grudnia

Podał mnie do sądu za to, że nie dostał gry do zabawy. (...) Nie pomagają żadne wyjaśnienia;

gniew i złorzeczenia. „Wszyscy otrzymują, tylko nie ja” – oto jego jedyna odpowiedź-pretensja.

W sądzie z Heńkiem w sprawie radia. Obaj potrafili zorganizować radio, żaden nie chce ustąpić. Pinkus schował swoje radio za fortepianem, ktoś je wyciągnął i dzisiaj już leżało w skrzynce dla znalezionych rzeczy.

Bardzo dobrze żyje z Ickiem. Grali razem godzinę w domino. Przy stole serdecznie rozrabiają. Pinkus marzy o telefonowaniu do Domu Sierot z ulicy. Zna nasz numer: 2401. Wypytywał, jak się telefonuje. Zapłaci w aptece 20 groszy i w sobotę na pewno zatelefonuje, i „jeżeli odbierze telefon Pan Doktor lub Pani Stefa, to krzyknie do telefonu »kukuryku«”. O tym samym marzy także Icek, ale on krzyknie inne słowo.

(...)

Pretensja: „Dlaczego na święta nie otrzymałem nowego ubrania?”. Nowe pończochy porwał pierwszy, ręk w ogóle nie myje, buty czyści wtedy, kiedy mu się każe. Urwany pasek przy codziennej marynarce, łóżko nieprawidłowo zasłane; bardzo rozrabia w sypialni, wpychał się do kolejki, bije ręcznikiem.

(...)

30 grudnia

Bardzo się uspokoił w ciągu tego miesiąca. Kiedy przychodzi do kancelarii, mówi bardzo cicho, a gdy widzi kogoś obcego – jeszcze ciszej.

Wszystkie jego żądania są energiczne i do niezwłocznego wykonania. „Tak chciałbym jeździć na rowerze; tak chciałbym mieć rewolwer. Zwróć się z prośbą, aby mnie nie strzyżono, tak nienawidzę maszynki. Czemu nie mam prawa podać takiej prośby?” (...)

W końcu opowiedział w sypialni historię. Zaczął po polsku, skończył po żydowsku. Młodszym dzieciom bardzo się ta historia podobała. Starsi pokładali się ze śmiechu.

Imion nie pamięta. Określa tak: ten chudy, który siedzi przy naszym stole, ten, który przychodzi do kancelarii po listy itd.

Znów podany do sądu przez pana Romera za „lekceważenie lekcji”. Na każdą propozycję „weź książeczkę i idź na lekcję” daje zawsze jedną odpowiedź: „Oj, tak mi się nie chce”.

1–3 stycznia (1928)

Przed swoim plebiscytem miał fatalny dzień. Przyjechali Cukierman i Broniewski. Przypomniawszy sobie Gocławek. Nie chciał wyjść z garderoby. Wreszcie dyżurna sprowadziła go do mnie i posadziłam go w kącie na 10 minut. Zrzucił Salcię ze stołka. Powiedział, że był to „głupi pomysł”. Kiedy Marysia reperowała swoje pończochy, powiedział, że ona ma grube nogi. Jak się okazuje, to Icek nauczył go tak mówić. Przeszkadzał podczas gry w ping-ponga. Znów się ślizgał w butach. A następnego dnia podczas plebiscytu otrzymał 43 plusy, 39 minusów i 33 zera. Tzn., że 43 dzieci lubi go, chce, aby tu pozostał; 39 dzieci nie lubi go, chcą, aby opuścił Dom Sierot; dla 33 dzieci jest obojętny – może pozostać, może nie pozostać – wszystko im jedno.

Icek: „Pan Szymek dał ci prawdopodobnie minus, bo rozrabiasz w sypialni”.

Przestrzegałam go, że otrzyma do 40 minusów. Powiedział, że więcej niż 25 się nie spodziewa. Bardzo się zmartwił, gdy otrzymał aż 39.

Przez cały dzień po plebiscytcie był spokojny: „W następnym otrzymam więcej plusów”. Stale dopytywał się, jaki plebiscyt jest ważniejszy – czy po miesiącu, czy po roku.

Mało narzeka, prawie w ogóle, dziwi się, że wszyscy narzekają na niego. „To dlaczego nie podają mnie do sądu? Prawdopodobnie lubią mnie. To dlaczego znów dali mi tyle minusów?”

Dzisiaj przyszedł ze szkoły bardzo zadowolony. (...)

Mindele skarży się, że przeszkadzał w czasie lekcji. Pan Romer to potwierdza.

Pinkus: „I ona przeszkadza mi czasem, ale prawdą jest też, że ja przeszkadzam jej więcej niż ona mnie”.

(...)

5 stycznia

Po lekcji z panem Romerem jest bardzo zadowolony i wesoły. Ja: „Pinkus, co jest z tobą?”. Pinkus: „Okłamałem pana Romera, że mam dwa dyżury i żeby nie zadawał mi dużo lekcji”. Ja: „Czy wiesz chociaż, że to jest kłamstwo?”. Pinkus: „O, o, okłamałem także panią. Pani uwierzyła, że naprawdę zrobiłem coś takiego? Najpierw to ja tak powiedziałem panu Romerowi, ale potem powiedziałem mu prawdę”.

Jednego dnia zapytał, czy również tu bywa taki dzień, w którym można kogoś oszukać. Powiedziałam mu, że tak: 1 kwietnia. „O, to wtedy okłamię, okłamię cały świat”.

Ma dyżur w sklepiku. Pierwsze 5 dni sprząta bez przypominania.

Od opatrunków wykręca się, jak tylko się da. „Boli”. W szkole znów go przezywają i krzyczą, że od niego śmierdzi. Tylko jeden, najlepszy i najmiłszy, chce się z nim bawić, a najgorsi (Kasztan i Cymes) mówią: „Chcesz się z nim bawić, przecież od niego śmierdzi”. Kazali mu kręcić wyłącznikami elektrycznymi. Złapał go na tym nauczyciel. Powiedział, że oni mu kazali. Nauczyciel postawił ich do kąta. Pinkus żąda, bym poszła z nim do szkoły, i mam rozmówić się z nauczycielem.

Babka przyniosła mu gimnastyczny kostium. Ja: „Widzisz, twoja babcia wydała na ciebie 4 złote i 20 groszy, jeszcze sama przywiozła z Pragi, nie czekając na sobotę”. Pinkus: „Kiedy zbiorę dużo pieniędzy, kupię sobie to, czego potrzebuję (rewolwer!), babci po trochu, po trochu wszystko zwrócę”.

Przy stole. Icek: „Dziś na kolację są ryby, w zeszłym tygodniu były kiełbaski”. Pinkus: „Słuchajcie, co on mówi, w zeszłym tygodniu, a może przed stu laty (tak dzieci przezywają Icka)”. Icek: „Podają cię do sądu”.

10 stycznia

Znów przez cały dzień leżał w łóżku. Bolała go głowa. Gdyby nie szkoła, nie byłoby tak źle, może wstałby. „Oni mnie przezywają, popychają, powie-

działem nauczycielowi, to nic im nie zrobił. No, jeśli wolno bić, to ja ich także zbiję”. Odrabia lekcje bez szczególnej ochoty i niepoważnie.

12 stycznia

Poszłam z nim do szkoły na Sienną 38. To bardzo daleko. Szkoła jest przyjemna, jasna, uprzątnięta. Klasy przewietrzane, mało dzieci w klasie. (...)

Dziś miał dobry dzień. W szkole nikt go nie zaczepiał. Po mojej wizycie w szkole jest mu lepiej. Na lekcjach pana Romera siedział bardzo cicho. Sam odrabiał lekcje i innym tłumaczył hebrajską historię.

Za to od 6 do 7 „odbierał” swoje – wychodził z klasy, wlaż na szafę, wrywał zabawki małym dzieciom, bił się z Ickiem, dobiegł i ciągnął windę⁵, rzucał się na starsze dzieci, krzyczał, biegał po sali i tak szalał aż do kolacji.

(...)

19 stycznia

Nie zna jeszcze wszystkich swoich szkolnych kolegów. Nie wie, jak nazywają się wszystkie nasze dzieci. Lubi słuchać, kiedy się czyta gazetkę dziecięcą.

Jakub podał go do sądu za niesiedzenie cicho przy stole. O ile otrzyma paragraf 300⁶, odejdzie od stołu i będzie jadł samotnie w kącie, dopóki nie znajdzie innego. Mówi, że gdyby miał jeść w kącie, to niczego nie będzie jadł. Dziewczynki obchodzą się z nim znacznie lepiej niż chłopcy. Lubią słuchać jego historii o Palestynie, [choć] bawi je, kiedy mówi, kalecząc język polski.

Nie chce od nikogo pożyczyć pieniędzy, nawet ode mnie. „Skąd wezmę na oddanie?”

(...)

29 stycznia

Złapał paragraf 300. Odszedł od stołu. Jadł w kącie. Był zły i zdenerwowany. W kącie bardzo wygodnie się urządził, mądrzej i inteligentniej niż inni. Dwa stoły chciały go przyjąć. Nie pozwoliłam mu tam usiąść. Przy naszym stole znów głosowano nad nim. Postanowiono zaprosić go jeszcze raz.

Chce kupić sobie skrzypce, łyżwy, iść do opery. Podany do sądu siedmiokrotnie za następujące przewinienia:

1. Za nazwanie Jakuba ślepym (nosi okulary).
2. Uszkadza, przesuwając i rzuca krzesłami.
3. Zgubił chusteczkę do nosa.
4. Podstawił Fiszmanowi nogę („bo go lubi”).
5. Rozrabiał z Ickiem w sypialni.
6. Uciekł z Ickiem ze wspólnego spaceru z dziećmi („nudziłem się”).
7. Zrobił Chaimowi psikusa.

Po wszystkich sądach taka rozmowa z nim:

Pinkus: „Jak pani myśli – sędziowie mi wybaczą?”

Ja: „Na pewno nie – zapłacisz za zagubione rzeczy i nie pójdziesz do kina”.

Pinkus: „To mało mnie obchodzi, boję się paragrafu 1000” (usunięcie z internatu).

Ja: „300 już dostałeś. Teraz złapiesz prawdopodobnie 400 lub 500 i ten 1000⁷ jest coraz bliższy”.

Pinkus: „To jest bardzo straszne. Zacznę się poprawiać. Będę mało z dziećmi, będę siedział w klasie, z nikim nie będę się bawić. W sypialni powiem, że jest mi zimno, z nikim nie będę rozmawiać”. (Po dłuższej pauzie:) „Kiedy wreszcie przyjdzie lato, żeby móc bawić się na podwórzu?”

2 lutego

(...)

Powoli zaczyna się orientować i poprawiać.

Je jak należy. Zeszyty i książki – w lepszym stanie niż poprzednio. Ręce myje – bez sprzeczek. Podporządkowuje się po trochu naszemu regulaminowi, ale jednak zawsze każdą możliwą sytuację wykorzystuje.

Lubi słuchać, jak Icek gra na skrzypcach.

Kiedy czytałam mu o Tel Awiwie, zawsze potrząsał głową: „Widzi pani, jest tak, jak powiedziałem?”. I w końcu: „To kiedy będzie już lato?”

Nie jest silny, szybko się męczy. Mało przybiera na wadze – przeważnie nie je kolacji. Cierpi na bóle głowy.

Podsumowanie charakterystycznych cech Pinkusa.

Jego braki: Leniwy w pracy i nauce. Chytry. Dumny i rozpieszczony. Egoista – wszystko chce dla siebie. Nieposłuszny w szkole i w Domu. Nie wie, co znaczy być obowiązkowym. Miesza się do wszystkiego. Zaczepia spokojnych. Wszystko chce wiedzieć. Niecierpliwy. Szybko się denerwuje. Nie opanowuje się. Wybuchowy. Powierzchnowy. Objawia inicjatywę, która zanika przy najmniejszej trudności.

Jego zalety: Mówi prawdę. Szybko się orientuje. Daje sobie radę. Zdolny. Interesuje się wieloma rzeczami, co można by wykorzystać w dobrym celu. Inteligentny.

Przypisy

- ¹ *Sprawozdanie z półrocznej działalności Poradni Pedagogicznej przy Związku „Centos”*. „Przegląd Społeczny” 1938, nr 3. Tekst według: Stefania Wilczyńska, *Słowo do dzieci i wychowawców*, Warszawa 2004, s. 81.
- ² „Dos Kind” (jid. „Dziecko”) 1928, nr. 4–9, 11–12. Tekst według: Stefania Wilczyńska, *Słowo do dzieci i wychowawców*, Warszawa 2004, s. 56–58, 60–62, 64–73.
- ³ W Gocławku – zwyczajowa nazwa filii Domu Sierot „Różyczka” we wsi Czaplówizna, gmina Wawer, gdzie działały: kolonie letnie dla wychowanków DS i innych sierocińców warszawskich (1921–1940), zimowisko (1922–1927/28) dla dzieci wymagających szczególnej opieki zdrowotnej, internat (1927–1934), przedszkole (1928–1934) oraz własne gospodarstwo, tzw. ferma (1921–1940).
- ⁴ Podczas dyktowania sobotniego komunikatu – tak określano spisywane przez kogoś z personelu opowiadania, wspomnienia i relacje dzieci; wybrane odczytywano podczas sobotnich ogólnych zebrań, kiedy to odbywała się też wspólna lektura gazetki „Tygodnika Domu Sierot”.
- ⁵ Wewnętrzna winda, łącząca suterенę i parter Domu Sierot, służyła do dostarczania posiłków z kuchni do tzw. sali rekreacyjnej, w czasie posiłków – również jadalni.
- ⁶ Paragraf 300 – według kodeksu sądu dziecięcego Domu Sierot: „Sąd uznaje, że A źle postąpił”. Korczak tak go komentuje: „Sąd potępia. Jeżeli przy stu i dwustu sąd prosi, żeby tego więcej nie było, tu żąda, żeby się to nie powtarzało”. J. Korczak *Jak kochać dziecko. Dom Sierot, w: Dzieła*. T. 7. Warszawa 1993, s. 302, 312.
- ⁷ 400 lub 500 i ten 1000 – paragraf 400: „Sąd uznaje, że A bardzo źle postąpił. (...) Paragraf czterysta – to ostatnia próba, ostatnia chęć oszczędzenia winnemu wstydu, ostatnie ostrzeżenie”. Paragraf 500: „Sąd uznaje, że A bardzo źle postąpił. Wyrok ma być ogłoszony w gazecie [Domu Sierot]”. Paragraf 1000: „Sąd wydała A z zakładu. Wyrok ogłasza się w gazecie”. Ibidem, s. 302, 312–313.

Wybór i opracowanie: Marta Ciesielska.
Tłumaczenie z jidysz: Adam Bielecki.

Stefania Wilczyńska (1886–1942)

Pedagożka, wychowawczyni, działaczka społeczna i publicystka. Urodzona w Warszawie – wychowywała się w polskiej rodzinie o żydowskich korzeniach. Studiowała nauki przyrodnicze w Belgii. Wspólnie z Januszem Korczakiem założyła i prowadziła Dom Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie. Znana z nowatorskich metod pedagogicznych. Zginęła w obozie zagłady w Treblince. Pośmiertnie odznaczono ją Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Ojciec cudzych dzieci

Agnieszka Reifland, Justyna Wendlocha

Realizacja pedagogiki Janusza Korczaka na przykładzie funkcjonowania współczesnej placówki wsparcia dziennego

Wykorzystanie koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka w wychowaniu dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, które uczęszczają do świetlic, zyskuje obecnie pewną popularność. Działalność Korczaka wciąż inspiruje wielu pedagogów, wychowawców i nauczycieli w szkołach i placówkach wsparcia dziennego. Tego wybitnego pedagoga uważamy za autorytet wychowawczy – czło-

wieka, dla którego dziecko było zawsze na pierwszym miejscu. Takim właśnie wychowawcą powinien być każdy pedagog – zarówno ten dopiero po studiach, jak i ten przed samą emeryturą. Świetlice, jako placówki wsparcia dziennego, w pracy z dziećmi z dużą gwarancją sukcesu mogą wykorzystywać metody i formy wychowawcze zaproponowane przez Janusza Korczaka.

Placówka wsparcia dziennego

Współcześnie placówka wsparcia dziennego zapewnia opiekę zazwyczaj przez pięć dni w tygodniu. Przeznaczona jest, przede wszystkim, dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, mających problemy z wypełnianiem funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Rodziny te nie wypełniają przypisanych im funkcji, w tym emocjonalno-ekspresyjnej, materialnej, socjalizacyjnej, wychowawczej i kulturowej¹. Placówka, aby rekompensować braki, zapewnia dziecku opiekę i wychowanie, pomoc w nauce oraz organizację czasu wolnego: poprzez rozwijanie zainteresowań, zajęcia sportowe i zabawę².

„Placówka wsparcia dziennego może być prowadzona w formie:

- 1) opiekuńczej, w tym kół zainteresowań, świetlic, klubów i ognisk wychowawczych;
- 2) specjalistycznej;
- 3) pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę³.

Podstawowym celem świetlic jest przygotowanie podopiecznych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, ale również kształtowanie odpowiednich postaw i wartości. Pozwala także na racjonalne wykorzystywanie czasu wolnego przez dzieci i młodzież, pomoc w nauce oraz wyrównaniu zaległości, jak i rozwijanie zainteresowań. Cele te osiągnięte są również poprzez zapewnienie podopiecznym zajęć terapeutycznych, przede wszystkim w grupie, prowadzonych przez wykwalifikowaną kadrę pracowników.

Do najważniejszych zadań świetlic należy diagnozowanie sytuacji rodzinnej dziecka, rekompensowanie braków w sferze emocjonalnej, materialnej, poznawczej oraz kulturalnej. Ważne jest również rozwijanie w podopiecznych zainteresowań i pasji, wyrównywanie braków szkolnych i wychowawczych oraz zaspokajanie podstawowych potrzeb.

Wszystkie te działania podejmowane są w celu zmniejszenia rosnącej patologii społecznej. Młodzi ludzie – a co szokujące: również dzieci – coraz częściej sięgają po alkohol, papierosy, narkotyki, doko-

nują kradzieży i dewastacji miejsc publicznych, a także zbyt wcześnie rozpoczynają współżycie seksualne. Można zakładać, że przyczynami tych zachowań są złe wzorce, nabywane w środowisku rodzinnym, ale także niewłaściwe wykorzystanie czasu wolnego. Istotne zatem jest, aby instytucje i placówki tego rodzaju pomagały w prawidłowej organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży, a także w zapewnieniu wszechstronnego rozwoju każdego dziecka, z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb⁴.

Oblicze dziecka w pedagogii Janusza Korczaka

Korczak uważał dziecko przede wszystkim za człowieka myślącego i rozumnego, któremu należy się szacunek i odpowiednie traktowanie. Zdecydowanie odrzucał ideologie kształtowania dzieci wedle jednego wzoru. Twierdził, że każde dziecko ma własne, charakterystyczne dla niego cechy i nie należy go wychowywać wedle utartego schematu. Rodzice bardzo często uważają dziecko za swoją własność. Szczególne przywileje zazwyczaj przypisują sobie matki. Uważają, że skoro przez okres ciąży tworzyły z dzieckiem „jedność biologiczną”⁵, to mają bezwzględne prawo decydowania o jego życiu również na wszystkich późniejszych etapach. Korczak zdecydowanie zaprzeczał takiemu myśleniu. Mówił, że dziecko jest człowiekiem, które posiada autonomię, więc nie może stać się czyjąś własnością. Dla Korczaka dziecko od urodzenia jest osobą pełnoprawną, posiadającą indywidualne cechy, wyróżniającą się pośród innych. Ma charakterystyczny płacz, inaczej ssie i reaguje na bodźce. Dobry rodzic, a później dobry wychowawca, znając cechy dziecka, potrafi odpowiednio odczytywać jego potrzeby, a co za tym idzie – zaspokajać je.

W rodzinach dysfunkcyjnych, które tych ważnych aspektów nie spełniają, zaburzone zostają funkcje, rodzice nie reagują odpowiednio na biologiczne cechy dziecka. Często ignorują jego potrzeby, zamiast chronić je i wspierać⁶. Dlatego powstaje tak wiele placówek wspierających funkcjonowanie rodziny.

Dziecko przede wszystkim powinno być traktowane z szacunkiem i godnością, gdyż jak dowodził Korczak: „nie ma dzieci – są ludzie”. To stwierdzenie zdecydowanie daje początek rewolucyjnej idei wychowawczej Korczaka. Dziecko to nie kawałek gliny, który można ukształtować w dowolny sposób. Każde dziecko ma swoją indywidualność i wyjątkowość, więc należy je na początku dobrze poznać i zrozumieć, a następnie zastosować odpowiednie środki wychowawcze. W książce *Jak kochać dziecko* Korczak wyraźnie podkreśla, jaki powinien być wychowawca: „Bądź sobą i czujnie przyglądaj się dzieciom wówczas, gdy sobą być mogą. Przyglądaj się, nie żądaj...”. Autor podkreśla, że dzieci nie można zmusić do zmiany, ale można je odpowiednio nakierować tak, aby same chciały coś zmienić. „Niech poszukuje, byle nie błędziło, niech się wspina, byle nie upadło, niech karczuje, byle ręk nie pokrwawiło, niech się zмага, byle ostrożnie – ostrożnie”⁷. Należy więc dziecku pozwolić na działanie, jednak obdarzyć je opieką, aby nie stała mu się krzywda. Korczak uważał też, że najwięcej na temat dziecka można się dowiedzieć dzięki obserwacji i rozmowie. Nie powinno się jednoznacznie i ostatecznie interpretować jego zachowań, gdyż zawsze niosą one za sobą jakiś powód. Jak mówił: „trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących praw”⁸.

Janusza Korczaka, dzięki jego podejściu, miłości i otwartemu sercu, śmiało można nazwać „ojcem cudzych dzieci” – starał się dawać dzieciom wszystko, czego potrzebują. Stawiał je na równi ze sobą – mimo ogromnej wiedzy i wykształcenia. Nigdy nie dawał odczuć nikomu niższości względem siebie. Jak sam powiedział: nie robił tego, by go podziwiali i kochali, ale po to, by on sam mógł kochać innych⁹. Takim podejściem i swoją wiedzą na temat rozwoju dziecka zbudował własne koncepcje pedagogiczne (w tym współcześnie obowiązujące prawa dziecka) i metody wychowawcze, które stosował z powodzeniem w placówkach dla sierot.

Prawa dziecka a wychowanie

W swojej działalności Korczak podkreślał wagę praw dziecka, które współcześnie są już bezdyskusyjnie uznawane. Przekonywał, że choć początkowo dziecko nie potrafi funkcjonować samodzielnie, to jest człowiekiem pełnowartościowym od samych narodzin i należy mu się godność, a więc szereg praw. Do najważniejszych wymienionych przez Korczaka praw dziecka należą:

1. Prawo do szacunku – zasługuje na miano pedagogicznego dogmatu Janusza Korczaka, gdyż jest to jedno z najważniejszych praw, które chroni dziecko przed poniżaniem i odbieraniem jego godności. Dziecko jest największą wartością, należy więc mu się szacunek równy szacunkowi wobec dorosłego. Prawo to pozwala na budowanie partnerstwa pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Wzajemny szacunek umożliwia ponadto pozytywne relacje, które prowadzą do lepszych rezultatów wychowawczych.
2. Prawo do własności – stoi również bardzo wysoko w hierarchii praw. Człowiek bez świadomości posiadania traci poczucie bezpieczeństwa, które jest drugą w kolejności potrzeb piramidy Masłowa. Własna zabawka, odzież czy łóżko pozwalają dziecku czuć się bezpiecznie, ale również kształtują poczucie odpowiedzialności za swoje dobra.
3. Prawo do wypowiedzania swoich myśli i uczuć – miało zastosowanie przede wszystkim w metodach wychowawczych, takich jak sąd koleżeński i sejm. Dziecko dzięki temu ma poczucie sprawstwa, czuje się znaczące i traktowane poważnie, co sprzyja jego rozwojowi. Dziecko ma również prawo mówić o swoich uczuciach, potrzebuje w tej kwestii akceptacji ze strony rodziców, wychowawców i rówieśników.
4. Prawo do niewiedzy – z którym łączą się dociekliwość, liczba zadawanych pytań i ciekawość. Dziecko naturalnie dąży do poznawania świata, nabywania wiedzy i umiejętności. Należy więc mieć dla niego cierpliwość, wyrozumiałość i chęć

pomocy. Niewiedza łączy się również z popełnianymi błędami i przewinieniami przez dzieci. Do tego wszystkiego dzieci mają prawo, gdyż otaczający je świat jest im jeszcze nieznanym.

Korczak od początku swojej działalności domagał się poszanowania praw dziecka, stał się ich rzecznikiem. Prawa te pozwalają dziecku być człowiekiem wartościowym, mającym swoje miejsce w domu, szkole i społeczeństwie. Umożliwiają wyrażanie własnego zdania, popełnianie błędów, a przede wszystkim zapewniają szacunek.

Kluczową rolę w wychowaniu odgrywa również sam wychowawca, który powinien kierować, wpływać, motywować i wspierać swoich podopiecznych. Korczak stworzył model opiekuna, mającego wpływ na rozwój swoich wychowanków. Po pierwsze w relacji wychowawca – wychowanek najważniejsze jest partnerstwo, co powinno wiązać się z odrzuceniem autorytarnego rygoru na rzecz współpracy i porozumienia. Wychowawca przed podjęciem pracy z dziećmi przede wszystkim powinien poznać siebie, swoje mocne i słabe strony, zdolności i możliwości. Nie powinien dąsać się na dzieci za przewinienia: musi być świadomy obowiązków, jakie go czekają, jak i problemów, które mogą się pojawić w pracy z dziećmi zaniebzanymi, z rodzin ubogich i niewydolnych. Warto podkreślić, że dobry wychowawca również popełnia błędy podczas pracy z wychowanymi, jednak w porównaniu do złego wychowawcy – nie ponawia ich. Korczak podkreślał, że wychowawca powinien kochać dzieci. Uznawał, iż miłość pedagogiczna jest podstawowym elementem pracy wychowawczej. Dobry wychowawca musi być lubiany przez dzieci, aby mógł je wychowywać i aby to działanie przyniosło oczekiwane rezultaty.

Wszystkie te elementy tworzą pozytywny model relacji wychowanek z wychowawcą i stwarzają prawidłowy fundament funkcjonowania i rozwoju dziecka. Nie ma nic ważniejszego niż wzajemne zaufanie i szacunek. Pozwala to i na osiągnięcie lepszych rezultatów wychowawczych, i realizację określonych celów.

Założenia metodologiczne badań własnych

Poniżej przedstawiamy wyniki i analizę przeprowadzonego na potrzeby artykułu wywiadu indywidualnego, pogłębionego (IDI), który jest metodą zstandaryzowaną. Kwestionariusz do wywiadu zawiera pytania kolejno od prostych do bardziej złożonych. Pozwala to na większą kontrolę i porównywalność wyników podczas analizy. Jego celem jest zdobycie szczegółowych opinii i informacji. Dobór próby był celowy ze względu na posiadaną wiedzę, kwalifikacje i znajomość badanej placówki wsparcia dziennego. Respondentką była wiceprezes Fundacji „Gniazdo”, do której został skierowany zestaw pytań odnoszący się do trzech kategorii tematycznych: podopiecznych, wychowawców placówek oraz struktury organizacyjnej placówki wsparcia dziennego. Celem badań było ukazanie współczesnego wykorzystania Korczakowskich metod wychowawczych oraz podobieństw pomiędzy pedagogiką Janusza Korczaka a metodami stosowanymi w placówce wsparcia dziennego Fundacji „Gniazdo”. Wywiad rozpoczynały pytania dotyczące struktury placówki wsparcia dziennego, a właściwie jej funkcjonowania oraz stosowanych metod. Ogólna struktura placówki składa się z trzech części: świetlicy socjoterapeutycznej obejmującej dwie grupy – młodszą i starszą, do których mogą uczęszczać dzieci w wieku od piątego do szesnastego roku życia, klubu młodzieżowego, przeznaczonego dla najstarszych podopiecznych, oraz pracy podwórkowej realizowanej w Bogucicach. Każda grupa ma jednego wychowawcę, któremu towarzyszy i pomaga kierownik. Pomocy również udzielają wolontariusze – mający określone zadania, które wykonują pod okiem wychowawcy, nabywając w ten sposób umiejętności pracy z dziećmi.

Fundacja Dla Ludzi Potrzebujących Pomocy „Gniazdo” jest organizacją pozarządową działającą w Katowicach. Funkcjonuje od 1992 roku i obecnie pomaga około 70 podopiecznym oraz ich rodzinom, którym grozi marginalizacja społeczna. Od wielu

lat stosuje w swojej działalności metodę społeczności korekcyjnej, która zdecydowanie sprawdza się w pracy z dziećmi ze środowisk niewydolnych.

Zadaniami Świetlicy Socjoterapeutycznej, Młodzieżowego Klubu Wspierania Rozwoju Osobistego oraz Pracy Podwórkowej w zakresie potrzeb rozwojowych są:

- opieka i wychowanie;
- prowadzenie zajęć dla podopiecznych, w szczególności rekreacyjnych, wypoczynkowych, sportowych, kulturalno-oświatowych;
- prowadzenie kół zainteresowań;
- pomoc w pokonywaniu trudności w nauce i realizacji programu szkolnego;
- prowadzenie grup wychowawczych;
- nawiązywanie niezbędnych kontaktów ze szkołą, nauczycielami, poradniami pedagogiczno-psychologicznymi, kuratorami sądowymi itd.;
- nadzór nad przestrzeganiem zasad i reguł obowiązujących w placówkach;
- organizowanie terapii;
- organizowanie pomocy w sytuacjach kryzysowych;
- prowadzenie indywidualnej pracy psychokorekcyjnej z wychowankami.

Badania

Metoda społeczności korekcyjnej jako współczesna adaptacja pedagogiki Janusza Korczaka

Współcześnie stosowane są różne metody wychowawcze. Dobranie odpowiedniej metody pracy dla danej placówki jest kluczowe, choć zarazem bardzo trudne. W literaturze przedmiotu znajduje się wiele metod pracy opiekuńczo-wychowawczej, które inspirują wychowawców do działań w zakresie opieki i wychowania dzieci. Wychowawcy często dowolnie modyfikują dane metody, jednak nie należy zapominać, że najczęściej korzystają z klasycznej typologii wywodzącej się z pedagogiki społecznej; są to: praca z indywidualnym przypadkiem, metoda środowiskowa oraz metoda pracy grupowej¹⁰.

Metoda pracy z indywidualnym przypadkiem zakłada indywidualną pracę wychowawcy z danym dzieckiem, w celu lepszego poznania jego problemów, które trzeba rozwiązać, ale także możliwości i pasji, które warto rozwijać. Metoda organizowania środowiska dba o wspólne działanie oraz pogłębianie więzi międzyludzkich. Wymaga zaangażowania wszystkich członków oraz tak zwanego animatora, który panuje nad grupą. Celem jest kumulacja sił wszystkich członków grupy, aby osiągnąć zamierzony plan. Metoda ta często jest praktykowana w pracy pedagoga ulicy. Natomiast metoda pracy grupowej, która jest dla nas kluczowa, polega na aktywnym włączeniu każdego podopiecznego w życie całej grupy wychowawczej, w celu uczenia się współpracy i działania w zespole. Stanowi główny czynnik profilaktyczny i terapeutyczny w momentach zagrożenia dla jednostki. W tej metodzie wychowawca tak organizuje działania, aby grupa wpływała na daną jednostkę, w celu modyfikacji jej zachowań i postaw. Zakłada ona, że jednostka poprzez przebywanie, obserwację i działanie z grupą zmieni swoje negatywne zachowania. Z tej metody, według Krzysztofa Konarzewskiego, wywodzi się metoda organizowania działalności samorządowej, nawiązująca do działań Janusza Korczaka. Polega ona na świadomym wprowadzaniu wychowanków w życie grupy, aktywność i działalność społeczną. Szczególnie aktywność dotyczy organizacji i planowania życia w placówce, jak również wolnego czasu, kształtowania współodpowiedzialności oraz samodzielności¹¹.

Metoda wychowawcza stosowana jest w Fundacji „Gniazdo” nosi nazwę metody społeczności korekcyjnej. Pełni ona alternatywną rolę wobec autorytarnego stylu wychowania w placówkach wsparcia dziennego. Tworzą ją wszyscy wychowawcy na równych prawach z wychowankami. Prawa te przejawiają się ważnością wypowiedzi, opinii oraz propozycji każdego członka społeczności, bez względu na jego wiek, charakter, pochodzenie itp. Równocześnie każdy podopieczny, jak i wychowawcy, mogą w dowolnej chwili zwołać zebranie

grupy, aby rozwiązać problem. Podjęte wcześniej decyzje mogą zostać z czasem zmodyfikowane, jedynie zmianie nie podlegają cztery główne normy: zakaz przemocy słownej i fizycznej, zakaz kontaktów seksualnych w świetlicy, zakaz kradzieży oraz norma dbania o miejsce świetlicowe. Wypracowanie pozytywnych zasad i trzymanie się norm oraz wprowadzenie ich w życie jest jednym z najważniejszych, ale zarazem najtrudniejszych elementów pracy socjoterapeutycznej. Celem społeczności jest przede wszystkim pomoc i wsparcie rozwoju oraz terapia podopiecznych. Podstawowym warunkiem społeczności korekcyjnej jest dobrowolna przynależność do placówki, zaś nierespektowanie norm i zasad powoduje wypisanie wychowanka ze świetlicy.

Świetlica stosuje hierarchię społeczności, która rozpoczyna się od poziomu kandydata na członka placówki. Kandydat od pierwszego dnia w świetlicy ma prawo decydowania, czy chce w niej pozostać na dłużej. Decyzję podejmuje w oparciu o obserwację codziennego życia członków, uczestnictwo w nim i swoją pełną aktywność. Okres próbny najczęściej trwa od dwóch tygodni do miesiąca, a ustalany jest wspólnie przez wszystkich członków grupy. Po tym czasie grupa określa, czy nowy członek spełnia określone zasady, i najczęściej przyjmuje go do swojej społeczności. Jeśli dziecko chce pozostać, musi się zgodzić na przestrzeganie norm i zasad odgórnie ustalonych. Zostaje zapoznany z systemem placówki i od tej pory może czynnie uczestniczyć w niej jako członek. Istnieją kolejne, wyższe etapy w hierarchii, które wiążą się z przywilejami (na przykład samodzielne opuszczanie placówki, atrakcyjna wycieczka), jak i dodatkowymi obowiązkami (na przykład rozdawanie dyżurów, sprawdzanie, czy dyżury są wypełniane przez innych członków grupy, nadzór nad posiłkami). Na awans członkowie mogą zasłużyć sobie poprzez wypełnianie dyżurów, regularne stosowanie się do zasad społeczności, a także poprzez pracę nad sobą.

Istotne dla budowania społeczności jest planowanie tygodnia, które odbywa się w każdy poniedziałek. Członkowie rozmawiają o tym, jak chcieli-

by, aby wyglądał najbliższy tydzień. Na wiele rzeczy i spraw mają istotny wpływ. Mogą zaproponować tematy zajęć, jakie ich interesują i w jakich chcieli wziąć udział w ramach wtorkowych i czwartkowych spotkań. Mogą mieć znaczny wpływ na to, co będą jedli, na jaki kolor pomalują ściany w swoich grupach, a nawet mogą zdecydować, jakie meble zostaną zakupione. Wszystko to dzieje się oczywiście pod czujnym okiem wychowawców, tak aby nie zostały przekroczone ustalone wcześniej granice.

Podsumowując, można zauważyć, że metoda społeczności korekcyjnej czerpie pewne założenia przede wszystkim z metody pracy grupowej, a dokładnie z metody organizowania działalności samorządowej.

Potrzeby dziecka a ich realizacja metodą społeczności korekcyjnej

W społeczności obowiązuje otwartość, szczerłość i uczciwość. Każde dziecko, niezależnie od wieku, może wypowiadać się na temat wspólnych spraw oraz zwoływać społeczność, jeśli uważa, że jest to konieczne. Udział w społeczności wpływa na realizację wielu celów: pozwala na wypracowanie postaw wzajemnej tolerancji i szacunku, kształtuje umiejętność słuchania informacji zwrotnych na swój temat, rozwija samoświadomość oraz mobilizuje do poprawy niewłaściwych postaw i zachowań. Dziecko, konfrontując się z wypowiedziami innych, może dowiedzieć się prawdy na swój temat: jak jest postrzegane w grupie, jakie ma zalety oraz wady, nad którymi warto popracować. Na prawach społeczności rozwiązywane są również problemy członków, na przykład kradzieże. Dziecko uczy się brania odpowiedzialności za popełniony czyn i przyjmowania konsekwencji. Kary wymierzone przez społeczność są adekwatne do popełnionego wykroczenia, uświadamiana jest jego waga, często też wychowankowie dzielą się swoimi uczuciami odnośnie popełnionego czynu. Działania te mają na celu ukazanie, że popełnione błędy mają wpływ na dobro ogółu.

Oprócz praw i podejmowania wspólnych decyzji, dzieci mają również obowiązki, którym muszą sprostać. Przede wszystkim dzieci same dbają o porządek w świetlicy oraz gotują sobie posiłki, wcześniej je planując i kupując online niezbędne produkty. Wychowanków uczy to samoświadomości oraz mądrego dysponowania budżetem, który zawsze jest ściśle określony, organizacji oraz wspólnego działania i dobrej komunikacji w grupie, która dla metody społeczności jest kluczowa. Dzieci mogą także decydować o wyglądzie świetlicy, kolorach ścian, mebli. Mogą organizować sobie czas i formę jego spędzania w fundacji w wyznaczone dni. Społeczność korekcyjną trzeba budować i wprowadzać powoli, stopniowo poszerzając samodzielność i odpowiedzialność grupy.

Rola wychowawcy

Najważniejsze w tym systemie wychowania jest to, żeby wychowawca na równi z wychowankami tworzył społeczność. Musi być on gotowy na otwarte, autentyczne i partnerskie relacje z wychowankami. Wychowawca nie może przejawiać w sobie cech autokratycznych, ponieważ metoda społeczności to wyklucza, a wychowankowie zamykają się w sobie, zamiast wzmacniać więź z opiekunem.

Zadaniem wychowawcy jest czuwanie nad bezpieczeństwem dzieci, ich wzajemnym szacunkiem wobec siebie oraz dbanie i pielęgnowanie norm wypracowanych w placówce. Nie można zmuszać dzieci do czegokolwiek, nawet odwołując się do ich dobra. Wychowawca naturalnie staje się autorytetem dla dzieci i młodzieży, w wyniku życzliwości, tolerancji oraz zaangażowania w życie wychowanków. Każdy wychowawca, sam przed sobą, musi odpowiedzieć na pytanie, czy jest gotowy na taką pracę, która często zamiast teoretycznej wiedzy, wymaga wielkiej intuicji, wyczucia oraz empatii wobec swoich wychowanków.

Uczęszczający do świetlicy bardzo często zmagają się z wieloma problemami: w rodzinie, w szkole, w gronie rówieśników. Dlatego kluczowe

jest, aby wychowawca przy okazji, nie wprost, a na przykład podczas wspólnego gotowania, próbował dowiedzieć się, co trapi dane dziecko, co ono czuje, z czym ma problemy. Uzyskanie takich informacji jest kluczowe, aby podjąć terapię oraz pracę z całą rodziną czy szkołą, by podnieść jakość życia danego wychowanka, aby ułatwić mu wejście w dorosłość. Ważne jest, aby wychowawca nie oceniał zachowań dziecka pod kątem dobra i zła, lecz jego przeszłości, jej wpływu na funkcjonowanie i rozwój.

Wnioski

Podsumowując rezultaty badań, można zauważyć wiele podobieństw pomiędzy pedagogiką Janusza Korczaka a współczesnymi metodami wychowawczymi stosowanymi w placówce wsparcia dziennego Fundacji „Gniazdo”. Zaczniemy od podstawowej metody – sądu koleżeńkiego stosowanej w sierocińcach Korczaka, która po części łączy się z metodą społeczności korekcyjnej. Wspólne dla obu metod jest tworzenie społeczności na równych prawach wszystkich wychowanków i wychowawców.

Korczakowski sejm również wydawał prawa i zakazy, tak jak społeczność korekcyjna wydała normy i zasady, do których członkowie muszą się stosować, aby mogli uczestniczyć w życiu placówki. Janusz Korczak od początku w swoich założeniach wychowawczych zwracał uwagę na ukształtowanie w dzieciach szacunku wobec pracy, a przede wszystkim sprzątnięcia. Stąd też wieszadło na szczerbki miało swoje honorowe miejsce w centrum auli. Doktorowi zależało, aby bez względu na wiek dzieci dbały o porządek i estetykę miejsc, w których przebywają. Zależało mu również, aby dzieci wykształciły w sobie chęć pracy, a przede wszystkim nie wstydyły się pracować.

W świetlicy, jak i w klubie również obowiązują dyżury przydzielane na różne stanowiska. Dzieci same gotują i rozdzielają posiłki pomiędzy sobą, więc uczą się samodzielności i sprawiedliwości wobec innych osób. W placówce nie ma osób zatrudnionych do sprzątnięcia. Członkowie sami dbają

o wygląd i porządek miejsc, w których spędzają większość swojego wolnego czasu.

Prawdziwe wyzwanie w społeczności demokratycznej stoi przed wychowawcą, który musi zmienić swój sposób myślenia: pozbyć się nastawienia kierowniczego, które towarzyszy pracy wychowawczej znacznie dłużej niż podejście demokratyczne. Korczak uważał, że większość wychowawców nie rozumie sensu współpracy z młodzieżą, gdyż nie dopuszczali partnerstwa pomiędzy sobą i wychowankiem, oraz wzajemnego szacunku.

Można więc śmiało powiedzieć, że istnieje wiele powiązań pomiędzy pedagogiką Korczaka, stosowaną od 1912 roku, a współczesnymi metodami wychowawczymi, które stosowane są w placówce wsparcia dziennego „Gniazdo”. Oznacza to, że założenia Starego Doktora miały sens, a co najważniejsze – sprawdzają się w pracy wychowawczej z dziećmi z rodzin niewydolnych wychowawczo. Oba te systemy dążą do tego, aby usamodzielniać wychowanków oraz motywować do pracy nad sobą.

