

# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2011

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji – dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NALASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK

prof. dr hab. MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzent tomu:

prof. dr hab. Mirosław S. Szymański

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)

Katarzyna Domańska

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Jacek Woźny

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo  
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,  
Bydgoszcz 2011

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1393. Ark. wyd. 10,2. Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

# Spis treści

## I. Studia i rozprawy

- Dietrich Benner, Martina von Heynitz, Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova, Claudia Pohlmann, Claudia Remus: Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty..... 9
- Jarosław Marzec: Ken Wilber – pasja rozwoju..... 25

## II. Z badań

- Monika Nawrot-Borowska: Zabawy dzieci na wsi polskiej w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej..... 39
- Anita Młynarczyk-Tomczyk: Model nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w latach 1944-1970..... 65
- Hanna Kędzierska: Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń..... 78
- Daria Wojtkiewicz: Interakcje uczniów i nauczycieli w środowisku szkolnym ..... 88

## III. Dyskusje i polemiki

- Magdalena Kapela: Schyłek uniwersytetu „zaściankowego” ..... 97
- Aleksander Kobylarek, Ilona Zakowicz: Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy..... 104

## IV. Recenzje

- Maria Calvo Charro (2009). *Guía para una educación diferenciada*, Madrid: Toro Mitico, ss. 173 (rec. Katarzyna Szymala)..... 117
- Inetta Nowosad (2008). *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 527 (rec. Anetta Soroka-Fedorczuk)..... 122

Ewa D. Białek (2009). Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 260 (rec. Hanna Kędzierska).....	125
Leon Dyczewski (2009). Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie: pomiędzy tradycją a nowoczesnością, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, ss. 191 (rec. Anna Felcyn).....	129
Dorota Szarkowicz (2009). Ortopedagogika w krajach języka niemieckiego i w Polsce. Studium historyczno-społeczne, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, ss. 148 (rec. Aleksandra Zawisłak) .....	133
Iwona Mandrzejewska-Smól (2010). Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 291 (rec. Katarzyna Ludwikowska) ..	135
Hanna Świda-Ziemia (2010). Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii, Kraków: Wydawnictwo Literackie, ss. 595 (rec. Marcelina Smużewska).....	138
O Autorach .....	145

# I. Studia i rozprawy





Dietrich Benner, Martina von Heynitz, Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova,  
Claudia Pohlmann, Claudia Remus

## Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty<sup>1</sup>

Grupa naukowców z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie prezentuje zarys koncepcji i wstępne wyniki prac badawczych przeprowadzonych w ramach projektu opatrzonego skrótem ETiK. Empirycznemu sprawdzeniu poddano w nim efekty nauczania etyki na poziomie odpowiadającym polskiemu gimnazjum. Niemiecy badacze wychodząc z założenia, że celem publicznego nauczania etyki nie może być ani wdrażanie wartości, ani wychowanie do cnoty w sensie jej urabiania, skonstruowali model kompetencji moralnej, w którym główny nacisk pada na przekaz podstawowych wiadomości moralnych i rozwijanie władzy sądzenia i działania moralnego. Ta ostatnia oznacza przygotowanie uczniów do samodzielnego działania w życiu dorosłym przez wspieranie w nich refleksji nad czynami własnymi i innych ludzi, podejmowanie osobistych wyborów i projektowanie ich realizacji.

### Rozważania wstępne

We współczesnych badaniach edukacyjnych szczególnie dyskusyjne są dwa następujące pytania: (1) czy kompetencję moralną można w ogóle zmierzyć i (2) jak szkolne lekcje etyki przyczyniają się do jej rozwoju? Wielu nauczycieli – zarówno filozofii, jak i etyki – sceptycznie ocenia pomysł pomiaru efektów swojej pracy za pomocą empirycznych zadań testowych. W przeciwieństwie do nich zwolennicy reformy oświaty domagają się zmiany dotychczasowych programów nauczania z transferu wiedzy teoretycznej na kształtowanie kompetencji praktycznych. Przez to, ich zdaniem, w sytuacjach i kontekstach pozaszkolnych uczniowie będą lepiej przygotowani do zastosowania tego, czego nauczyli się w szkole. Teoretycy kształcenia i dydaktycy przedmiotowi skłonni są – na podstawie przeprowadzonych do tej pory międzynarodowych programów oceny umiejętności uczniów (np. PISA, TIMSS, LAU i in.) – przypuszczać, że modelowanie kompetencji możliwe jest wyłącznie w odniesieniu do takich umiejętności, jak czytanie ze zrozumieniem, posługiwanie się językiem ojczystym czy obcym, pisanie wypracowań, rozwiązywanie zadań matematycznych lub identyfikacja zjawisk

---

<sup>1</sup> Źródło: Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik* (2010), 4, s. 304-312; przyp. – Dariusz Stępkowski (D.S.).

przyrodniczych. Za wprost niemożliwy uważają oni projekt objęcia podobnymi badaniami takich przedmiotów, jak wychowanie fizyczne, sztuka, filozofia, religia czy wiedza o literaturze, które notabene całkowicie się pomija we wspomnianych wyżej programach badawczych.