Podziękowania

Serdeczne podziękowania dla pani doktor Barbary Sordyl-Lipnickiej za udzielone wsparcie merytoryczne i edytorskie. Za inspirację, wskazanie odpowiedniej drogi, motywację do dalszej pracy naukowej i wiarę w nasze możliwości.

Przypisy

- ¹ Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Poznań 2001.
- ² Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.
- ³ Ibidem, s. 10.
- ⁴ A. Róg, *Świetlica socjoterapeutyczna*, w: J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2010, s. 227.
- ⁵ A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004, s.10.
- ⁶ N.M. Ruman, *Świetlica socjoterapeutyczna*, „Wychowawca” 2012, nr 12, s. 22.

⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012, s. 10.

⁸ J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 2017, s. 9.

⁹ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 54.

¹⁰ J.B. Górnicka, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Opole 2015, s. 118.

¹¹ Ibidem, s. 132.

Abstract

A father for other people's children

The article details how Janusz Korczak's educational methods are carried out on the example of a children's day care facility. Their aim is to provide pupils with a better start in life, prepare them for adulthood and show them other values than those they have learnt in their family environments. The article presents how to create a day-room community, including child's right to be respected, show their own opinions, co-govern, hold co-responsibility and function actively in the facility. The analysis of educational methods and work with children has been made on the example of the "Gniazdo" Foundation in Katowice, which uses Janusz Korczak's educational concepts and presents alternative ways of supporting the education of children coming from families with upbringing inefficiencies.

Agnieszka Reifland

Studentka III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i II roku pedagogiki specjalnej (edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną) oraz przewodnicząca Studenckiego Koła Przyjaciół Dzieci na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

Justyna Wendlocha

Studentka III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz członek Studenckiego Koła Przyjaciół Dzieci na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej

Arkadiusz Żukiewicz

Profesor Helena Radlińska i jej związki z Krakowem

Podjmując się próby przedstawienia osoby, szczególnie w kontekście jej związków z miejscem – przestrzenią życia i działania, powstają niemal zawsze napięcia autorskie wyzwalane koniecznością dokonania selekcji i odpowiedniego wyboru tych fragmentów biografii, które w sposób pogładowy i holistyczny oddadzą sylwetkę człowieka. W przypadku Heleny Radlińskiej dylematy piętrzą się, ponieważ bogactwo jej życia, twórczości oraz aktywności – na rzecz drugiego człowieka, zarówno w sferze działania praktycznego, jak i generowania podstaw teoretycznych dla owego działania – spr-

wiają, że konieczność selekcji faktów staje się dla piszącego poważnym wyzwaniem. Aby zneutralizować narastający dysonans pozwałam sobie na wstępie zachęcić Czytelników do samodzielnych poszukiwań. Ponadto w tekście celowo oddaję głos prezentowanej tu Autorce oraz jej najbliższej współpracownicy i zarazem uczennicy – Irenie Lepalczyk, która o swojej Mistrzyni napisała wspomnienia. Pozwałam sobie na te cytaty, gdyż przyjmuję, że wprowadzą one więcej światła w przestrzeń podjętej analizy życia i działalności Heleny Radlińskiej w czasie, gdy przebywała ona w Krakowie.

Życie przepełnione troską

Helena Radlińska (z domu Rajchman) urodziła się 2 maja 1879 roku w Warszawie w asymilowanej żydowskiej rodzinie. Jej rodzice, Aleksander Rajchman i Melania z domu Hirszfeld, byli zaangażowani w działalność artystyczno-społeczną. Prowadzili dom otwarty dla ówczesnej inteligencji warszawskiej, w którym rozwijało się życie kulturalno-towarzyskie. Helena miała dwóch młodszych braci: Ludwika – lekarza bakteriologa, który po drugiej wojnie światowej pełnił funkcję prezesa UNICEF-u, oraz Aleksandra Michała, matematyka, który zginął w okresie drugiej wojny światowej.

Od najmłodszych lat Helena mogła spotykać we własnym domu najznakomitszych przedstawicieli życia kulturalnego i naukowego, muzyków, artystów, pisarzy, malarzy, kompozytorów, a także profesorów różnych dyscyplin nauki. Do tego grona zaliczają się takie postaci, jak: Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka, Pług (Pietkiewicz), Faleński, Paderewski, Hofman, Barcewicz, Kochalski, Frenkiel, Siemaszkowa, Lentz i inni. Bez wątpienia kontakt z elitą intelektualną determinował rozwój dorastającej Heleny i miał znaczący wpływ na jej postawy oraz poglądy przyjmowane w późniejszych latach życia. Można powiedzieć, że życie Heleny Radlińskiej było przepełnione troską o sprawy drugiego człowieka. Niezależnie od miejsca, do którego „los” ją posyłał, zawsze stawiała w obronie najsłabszych, niezdolnych do samodzielności i narażonych na marginalizację czy wręcz wykluczenie z przestrzeni życia publicznego. Zmarła 10 października 1954 roku w Łodzi, po licznych bolesnych doświadczeniach zdrowotnych i marginalizacji z życia zawodowego, które zafundowali jej przedstawiciele „nowego” ładu społeczno-politycznego Polski po 1945 roku.

Początki pedagogiki społecznej

Profesor Helena Radlińska pozostała w pamięci potomnych głównie jako działaczka społeczna, oświa-

towa i bojowniczką o niepodległą Polskę. Walory te są niewątpliwe, ale oddają tylko część wielowymiarowego obrazu tej postaci. Ważnym, a jakże mało znanym faktem jest to, iż Helena Radlińska to twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, której początki budowane były w Krakowie w czasie, gdy odbywała ona studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. O ile w doktrynie nikt już nie kwestionuje jej pierwszoplanowej pozycji w polskiej pedagogice społecznej, o tyle bardzo rzadko podnosi się fakt, że to właśnie w Krakowie, po powrocie do Polski z zesłania na Syberię (za czynną pomoc medyczną udzielaną rewolucjonistom 1905 roku w Warszawie), Helena Radlińska rozpoczęła budowę teoretycznych i instytucjonalnych podstaw dla pedagogiki społecznej. Można innymi słowami powiedzieć, że za przyczyną zbiegu losów Kraków stał się kolebką polskiej pedagogiki społecznej.

Pamiętać warto, że polska pedagogika społeczna rodziła się w warunkach codziennej pracy organizacyjnej – świadczonej w różnych formach na rzecz ubogich, chorych, niepełnosprawnych, dzieci, osób starszych, bezrobotnych, bezdomnych, analfabetów i tych, którzy samodzielnie nie potrafili rozwiązywać dotyczących ich problemów społecznych. Analizując sytuację życiową krakowian, Helena Radlińska gruntowała się w przekonaniu o potrzebie stworzenia dobrych podstaw teoretycznych dla skutecznego działania praktycznego. Służyło temu empiryczne rozpoznanie warunków, w jakich prowadzone będą określone typy działań opiekuńczych, pomocowych, ratowniczych czy kompensacyjnych. Teoria miała jej zdaniem służyć poprawianiu rzeczywistości życia codziennego, stąd od samego początku pokazywała, że pedagogika społeczna to nauka praktyczna. Nie oznacza to bynajmniej, że nauka ta jest wolna od aktywności teoriiotwórczej. Przeciwnie, jednak w założeniu podstawowym ów dorobek teoretyczny miał z góry zaplanowane przeznaczenie – była to służba w przebudowie i poprawianiu rzeczywistości życia ludzkiego. Takie też pozostawiła testamentowe zobowiązanie dla kolejnych pokoleń pedagogów

społecznych – niezależnie od obszaru aktywności (teorii czy praktyki) – służba dla drugiego człowieka, pomoc w przetwarzaniu rzeczywistości życia gromadnego.

Teoria w służbie praktyki

Niewątpliwym czynnikiem wzmacniającym kompetencje Heleny Radlińskiej do pracy badawczo-naukowej było podjęcie w 1906 roku studiów na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Tu pod kierunkiem prof. Stanisława Krzyżanowskiego uczyła się metody prowadzenia badań naukowych. Z wcześniejszych doświadczeń pracy archiwalnej potrafiła ona systematyzować wiedzę i materiały empiryczne, ale synteza i analiza w namyśle nad rzeczywistością tak teraźniejszą, jak i przeszłą, to dorobek studiów uniwersyteckich. Tak oto sama wspomina w listach wydanych drukiem w roku 1964 (*Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*) początki studiów: „(...) Wstąpiłam na uniwersytet. Nie stanowiło to dla mnie takiego przeżycia jak dla młodych. Byłam usposobiona krytycznie, wybierałam kierunek studiów z zimnym rozmysłem. Oceniałam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej; w Uniwersytecie Jagiellońskim mogę najlepiej nauczyć się tej metody, studiując średniowiecze. Wykłady, pracownice, zbiory były w tym zakresie najbogatsze. Mogąc swobodnie obracać się wśród zagadnień dziejów najnowszych, postanowiłam przełamać wszystkie trudności, od językowych począwszy, w twardej pracy doszukiwania się treści ze skąpych źródeł średniowiecza, które trzeba spożytkować w pełni, w uzyskaniu sprawności w umiejętnościach pomocniczych. Było to na pozór niepraktyczne, nawet – bezsensowne. Wiedziałam na pewno, że nie będę w przyszłości pracowała nad tą epoką (choć w pierwszych latach studiów wydałam wypisy źródłowe *Z dziejów narodu*, obejmujące średniowiecze). Dla odczuwanych potrzeb samodzielnej pracy badawczej wybrałam dobrze. Zajął się mną profesor, który stał się dla mnie w pełnym tego słowa znaczeniu mistrzem – Stanisław Krzyżanowski”.

Helena Radlińska nie mogła studiować pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim, ponieważ w owym czasie nie było jeszcze takiej oferty wśród kierunków studiów. Widząc jednak potrzeby społeczne, z wyjątkową wrażliwością i swoistą intuicją, potrafiła ona programować rozwój nowej dyscypliny w taki sposób, by teoria służyła praktyce, której celem pozostawało działanie zorientowane na potrzeby i dobro osób potrzebujących wsparcia. Początki tej pracy – a zarazem początek pedagogiki społecznej w Polsce – datuje się na rok 1908, kiedy to podczas zebrania w Krakowskim Kole Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych Helena Radlińska przedstawiła referat pod tytułem *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, będący bardzo ważnym dla genezy polskiej pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej, która w swej istocie ma służyć praktyce działania społecznego.

W okresie „krakowskim”, o którym sama Helena Radlińska wypowiadała się, że był to najpiękniejszy okres jej życia, poza działalnością naukową podejmowała liczne wyzwania piśmiennicze. Ich celem było krzewienie kultury i dziedzictwa narodowego w obliczu germanizacji i rusyfikacji prowadzonych przez zaborców. W latach 1906–1918, czyli w czasie, gdy wraz z mężem (lekarzem) mieszkała w Krakowie, opublikowała wiele książek i artykułów poświęconych problematyce pedagogiki społecznej, służby i pracy społecznej, działania społecznego, wychowania, czytelnictwa i bibliotekoznawstwa, popularyzacji wiedzy naukowej, szkole i nauczaniu dzieci oraz młodzieży, oświacie dorosłych, pracy kulturalnej, kształceniu nauczycieli, historii państwa i narodu polskiego. Do najważniejszych prac tego okresu zaliczyć należy rozprawy, w których występowała pod własnym nazwiskiem, ale częściej pod pseudonimami H. Orsza czy J. Strumiński (był to okres rozbiorów): *Z dziejów narodu. Wypisy z źródeł i streszczenia z opracowań historycznych* (1908); *Rozwój społeczny Polski* (1911); *Na ziemi polskiej przed wielu laty* (1911); *Kołątaj jako pedagog* (1912); *Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja* (1913).

Do tego katalogu włącza się szereg prac adresowanych do dzieci i młodzieży, których celem była popularyzacja czytelnictwa oraz wartości patriotycznych, narodowych, których znaczenie w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości nie sposób przecenić. W zakresie aktywności piśmienniczej warto dodać, że w Krakowie Helena Radlińska współredagowała takie czasopisma, jak: „Kultura Polska”, „Chłopska Sprawa”, „Wiadomości Polskie”, „Rocznik Pedagogiczny” oraz najstarsze obecnie pismo pedagogiczne ukazujące się w Polsce od 1912 roku – „Ruch Pedagogiczny”, którego współzałożycielką i współredaktorką w Krakowie była właśnie Helena Radlińska. Do tego dodać należy czasopismo „Promyczek”, adresowane do dzieci, w którym pisała bajki i opowiadania, łącząc elementy poznawcze z wychowawczymi.

Dobro odbudowującego się państwa

Niezależnie od aktywności naukowej i pisarskiej, Helena Radlińska podjęła w Krakowie działalność nauczycielską i społeczną. Jak sama wspomina w życiorysie opublikowanym w książce *Helena Radlińska – człowiek i wychowawca* (1994): „Po ucieczce do Krakowa wstąpiłam na Uniwersytet (historia średnio-wieczna). W czasie Studiów pracowałam w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza, prowadząc bibliotekę i placówki wykładowe w stowarzyszeniach robotniczych”.

W Uniwersytecie Ludowym już w 1906 roku Helena Radlińska została wybrana do Zarządu Krakowskiego Oddziału tej jednostki. W strukturze wewnętrznej była członkinią Komisji Wykładowej, odpowiadała za planowanie i realizację wykładów dla robotników. Współpracowała w tym zakresie z Heleną Witkowską. Ówczesnym przewodniczącym Koła Krakowskiego był Ludwik Bruner, z wykształcenia chemik, a na co dzień wykładowca oraz fundator Towarzystwa Budowy Domu dla Uniwersytetu Ludowego. Helena Radlińska wspomina ten obszar swej pracy jako działanie niezmiernie trudne

i wymagające otwartości na zmiany, reorganizację potrzebną z uwagi na zmieniające się potrzeby społeczne adresatów oferty oświatowej – robotników, którzy po ciężkiej pracy nie byli zdolni do intelektualnego wysiłku w toku akademickich wykładów. Priorytetem stało się zwiększenie dynamiki działań oświatowych oraz przeniesienie wykładów „w teren” – do miejsc pracy i na przedmieścia, by łatwiej było dotrzeć do pracowników, handlowców i kobiet.

Inspirujące, szczególnie w kontekście współcześnie dostrzeganych tendencji instrumentalizacji i komercjalizacji życia zawodowego oraz społecznego, może być przypomnienie postawy Heleny Radlińskiej i jej męża. Anna Jaworska wspomina, że w okresie największych kłopotów finansowych Uniwersytetu Ludowego Radlińscy finansowali jego działalność ze środków własnych. Postawa taka jest typowa dla małżeństwa Radlińskich, którzy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości sprzedali w Krakowie willę, a uzyskane pieniądze przeznaczyli na rzecz Skarbu Państwa Polskiego. Podobnie postąpili z samochodem, który oddali na potrzeby wojska w czasie, gdy wymagało tego „dobro odbudowującego się państwa”. Zdaje się, że takie zaangażowanie w sprawy ojczyzny warto dzisiaj promować i przypominać współczesnym obywatelom i politykom. Poza pracami w Uniwersytecie Ludowym, Helena Radlińska działała aktywnie w innych organizacjach oświatowych i wychowawczych. Przykładem jest Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Realizowała tam liczne wykłady dla studentów i nauczycieli, podejmowała pracę koncepcyjną i urzeczywistniała ideały w zakresie rozwoju szkolnictwa podstawowego oraz gimnazjalnego. Aktywnie działała w Sekcji Biblioteki Pedagogicznej Koła Krakowskiego TNSzŚiW. Wraz z Janem Władysławem Dawidem współtworzyła Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego (PIP). Po jego utworzeniu została członkinią Komitetu Wykonawczego, a następnie, po formalnej legalizacji (w 1913 roku) powołano ją do Zarządu Towarzystwa (w roku 1916).

Na rzecz niepodległości

Krakowski okres życia Heleny Radlińskiej charakteryzuje także intensywna praca nauczycielska i społeczna adresowana do nauczycieli – kształcenie kadry nauczycielskiej dla polskiej szkoły. Współpracowała w tym zakresie ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Był to jednak czas zmagania się z poważnymi chorobami, stąd poza uczestnictwem w dyskusjach o polskiej szkole, a także pracy pisarskiej i redakcyjnej dla czasopism „Ruch Pedagogiczny” i „Muzeum” (były to organy wydawnicze Towarzystwa i ZPNL), nie podejmowała pracy administracyjnej. Natomiast aktywność nauczycielską na tym gruncie rozwijała w pracach Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych (Nauczycielskich), które w grudniu 1912 roku powołał Związek Polskich Nauczycieli Ludowych. Helena Radlińska od samego początku pracowała społecznie w Komitecie Wykonawczym Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych. Celem tego działania była organizacja uniwersyteckich wykładów dla nauczycieli w czasie przerwy wakacyjnej. Prowadziła tam wykłady z zakresu metodyki nauczania historii, organizacji i metodyki pracy oświatowej oraz dziejów pracy oświatowej w Polsce i bibliotekarstwa. We wzroście kompetencji metodycznych i merytorycznych nauczycieli polskich upatrywała Helena Radlińska szansę dla podnoszenia jakości polskiej szkoły, stąd zaangażowanie to kontynuowała także po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

Mieszkając w Krakowie, Helena Radlińska wprowadzała nowe wzorce biblioteczne, tworząc tak zwany „system krakowski”. Kierowała się przy tym doświadczeniami bibliotecznymi z zagranicy, wykorzystując te elementy, które zdawały się odpowiadać możliwościom i potrzebom krakowskich czytelników. Biblioteki osiedlowe, objazdowe czy „dzielnicowe” były przez długi jeszcze okres pielęgnowane w Krakowie, jako podstawa mostów budowanych między krakowską inteligencją i robotnikami, którzy w ramach wykładów i wspólnego korzystania z bi-

bliotek nawiązywali więzi społeczne będące podstawą dla wspólnego przetwarzania rzeczywistości życia codziennego, dla poprawiania warunków życia.

Tworzące się formalne zręby Polski były budowane w oparciu o organizacje militarne i struktury polityczno-społeczne inicjowane w Krakowie. Tu, w porównaniu z obszarami zaboru rosyjskiego czy pruskiego, swoboda działania była największa. Dla Heleny Radlińskiej był to czas urzeczywistniania się marzeń o wolnej i niepodległej Polsce, w której wyzwolenie i odbudowę zaangażowała się niemal bez reszty, porzucając w 1914 roku działalność naukową. Irena Lepalczyk wspominała w 1994 roku swoją Mistrzynię z tamtego okresu, wskazując zaangażowanie Heleny Radlińskiej w obszarze posiadanych kompetencji: „Wybuch wojny stał się dla H. Radlińskiej początkiem intensywnej współpracy z czasopismami popularyzującymi historię Polski i relacjonującymi poglądy obozu niepodległościowego. W latach 1914–1915 drukowała w *Wiadomościach Polskich*, czołowym organie NKN (Naczelnego Komitetu Narodowego). Ich redaktorem i wydawcą był Stanisław Kot. Wśród autorów znaleźli się wybitni pisarze i historycy: Maria Dąbrowska, Iza Moszczeńska, Juliusz Kaden-Bandrowski, Leon Wasilewski i inni. Helena Radlińska podpisywała swe artykuły inicjałami H.O., O. H. Orsza; niektóre były anonimowe. Oto przykłady tytułów artykułów na tematy aktualne: *Ofiarność społeczeństwa polskiego na Legiony*, *Polski Skarb Wojskowy*, *Zjazd Naczelnego Komitetu Narodowego*. (...) Cytowane przykładowo artykuły wynikają z funkcji, jaką Radlińska pełniła w owym czasie w Naczelnym Departamencie Wojskowym NKN. Była bowiem członkiem Biura Prezydialnego Departamentu Wojskowego i referentem skarbowym. Wkrótce przeszła do Oddziału Werbunkowo-Propagandowego tegoż Departamentu. Przypomnijmy, że jego szefem był płk Władysław Sikorski”.

Podsumowując, można powiedzieć, że krakowskie lata życia Heleny Radlińskiej obfitują w liczne działania naukowe, społeczne i oświatowe, skierowane na służbę drugiemu człowiekowi. W czasie

„walki” potrafiła włożyć mundur i z odwagą oraz niezłomnością troszczyła się o świadomość narodem polskiego żołnierza. Dokonując wyboru, stawiając na szali własne życie, odpowiedziała aktywnie na wezwanie o wspólny wysiłek dla dobra Ojczyzny i Narodu Polskiego. Ideę dobra wspólnego postawiła z pełną odpowiedzialnością przed partykularyzmem interesów prywatnych i własną karierą naukową. Pokazała, że człowiek, który mówi o służbie społecznej, może się kierować jej wartościami we własnym życiu. Być może ten właśnie przykład stał się solą w oku niejednego karierowicza, który wykorzystując swą polityczną i formalną pozycję, ograniczał możliwości działania społecznego i naukowego Heleny Radlińskiej w okresie międzywojennym, a tym bardziej po tak zwanym odzyskaniu niepodległości.

Osoby, z którymi Helena Radlińska współdziałała w Krakowie:

- Uniwersytet Jagielloński: prof. Stanisław Krzyżanowski, prof. Czermak, doc. Tokarz, doc. Kopera, dr Zakrzewski, prof. Bujak, dr Czerny, dr Sobieski, dr Heinrich, dr Rozwadowski, dr Kutrzeba oraz współseminarzyści: J. Dąbrowski, A. Diveky, S. Ehrenkreutz, R. Grodecki, O. Halecki, W. Łodyński, K. Tymieniecki, S. Zachorowski.
- Uniwersytet Ludowy: Helena Witkowska, Eugenia Malinowska, Tadeusz Gross, Edmind Massalski, Janina Benedekówna (Kowalska), Halina Ciąglińska (Stefanowska), Hanna Rzepecka (Pohoska), Anna Radowska, Zofia Szydłowska, Jędrzejowa Hojnowska, Ludwik Bruner, Józef Grzybowski, Marian Raciborski, Zofia Daszyńska-Golińska, Tadeusz Bobrowski, Władysław Malinowski, Jan Widliński, Ewelina Wróblwaska, Mieczysław Limanowski, Michał Siedlecki, Marian Stępowski. Jednym z wykładowców na UL był Józef Piłsudski, z którym Helena Radlińska w okresie 1914–1918 współdziałała w ramach tworzenia podstaw wychowania narodowego i oświaty żołnierzy Legionów Polskich.
- Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i Związek Nauczycielstwa Ludowego: Jan

Władysław Dawid, Henryk Rowid, Stanisława Okołowiczówna, Maria Ramułtowa, Bolesław Ulanowski i inni.

Tekst ma charakter popularny, zaś jego fragmenty były przebudowane i wykorzystane w innych publikacjach o charakterze naukowym.

Abstract

The creator of Polish social pedagogy

Professor Helena Radlińska is remembered mostly in history as a social, educational and patriotic activist who fought for the independent Poland. Those merits are indisputable and yet they present only a part of her multidimensional persona. An important, however little known, fact, is that Helena Radlińska was the creator of Polish social pedagogy, whose foundations were laid in Krakow when she was a student at the Jagiellonian University. Even though scientists no longer question her leading role in Polish social pedagogy, it is still rarely said that it was in Krakow, after her return from the exile in Siberia (where she got because she had provided medical help for the 1905 revolutionists in Warsaw), that Helena Radlińska started building the theoretical and institutional foundations for social pedagogy.

Arkadiusz Żukiewicz

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Opolskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką społeczną i pedagogiką rodziny. Autor wielu książek i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Opublikował między innymi tomy: *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej* (Kraków 2009); *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej* (Kraków 2009); *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej* (Łódź 2017).

Warkocz życia duchowego

Mieczysław Gałaś

Biografia, filozofia i pedagogika kultury w dorobku naukowym Bogdana Nawroczyńskiego

Jedną z wybitniejszych postaci nurtu określanego mianem pedagogiki kultury jest Bogdan Nawroczyński – przedstawiciel tego pokolenia badaczy, którzy urodzili się w latach osiemdziesiątych XIX wieku. Uważany dzisiaj za klasyka pedagogiki, Nawroczyński należał do uczonych postrzegających naukę o wychowaniu w sposób integralny. Jej źródłem była filozofia, z której wyłoniła się pedagogika – jako dyscyplina wiedzy zabiegająca w humanistyce o samodzielność nauko-

wą. Przez komparatystów jego prace zaliczane są do pedagogiki humanistycznej i holistycznej – z tego między innymi powodu, że wiele jego myśli w niczym nie straciło swojej aktualności. Stało się tak zapewne dlatego, że Nawroczyński nie zajmował się wąską problematyką badawczą, ale analizował i wykladał wówczas współczesną myśl pedagogiczną jako kluczową dla rozwoju zarówno pedagogiki ogólnej, filozoficznej, jak i szkolnej oraz porównawczej.

Wprowadzenie

Według Sławomira Szto Bryna nowatorstwo postawy badawczej Nawroczyńskiego polegało na tym, że „(...) tam, gdzie inni opowiadali się po stronie jednej ze skrajnych opcji pedagogicznych, autor dostrzegał w ambiwalencji jedność”¹. Świadczy to o wyczuleniu polskiego pedagoga na złożoność rzeczywistości – widoczną w jego zmaganiach o zniesienie sztywniej opozycji między indywidualistycznym a socjalnym kierunkiem kształcenia, o wysokowartościowe powiązanie swobody i przymusu w procesie wychowania, pracy umysłowej i ręcznej, o przeplatanie się „wnikającego używania”, kształtowania się i twórczości, o napięcia między bytem i powinnością, o obecność i rozumienia, i wyjaśniania. Nie jest to zatem techniczny, wąski dyskurs instrumentalizujący percepcję i praktykę kształcenia, ale głęboko osadzona w tradycji europejskiej refleksja przywracająca egzystencjalne znaczenie wychowania².

Współczesny człowiek nie lubi stawiania pytań egzystencjalnych: skąd przychodzę, kim jestem, jakie jest moje miejsce w świecie, dokąd idę? Pytania te zakłócają jego spokój, destabilizują życie wyznaczone rytmem pracy i sukcesu, którego miarą są władza i pieniądze³. Dziś na narrację o egzystencji ludzkiej, a tym bardziej o życiu duchowym, mało kto już czeka. Krzysztof Maliszewski przyczyny tego stanu rzeczy dostrzega w „długotrwałym treningu utylitarnym, który stłumił antropologiczne i aksjologiczne niepokoje, a technokratyczna ideologia rynkowa wykorzeniła w edukacji myślenie o funkcji przekształcania płytkich nastawień przez wprowadzanie w tradycję kulturową i zamieniła instytucje oświatowe w punkty usługowe do zaspokajania bieżących oczekiwań społecznych”⁴.

Problemy te, co prawda w odmiennym kontekście historycznym, dostrzegał już ponad pół wieku temu także Nawroczyński, który w swoim dziele filozoficznym *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* pisał: „Cała kultura europejska od dawna już poszła w kierunku wytwarzania siły fizycznej i sprawności, głębsze wartości są w niej zaniedbywane”⁵.

Aby rozwiązać wiele problemów natury pedagogicznej, takich jak na przykład cele nauczania i ich opis z punktu widzenia poszczególnych poziomów kształcenia, zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu, wychowanie do wartości, problem sposobów poznawania wartości, czy też roli tradycji w procesie wychowania jednostki i rozwoju społeczeństwa, autor zgłębiał zagadnienia filozofii wartości i rezultaty swych dociekań aplikował na grunt pedagogiki. Na tym polu Nawroczyński okazał się twórcą oryginalnej teorii nauczania i kształcenia, o czym przekonać się możemy, czytając nie tylko już wspomniane *Życie duchowe*, ale także takie jego książki, jak: *Uczeń i klasa*, *Zasady nauczania*, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, *O wychowaniu i wychowawcach*.

Bogusław Śliwerski zwraca uwagę na fakt, że to właśnie Bogdanowi Nawroczyńskiemu polska pedagogika i szkolnictwo zawdzięczają docieklive analizy różnych modeli edukacji alternatywnej, jak szkoła pracy, system planu daltońskiego, szkoła planu jenajskiego, metoda projektów czy szkoły eksperymentalne⁶. Ponadto w zbiorze tekstów poświęconych dorobkowi naukowemu Nawroczyńskiego znajdziemy także niezwykle inspirujące i aktualne odczytanie kategorii introcepcji oraz bardzo współczesną interpretację jego teorii kultury jako źródła mądrości i rozsądku w nauce oraz idei humanizacji pedagogiki. Wielość interpretacji dorobku Nawroczyńskiego wskazuje na aktualność jego intelektualnej postawy, na pewien zasób problemów, które nurtują także współczesnych humanistów.

W związku z powyższymi rozważaniami warto przywołać niektóre myśli pedagogiczne Nawroczyńskiego z oryginalnego wkładu w rozwój pedagogiki kultury – nie tylko jako klasyka tego nurtu, ale przede wszystkim jako twórcy bogatej w oryginalne rozwiązania pedagogiki, zwłaszcza aksjologii i teleologii wychowawczej. Tego doniosłego zadania przez długi okres w Polsce Ludowej nie można było realizować ze względu na niekorzystny klimat polityczno-kulturowy, marginalizujący dorobek pedagogiki kultury i postać Nawroczyńskiego. Wszelkie próby

reaktywowania, podejmowane w tym zakresie, kończyły się niepowodzeniem. Dopiero w latach dwudziestych XX wieku twórczość pedagogiczna i filozoficzna Nawroczyńskiego stała się przedmiotem szerszych badań i zainteresowań dydaktyków i historyków wychowania.

W opracowaniu tym nawiązuję do niektórych myśli i idei pedagogicznych w bogatym dorobku autora, który przyczynił się nie tylko do rozwoju tej dziedziny naukowej, ale całym swoim życiem dawał przykład tego, co postulował. Dorobku tego nie można zrozumieć w pełni bez poznania osobistych doświadczeń i działań realizowanych w życiu przez Nawroczyńskiego. Zatem analizę rozpoczynam od prezentacji istotnych zdarzeń w biografii autora.

Życie i twórczość pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego

W przedmowie do *Dzieł wybranych Bogdana Nawroczyńskiego* Anna Mońka-Stanikowa pisze, że pedagog ten należy do generacji polskich uczonych, którym przypadło żyć w trzech różnych okresach historii naszego narodu i państwa. „Związani w latach młodości z konspiracyjnym i półjawnym ruchem niepodległościowym w okresie przed pierwszą wojną światową, rozwijali oni swoją twórczość i wielostronną działalność naukową w okresie II Rzeczypospolitej. Z dorobku ich wiedzy, z opracowanych przez nich teorii naukowych korzystały następne pokolenia Polski Ludowej, której poświęcili ostatni etap swojej twórczości i działalności praktycznej”⁷. Życie w tak różnych, burzliwych warunkach historycznych nie było łatwe. Jednak ta generacja, do której należał Nawroczyński, stanowiła grupę uczonych niezłomnych, ideowo zaangażowanych w walkę o narodowe wyzwolenie, broniących z odwagą prawdy i rzetelności w nauce, własnych i społecznie akceptowanych wartości, dążeń i przekonań.

Bogdan Nawroczyński urodził się 9 kwietnia 1882 roku w Dąbrowie Górniczej w rodzinie lekarza. Szczęśliwego dzieciństwa, wraz z dwójką młodszego rodzeństwa, doświadczał on dzięki matce zapew-

niającej opiekę i rozwój. Cała trójka dzieci wzrastała w domu o tradycjach patriotycznych i naukowych. Naukę początkową rodzeństwo pobierało w domu, pod kierunkiem polskich nauczycieli prywatnych, unikając w ten sposób propagandy w zrusyfikowanych szkołach⁸.

Początkowo Nawroczyński kształcił się przez trzy lata w rosyjskim gimnazjum w Kielcach, odnosząc sukcesy głównie z przedmiotów humanistyczno-klasycznych. Gdy rodzice – z powodu choroby ojca – przenieśli się do Warszawy, kontynuował on naukę w rządowym gimnazjum klasycznym w stolicy, które rozbudziło w nim zainteresowanie wytworami kultury klasycznej i filozofią. W gimnazjum był dobrym uczniem i aktywnie uczestniczył w pracach tajnych kółek samokształceniowych. W klasach wyższych zaczął udzielać korepetycji, do czego zmuszała go pogarszająca się sytuacja materialna rodziny. W ostatniej klasie gimnazjalnej napisał swój pierwszy artykuł dotyczący kierunków kształcenia na poziomie szkoły średniej. W roku 1901 ukończył gimnazjum z wyróżnieniem i z pierwszą próbą naukowej refleksji nad ustrojem szkolnym⁹.

Studia wyższe Nawroczyński rozpoczął na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej, ale nie odpowiadały one jego zainteresowaniom, co skłoniło go, w połowie pierwszego roku, do przeniesienia się na Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Poza studiami interesował się sztuką, odwiedzał wystawy obrazów, regularnie uczęszczał na koncerty. Sam grał na skrzypcach, pisał wiersze, a oprócz tego uprawiał taternictwo. Wstępując do Związku Młodzieży Polskiej, rozpoczął szerszą działalność społeczno-polityczną w środowisku młodzieży szkół średnich i studentów. W 1905 roku, jako członek delegacji studentów, wręczył kuratorowi carskiemu w Warszawie memoriał żądający przywrócenia Uniwersytetowi Warszawskiemu polskiego charakteru, nadania całkowitej autonomii wewnętrznej i zniesienia przepisów uniwersyteckich krepujących swobodę studentów i zabraniających tworzenie studenckich korporacji. Po tym wydarzeniu został aresztowany.

Zwolniony z więzienia, po zamknięciu uniwersytetu, wyjechał na studia filozoficzne do Berlina, które następnie kontynuował w Lipsku z powodu zakazu przyjmowania polskich studentów do pruskich uczelni. Uczestniczył w wykładach i seminariach prowadzonych przez wybitnych profesorów: socjologa Georga Simmla, filozofa Aloisa Riehla, historyka literatury polskiej Aleksandra Brücknera oraz filozofa i pedagoga Paula Bartha. Pod kierunkiem Bartha Nawroczyński pogłębiał filozoficzną wiedzę i teoretyczną problematykę pedagogiczną, z którą tutaj zetknął się po raz pierwszy, oraz napisał swoją pierwszą rozprawę naukową poświęconą filozofii Rene Descartes'a i Barucha Spinozy¹⁰.

Wincenty Okoń w swojej książce nazwał Bogdana Nawroczyńskiego „nauczycielem nauczycieli” – zwracając uwagę, iż „(...) jego kariera szkolno-akademicka nie wskazywała na to, że zostanie on sławnym pedagogiem. Interesował się filozofią i psychologią, dodatkowo historią literatury polskiej i pedagogiką, angażował się w walkę o szkołę polską i działalność polityczną, dorywczo zajmował się muzyką, plastyką i pisanie wierszy”¹¹. Anna Mońka-Stanikowa we wstępie do *Dzieł wybranych* pisze, że „(...) walka o powstanie prywatnego polskiego szkolnictwa w Kongresówce, z którą związał Nawroczyński pracę, zapął i której poświęcił najlepsze lata swojej młodości, stała się zarazem drogą do przyszłej pracy naukowej, prowadzącą do pedagogiki przez praktykę nauczycielską”¹².

Po studiach w Lipsku i powrocie do kraju w 1909 roku Nawroczyński rozpoczął pracę nauczyciela literatury i propedeutyki filozofii w prywatnych szkołach średnich w Warszawie. Pracował w nich do 1917 roku. Chociaż praca ta dawała mu wiele satysfakcji, to nie ograniczał się jedynie do niej. Prowadził także działalność patriotyczną na rzecz prywatnego szkolnictwa narodowego, co stało się przyczyną jego ponownego aresztowania. Po wyjściu na wolność w czerwcu 1911 roku Nawroczyński zawarł związek małżeński z Wandą Klamborowską. Wraz z żoną wyjechał na studia prawnicze do Dorpatu, które ukończył w 1912 roku. W następnym roku Nawro-

czyński przybył do Lwowa, do którego przyciągnęła go sława Kazimierza Twardowskiego, u którego studiował filozofię i pedagogikę. Pod jego kierunkiem napisał rozprawę doktorską pod tytułem *Prolegomena do nauki o jakości sądów*, nawiązując w niej do pracy swego promotora *Wyobrażenia i pojęcia*¹³.

Kolejne lata związane były z działalnością nauczycielską oraz naukową. Łączyła się w niej przynależność do Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego oraz współpraca z czasopismem „Wychowanie w Domu i Szkole”, którego został redaktorem¹⁴.

W 1917 roku rozpoczął pracę w Wydziale Programowym Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości został wizytatorem w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Siedmioletni okres pracy w Wydziale Programowym oraz wizytowanie i ocena poziomu pracy szkół średnich, udział w opracowywaniu programów, unowocześnianie metod nauczania i kwalifikowanie podręczników pod kierunkiem Nawroczyńskiego stały się prawdziwą szkołą pedagogiczną, umożliwiającą nabycie doświadczeń w zakresie organizacji szkolnictwa i poznanie jego dydaktycznych i wychowawczych problemów. Prawie jednocześnie, w latach 1917–1925, prowadził wykłady z dydaktyki w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Dużo pisał, czego efektem była książka *Uczeń i klasa* (1923), która otworzyła mu drogę do kariery uniwersyteckiej. W książce tej naukowo uzasadnił kwestie doboru pedagogicznego, opracował podstawy ustroju szkolnego i organizacji nauczania. W przeprowadzonych analizach widoczna jest tu charakterystyczna dla wszystkich jego prac dążność do godzenia antynomii pedagogicznych, do przezwyciężania skrajności w ujmowaniu problemów wychowania. Świadczą o tym wszechstronnie uzasadnione postulaty równości indywidualizującej i swobody uspołecznionej jako podstawowe wskazania autora w organizacji demokratycznego nauczania.

W 1925 roku Nawroczyński został profesorem na Uniwersytecie Poznańskim, przejmując Katedrę

Pedagogiki po Antonim Danyszu. Po roku przeniósł się do Warszawy, gdzie na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego utworzył Katedrę Pedagogiki¹⁵.

W 1927 roku został powołany na przewodniczącego Komisji Egzaminów Państwowych dla nauczycieli szkół średnich, której działalnością kierował do wybuchu II wojny światowej. Zadaniem Komisji było sprawdzanie wiedzy pedagogicznej z sześciu przedmiotów: historii wychowania, psychologii wychowawczej, pedagogiki z dydaktyką ogólną, organizacji szkolnictwa, higieny szkolnej i dydaktyki specjalności przedmiotowej. Ponieważ zwykle studia specjalistyczne nie zapewniały opanowania tych przedmiotów, Nawroczyński zorganizował roczne Studium Pedagogiczne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, do którego przyjmowano magistrów różnych specjalności, którzy chcieli zostać nauczycielami. Po roku studiów odbywali oni roczną praktykę w szkole, po czym zdawali egzamin przed Komisją Egzaminów Państwowych. Ten system studiów nauczycielskich, realizowany przez Nawroczyńskiego, zapewnił szkolnictwu średniemu do września 1939 roku dopływ ponad 3000 wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Umożliwił też powstawanie elity nauczycielskiej, inspirującej ogół nauczycieli do pracy nad sobą¹⁶.

W latach intensywnej pracy na rzecz kształcenia nauczycieli Nawroczyński nie zaniedbywał działalności naukowej. W 1929 roku ukazał się zbiór dwunastu rozpraw zatytułowany *Swoboda i przymus w wychowaniu*, a w 1930 roku jedna z najlepszych jego książek z dydaktyki ogólnej – *Zasady nauczania*, którą pisał z myślą o funkcjonowaniu szkoły na podstawach naukowych. Mimo upływu wielu lat dzieło to jest nadal czytane i doceniane przez współczesnych pedagogów.

W czasie okupacji Nawroczyński zajmował się organizowaniem tajnych studiów oraz prowadził zajęcia w zakonspirowanym Studium Pedagogicznym. Brał udział w tajnych zebraniach Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Na podstawie własnych kontemplacji i przemyśleń pisał również swoje dzieło filozoficzne – *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* –

wydane w 1947 roku. Tadeusz Kotarbiński zalecał czytanie tej książki na seminariach filozoficznych i pedagogicznych, ze względu na „ukazaną w nim aparatę pojęciową i problematykę oraz na przejrzystość i jasność wyłożenia treści”¹⁷.

Po Powstaniu Warszawskim Nawroczyński, wraz z żoną, znalazł się w Częstochowie, gdzie zorganizował Kursy Akademickie umożliwiające kontynuowanie nauki studentom różnych uczelni. Po wojnie organizował Uniwersytet Warszawski. Został powołany do tak zwanej Komisji Trzech, w skład której obok niego wchodził Stefan Pieńkowski i Tadeusz Kotarbiński. Nawroczyński został prorektorem UW, a w latach 1946–1948 był dziekanem Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego. W sierpniu 1948 roku, z przyczyn politycznych, został przeniesiony na emeryturę. Pracował jednak dalej naukowo. W 1957 roku powrócił na Uniwersytet Warszawski do pracy na trzy lata. W wieku 78 lat przeszedł na emeryturę, ale nie pozostał bezczynny. Pisał praktycznie aż do śmierci – zmarł w styczniu 1974 roku.

Istotne wyznanie osobiste zamieścił Nawroczyński w przedmowie do książki *O wychowaniu i wychowawcach*. Pisze w niej: „Chociaż jestem całym sercem związany z moją jakże bohaterską Ojczyzną i jej dramatyczną walką o lepszą przyszłość, nigdy nie zamykałem się w granicach polskiej ziemi, rozumiałem bowiem, że nasza kultura należy do o wiele szerszego kręgu kulturowego. (...) Stojąc mocno przy tym, co jest zdrowym rdzeniem polszczyzny, trzeba jednocześnie poznawać świat szeroki, ale nie po to, aby bezmyślnie naśladować, co cudzoziemskie, lecz czynić rozumny wybór i przyswajać sobie tylko to, co tego warte. A i to jeszcze należy przerabiać po swojemu. Badanie ruchu pedagogicznego u obcych powinno się łączyć z samorodną twórczością i wyprowadzać ją na poziom światowy”¹⁸. Wyznanie to nie było częścią deklaracją autora, lecz normą realizowaną w codziennym życiu w nauce i dydaktyce.

Pomimo wielu przeciwności losu Bogdan Nawroczyński w okresie sędziwej starości, którą spędził u boku swojej drugiej żony Marii, do końca życia

był aktywny naukowo. Z opracowanej przez Mońkę-Stanikową bibliografii prac Nawroczyńskiego wynika, że jego dorobek naukowy jest bardzo bogaty i różnorodny. Obejmuje on 27 pozycji książkowych i 127 artykułów i rozpraw, które przyniosły nowe spojrzenie na wychowanie i nauczanie¹⁹. Znajdują się w nim opracowania z dydaktyki, filozofii, prawa, pedagogiki porównawczej, pedeutologii, teorii wychowania i innych dziedzin.

Autor należał do nielicznej grupy uczonych w Polsce w dogłębny sposób znających dorobek zarówno klasycznych, jak i współczesnych sobie pedagogów. Według Okonia świadczą o tym liczne treści jego książek, a także wstępy do dzieł Johanna Fredricha Herbarta i Georga Kerschensteinera oraz osobne rozprawy o Johnie Deweyu, Peterze Petersenie czy Helen Parkhurst, jak i rozprawa o współczesnych prądach pedagogicznych. „Analizę dorobku tych sławnych pedagogów i dyskusje z ich poglądami można zaliczyć do najpiękniejszych kart polskiej pedagogiki, gdzie o lepsze idzie głębia myśli, krytycyzm połączony z życzliwością oraz rzadka w dobie współczesnej klarowność polszczyzny”²⁰.

Życie duchowe w refleksji Bogdana Nawroczyńskiego

Opublikowana w 1947 roku praca Nawroczyńskiego *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* należy do nielicznych u nas dzieł humanistycznych, które zjawiska kultury ujmują w sposób globalny z punktu widzenia świata wartości. Autor pisał to dzieło w Warszawie podczas okupacji hitlerowskiej, gdy doświadczał – jak sam zaznaczył w przedmowie – piekła na ziemi. W tej sytuacji szukał „potęgi wewnętrznej”, która pomoże narodowi przetrzymać ten czas próby i zacząć budować od nowa. I odnalazł ją w życiu duchowym, które „(...) oczyszcza się w ogniu cierpienia, idzie w głąb aż do swych podstaw, skupia się w sobie i wytwarza moc potrzebną do tego, aby wytrwać wśród rozszalałego piekła, które jak feniks czeka dziejowej godziny, aby wylecieć z popiołów”²¹.

Za swoim mistrzem, Kazimierzem Twardowskim, Nawroczyński przyjął, że na kulturę składają się zarówno wytwory, czynności, jak i procesy. Wyróżnił w kulturze dwa aspekty: zewnętrzny i wewnętrzny. Aspekt zewnętrzny to postrzeganie jej przez pryzmat całokształtu dorobku grup społecznych, zarazem jako procesu, ciągłego rozwoju. Opisanie tej strony kultury zajmują się różne dziedziny wiedzy, między innymi socjologia, nauki techniczne, przyrodnicze. Przedmiotem badań i analiz Nawroczyńskiego – jak niejednokrotnie sam podkreślał – był wewnętrzny aspekt kultury, który rozumiał jako jej wymiar aksjologiczny i duchowy, nierozzerwalnie związany z twórczym działaniem człowieka. Jest to spojrzenie na kulturę od strony celów ludzkich, takich jak: przetwarzanie, przekształcanie otaczającej człowieka rzeczywistości oraz siebie samego. Zatem przedmiotem zainteresowań Nawroczyńskiego jest czynnościowy charakter kultury, odbywające się w niej procesy twórcze, które nazwał życiem duchowym. W książce *Życie duchowe* pisał: „(...) przez ducha będziemy rozumieli żywą, zdrową i twórczą kulturę, oglądaną od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury”²².

Życie duchowe to ciągle i nieustanne współdziałanie czynności kulturalnych z wytworami kulturalnymi. Jest więc ono czynnościowe, ma charakter kultury żywej, na który składają się trzy istotne dla pracy wychowawczej rodzaje czynności (typy aktywności): proces wnikażącego używania, proces kształtowania się i proces tworzenia. W procesie wnikażącego używania Nawroczyński zwraca uwagę na fakt, że do życia kultury niezbędne jest to, aby dobra kulturalne były rozumiane i używane zgodnie z ich przeznaczeniem. Proces ten nie jest tylko czynnością intelektualną, ale i intuicyjną. Chodzi bowiem o „rozumiejące wnikażenie” i „wnikażące używanie” gotowych dóbr kultury.

Drugim składowym procesem życia duchowego jest wewnętrzne kształtowanie człowieka, dzięki wnikażeniu przez niego w dobra kultury. Obcowanie rozumiejące z dobrami kulturalnymi sprawia, że

człowiek „rozrasta się wewnątrznie” poprzez narastanie w nim struktury wewnętrznej. Jest to proces, który William Stern nazwał introcepcją (przejście od heterotelii do autotelii), a Georg Kerschensteiner – dopracowywaniem się struktury własnej na struktury dóbr kulturalnych, co jest zarazem najgłębszym z pedagogicznych procesów inspirujących w dalszej kolejności do kształcenia innych i wytwarzania dóbr kulturalnych.

Trzecim elementem procesu życia duchowego jest telehormiczna (gr. *telos* – cel, *homé* – dążenie; pęd, który Nawroczyński tłumaczył jako „celodążność”) twórczość, która może być indywidualna, ale i zbiorowa (język, obyczaj, mit). Przygotowaniem do niej są wcześniej opisane procesy, zaś ona sama nosi w sobie „zarodki przyszłości”. Twórczość to wytwarzanie nowych dóbr zewnętrznych, ale prawdziwa twórczość, jako przejaw życia duchowego, jest warta także we wnikanii²³.

Kiedy zaprezentowane powyżej procesy życia duchowego należycie spełniają swoją rolę i znajdują się we właściwym do siebie stosunku, tworzą – jak określa metaforycznie Nawroczyński – „warkocz życia duchowego” i są w stanie przeciwdziałać różnym chorobom życia kulturalnego. Procesy życia duchowego podlegają obiektywizacji, to znaczy świat wewnętrzny jednostki obiektywizuje się, wyrażając się na zewnątrz. Ważne w tym procesie są: samowiedza, która jest warunkiem doskonalenia się i dzięki której życie duchowe objawiające się w procesach historycznych nie jest ślepym pędem; tradycja, rozumiana jako świadome i nieświadome przekazywanie życia duchowego, poprzez przekazywanie sensu wewnątrz dóbr kulturalnych i podsycanie dążenia do wartości absolutnych; historia, która tłumaczy życie minione, ale i poddaje je krytyce. Według Nawroczyńskiego w życiu duchowym ważna jest umiejętność łączenia przeszłości i przyszłości z teraźniejszością, co rodzi między innymi odpowiedzialność za siebie i innych oraz wobec przodków, potomków i współczesnych²⁴.

Przejawy życia duchowego w dziele o kulturze wsparte są na ideale wykształcenia polegającym „na

zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwóch czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim – przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”²⁵.

Istotnym zagadnieniem w rozważaniach Nawroczyńskiego o życiu duchowym są problemy odnoszące się do nauczycieli. Autor odwołuje się do pedagogiki kultury, gdy sytuuje nauczyciela na pozycji współtwórcy sił duchowych młodego człowieka, gdy stawia przed nim zadanie tworzenia najpomyślniejszych warunków dla wewnętrznego, duchowego rozwoju wychowanka. Inaczej mówiąc: gdy wyznacza mu rolę pośrednika – w przekazie kulturowym między dorobkiem pokoleń poprzednich a pokoleniem młodych; gdy nakazuje budzić w wychowanku siły twórcze niezbędne do tworzenia i rozwoju kultury. Wychowanie ujmuje Nawroczyński jako wprowadzanie w świat kultury, ale nie w sposób zewnętrzny, powierzchowny jako reakcję na środowisko, lecz jako złożony proces wewnętrznego, duchowego rozwoju i dojrzewania człowieka. Wyraźnie przedkłada duchowość nad inne warstwy ludzkiego bytu i daje temu wyraz we własnym stanowisku teoretycznym, własnej filozofii kultury, która stała się podstawą jego pedagogiki oraz jego poglądów na rolę i funkcje zawodowe nauczyciela.

Przyjrzyjmy się zatem nieco bliżej roli nauczyciela w rozważaniach Nawroczyńskiego.

Nauczyciel w poglądach Nawroczyńskiego

Nauczycielowi poświęcił Nawroczyński w swojej twórczości najwięcej uwagi. Chociaż nie napisał odrębnej pracy pedeutologicznej, to jego poglądy na edukację nauczycieli i ich rolę w procesie nauczania i wychowania przewijają się niemalże przez wszystkie dzieła pedagogiczne. W odróżnieniu od

Jana W. Dawida, Mieczysława Kreutza i Zygmunta Mysłakowskiego, autor nie próbował ustalać, jakie powinny być lub są typowe cechy osobowości nauczyciela. W sposób rzeczowy zajął się ustaleniem i opisaniem warunków składających się na „dobrego nauczyciela”, które najpełniej przedstawił w *Zasadach nauczania*. Zaliczył do nich: zalety osobiste, a więc charakter moralny, obywatelskość i społecznienie; uzdolnienia pedagogiczne; gruntowną znajomość przedmiotu nauczania; doświadczenia nabyte drogą praktyki dydaktyczno-wychowawczej oraz wiedzę pedagogiczną²⁶.

Dominujące wyznaczniki funkcji zawodowych nauczyciela Nawroczyński dostrzegał przede wszystkim w jego niezależności intelektualnej i moralnej, wyrażonej najpełniej w polemicznej rozprawie z poglądami Bertranda Russella. Niezależność intelektualna nauczyciela może być i jest zagrożona wszędzie tam, gdzie usiłuje się podporządkować nauczycielstwo jednej ideologii, gdzie wyznacza się obowiązek głoszenia oficjalnego poglądu w sprawach spornych i ogranicza swobodę dyskusji. Nawroczyński identyfikuje się z tezą Russella, że nauczycielstwo: „(...) powołane jest do tego, aby w umysłach i sercach młodych pokoleń stworzyć wspólny zasób przekonań naukowych i zasad moralnych. Może to jednak uczynić tylko nauczycielstwo niezależne od zwalczających się nawzajem obozów, nie zatrute jadem nienawiści wyznaniowych, rasowych czy koteryjnych i wolne od zacieśnienia umysłowego ludzi stronnicych i fanatycznych”²⁷. Niezależność intelektualna nauczyciela wyraża się – zdaniem Nawroczyńskiego – w odwadze ukazywania prawdy, w nieosłanianiu zła budującym fałszem, a także w kształtowaniu dyspozycji do tolerancji, w rozumieniu tych, którzy od nas się różnią.

Duże znaczenie autor przypisywał sumieniu pedagogicznemu, którego nakazem i jednym z najistotniejszych obowiązków nauczyciela jest szacunek dla indywidualności wychowanka. W związku z tym szczególnym respektem darzył dwa cele nauczania wychowania: uczynienie wychowanków samodzielnymi i twórczymi członkami społeczeństwa kultural-

nego oraz wychowanie bogatych i silnych osobowości. Oba te cele pedagogiczne ukazują związek Nawroczyńskiego z pedagogiką kultury, bowiem łączą w sobie socjologiczny punkt widzenia z punktem widzenia psychologicznym²⁸. Swoją przynależność do tego kręgu pedagogów określał Nawroczyński bez niedomówień. Pisał o sobie w *Polskiej myśli pedagogicznej*, że „przeszedł od zabarwionej personalizmem pedagogiki eksperymentalnej do pedagogiki kultury”. Mostem umożliwiającym to przejście było „pojęcie struktury”²⁹.

Jak pisze Alicja A. Kotusiewicz, w odczycie wygłoszonym w roku 1928 w auli Uniwersytetu Warszawskiego *O zawodzie nauczyciela*, Nawroczyński uzasadniał potrzebę kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Zastanawiając się nad właściwą organizacją studiów pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli, stwierdzał, że największą ich wadą jest to, że są one zbyt teoretyczne bez właściwego związku z praktyką. Tymczasem: „(...) jak lekarza nie można wykształcić bez kliniki, tak nauczyciela bez szkoły ćwiczeń (...). Szkoły ćwiczeń konieczne są zresztą nie tylko ze względów praktycznych. Za ich utworzeniem przemawia również ta okoliczność, że i teoria pedagogiczna dla swego rozwoju potrzebuje związku z praktyką pedagogiczną”³⁰.

W *Zasadach nauczania* Nawroczyński formułuje tezę, że najważniejszym metodycznym zadaniem wychowawcy jest przygotować swoich uczniów do tego, jak mają się uczyć. Czynności zawodowe nauczyciela łączy z aktywnością ucznia, odrzucając zarówno skrajność nauczycielskiej wszechwładzy, jak i jego rolę jako biernego obserwatora spontanicznego rozwoju ucznia. Wskazuje, że pierwszym zadaniem nauczyciela wychowawcy jest poznać i zrozumieć indywidualność dziecka, ale ma on nie tylko badać i obserwować rozwój wychowanka. Jego powinnością jest kierowanie się odruchem serca i poszanowaniem dziecka. Nauczyciel ma dostrzec w wychowanku człowieka, który powinien wyrastać wedle swoich własnych założeń i który ma prawo być inny niż wychowujące go pokolenie i lepszy od swego

wychowawcy, bo tylko w ten sposób może dokonać się postęp ludzkości³¹.

Wiedza nauczyciela i jego osobowość są według Nawroczyńskiego najważniejszymi czynnikami umożliwiającymi osiągnięcie celów kształcenia. „Żadne programy, żadne pomoce szkolne nie mogą jej (osobowości nauczyciela) zastąpić w nauczaniu. Mierny to nauczyciel, który poprzestaje na wykorzystaniu narzuconych mu z zewnątrz przepisów, nie dając swoim uczniom nic z samego siebie. Główny wysiłek nauczyciela musi polegać na wywoływaniu pracy uczniów oraz na kierowaniu tą pracą. Trzeba to bowiem wyraźnie sobie uświadomić, iż żadna reforma wychowawcza nie może uwolnić nauczyciela od obowiązku kierowania pracą swoich uczniów. Może ona co najwyżej zmienić formę tego kierowania”³².

Spory o swobodę i przymus w wychowaniu

Jednym z istotnych zagadnień spornych, żywo dyskutowanych przez wielu pedagogów już w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku i aktualnych do dziś, jest problem swobody i przymusu w wychowaniu. Problem ten usiłovali rozwikłać przedstawiciele pedagogiki kultury, a wśród nich zainteresowany tym zagadnieniem Nawroczyński. W sporach dotyczących tej kwestii wyodrębniły się dwa alternatywne stanowiska. Przedstawiciele tradycji edukacyjnej opowiadali się za przymusem, natomiast przedstawiciele Nowego Wychowania preferowali swobodę.

Stefana Wołoszyna nie dziwi fakt, że problem swobody i przymusu w wychowaniu w tamtej epoce podejmowali chętnie pedagodzy kultury, bowiem w tym nurcie rozwijała się próba „przewycięzania i przeciwstawienia się jednostronności swobodnego indywidualizmu i pajdocentrycznego anarchizmu przymuszającego – nieraz bezwolnie – uspołecznienia wychowawczego”³³.

W dyskutowanych rozprawach z różnymi autorami stanowisko Nawroczyńskiego w tej kwestii jest klarowne. Analizując zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu w historycznej retrospekcji

(Jean J. Rousseau), jak również w ujęciu niektórych nowoczesnych teorii pedagogicznych (Maria Montessori, John Dewey), autor stwierdza, że „(...) wbrew potocznym mniemaniom w każdym wychowaniu istnieją i muszą istnieć momenty swobody i przymusu. Nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu”. Za swobodą przemawia konieczność uwzględniania odrębności osobniczej wychowanka, jego indywidualności, natomiast za przymusem wymagająca nieustannych przewyciężeń służba wobec świata wartości³⁴.

Autor stwierdza: „usuńmy swobodę, a zamiast wychowania będziemy mieć tresurę, usuńmy przymus, a otrzymamy barbarzyński chaos”³⁵. Jednak – według Nawroczyńskiego – swoboda nie może być uznana za jedyną zasadę w wychowaniu. Na wszelki rozwój składają się zawsze dwojakiego rodzaju czynniki: wewnętrzne i zewnętrzne. Przez pierwsze rozumiemy założenia dziedziczne, leżące u podstaw odrębności osobniczej rozwijającej się jednostki, przez drugie – działające na nią wpływy zewnętrzne. Tak się też odbywa rozwój osobowości ludzkiej. Jest ona zawsze czynnikiem wzajemnego oddziaływania na siebie, czyli – według terminologii Williama Sterna – konwergencji. Z tych wpływów zewnętrznych szczególnie znaczenie wychowawcze mają te, które wywiera otaczająca je kultura. Składają się na nią najpierw te grupy społeczne, w których zaczyna się i przebiega życie ludzkie. Wśród nich na współczesnego człowieka kulturalnego najgłębszy wpływ wychowawczy wywierają: rodzina, szkoła wraz z grupą koleżeńską, grupa zawodowa, klasa społeczna, państwo, naród, a także zespół narodów kulturalnych. „Każda z tych grup jest nosicielką rozlicznych dóbr kulturalnych, takich jak: język, zwyczaje, obyczaje, moralność, prawo, technika, sztuka, nauka, filozofia. W tych formach życia społecznego, na tych dobrach kulturalnych każde nowe pokolenie dorabia się stopniowo własnego wykształcenia, własnego charakteru i osobowości, wchodząc jednocześnie w gęstą sieć więzów społecznych, biorąc na swoje barki poważne obowiązki, stając się posłusznym względem licznych

praw, nakazów i postulatów. Im przy tym dalej posunięty rozwój społeczny, im wyższa kultura, w którą młodzież wrasta, tym więcej z owym wrastaniem w nią łączy się przymusów³⁶.

Nawroczyński dostrzega, że istnieją rozmaite, często wręcz wykluczające się nawzajem, rodzaje przymusu i swobody o mniejszych lub większych walorach wychowawczych. Istnieje przymus zewnętrzny i przymus wewnętrzny; swoboda negatywna i swoboda pozytywna. W odróżnieniu od pytania alternatywnego stawianego przez dwie zwalczające się opcje – pedagogikę indywidualizmu i pedagogikę socjalną – swoboda czy przymus? Autor, nie godząc się na całkowite wyrugowanie przymusu, formułuje odmienne pytanie: „jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody posiadającej niższą wartość wychowawczą przez inne ich rodzaje, o wartości wychowawczej możliwie najwyższej?”. A najwyższą wartość posiada – zdaniem Nawroczyńskiego – „przymus, który sami sobie zadajemy dlatego, że wymaga tego nasze własne przekonanie, dlatego, że nieugięcie dążymy do jakiegoś celu” oraz wolność moralna, jako „opanowanie temperamentu i charakteru przez sumienie”, czyli przez świat wartości. W wyniku tego powstaje oddana w służbę wartości struktura duchowa, którą nazywamy osobowością³⁷.

Zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu analizowane w naukach społecznych przed kilkudziesięciu laty także dziś staje się bardzo ważnym problemem w rozważaniach różnych koncepcji współczesnej pedagogiki humanistycznej w Europie i Ameryce. Świadczą o tym różne typy szkół alternatywnych, nurty pedagogiki kontrkultury i antypedagogiki, dialogu i pedagogiki „oferowania”, pedagogiki wolności i pedagogiki postmodernizmu. Podejmując się aktualnie badań i analiz nad kwestiami swobody i przymusu w wychowaniu, warto korzystać z inspirującego, krytycznego i wnikliwego dorobku naukowego Bogdana Nawroczyńskiego w omawianym zakresie.

Przypisy

- 1 S. Sztobryn, *Nawroczyński jako historyk filozofii wychowania*, w: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Pedagogika Filozoficzna, t. 4, Łódź 2012, s. 263.
- 2 M. Maliszewski, *Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji. Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia*, w: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, op. cit., s. 59–60.
- 3 A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Warszawa 1984, s. 281.
- 4 M. Maliszewski, *Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji. Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia*, w: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, op. cit., s. 53.
- 5 B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa, 1947, s. 49.
- 6 B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, w: B. Śliwerski, M. Walancik (red.), *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, Kraków 2017, s. 12.
- 7 A. Mońka-Stanikowa, *Przedmowa*, w: Bogdan Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 7; 36.
- 8 Ibidem, s. 335.
- 9 S. Jedynek, J. Kojkoła (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz 2009, s. 203; W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – Nauczyciel nauczycieli*, w: tegoż, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 336; A. Mońka-Stanikowa, *Bogdan Nawroczyński. Człowiek i dzieło*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Warszawa 1966, s. 11; H. Kaczorowski, *Nawroczyński Bogdan*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 602.
- 10 A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp*, w: Bogdan Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, op. cit., s. 17–19; S. Jedynek, J. Kojkoła (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, op. cit., s. 203; W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – Nauczyciel nauczycieli*, op. cit., s. 337.
- 11 W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński pedagogiką służby*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, op. cit., s. 34.
- 12 W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – Nauczyciel nauczycieli*, op. cit., s. 339; A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp*, w: B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, op. cit., s. 23.

- ¹³ S. Jedynak, J. Kojkoła (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, op. cit., s. 203; A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp*, w: Bogdan Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, op. cit., s. 22.
- ¹⁴ Tytuł czasopisma „Wychowanie w domu i w szkole” zmieniono później na „Przegląd Pedagogiczny”.
- ¹⁵ A. Mońka-Stanikowa, *Bogdan Nawroczyński. Człowiek i dzieło*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, op. cit., s. 14; S. Jedynak, J. Kojkoła (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, op. cit., s. 203.
- ¹⁶ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, op. cit., s. 343.
- ¹⁷ I. Wojnar, *Jubileusz Profesora Doktora Bogdana Nawroczyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 3.
- ¹⁸ Bogdan Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968, s. 7.
- ¹⁹ A. Mońka-Stanikowa, *Bibliografia prac Bogdana Nawroczyńskiego*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A.A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Warszawa 1996, s. 114–125.
- ²⁰ W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – Nauczyciel nauczycieli*, op. cit., s. 350.
- ²¹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa, 1947, s. 5–6.
- ²² Ibidem, s. 23–24.
- ²³ Ibidem, 138–156.
- ²⁴ Ibidem, s. 157–158; 183–186.
- ²⁵ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 2, Wrocław 1957, s. 102.
- ²⁶ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1930, s. 76–77.
- ²⁷ B. Nawroczyński, *Bertrand Russell o funkcjach nauczyciela*, w: tegoż, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, op. cit., s. 152.
- ²⁸ W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – Nauczyciel nauczycieli*, op. cit., s. 344.
- ²⁹ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938, s. 260.
- ³⁰ A.A. Kotusiewicz, *Nauczyciel w poglądach pedagogicznych Bogdana Nawroczyńskiego*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, op. cit., s. 63.
- ³¹ Ibidem, s. 64.
- ³² B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 205–206.
- ³³ S. Wołoszyn, *Bogdana Nawroczyńskiego spór z Theodorem Littrem o swobodę i przymus w wychowaniu. (Doniesienie)*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony humanista, wychowawca*, op. cit., s. 25–26.
- ³⁴ B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwalać?*, w: tegoż: *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa 1968, s. 128–136.
- ³⁵ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t.1, op. cit., s. 275.
- ³⁶ Ibidem, s. 275–276.
- ³⁷ S. Wołoszyn, *Bogdana Nawroczyńskiego spór z Theodorem Littrem o swobodę i przymus w wychowaniu*, w: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, op. cit., s. 27; B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwalać?*, w: tegoż: *O wychowaniu i wychowawcach*, op. cit., s. 138; 140–141.

Abstract

The braid of spiritual life

One of the most important representatives of the pedagogy of culture is Bogdan Nawroczyński (1882–1974). Considered a classical author today, Nawroczyński was an academic who viewed the science of education in an integral way. Comparative studies scholars count Nawroczyński's works among humanistic and holistic pedagogy – mainly since many of his ideas are still valid today. This article includes both Nawroczyński's biography and his academic achievements.

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).

Twórcza i kreatywna

Magdalena Malik

Szkoła w teorii pedagogicznej Henryka Rowida

Henryk Rowid (1877–1944) postrzegany jest, obok Janusza Korczaka czy Heleny Radlińskiej, jako współtwórca najważniejszych założeń nowoczesnej polskiej pedagogiki. Wciąż można wskazywać na takie elementy jego refleksji naukowej – choć nie wolno zapominać, że był przede wszystkim nauczycielem, wychowawcą, a także redaktorem czasopism – które do dzisiaj pozostają aktualne i powinny mieć zastosowanie w praktyce. W klasycznej już książce, zatytułowanej *Podstawy i zasady wychowania* (1946), która została wydana po jego tragicznej śmierci w obozie Auschwitz-Bir-

kenau, pisał z filozoficznym zacięciem: „Kultura oparta na przemocy fizycznej i na kulcie siły podważa wszelkie istotne wartości w życiu społecznym, prowadzi do jego zwyrodnienia i rozkładu osobowości. Takie pojmowanie kultury jest więc jej zaprzeczeniem. Istotną bowiem funkcją kultury jest, jak już podkreślono, doskonalenie, uszlachetnianie i wzbogacanie życia duchowego człowieka, tworzenie więzi wzajemnego porozumienia między narodami, opartego na poszanowaniu wolności i godności człowieka, na kooperacji i na głębokim poczuciu sprawiedliwości”.

Sylwetka pedagoga

Henryk Rowid, pierwotnie: Naftali Herz Kanarek, pochodził z Rzeszowa, w którym spędził dzieciństwo i pobierał naukę – aż do ukończenia seminarium nauczycielskiego. Stamtąd wyruszył do pracy jako nauczyciel w Rawie Ruskiej, Tarnowie, a potem w Krakowie. W trakcie wykonywania zawodu poznał z bliska jego arkana, na które składały się: program, metody nauczania, jak również „otoczka” zawodu nauczyciela: niski poziom wykształcenia, uposażenia i pozycja socjalna¹.

Problemy związane z kadrą pedagogiczną i samą szkołą były zagadnieniami, które poruszał w swoich pracach dyplomowych. Warto wspomnieć o pracy z języka polskiego na temat *Trentowski jako pedagog*, w której krytycznie odniósł się do konserwatywnego postrzegania nauczania ludowego. Dał temu wyraz w następujących słowach: „(...) nie zrozumiał (Trentowski – przyp. red.), że wielką krzywdę wyrządza się ludowi wiejskiemu, dając mu gorszych nauczycieli, a tym samym gorszą oświatę, aniżeli innym zawodom społecznym”².

Przez całe życie Rowid był związany z szeroko ujętą oświatą. Działał w Naczelnym Zarządzie Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego. Na jego prośbę została utworzona Sekcja Pedagogiczna, której przewodniczył. W obszarach jej działalności zajmował się psychologią dziecka oraz pedagogiką eksperymentalną. Pełnił funkcję kierownika prywatnych, choć subwencionowanych przez państwo i prowadzonych w ramach Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Kursów Pedagogicznych w Krakowie. W 1920 roku zostały one przekształcone w Państwowe Kursy Nauczycielskie, by osiem lat później stać się Państwowym Pedagogium. Często były nazywane również „Kursami Rowida”.

Wybuch II wojny światowej nie przerwał jego działań na niwie edukacyjnej. Czynił starania o zorganizowanie tajnych kursów pedagogicznych, które miały być skierowane do przyszłych

dyrektorów liceów pedagogicznych. Brał czynny udział w tajnym nauczaniu. W 1943 roku został aresztowany w Krakowie (w swoim mieszkaniu przy ul. Lelewela-Borelowskiego 6). Związek Walki Czynnej wystosował propozycję wydostania Henryka Rowida z obozu pracy przymusowej w Płaszowie – który potem stał się obozem koncentracyjnym – jednak ten nie skorzystał z szansy. Zmarł w niemieckim obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau.

Wszelkie postulaty edukacyjne popularyzował na łamach czasopism poświęconych zagadnieniom oświaty. Jego artykuły publikowały: „Chochanna” (od 1934 pełnił funkcję redaktora naczelnego), „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Nowe Tory” czy „Ruch Pedagogiczny” – miesięcznik, którego był inicjatorem i współzałożycielem.

Rowid koncentrował swoją pracę na trzech płaszczyznach. Należały do nich: reforma szkolnictwa, kształcenie kadry nauczycielskiej oraz nowoczesny model szkoły – „szkoła twórcza”. Wykazał się niesłychanym entuzjazmem w pracy nauczycielskiej, determinacją i bardzo dobrym przygotowaniem merytorycznym: jako pedagog, popularyzator oświaty czy kierownik, dyrektor oraz redaktor naczelny³.

Szkoła twórcza

Henryk Rowid z własnego doświadczenia wiedział, że celem zaborcy i polskiej reakcji było obniżenie poziomu polskiej oświaty oraz słabe przygotowanie kadry nauczycielskiej. Stąd większość jego prac została poświęcona kształceniu nowego typu pedagoga, i „nowej szkoły”, a tym samym – wychowaniu nowego człowieka. Zwracał uwagę na łączenie szkoły z życiem codziennym: w aspekcie wąskim, czyli w odniesieniu do najbliższego otoczenia, oraz w szerszym ujęciu – jako całokształt życia społeczeństwa.

Za każdym razem podkreślał oba aspekty: węższy, gdy mówił że: „(...) pedagogika współczes-

na ujmuje (...) wszelkie zagadnienia wychowawcze na podłożu konkretnego środowiska⁴; natomiast szerszy aspekt wykorzystywał do podkreślenia znaczenia „(...) stosunków społecznych w naszej erze”⁵.

W praktyce pedagogicznej Rowid zalecał stosowanie zasady „środowiskowej”. Twierdził, że szkoła powinna czerpać tematy i problemy do rozwiązywania z najbliższego środowiska, „które zasilą pracę szkolną wciąż nowym, bogatym i wszechstronnym tworzeniem”, a nauczycielowi dadzą bodźce do twórczości pedagogicznej do szukania najbardziej adekwatnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, co zapobiega popadaniu w rutynę. W jego przekonaniu rola nauczyciela sprowadza się nie tylko do przystosowania się do środowiska, ale także polega na umożliwieniu poznawania środowiska oraz uczestniczenia w jego przetworzeniu i „rekonstrukcji”.

W swojej działalności pedagogicznej postulował o wychowawcze znaczenie nauczania. Nowością było wysunięcie na plan pierwszy prac ręcznych i przedmiotów artystycznych. Zwracał uwagę, że uczeń może dobrze pracować i osiągać wysokie efekty na skutek pozytywnego nauczania – zarówno w zakresie prac manualnych, jak i na przykład języka ojczystego.

W kontekście pracy dydaktycznej Rowid wskazywał na prawidłowość występującą przy rozwiązywaniu zagadnień. Najpierw należy określić cel pracy, następnie gromadzić materiały i wyszukać środki, by w ostateczności pokonać wszelkie trudności i osiągnąć cel. W swoich wypowiedziach ostro występował przeciwko poradnikom metodycznym i przewodnikom, które – według niego – narzucały gotowe wzorce dla nauczycieli. U podstaw założeń dydaktycznych – związanych z nauczaniem robót ręcznych – głosił pogląd, że przedmiot nauczania powinien mieć charakter wychowujący, dlatego należy brać pod uwagę osobowość i nauczyciela, i ucznia. Zwracał uwagę na ich charakter czy temperament. Słusznie uważał, że teoria i praktyka powinny się wzajemnie uzupeł-

niać. Na temat pracy w szkole twierdził, że spore znaczenie ma praca zbiorowa – uważał, że może ona rozwinąć ducha współpracy i współdziałania oraz przyczynić się do stworzenia „wspólnoty pracy” i „świadomości zbiorowej”.

Sugerował, że w sytuacjach wychowawczych w szkole nauczyciel powinien mieć na uwadze zasady pedagogiczne, które w praktyce wymagają umiejętnego stosowania. Możemy do nich zaliczyć: indywidualizację, wszechstronność, jedność i harmonię oraz ewolucję i postęp, aktualizację, a także środowisko, aktywność czy w końcu „zasadę wewnętrznej prawdziwości”, polegającą na zgodności myśli słowa i czynu.

Warto zaznaczyć, że Henryk Rowid w pracy nauczyciela godził dobro dziecka z dobrem ogólnospołecznym. Dostrzegał potrzebę poświęcenia się jednostki w obronie najważniejszego dobra swego narodu – wolności. Wierzył, że pozytywne efekty w pracy z uczniem przynoszą nagrody, nie kary, i że to kooperacja, a nie współzawodnictwo, daje zamierzone rezultaty. Podnosił rolę autorytetu wyzwającego – w przeciwieństwie do autorytetu ujarzmiającego – a także nie bał się postulować o połączenie miłości własnej ojczyzny z szacunkiem dla innych krajów i narodów. Na szczególną uwagę zasługuje twierdzenie Henryka Rowida że „(...) przede wszystkim duch wychowania w szkole należy do tych czynników, które kształtują przyszłego obywatela”⁶.

Nauczyciel – osobowość uspołeczniona

Henryk Rowid pisał: „(...) osobowość to istota świadoma siebie, działająca zgodnie ze swą wolą i tworząca sobie świat własny” (...), proces formowania się osobowości wiąże się ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniają się też cechy jej charakteru”⁷.

Nauczyciel, przy całym bogactwie specyficznych cech, musi być osobowością uspołecznioną – jeżeli ma stać się prawdziwym wychowawcą. Rowid

pochyłał się nad problemem postawy nauczyciela, od którego oczekuje się, że będzie świadomy nowoczesnych wartości i będzie aktywnie uczestniczył w budowaniu przyszłości. Często powtarzał: „(...) nauczyciel jako obywatel ma prawo i obowiązek wypowiadać swoje poglądy i działać według nich, jednakże powinien to robić w sposób nie drażniący inaczej myślących i raczej powinien szukać punktów styecznych aniżeli dzielących, a więc mniej zajmować się bezpośrednio polityką, a więcej sprawami gospodarczymi, oświatowymi, itp.”⁸.

W pracach psychologicznych akcentował konieczność badania i poznawania psychiki nauczyciela. Stwierdzał między innymi, że psychologia pedagogiczna „dąży do zbadania właściwości psychicznych nauczyciela-wychowawcy i warunków, od których zależy wartość jego pracy”, a przedmiotem psychologii pedagogicznej jest „badanie wzajemnego stosunku między nauczycielami i uczniami”, „analiza zdolności pedagogicznych nauczyciela w związku z zagadnieniami typologii”⁹.

Do cech zawodowych nauczyciela Rowid zaliczał walory poznawcze: znajomość przedmiotu specjalistycznego i pedagogiki oraz nastawienie uczuciowe – umiłowanie przedmiotu i pracy pedagogicznej. Dobry nauczyciel każdorazowo przejmuje się treściami programowymi, chociaż je powtarza, bo obok powtarzających się treści występują nowe elementy.

Warunkiem umiejętnego rozwiązywania przez nauczyciela zmieniających się zagadnień wychowawczych są znajomość podstaw teoretycznych i talent pedagogiczny. Ten drugi przejawia się w praktyce pedagogicznej w dwóch metodach: intuicyjnej i twórczej. Intuicyjność polega na spontanicznym, samorzutnym znajdowaniu najlepszych rozwiązań zagadnień w sytuacjach wychowawczych. Przy metodzie twórczej decyduje wrodzona inteligencja i talent pedagogiczny oraz podstawowe wiadomości teoretyczne i doświadczenie.

W porównaniu z innymi pedagogami Rowid często podkreślał znaczenie wysokiego poziomu

umysłowego, na który składają się: wiadomości z nauk podstawowych, wiadomości fachowe, zainteresowania naukowe, twórczość własna. Zwrócił uwagę jako pierwszy na znaczenie, jakie mają dla nauczyciela zainteresowania naukowe w ramach wybranej dziedziny wiedzy. Zainteresowania te, odnoszące się nawet do wąskiego zakresu, pomagają opanować metodę pracy, dającą się zastosować do szerszej problematyki, przez co umożliwiają „(...) utrzymywanie stałego i czynnego kontaktu z nauką i prądami umysłowymi w danej dziedzinie twórczości a tym samym pobudzają go do ciągłego samokształcenia”¹⁰.

Nauczyciel szkoły twórczej to osoba pomysłowa i zdolna do inicjatywy, potrafi kierować samodzielną pracą uczniów, umie czerpać „materiał” z otaczającej rzeczywistości. Szkoła twórcza może się rozwinąć tylko dzięki twórczemu nauczycielowi.

Sytuacja nauczyciela w szkole twórczej była trudniejsza niż w szkole tradycyjnej – praca wymagała poszukiwania nowych rozwiązań w warunkach zmieniających się sytuacji współczesnego życia i przy udziale rozwijającej się indywidualności dziecka, które staje się podmiotem wychowania.

Podsumowanie

Henryk Rowid dał się poznać przez pryzmat swoich poglądów jako człowiek, który potrafił przejść od akcentowania praw jednostki do pojęcia osobowości społecznej, wszechstronnej, twórczej, posiadającej walory umysłowe, moralne i estetyczne. Postępowa rola tych poglądów polegała na rozbudzaniu postawy niepodległościowej w czasie zaborów, a w okresie sanacyjnym – na hamowaniu tendencji totalitarnych przez podkreślenie nie tylko obowiązków jednostki wobec państwa, ale także jej prawa do własnego wszechstronnego i twórczego rozwoju.

Za główny cel działalności pedagogicznej uznał wychowanie osobowości społecznej.

Rowid pisał: „W tym wielkim dziele odrodzenia ludzkości przez wychowanie młodzieży zabraknąć nie powinno nauczycielstwa polskiego”¹¹.

Trzeba zaznaczyć, że w poglądach i życiu Henryka Rowida występował wspólny wątek: przekonanie o wielkiej humanistycznej roli nauczyciela. Pedagogiczna miłość do dziecka, która umożliwiała właściwe wychowanie, służyła także zbudowaniu lepszego społeczeństwa. Rowid postulował potrzebę zapewnienia nauczycielowi możliwości wzniesienia się na jak najwyższy poziom umysłowy, uzyskania kwalifikacji zawodowych i kultury ogólnej oraz wymaganie od wychowawcy wysokich wartości moralnych – te postulaty pedagoga do dziś pozostają aktualne.

Przypisy

- ¹ Warto wspomnieć, że o Henryku Rowidzie i koncepcji szkoły twórczej pisano wcześniej wielokrotnie – zarówno w monografiach, jak i artykułach naukowych (poniżej podaję jedynie wybrane tytuły). Zob.: A. Barska, *Szkoła twórcza. Transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2012, nr 3, s. 51–62; E. Brodacka-Adamowicz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy w świetle poglądów i działalności Henryka Rowida*, „Rozprawy Społeczne” 2014, nr 1 (8), s. 12–21; M. Piekarski, *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida. Implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik pedagogiczny” 2016, nr 1 (35), s. 273–282.
- ² A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 18.
- ³ J. Krukowski, B. Morawska-Nowak (red.), *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, Kraków 2011, s. 10–20.
- ⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 322–323.
- ⁵ *Ibidem*, s. 168.
- ⁶ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1938, s. 214.
- ⁷ *Ibidem*, s. 271–278.
- ⁸ A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, op. cit., s. 160.
- ⁹ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna*, op. cit., s. 24.
- ¹⁰ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, op. cit., s. 328.
- ¹¹ H. Rowid, *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory” 1912, t. II, z. VI–VII, s. 32.

Abstract

Artistic and creative

Henryk Rowid (1877–1944) is considered, together with Janusz Korczak and Helena Radlińska, a co-creator of the foundations of modern Polish pedagogy. Although he was mainly a teacher, an educator and an editor, we may still point today to valid and practical elements of his academic thought. Rowid postulated the need to enable teachers to reach the heights of their intellect, obtain professional qualifications and general culture and to demand the highest moral standards from an educator – all of these ideas are still valid today. The article presents both Henryk Rowid’s opinions and excerpts from his biography.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, historyk, pedagog.
Afiliiowana w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości
w Warszawie.

Wizja wolności

Barbara Żakowska

Wybrane wątki z historii szkolnictwa niepublicznego w Szczecinie

Wpływ na rozwój niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie w dużej mierze miał ruch obywatelski – grupa ludzi, która inicjowała zakładanie pierwszych tego rodzaju placówek w Szczecinie po 1989 roku. Społeczność ta pochodziła z różnych kręgów, jednak znaczna jej część cechowała się wykształceniem pedagogicznym. Szukali oni alternatywnych rozwiązań edukacyjnych, myśląc o możliwościach

kształcenia młodego pokolenia – także własnych dzieci. Duży wpływ na kształt niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie miała zatem wizja oświaty wykreowana przez założycieli i dyrektorów poszczególnych placówek. Przesłanie zawarte w idei szkół niepublicznych oraz wynikająca z nich praca dydaktyczna i wychowawcza szybko spotkały się ze zrozumieniem i akceptacją uczniów oraz ich rodziców.

Dar współodczuwania

Inicjatorami szkolnictwa niepublicznego w Szczecinie byli entuzjaści utworzenia szkoły podstawowej funkcjonującej poza systemem państwowym, związani z Kołem Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO), które zapoczątkowało swoją działalność 12 kwietnia 1989 roku. Zadaniem zarządu w składzie: Michał Józef Kawecki, Paweł Bartnik, Przemysław Fenrych, Jolanta Maciejewicz, Łukasz Piskorski, Anna Parchimowicz i Marek Koćmiel¹ było powołanie jeszcze w 1989 roku niepublicznej szkoły podstawowej. Cel został osiągnięty – 4 września 1989 roku uroczystie zainaugurowano rok szkolny w Społecznej Szkole Podstawowej STO z siedzibą w budynku Domu Kultury Hetman przy ul. 9 Maja².

Najważniejszą osobą wśród twórców placówki był niewątpliwie Michał Józef Kawecki. Bez jego determinacji i wizjonerstwa proces rozwoju szkół niepublicznych w Szczecinie byłoby znacznie opóźniony³.