Aktualnie mamy jednak do czynienia nie tylko ze zwolennikami i przeciwnikami baczniejszego zwrócenia uwagi na kompetencje w wychowaniu i kształceniu, lecz także coraz wyraźniej dochodzą do głosu stanowiska, w których prezentowany jest pogląd, że po odseparowaniu „twardych” i „miękkich” obszarów nauczania szkoła może utracić swoje znaczenie, a przynajmniej nastąpi marginalizacja istotnych, nabywanych w niej kwalifikacji, których nie da się tak łatwo sprawdzać za pomocą badań i analiz empirycznych. Od pewnego czasu pedagogzy-empiryści, dydaktycy przedmiotowi i prezentujący podejście systematyczno-teoretyczne filozofowie wychowania starają się wspólnie przezwyciężyć podział na tzw. przedmioty twarde i miękkie. Dowodem na to jest zdobywający sobie coraz więcej zwolenników pogląd, że modelowanie kompetencji — zarówno w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i ich zestawów — nie dzieje się automatycznie (samo z siebie) ani nie można go po prostu wydedukować z psychologicznych modeli uczenia się. Dlatego właśnie przy sprawdzaniu osiągnięć uczniów nieodzowna jest współpraca empiryków z przedstawicielami odpowiednich nauk szczegółowych i ich metodyk. Nie wolno przy tym zapomnieć, że te ostatnie (tj. metodyki przedmiotowe) z racji swojego bardziej postulatycznego niż empirycznego charakteru nie mogą stanowić jedynej podstawy do realizacji przedsięwzięć badawczych. Również badacze empiryczni, którzy sięgną po analizy systematyczne i historyczne, zyskają możliwość skorygowania obrazu tego, co zamierzają przesledzić, i uświadomienia sobie, że nigdy w przeszłości wychowanie publiczne nie ograniczało się tylko do przekazu wiadomości i umiejętności, ale zawsze wspierało rozwój zdolności niezbędnych do pełnej i odpowiedzialnej partycypacji zarówno w całokształcie życia społecznego, jak i w wybranych jego sferach.

Już Arystoteles w swojej *Polityce* dowodził, że we wspólnym wychowaniu młodej generacji „z rzeczy pożytecznych uczyć należy tego, co konieczne”<sup>2</sup> (Aristoteles, 1995, 1337b). Do tego, co konieczne, zaliczał on nie tylko „twarde” przedmioty, takie jak czytanie, pisanie, rachunki i geometrię, lecz także „miękkie”, czyli np. gimnastykę i muzykę. Te pierwsze miały zastosowanie „w interesach pieniężnych, gospodarstwie domowym, nauce i wielu czynnościach państwowych”<sup>3</sup> (Aristoteles, 1995, 1338a), drugie natomiast służyły jako „środek kształcenia” dla „szlachetnego wypełnienia spoczynku”<sup>4</sup> (Aristoteles, 1995, 1338a). Stagiryta nie uważał cnoty za bezpośredni wytwór wychowania, ale za produkt refleksji i działania, których właściwym miejscem jest życie dorosłe. Do tej myśli nawiązuje Herbart w *Pedagogice ogólnej*, gdy przestrzega przed kierowaniem się chęcią, by przez nauczanie uczynić dorastających osobami cnotliwymi. Jego zdaniem ani cnota, ani stałość w odniesieniu do wartości nie powinna być uważana za cel właściwy wychowaniu i kształceniu moralnemu. Zadaniem wychowania publicznego jest raczej wspieranie młodych ludzi w uwalnianiu się spod wpływu moralności właściwej dla skostniałego porządku feudalnego epoki. W tym kontekście okazuje się

---

<sup>2</sup> Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 215; przyp. — D.S.

<sup>3</sup> Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 216; przyp. — D.S.

<sup>4</sup> Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 216; przyp. — D.S.

„zbawienny [...] brak charakteru”<sup>5</sup> (Herbart, 1806, s. 500)<sup>6</sup>. Ten stan bowiem przeciwdziała bezmyślnemu przejmowaniu przez dzieci i osoby dorastające przekonań i postaw moralnych charakterystycznych dla dorosłych. Herbart wyznacza nowoczesnemu wychowaniu ważne zadanie rozwijania w młodych ludziach władzy sądzenia ukierunkowanej na „sądy elementarne” (*Elementarurteile*), jak nazywa on idee praktyczne, oraz przygotowania ich do indywidualnego i publicznego rozważania kwestii moralnych, a także samodzielnego podejmowania decyzji.