Michał Józef Kawecki urodził się 19 lipca 1947 roku w Piątkowie koło Wąbrzeźna. Studia ukończył na Wydziale Historyczno-Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. W latach 1971–1976 pracował jako psycholog – terapeuta w Stoczni Szczecińskiej im. A. Warskiego – a następnie na stanowisku asystenta w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Szczecinie (1976–1983). W 1980 roku, jako członek NSZZ „Solidarność”, redagował tygodnik „Jedność”. W stanie wojennym był internowany. Po koniec lat 80. pracował w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Szczecinie. Angażował się w niezależny ruch oświatowy, którego efektem było objęcie funkcji pierwszego prezesa Koła STO w Szczecinie⁴.

Michał Kawecki na spotkaniach z rodzicami i nauczycielami podkreślał, że ideałem, do którego powinno się dążyć, jest szkoła pozbawiona stresów⁵. Swoje rozumienie bezstresowości opisał po latach w miesięczniku „Otwarta Szkoła”: „Dobra edukacja jest sztuką łączenia wysokich wymagań z darem serca. (...) Na nic bowiem zdadzą się wszelkie regulaminy

i wymagania, wszelkie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze, jeżeli nie towarzyszy im bezwzględna wiara w dziecko”⁶. Michał Kawecki twierdzi, że w kształceniu tolerancji serce ma znaczenie fundamentalne. Serce to coś więcej niż uczuciowość, niż przeżywanie różnych emocji i kierowanie się intuicją. Serce to dar współodczuwania z drugim człowiekiem, wnikania w jego świat wewnętrzny bez tendencji do oceniania, za to z pełną gotowością do uznawania jego odrębności i uszanowania jego godności⁷.

Nowoczesna edukacja

Obok Michała Kaweckiego ważną rolę w tworzeniu koncepcji i rozwoju systemu edukacji niepublicznej w Szczecinie odegrał Leonard Piwoni⁸. Pochodzi on z rodziny nauczycielskiej, jego matka pracowała w szkole podstawowej w Płoni. On sam po skończeniu studiów (wychowanie fizyczne) pracował w Szkole Podstawowej nr 72, w Zespole Szkół HYDROMA i w Technikum Kolejowym. Przez 3 lata był pracownikiem Kuratorium Oświaty i Wychowania w Szczecinie. Gdy w Polsce nastąpiła zmiana ustrojowa i można było myśleć o tworzeniu szkół niepublicznych, Leonard Piwoni spróbował przekuć swoje marzenia w rzeczywistość. Było mu tym łatwiej, że już w latach 80. prowadził kolonie dla dzieci i młodzieży, między innymi w Międzyzdrojach, cieszące się popularnością⁹.

Działania związane z powołaniem niepublicznej placówki oświatowej rozpoczął od opracowania jej edukacyjnej koncepcji oraz poszukiwania odpowiedniego budynku. Zdecydował się na utworzenie Liceum Ogólnokształcącego, które powołał do życia w 1991 roku w budynku Pałacu Młodzieży w Szczecinie. Po roku przeprowadził szkołę do budynku Fabryki Mechanizmów Samochodowych (FMS) Polmo¹⁰, a po następnych trzech latach do budynku przy ulicy Sowińskiego, do budynków należących do Pomorskiej Dyrekcji Okręgowej PKP¹¹. W tym samym czasie udało się Leonardowi Piwoniemu uzyskać budynek po byłej filii Szkoły Podstawowej nr 45 przy ul. Klono-

wica, gdzie obecnie mieszczą się I Prywatne Liceum Ogólnokształcące, Gimnazjum i Szkoła Mistrzostwa Sportowego (FASE)¹².

W następnych latach Leonard Piwoni zagospodarował również budynki Szkoły Podstawowej „2000” przy ul. Ściegiennego i przejął Szkołę Edukacji Kulturalnej prowadzoną przez Towarzystwo Ruchu Ognisk Artystycznych. Ważnym elementem systemu oświaty niepublicznej zbudowanego przez Leonarda Piwoniego jest szkoła muzyczna działająca przy ul. Ściegiennego pod przewodnictwem prof. Dariusza Dyczewskiego. Obecnie w całym systemie stworzonych szkół, noszących nazwę Zespół Szkół Leonarda Piwoni, uczęszcza 540 uczniów i pracuje około 100 nauczycieli¹³.

Pierwotnie program edukacyjny, który Leonard Piwoni chciał realizować w swoich prywatnych placówkach oświatowych, miał polegać na stworzeniu szkół elitarnych, z bursami i jednolitym strojem. Życie zweryfikowało te plany. Dzisiaj szkoły Leonarda Piwoniego to szkoły dla każdego ucznia. Oprócz dzieci w normie intelektualnej do szkół uczęszczają dzieci z dysfunkcjami. Kształcą się tu również dzieci obcokrajowców: między innymi Irakijczyków i Włochów. Szkoły są otwarte na dialog nauczyciela i rodzica, który ma mieć swój udział w sukcesie dziecka, stąd już w latach 90. wprowadzono zasadę pisemnego przekazywania rodzicom na końcu każdego tygodnia informacji o postępach edukacyjnych ich dzieci. Szkoły Leonarda Piwoniego były pierwszymi w Szczecinie, które wprowadziły e-dziennik. Założyciel szkół uważa, że kształcenie podlega ciągłej zmianie, wynikającej z rozwoju technologicznego i postępu w nauce, stąd bardzo dużą wagę skupia na doborze kadry nauczycielskiej, którą udało mu się przez te lata ustabilizować¹⁴.

Nie tylko mężczyźni

Szczególną rolę w tworzeniu szkół niepublicznych w Szczecinie odegrały Marzena Kiedel i Małgorzata Kurpiewska, założycielki i dyrektorki Szkoły Podstawowej „Słoneczna” przy ul. Rydla 5¹⁵. Była to czwar-

ta szkoła niepubliczna w mieście, ale pierwsza na Prawobrzeżu¹⁶.

Założycielki szkoły były absolwentkami Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie z 1982 roku. Marzena Kiedel ukończyła fizykę, a Małgorzata Kurpiewska nauczanie początkowe¹⁷. Obie pracowały w Szkole Podstawowej nr 37 w Szczecinie, która na początku lat 90. była jedną z największych placówek oświatowych w mieście. Uczęszczało do niej prawie 2000 uczniów, a pracowało około 100 nauczycieli. Takie warunki uniemożliwiały zachowanie indywidualizacji pracy i pełnego upodmiotowienia w wychowaniu i kształceniu pomimo starania nauczycieli i dyrektor Róży Uścińowicz. Grupa rodziców dostrzegających ten problem zaczęła szukać alternatywnej formy edukacji własnych dzieci, pragnąc założyć szkołę społeczną. Z tym pomysłem udali się do prezesa Spółdzielni Mieszkaniowej „Dąb” – Józefa Karbowniczyzna – który skierował ich do Marzeny Kiedel i Małgorzaty Kurpiewskiej¹⁸.

Spotkanie nauczycielek i rodziców było początkiem myślenia o nowej, niepublicznej szkole. Marzena Kiedel i Małgorzata Kurpiewska szukały optymalnego dla szkoły modelu, spotykały się z dyrektorami i właścicielami funkcjonujących w Szczecinie niepublicznych szkół. Ostatecznie wybrały model szkoły prywatnej, w której autorami koncepcji edukacyjnej są właściciele wraz z nauczycielami, zaś rodzice pełnią rolę wspierającą¹⁹.

Szkoła „Słoneczna” znalazła swoje lokum w niewykorzystywanej filii Szkoły Podstawowej nr 37. Po udanych zabiegach i zmaganiach z konkurencją 1 września 1992 roku zainaugurowano pierwszy rok szkolny²⁰. U podstaw działalności placówki leżało przekonanie, że ma to być mała szkoła, z rodzinną atmosferą, przyjazna dziecku, pozostawiająca dużą wolność nauczycielowi w doborze metod oraz treści nauczania i wychowania. Miała służyć wszystkim dzieciom – wybitnie zdolnym i wymagającym pomocy ze względu na zdrowotne ograniczenia²¹. Małgorzata Kurpiewska od połowy lat 90. jest reprezentantką Szczecina we władzach statutowych

Krajowego Forum Szkolnictwa Niepublicznego w Warszawie, które zrzesza większość szkół niepublicznych w Polsce. Jego zadaniem jest reprezentowanie interesów tego segmentu oświaty w rozmowach z rządem, parlamentem i władzami samorządowymi oraz realizowanie programów samokształceniowych i promocyjnych²².

Togi i birety

Inną drogę tworzenia szkoły niepublicznej przeszedł doktor Bernard Sack. Urodzony w Szczecinie w 1955 roku, absolwent miejscowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP), ukończył kierunek pedagogika specjalna. Był asystentem i adiunktem na WSP i na Uniwersytecie Szczecińskim. Pracował w Szkole Podstawowej nr 45 w Szczecinie, był dyrektorem Domu Harcerza. Tam z jego inicjatywy powołano w 1991 roku Akademię Przedszkolaka, w skład której wchodziły dwa oddziały klas „0”.

W 1992 roku Bernard Sack z rodzicami przedszkolaków powołał Towarzystwo „Szkoła 2000” i utworzył przy ul. Ściegiennego „Szkołę 2000”. W pierwszym roku szkoła liczyła 30 uczniów uczęszczających do klas I i II. Rada pedagogiczna składała się z 4 nauczycieli. Harcerstwo było silnym życiowym doświadczeniem Bernarda Sacka, stąd jego koncepcja niepublicznej szkoły podstawowej zawierała sporo elementów z metodyki harcerstwa i fascynacji pedagogiką Janusza Korczaka. Na jej wzór stworzono w szkole „republikę uczniowską”, w której powołano parlament i prezydenta. Parlament uczniowski miał swojego przedstawiciela w radzie pedagogicznej. Uczniowie wybierali spośród trzech wskazanych przez radę nauczycieli. Interesującym eksperymentem było oddanie decydującego głosu o zakupie pomocy naukowych uczniom, którzy wcześniej je testowali. Na logo szkoły widniały: biret, globus i kleks. Bernard Sack wraz z nauczycielami wprowadził odznaki: najlepszy wśród dobrych dla uczniów klas I–III oraz tytuł „Gentelmana” i „Lady” jako wyróżnienie za wzorowe zachowanie.

Uczniowie szkoły nosili togi i birety. W starszych klasach najlepsi byli nagradzani stypendiami, przeznaczanymi na finansowanie zajęć pozalekcyjnych – około 20 kół zainteresowań, które odbywały się w szkole. Część z nich była prowadzona przez rodziców, na przykład koło astronomiczne czy szachowe. W 1998 roku Bernard Sack przestał pełnić funkcję kierowniczą w szkole, jednak bez jego determinacji, pasji i wizji „Szkoła 2000” nie powstałaby i nie odniosłaby tak wielu sukcesów.

Dzisiaj doktor Bernard Sack korzysta z tych szczególnych doświadczeń pioniera oświaty niepublicznej w Szczecinie podczas zajęć ze studentami na Uniwersytecie Szczecińskim²³.

Edukacja salezjańska

Prezentując wyjątkowe postaci związane z tworzeniem niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie, nie sposób pominąć osoby księdza Lucjana Gierosa. Jego duchowa, w tym edukacyjna formacja była wynikiem wieloletniej posługi w zakonie salezjanów²⁴. Salezjanie to zgromadzenie zakonne założone przez św. Jana Bosko w 1855 roku. Nazwa zgromadzenia pochodzi od św. Franciszka Salezego. Jan Bosko obrał go za swojego patrona ze względu na jego dobroć, łagodność, cierpliwość, cechy charakteru nieodzowne w wychowaniu młodzieży, które stało się głównym zadaniem zakonu²⁵.

Pedagogika św. Jana Bosko, której „apostolem” był ks. Lucjan Gieros, opierała się na trzech podstawach: rozumie, religii i dobroci. Rozum prowadził do otwarcia się na drugiego człowieka – poprzez okazanie mu szacunku, szukanie kompromisów. Religia była ostatecznym celem wychowania, ukształtowania człowieka wierzącego. Dobroć rozumiana jest jako podstawa miłości, którą należy otaczać uczniów, tak by czuli się akceptowani i kochani²⁶.

Ukształtowany według tych zasad ks. Lucjan Gieros przyjął święcenia kapłańskie w 1958 roku²⁷ i następnie pracował w Kutnie, Warszawie, Łodzi, Kobylance i Rumii, a w 1986 roku został probosz-

czem parafii na osiedlu Przyjaźni w Szczecinie²⁸. Wraz z budową nowego kościoła rozpoczął realizację najważniejszego swojego życiowego zadania: budowę systemu niepublicznych szkół salezjańskich w Szczecinie. Najpierw wybudował i uruchomił Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące wraz ze szkołą organową przy ul. Witkiewicza²⁹.

Drugą inwestycją ks. Lucjana Gierosa stał się Zespół Szkół Zawodowych przy ul. Ku Słońcu³⁰. W ostatniej kolejności udało się księdzu dokończyć cały, tworzony latami system, uruchamiając w 2001 roku gimnazjum³¹, a w 2003 roku szkołę podstawową. Obie szkoły mieszczą się w budynku przy ul. Ku Słońcu³². 31 października 2007 roku decyzją Rady Miasta Szczecina nadano rondu przy ul. Ku Słońcu imię ks. Lucjana Gierosa SDB. Był to dowód wdzięczności mieszkańców miasta za 20-letnią pracę duszpastersko-oświatową księdza³³.

Rozwój i idee

Głównym problemem szkół powstałych na początku lat 90. była infrastruktura i brak stabilizacji organizacyjnej. Poszukiwania budynków spełniających wymogi formalne, przeprowadzki oraz modernizacje i adaptacje pomieszczeń do celów szkolnych stanowiły dla założycieli szkół niepublicznych próbą przetrwania. Początkowo szkoły funkcjonowały w siedzibach, które nie posiadały podstawowego wyposażenia lub wymagały dużych remontów i wiążących się z nimi ogromnych nakładów finansowych. Szkoły wielokrotnie wynajmowały budynki, rzadziej zdarzało się, że miały możliwość nieodpłatnego użytkowania od miasta lub parafii. Należy zaznaczyć, że zaangażowanie członków społeczności szkolnej, rodziców, nauczycieli, dyrektorów, założycieli szkół, uczniów oraz pomoc władz miasta niejednokrotnie przesądzały o dalszym rozwoju niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie.

Obok infrastruktury i wizji podstawą działalności niepublicznych szkół podstawowych była kadra pedagogiczna. Po 1989 roku, kiedy szkolnictwo otwo-

rzyło się na nowe rozwiązania organizacyjne i programowe, a dana wolność i swoboda działania wydawały się dawać nowe możliwości dla rozwoju zawodowego nauczyciela, okazało się, że do pracy w szkolnictwie niepublicznym było niewielu chętnych. Brak bezpieczeństwa, niedookreślone programy, niepewność zatrudnienia oraz praca w szczególnych warunkach często zniechęcały, mimo perspektywy swobody działania, eksperymentalnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych i indywidualizacji nauczania. Z przeprowadzonych analiz wynika, że początkowo liczba zatrudnionych nauczycieli była niewielka, a rotacja dość duża. Jednak z czasem, kiedy niepubliczne szkoły podstawowe ustabilizowały kwestie organizacyjne, stały się miejscem pracy dla nauczycieli, duchownych, a nawet obcokrajowców z wykształceniem pedagogicznym.

Edukacja wielokulturowa

Interesującą poznawczo i charakterystyczną częścią funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie jest ich działalność dydaktyczna. Przeprowadzone analizy rozwiązań dydaktycznych, wynikające z badań dokonanych na rzecz powstania pracy naukowej poświęconej niepublicznym szkołom podstawowym w Szczecinie w latach 1989–2014, pozwalają stwierdzić, że oferty badanych szkół były bogate i urozmaicone. Biorąc pod uwagę formalny obowiązek realizowania przez szkoły niepubliczne *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, widać, że rozszerzenie siatki godzin jest znaczne i zazwyczaj dotyczy kształcenia językowego, przedmiotów ogólnych lub kształcenia artystycznego. To, w jaki sposób realizowana była – i często dalej jest – działalność dydaktyczna w szkołach niepublicznych w Szczecinie, odzwierciedlone jest w wyborze programów kształcenia oraz w bogactwie środków dydaktycznych.

Na szczególną uwagę zasługuje program międzynarodowy International Primary Curriculum wykorzystywany w Szkole Podstawowej Szczecin International School, który charakteryzuje się odmienną

filozofią nauczania i uczenia się z wykorzystaniem edukacji międzykulturowej, z poszanowaniem różnorodności, dający wiele wolności uczniom i nauczycielom. Trwające w Europie migracje ludności pozwalają stwierdzić, że współczesna polska szkoła stoi przed wyzwaniem, jakim jest wielokulturowość. W związku z tym narasta potrzeba twórczego i refleksyjnego działania i aktywności poznawczej, młodzi ludzie mieli szansę lepiej poznać siebie, swoją tożsamość, kulturę, specyfikę swojego regionu.

Dbanie o równowagę

Ważnym obszarem funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie od momentu ich powstania była działalność wychowawcza i opiekuńcza. Początkowo wychowanie i opieka, nieokreślone dokumentem szkolnym, były częścią pracy szkoły i wpisywały się w charakter autonomicznej placówki, która miała kształcić samodzielnych, odpowiedzialnych i wolnych obywateli. Po reformie ustroju oświaty w 1999 roku szkoły, w tym niepubliczne, zostały zobligowane do objęcia działalności wychowawczej i opiekuńczej wewnątrzszkolnymi dokumentami: Programem Wychowawczym i Programem Profilaktycznym, które miały być konstruowane według ogólnych wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Programy wychowawcze niepublicznych szkół podstawowych były różnokierunkowe i niosły za sobą wiele treści. Wśród nich można odszukać te, które skrupulatnie prowadziły przez cele i zadania wychowawcze szkoły, podkreślając charakter placówki i jej korzenie. Podobnie rzecz się ma z programami opiekuńczymi, które głównie podkreślają znaczenie bezpieczeństwa, prewencji i propagowania zdrowego i szczęśliwego życia.

Siłą, ale także trudem niepublicznych szkół podstawowych w Szczecinie były budowane relacje z rodzicami uczniów. Współpraca z nimi była nieodłącznym elementem rozwoju poszczególnych placówek. Fizyczne i emocjonalne angażowanie się rodziców w kreowanie środowiska szkolnego było motorem napędowym tworzenia się nowych szkół.

Na uwagę zasługują źródła pochodzące z Kuratorium Oświaty w Szczecinie oraz z Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Szczecina, które ukazują nie tylko kontrole i wizytacje instytucji systemu oświaty czy jednostek samorządu terytorialnego, ale również wielokrotne prośby szkół niepublicznych kierowane do wyżej wymienionych podmiotów o wsparcie organizacyjne i edukacyjne, ważne dla rozwoju placówek. W ramach możliwości, ale również z powodu wyczerpania na ten rodzaj szkół kolejni kuratorzy oraz prezydenci miasta starali się wspierać niezależną edukację w Szczecinie.

Podsumowanie

Rozwój niepublicznego szkolnictwa podstawowego w Szczecinie miał swój początek w 1989 roku. Przez 25 lat poszczególne szkoły odnosiły sukcesy, zmagaly się z wieloma trudnościami, tworzyły nowe rozwiązania edukacyjne, stając się obiektem dyskusji i krytyki. Niewątpliwie praktyczny dorobek tych szkół może służyć jako przykład udanych i sprawdzonych koncepcji, ale także być dowodem słabości organizacyjnej oraz finansowej.

Dostrzegalny jest fakt, że niepubliczne szkoły podstawowe stały się trwałym elementem szczecińskiej oświaty. Dowodem na duże zainteresowanie społeczności lokalnej niepublicznym szkolnictwem są powstające kolejne niepubliczne szkoły podstawowe, które odważnym krokiem próbują dorównać istniejącym placówkom.

Przypisy

- ¹ M. Kowalski, E. Rutkowska, P. Stecewicz (red.), *Razem Tworzymy Szkołę*, Kraków 2004, s. 34.
- ² Ibidem, s. 34.
- ³ Rozmowa P. Bartnikiem – współzałożycielem Koła STO w Szczecinie, wicekuratorem oświaty (1990–1994), wiceprezydentem Szczecina (1994–1998), kuratorem oświaty województwa zachodniopomorskiego (1999–2002) – z dnia 9.01.2016.

- ⁴ *Encyklopedia Solidarności*, www.encyklopedia-solidarnosc.pl, data dostępu 3.09.2018.
- ⁵ Rozmowa z P. Bartnikiem..., op. cit.
- ⁶ M.J. Kawecki, *Dziesięć zdań o dobrej edukacji*, „Otwarta Szkoła” 1995, nr 7 (32), s. 1.
- ⁷ M.J. Kawecki, *Serce – Tolerancja – Dialog*, „Otwarta Szkoła” 1995, nr 6 (31), s. 2–3.
- ⁸ Rozmowa z P. Bartnikiem..., op. cit.
- ⁹ Rozmowa z L. Piwonim, założycielem i właścicielem Prywatnej Szkoły Podstawowej Leonarda Piwoni, z dnia 19.01.2016.
- ¹⁰ Rozmowa z M. Hajdul, zastępcą dyrektora Wydziału Nadzoru Kuratorium Oświaty w latach 1990–1994, zastępcą dyrektora Wydziału Oświaty w Urzędzie Miasta Szczecina w latach 1994–2001, z dnia 1.07.2014.
- ¹¹ Archiwum Urzędu Miasta, pismo z dnia 5 stycznia 1998 roku w sprawie zwolnienia z poboru podatku. WESiT-I-4332/6/99.
- ¹² Rozmowa z L. Piwonim, op. cit.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ M. Kurpiewska, M. Kiedel (red.), *10 lat Szkoły Podstawowej „Słoneczna” w Szczecinie*, Szczecin 2002, s. 6.
- ¹⁶ Rozmowa z M. Kurpiewską i M. Kiedel, dyrektorkami Szkoły Podstawowej „Słoneczna”, z dnia 12.01.2016.
- ¹⁷ M. Kurpiewska, M. Kiedel (red.), *10 lat Szkoły Podstawowej...*, op. cit., s. 118.
- ¹⁸ Rozmowa z M. Kurpiewską, M. Kiedel..., op. cit.
- ¹⁹ Ibidem.
- ²⁰ M. Kurpiewska, M. Kiedel (red.), *10 lat Szkoły Podstawowej „Słoneczna” w Szczecinie*, op. cit., s. 7.
- ²¹ Rozmowa z M. Kurpiewską, M. Kiedel..., op. cit.
- ²² Rozmowa z M. Kurpiewską, M. Kiedel, op. cit.
- ²³ Rozmowa z dr. B. Sackiem, założycielem i dyrektorem Szkoły Podstawowej „Szkoła 2000”, z dnia 5.01.2017.
- ²⁴ Ks. Jacek Brakowski SDB, *Życie i działalność księdza Lucjana Gierosa SDB*, Szczecin 2008, s. 15.
- ²⁵ A. Majewska (red.), *Szkoła katolicka nową ofertą edukacyjną: na przykładzie Collegium Salesianum w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2002, s. 47.
- ²⁶ Ibidem, s. 71.
- ²⁷ Ks. Jacek Brakowski, *Życie i działalność księdza Lucjana Gierosa SDB*, op. cit., s. 20.
- ²⁸ Ibidem, s. 55.
- ²⁹ A. Majewska, *Szkolnictwo salezjańskie w dobie rozwoju na przykładzie Inspektorii św. Wojciecha w Pile*, Piła 2004, s. 304.
- ³⁰ Ks. Jacek Brakowski, *Życie i działalność księdza Lucjana Gierosa SDB*, op. cit., s. 69.
- ³¹ A. Majewska, *Szkolnictwo salezjańskie w dobie rozwoju na przykładzie Inspektorii św. Wojciecha w Pile*, op. cit., s. 308.
- ³² Ibidem, s. 318.
- ³³ Ks. Lucjan Gieros zmarł w 2006 roku. W jego pogrzebie brało udział ponad 2000 osób. Koncelebrę żałobną pod przewodnictwem abp. Zygmunta Kamińskiego sprawowało 230 kapłanów.

Abstract

A vision of freedom

The development of private primary schools in Szczecin was mostly influenced by the actions of civic movement – a group of people who initiated the creation of first such establishments after 1989. These people came from various circles, but a substantial part of them had a pedagogical background. They were looking for alternative educational solutions for the young generation – including their own children. Private primary schools were therefore shaped by the vision of education of the founders and headmasters of those establishments. The idea behind creating private schools and their educational work were quickly appreciated and accepted by students and their parents.

Barbara Żakowska

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki.
Nauczycielka języka angielskiego, wychowawczyni klasy pierwszej w Szkole Podstawowej nr 5 w Policach.

(Od)budowa systemu kształcenia nauczycieli w II RP

Część II

Ewa Wiśniewska, Beata Cieśleńska

System kształcenia nauczycieli w okresie dwudziestolecia międzywojennego

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 odrodzone państwo musiało się zmierzyć w pierwszej kolejności, istotne były kwestie związane z oświatą i szkolnictwem. Porozbiorowy stan systemu oświaty polskiej, a właściwie jego brak, deficyt polskich nauczycieli, szkół i ustawodawstwa de-

terminowały 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 była konieczność stworzenia nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli.

Seminaria nauczycielskie

Dekret Rządu RP z 7 lutego 1919 roku¹ zainicjował systemowe kształcenie nauczycieli w niepodległej Polsce, ponieważ normował i ujedynolcał 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 prywatnych praw publiczności – jeżeli spełnią wymagania określone przepisami.

Seminarium nauczycielskie zostało z pełną świadomością uznane przez władze oświatowe za podstawowy zakład kształcenia nauczycieli, chociaż wybitni pedagodzy i działacze oświatowi, jak też organizacje nauczycielskie głosiły potrzebę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w szkołach wyższych bądź na szczeblu uniwersyteckim. Decyzję tę uzasadniało jednak wiele różnorodnych czynników, do których należały między innymi: warunki społeczne, niski poziom wykształcenia ogólnego, zapotrzebowanie na pracowników umysłowych w różnych dziedzinach życia, warunki bytowe, jakie zawód nauczycielski mógł zapewnić, konieczność zatrudnienia dużej liczby nauczycieli w celu uruchomienia tylu szkół powszechnych, aby znalazły w nich miejsce wszystkie dzieci w wieku szkolnym, wreszcie niemożność uruchomienia znacznej liczby zakładów kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie – ze względu na brak dobrze przygotowanych wykładowców, budynków szkolnych, internatów, pomocy szkolnych. To wszystko spowodowało uznanie seminariów nauczycielskich za zasadniczy typ zakładu kształcenia nauczycieli, lecz bez możliwości kontynuowania nauki w szkole wyższej. W roku szkolnym 1928/1929 funkcjonowało w Polsce 209 seminariów nauczycielskich². Były to zarówno szkoły państwowe, jak i prywatne oraz samorządowe.

Szczegółowy zakres wymagań w seminariach określał program nauki wydany w 1921 roku, który obowiązywał przez 5 lat. Zmiana programu nastąpiła w 1926 roku³. Kandydatów do seminariów przygotowywały pełne szkoły powszechne, a w pierwszych latach również tak zwane preparandy nauczycielskie. W programach dla seminariów daje się zauważyć odejście od tradycyjnego ujmowania treści kształcenia. Największy nacisk kładziono na podstawę wychowawczą, bowiem za główne kryterium doboru treści programowych uznano ich wpływ wychowawczy na seminarzystów: „całe nauczanie winno zmierzać do tego, aby pobudzać i uzdolnić przyszłych nauczycieli do dalszego rozszerzania i pogłębiania wykształcenia pedagogicznego drogą samouctwa”⁴.

Założenia programowe seminariów

Programy seminariów nauczycielskich różniła od szkół ogólnokształcących silnie rozbudowana grupa przedmiotów artystyczno-technicznych oraz blok pedagogiczny. Drugim co do istoty założeniem było ściśle powiązanie treści nauczania z programem szkoły powszechnej pod kątem przyszłej pracy nauczycielskiej. Kolejnym istotnym elementem było podkreślenie związków pomiędzy poszczególnymi przedmiotami w określonych grupach, a zwłaszcza w pedagogicznej, co w konsekwencji dawało dużą swobodę nauczycielom. Wyeksponowanie poszczególnych działów dyscyplin pedagogiczno-psychologicznych zależało zatem od inicjatyw nauczyciela prowadzącego. W ten sposób realizowano założenie Jana Władysława Dawida, według którego „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”⁵. W myśl założeń programowych każdy uczeń seminarium powinien osiąść umiejętność krytycznego myślenia. Postawę taką miał w nim wyrobić nauczyciel seminarium, dla którego metody kształcenia i kultura pedagogiczna oraz praktyka były narzędziem pracy.

W związku z zadaniami przyszłych nauczycieli oraz ich pracą wychowawczą na szczególną uwagę zasługiwały w seminariach dwie dziedziny pracy: przygotowanie do zawodu i przygotowanie do oddziaływania społecznego. Program wskazywał również na budzenie aktywności uczniów i stwarzanie sytuacji do samodzielnej pracy kandydatów i przygotowanie ich do samokształcenia. W przygotowaniu przyszłych nauczycieli w seminariach zwracano też uwagę na praktykę pedagogiczną, którą organizowano w szkołach ćwiczeń. SeminaRIA organizowały także różnorodne kursy, które przygotowywały przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku, na przykład kursy oświaty pozaszkolnej, bibliotekarstwa, prowadzenia chórów czy teatrów ludowych.

SeminaRIA nauczycielskie były szkołami łatwiej dostępnymi dla dzieci chłopskich i robotniczych niż średnie szkoły ogólnokształcące. Pobyt w nich był tańszy, ze względu na wyższe stypendia i możliwość uzyskania miejsca w internacie. Do seminariów przyjmowano dziewczęta i chłopców po szkole powszechnej, siedmioletniej, których wiek nie przekroczył 20 lat. Nauka w seminarium trwała co najmniej pięć lat, z czego pierwsze trzy roczne kursy miały charakter ogólnokształcący, a dwa ostatnie – zawodowy. Mimo opisanych zalet seminaRIA miały jednak swoje wady. Głównie dotyczyło to ich struktury organizacyjno-programowej, gdyż program nauczania był przeładowany, a poza tym młodzież ucząca się w nich dokonywała wyboru zawodu za wcześnie, bo w wieku 13–14 lat.

Preparandy i ich funkcje

Ponieważ rozwój pełnych szkół powszechnych postępował powoli, podjęto decyzję o utworzeniu tak zwanych preparand⁶, czyli kursów wstępnych przygotowujących do nauki w seminariach nauczycielskich.

Pierwsza preparanda powstała 1 lutego 1918 roku w Pułtusku. W tym samym roku otwarto trzy kolejne: w Skierniewicach, Chełmie, Zduńskiej Woli. W roku szkolnym 1918/1919 zostało otwartych

15 nowych, rok później dalszych 10, w roku szkolnym 1920/1921 – 8 następnych⁷. Były to zakłady 2-letnie, koedukacyjne, przeznaczone dla dzieci od 12 do 15 roku życia, przy czym musiały one mieć ukończoną co najmniej 4-oddziałową szkołę powszechną. Preparandy często miały własne internaty, gdyż usytuowane były na wsiach lub w niewielkich miastach, dlatego zainteresowanie kształceniem się w tego typu placówkach było duże. Nabór odbywał się na podstawie wyniku przeprowadzonego egzaminu, który trwał pięć dni (!) i charakteryzował się wysokim poziomem oraz skomplikowanym charakterem. Absolwenci preparand mogli podjąć naukę w seminariach nauczycielskich. W czasie funkcjonowania wspomnianych placówek opierały się one jedynie na programie tymczasowym opracowanym przez Ministerstwo WRiOP w 1918 roku. Główny nacisk położono w nim na nauczanie języka polskiego i matematyki, zaś inne przedmioty wykładano w stopniu godzinowo ograniczonym⁸. Od 1921 roku program został całkowicie dostosowany do programu szkoły powszechnej. W sytuacji powielania się programów oraz w związku ze stopniowym rozszerzaniem się sieci szkół powszechnych wyżej zorganizowanych nastąpiła stopniowa likwidacja preparand⁹.

Kursy nauczycielskie

SeminaRIA nauczycielskie nie zaspokajały jednak w pełni zapotrzebowania na nauczycieli szkół powszechnych, dlatego równolegle organizowano kursy pedagogiczne, najpierw prywatne, a z początkiem roku szkolnego 1920/1921 upaństwowione przez Ministerstwo WRiOP, jako Państwowe Kursy Nauczycielskie (PKN)¹⁰. Były to roczne kursy nauczycielskie dla absolwentów pełnych szkół średnich ogólnokształcących, przygotowujące w zakresie ściśle zawodowym, oraz dwuletnie kursy nauczycielskie dla młodzieży, która ukończyła 6 klas szkoły średniej i siedemnasty rok życia. Po ukończeniu nauki i zdaniu egzaminu uczniowie otrzymywali świadectwo, które w tamtym okresie było trakto-

wane równorzędnie ze świadectwem dojrzałości w seminariach nauczycielskich.

Od 1 września 1928 roku utrzymano jedynie roczne kursy dla kandydatów ze świadectwem dojrzałości z państwowej szkoły średniej (bądź posiadającej prawa szkół państwowych). Tak więc absolwenci PKN mieli za sobą 13 lat nauki: siedem lat w szkole powszechnej, pięć lat w szkole średniej i jeden rok w PKN. Jednoroczny pobyt w zakładzie kształcenia nauczycieli nie pozwalał jednak na zgłębienie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, ani na pogłębienie praktyki pedagogicznej w wystarczającym stopniu. W ramach kursu realizowano przedmioty pedagogiczne i naukę o Polsce współczesnej. Dodatkowo obejmował on grupę przedmiotów: humanistycznych, fizyczno-matematycznych, geograficzno-przyrodniczych, rysunek i roboty ręczne, śpiew i wychowanie fizyczne. Słuchacz miał do wyboru jedną specjalistyczną grupę przedmiotów, które po ukończeniu kursu wykładał w szkole. Absolwenci tego typu kursów byli w pewnym sensie uprzywilejowani w stosunku do niżej wykształconych nauczycieli, ponieważ mieli oni pierwszeństwo przy zatrudnieniu w publicznych szkołach powszechnych¹¹. W roku szkolnym 1930/1931 w Polsce było czynnych osiem PKN-ów: we Lwowie, Poznaniu, Toruniu, Grudziądzu, Łodzi, Wilnie, Brześciu nad Bugiem, Ostrogu nad Horyniem. Poza tym istniały też prywatne kursy nauczycielskie¹².

Instytuty pedagogiczne

Ponieważ studia uniwersyteckie były zamknięte dla wychowanków seminariów nauczycielskich, a ambicją wielu nauczycieli było wyższe wykształcenie, uruchomiono instytuty pedagogiczne. Jako pierwszy rozpoczął działalność Instytut Pedagogiczny w Warszawie w 1918 roku, który przygotowywał nauczycieli szkół średnich i nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Następnie w 1921 roku również w Warszawie utworzono Państwowy Instytut Nauczycielski, kształcący nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich.

Działalność tych instytutów trwała jednak krótko, bo PIP zamknięto w 1925 roku, a PIN w 1926 roku. Wywołało to jednak falę ostrej krytyki ze strony działaczy pedagogicznych i w rezultacie, w 1930 roku, wznowiono działalność Państwowego Instytutu Nauczycielskiego¹³.

Obok państwowych instytutów działały jeszcze uczelnie prywatne o zbliżonym charakterze – na przykład Instytut Pedagogiczny w Katowicach oraz Wydział Pedagogiczny w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie z oddziałem w Łodzi¹⁴. Wydział Pedagogiczny w Wolnej Wszechnicy Polskiej miał dość szeroki zasięg. Na wydziale tym studiowali nauczyciele szkół powszechnych oraz absolwenci seminariów nauczycielskich. W ten sposób Wolna Wszechnica Polska spełniała marzenia wyróżniających się nauczycieli o studiach wyższych. Także znakomity dobór wykładowców, jak: Antoni Bolesław Dobrowolski, Józefa Jotejko, Józef Lewicki, Helena Radlińska, Bogdan Suchodolski, zapewniał wysoki poziom naukowy¹⁵.

W 1932 roku w Warszawie uruchomiono jeszcze jeden instytut, a mianowicie Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego, który w swej organizacji i programie nawiązywał do znanej koncepcji Jana Władysława Dawida. Studia te, trwające 4 lata, miały charakter samokształcenia kierowanego, łączącego pracę samodzielną słuchaczy w ciągu roku szkolnego z pracą na kursach w czasie ferii letnich i zimowych. Przy Instytucie funkcjonowały dwa wydziały: pedagogiczny i społeczny. Program Instytutu obejmował cztery grupy przedmiotów: nauki pomocnicze, nauki pedagogiczne, nauki społeczne, nauki kulturalno-artystyczne. Instytutem kierował Stefan Balej, a wśród wykładowców byli między innymi: Józef Chałasiński, Józef Pieter, Henryk Rowid, Stefan Szuman.

Licea pedagogiczne i kolejne reformy

Istniejący system kształcenia nauczycieli zmieniła radykalnie „reformacja jędrzejewiczowska”. W miejsce

5-letnich seminariów nauczycielskich wprowadzono 3-letnie licea pedagogiczne, oparte na programie zreformowanego gimnazjum, oraz 2-letnie pedagogia przeznaczone dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Krokiem naprzód było też opracowanie systemu kształcenia wychowawczyń przedszkoli, które do tej pory kształcono w 5-letnich seminariach nauczycielskich. Miały je teraz przygotowywać 4-letnie seminaria oparte na drugim szczeblu szkoły powszechnej oraz 2-letnie licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli. Realizacja programu liceum pedagogicznego dawała podstawę do dalszego samokształcenia. Wprowadzenie nowego przedmiotu nauczania pod nazwą życie w środowisku i zagadnienia życia współczesnego tworzyło także realne podstawy do przygotowania młodzieży do pracy społeczno-oświatowej.

Licea pedagogiczne rozpoczęły działalność po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich w 1937 roku¹⁶. Były to średnie szkoły, w których przedmioty ogólnokształcące w zasadzie równały się poziomem przedmiotom w liceach ogólnokształcących, jednak różniły się od nich programem. W doborze materiału odgrywały poważną rolę specyficzne zadania liceum pedagogicznego jako zakładu kształcenia nauczycieli, dlatego właściwym ośrodkiem całej pracy w liceum pedagogicznym były zagadnienia kulturalno-wychowawcze¹⁷.

Licea pedagogiczne przyjmowały młodzież, która ukończyła sześć klas szkoły powszechnej i cztery klasy gimnazjum, zakończone tak zwaną małą maturą, przeciętnie w wieku 17 lat. Nauka w takim liceum trwała trzy lata. Kształcenie nauczycieli na poziomie średnim niewątpliwie zyskiwało na formie. Nauka została przedłużona o rok, obejmowała lat trzynaście, a nie jak dotychczas dwanaście, do liceów wstępowała więc młodzież nie czternastoletnia, a szesnasto- i siedemnastoletnia, z pełniejszym wykształceniem ogólnym i w wieku, w którym wybór zawodu mógł już być bardziej świadomą decyzją. Absolwenci otrzymywali też prawo wstępowania na niektóre wydziały uniwer-

sytetów. Licea pedagogiczne stanowiły poważny postęp w strukturze zakładów kształcenia nauczycieli, a także w programie nauki, który w dużej mierze uwzględniał najlepsze doświadczenia seminariów i w oparciu o nie wprowadzał nowe przedmioty, nowe treści nauczania, nowe formy pracy. Wybuch wojny przeszkodził jednak w weryfikacji wartości nowych szkół nauczycielskich, gdyż pierwsi absolwenci mieli przystąpić do pracy we wrześniu 1939 roku.

Pedagogia

Drugą formą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, wprowadzoną „ustawą jędrzejewiczowską”, było pedagogium. Pierwsze zakłady tego typu powstały już w 1928 roku w Krakowie, Warszawie i Lublinie. W ich powstawaniu szczególną rolę odegrał Henryk Rowid i jego Sekcja Kształcenia Nauczycieli przy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Statut tych szkół z 1928 roku przewidywał nauczanie kilku grup przedmiotów, a mianowicie: przedmiotów pedagogicznych z naukami pomocniczymi, metodyki nauczania początkowego i praktyki pedagogicznej, przedmiotów artystyczno-technicznych i tak zwanego przedmiotu naukowego¹⁸.

Państwowe pedagogia zajmowały się kształceniem zawodowym kandydatów na nauczycieli z dwuletnim kursem nauczania. Od kandydatów wstępujących do pedagogium wymagano świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej oraz zdolności fizycznych do zawodu. Pedagogia wykorzystywały dorobek seminariów nauczycielskich: ich kadre, obiekty, szkoły ćwiczeń, internaty i doświadczenie w konstruowaniu planów i programów kształcenia, w formach i metodach pracy oraz w praktyce pedagogicznej, ale wprowadzały we wszystkich tych zakresach wiele innowacji. Programy poszczególnych przedmiotów opracowywały same pedagogia i wynikały one przede wszystkim z potrzeb szkoły powszechnej oraz ze stanowiska nauczyciela w szkole i w środowisku,

a więc z punktu widzenia jego przyszłej działalności szkolnej i społeczno-oświatowej. Oczywiście programy te zatwierdzały kuratoria i ministerstwo. Pedagogia były niewątpliwie wartościowszą formą kształcenia nauczycieli, jednak walka o kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w wyższych szkołach zawodowych nie wygasła bynajmniej po ich uruchomieniu.

Pozytywnym elementem ustawy z 1932 roku był fakt, że absolwenci liceów pedagogicznych i liceów zawodowych mogli wstępować do wyższych szkół na podstawie uzyskanych świadectw dojrzałości. Nowy system kształcenia nauczycieli stawiał pod tym względem Polskę przed takimi krajami, jak Austria, Francja czy Belgia, zaś na równi byliśmy z takimi potęgami, jak Niemcy, Anglia czy USA. Niestety wojna uniemożliwiła sprawdzenie wartości nowych szkół nauczycielskich w praktyce, gdyż liceów dla wychowawczyń przedszkoli nie zdołano w ogóle uruchomić do jej wybuchu, a pierwsi absolwenci zreformowanych pedagogów mieli przystąpić do pracy we wrześniu 1939 roku, zaś liceów pedagogicznych – dopiero w 1940 roku.

Regulacja kwalifikacji zawodowych

W międzywojennej Polsce obowiązywały: rozporządzenie o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych¹⁹ oraz zarządzenie zawierające przepisy o praktycznym egzaminie na nauczyciela szkół powszechnych²⁰.

Wprowadzono dwa egzaminy nauczycielskie. Pierwszy odbywał się tuż po ukończeniu seminarium, drugi (kwalifikacyjny) po przepracowaniu w szkole co najmniej dwu lat. Nauczyciel musiał pracować w placówce edukacyjnej w wymiarze nie mniejszym niż 14 godzin tygodniowo. Egzamin praktyczny winien być zdawany w miarę możliwości w szkole powszechnej, w której dany nauczyciel był zatrudniony. Do egzaminu można było podchodzić dwa razy. W wyjątkowych sytuacjach można było się odwołać do Kuratora Okręgu Szkolnego,

aby ten zezwolił nauczycielowi na zdawanie tego egzaminu po raz trzeci.

W tym okresie nauczyciele byli pracownikami państwowymi X–VIII grupy zaszerogowania z czterema szczeblami awansowymi. Ich wynagrodzenie było zrównane z wynagrodzeniem średniej kadry urzędniczej, mogli korzystać z bezpłatnego mieszkania oraz opału, a na wsi otrzymywali dwie morgi ziemi. Etatowy wymiar pracy wynosił 30 godzin lekcyjnych tygodniowo.

Formy doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w II RP

W okresie międzywojennym wzrastało społeczne znaczenie nauczycieli i świadomość ich zawodowej godności. Wielu nauczycieli wykazywało dużą aktywność zawodową, społeczną i naukowo-badawczą, czując się współodpowiedzialnymi za całokształt edukacji dorastającego pokolenia. Wśród nauczycieli rosło też zapotrzebowanie na upowszechnianie teoretycznych osiągnięć pedagogiki i jej dyscyplin szczegółowych oraz na prace samokształceniowe i naukowo-badawcze. Ukończenie zakładu kształcenia nauczycieli, szczególnie typu średniego, mogło dać jedynie wprowadzenie do pracy wychowawczej. Dalsze kształcenie dokonywało się więc w formie długotrwałej pracy doksztalceniowej oraz w formie prac krótkotrwałych, doraźnych. Pierwsza wiązała się z egzaminami praktycznymi, z wyższymi kursami nauczycielskimi i z instytutami, drugą stanowiły konferencje i zjazdy, kursy wakacyjne i śródroczne.

Dużą popularnością cieszyły się wyższe kursy nauczycielskie (WKN), które dawały dodatkowe kwalifikacje do nauczania następujących przedmiotów nauczania: humanistycznych, geograficzno-przyrodniczych, fizyko-matematycznych, robót, rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego²¹.

Do oryginalnych form doksztalcania i doskonalenia nauczycieli należało szkolenie korespondencyjne. Zadania takie realizował założony przy współ-

Tabela. Zakłady kształcenia nauczycieli w Polsce międzywojennej

Typy szkół	Liczba szkół			Uczniowie (w tysiącach)		
	1922/23	1928/29	1937/38	1922/23	1928/29	1937/38
Seminaria nauczycielskie	174	209	x	26,1	36,9	x
Państwowe	112	119	x	18,3	21,3	x
Samorządowe	4	90	x	0,5	15,6	x
Prywatne	58		x	7,3		x
Licea pedagogiczne	x	x	38	x	x	1,7
Pedagogia	x	3	11	x	0,2	1,1
Seminaria dla wychowawczyń przedszkoli	16	16	19	0,6	0,8	1,7
Państwowe	8	8	8	0,3	0,4	0,9
Prywatne	8	8	11	0,3	0,4	0,8
Seminaria nauczycielskie gospodarstwa	x	7	6	x	0,4	0,3
Państwowe	x	3	2	x	x	0,2
Prywatne	x	4	4	x	x	0,1

Źródło: *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych. Część III*, Kielce 1994, s. 138.

udziale ZNP w 1924 roku Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, który prowadził dla nauczycieli szkół powszechnych kurs pedagogiczno-metodyczny, przygotowujący do egzaminu kwalifikacyjnego, oraz korespondencyjne szkolenie w zakresie Wyższego Kursu Nauczycielskiego, które pozwalało na podniesienie kwalifikacji w zakresie danej specjalności²².

Popularnością cieszyły się szeroko rozposzechnione kursy wakacyjne – zapoczątkowane

w 1913 roku, a reaktywowane w 1921 roku. Na szczeblu centralnym organizowane były corocznie w dwóch ośrodkach: w Zakopanem i na wybrzeżu²³. Organizowano również kursy szkoleniowe na szczeblu wojewódzkim i powiatowym. Celom tym podporządkowana była działalność różnych komisji i sekcji przy Zarządzie Głównym ZNP i jego ogniwach terenowych. Kursy te miały różny charakter: początkowy, końcowy, bądź jednorazowy. Przezna-

czony były przede wszystkim dla nauczycieli kwalifikowanych, ale w miarę wolnych miejsc przyjmowani byli też nauczyciele niewykwalifikowani. Trwały najczęściej dwa tygodnie i organizowano je na terenie wybranych kuratoriów szkolnych. Kuratoria rozprowadzały specjalne karty wpisowe i pobierały opłaty. Nie miały one charakteru kursów przygotowawczych do egzaminów nauczycielskich, lecz celem ich było przede wszystkim: umożliwienie nauczycielom rozszerzania naukowych horyzontów i nawiązywania kontaktów z ludźmi i środowiskami naukowymi; zapoznanie z nowymi wynikami badań w danej dziedzinie; umożliwienie dyskusji na tematy związane bezpośrednio lub pośrednio z pracą nauczycielską.

Kierownikami oraz prelegentami byli wybitni fachowcy, przeważnie profesorowie szkół akademickich. Uczestnicy mogli korzystać z pracowni naukowych i bibliotek. Harmonogramy kursów wakacyjnych podawano do wiadomości nauczycieli w okólnikach Ministra WRiOP w dziennikach urzędowych ministerstwa.

W myśl ustawy z 1919 roku nauczyciele w Polsce zobowiązani byli do składania pełnego egzaminu nauczycielskiego. Nauczyciele niewykwalifikowani, ale czynni zawodowo, musieli składać egzamin uzupełniający. Zasady i organizację takiego egzaminu regulowało Rozporządzenie Ministra WRiOP z 1924 roku²⁴. Dotyczyło to nauczycieli, którzy nie posiadali: świadectwa ukończenia seminarium nauczycielskiego oraz świadectwa ukończenia co najmniej sześciu klas polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej i nie złożyli uzupełniającego egzaminu pedagogicznego, nie posiadali świadectwa rosyjskiego nauczyciela początkowego i nauczyciela domowego. Egzaminy uzupełniające odbywały się co najmniej dwa razy w roku, w terminach jesiennym i zimowym, przed stałymi komisjami egzaminacyjnymi przy inspektoratach szkolnych okręgowych, przede wszystkim w tych miejscowościach, w których istniały seminaria. Prócz tego kuratorium mogło zarządzić w razie potrzeby

egzaminy nadzwyczajne w terminach dodatkowych na wakacyjnych kursach końcowych przed doraźnie zorganizowaną komisją. Podania o dopuszczenie do egzaminu składano w biurze inspektora szkolnego okręgowego najpóźniej na dwa miesiące przed jego planowanym terminem.

Egzamin składał się z części pisemnej (lub praktycznej) i ustnej. Część pisemną stanowił egzamin: z pedagogiki, z języka polskiego (z literaturą), z arytmetyki (z algebrą), z geometrii. Egzamin praktyczny obejmował: roboty ręczne i rysunek. Dodatkowo komisja egzaminacyjna mogła zarządzić egzamin praktyczny z przyrody. Tematy prac pisemnych i prac praktycznych proponowali egzaminatorzy odpowiednich przedmiotów, po trzy z każdego przedmiotu. Na wypracowanie z języka polskiego z literaturą i z pedagogiką oraz na wykonanie prac praktycznych przeznaczano po 5 godzin, na zadania matematyczne po 2 i pół godziny. Po pomyślnie zdanym egzaminie pisemnym komisja dopuszczała kandydata do części ustnej, który uwzględniał: religię, język polski (z literaturą), historię (Polski i powszechną), matematykę (arytmetykę z algebrą i geometrią), fizykę, przyrodznawstwo (zoologię, botanikę, mineralogię z chemią praktyczną, anatomię i fizjologię z higieną), geografję (geografję Polski i geografję fizyczną), pedagogikę (z psychologią), dydaktykę (z metodyką), dzieje szkolnictwa polskiego, śpiew, rysunek i roboty ręczne. Przewodniczący komisji wyznaczał kolejność przedmiotów egzaminacyjnych, czas trwania egzaminu i zarządzał przerwami. Z każdego przedmiotu egzaminował odpowiedni specjalista, który wystawiał również ocenę z egzaminu ustnego. Oceny końcowe ustalała komisja na wniosek egzaminatorów na podstawie ocen z prac pisemnych i wyników egzaminu ustnego.

Poważny wkład w przygotowanie zawodowe kadry pedagogicznej powszechnych i średnich szkół ogólnokształcących wniosły też ogniska metodyczne oraz konferencje rejonowe²⁵. Zadaniem ognisk metodycznych z zakresów poszczególnych przedmiotów było podniesienie poziomu nauko-

wego i metodycznego w szkołach powszechnych, średnich i zakładach kształcenia nauczycieli, wzajemne dokształcanie się i samokształcenie nauczycieli, organizowanie pracowni i sal przedmiotowych w szkołach państwowych i prywatnych, informowanie o literaturze metodycznej przedmiotu, o pomocach naukowych i ich użytkowaniu, utrzymywanie stałego kontaktu z instruktorami ministerialnymi i z ośrodkami pracy naukowej i metodycznej.

Najważniejszym działaniem konferencji rejonowych było z kolei zaznajomienie nauczycieli z innowacjami pedagogicznymi oraz twórcze doskonalenie osobowości. Początkowo miały one charakter dokształcający, a ich uczestnikami byli przede wszystkim niewykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych. Działalność konferencji rejonowych w Polsce regulowało zarządzenie Ministra WRiOP wydane specjalnie w tej sprawie²⁶. Wszystkie konferencje miały podobny charakter – odbywały się według ustalonego harmonogramu w wybranej szkole w rejonie i trwały zazwyczaj jeden dzień.

W system doskonalenia zawodowego nauczycieli wpisywało się także piśmiennictwo pedagogiczne. Pod koniec lat trzydziestych ZNP wydawał około 50 czasopism (ogólnokrajowych i regionalnych) o profilu pedagogicznym. Poprzez Naszą Księgarnię zaopatrywano szkolnictwo powszechne w książki, pomoce naukowe, wszelkiego rodzaju wydawnictwa i towary potrzebne dla szkoły. Z wydawnictw Naszej Księgarni największą popularnością wśród nauczycieli cieszyła się wydawana *Biblioteka Dziel Pedagogicznych* oraz cykle: *Z Praktyki Szkolnej* i *Biblioteka Samokształceniowa*.

Podsumowanie

W ciągu dwudziestolecia międzywojennego wprowadzono szereg opisanych w niniejszym tekście rozwiązań, których celem miało być dokształcanie, a przede wszystkim wykształcenie na nowo środowiska nauczycielskiego. W różnym stopniu formy te spełniały swoje zadania. Należy dodać, że zakłady

kształcenia nauczycieli w okresie międzywojennym spełniały także ważną rolę społeczną. Równoległe z działalnością podstawową prowadziły bowiem szeroko zakrojoną pracę oświatową i kulturalną na rzecz środowiska, w którym działały. Stały się ośrodkami życia artystycznego, a w miarę upływu czasu – głównymi ośrodkami kulturotwórczymi.

Na podkreślenie zasługuje także fakt, iż międzywojenne wzorce kształcenia nauczycieli kontynuowano – stosownie do nowych warunków – przez prawie trzy dekady po II wojnie światowej w Polsce Ludowej. Licea pedagogiczne funkcjonowały do 1970 roku, a licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli – do roku 1973²⁷. Również studia nauczycielskie²⁸ (SN-y), które działały w Polsce od 1954 do 1971 roku i przejęły kształcenie nauczycieli po zlikwidowanych liceach pedagogicznych, były w pewnym sensie odpowiednikiem przedwojennych pedagogów.

Przypisy

- ¹ *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dz. U. Min. WRiOP z 1919 r., nr 2, poz. 3.
- ² J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa 1984, s. 44.
- ³ *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Min. WRiOP, wyd. I, Warszawa 1921; wyd. II, Warszawa 1926.
- ⁴ *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Min. WRiOP, wyd. II, Warszawa 1926, s. 7.
- ⁵ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, w: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczycielstwa*, Warszawa 1959, s. 34.
- ⁶ *Preparandy nauczycielskie*, Min. WRiOP, Warszawa 1922.
- ⁷ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963, s. 41–42.
- ⁸ *Preparandy nauczycielskie*, op. cit., s. 49.
- ⁹ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, op. cit., s. 42.

- ¹⁰ Podstawy organizacyjne Państwowych Kursów Nauczycielskich regulował statut ogłoszony w Dz. Urz. Min. WRiOP z 1920 r., nr 23. Nowy statut kursy te zyskały 1 września 1928 roku.
- ¹¹ M. Dzierzbicka, *Zagadnienie nauczycielskie w naszym szkolnictwie powszechnym*, „Oświata i Wychowanie” 1929, nr 2, s. 121.
- ¹² J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, s. 81.
- ¹³ *Ibidem*, s. 46.
- ¹⁴ Wolna Wszechnica Polska to prywatna instytucja o poziomie uczelni wyższej, która wywodziła się z Towarzystwa Kursów Naukowych założonego w 1905 roku.
- ¹⁵ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, op. cit., s. 48.
- ¹⁶ *Rozporządzenie Min. WRiOP z dnia 6 marca 1937 r. o organizacji państwowego liceum pedagogicznego*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1937 r., nr 3.
- ¹⁷ *Program nauki (tymczasowy) w Państwowym Liceum Pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938.
- ¹⁸ *Zarządzenie Min. WRiOP z dnia 14 kwietnia 1928 r w sprawie statutu Państwowych Pedagogów*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1928 r, nr 8.
- ¹⁹ *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych*, Dz. U. 1928, nr 28, poz. 258 i nr 53, poz. 512.
- ²⁰ *Zarządzenie Min. WRiOP z dnia 14 grudnia 1928 r. zawierające przepisy o praktycznym egzaminie na nauczyciela szkół powszechnych*, Dz. Urz. Min. WRiOP, poz. 67.
- ²¹ J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, op. cit., s. 46.
- ²² S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 252.
- ²³ F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 275.
- ²⁴ Dz. U. 1924, nr 10, poz. 94.
- ²⁵ *Zarządzenie Min. WRiOP z 1926 r. w sprawie konferencji regionalnych*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1926 r., nr 12, poz. 144.
- ²⁶ *Ibidem*.
- ²⁷ B. Ratuś, *Licea Pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*, Warszawa-Poznań 1974, s. 160.
- ²⁸ Dz. Urz. Min. Ośw. 1955, nr 7, poz. 57.

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 authors note 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 czasopiśmie naukowych oraz redaktorka monografii wieloautorских. Prowadzi badania wokół pedeutologii i historii wychowania.

Harcerze w międzywojniu

Część II

Irena Teresa Kozimala

Sylwetki duchownych w lwowskim okręgu ZHP

Polski skauting, który dość szybko przyjął rodzimą nazwę „harcerstwo”, stanowił ważne ogniwo w budowaniu zrębów niepodległości i początków odbudowywanej państwowości w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Harcerze mieli istotny wkład w kultywowanie historii, organizowanie życia społecznego i podtrzymywanie tradycyjnych wartości. Nierzadko w tej profesji aktywnie praco-

wali duchowni – początkowo raczej jako nieformalni działacze w ramach poszczególnych hufców, z czasem stawali się pełnoprawnymi członkami, komendantami, a przede wszystkim kapelanami w strukturach ZHP. Niniejszy tekst ma na celu przedstawienie działalności tych duchownych, którzy byli aktywni w lwowskim okręgu ZHP i zapisali się w historii swoim poświęceniem i aktywnością społeczną.

Księża jako harcerze

W tym okresie polski skauting spotkał się z życzliwym zainteresowaniem i współdziałaniem wielu kapłanów. W Rosji ideowym kierownikiem ruchu był wybitny kapłan, lekarz i filozof, ks. Kazimierz Lutosławski (1880–1924), autor wartościowych podręczników harcerskich, późniejszy poseł na Sejm Rzeczypospolitej i współtwórca konstytucji marcowej. Wielu kapłanów współpracujących z ruchem harcerskim uczestniczyło w roli kapelanów podczas walk w obronie niepodległości Polski w latach 1918–1921. Szerokim echem odbiła się bohaterska śmierć księdza Ignacego Skorupki, który stracił życie 14 sierpnia 1920 roku w bitwie pod Ossowem na przedpolach Warszawy, pełniąc obowiązki duszpasterza w 236 pułku piechoty. Gorliwy kapłan pośród licznych obowiązków i inicjatyw zasłynął również i tym, że jeszcze w czasie zaborów organizował tajne polskie harcerstwo w guberni czernihowskiej.

Początkowo obecność księży w ruchu harcerskim nie była sformalizowana, odbywała się na zasadzie osobistych zainteresowań i doświadczeń. W roku 1925, wraz z podpisaniem przez Polskę konkordatu, powołano Radę do Spraw Religijnych ZHP, w skład której weszli kapłani wskazani przez Episkopat w porozumieniu z naczelnictwem ZHP. Z ramienia Episkopatu opiekę nad duszpasterstwem harcerzy sprawował kard. Aleksander Kakowski. Kapelani wchodzili z urzędu do władz naczelnych i okręgowych ZHP. W drużynach najczęściej funkcję tę pełnili prefekci szkół i proboszczowie. Niektórzy zdobywali uprawnienia instruktorskie. Ogółem ocenia się, że duchowni stanowili do 10% przedwojennej kadry instruktorskiej. Prowadzili bogatą, ożywioną działalność wychowawczą i publicystyczną. Również w seminariach zakładano koła kleryków harcerzy, przygotowujące w przyszłości do pracy wychowawczej w harcerstwie. W drugiej połowie lat trzydziestych koła takie istniały w ponad dwudziestu seminariach, skupiając jedną czwartą alumnów¹.

Gerard Szmyd (1885–1938) w strukturach ZHP

Jedno z nich od marca 1933 roku działało w Seminarium Duchownym obrządku łacińskiego we Lwowie jako Krąg Starszoharcerski Alumnów im. Józefa Bilczewskiego. W 1934 roku skład zarządu kręgu przedstawiał się następująco: prezes – Stanisław Ganowski, wiceprezes – T. Łączyński, sekretarz – J. Klepa, skarbnik – S. Piskozub i bibliotekarz – J. Kłonowski. Kuratorem kręgu z ramienia władz kościelnych został ks. dr Jan Nowicki. Po kilku miesiącach krąg przerwał działalność, Bywznowić pracę w kwietniu 1935 roku. Liczył wówczas 67 harcerzy. Jego drużynowym został Adam Dziedzic. W styczniu 1937 roku funkcję drużynowego objął h.R Wiktor Haas. Krąg składał się z 4 zastępów. Wśród jego członków 15 posiadało stopnie młodzików, 13 – wywiadowców, 18 – ćwików, 7 – harcerzy orlich i 2 harcerzy Rzeczypospolitej².

Pośród instruktorów w sutannach działających w Chorągwi Harcerzy we Lwowie najwyższą funkcję – komendanta Chorągwi osiągnął ks. dr Gerard Szmyd³. Z ruchem skautowym zetknął się na początku jego powstania we Lwowie. Był jednym z jego organizatorów, szczególnie zaangażował się w rozwój czasopisma „Skaut” wydawanego w latach 1911–1939. W listopadzie 1918 roku objął komendę Hufca Harcerzy we Lwowie i zmobilizował młodzież do udziału w obronie miasta. W 1920 roku, a następnie w latach 1925–1930, pełnił także funkcję kapelana Wojska Polskiego. Od listopada 1922 do maja 1923 roku objął komendę Chorągwi we Lwowie, potem został jej kapelanem. W latach 1921–1931 był członkiem Zarządu Okręgu Lwowskiego ZHP, zaś od 1926 do 1931 roku jego przewodniczącym. W 1921 roku został mianowany działaczem harcerskim, w 1934 roku cofnięto stopień na jego prośbę.

Dużą zasługą ks. Szmyda było jego zaangażowanie w wydawnictwo harcerskie „Skaut” we Lwowie. Czasopismo to było jednym z najstarszych pism dla polskiej młodzieży skautowej. Pierwsze

numery dwutygodnika wyszły jesienią 1911 roku i ukazywały się nieprzerwanie do wybuchu I wojny światowej. Wznowione zostało na początku 1916 roku, lecz działania wojenne i problemy finansowe oraz redakcyjne spowodowały, że nie wychodziło regularnie. Po kolejnej przerwie trwającej od czerwca 1920 do maja 1923 roku ponownie wznowiono wydawanie czasopisma. Jego sytuacja była w tych latach bardzo trudna, w znacznej mierze z uwagi na duże zaległości finansowe z ubiegłych lat. Większość tych długów spłacono także dzięki wkładom ks. Gerarda Szmyda w latach 1924–1927. Ostatnie spłaty miały miejsce jeszcze w 1933 roku.

Ks. Szmyd miał poglądy narodowe, stąd trudno mu było zaakceptować zmiany we władzach ZHP, które nastąpiły po dojściu sanacji do władzy. W lutym 1931 roku, podczas XII Walnego Zjazdu ZHP w Warszawie, zmieniło się całe kierownictwo Związku. Miejsce instruktorów o poglądach prawicowych: ks. Jana Mauersbergera, hm Stanisława Sedlaczka, hm Władysława Sołtana, hm Jana Grabowskiego zajęli ludzie kojarzeni z ekipą rządzącą. Przewodniczącym ZHP został wojewoda śląski Michał Grażyński, Naczelniczką Harcerek – Komendantka Śląskiej Chorągwi Jadwiga Laszczka-Wierzbianańska, Naczelnikiem Harcerzy – Komendant Chorągwi Warszawskiej hm Antoni Olbromski. Te zmiany miały także swoje przełożenie na władze harcerskie niższych szczebli, a zwłaszcza komendy chorągwi. Instruktorzy lwowscy od dawna byli znani ze swoich sympatii narodowych i potrafili je manifestować także podczas działalności harcerskiej⁴. Taki stan musiał prowadzić do nacisków ze strony władz naczelnych ZHP w kierunku zmian w kierownictwie Chorągwi Lwowskiej. Równocześnie wzmogły się działania w zakresie odsunięcia od pracy lub usunięcia z ZHP instruktorów harcerskich, którzy jednocześnie zaangażowani byli w działalność partii politycznych, zwłaszcza narodowych.

W 1931 roku ks. Szmyd złożył rezygnację z funkcji, przekazując swoje obowiązki wiceprzewodniczącemu, Janowi Poratyńskiemu. Rezygnacja

ta wzbudziła wiele kontrowersji w środowisku lwowskim i przez dłuższy czas nie była rozpatrzona przez Zarząd. Decyzja, niewyjaśniona w złożonej rezygnacji, wiązała się zapewne z ówczesną sytuacją społeczno-polityczną, która znalazła także swoje odbicie w ZHP. Władze harcerstwa lwowskiego, wśród których znajdowało się wielu zwolenników obozu narodowego, nie były przychylnie ustosunkowane do zajmowania funkcji w harcerstwie przez działaczy sanacyjnych. Zapewne to było powodem, że 16 kwietnia 1933 roku ks. Szmyd złożył także rezygnację z członkostwa w ZHP. Motywując swoją decyzję, stwierdził: „Ażeby jednak w przyszłości władze harcerskie nie miały ze mną kłopotu, a ja bym również miał spokój, zgłaszam niniejszym swoje wystąpienie ze Związku Harcerstwa Polskiego”. Można przypuszczać, że ta przykra dla niego decyzja musiała być wynikiem bardzo dużej różnicy poglądów na sprawy harcerstwa i była protestem tego zasłużonego działacza harcerskiego przeciw zmianom, jakie nastąpiły w Związku w okresie rządów sanacji⁵.

Lwowscy kapelani ZHP

Funkcję kapelana Lwowskiej Chorągwi Harcerzy pełnił w latach 1936–1939 ks. Józef Dajczak⁶. Stopień działacza harcerskiego uzyskał w roku 1936, harcmistrza – w roku 1937. W latach 1936–1939 pełnił funkcję kapelana Lwowskiej Chorągwi Harcerzy. Ponadto w okresie 1938–1939 był członkiem Zarządu Okręgu Lwowskiego ZHP, od stycznia 1939 roku – Komisji Próby na Stopień Działacza Harcerskiego Chorągwi. Według spisu księży Archidiecezji Lwowskiej z 1951 roku przeżył wojnę i przebywał w Kalwarii Zebrzydowskiej, potem w Nysie⁷.

Funkcję kapelana Lwowskiej Chorągwi Harcerek pełnił ks. Rudolf Opacki, który stopień działacza harcerskiego uzyskał w styczniu 1939 roku. Był współorganizatorem tajnego nauczania we Lwowie w czasie okupacji hitlerowskiej razem z przedwojenną komendantką Chorągwi Harcerek we Lwowie hm Stefanią Stipal. Rozwijało się ono,

tak jak na innych terenach, w różnych formach, z których najważniejszą było zorganizowane tajne nauczanie, nad którym pieczę i nadzór sprawowała Delegatura Rządu na Kraj poprzez kuratora dr. Stefana Balickiego i kolejnych wizytatorów – Tadeusza Wojtonia oraz dr. Stefana Papeé. W jego ramach powstało wiele zespołów, prowadzonych zarówno przez nauczycieli świeckich, jak i przez zakony, które w podziemiu kontynuowały działalność, do której zostały powołane. Były to SS. Urszulanki, SS. Nazeretki. SS. Sacre Coeur, czy wyeliminowane już SS. Notre Dame, których pracą nadal kierował przedwojenny dyrektor ks. Rudolf Opacki⁸.

Marian Rechowicz (1910–1983)

Funkcję kapelana Hufca Harcerzy we Lwowie pełnił późniejszy ks. bp. Marian Rechowicz⁹. Ukończył teologię na UJK we Lwowie, uzyskując 22 czerwca 1933 roku święcenia kapłańskie z rąk abpa Bolesława Twardowskiego. Pracował jako wikariusz w Strusowie (1933–1934), Tarnopolu (1934–1936), parafii św. Elżbiety we Lwowie (1936–1938). W 1938 roku został prefektem studiów w Wyższym Seminarium Duchownym we Lwowie i asystentem przy Katedrze Historii Kościoła w Polsce i na Rusi na Wydziale Teologicznym UJK. Uzyskał stopień działacza harcerskiego w Komendzie Chorągwi Harcerzy we Lwowie. Od 1937 do 1939 roku pełnił funkcję kapelana Hufca Harcerzy we Lwowie. W czasie okupacji kontynuował wykłady w Seminarium Duchownym z historii Kościoła, patrologii i historii sztuki.

W 1945 roku przeniósł się do Kalwarii Zebrzydowskiej wraz z Seminarium Lwowskim i kontynuował wykłady do czasu zamknięcia zakładu przez władze PRL-u w 1950 roku. Jednocześnie nawiązał kontakt z KUL-em, gdzie podjął pracę jako profesor kontraktowy do zatwierdzenia jego rozprawy habilitacyjnej, co nastąpiło dopiero po przełomie październikowym w 1956 roku. W listopadzie 1956 roku został wybrany na rektora KUL-u i pełnił tę funkcję do 1965 roku. Odszedł po represjach w sto-

sunku do KUL-u ze strony władz komunistycznych oraz pogorszenia stanu zdrowia. Był autorem wielu książek, rozpraw i artykułów naukowych z historii Kościoła. W 1967 roku otrzymał nominację na profesora zwyczajnego. Wysoko ceniony przez papieża Jana XXIII otrzymał w 1959 roku tytuł honorowy papieskiego prałata domowego. W tym także roku mianowany został przez abpa Eugeniusza Baziaka kanonikiem Kapituły Metropolitarnej we Lwowie z siedzibą w Lubaczowie. W 1973 roku papież mianował go administratorem apostolskim Archidiecezji Lwowskiej. W 1974 roku otrzymał sakrę biskupią. Rok później przeszedł na emeryturę. Zmarł 28 września 1983 roku z powodu zawału serca. Pochowany w krypcie lubaczowskiej prokatedry¹⁰.

Komendanci hufca

Czterech duchownych Chorągwi Lwowskiej pełniło funkcję komendantów hufca: ks. dr Lucjan Tokarski, ks. Adam Wróbel, ks. Paweł Rabczak i ks. Adolf Jarosiewicz.

Lucjan Tokarski – działacz harcerski, kapłan. Od 1921 do lipca 1922 roku komendant Hufca Harcerzy w Tarnopolu, od lutego 1923 roku członek Komendy Hufca oraz w latach 1922–1923 kapelan Hufca Tarnopol. Katecheta Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Tarnopolu. Zamordowany przez Niemców w lipcu 1941 roku w Stanisławowie razem z grupą polskiej inteligencji¹¹.

Adam Wróbel – instruktor harcerski, kapłan. Od października 1923 do 1924 roku komendant Hufca Harcerzy w Kołomyi. Po wojnie przebywał za granicą. Zmarł 8 września 1993 roku w Londynie¹².

Adolf Jarosiewicz – stopień podharcymistrza uzyskał 24 marca 1926 roku. Pełnił funkcję hufcowego Hufca Harcerzy w Buczaczu od kwietnia 1924 do października 1926 roku, a w latach 1926–1931 hufcowego Hufca Kowel w Chorągwi Wołyńskiej i członka władz tej Chorągwi. Według niektórych źródeł podczas okupacji był kierownikiem organizacyjnym NOW na Wołyniu. Proboszcz parafii Kan-

tenburg koło Krzemieńca, przed wybuchem wojny był proboszczem parafii Łanowce w dekanacie krzemienieckim. Po wejściu Armii Czerwonej opuścił diecezję łucką, podjął posługę w parafii w Brodach archidiecezji lwowskiej. Aresztowany przez Niemców w grudniu 1943 roku w Uhnowie za działalność konspiracyjną, zginął podczas nalotu w sierpniu 1944 roku na dworcu kolejowym we Lwowie w trakcie transportu do obozu koncentracyjnego w Dachau¹³.

Ks. Paweł Rabczak – od sierpnia 1920 do wiosny 1924 roku pełnił funkcję komendanta Hufca Harcerzy w Sanoku, potem ponownie w latach 1927–1929. Następnie do 1939 roku był kapelanem tego hufca. Przeżył wojnę, w latach 1945–1948 pełnił funkcję kapelana Hufca Harcerzy w Sanoku¹⁴.

Wychowankiem ks. Rabczaka był phm Zdzisław Peszkowski – późniejszy kapelan Stowarzyszenia Rodzin Katyńskich¹⁵. Stopień podharcmistra uzyskał 10 czerwca 1938 roku w Chorągwi Lwowskiej, harcmistra – 16 kwietnia 1943 roku w Komendzie Hufca ZHP na Środkowym Wschodzie. Działał w harcerstwie od 1928 roku, pełniąc różne funkcje. Od stycznia 1937 do marca 1938 roku był drużynowym II DH w Sanoku oraz Gromady Zuchowej „Wyrwidęby” przy drużynie. Ponadto w marcu 1938 roku został mianowany namiestnikiem zuchowym Hufca Sanok, a po wyjeździe z tego miasta do Szkoły Podchorążych Kawalerii w Grudziądzu pełnił w latach 1938–1939 funkcję drużynowego zuchów. Aresztowany przez Armię Czerwoną cudem uniknął śmierci. Żołnierz Armii Andersa, Hufcowy Hufca Harcerzy w Tel-Awiewie w 1943 roku, kierownik Wydziału Zuchowego Komendy ZHP na Środkowym Wschodzie w latach 1943–1944. W późniejszym okresie (1945–1946) pełnił funkcję zastępcy komendanta i kierownika Wydziału Zuchów Komendy Chorągwi Indyjskiej ZHP, zaś w latach 1946–1947 – zastępcy Komendanta ZHP na Wschód i wizytatora wychowania harcerskiego na Indii. W następnych latach był nadal związany z ruchem harcerskim, lecz aż do lat siedemdziesiątych żadnych funkcji nie pełnił. W latach 1970–1985 był kapelanem Okręgu

ZHP w Stanach Zjednoczonych, od 1985 roku Naczelnym Kapelanem ZHP poza granicami Kraju. Po przemianach ustrojowych osiedlił się w Warszawie, gdzie zmarł 8 października 2007 roku¹⁶.

Stanisław Bełch (1904–1989)

Ponadto część kapłanów pracowała w komendach hufca i drużynach, pełniąc funkcje członków komend, drużynowych lub opiekunów drużyn.

Jednym z nich był ks. Stanisław Bełch. Urodził się 13 stycznia 1904 roku w Różance koło Strzyżowa. Po ukończeniu Gimnazjum w Jasle wstąpił do Seminarium Duchownego w Przemyślu. Święcenia kapłańskie otrzymał w 1928 roku. Potem był wikariuszem w Jasienicy Rosielnej, następnie przy Katedrze w Przemyślu. Opiekował się Katolickim Stowarzyszeniem Młodzieży, Chrześcijańskim Związkiem Zawodowym i harcerstwem. Stopień podharcmistra uzyskał w 1932 roku. W latach 1932–1933 był kierownikiem Wydziału Wyszczolenia Komendy Hufca w Przemyślu. Ze względu na przerwanie działalności harcerskiej w styczniu 1937 roku cofnięto mu stopień instruktorski. Po wyjeździe z Przemyśla pełnił funkcję katechety w Dobromilu i Sokołowie Małopolskim i wikariusza w Krośnie. W 1939 roku został mianowany Generalnym Sekretarzem Katolickiego Stowarzyszenia Mężów i Asystentem Chrześcijańskich Związków Zawodowych. W 1939 roku wyjechał do Rzymu i podjął studia na Papieskim Uniwersytecie „Angelicum”. Powołany do wojska jako kapelan przez biskupa polowego ks. Józefa Gawlinę, pełnił służbę we Francji, a po jej kapitulacji – ewakuował się do Szkocji. Potem przeniósł się do Londynu, gdzie rozpoczął pracę duszpasterską wśród młodzieży i inteligencji. Rozwinął szeroką akcję wydawniczą za pośrednictwem utworzonego przez siebie Katolickiego Instytutu Wydawniczego w Londynie. Wydawał między innymi Pismo Święte, polskie przekłady encyklik papieskich i dziesiątki tysięcy modlitewników dostarczanych za pośrednictwem Międzynarodowego Czerwonego Krzyża

do jeńców polskich w Niemczech i ZRRR. Od 1945 roku był kapłanem młodzieży akademickiej. Założył w Londynie ośrodek duszpasterski – Hospicjum św. Stanisława, Katolickie Stowarzyszenie Uniwersyteckie Veritas, które weszło do międzynarodowej organizacji uniwersyteckiej „Pax Romana”. W 1948 roku rozpoczął studia historyczne na Uniwersytecie Nordham (Nowy Jork), gdzie uzyskał dyplom magisterski za pracę *Jan Długosz jako historyk*. Od 1950 roku wykładał etykę św. Tomasza z Akwinu na Uniwersytecie Notre Dame (Indiana) i równocześnie studiował socjologię międzynarodową. W 1957 roku na wezwanie biskupa J. Gawliny wrócił do Londynu i prowadził duszpasterstwo akademickie. W latach 1959–1960 uzyskał doktorat na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie z tematyki pisarstwa Pawła Włodkowica. W 1961 roku został odznaczony szambelanią papieską. W roku następnym podjął dzieło przetłumaczenia na język polski i wydania (1986) *Sumy teologicznej* św. Tomasza z Akwinu. W 1986 roku zamieszkał w Fawley Court koło Londynu w szkole ks. Marianów, gdzie nauczał historii Kościoła i był spowiednikiem. Powrócił do Polski w 1987 roku i zamieszkał w Domu Księżki Emerytów w Korczynie koło Krosna. Zmarł 3 czerwca 1989 roku. Pogrzeb odbył się w kaplicy w Sobniowie, potem trumnę przeniesiono do Jasła¹⁷.

Władysław Cisek (1893–1969)

W harcerstwie kołomyjskim działał ks. Władysław Cisek SJ – urodzony 5 lipca 1893 roku w Chyrowie. Święcenia kapłańskie uzyskał w 1928 roku w zakonie jezuitów. W latach 1915–1922 studiował teologię i filozofię w Starej Wsi i Krakowie.

Pracował jako subminister, potem prefekt w Chyrowie w latach 1922–1927, subminister oraz profesor historii i geografii w Starej Wsi (1927–1929), w latach 1929–1930 był katechetą w Rudzie Śląskiej, od 1927 do 1930 operariuszem w Nowym Sączu, następnie w latach 1932–1933 w Krakowie i w okresie 1934–1935 – w Stanisławowie. Do wojny przebywał w Kołomyi.

Do października 1938 roku był drużynowym w Hufcu Kołomyja, od grudnia 1938 do 1939 roku referentem „Skauta” w Hufcu Kołomyja. Ponadto od czerwca 1938 do 1939 roku pełnił funkcję kierownika referatu drużyn skautowych. W maju 1939 roku został mianowany podharc mistrzem. W latach 1940–1944 przebywał w Nowym Sączu, potem do 1947 roku był kapłanem w Rabce¹⁸.

Kapelani ZHP

Tragiczny był los kapelanów hufców w Stryju i Tarnopolu.

Ks. Aleksander Cisło – kapelan Hufca Stryj, członek Starszoharcerskiego Kręgu Księżki we Lwowie, zginął w 1944 roku w Stryju¹⁹.

Ks. Antoni Czuczka – kapelan Hufca Tarnopol w latach 1933–1939, członek Starszoharcerskiego Kręgu Księżki we Lwowie, poległ we wrześniu 1939 roku jako kapelan 54 Pułku Strzelców Kresowych Wojska Polskiego z Tarnopola²⁰.

Ks. Jerzy Jaglarz – święcenia kapłańskie otrzymał w 1932 roku. Był doktorem prawa kanonicznego, katechetą szkół średnich w Tarnopolu, od 1935 roku w Stanisławowie. W roku 1937 pełnił funkcję drużynowego I DH w Tarnopolu oraz kierownika referatu Kręgow Starszoharcerskich Komendy Hufca w Tarnopolu. Potem został kapłanem Hufca Stanisławów oraz kierownikiem referatu drużyn starszoharcerskich w tym hufcu. Był także członkiem Starszoharcerskiego Kręgu Księżki we Lwowie. Wskutek nieszczęśliwego wypadku doznał poważnego urazu czaszki i nie powrócił do pełnej sprawności umysłowej. Od 1938 roku mieszkał we Lwowie. Podczas okupacji sowieckiej wstąpił do konspiracji harcerek. Aresztowany 17 lutego 1940 roku, więziony w Samborze, potem we Lwowie. W listopadzie 1940 roku razem z trzema innymi Polakami skazany został w Kijowie na karę śmierci. Wyrok wykonano 16 stycznia 1941 roku²¹.

Ks. Ludwik Mroczek – salezjanin, podharc mistrz, drużynowy DH przy Klasztorze oo. Sale-

zjanów w Przemyślu-Zasanie. Aresztowany przez Niemców w Krakowie, zginął w Oświęcimiu 5 stycznia 1942 roku²².

W harcerstwie w Tłumaczu – mieście powiatowym leżącym w województwie stanisławowskim – działał ks. Roman Daca. Był kapłanem, majorem, potem pułkownikiem AK. W wieku szkolnym rozpoczął działalność harcerską, uzyskując stopień instruktorski. We wrześniu 1926 roku został przewodnikiem ZHP. Pełnił różne funkcje. Od listopada 1923 do 1925 roku był przybocznym komendanta I DH w Tłumaczu, potem do 1927 roku drużynowym. W 1927 roku zdał maturę i podjął studia teologiczne na UJK we Lwowie. Podczas pobytu we Lwowie był współpracownikiem Komendy Chorągwi. Święcenia kapłańskie otrzymał w 1933 roku.

Od 1939 roku był proboszczem w Nowosielcach pod Lwowem. W tym także roku obronił pracę doktorską z filozofii. Podczas wojny pod pseudonimem „Longin” w randze podpułkownika był dowódcą rejonu partyzanckiego Armii Krajowej. Dał się poznać jako wybitny organizator samoobrony ludności polskiej przed Niemcami i UPA w obwodzie Rohatyn. We wrześniu 1943 roku na jego plebanię napadli nacjonałiści ukraińscy i zamordowali matkę i gospodynię. Sam przeżył, ukryty przez matkę. Po wojnie przebywał w Krakowie. Związał się z duszpasterstwem nauczycieli. Utrzymywał do końca życia ścisły kontakt z tłumaczanami. Zmarł 19 września 1994 roku²³.

Inni duchowni w ZHP

W harcerstwie przemyskim, obok zmarłego tragicznie ks. Ludwika Mrocza, działał również inny salezjanin – ks. Władysław Dec oraz ks. Wiktor Haas-Panecki.