W kontekście tradycji skrótkowo opisanej wyżej i związków koncepcyjnych nie jest ani konieczne, ani pożądane, ani nawet możliwe zastąpienie rzekomego tradycjonalistycznego ukierunkowania na wiedzę przez koncentrację na kompetencjach, podającą się za postępową i innowacyjną. Na pewno wciąż aktualny pozostaje Herbartowski postulat dotyczący wychowania publicznego. Zgodnie z nim w każdym uczniu należy rozszerzać zakres doświadczenia codziennego i wiedzy uzyskanej przez obcowanie z innymi poprzez zaznajamianie go z różnymi formami wiedzy, które nie są mu dostępne w bezpośrednim środowisku socjalizacyjnym, i kształtowanie umiejętności posługiwania się nimi dla własnych potrzeb. Przekaz tych form jest możliwy tylko i wyłącznie za pośrednictwem kształcenia refleksyjnego, nabudowanego na doświadczeniu osobistym. To, co trzeba przez nie rozumieć, wyjaśnił Platon w nawiązaniu do antycznej *paidei* w słynnej metaforze z piątej księgi *Państwa*. Opisał w niej kształcenie jako proces wyzwania się z jaskini i powrotu do niej (Platon, 1990). To samo wyraził Immanuel Kant w nawiązaniu do nowoczesnego wychowania, twierdząc, że „chodzi [w nim] przede wszystkim o to, by dzieci nauczyły się myśleć”<sup>7</sup> (Kant, 1975, s. 707).

W odniesieniu do postawionej wyżej kwestii modelowania kompetencji moralnej, uzasadnionego filozoficznie i dydaktycznie, oznacza to, że do zadań lekcji etyki w szkole nie należy wpajanie uczniom przekonania o jedyniej słuszności pewnego systemu wartości ani określonego rozumienia cnoty. Wręcz przeciwnie – głównym celem szkolnego nauczania etyki ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji jest wspieranie w uczących się rozwoju umiejętności sądzenia moralnego przez konfrontowanie ich z wielością form myślenia etycznego i kształtowanie dzięki temu postawy dialogu, sprzyjającej poszukiwaniu kompromisowych rozwiązań dla problemów moralnych zarówno własnych, jak i cudzych oraz ogólnospołecznych (publicznych). Dopiero po przyjęciu takiej wykładni możliwe jest dokonanie rozróżnienia między ćwiczeniami dydaktycznymi, zadaniami kontrolnymi i zadaniami testowymi (Benner, 2007). Pierwsze są ściśle powiązane ze strukturą treściową lekcji etyki i realizowanym na nich procesem nauczania i uczenia się. Zadania kontrolne pomagają nauczającemu upewnić się, czy podawane przez niego treści zostały właściwie przyswojone. Zadania testowe, które należą do ostatniej z wymienionych kategorii, mają na celu – przynajmniej w projekcie ETiK – skonstruowanie modelu opisującego kompetencję moralną przez wydzielenie w niej kompetencji cząstkowych i przyporządkowanie im określonego poziomu wymagań. Określenie poszczególnych części kompetencji moralnej i przyporządkowanie im odpowiedniego poziomu oczekiwań stanowi jedność konstrukcyjną, której spójność

<sup>5</sup> Przytoczenie za wydaniem polskim: Herbart, 2007, s. 129; przyp. – D.S.

<sup>6</sup> Walter Asmus błędnie zastąpił „brak charakteru” (*Charakterlosigkeit*), którego sensu być może nie zrozumiał, terminem „stałość charakteru” (*Charakterfestigkeit*; Herbart, 1965, s. 104).

<sup>7</sup> Przytoczenie za wydaniem polskim: Kant, 1999, s. 50; przyp. – D.S.

nie może być interpretowana naturalistycznie. Gdyby bowiem inaczej zostało zdefiniowane myślenie teoretyczne, zapewne powstałyby inne profile kompetencji cząstkowych. Mimo to żadna z nich nie jest w stanie ogarnąć kompetencji moralnej w całości, to znaczy we wszystkich jej przejawach i formach manifestowania się. To zastrzeżenie odnosi się zwłaszcza do tego zakresu kompetencji moralnej, który musi być tworzony przez każdą osobę na drodze samodzielnego działania w realnych sytuacjach życiowych i dzięki procesowi całościowego uczenia się.

Poniżej prezentujemy model kompetencji moralnej, wypracowany w toku realizacji projektu oznaczonego skrótem ETiK<sup>8</sup>, sfinansowanego przez *Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Trzeba mocno podkreślić, że model ten ma charakter roboczy. Jego autorzy dążą w nim do zjednoczenia różnych, niejednokrotnie rozbieżnych perspektyw współczesnego dyskursu etycznego i pedagogiczno-moralnego oraz wypracowania takiej perspektywy, która najlepiej odpowie na oczekiwania stawiane wychowaniu moralnemu w edukacji publicznej. Niniejszy model jest przede wszystkim niezbędny do konstruowania zadań testowych, różnicowania kompetencji cząstkowych i definiowania poziomów wymagań. Mimo że przy tworzeniu zadań testowych staraliśmy się zachować spójność z celami programowymi, jakie oficjalnie przyświecają lekcjom etyki w