Ks. Władysław Dec urodził się 26 stycznia 1907 roku w Korczunku Daszawskim pow. Stryj. Podobnie jak ks. Daca wcześniej związał się z harcerstwem. Stopień podharcmistra uzyskał 10 maja 1937 roku, harcmistra 18 kwietnia 1945 roku. Przed wojną był

drużynowym IX DH w Krakowie, potem VIII DH w Przemyślu. Ukończył seminarium duchowne w Krakowie i w 1939 roku pedagogikę na UJK we Lwowie. W czerwcu 1939 roku mianowany został kapłanem 22 Dywizji Piechoty Górskiej w Przemyślu. Wraz z jednostką uczestniczył w kampanii wrześniowej na terenach zajętych przez Armię Czerwoną. Uniknął aresztowania i po powrocie do Lwowa włączył się w działalność Służby Zwycięstwu Polski. Po agresji Niemiec na ZSRR wrócił do Przemyśla i współorganizował Szare Szeregi w latach 1941–1942. Został kapłanem Armii Krajowej na obwód przemyski, lecz z powodu „wsypy” zmuszony został do opuszczenia Przemyśla i wstąpił pod Lwowem do reaktywowanego 14 Pułku Ułanów Jazłowieckich AK, którym dowodził Serb – mjr Dragan Sotirović. Potem wrócił do Przemyśla i pracował jako katecheta w II Liceum Ogólnokształcącym. W latach 1944–1948 jako zastępca hufcowego Hufca Harcerzy w Przemyślu przeprowadził obozy harcerskie. Aktywnie uczestniczył w przedsięwzięciach społeczno-patriotycznych Przemyśla, był założycielem Stowarzyszenia Pamięci Orłąt Przemyskich. W działalność harcerską włączył się ponownie w 1985 roku. Był jednym z organizatorów duszpasterstwa harcerskiego w Przemyślu przy Kościele ss. Benedyktynek. Zmarł 12 listopada 1999 roku w Przemyślu²⁴.

W harcerstwie przemyskim również rozpoczął swoją działalność ks. Wiktor Haas-Panecki. Pełnił funkcję drużynowego IV DH (1930–1932) oraz od kwietnia 1932 do grudnia 1933 roku był drużynowym I DH w Przemyślu. Następnie w latach 1937–1939 był kierownikiem Kręgu Starszoharcerskiego im. J. Bilczewskiego przy Seminarium Duchownym obrządku łacińskiego we Lwowie. Stopień podharcmistra uzyskał w marcu 1938 roku. Wyświęcony na kapłana prawdopodobnie w 1939 roku, w latach 1939–1945 był wikarym w Lubaczowie, Cieszanowie i Bruśnie (pow. Lubaczów). W czasie wojny związany z Harcerstwem Polskim, od 1941 roku zaczął działać w ZWZ-AK, które w Lubaczowie opierało się głównie na harcerzach. Jesienią 1943 roku został skiero-

wany do Rzeszowa i w grudniu zaprzysiężony na kapelana AK. Od maja do lipca 1944 roku był w oddziale leśnym 4 kompanii 19 pp. AK w rejonie Narola, potem w Grodzisku Dolnym na Rzeszowszczyźnie. W latach 1944–1945 współpracował z dowództwem Obwodu Lubaczów AK-NIE, podporządkowanym dowództwu Oddziałów Leśnych „Warta” Obszaru Lwów AK. W 1945 roku został mianowany harcmistrzem. Ze względu na grożące mu represje został przeniesiony jako kapłan na ziemię polnieckie. W ostatnich latach życia pracował jako duszpasterz w Słupsku. Zmarł 23 stycznia 2001 roku²⁵.

Instruktorem harcerskim był również ks. Adam Dziedzic. Urodzony w 1913 roku, święcenia kapłańskie otrzymał w 1937 roku. Przed wybuchem II wojny światowej przebywał w Kamionce Strumiłłowej. Od lat szkolnych działał w harcerstwie, uzyskując w kwietniu 1937 roku mianowanie na podharcymistrza. Od kwietnia 1935 do grudnia 1936 roku pełnił funkcję kierownika Starszoharcerskiego Kręgu Alumnów im. Józefa Bilczewskiego przy Seminarium Duchownym Obrządku Łacińskiego we Lwowie. Od stycznia 1938 do 1939 roku był drużynowym I DH w Kamionce Strumiłłowej. Po wojnie przebywał w Diecezji Wrocławskiej²⁶.

W harcerstwie buczackim działał ks. Józef Dziurzycki. W marcu 1933 roku uzyskał stopień działacza harcerskiego. W latach 1930–1939 był kapelanem Hufca Harcerzy w Buczaczu i kierownikiem Wydziału Ogólnego. Po wojnie przebywał w Diecezji Opolskiej^{xvii}. Instruktorem harcerskim był także ks. Stanisław Ganowski. Urodzony w 1909 roku, święcenia kapłańskie otrzymał w 1935 roku. W działalność harcerską zaangażował się podczas nauki w gimnazjum. W 1929 roku pełnił funkcję przybocznego I DH w Zbarażu. Przed wybuchem II wojny światowej był administratorem parafii w Sokołowiec Hetmańskiej – Dekanat Buski. W marcu 1936 roku mianowany podharcymistrzem. Po wojnie przebywał w Diecezji Wrocławskiej²⁷.

Nieznane są losy instruktora harcerstwa w Lubaczowie – ks. Stanisława Prasola. Urodzony w 1910

roku, stopień instruktorski podharcymistrza uzyskał w 1937 roku. Od września 1934 do września 1936 roku był drużynowym I DH im. H. Sienkiewicza w Lubaczowie, następnie od stycznia do maja 1938 roku drużynowym II DH w Nadwórnej. W latach 1934–1938 pracował jako wikariusz w Lubaczowie, potem Janowie Lwowskim i parafii Nadwórna. W czasie II wojny światowej przebywał we Lwowie, w kościele św. Anny, współpracował z AK. Istnieją dwie sprzeczne informacje odnośnie jego losów. Jedna, że został zamordowany przez żołnierzy Armii Czerwonej po 23 czerwca 1941 roku, przy drodze biegnącej do Mołotkowa i Łojowej razem z grupą 80 osób cofających się przez Niemcami. Inna, że porzucił stan duchowny i ukrył się pod fałszywym nazwiskiem²⁹.

Przypisy

- 1 Ks. J. Stańczuk, *Pan Bóg Harcerzy. Refleksja historyczno-pastoralna*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 2010, nr 11, s. 64.
- 2 „Skaut” 1935, nr 14, s. 217; „Skaut” 1934, nr 5, s. 98; Archiwum ZHP, *Rozkazy 1932–1938*.
- 3 Ks. Gerard Szmyd ur. się 28.12.1885 roku w Krościenku Wyżnym k.Krosna. Był synem Michała i Marii z domu Kielar. Ukończył gimnazjum w Jaśle w 1906 roku. Studiował teologię na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Lwowskiego, święcenia kapłańskie przyjął w 1910 roku. Był profesorem IV gimnazjum we Lwowie. W 1930 roku został proboszczem parafii św. Marii Magdaleny we Lwowie. Był także członkiem kapituły lwowskiej i Polskiego Towarzystwa Teologicznego. Zmarł nagle w grudniu 1938 roku we Lwowie.
- 4 K. Jurek, *Szkice do bazy danych (II)*, „Harcerstwo” 1987, nr 5, s. 18–21.
- 5 I. Kozimala, *Lwowska Chorągiew Harcerzy ZHP we Lwowie w latach 1921–1939*, *Przemyśl* 2007, s. 34; Ks. L. Grzebień SJ (red.), *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, t. 7, Warszawa 1983, s. 225.
- 6 Ks. Józef Dajczak – ur. 24.05.1894 roku w Trzcińcu Wielkim koło Tarnopola. Zmarł 23.02.1966 roku w Warszawie.
- 7 I. Kozimala, *Kadra instruktorska Lwowskiej Chorągwi Harcerzy Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1918–1945*, Warszawa 2010, s. 40.

- ⁸ www.cracovia-leopolis.pl/index, data dostępu: 6.12.2018.
- ⁹ Ks. Marian Rechowicz ur. 4.09.1910 roku w Husiatynie, woj. tarnopolskim, działacz harcerski, ksiądz, metropolita lwowski. Ukończył szkołę powszechną we Lwowie oraz X Gimnazjum im. H. Sienkiewicza. Jednocześnie wstąpił do Małego Seminarium Arcybiskupiego we Lwowie.
- ¹⁰ „Rocznik Lubaczowski” 1998, t. VIII, s. 227–243.
- ¹¹ C. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców szlaku*, Biskupice 1994, s. 159.
- ¹² *Schematyzm Archidiecezji Lwowskiej 2003*, Lwów 2003.
- ¹³ J. Węgierski, *Oddziały leśne 19 Pułku Piechoty*, Kraków 1993, s. 31; J. Węgierski, *Lwowska konspiracja narodowa i katolicka 1939–1947*, Kraków 1994, s. 36; M. Dębowska, *Kościół katolicki na Wołyniu w warunkach okupacji 1939–1945*, Rzeszów 2008, s. 57.
- ¹⁴ C. Mazurczak, *Harcerstwo sanockie 1910–1949*, Kraków 1990, s. 113.
- ¹⁵ Zdzisław Peszkowski – ur. 23.08.1918 roku w Sanoku, kapłan, instruktor harcerski, kapelan Rodzin Katyńskich.
- ¹⁶ I. Kozimala, *Kadra instruktorska Lwowskiej Chorągwi Harcerzy Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1918–1945*, op. cit., s. 87–88.
- ¹⁷ www.jaslanie.gal.pl, data dostępu: 6.12.2018.
- ¹⁸ *Schematyzm Archidiecezji Lwowskiej obrządku łacińskiego*, Lwów 1938, s. 140; *Schematyzm Archidiecezji Lwowskiej obrządku łacińskiego*, Lwów 1939, s. 140; L. Grzebień, *Słownik Jezuitów polskich 1564–1990*, t. II, Kraków 1993, s. 137.
- ¹⁹ J. Jarzemski (red.), *Szare Szeregi. Harcerze 1939–1945*, tom III, *Lista poległych i zmarłych*, Warszawa 1988, s. 29.
- ²⁰ Ibidem, s. 33.
- ²¹ R. Dzwonkowski SAC, *Leksykon duchowieństwa polskiego represjonowanego w ZSRR 1939–1988*, Lublin 2003, s. 277.
- ²² J. Jarzemski (red.), *Szare Szeregi. Harcerze 1939–1945*, op. cit., s. 132.
- ²³ J. Węgierski, *Armia Krajowa w Okręgach Stanisławów i Tarnopol*, Kraków 1996, s. 66.
- ²⁴ H. Humnicka, B. Sykała (red.), *100 lat Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Profesora Kazimierza Morawskiego w Przemyślu-Zasaniu 1906–2006*, Kraków-Przemyśl 2006, s. 119–120.
- ²⁵ Informacja ustna od J. Węgierskiego z 7 lipca 2005 roku.
- ²⁶ I. Kozimala, *Kadra instruktorska Lwowskiej Chorągwi Harcerzy Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1918–1945*, op. cit., s. 45.
- ²⁷ Ibidem.
- ²⁸ Ibidem, s. 48.
- ²⁹ R. Dzwonkowski SAC, *Leksykon duchowieństwa polskiego represjonowanego w ZSRR 1939–1988*, op. cit., s. 493; M. Argasiński, *W służbie Ojczyzny. Zarys dziejów harcerstwa lubaczowskiego w latach 1934–1949*, Lubaczów 2000, s. 5–8.

Abstract

Scouting in the interwar period

Polish scouting, which quickly adopted the Polish name „harcerstwo”, was an essential element of creating the framework for Polish independence and statehood in the interwar period. Scouts made a significant input into celebrating history, organising social life and preserving traditional values. Among the scouts there were many priests – firstly as informal activists within particular groups, and then as full members, commanders and chaplains within ZHP (Polish Scouting and Guiding Association). This article aims to present the activity of the priests who were active members in the Lviv ZHP group and made history thanks to their devotion and social activity.

Irena Teresa Kozimala

Doktor nauk humanistycznych, historyk, wykładowczyni w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Autorka książek: *Skauting polski w Galicji Wschodniej* (1994), *Lwowska Chorągiew Harcerek ZHP 1911–1939* (2003), *Lwowska Chorągiew Harcerzy 1921–1939* (2007).

Miejsce w sercu Turzyna

Sławomir Osiński

Historia pewnego budynku z tożsamością

„Miejsce szczecińskie”, *locum, der Platz*, a więc przedzielone w najnowszej historii cezurą wojny, czasami wielkiej nienawiści, czasami zagłady, potem wyzwolone, „zdobyte” i obdarzone czasami niepewności, braku tożsamości mieszkańców, granicznej „przetargowości”, ale w końcu triumfujące powiewem „wiatru znad morza”. Miejsce w sercu Turzyna wybrane zostało w XIX wieku i miało służyć edukacji. Powstał tu w 1850 roku załączek przyszłego Provinzional-Blindenanstalt, czyli ośrodka

dla ociemniałych dzieci. Z inicjatywą powołania tej placówki wystąpił niewidomy nauczyciel, Anton Moritz Groepler, urodzony w 1818 roku, najstarszy syn właściciela wytwórni farb. Stracił wzrok w wieku 11 lat, a od 1844 roku pracował jako nauczyciel w Instytucie Niewidomych w Halle. Gdy planowano zamknięcie tej instytucji, Groepler w czerwcu 1850 roku wszedł w posiadanie pewnych zasobów pieniężnych, które umożliwiły mu otwarcie podobnego instytutu w Szczecinie.

Historia i rozbudowa

Na mocy koncesji przyznanej Groeplerowi przez Królewski Rząd, a także dzięki wsparciu lokalnych władz oraz datkom od ludzi dobrej woli, otwarto placówkę, początkowo tylko dla chłopców, którą rychło przeniesiono do podmiejskiej wtedy dzielnicy Neutorney, gdzie została zaakceptowana i uznana przez parlament w 1852 roku jako „Pommersche Blindenanstalt”.

Nowy dom dla chłopców powstał w 1857, a w 1861 zakończono budowę domu i szkoły dla dziewcząt wspartą darowizną pary królewskiej. Już po śmierci założyciela (w 1875) jego dzieło doczekało się dalszej rozbudowy – w 1879 powstała szkoła z salą gimnastyczną, a w 1888, 1902 i 1907 budynki warsztatów i zabudowania gospodarcze. Ostatnim akcentem tego przedsięwzięcia był nowy neogotycki dom dla dziewcząt, zbudowany w latach 1927–28, w którym dziś mieści się Szkoła Podstawowa nr 47 im Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie, obchodząca w tym roku sześćdziesiąte istnienia.

Myślenie poszerza przestrzeń

Koniec historii Zakładu dla Ociemniałych przypada na lata wojenne – budynki ponoć służyły celom militarnym, by w polskim już Szczecinie wrócić do funkcji oświatowych. Pierwszym kierownikiem powołanej 1 września 1958 roku szkoły była Wanda Jaroszewicz. Grono pedagogiczne liczyło wówczas 24 osoby. 31 maja 1960 roku odbyła się uroczystość nadania szkole imienia i odsłonięcia pamiątkowej tablicy. W latach 1961–1966 do szkoły uczęszczało ponad 1000 uczniów, a nauka odbywała się na trzy zmiany. Szkoła w 1966 roku otrzymała status szkoły ośmioklasowej. W związku ze zmianami wprowadzonymi od roku szkolnym 1998/99, wynikającymi z reformy oświatowej, część grona nauczycielskiego przeszło do nowo utworzonego Gimnazjum nr 21.

Atutem, oprócz urokliwego położenia, a właściwie najwyższą wartością obecnej ośmioklasowej pla-

cówki, są wyłaniany drogą konkursu (często spośród kilkunastu kandydatów) nauczyciele, którzy angażują się w życie szkoły, służąc uczniom swym talentem, rzetelną pracą zespołową i indywidualną. Celem szkoły jest wykształcenie absolwenta potrafiącego podjąć bez problemów naukę na wyższym etapie, orientującego się w podstawowych aspektach codziennego życia, świadomego najważniejszych norm etycznych, otwartego na świat i życzliwie nastawionego na innych.

Plany i przyszłość

Od roku 2000, dzięki akcjom środowiskowym, sponsorom i pomocy Urzędu Miasta Szczecin, rozpoczęto intensywną pracę nad poprawą warunków lokalowych szkoły. We wszystkich klasach są tablice interaktywne, trwa wymiana mebli na specjalnie zaprojektowane na potrzeby szkoły. Z okazji pięćdziesięciolecia odnowiono tablicę pamiątkową i zasadzono Dąb Pamięci kpt. Antoniego Odyńca. Ponad rok temu odremontowano dobudowaną po wojnie niewielką salkę gimnastyczną, a jej elewację dostosowano do klinkierowego budynku głównego. Powstał mały plac zabaw dla najmłodszych. Przed szkołą i miastem kolejne wyzwania – od 2011 roku planowana jest budowa nowoczesnej, pełnowymiarowej hali sportowo-widowiskowej, niezwykle potrzebnej młodzieży i społeczeństwu Szczecina.

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.

Ucieleśnił swoje marzenia

Barbara Keller

Josepha Conrada tęsknota za morzem i życie na lądzie

Pisarz angielski, Joseph Conrad, był z pochodzenia Polakiem. Wywodził się więc z kraju rolniczego bez tradycji handlowych. Egzamin na kapitana żeglugi zdawał przed wilkiem morskim w tej samej randze, o którą się ubiegał. Na egzaminatorze zrobiło niemałe wrażenie to, że ma do czynienia z tak rzadkim okazem – Polakiem w służbie brytyjskiej marynarki handlowej. Było mu dane dowiedzieć się od egzaminowanego, iż doświadczenie,

z którym ów chciał wejść do brytyjskiej marynarki, zdobywał na Morzu Śródziemnym i w Indiach Zachodnich. Zatajono przed nim jednak źródło morskiego powołania, dzięki czemu egzamin potrwał 40 minut zamiast 3 godziny. I stał się Joseph Conrad kapitanem marynarki brytyjskiej, i nikt z rodziny ani z rodaków nie musiał indagować go, dlaczego ten potomek polskich patriotów i wygnańców nie pomyślał o marynarce rosyjskiej czy niemieckiej.

Nic lepszego do roboty

Majątkiem po matce zarządzał wuj Josepha Conrada, Tadeusz Bobrowski, opiekun małoletniego i jego mentor, wierny ideałom Oświecenia. Nie zmuszał podopiecznego do zarzucenia pomysłu związania się z morzem – ostrzegł go tylko, że to musi być na dobre i na złe. Wspierał siostrzeńca finansowo podczas nauki regularnie, lecz niechętnie, gdy jeszcze myślał, że chłopak poszedł w ślady utalentowanego, ale niepraktycznego i lekkomyślnego ojca.

Tymczasem Joseph Conrad wyszumiał się, wydorósł i wziął pełną odpowiedzialność za swoje życie, które było tyleż rozsądne, co szalone.

Z morzem rozstał się, zanim ono wypowiedziało mu służbę. Odtąd kontaktował się z nim głównie za pośrednictwem literatury. Przyzwyczajony do wzorowego wypełniania obowiązków na statku znalazł sposób, żeby nie zaśnieć na lądzie. Kiedy pomawiał się o sybarytyzm, chodziło mu o kawałek krzesła, na którym mógłby przysiąść z kartką i piórem. Łąd, który, zanim zerwał z morzem ostatecznie, „nie potrafił go przykuć na czas dłuższy”, zatrzymał go teraz na lat 30. Nieoczekiwanie dla samego siebie kapitan Conrad oddał się w jarzmo literaturze. A zaczęło się niewinnie, od przypadkowego przeniesienia na papier jakichś wrażeń – na statku, gdzie nie było akurat nic lepszego do roboty.

Wkrótce jego nałogiem stało się tworzenie alternatywnych światów, gdzie wszystko czeka na rękę mistrza.

Szaleństwo i literatura

Joseph Conrad pisze bez myśli o karierze i nie wchodzi na listy bestsellerów, choć profesjonalni krytycy są pod dużym wrażeniem. Przypomina w tym Stendhala, któremu księgarz na pytanie o sprzedaż jakiejś jego książki miał odpowiedzieć: „można rzec, że jest święta, gdyż nikt jej nie tyka”.

Powodzenie jest wpisane w zawód pisarza, trzeba bowiem zarobić na życie. Poza tym nie do przecenienia jest możliwość przejrzenia się w oczach życzliwego czytelnika.

Pierwszym czytelnikiem pierwszej powieści Josepha Conrada, jeszcze w rękopisie, był student z Cambridge, podróżujący na żaglowcu Torrens do Australii, gdzie miał umrzeć, choć wybierał się wyzdrowieć. Historia *Szaleństwa Almayera* bardzo go zajęła, ale nie bardzo był świadom, jak wiele zależało od jego opinii. Jego odpowiedź: „bezwzględnie” na pytanie, czy warto kończyć, pozwoliło Conradowi rozwinąć żagle, z tym że teraz okręt zamienił na biurko.

Conrad był marzycielem, który ucieleśnił swoje marzenia.

Spędził 20 lat na morzu, do którego miłość nie osłabła przez następne 30 lat na lądzie.

Praca literacka trzymała w ryzach gołą rzeczywistość, której nie zależało na realizacji żadnych ideałów.

Pisarz musi odnaleźć jądro ciemności, nie może zaprzeczać tragicznej kondycji człowieka.

Ostatnie słowa Kurtza brzmią: „Ohyda! Ohyda!”, a potem zjawia się kobieta, która chce usłyszeć, że jego ostatnim słowem było jej imię. Conrad, który posiadał wiedzę, jak w tym świecie się poruszać, żeby nie stracić z oczu marzenia, nie mógłby jej tego odmówić.

Ojciec rodziny

Joseph Conrad, zaciągając się na statek i mając wybór między żaglowcem a parowcem, wybierał ten okręt, który obok kobiety w tańcu i konia w galopie jest uosobieniem piękna.

W literaturze bardziej niż kariera pociągało go piękno osiągnięte w znoju, który tylko laikom mógł się wydawać czymś rozkosznym, gdy sądzili po wygodnym fotelu i obszernym biurku, przy którym zasiada istota z innej planety – pisarz, który umyka wyzwaniom codzienności. Tak samo mogli laicy

roić o psie Conrada, który dawał się kochać, czyli tarmosić dzieciom.

I pan, i pies dają z siebie wszystko, nie bacząc na koszty. A dzieci uczą się na przykładach i dzielą pasję z rodzicami przestrzegającymi zasad. Obaj – ojciec i syn Borys – podziwiali przepływające kontrtorpedowce ze statku, na którym rodzina Conradów wracała do Anglii po odwiedzinach w Polsce. I oboje przejęli się w równym stopniu tym, że klisza fotograficzna skończyła się w niewłaściwym momencie.

Ojciec pielęgnuje syna w chorobie. Oprócz tego nigdy nie częstuje go słowami: „a nie mówilem”. Jeśli potem doświadcza od syna delikatnych względów, to w pełni na nie zasłużył. Conrad lubił palić i często robił to podczas przejażdżek otwartym samochodem, kiedy prowadził syn Borys. Żeby udało się Conradowi przypalić papierosa, Borys musiał w odpowiedniej chwili zwolnić, w przeciwnym razie i papierosy, i zapalki lądowały w krzakach, bo ojciec reagował irytacją na takie drobiazgi. Co innego, gdy to Conrad prowadzi i zrywa linkę hamulcową, co grozi poważnym wypadkiem. Wówczas, wychodząc z tego bez szwanku, ze spokojem oświadcza, że stracił kontrolę nad tym pudłem i nie udało mu się go zakotwiczyć. Zachował też zimną krew, gdy ratował swoją żonę, Jessie, przed kopnięciem przez spłoszoną klacz.

Joseph Conrad był lojalny i wierny tak wobec rodziny, jak i przyjaciół. Słowo „twój” używane w listach nigdy nie jest u niego frazesem. A jednak „choćbyś był bielszy od śniegu, nie ujdiesz potwarzy”. Conradowi zarzucano zdradę, odkąd oznajmił, że chce zostać marynarzem. Nazwisko co prawda zmienił, ale na jedno ze swych imion i tylko po to, żeby nie słuchać, jak Anglicy je kaleczą.

Zabić Lorda Jima

O tym, że nie pomylił się w wyborze zawodu marynarza, mówiły pochlebne świadectwa pozostawione przez ludzi mówiących po angielsku. Po angielsku

mówili prości ludzie pracujący na statkach i po angielsku przemawiał Szekspir z taniego wydania swych dzieł, obowiązkowo odbywający z Conradem wszystkie rejsy.

Język angielski odślonił przed Josephem Conradem te tajemnice, które pozostały takimi dla innych cudzoziemskich pisarzy usiłujących pisać w tym języku. Oni usiłowali, on pisał. Jeśli język angielski pozostał dla niego mimo to, jak twierdził, obcy, to nie musiał być nim bardziej niż język ojczysty w sytuacji, kiedy nie pozwala bez bólu dotrzeć do słów najbardziej przystających do opisywanej rzeczy.

Przed słowem „dezercja” trudno się bronić, gdy pada pod adresem piętnastolatka, który przy okazji został także porównany do Don Kiszota. Ale po latach, gdy umie się wyrazić wszystko jak należy, nie myśli się już o obronie. Owszem, przyznaje się rację księdzu i golibrodzie, którzy potępili Don Kiszota jako obywatela. I każe się Doraminowi zabić Lorda Jima, który przyjmuje z ulgą, że nie doczeka się happy endu.

Barbara Keller

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

Pseudonim „Jolanta”

Agnieszka Czachorowska

Bohaterskie życie Ireny Stanisławy Sendlerowej (1910–2008)

„Przyjmuję Order Uśmiechu od dzieci za działalność dla dzieci. Przyjmuję go od Was w imieniu dzieci, którym kiedyś pomogłam, starałam się im dać własnie możliwość uśmiechu. Gdyby tamte dzieci były tu, pewnie też patrzyłyby z ciekawością, czy teraz będę równie opanowana i spokojna jak kiedyś. (...) Postaram się nie okazywać grymasu, uśmiecham się do Was przy soku z cytryny, tak jak kiedyś uśmiechałam się do innych dzieci, aby zniknął z ich twarzy strach”¹ – to słowa wypowiedziane 11 kwietnia 2007 roku przez Irenę Sendlerową, odznaczoną Orderem Uśmiechu. Z wnioskiem do Międzynarodowej Kapituły Orderu o przyznanie tej jedynej, dziecięcej nagrody zwrócił się Szymon Płóciennik – wówczas 15-letni uczeń gimnazjum z Zielonej Góry. Chłopak zauważył, że wielu jego kolegów jest antysemitami. Uznał także, że we współczesnym świecie lepiej nagłaśniane są życiorysy celebrytów niż prawdziwych bohaterów. Sam napisał list do pani Ireny, o której wiedział, że w czasie wojny uratowała z getta warszawskiego 2500 żydowskich dzieci. Sendlerowa odpowiedziała mu – razem z listem otrzymał książkę z osobistym wpisem od „Jolanty”.

Każdemu należy podać rękę

Na oficjalnej stronie Orderu Uśmiechu można odnaleźć fragment wniosku skierowanego przez Szymona do Kapituły przyznającej ordery. „Według mnie Pani Irena Sendlerowa jak mało kto zasługuje na Order Uśmiechu, ponieważ pomagała dzieciom i czyniła dobro naprawdę, bezinteresownie, z narażeniem życia i nie na pokaz. Gdyby każdy z nas z takim poświęceniem umiał i chciał ratować innych, tych słabszych, zupełnie nieznanymi ludźmi, świat byłby inny – lepszy, pozbawiony cierpienia, konfliktów i wojen. A takie poświęcenie należy nagradzać i wychwalać”².

Prośba Szymona została spełniona – Irena Sendlerowa została 850 Kawalerem Orderu Uśmiechu. W rocie przyrzeczenia obiecała: „być zawsze pogodną i dzieciom radość przynosić”. Stwierdziła, że ta nagroda od dzieci i list od papieża Jana Pawła II są najpiękniejszymi rzeczami, jakie ją w życiu spotkały.

Irena Stanisława Sendlerowa została ustanowiona patronką roku 2018 z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka – Marka Michalaka. Profesor dr hab. Barbara Smolińska-Theiss stwierdziła, że „(...) jest to

specjalne wyzwanie i zadanie społeczno-edukacyjne. W trudnych czasach: zatracanych wartości, nowych podziałów społecznych, zagrożonego szacunku dla dziecka i dorosłego, a jednocześnie narastających potrzeb pomocy i wsparcia – Irena Sendlerowa jawi się jako postać szczególna, autorytet, wzór osobowy dla dzisiejszego świata. Głosi ona przesłanie »każdemu, kto tonie, należy podać rękę«. Oznacza ono ludzką wrażliwość na krzywdę, chronienie ludzkiej godności, nawet w niegodziwych warunkach, korczakowski szacunek dla dziecka, wiarę w Dobro i czynienie Dobra. Taki etos służby społecznej Irena Sendlerowa wyniosła ze szkoły Heleny Radlińskiej. Ratownictwo, pomoc, opieka, zwłaszcza wobec dziecka i matki stały się nakazem moralnym i profesjonalnym³.

Zakopana kartoteka

„Jolanta” przez wiele lat milczała o swojej niezwykłej działalności. Po raz pierwszy opowiedziała o niej w dwudziestą rocznicę wybuchu powstania w getcie warszawskim. Ale największe zainteresowanie jej postacią przypadło na rok w 2001, kiedy to trzy amerykańskie uczennice ze stanu Kansas przyjechały do Polski. Każda z tych dziewcząt przeżyła bolesne chwile, które w niezwykle sposób wiązały się z dramataми wojennymi Sendlerowej.

Dziewczęta podczas przygotowywania się do olimpiady historycznej natrafiły na notatkę o niej w „U.S. News and World Report”. Na podstawie skąpych informacji napisały scenariusz sztuki *Życie w słoiku*, w której poruszały, między innymi, tematykę związaną ze sposobami ocalenia tożsamości żydowskich dzieci. „Aby dzieci te mogły po wojnie wrócić do społeczności żydowskiej, trzeba było jakoś je zewidencjonować (...) zrobić coś w rodzaju kartoteki, gdzie przy nazwisku np. Marysi Kowalskiej w nawiasie było podane »Reginka Lubliner«. Aby po zakończeniu działań wojennych dziecko to mogło wrócić do swoich. (...) W czasie Powstania Warszawskiego zakopałam »Kartotekę« w 2 butelkach w ogródku za przyjaźnionej łączniczki, aby w razie mojej śmierci

odkopała i przekazała komu należy⁴ – tak opisywała te wydarzenia sama Sendlerowa.

Gwarancja życia

Irena Sendlerowa i jej współpracownicy dysponowały przepustkami na teren getta warszawskiego dzięki pracy w Miejskich Zakładach Sanitarnych. Kiedy sytuacja w getcie stawała się piekłem, „Jolanta” zaczęła wyprowadzać dzieci na „aryjską” stronę. Dla powodzenia tego niebywale niebezpiecznego czynu wykorzystali strach okupantów przed tyfusem. Oto jak Sendlerowa opisuje codzienne ryzyko w zwięzłej notatce: „Docierałyśmy do tych domów, mówiąc, że mamy możliwości ratowania dzieci, wyprowadzając je za mury. Wówczas padało jedno zasadnicze pytanie: jaką dajemy gwarancję? Trzeba było uczciwie odpowiedzieć, że żadnej gwarancji dać nie możemy, bo nie wiadomo nawet, czy uda się nam opuścić dziś getto. Wtedy odbywały się dan-tejskie sceny. Tata godził się na oddanie dziecka, a matka nie. Babcia tuliła dziecko najczulej i zalewając się łzami wśród szlochów mówiła »za nic nie oddam wnuczki«⁵.

Prócz przeżywania dramatów przekonywania bezsilnych wobec przemocy okupantów rodzin, organizatorki pomocy wymyślały sposoby „przerzutu” dzieci na bezpieczniejszą stronę. Wykorzystywały do tego między innymi wozy sanitarne, w których na dnie skrzyń z używanymi środkami opatrunkowymi „przemycana” była skrzynka z uspiętym za pomocą środka nasennego dzieckiem. Dzięki łapówkom do przemieszczania się w ukryciu służył też gmach sądu przy ulicy Leszno, który miał dwa wyjścia.

Po przejściu na „aryjską” stronę dzieci trafiały do zaufanych domów, gdzie z wielką troską się nimi zajmowano – dożywiając, ucząc języka i modlitw, tak aby w kontakcie z prześladowcami nie można ich było odróżnić od dzieci pochodzenia polskiego. Czasem, ze względów bezpieczeństwa, należało zmienić adresy domów. Wiele dzieci znalazło opiekę w sierocińcach prowadzonych przez siostry zakonne.

Nie szukała honorów

Za swoją działalność Irena Sendlerowa trafiła na Pawiak. Torturowano ją, bito, żądając informacji o pozostałych współkonspiratorach. Nikogo nie wydała. Udało się ją ocalić dzięki przyjętej przez gestapowca łapówce. Po opuszczeniu więziennych murów musiała się ukrywać i zmienić tożsamość. Nie pojawiła się nawet na pogrzebie własnej matki. Po II wojnie światowej nadal zajmowała się działalnością społeczną, powołując placówki opiekuńczo-wychowawcze oraz czasopismo „Opiekun Społeczny”. Przez komunistyczne władze była regularnie sekowana; prześladowana przez Urząd Bezpieczeństwa, miewała problemy ze znalezieniem pracy, a jej dzieci – z dostaniem się na studia. Mimo to milczała o swoich wyjątkowych czynach i nie szukała honorów.

Jak twierdziła: „(...) nie my, ratujący, jesteśmy jakimiś bohaterami – te słowa nawet mnie bardzo drażnią. Odwrotnie – ciągle mam wyrzuty sumienia, że tak mało zrobiłam. Pragnęłam bardzo opracować ten temat dogłębnie, ukazać światu niespotykaną w dziejach ludzkości na przestrzeni wieków tragedię dziecka żydowskiego. Choroby mnie zmogły i ja już tego nie dam rady zrobić. Apeluję jednak, aby znalazł się »Ktoś«, kto podejmie ten temat i pokaże »Bohaterów Matczynych Serc«, by współcześni ludzie lepiej poznali prawdę. A prawda ta winna stać się przestrożą dla całego świata, dla całej ludzkości”⁶.

Otwarte serce

Rok Ireny Sendlerowej stał się inspiracją dla wielu nauczycieli z całej Polski, również z województwa zachodniopomorskiego. Szkoła Podstawowa im. Ireny Sendlerowej w Stargardzie zorganizowała między innymi Dzień Patrona, a także wycieczkę do stolicy śladami swojej patronki.

Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Stołecznej zrealizowała poświęcony jej projekt edukacyjno-wychowawczy. Jednym z jego elementów było wydanie gazetki, w której

uczniowie mieli okazję zabrać głos na temat: *Irena Sendlerowa naszym drogowskazem*. Jak napisał Miłosz Sadowski, jeden z młodych autorów: „Irena Sendlerowa o pseudonimie »Jolanta« to nasz drogowskaz na życie. Musimy się miłować, a nie pałać nienawiścią do innych osób”⁷.

Bibliografia

- Belerski T.: *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Warszawa 2013.
- Borek K.: *Szymon Płóciennik poprosił o Order*, gazetalubuska.pl, data dostępu: 29.09.2018.
- Czerwińska-Rytel A.: *Listy w butelce*, Łódź 2018.
- Grubowska H.: *Ta, która ratowała Żydów. Rzecz o Irenie Sendlerowej*, Warszawa 2014.
- Mayer J.: *Życie w stoiku. Ocalenie Ireny Sendler*, przeł. R. Stiller, Warszawa 2011.
- Mieszowska A.: *Historia Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2018.
- Piątkowska R.: *Wszystkie moje mamy*, Łódź 2014.
- Sendler I.: *Jak ratowałam dzieci z getta warszawskiego*, www.dzieciholocaustu.org.pl, data dostępu: 29.09.2018.

Przypisy

- 1 T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Warszawa 2013, s. 231.
- 2 „orderusmiechu.pl, data dostępu: 29.09.2018.
- 3 roksendlerowej.pl, data dostępu: 30.09.2018.
- 4 I. Sendler, *Jak ratowałam dzieci z getta warszawskiego*, www.dzieciholocaustu.org.pl, data dostępu: 29.09.2018.
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem.
- 7 zcdn.edu.pl, data dostępu: 01.10.2018.

Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Botanik, naukowiec, pedagog

Małgorzata Majewska

Biogram Władysława Szafera (1886–1970)

Władysław Szafer zyskał sobie uznanie jako wybitny botanik, paleobotanik i obrońca przyrody. Naukowo zajmował się florystyką, systematyką roślin, geografią roślin, fitosocjologią, paleobotaniką i ochroną przyrody. Jedną z ważnych publikacji dydaktycznych profesora Szafera, dobrze znaną nauczycielom biologii, jest opracowanie pod tytułem *Rośliny Polskie. Część I i II*. Zawiera ona opisy i klucze do oznaczania wszystkich gatunków roślin naczyniowych rosnących

w Polsce – zdiczałych bądź częściowo hodowlanych. Publikacja ta, napisana we współpracy ze Stanisławem Kulczyńskim i Bogumiłem Pawłowskim, doczekała się wielu wznowień PWN-u. Piąte wydanie z 1986 roku (ostatnie wydrukowano w roku 1988) – które po raz pierwszy czytałam jeszcze jako uczennica klasy biologiczno-chemicznej w liceum ogólnokształcącym – było moim pierwszym spotkaniem z pracami i osiągnięciami naukowymi profesora Władysława Szafera.

Władysław Szafer urodził się 23 lipca 1886 roku w Sosnowcu. Studia podjął na Uniwersytetach w Wiedniu i we Lwowie, gdzie zgłębiał botanikę, natomiast na uniwersytecie w Monachium studiował botanikę leśną. Prowadził wykłady w Wyższej Szkole Leśnej we Lwowie, a od 1917 roku był profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 1936–1938 był rektorem UJ, także w trakcie okupacji hitlerowskiej (1940–1945). W czasie II wojny światowej organizował pomoc materialną i pomoc dla rodzin uwięzionych profesorów UJ.

W latach 1953–1961 pełnił funkcję dyrektora ogrodu botanicznego w Krakowie. W okresie tym równolegle piastował stanowisko dyrektora Instytutu Botaniki PAN.

Otrzymał honorowe tytuły honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, Uniwersytetu Karola w Pradze, Akademii Nauk w Kopenhadze, a także na uczelniach w Budapeszcie, Helsinkach, Halle, Pradze, Bukareszcie. Był honorowym członkiem Polskiego Towarzystwa Botanicznego, odznaczony Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski w 1946 roku i Krzyżem Komandorskim w 1951 roku.

Od 1920 roku był członkiem, a następnie wiceprezesem Polskiej Akademii Umiejętności. Od 1950 roku był członkiem i wiceprezesem (1957–1961) PAN. Dzięki jego inicjatywie w latach 1932–1956 powstało wiele parków narodowych: Pieniński, Białowieski, Świętokrzyski, Babiogórski, Tatrzański, Ojcowski. Zasłynął jako inicjator reintrodukcji żubrów w Puszczy Białowieskiej.

W 1920 roku stanął na czele Państwowej Rady Ochrony Przyrody. W 1923 roku zainicjował w Polsce – na wzór działającej w Szwajcarii – działalność Ligi Ochrony Przyrody. Następnie w 1926 roku przedstawił konkretny projekt organizacji Ligi a także tekst odezwy i deklaracji. 9 stycznia 1927 roku podjęto decyzję o utworzeniu Ligii i wybrano Komitet Organizacyjny.

Władysława Szafera za swoje zasługi otrzymał honorowe członkostwo Międzynarodowej Unii

Ochrony Przyrody i jej Zasobów oraz Międzynarodowej Komisji Parków Narodowych. Na jego cześć utworzono 20 naukowych nazw roślin – współczesnych i kopalnych. Nazwano także jego imieniem obiekty geograficzne (obszar ochrony ścisłej w Wolińskim Parku Narodowym, Grań Szafera i Lodospad Szafera nad Zatoką Admiralicji – na Wyspie Króla Jerzego na Antarktyce). Od 1986 roku Instytut Botaniki PAN w Krakowie nosi jego imię, a od 1989 roku Polskie Towarzystwo Botaniczne nadaje medal im. Władysława Szafera autorom prac botanicznych, charakteryzujących się wybitną wartością.

Był autorem wielu dzieł i prac naukowych (około 700). Połowa z nich dotyczyła ochrony przyrody. Warto przypomnieć niektóre tytuły: *Studium nad zasięgami geograficznymi w Polsce* (1919), *Rośliny Polskie, klucz do oznaczania roślin* (1924), *Życie kwiatów* (1927), *Epoka lodowa* (1946), *Zarys ogólnej geografii roślin* (1949), *Szata roślinna Polski* (1949), *Zarys paleobotaniki* (1952, z M. Kostyniukiem), *Szata roślinna Polski* (1959, z K. Zarzyckim), *Kwiaty i zwierzęta* (1969, z H. Wojtusiakową).

Władysław Szafer zmarł 16 listopada 1970 roku w Krakowie. Pochowany został na Cmentarzu Rakowickim.

Postać profesora Władysława Szafera pozostaje do dzisiaj inspiracją dla kolejnych pokoleń nauczycieli. Jego publikacje mogą być podstawą do projektowania i konstruowania ciekawych, oryginalnych lekcji przedmiotowych. Wątki i problemy, podejmowane przez profesora Szafera, mogą znaleźć zastosowanie w korelacji międzyprzedmiotowej, realizacji tematów projektów edukacyjnych czy obchodach szczególnych dni w szkole.

Małgorzata Majewska

Nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Gdzie ci mężczyźni?

Eleonora Michorzewska

O (nie)obecności nauczycieli w sfeminizowanej edukacji

Ostatnimi laty głośno w polityce o tak zwanym parytecie kobiet, a dokładnie: o braku kobiet w różnych obszarach życia publicznego. W związku z tym ustala się, a priori, liczbę kobiet – na przykład w ławach sejmowych czy też w zasobach ludzkich (sic!) różnych korporacji. Wszystko po to, by wyrównać szanse kobiet w konfrontacji z mężczyznami. Powszechnie bowiem wiadomo, że niektóre zawody są opanowane przez „płeć brzydką”, by wymienić tylko polityków czy informatyków. Dlaczego tak się dzieje – to temat na inny artykuł. Mnie, nauczycielkę, intryguje rzecz dokładnie odwrotna. Zadaję sobie mianowicie pytanie, dlaczego nie ma parytetu mężczyzn w polskiej szkole? Nie trzeba powoływać się na żadne badania czy źródła naukowe, by oparłszy się zaledwie na obserwacji życia społecznego, sformułować tezę, iż zawód nauczyciela w Polsce jest sfeminizowany. O ile jeszcze w szkołach średnich, zwłaszcza w branżowych, można natrafić na rodzynka w postaci nauczyciela płci męskiej, o tyle w przedszkolach i szkołach podstawowych – tudzież niegdyśszych gimnazjach – królują kobiety.

Stereotyp upadł

Trend taki trwa od dziesięcioleci i nie potrafiła go odwrócić żadna reforma. A przecież w dwóch głównych obszarach, w jakich działa szkoła, czyli w kształceniu i wychowaniu dziecka, powinni brać udział i mężczyźni, i kobiety. Dziecko bowiem w procesie rozwoju potrzebuje wzorców obu płci. Obecny stan kadry w naszym szkolnictwie jest z całą pewnością wypadkową różnorodnych czynników (społecznych, politycznych, ekonomicznych) oraz wieloletnich wizji systemowych kolejnych rządów, lecz warto przypomnieć, że był czas, gdy mężczyźni wybierali zawód nauczyciela.

Tuż po odzyskaniu niepodległości, w okresie międzywojennym, dominacja mężczyzn w życiu publicznym była na tyle duża, a skuteczność feministek na tyle jeszcze znikoma, że w polskiej szkole nauczycielki były w zdecydowanej mniejszości. Literatura z tego okresu utrwaliła wzorzec nauczyciela mężczyzny. Przykładem niech będą nieśmiertelny polonista Bładaczka i łacinnik – arcydowcipnie scharakteryzowane ciało pedagogiczne z Gomb-

rowiczowskiej *Ferdydurke*. A dziś, generalizując oczywiście, każdy polonista to kobieta. Stereotyp nauczyciela mężczyzny upadł i stał się tak archaiczny, jak nie przymierzając – niestety – patriotyzm dla współczesnej młodzieży.

Nauczyciel jak ojciec

Z praktyki pedagogicznej wiem natomiast, że uczniowie tęsknią za nauczycielem płci męskiej. Jeśli już takowy pojawia się w szkole, najczęściej uczy WF-u, informatyki, o wiele rzadziej przedmiotów ścisłych. Z trudnością znajdziemy humanistę, zaś nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III i zerówki) ze świecą szukać. Deficyt mężczyzn w szkole z pewnością negatywnie przekłada się na pracę samej szkoły jako instytucji realizującej cele edukacyjno-wychowawcze. Skoro uczniowie tęsknią, chętnie uczęszczają na lekcje prowadzone przez mężczyznę, widzą w nim autorytet, są bardziej subordynowani – to wystarczające powody, by pochylić się nad problemem. Bo przecież szkoła istnieje dzięki uczniom, nie nauczycielom.

Dzieci i młodzież w czasie kształtowania się ich osobowości wymagają w swoim otoczeniu permanentnej obecności dorosłych obu płci. Jest to warunek *sine qua non* harmonijnego rozwoju psychicznego, zwłaszcza emocjonalnego, młodego człowieka. Okazuje się jednak, że przeciętne polskie dziecko nie ma takiego wzorca w rodzinie, gdyż rodzice albo się rozwiedli, albo tata pracuje za granicą i w domu jest jedynie gościem. Stąd problemy wychowawcze, które implikują problemy w nauce, co w konsekwencji znajduje przełożenie w życiu dorosłym i najczęściej jest pierwotną przyczyną porażek życiowych.

Rodzina niekompletna, niespójna, niewydolna czy wręcz patologiczna stwarza zagrożenie powielenia takiego schematu przez dziecko w dorosłym życiu. Uczeń, który nie ma ojca, niejako podświadomie szuka jego substytutu. Niemalże naturalnym „zamiennikiem” może być nauczyciel. Pod warunkiem,

że nie będzie kobietą. Autopsja dostarcza mi wielu przykładów pozytywnych zachowań uczniów, zwłaszcza tych niesubordynowanych, jeśli lekcję prowadzi mężczyzna.

Chroniczny brak

Wielokrotnie miałam okazję się przekonać, że sama obecność nauczyciela mężczyzny działa dyscyplinująco. Taki nauczyciel najczęściej nie musi krzyżeć, a jeśli już podnosi głos, to jego niski tembr odnosi zamierzony skutek, w przeciwieństwie do wysokiego głosu kobiecego. Alty i dyszkanty nauczycielek są drażniące, podczas gdy basy i barytony nauczycieli – uspokajające. Nauczyciel mężczyzna szybciej staje się autorytetem. Poprzez ten fakt ma wielki wpływ na kształtowanie zainteresowań i osobowości ucznia w ogóle. Radząc sobie z dyscypliną, o wiele więcej może nauczyć. Zapewne wielu Czytelników (i Czytelniczek), przypomniawszy sobie lata szkolne, pamięta swoich nauczycieli płci męskiej, a niewykluczone, że pamięć ta jest nacechowana sympatią i życzliwością.

Chroniczny brak mężczyzn nauczycieli z całą pewnością nie jest dowodem na zachowanie parytetu w szkole, choć świat szafuje teraz tym terminem i stwarza sztuczne progi, mające zapewnić równouprawnienie. Z tego faktu nie powinny się jednak cieszyć feministki, ponieważ w przypadku szkoły niedobór mężczyzn paradoksalnie nie oznacza zwycięstwa kobiet. Feminizacja zawodu nauczyciela dowodzi dobitnie, że wciąż istnieje podział na prace męskie i żeńskie.

Wydaje się zatem, że nauczycielstwo to praca typowo kobieca i mężczyznom, po prostu, nie opłaca się wykonywać tego zawodu. Konkludując, jeśli nie wiadomo, o co chodzi, to chodzi o pieniądze...

Eleonora Michorzewska

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

Bezcenna wdzięczność

Jadwiga Piotrowska

Czy dawanie prezentów nauczycielom jest naganne społecznie?

Zagadnienie podziękowania nauczycielowi za jego pracę to temat drażliwy i wywołujący niezdrowe emocje – zarówno wśród samych beneficjentów, jak też uczniów, ich rodziców, a zwłaszcza tłumu postronnych obserwatorów, którzy (już) nie należą do żadnej z wyżej wymienionych kategorii. Rzecz bowiem nie dotyczy wynagradzania nauczycieli z budżetu państwa, lecz otrzymywania przez nich dowodów wdzięczności – najczęściej

w postaci kwiatów – z okazji zakończenia roku szkolnego lub też Dnia Edukacji Narodowej. Wspomniane kwiaty, jako uniwersalna forma podziękowania, mają charakter symboliczny. Często się jednak zdarza, że nauczyciele są obdarowywani także innymi materialnymi dowodami wdzięczności, o które przecież sami nie zabiegają. Po prostu, w polskiej kulturze istnieje potrzeba wyrażenia swojej sympatii w taki właśnie sposób.

Łapówka czy prezent?

Zresztą nie tylko nauczycielom kupuje się prezenty. Do grupy zawodów społecznego zaufania należą lekarze, księża, fryzjerki, kelnerzy. Wydaje mi się, że nauczyciel w tej hierarchii znajduje się na samym dole – o ile tradycja nakazuje na koniec roku „kupić pani kwiatka”, o tyle napiwek dla kelnera jest każdorazowym, obowiązkowym, w gruncie rzeczy bezdyskusyjnym wyrazem wdzięczności. Podarunek dla lekarza po operacji także stanowi – jakkolwiek banalnie to zabrzmie – „materialny dar serca”.

Osobiście nie widzę w różnych formach podziękowania niczego zdrożnego, niewłaściwego, nagannego społecznie. Ludzie bowiem mają różną potrzebę wyrażenia swojej wdzięczności i nie powinno im się tego zabraniać. Krytycy rzucają gromy, obrzucając stygmatyzującymi epitetami, zarzucając deprawację moralną, odsądzając od czci i wiary. A ja uparcie twierdzę, że okazywanie wdzięczności leży w naturze człowieka, co więcej – ma charakter empatyczny, rozwija wrażliwość. Przecież, na dobrą sprawę, mówimy o kwiatkach, czekoladkach czy prezentach wartych zaledwie kilkadziesiąt złotych. Czy to są łapówki? Nierzadko wszak zdarzają się typowo symboliczne prezenty, na przykład pięknie oprawione zdjęcia uczniów z wychowawcą, które również kosztują, a których przecież nie można nie przyjąć od wdzięcznej klasy. My, nauczyciele, jesteśmy obowiązani nie tylko nauczać, ale także wychowywać. A zatem przypominamy dzieciom i młodzieży o Dniu Matki, Dniu Ojca, o świętach państwowych i religijnych, rocznicach, tradycjach. Kształtujemy w nich wrażliwość społeczną i uczymy pomagania innym, prezentujemy wzorce postaw altruistycznych, zachęcamy do bezinteresowności, chwalimy za działalność wolontariacką.

Nie dziwi zatem fakt, że uczniowie, wychowywani do wyżej wymienionych wartości, kierują się nimi w swoim życiu – zdają sobie sprawę, że praca nauczyciela nie jest pracą urzędniczą, czują emocjonalną więź ze swoimi wychowawcami, widzą ich zaangażowanie i w naturalny sposób pragną wyrazić

swoją wdzięczność, okazać ją najlepiej jak umieją. W takich okolicznościach nieprzyjęcie podarunku byłoby po prostu niegrzeczne, przykre dla obdarowującego i niewychowawcze.

Wdzięczność a wychowanie

By pogodzić zwolenników i przeciwników wręczenia dowodów wdzięczności nauczycielom, proponuję – wzorem wielu już szkół w Polsce – pieniężny dar serca na rzecz potrzebujących w ramach akcji charytatywnych. Uczniowie mieliby możliwość wrzucenia dowolnej kwoty do puszki. Mogliby jednocześnie wręczyć kwiatka ukochanemu nauczycielowi. Mogliby. Jednak każda taka forma musi być zaakceptowana przez nauczyciela, powinna być nawet przez niego zaproponowana. Można taką nietypową, a bardzo wartościową formę podziękowania omówić na lekcjach wychowawczych, przedstawić jej zalety, a później nadzorować przez wybrany zespół, by wszyscy mieli pewność, że pieniądze trafiły do potrzebujących.

Pomaganie innym, wyrażanie wdzięczności, propagowanie postawy empatycznej – to wartości jak najbardziej edukacyjne. Nie brońmy zatem uczniom dziękować swym nauczycielom. W ten sposób małe dziecko zostaje wychowane do wartości, rośnie z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, posiada umiejętność samooceny, odczuwa komfort bezpieczeństwa z powodu przynależności do wspólnoty, także tej kulturowej, co w konsekwencji będzie procentowało postawą prospołeczną. Z całą pewnością dowód wdzięczności dla ukochanego nauczyciela ma więcej zalet niż wad. Niech zatem ów drażliwy temat przestanie takim być dla dobra nas wszystkich.

Jadwiga Piotrowska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej 7 im. Noblistów Polskich w Szczecinku.

Wybieram życie

Małgorzata Świłpa

Czy Halloween to produkt „cywilizacji śmierci”?

Nasza polska tradycja przekazuje kolejnym pokoleniom przepiękne święta ku czci zmarłych – Wszystkich Świętych oraz Dzień Zaduszny. Pierwszego listopada wspominamy tych, którzy już odeszli, a teraz przebywają w niebie, są święci, cieszą się obecnością Boga, aniołów oraz braci i sióstr, podobnie jak oni błogosławionych. Drugiego listopada, w Dzień Zaduszny, pamiętamy o tych, którzy dostąpili zbawienia, nie osiągnęli jednak jeszcze świętości, na niebo na razie oczekują – tęskniąc za Bogiem, oczyszczając się w czyścicu, dojrzewając do pełni miłości. Niebo i czyściec to miejsca dla tych, których nie dosięgnęła apokaliptyczna „śmierć druga”. Oni żyją! Inaczej, ale żyją, wolni od ciała, jak motyl wylatujący z kokonu, lub dziecko opuszczające łono matki, przechodzące przez ciasny tunel ku światłu, by rozpocząć byt w innym świecie. Wszystkich Świętych i Dzień Zaduszny wraz z ich obchodami to zdecydowanie elementy cywilizacji życia.

Wracam ze Śniatowa, z Sanktuarium św. Jana Pawła II, gdzie uroczyste obchodziliśmy z młodzieżą 40-lecie wyboru kardynała Karola Wojtyła na papieża. Po drodze, czytając „Refleksje”, postanowiłam, że napiszę coś o tym, co tuż przed nami, mianowicie o obchodzeniu święta zmarłych.

Chciałabym, by święto to obchodzono w polskich szkołach, w sposób godny – taki, który podobałoby się naszemu wielkiemu Rodakowi.

Czy Halloween, w szerokim tego słowa znaczeniu, to coś, czemu powinna poddawać się polska szkoła? Jest zrozumiałe, że nauczyciele języków obcych opowiadają o innych kulturach, zwyczajach i świętach. Czy jednak dobrze, by te akurat stawały się naszymi lub nasze przesłaniały?

Życie po śmierci najprościej tłumaczy religia. Ale czy przekonanie, że nie jesteśmy tylko ciałem, nie jest po prostu bardziej ludzkie? Dziecku, które traci matkę, lepiej jest tłumaczyć, że ona jednak żyje – tylko inaczej, jak aniołowie. Nie można jej dotknąć ani zobaczyć, ale ona z pewnością dalej kocha i to jeszcze mocniej. Teraz może być nawet bliżej niż wtedy, gdy ograniczało ją ciało. Czy w ogóle można powiedzieć dziecku, że mama nie istnieje albo jest strasznym kościotrupem, albo po prostu jest w grobie, gdzie jest ciemno i zimno? To dotyczy również innych bliskich zmarłych. Każdy ich ma – dzieci też.

Jan Paweł II zobaczył wyraźnie walczące ze sobą dwa światy – cywilizację życia i cywilizację śmierci. Nazwał je i nauczał, byśmy potrafili prawidłowo rozeznawać i dokonywać właściwych wyborów. Czy wobec śmierci można w ogóle mówić o cywilizacji życia?

Nasza polska tradycja przekazuje kolejnym pokoleniom przepiękne święta ku czci zmarłych – Wszystkich Świętych oraz Dzień Zaduszny. Pierwszego listopada wspominamy tych, którzy już odeszli, a teraz przebywają w niebie, są święci, cieszą się obecnością Boga, aniołów oraz braci i sióstr, podobnie jak oni błogosławionych. Drugiego listopada, w Dzień Zaduszny, pamiętamy o tych, którzy

dostąpili zbawienia, nie osiągnęli jednak jeszcze świętości, na niebo na razie oczekują – tęskniąc za Bogiem, oczyszczając się w czyścicu, dojrzewając do pełni miłości. Niebo i czyściec to miejsca dla tych, których nie dosięgnęła apokaliptyczna „śmierć druga”. Oni żyją! Inaczej, ale żyją, wolni od ciała, jak motyl wylatujący z kokonu, lub dziecko opuszczające łono matki, przechodzące przez ciasny tunel ku światłu, by rozpocząć byt w innym świecie. Wszystkich Świętych i Dzień Zaduszny wraz z ich obchodami to zdecydowanie elementy cywilizacji życia.

Czy pasuje do tego Halloween? Z pewnością nie. Straszące, potworne martwiaki to bez wątpienia produkt cywilizacji śmierci. Czy mają one cokolwiek wspólnego z tymi, którzy już odeszli, a których wciąż kochamy? Po co promować brzydotę? Żeby oswajać się ze strachem? Jan Paweł II, odtrącający cywilizację śmierci, wołał w dzień swojego wyboru na Stolicę Piotrową i wiele razy później: „Nie lękajcie się!”. Wierzył również w słowa Jezusa – „bójcie się raczej tego, który wraz z ciałem może uśmiercić duszę”. Po co więc bawić się i uczyć dzieci zabawy w atmosferze cywilizacji śmierci?

Nie zamierzam tu rozważać, jaki wpływ na dzieci może mieć obchodzenie święta Halloween. Nie chcę też ani z niczym walczyć, ani czegokolwiek piętnować. Chodzi mi tylko o refleksję, że Halloween to raczej element cywilizacji śmierci i jako takie może przynosić złe skutki. „Czy dobre drzewo może przynosić złe owoce, albo złe dobre?”

Ja wybieram życie, bo tego dobrze nauczył mnie mój Papież.

Małgorzata Świłpa

Nauczycielka matematyki, pracuje w Polsko-Amerykańskich Szkołach Prywatnych. Przez wiele lat była związana z Katolickim Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie.

Jak (się) uczymy w środowisku wielokulturowym?

Sławomir Iwasiów

Jubileusz 60-lecia Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie oraz 10-lecia Punktu Nauczania Języka Ukraińskiego i Religii Greckokatolickiej

Uczenie zarówno dzieci, jak i dorosłych w środowisku wielokulturowym w Polsce to sytuacja w gruncie rzeczy nowa. W związku z napływającymi w ostatnich latach do Polski imigrantami, między innymi z Ukrainy, przemianom ulega otoczenie kulturowe: język ukraiński słychać na ulicach i w miejscach pracy, na placach zabaw i w szkołach. Dlatego też potrzeba odpowiedniego modelowania i finansowania programów eduka-

cyjnych wydaje się bardziej niż uzasadniona. W praktyce wciąż mamy do czynienia z częstymi działaniami doraźnymi, które nie obejmują znacznej części problemów, z jakimi muszą radzić sobie przybywający do Polski obcokrajowcy. To nie tylko kwestia kursów języka polskiego jako obcego – choć to nie mniej ważne zagadnienie – ale także umiejętne dbanie o rozwój kultur i języków macierzystych imigrantów.

Edukacja jest dla wszystkich

Dzięki zaangażowaniu środowiska nauczycielskiego, przede wszystkim grona pedagogicznego Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie, od dziesięciu lat dynamicznie działa Punkt Nauczania Języka Ukraińskiego i Religii Grekokatolickiej. To jednak kropla w morzu potrzeb coraz większej – nie tylko na Pomorzu Zachodnim – społeczności ukraińskiej.

Rok temu liczbę Ukraińców w Szczecinie określono na około 30 tysięcy osób – w skali województwa zachodniopomorskiego było to prawie 60 tysięcy osób. Dzisiaj te liczby mogą być wyższe. To bardzo duża społeczność, która wymaga i opieki ze strony władz, i odpowiedniego zaplecza edukacyjno-kulturalnego. Działają w mieście takie instytucje, jak Ośrodek Kultury Ukraińskiej przy ul. Mickiewicza 45, prowadzony przez szczeciński oddział Związku Ukraińców w Polsce. To bardzo ważne miejsce – znajduje się tu biblioteka z pokaznymi zbiorami, organizowane są dni kultury, spotkania, konferencje.

Jak uczyć wielokulturowo?

Między innymi temu zagadnieniu były poświęcone jubileuszowe obchody w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie. Zaproszeni goście, prelegenci, lokalni akademicy i nauczyciele dyskutowali o potrzebie projektowania i wdrażania programów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb społeczności ukraińskiej, a w szerszej perspektywie – wszystkich imigrantów i mniejszości narodowych oraz etnicznych. Jak pisać programy nauczania i kształcić w szkołach publicznych dzieci imigrantów, a także dorosłych, którzy przygotowują się do życia w nowych warunkach?

Podczas jubileuszowych obchodów odbyła się dyskusja panelowa pod tytułem „Nauczanie dzieci mniejszości narodowych oraz imigrantów – aktualne rozwiązania oraz propozycje rozwiązań”, w której

udział wzięli: prof. dr hab. Janusz Mieczkowski, ks. prof. dr hab. Pavol Dancak, dr Dorota Kowalewska oraz Marek Syrnyk – przewodniczący szczecińskiego oddziału Związku Ukraińców w Polsce (rozmowę prowadziła red. Małgorzata Frymus z „Radia Szczecin”). Rozmówcy skupili się na problemach realizacji polityki edukacyjnej mniejszości narodowych. Taka polityka, na szczeblu centralnym państwa, może się wydawać czymś oczywistym, natomiast w praktyce, to znaczy w skali regionalnej i lokalnej, nie zawsze spełnia wszystkie pokładane w niej nadzieje.

Potrzebujemy spójnej polityki

Jedna z uczestniczek dyskusji, dr Dorota Kowalewska z Uniwersytetu Szczecińskiego, stwierdziła jednoznacznie, że powinna być prowadzona spójna polityka edukacji wielokulturowej na poziomie regionalnym i lokalnym. Bez niej trudno wyobrazić sobie dobre stosunki z mniejszością ukraińską, która cały czas powiększa swoją liczebność.

Jaka będzie przyszłość edukacji wielokulturowej w Polsce? Dzięki działaniom aktywnych osób, takich jak grono pedagogiczne Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie, na pewno już dzisiaj możemy mówić o znacznych efektach codziennej pracy edukacyjnej. Czy to jednak wystarczy, żeby zbudować program wielokulturowej edukacji i zmodernizować szkołę tak, żeby jej zadania odpowiadały potrzebom zmieniającej się rzeczywistości społecznej?

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Autor książek oraz artykułów z zakresu literatury polskiej i wybranych zagadnień medioznawczych.

Współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

Adiunkt w Instytucie Polonistyki, Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa (Wydział Filologiczny US). Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Świadomi swoich kompetencji

Nina Kaczmarek

Kto jest odpowiedzialny za dobrą komunikację w szkole?

Pisanie artykułu zaczynam z lekkim drżeniem serca, jednak potrzeba podzielenia się refleksjami na temat tego, jak ważna jest dla mnie praca nauczyciela – zwłaszcza w kontekście coraz większych oczekiwań w stosunku do kadry pedagogicznej, ale i uczniów – jest silniejsza. Mam doświadczenie zarówno w realizacji podstawy programowej, zreformowanej ostatnio przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak i w pracy w oparciu o autorsko dobierane treści i narzędzia dydaktyczne. Jestem w pełni przekonana, że ta druga opcja jest dla nauczyciela bardziej komfortowa. Codzienna praktyka potwierdza, że uczniom też lepiej się pracuje na treściach przygotowanych przez nauczyciela.

Duże zainteresowanie

W ciągu ostatnich dwóch lat w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w Szczecinie realizowałam innowacyjny projekt, polegający na prowadzeniu warsztatów kreatywności. Na zajęciach uczniowie mieli możliwość, między innymi, świadomej integracji od pierwszych dni w nowej szkole i pracy nad komunikacją. Uczyli się rozwiązywać konflik-

ty, ćwiczyli umiejętności negocjacji, postawy asertywne. Poznawali także swoje mocne strony oraz talenty, uczyli się planować swój czas i odnajdywać motywację do wykonywania codziennych czynności. Wszystko po to, by móc dalej rozwijać swoje kompetencje – z pełną świadomością i akceptacją zmian nowoczesnego świata. Warsztaty były prowadzone przez wyselekcjonowanych trenerów zewnętrznych w oparciu o specjalnie dobrane narzędzia pedagogiczne, socjologiczne, z zakresu psychologii.

Jak można się domyślić, część uczniów wykazywała duże zainteresowanie poruszonymi tematami, a część uważała, że zajęcia są stratą czasu. W efekcie jednak uczestnictwo w nich, mimo że nieobowiązkowe, korzystnie wpłynęło na ich oceny z zachowania i frekwencję. Naszą rolą, jako trenerów, było tak poprowadzić zajęcia, by uczniowie chętnie na nie przychodzili i aktywnie w nich uczestniczyli.

Już po I półroczu innowacji można było odnotować korzystny wpływ zajęć pilotażowych na uczniów. W klasach nią objętych liczba młodzieży rezygnującej z nauki zmniejszyła się trzykrotnie, a średnia ocen wzrosła o pół stopnia.

Kompetencje miękkie

Z zajęć na zajęcia uczniowie coraz bardziej angażowali się w ćwiczenia i treści. Stawali się również bardziej ufni wobec prowadzących. Dzięki ćwiczeniom i dyskusjom z uczniami wyłonił się odrębny problem: nie zawsze łatwych relacji między uczeniem a nauczycielem. Uczniowie, świadomi nowej wiedzy i pełni ideałów, zaczęli zauważać dysproporcję pomiędzy rosnącym u nich poziomem kompetencji miękkich a podobnymi umiejętnościami u nauczycieli.

Z uwagi na pojawiające się wątpliwości poszerzyłam perspektywę przyglądania się kompetencjom nauczycieli, które obejmowały między innymi: budowanie zespołów, znajomość ról w grupie, komunikację interpersonalną, negocjacje, asertywność, rozwiązywanie konfliktów i motywację. Z dużym rozczarowaniem zauważyłam, że pewne umiejętności – komunikacja z uczniami, motywowanie, wsłuchiwanie się w ich potrzeby, rozpoznawanie i nazywanie ich mocnych stron i praca nad słabymi oraz świadome zarządzanie ich czasem – są wśród nauczycieli mocno zaniedbane. O ile specjaliści w ramach swoich przedmiotów są doskonale przygotowani merytorycznie do przekazywania wiedzy z danej dziedziny i realizowania podstawy programowej, o tyle kompetencje miękkie – pozwalające zaangażować ucznia w meritum przedmiotu – zdają się być w najlepszym wypadku opanowane na poziomie podstawowym.

Okazuje się też, że częstą praktyką jest „motywowanie” ucznia przez celowe wyolbrzymianie trudności danego przedmiotu, w myśl „nastraszenia” od początku, by później uczeń nie miał powodów do okazywania zdziwienia. Nauczyciele – zobowiązani do dostosowywania programów i metod nauczania do kolejnych, częstych reform oświaty – traktują swoje przedmioty jako „jedyne istotne w edukacji ucznia”, zapominając o istnieniu również innych obowiązków w jego życiu szkolnym i codziennym. Niejednokrotnie sposób rozmowy z uczniem zamyka się tylko na jedną stronę komunikacji: nauczyciel

mówi, uczeń musi słuchać, bez możliwości wyartykułowania swoich potrzeb. Łatwo sobie wyobrazić, jaki jest efekt takiego podejścia.

Otwarty umysł

Warto przypomnieć sobie, jakie były nasze oczekiwania wobec wykładowców podczas nauki przygotowującej nas do roli nauczycieli. Warto pomyśleć, które z poruszanych tematów najbardziej zapadły nam w pamięć i co istotne – w jaki sposób były nam przedstawiane oraz jaka była postawa prowadzącego przedmiot?

Oczywiście możemy zasłonić się ogromem obowiązków płynących z roli zawodowej i uznać, że uczniowie mają się dostosować do oczekiwań nauczycieli. Tylko czy to jest właśnie clou misji, z jaką zaczęliśmy pracę w tym zawodzie?

To, na co chcę Państwa wyczulić, to fakt, że dobre przygotowanie do zajęć pod kątem metodycznym, właściwa motywacja oraz sposób komunikowania się mogą sprawić, że uczeń wykaże większe zainteresowanie przedmiotem. Młodzież zauważa, kiedy nauczyciel traktuje edukację jako misję, a kiedy jako mało przyjemny obowiązek.

Nauczyciele świadomi swoich kompetencji zawodowych z pewnością chętniej otwierają swoje umysły na potrzeby uczniów i sięgają po innowacje, które wpływają na poziom wiedzy uczniów. Łatwiej jest też wymagać od nich więcej, kiedy samemu jest się dobrym przykładem i wkłada się w skuteczność swoich działań maksimum wysiłku.

Nina Kaczmarek

Trener biznesu, coach ICF, założycielka centrum szkoleniowo-coachingowego Pieknyumysl.info. Specjalistka ds. szkoleń z kompetencji miękkich. Realizuje projekty między innymi adresowane do młodzieży oraz kadry pedagogicznej. Prezes Kobietowo.pl – portalu kobiet przedsiębiorczych.

Małymi krokami do celu

Waldemar Howil

Książka Daniela Hunzikera *Kompetencje bez tajemnic*

Wydawnictwo „Dobra Literatura” wydaje świetne książki, które mogą zmienić oblicze polskiej szkoły. Takie tytuły, jak *Wszystkie dzieci są zdolne* czy *Cyfrowa demencja*, na stałe zagościły w nauczycielskich bibliotekach i są szeroko omawiane w środowisku. Czy najnowsza publikacja słupskiego wydawnictwa będzie takim samym sukcesem?

Książka Daniela Hunzikera *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary ze snajperską precyzją* trafia w potrzeby współczesnej szkoły – takie przynajmniej można odnieść wrażenie. Kompetencje kluczowe są bowiem, nomen omen, „kluczowe” we współcześnie pojmowanej edukacji. Nie chodzi przecież w szkole o to, żeby uczyć – na dziewiętnastowieczną modłę – regulek, definicji i dat. Rzecz w tym, żeby uczniowie nabywali kompetencji, dzięki którym będą doskonale i z pełną świadomością funkcjonowali we wciąż zmieniającym się świecie. Świecie rzeczywistym, dodam, i świecie danych, które geometrycznie wprost przecież przyrastają.

Autor podzielił swoją książkę na trzy części. W pierwszym rozdziale, który nosi tytuł *Szkoła i społeczeństwo*, omawia relacje na linii społeczeństwo – szkoła – uczeń. Czytelnik uzyska tu odpowiedź

na pytanie o to, czego społeczeństwo oczekuje od współczesnej szkoły i czego w związku z tym potrzebują od niej dzieci. W tym rozdziale pojawia się też krótka refleksja o tym, co mogą zrobić dorośli zaangażowani w edukację, aby tym wymaganiom sprostać i bez przeszkód doprowadzić do sukcesu edukacyjnego ucznia.

Drugi rozdział, *Zorientowanie na kompetencje*, to przede wszystkim rozważania o sposobach zdobywania wiedzy oraz zindywidualizowanym nauczaniu. W tym miejscu chciałbym zacytować słowa Hunzikera, które szczególnie utkwiły mi w pamięci i które wiele mówią o tym, od jakich zmian powinno się zacząć nauczanie ku kompetencjom w szkołach. Autor pisze „(...) często starania szkół, by wprowadzić samodzielne i samodzielnie zorganizowane uczenie się, kończy się niepowodzeniem, ponieważ dzieci i młodzież na podstawie przebiegu ich dotychczasowej szkolnej kariery oraz doświadczeń w domu przywykły działać na polecenie płynące z zewnątrz”. Potrzebna jest więc zmiana podejścia do uczenia się, zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców, bez której nie uda się wykształcić samodzielnego ucznia. Jak osiągnąć ten cel, kiedy z tyłu głowy rodzica, nauczyciela i ucznia pojawia

się podszept, że eksperymenty eksperymentami, ale zawsze na końcu jest egzamin i rekrutacja do kolejnej szkoły?

Być może w osiągnięciu tego celu pomoże trzecia, najbardziej obszerna część książki szwajcarskiego autora. Zawiera ona omówienie czterech podstawowych kompetencji: osobistych, społecznych i komunikacyjnych, fachowych i metodycznych oraz związanych z aktywnością i działaniem.

Każda z tych czterech głównych kompetencji została przez autora podzielona na szesnaście kompetencji szczegółowych. Te zaś zostały przyporządkowane dwóm grupom wiekowym uczniów: do klasy szóstej szkoły podstawowej, i od klasy siódmej wzwyż.

Omawianie każdej z sześćdziesięciu czterech kompetencji szczegółowych podzielone jest na cztery etapy. Najpierw następuje opis cech charakterystycznych danej kompetencji, czyli co osiągniemy, kształtując daną kompetencję. W kolejnym kroku dowiadujemy się, co nastąpi, jeżeli kompetencja zostanie wykształcona nadmiernie. Trzeci punkt – to wskazówki rozwijania kompetencji.

Tej części książki nie warto jednak czytać całościowo. Liczba scharakteryzowanych kompetencji i ich zróżnicowanie powoduje, że bardzo łatwo i bardzo szybko można stracić kontrolę nad czytaną treścią. Lepiej wybrać z tabel wprowadzających do treści rozdziału interesującą kompetencję i czytać rozdział wrywkowo, by bezpośrednio po lekturze stosować wskazówki w praktyce.

Miałem z książką Daniela Hunzikera spory kłopot. Nie wiedziałem bowiem od samego początku, czy mną potrząsnęła, czy mnie zachwyciła, czy może wręcz odwrotnie – okazała się wtórna i banalna. Z jednej strony zdaję sobie sprawę z konieczności wprowadzenia zmian w polskiej szkole, i to nie tylko zmian proponowanych przez ministerstwo. Z drugiej jednak strony, odnoszę wrażenie, że to już wszystko było. Był Hattie, Hüther, był coaching i rozmowy wspierające, projekty, uczenie się na błędach... Co stoi na przeszkodzie, żeby wprowadzić

w życie postulowane przez Hunzikera zmiany? Otóż my „stoimy” – nauczyciele, rodzice i sami uczniowie. My, bo wygodnie jest iść utartymi od dwustu lat traktami; rodzice, którzy znają szkołę ze swojej młodości i takiej znanej szkoły oczekują dla swoich uczniów; uczniowie, którzy od najmłodszych lat są wychowywani w duchu wykonywania poleceń.

Mimo wszystko zachęcam do zmierzenia się z propozycjami zawartymi w *Kompetencjach bez tajemnic*. W duchu szczególnie mi bliskiej filozofii Kaizen, czyli wprowadzania w życie zmian małymi krokami, można to, o czym pisze Hunziker, stosować już od jutra w szkole. Drobną zmianą bowiem, ale powieloną w tysiącach szkół, da już ogromną jakościową zmianę, z konieczności której być może sobie nie zdawaliśmy sprawy. Do tego jednak potrzeba nauczyciela, który – jak pisze autor – „(...) chętnie aktywnie wprowadza w życie nowości, nie boi się wypróbowania nieznanego. Wiara, że coś nowego się powiedzie, jest silniejsza niż strach przed porażką”.

D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, przeł. M. Guzowska, Słupsk: Dobra Literatura 2018, 256 s.

Waldemar Howil

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

Codzienna stała rekonstrukcja

Sławomir Osiński

Spojrzenie na historię i biografie osobników genialnych, zasłużonych – niezwykle znaczących w dziejach i losach świata – pozwala na sformułowanie złotej myśli, iż „większość z największych była nauczycielami”. Nie znaczy to, że byli nimi w całej rozciągłości swojego żywota – przeważnie zaczynali od tej profesji. Odkąd jednak pojawiła się sformalizowana instytucja, zwana szkołą, nie wytrzymywali jej opresyjności i odchodzili z tego zawodu – czasem z pożytkiem dla ludzkości, czasem ze stratą

dla ich podopiecznych. W oficjalnych biografiach etap pracy pedagogicznej podsumowuje się jednym lub kilkoma zdaniami, z których mało co wynika. Podobnie jest w encyklopedycznych, kronikarskich, publicystycznych i „wikipedycznych” historiach życia powszednich nauczycieli. Daty urodzenia i śmierci, pełnione funkcje, odznaczenia i nagrody, sukcesy – jednym słowem zestaw faktów, trochę informujących o elemencie systemu wykonującym obowiązki nauczyciela, a niewiele mówiących o człowieku.

Owszem, godne i sprawiedliwe oraz laudacyjnie brzmiące życiorysy są ważne, lecz tak naprawdę najczęściej mówi anegdota, a rzeczywistość najlepiej pokazuje zdjęcie zawodowego sztafażu. Pozwala o wiele lepiej też zrekonstruować życie inkryminowanego osobnika. Potwierdzają to także dosyć częste rozmowy wspomnieniowe o szkole. Podobnie jak w badaniach Johna Hattiego, nowozelandzkiego pedagoga, na dalszy plan schodzi merytoryczna wiedza i profesjonalizm, a na pierwszy wysuwają się: wiarygodność, ułomności i sposób bycia.

Co bowiem wiedzieliśmy kiedyś i co dzisiaj wiemy o tak zwanym życiu prywatnym nauczycieli? Nie było portali społecznościowych, obrzydliwych narzędzi elektronicznych, internetu i powszechnego ekshibicjonizmu – zastępowały je plotka, domysły, anegdota oraz wiedza zdobyta w czasie przypadkowych spotkań lub obserwacji nauczyciela w sytuacjach „cywilnych”. Jakże niewiele wiedziało się o życiu prywatnym pedagogów, którzy po występach na klasowej scenie zapadali się w swój świat.

Wyjątkiem były osoby mieszkające w pobliżu uczniów lub w szkole, co się nader często zdarzało. Ich rozkład dnia, tygodnia, miesiąca i roku znany był całej społeczności uczniowskiej.

Biografie, a raczej wizerunki nauczycieli, które zachowały się w pamięci, to zestaw impresji, powiedzonek, scenek rodzajowych, bez pewności, czy są realne, czy też stanowią wykreowany po latach obraz. Razem tworzą gabinet osobliwości ludzkich ze wszystkimi ich ułomnościami, śmiesznościami, ale też odsłaniające tych osób poczciwość i wielkość.

Zarówno w poważnych książkowych biografiami, notkach „wikipedycznych” i naszych wspomnieniach – poprzez pamięć o znaczących osobach (a takimi bywali nasi nauczyciele!) – tak naprawdę tłumaczymy siebie, szukamy swego miejsca w historii i próbujemy nieudolnie zapamiętać nad upływającym czasem. Chyba też przez

te powtarzane często, mitologizowane i wzbogacane ciągle narracje o nauczycielach staramy się nadać własnym życiorysom osobistą wartość, odszukać w nich sens swego, przeważnie dość plugawego, istnienia.

A wszystko w myśl zasady, którą określił bodajże Philip Zimbardo, że „nawet szczęśliwa przeszłość podlega stałej rekonstrukcji”.

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.

Po pierwsze: doszkalaj się!

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Znowu to zrobiłem. W piątek klasa maturalna upomniała się o jeszcze niesprawdzone rozprawki, bo już tydzień później mieli pisać kolejne, więc obiecałem im, że do poniedziałku będę gotowy. Znowu więc dałem plamę i pracowałem w weekend. Cóż po zmarnowanej niedzieli, skoro w poniedziałek – oczywiście – prace nadal ocenione nie były. „Ale nie martwcie się – powiedziałem przeproszającym tonem – dziś od piętnastej do dziewiętnastej będę na szkoleniu, więc jutro możecie mnie złapać na przerwie, zdążę sprawdzić”. „No to mamy wzorowy stosunek do pracy” – skwitowali, bo to klasa, z którą rozmawiamy głównie poprzez przyjazne złośliwości (swoją drogą – wyobrażał sobie ktoś taki dialog jeszcze dwadzieścia lat temu?). „Ale pewnie to baaardzo ciekawe... uczą państwa, jak uczyć?” – ktoś dodał ze śmiechem, bo najwyraźniej już wiedzieli, że mam w sobie szkolnego lesera, który spędził liceum w ostatniej ławce z kolegą-kawalarzem.

Kiedy jakaś dziedzina niespecjalnie mnie interesuje, trudno mi utrzymać uwagę na dłużej niż kilka minut. A większość szkoleń nadzwyczajnie mnie nudzi.

Oczywiście z planów popołudniowego sprawdzania także nic nie wyszło. Po siedmiu lekcjach byłem tak zmęczony, że kilkogodzinny wykład o tym, by nie prowadzić lekcji metodą wykładu, okazał się torturą godną pruskiej szkoły powszechnej.

Całe szczęście nie jestem jedyny. Kiedyś przed którymś egzaminem w ramach awansu zawodowego narzekałem w pokoju nauczycielskim, że chyba zebrałem za mało certyfikatów poświadczających udział w tak zwanym doszkalanii i doskonaleniu umiejętności pedagogicznych. Znajomy ksiądz spojrział na mnie i z udawaną powagą powiedział: „Nie martw się, Wojtek, ja mam ich może z pięćdziesiąt, pożyczę Ci, mnie już są niepotrzebne”.

Nie chcę być niesprawiedliwy: uczestniczyłem w wielu znakomitych wykładach i szkoleniach. Co ciekawe, wiele z nich – prowadzonych przez naprawdę mądrych i doświadczonych dydaktyków – zaczynało się gorzkim wyznaniem: „pracujemy dla państwa za darmo, skierowano nas tutaj pomimo innych obowiązków, bo potrzebujemy nowych egzaminatorów, bo zależy nam na dobrej edukacji”. Nie piszę także o ofercie świetnych ośrodków metodycznych, szczególnie tych, które włączone są w państwowe struktury oświatowe albo pozostają z nimi w ścisłych relacjach. No i w końcu: nie wyśmiewam tego, co powinno być w naszym zawodzie oczywiste. Nie wyobrażam sobie, że można być nauczycielem i nie czuć w sobie nieustannego głodu wiedzy, ciągłego pragnienia rozwoju.

Nie mogę jednak oprzeć się wrażeniu, że ta – w zasadzie oczywista – potrzeba wykorzystana została w ostatnich latach do wielkiego marnotrawstwa publicznych pieniędzy. Problem leży nie tylko w nieprofesjonalnej ofercie prywatnych ośrodków metodycznych, ale przede wszystkim w dezynwolturze organizacyjnej na szczeblach centralnych, z powodu której ogromne nakłady wyprowadzono z polskich szkół pod pozorem ulepszania edukacji.

Kilka lat temu wprowadzaliśmy w szkole Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia. Pamiętam, że już podczas szkolenia (wielogodzinne) dyskutowaliśmy o tym, że projekt nie przełoży się na realną pomoc pedagogiczną, za to zwiększy biurokratyczną fikcję – wymagania programu KIPU były nie do zastosowania w codzienności szkolnej. Rok później Ministerstwo Edukacji Narodowej wycofało tę regulację, argumentując dokładnie w ten sam sposób. Tylko że przed wprowadzeniem KIPU do szkół musieliśmy odbyć, a jakże, szkolenie – zorganizowane przez zewnętrzną firmę, ale opłacone z subwencji publicznych. Dokładnie to samo stało się w ostatnich dniach. Ministerstwo wycofało się z kontrower-

syjnego projektu rozbudowanej oceny pracy nauczycieli. Wycofało się wtedy, gdy nauczyciele poświęcili, także w czasie wakacji, godziny na przygotowanie niepotrzebnych już teraz regulaminów i gdy odbyły się – jakby inaczej – kolejne szkolenia.

Próbuję sobie wyobrazić te kwoty, które zainwestowano w ostatnich latach w niepotrzebne wykłady i warsztaty, policzyć te wszystkie zmarnowane godziny naszej nauczycielskiej pracy. Nakłady przeznaczone na nieprzemysłane projekty, wycofane reformy, na wszystkie absurdalne kursy i szkolenia finansowane z budżetu kuratoriów i gmin pod hasłem unowocześniania naszej edukacji. Opinią publiczną raz po raz wstrząsają doniesienia o ogromnych aferach finansowych, propozycjach korupcyjnych i wielomilionowym marnotrawstwie. Ale niegospodarność rozdrobiona na dziesiątki tysięcy polskich szkół nie dziwi nikogo i nikt za nią nie ponosi odpowiedzialności.

Ilekcję wychodzę z nieudanej konferencji metodycznej czy wykładu-nie-na-temat, myślę o szkołach, w których uczniowie spędzając siedem, osiem godzin dziennie, siedząc na starych, niewygodnych krzesłach, w których nie ma wciąż porządnego komputera w każdej sali, w której nieustannie brakuje papieru do kserografu i dotacji na nowości biblioteczne. I naprawdę szkoda tych pieniędzy.

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”.

Nauczycielka solidarności

Grzegorz Czapski

Działalność społeczna i opozycyjna Haliny Gaińskiej

Halina Gaińska pochodziła z rodziny, która uciekła z Rosji opanowanej przez bolszewików. Jej ojciec, Mitrofan Dżura, żołnierz w carskiej armii, po ucieczce osiadł w Warszawie. Tam poznał i poślubił Helenę Zalewską. Halina Dżura przyszła na świat 28 lipca 1931 roku w Jabłonnej-Legionowie. W 1939 roku ukończyła pierwszą klasę szkoły podstawowej. Wybuch II wojny światowej

zastał ją w Sarnach. Jeszcze jesienią jej rodzinie udało się przedostać do Generalnego Gubernatorstwa. Kolejne klasy szkoły podstawowej ukończyła w Legionowie. Pisała o sobie: „Należę do pokolenia wojny, okupacji, budowy socjalizmu i wielkiego zrywu. Pokolenia dramatycznego, które musiało zdobywać się na dramatyczne czyny, aby zachować godność i niezależność Narodu”.

Mała matura i małżeństwo

Doświadczenia wojny, okupacji i okres powojenny wywarły na postawę Gaińskiej ogromny wpływ. Rozbudziły wrażliwość na cierpienia słabszych. Od 1945 roku, przez kilka lat, kształciła się w seminarium prowadzonym przez siostry zakonne, przygotowującym młode dziewczęta do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

W 1949 roku zdała tak zwaną małą maturę. Jak stwierdziła po latach – czuła niedosyt. Postanowiła kontynuować naukę w liceum. Decyzja ta była trudna, kosztowała ją wiele nerwów, poświęcenia i wytrwałości, między innymi dlatego, że jako absolwentka szkoły zakonnej nie była dobrze widziana w liceum państwowym. Była jednak bardzo zdeteminowana i złożyła wniosek do warszawskiego kuratora oświaty, który ostatecznie wydał zgodę na jej naukę w Liceum Pedagogicznym w Szklarskiej Porębie. Jako absolwentka szkoły katolickiej była poddawana szykanom, w szczególności ze strony młodych działaczy komunistycznych, działających w Związku Młodzieży Polskiej.

Po zdaniu matury w 1951 roku otrzymała nakaz pracy w Szkole Podstawowej w Górze Śląskiej. Tam poznała Józefa Gaińskiego, inżyniera elektryka, z którym 6 września 1952 roku zawarła związek małżeński. Specyfika zawodu małżonka, wykwalifikowanego specjalisty w zakresie radiofonii i telekomunikacji, powodowała częste zmiany miejsca wykonywania pracy.

Przeprowadzka i praca w „Jedynce”

W lipcu 1954 roku rodzina Gaińskich przeniosła się do Szczecina. Po narodzinach drugiego syna Halina Gaińska postanowiła poświęcić się wychowaniu dzieci i tymczasowo zrezygnowała z pracy zawodowej. W międzyczasie podnosiła swoje kwalifikacje, między innymi ukończyła Studium Nauczycielskie. W 1962 roku podjęła pracę w Szkole Podstawowej nr 69 w Szczecinie, a po ukończeniu studiów na

Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, we wrześniu 1966 roku, rozpoczęła pracę w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie jako nauczycielka historii, filozofii i wychowania obywatelskiego. W ten sposób zrealizowała swoje marzenie o pracy w szkole średniej.

Metody, które Gaińska stosowała, nie wyróżniały się na tle ogólnie przyjętych w edukacji, jednak sposób narracji i prowadzenia lekcji był szczególny. To właśnie znajomość faktografii i umiejętność zainteresowania historią miały największy wpływ na opinię o niej wśród uczniów. Jak sama wspominała, „zmuszała” uczniów do czytania literatury. Starła się, aby jej podopieczni rozwijali się wszechstronnie, a nie skupiali się tylko na pamięciowym opanowaniu podręcznika. Drugą, charakterystyczną dla niej, metodą była nauka robienia notatek. Dzięki nim nie tylko uczyła tworzenia syntezy wypowiedzi, ale także ćwiczyła koncentrację uczniów oraz kształtowała umiejętność szukania, uzupełniania i selekcji informacji. Ponieważ bardzo często brakowało podręczników, notatki były podstawowym źródłem do nauki.

Wybitna nauczycielka

Była bardzo dobrym dydaktykiem, nauczycielką pracującą z przekonaniem i zaangażowaniem. Świadczą o tym liczne nagrody i wyróżnienia przyznawane przez dyrekcję szkoły i władze oświatowe.

W październiku 1972 roku otrzymała z rąk ówczesnego Kuratora Oświaty w Szczecinie powołanie na stanowisko profesora szkoły średniej. Pochwały dla wykonywanej pracy były szczególnie ważne wobec warunków, które mogła zapewnić ówczesna szkoła. Gaińska tak wspominała pomoce dydaktyczne, którymi dysponowała: „Jeżeli nauczyciel chciał w jakiś sposób zilustrować lekcje historii, to musiał sam te pomoce naukowe sobie wykonać. Podstawową pomocą naukową były mapy, które było bardzo trudno kupić. Więc trzeba było je kleić, reperować i cały zespół uczniów i nauczycieli historii był w to

zaangażowany. (...) Już w latach siedemdziesiątych wielkim wynalazkiem były rzutniki, tylko że trzeba było samemu rysować na specjalnym papierze i rzucało się na tablicę, czy na ścianę wykresy, czy inne dane. (...) Wkrótce po tym ukazały się przeźrocza, można było już nabyć przeźrocza z historii starożytnej i następnie z historii sztuki”. Metody dydaktyczne stosowane przez Gaińską zyskały uznanie dzięki swojej różnorodności i innowacyjności.

Działalność w „Solidarności”

Po Sierpniu '80 zaczęły się tworzyć samorzutnie organizacje związkowe. Gaińska także przystąpiła do organizowania najpierw koła w I Liceum Ogólnokształcącym, a następnie Komisji Okręgowej (KO) NSZZ „Solidarność” w Szczecinie. Jej zaangażowanie oraz operatywność w działaniu bardzo szybko zostały zauważone. Wybrano ją na przewodniczącą KO NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania. Wkrótce weszła do prezydium Krajowej Sekcji Pracowników Oświaty i Wychowania w Gdańsku. Była zaangażowana w prace nad stworzeniem nowej ustawy o szkolnictwie. Przede wszystkim postulowała odpolitycznienie szkół i uczelni oraz zmianę programów nauczania.

We wrześniu 1981 roku została oddelegowana na I Krajowy Zjazd Delegatów NSZZ „Solidarność” w Gdańsku-Oliwie, następnie wybrana do prezydium Krajowej Komisji NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania, gdzie odpowiadała za sprawy przedszkolne i nauczania początkowego. Z powodu zaangażowania w tworzenie związku zawodowego, została oficjalnie oddelegowana do pracy w nim, tym samym zawieszając pracę w szkole.

Wprowadzenie stanu wojennego w grudniu 1981 roku przerwało działalność związkową. Nad ranem w niedzielę 13 grudnia udała się do Stoczni Szczecińskiej im. A. Warskiego, gdzie spotkała się z Mieczysławem Ustasiakiem, stojącym na czele strajku w stoczni. Zwrócił się on do niej z prośbą o nawiązanie kontaktu z pozostałymi na wolności członkami „Solidarności”

i przekazanie im informacji o strajku w stoczni, która stała się centrum decyzyjnym i informacyjnym, koordynującym społeczny ruch oporu w Szczecinie. Wieczorem w poniedziałek 14 grudnia Halina Gaińska wraz z Janiną Trojanowską (odpowiedzialną za sprawy kulturalno-oświatowe w stoczni), bez większego efektu, podjęły się mediacji z otaczającymi zakład milicjantami i żołnierzami. Władze nie chciały dopuścić do proklamowania strajku okupacyjnego i, podobnie jak w pozostałych strajkujących zakładach w Polsce, w nocy z 15 na 16 grudnia przystąpiono do pacyfikacji zakładu. Większość uczestników strajku została zatrzymana. Gaińska została oskarżona o przygotowywanie i kierowanie nielegalnym strajkiem w stoczni oraz innych zakładach pracy na terenie województwa szczecińskiego. Jednak w toku przeprowadzonego śledztwa, prokurator prowadzący sprawę, już 16 grudnia, uchylił postanowienie o prowadzeniu śledztwa wobec niej w trybie doraźnym – co skutkowało zwolnieniem jej z aresztu.

Zgodnie z pisemnym poleceniem, które otrzymała pocztą, udała się do szkoły. Niektóre reakcje pracowników były dla niej szokujące: „W szkole spotkałam się z paniami, które były, bo zajęcia były zawieszane, ale część nauczycieli musiała być w szkole. Otoczyły mnie oczywiście sprzątaczkę, otoczyły mnie zwolenniczki, natomiast były takie osoby, które mnie się bały i były przekonane, że wszystko to co się złego stało to przez takich ludzi jak ja”.

Internowanie i pobyt w Gołdapi

Władze stanu wojennego nie pozostawiły jej długo na wolności. Działalność nauczycielki w strukturach „Solidarności” dla władz państwowych, z definicji, stanowiła zagrożenie. 17 grudnia została wystawiona decyzja o internowaniu nr 100/81 dotycząca Haliny Gaińskiej. 20 grudnia umieszczona została w Zakładzie Karnym w Kamieniu Pomorskim. 13 stycznia 1982 roku Komendant Wojewódzki MO wydał decyzję o przewiezieniu pięciu internowanych kobiet z Kamienia Pomorskiego do Ośrodka Odosobnienia dla internowanych w Gołdapi.

Przyjazd i pobyt w Gołdapi Gaińska wspominała następująco: „Znalazłam się więc w pięknym ośrodku wczasowym. Były ze mną również inne działaczki: Mikołajska, Kowalska, Walentynowicz, Gwiazdowa, Kuroniowa. Całą noc szły konwoje z różnych stron Polski. Następnego dnia przyjechał PCK. Było to wielkie święto, ponieważ przywieziono nam środki czystości: waty, chusteczki, mydła i dużo innych. Ponieważ zdecydowana większość kobiet – działaczek była niezwykle wykształcona, zaczęłyśmy organizować życie na terenie ośrodka. Odbywały się między innymi: kursy języka, wykłady z historii, kursy haftowania i malowania. Trzeba było jakoś zapłacić czas. Tworzyła się po prostu czysta poezja”. Pobyt w odosobnieniu, specyficzne wyżywienie i warunki bytowe w znaczącym stopniu odbiły się na zdrowiu wielu internowanych. Tragiczna śmierć starszego syna i niemożność bycia na jego pogrzebie także miała istotny wpływ na stan Gaińskiej. Ostatecznie decyzja o uchyleniu internowania została wystawiona 21 marca 1982 roku.

Inspiracja dla pedagogów

W tym okresie doszło do wydarzenia, które miało niebagatelny wpływ na dalsze losy Gaińskiej. 1 maja 1983 roku brała udział w złożeniu kwiatów pod tablicą upamiętniającą ofiary Grudnia '70, następnie uczestniczyła w nielegalnym pochodzie. Na skutek działań milicji pochod ten połączył się z oficjalnym, a Gaińska przypadkiem spotkała się z grupą nauczycieli i młodzieży ze swojej szkoły, gdzie oczywiście została rozpoznana. Ponieważ przebywała wtedy na zwolnieniu lekarskim, wykorzystano tę sytuację przeciw niej. Skutkiem tego wydarzenia było zwolnienie jej z pracy 31 maja 1983 roku. Kilkakrotnie i bezskutecznie próbowała odwołać się od tej decyzji. Ostatecznie w 1986 roku, po ukończeniu 55 lat, przeszła na emeryturę. W ramach działań edukacyjnych, które stanowiły jej pasję życiową, i w związku z brakiem możliwości podjęcia pracy w szkolnictwie, prowadziła spotkania z uczniami przygotowującymi

się do matury z historii, których wcześniej uczyła. Nie zrezygnowała także z działalności opozycyjnej.

1 października 1989 roku powróciła do czynnej pracy zawodowej w I LO jako nauczycielka-bibliotekarka. Podjęła się także działalności przy odbudowie struktur NSZZ „Solidarność”. W latach 1990–1994 była radną Miasta Szczecina, zasiadała w Komisji Edukacji i Kultury. 31 sierpnia 1995 roku, po 40 latach pracy zawodowej, ponownie przeszła na emeryturę. Zmarła 9 stycznia 2008 roku.

Halina Gaińska do końca swych dni była wierna wyznawanym ideałom. Pomimo przeciwności losu, zawsze starała się realizować zadania zgodne z jej przekonaniami. Czyniła to z pełną determinacją. Była nauczycielką z powołania – pełną pasji i chęci do pracy. Wierzyła, że zawód nauczyciela to nie tylko przekazywanie wiedzy, wyuczenie dat i faktów. To również zachęcanie młodych ludzi do szukania ideałów, takich jak solidarność społeczna, postawa obywatelska, patriotyzm, wartość pracy dla ojczyzny. Doskonale wiedziała, że nie wystarczy tylko o tym mówić. Najważniejsza jest bowiem realizacja wyznaczonych wartości.

Historia Gaińskiej znakomicie pokazuje, jak znaczący wpływ może mieć nauczyciel na swoich wychowanków. W tym kontekście może być inspiracją również dla dzisiejszych pedagogów. Jej nietuzinkowa biografia może służyć prezentacji osoby niezwyklej, w szczególnym i skomplikowanym okresie lat osiemdziesiątych.

Jest to skrócona wersja artykułu: G. Czapski, *Nauczycielka solidarności. Działalność społeczna i opozycyjna Haliny Gaińskiej*, w: K. Rembacka (red.), *Szczecin – historię tworzą ludzie. Druga Konferencja Edukacyjna, Szczecin, 11 XII 2009*, Szczecin 2010, oprac. Z. Fenrych, OBEN IPN w Szczecinie.

Grzegorz Czapski

Główny specjalista w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

O szkole włączającej

Część I

Jadwiga Szymaniak

Teoria inkluzji w obszarze badań niemieckojęzycznych

Idea inkluzji właściwie nie jest nowa. Przypominam sobie lata 50. XX wieku, kiedy na Uniwersytecie Poznańskim, który nie nosił jeszcze imienia Adama Mickiewicza, wraz ze mną studiowali na filologii polskiej dwaj niewidomi koledzy. Maturę uzyskali w podpoznańskich Owińskach – w szkole znanej z pracy z uczniami niewidomymi. Nasi koledzy stracili wzrok w czasie wojny, obaj też nie mieli prawych rąk. Mimo to studiowali i naukę pomyślnie oraz w terminie

ukończyli. Od pierwszych dni znaleźli się ochotnicy – dziś powiedzielibyśmy wolontariusze – którzy pomagali im w zrozumieniu treści, których, bez naszej pomocy, nie mogliby sobie przyswoić. Świadczenie tej pomocy było dla nas czymś bardzo oczywistym. Dziś idea nauczania włączającego budzi czasem kontrowersje, choć w innej sferze, odnoszącej się do etnicznego pochodzenia, a także do sprawy równości płci i orientacji seksualnych, także osób zatrudnionych w szkole.

Inkluzja a rzeczywistość

W rozważaniach swoich chciałabym się skupić przede wszystkim na wybranych stanowiskach badaczy reprezentujących pedagogikę szkolną, a więc tę dziedzinę, która bada szczególnie i może podawać w wątpliwość, czy to, co dzieje się w szkole, lub co jej dotyczy, jest pedagogicznie uprawnione, możliwe do przyjęcia¹. W artykule przytoczę dane z niemieckojęzycznego obszaru językowego, ponieważ są aktualne i przeprowadzone na dużych próbach wliczających się na świecie ośrodkach akademickich.

Wprowadzenie zmian w dziedzinie włączania dzieci i młodzieży w tok nauki nie jest procesem łatwym i na świecie wybiera się, w związku z tym, różne drogi. Polska, podobnie jak Dania, Niemcy, Francja i Wielka Brytania, wybrała drogę łączenia rozmaitych ścieżek, wielości rozwiązań. Istnieje zarówno możliwość korzystania ze szkolnictwa specjalnego, jak i edukacji w szkołach głównego nurtu². Niektóre przejawy rzeczywistości szkolnej, a także przedszkolnej, budzą jednak niepokój – zwłaszcza rodziców. Alarmujących danych dostarcza prasa: „Według raportu NIK, pomimo że w Polsce wzrosła dostępność kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami razem z ich rówieśnikami w szkołach i przedszkolach najbliższych ich miejscu zamieszkania, okazuje się, że w wielu z tych placówek nie zachowano odpowiedniej staranności w planowaniu i realizacji wsparcia”³. Kontrola NIK-u objęła 28 ogólnodostępnych szkół i przedszkoli, w latach 2014/2015 oraz 2016/2017, i wykazała rozbieżność – między prawem uczniów z niepełnosprawnością do uzyskania właściwego wsparcia a praktyką.

Nieprawidłowości dostrzeżono w 50% placówek. Nie przestrzegano w nich procedur dotyczących opracowania dokumentów będących podstawą wsparcia, czyli indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Programy te nie były też przygotowywane zespołowo, to znaczy przez nauczycieli i specjalistów.

Mimo że 1 stycznia 2016 roku wprowadzono obowiązek zatrudnienia dodatkowej osoby współorganizującej kształcenie uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera – niemal w połowie placówek niestety nie zapewniono takiego wsparcia⁴.

Zwłaszcza sytuacja „maluchów” wydaje się niekorzystna. Dotychczas dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności w stopniu lekkim znajdowały miejsce w przedszkolu integracyjnym, które otrzymywało na to dotacje samorządowe, potrzebne na zatrudnienie specjalistycznej kadry czy na wyposażenie. Niepewność w zakresie przyznawania tych funduszy stwarza problemy – skazać może bowiem dzieci na pobyt w przedszkolu specjalnym lub w placówce ogólnodostępnej nieprzygotowanej wystarczająco dobrze do realizacji tego zadania⁵. Inkluzja nie jest więc łatwym procesem i wciąż szuka się innych rozwiązań. Sądzę, że warto na wstępie przyjrzeć się założeniom tak zwanego *Indeksu dla inkluzji*, postulującego wprowadzanie jej od podstaw. Słowo „indeks” oznacza tu rejestr, wykaz terminów naukowych czy haseł⁶.

Powiązanie inkluzji z wartościami

Pracę nad indeksem poświęconym inkluzji rozpoczęto w roku 2000 w Wielkiej Brytanii. Dokument odzwierciedla jednak idee i doświadczenia z wielu krajów – między innymi Szwajcarii, Niemiec, Austrii – i zawiera echa licznych ustaleń na arenie międzynarodowej, a jego przekłady i adaptacje występują w około 50 krajach⁷. Zaletą tego opracowania jest nie tylko próba ukazania niełatwych rozwiązań organizacyjnych, ale próba odpowiedzi na pytanie: co musimy wiedzieć, aby dobrze razem ze sobą żyć⁸.

Przy inkluzji nie chodzi o to – jak myśli jeszcze wiele osób – aby „włączyć” do procesu edukacji jakąś grupę dzieci wymagającą konieczności wsparcia z zakresu pedagogiki specjalnej czy z indywidual-

nymi potrzebami kształcenia⁹. Chodzi o rozwój uczenia się w kierunku wartości sprzyjających inkluzji. O rozwój, który będzie miał charakter trwały – można go też nazwać kompetencjami w zakresie wartości. W podejściu tym podkreśla się więc związek między wartościami i działaniem.

Istotnym zadaniem w tym kierunku jest przekształcenie wartości inkluzyjnych w działanie. Autorzy Indeksu radzą, aby wyjść od odpowiedzi na pytanie: co trzeba zmienić w mojej placówce? Radzą też rozpocząć od małych zmian, których można dokonać nawet samemu. Należy w tym celu sporządzić listę aktualnych inicjatyw oraz programów działania i postawić następane pytanie: jak można je łączyć z inkluzją?

Zgodnie z sugestią autorów z *Indeksem* można też pracować samodzielnie, pamiętając jednak zawsze o wartościach – rozumianych tu jako trwałe, zinternalizowane przekonania, które kierują działaniami i sprawdzają się w działaniu.

Jeśli chcemy zgodnie żyć razem, potrzebne są wartości uniwersalne¹⁰. W indeksie wymienia się ich kilkanaście. Są to: mądrość, współczucie, zaufanie, odwaga, równość, udział, wspólnotowość, szacunek dla różnorodności, wytrwałość, wolność od przemocy, prawa, uczciwość, radość, miłość, piękno, nadzieja. Ich wpajanie sprzyja tworzeniu szkolnej wspólnotowości.

Wartości inkluzyjne „zakotwiczą się” dzięki sytuacjom, w których:

- wspólnota szkolna angażuje się w obronę i poszanowanie praw człowieka oraz w ochronę środowiska;
- inkluzję widzi się jako możliwość rozwoju udziału wszystkich w pracy i życiu szkoły;
- wobec każdego dziecka i dorastającego młodego człowieka formułuje się wysokie oczekiwania;
- wspólnota szkolna występuje przeciw każdej formie dyskryminacji i skłania do pokojowego rozstrzygnięcia konfliktów.

Inkluzja i dydaktyka inkluzyjna – terminologia

„Inkluzję, w ujęciu pedagogicznym, widzi się jako możliwość udziału wszystkich w pracy i życiu szkoły” – piszą w przywoływanym *Indeksie dla inkluzji* jego autorzy¹¹. Profesor Kersten Reich, wybitny znawca pedagogicznych badań porównawczych związany z Uniwersytetem w Kolonii, autor fundamentalnych i licznych rozważań o dydaktyce inkluzyjnej zarówno w teorii, jak i w praktyce, definiuje inkluzję jako „sprawiedliwe uczestnictwo, dające szansę wszystkim w procesie kształcenia, niezależnie od pochodzenia, koloru skóry, płci, statusu społecznego i ekonomicznego czy religii”¹².

We wcześniejszej swojej obszernej rozprawie, zatytułowanej *Inklusive Didaktik*, w sposób następujący mówi on o szkole inkluzyjnej: „Inkluzyjna szkoła (...) to szkoła, która nie tylko czyni zadość prawom człowieka, lecz która realizuje też istotne ustalenia naukowe oraz uwzględnia doświadczenia międzynarodowe, aby inkluzję prowadzić profesjonalnie i owocnie”¹³. Jego zdaniem inkluzji sprzyja dłuższe wspólne uczenie się dzieci, najlepiej przez okres dziesięciu lat¹⁴. Podkreśla równocześnie znaczenie pedagogiki specjalnej, uznając za konieczne ekspertyzy z zakresu tej dziedziny w systemie inkluzyjnym. W dydaktyce radzi unikać jednostronnych, tylko kognitywnych ocen osiągnięć szkolnych i do minimum ograniczyć nauczanie frontalne (choć postulat ten wydaje się dyskusyjny, o czym jeszcze będę wspominała).

W mojej opinii zasługą profesora Kerstena Reicha jest silne akcentowanie konieczności zaspokajania potrzeb podstawowych uczniów – odżywianie, zdrowie, mieszkanie – stąd konieczność współpracy ze szkolnymi pracownikami zajmującymi się sferą socjalną. W rodzinach o niskim statusie często występuje bowiem wychowanie autorytarne – mniej rozmawia się z dziećmi. Tu leżą korzenie dla rozumienia problemów w zakresie czytania i pisania szkolnego, co sprawdza się

w testach osiągnięć – akcentuje Reich. Szczególnie ważne jest więc wczesne wspieranie rozwoju językowego, aby nie pogłębiać różnicy szans pomiędzy dziećmi od początku ich edukacji¹⁵. Warto też przypomnieć za Reichem, że inkluzyjna dydaktyka jest zawsze również dydaktyką indywidualnego przypadku. Badacz ten marzy o szkole dającej wspierające, tolerancyjne i pełne respektu współbycie, gdzie „różnorodność nie jest traktowana jako zagrożenie, ale jako szansa”¹⁶. Dotyczy to między innymi uwrażliwienia na inne kultury, przy czym własna kultura nie powinna być miarą, lecz punktem wyjścia do refleksji nad różnymi dziedzictwami.

O kulturze, w odniesieniu do szkoły inkluzyjnej, można także mówić w innym znaczeniu, które w polskiej myśli pedagogicznej jest wyraźnie podkreślane. Chodzi o to, „(...) by odejść od wąskiej perspektywy potrzeb specjalnych jako problemu pojedynczych uczniów, a przejść do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły”¹⁷, zmierzającej do stworzenia klimatu kulturowego, który pozwoli odpowiadać na potrzeby dzieci z danej społeczności – pisze Krzysztof Przybylski. Edukacja powinna więc scalać, na różnej płaszczyźnie i w obliczu różnych potrzeb.

Wyniki badań

Profesor Thomas Eberle z Norymbergi, prowadzący katedrę pedagogiki szkolnej, wysuwa na czoło tworzenie szkolnej kultury, w której umiejętności każdego ucznia, choć nieraz słabsze i w efekcie powolniejsze, okazują się potrzebne i są docenione we wspólnym działaniu (kultura uznania)¹⁸. Inny profesor z kręgu badaczy zainteresowanych pedagogiką szkolną, Matthias Trautmann z uniwersytetu w nadreńskim Siegen, podkreśla, że warunkiem udanej inkluzji jest współpraca w szkole ludzi różnych profesji, z jednoczesną wysoką specjalizacją. Ustalają oni wspólnie długoterminowe plany działania dotyczące konkretnych trudnych przypadków. Dotyczy to szczególnie pogłębionej

diagnozy i wsparcia¹⁹. Trautmann podkreśla, że tego typu kooperacja wymaga czasu i należy uświadomić władzom oświatowym, że większe oczekiwania wobec nauczycieli związane z realizacją inkluzji muszą pociągnąć za sobą przemyślaną liczbę godzin.

Sprawą inkluzji w Niemczech zajmują się profesorowie z dziedziny pedagogiki szkolnej na wielu uniwersytetach i w różnych ośrodkach badawczych. Wspólnie publikują przemyślenia i wyniki badań.

Profesor Albrecht Wacker, zajmujący się pedagogiką szkolną w Pädagogische Hochschule w Heidelbergu, oraz profesor Thorsten Bohl z Uniwersytetu w Tybindze relacjonują wyniki projektu badawczego obejmującego dziesięć szkół, który trwał dwa lata. We wnioskach stwierdzono, że idei szkoły włączającej sprzyja całodzienność, z licznymi ofertami pracy pozalekcyjnej, a także współpraca nauczycieli uczących tego samego przedmiotu, ale w różnych typach szkół i z uczniami w różnym wieku²⁰. Wyodrębniono trzy typy szkół, w zależności od zakresu kooperacji nauczycieli i przedstawicieli innych profesji. Zauważono, że w niektórych szkołach występowała tylko luźna wymiana poglądów – służąca oparciu emocjonalnemu i wspólnemu sporządzaniu materiałów dydaktycznych. W innych placówkach zaobserwowano aktywne wskazywanie wartości i celów oraz, co ważne, podział odpowiedzialności za wyniki pracy. W działaniach tego typu istnieje możliwość udziału w otwartych dyskusjach, ćwiczy się krytykę i poprzez wypracowanie strategii wsparcia poszczególnych uczniów, wraz z pedagogami specjalnymi, redukuje swoją niepewność.

Na Uniwersytecie w Bielefeld profesor Martin Heinrich ze swoimi współpracownikami zrealizował kilkanaście projektów badawczych przy wsparciu 56 nauczycieli. Badania dotyczyły między innymi: inkluzji, szczególnie uczniów starszych – na poziomie gimnazjum, indywidualizacji dróg uczenia się, ale też zdrowia nauczycieli, występującego u nich

poczucia przeciążenia, kultury szkolnej, kształcenia nauczycieli, także w zakresie pedagogiki specjalnej oraz kooperacji służącej inkluzji w zespołach nauczycielskich. Badania wykazały, że kooperacja w multiprofesjonalnych zespołach wydatnie sprzyja studiowaniu fachowej literatury, porównywaniu swojej pracy z tym, co robią inni, również za granicą. Udana kooperacja jest więc także formą samokształcenia, szczególnie poprzez udział w obradach, na których nauczyciele-badacze prezentują swoje wyniki²¹.

Badania te potwierdziły, że w nowoczesnej inkluzyjnej szkole niezbędna jest profesjonalna współpraca nauczycieli, szkolnych pracowników socjalnych, pedagogów specjalnych – a wypadku idealnym – również psychologów szkolnych. Na skutek inkluzji widać wyraźny wzrost osiągnięć dzieci słabych i jednocześnie nie ma, co ważne, zagrożeń dla dzieci uzdolnionych, które uczą się razem z nimi. Dowiedli tego w swoich badaniach Ines Boban i Andreas Hinz, związani z Uniwersytetem Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze²². Jednym z warunków powodzenia inkluzji jest konieczność szkolenia nauczycieli w tym zakresie, ich uczestnictwo w zajęciach akademickich. Wskazuje się też na wagę stylu nauczania i postaw pedagogów, ich osobowości, rolę niebagatelną odgrywa też to, jak uczniowie radzą sobie z niepowodzeniami²³. A sama inkluzja, pojmowana jako „coś więcej niż integracja plus”, zależna jest przede wszystkim od pracujących w szkole multiprofesjonalnych zespołów wspierających uczniów²⁴.

Kersten Reich naświetlił dokładnie 10 elementów szkolnej dydaktyki inkluzyjnej.

1. Wzajemne związki i praca w zespołach

Zarówno nauczycieli, jak i uczniów należy przygotować do efektywnego współdziałania. Nauczyciele, pracując w zespołach, mają okazję zdobyć oparcie, jakich brakuje im w szkołach; często bywają „samotnymi bojownikami”, którzy walczą z problemami w klasie na własną rękę. W zakresie treści dy-

daktycznych Reich proponuje ich egzemplaryczne ujmowanie oraz metody projektów i warsztaty.

2. Heterogeniczność, demokracja, partycypacja

Grupy heterogeniczne na całym świecie postrzega się obecnie jako szansę w wychowaniu i kształceniu – nie jako ryzyko. Praca w takich grupach okazuje się bardziej wydajna niż nauczanie frontalne. Wyniki pracy zaleca się omawiać co tydzień w formie narad klasowych.

3. Równość szans w procesie zdobywania wiedzy

Twórcy koncepcji szkoły inkluzyjnej stoją na stanowisku, że „czas encyklopedycznej wyuczalności (...) jednoznacznie minął”²⁵. Uczniowie mają się uczyć rozwiązywania problemów, czytać ze zrozumieniem teksty, ale i podchodzić do nich krytycznie. Ważne, aby potrafili je porównywać, referować innym, i dyskutować o nich. „Szkoła inkluzyjna ma tak wspierać poczucie własnej wartości i samostereowność, aby uczniowie samodzielnie wyznaczali sobie wysokie miejsca na skali ocen”²⁶. Na podkreślenie zasługuje tu ważne stwierdzenie Reicha: inkluzja podważa egzaminy centralne, ich jednolitość, stawia je pod znakiem zapytania. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają bowiem specjalnych zadań²⁷.

4. Całodzienność

Inkluzja wymaga więcej czasu i miejsca zorganizowanego odpowiednio do potrzeb niektórych uczniów. Powinny uwzględnione w niej być zajęcia integrujące, na przykład: teatralne, taneczne, wokalne, manualne. Ze względu na oferowane w szkole zajęcia pozalekcyjne, niezbędne jest miejsce na odpoczynek i oczywiście stołówka.

5. Wspierające otoczenie

W przekonaniu profesora Reicha konieczne jest tworzenie w szkole atmosfery domu, dawanie oparcia, szczególnie słabszym dzieciom. Dotyczy to zwłaszcza osób uczących ich postaw ich realistycznych wymagań, indywidualnie ustalanych standardów oceny. W kontekście tego elementu powraca pojęcie tak zwanej osobowej *Exzellenz*, a więc stawianie

się stopniowo doskonalał, „wymienitym”. Często pojawia się pojęcie osobowego wzrostu wzajemnej kultury – zwłaszcza informacji zwrotnych. Środkiem do realizacji tych celów są rozmowy wspierające indywidualne podejście w zakresie oceniania, na wcześniejszym etapie kształcenia – oceny opisowe.

6. Wspieranie bez stygmatyzacji

Nauczyciele powinni zakładać pomyślnie ukończenie szkoły przez wszystkich uczniów. Służy temu przeorientowanie działań dydaktycznych od przeważającej dotąd reprodukcji wiedzy – w stronę działań i kompetencji. Dotyczy to nie tylko uczniów z trudnościami czy niepełnosprawnościami, ale też dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem, ubogich, z przeszłością migrancką.

Niejednokrotnie powyższy problem może dotyczyć także osób uzdolnionych.

Ponieważ pojęcie wsparcia ma czasem złą konotację i może zawstydząć, w szkole inkluzyjnej próbuje się też organizować zajęcia wspierające poza placówką, aby mniej stygmatyzowały. Powinny jednak zawsze prowadzić do satysfakcji, poczucie sukcesu jest korzystne dla wszystkich, a dla osób z ograniczeniami – wręcz nieodzowne.

7. Nowy system oceniania

- Bierzymy pod uwagę to, co jest w praktyce osiągalne, uwzględniając też kreatywność rozwiązań, nie tylko reprodukcję materiału.
- Uczniowie powinni znać kryteria oceny, muszą one być wyrażone explicite, muszą być transparentne również dla rodziców.
- Nie można ograniczyć się do testów, analizie podlegają też: portfolio, prezentacje, projekty.

8. Nowa architektura szkoły

Styl „koszarowy” nie jest tu pożądany, zmiany wprowadzane mogą być stopniowo, dzięki remontom i przebudowom, aby umożliwić dogodne przemieszczanie się. Jak już wspomniano, przewiduje się stołówkę, kafenię, bibliotekę, sale przedmiotowe, scenę. Pożądane są ogród i zieleń, a także „nisze do nicnierobienia” – w wypadku szkoły całodziennej.

9. Otwarcie na „świat życia”

Inkluzyjna demokratyczna szkoła otwiera się od siebie na zewnątrz i od zewnątrz – do siebie. Szczególnie na poziomie wyższym niż klasy początkowe, aby uczniowie w fazie dojrzewania zdobywali nowe doświadczenia, czuli się potrzebni. Otwarcie oznacza też zapraszanie ludzi z zewnątrz, rodziców, również osoby starsze, jako ekspertów, ale też jako odbiorców usług. Inkluzja jest więc zadaniem również dla szerszej społeczności, kształci udział w życiu społecznym.

10. Poradnictwo, superwizja, ewaluacja

Istotne jest wsparcie koleżeńskie w zespołach ludzi o różnej profesji, nie tylko w wypadku konfliktów. Doradztwo kolegialne niezbędne jest w trudnych sytuacjach, kiedy razem wprowadza się rozwiązania i bierze się za nie odpowiedzialność. Inkluzję utrudnia słabe zaangażowanie i brak gotowości do zmian.

Podsumowanie

Powyższe rozważania miały na celu zaprezentowanie szerokiego spektrum, jakim jest problematyka inkluzyjności w szkołach powszechnych, ale z punktu widzenia bardzo szczegółowych badań z niemieckojęzycznego obszaru naukowego. przeanalizowanie tych badań – w perspektywie współczesnej pedagogiki – dowodzi, że potrzebna jest dzisiaj, co zostało wcześniej nakreślone, ścisła współpraca pomiędzy różnymi podmiotami procesu edukacyjnego. Mimo to należałoby zaufać kompetencjom i wiedzy profesjonalistów, którzy – jeśli stworzyć im do tego odpowiednie zaplecze – mogą wpłynąć na wzrost osiągnięć uczniów w ramach edukacji inkluzyjnej, a przy tym stworzyć dla nauczania inkluzyjnego dobrą atmosferę społecznej akceptacji. W kolejnej części artykułu pokażę, jak niektóre założenia współczesnej inkluzyjności przekładają się na praktykę szkolną.

Przypisy

- 1 K. Riedel, Schulpädagogik, w: *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2, Stuttgart 1989, s. 1342 (przekład mojego autorstwa).
- 2 K. Przybylski, *Ku edukacji włączającej*, „Refleksje” 2018, nr 2, s. 16–19.
- 3 P. Gajkowska, *Szkoły z barierami*, „Nasz Dziennik” 2018, nr 53 (6107), s. 16.
- 4 Tamże, s. 16.
- 5 A. Ambroziak, *Zagrożone maluchy*, „Nasz Dziennik” 2016, nr 292 (5740), s. 1, 6.
- 6 Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, wyd. XII, Warszawa 1983, s. 186.
- 7 T. Booth, M. Ainscow, *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*, Herausgegeben und adaptiert von B. Achermann, Weinheim und Basel 2017.
- 8 Ibidem, s. 8.
- 9 Ibidem, s. 9. Przekład fragmentów treści indeksu podaję, jak i innych partii tekstu, we własnym tłumaczeniu.
- 10 Ibidem, s. 17.
- 11 Ibidem, s. 18.
- 12 K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreiche Schulen*, Weinheim–Basel 2017, s. 15.
- 13 K. Reich, *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim–Basel 2014, s. 30.
- 14 Ibidem, s. 8.
- 15 Ibidem, s. 27.
- 16 Ibidem, s. 31.
- 17 K. Przybylski, *Ku edukacji włączającej*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2018, nr 2, s. 17.
- 18 S. Markus, Th. Eberle, *Der inklusive Blick über den schulischen Tellerrand*, „Pädagogik” 2015, nr 12, s. 33.
- 19 M. Trautmann, *Mit anderen Professionen zusammen arbeiten? Konzepte – Handlungsmöglichkeiten – Probleme*, „Pädagogik” 2017, nr 11, s. 6.
- 20 Th. Bohl, A. Wacker (red.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Wurtenberg. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung*, Münster 2016.
- 21 M. Heinrich, G. Inger, J. Obbeloder, *Die Wissenschaft, dein Freund und Helfer. Multiprofessionelle Kooperation von Forschung und Praxis an einer Versuchsschule*, „Pädagogik” 2017, nr 11, s. 28–30.
- 22 I. Boban, A. Hinz, *Inklusion mehr als „Integration plus”*, „Pädagogik” 2015, nr 12, s. 34–37.
- 23 Ibidem, s. 35.
- 24 Określenia *Integration plus* użył pedagog szkolny Matthias von Saldern w roku 2013. Pod. za: I. Boban, A. Hinz, op. cit., s. 34.
- 25 K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit., s. 20.
- 26 Ibidem, s. 21.
- 27 Ibidem, s. 22.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013). Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”.

Piszą dla nas

Ciesielska Marta

Kustoska, dokumentalistka, edytorka. Badaczka piśmiennictwa i biografii Janusza Korczaka. Sekretarz Komitetu Redakcyjnego szesnastotomowej serii „Dzieł” Janusza Korczaka. Kierowniczka pracowni „Korczakianum” w Muzeum Warszawy.

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.

Czachorowska Agnieszka

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Czapski Grzegorz

Główny specjalista w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

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”.

Kaczmarek Nina

Trener biznesu, coach ICF, założycielka centrum szkoleniowo-coachingowego Pieknyumysl.info. Specjalistka ds. szkoleń z kompetencji miękkich. Realizuje projekty między innymi adresowane do młodzieży oraz kadry pedagogicznej. Prezes Kobietowo.pl – portalu kobiet przedsiębiorczych.

Keller Barbara

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

Kozimala Irena Teresa

Doktor nauk humanistycznych, historyk, wykładowczyni w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Autorka książek: *Skauting polski w Galicji Wschodniej* (1994), *Lwowska Chorągiew Harcerek ZHP 1911–1939* (2003), *Lwowska Chorągiew Harcerzy 1921–1939* (2007).

Majewska Małgorzata

Nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Malik Magdalena

Doktor nauk humanistycznych, historyk, pedagog. Afiliowana w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości w Warszawie.

Michorzewska Eleonora

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

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. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu

nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych.
Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela
Makuszyńskiego w Szczecinie.

Piotrowska Jadwiga

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole
Podstawowej 7 im. Noblistów Polskich w Szczecinku.

Reifland Agnieszka

Studentka III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej
i II roku pedagogiki specjalnej (edukacja i rehabilitacja osób
z niepełnosprawnością intelektualną) oraz przewodnicząca
Studenckiego Koła Przyjaciół Dzieci na Wydziale
Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

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”.

Szymaniak Jadwiga

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki,
polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego,
emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej
Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodość. Szkoła.
Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady
z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013).
Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie
Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach
Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych
Uniwersytetu Szczecińskiego”.

Świłpa Małgorzata

Nauczycielka matematyki, pracuje w Polsko-Amerykańskich
Szkołach Prywatnych. Przez wiele lat była związana
z Katolickim Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie.

Wendlocha Justyna

Studentka III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej
oraz członek Studenckiego Koła Przyjaciół Dzieci
na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

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 czasopismach 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.

Żakowska Barbara

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki.
Nauczycielka języka angielskiego, wychowawczyni klasy
pierwszej w Szkole Podstawowej nr 5 w Policach.

Żukiewicz Arkadiusz

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor
nadzwyczajny Uniwersytetu Opolskiego. Naukowo zajmuje
się pedagogiką społeczną i pedagogiką rodziny. Autor
wielu książek i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki.
Opublikował między innymi tomy: *Wprowadzenie do ontologii
pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji
Heleny Radlińskiej* (Kraków 2009); *Reintegracja społeczna
i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej* (Kraków
2009); *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*
(Łódź 2017).

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



Numer 2/2019
już w marcu

Temat numeru

Pedagogika
twórczości

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl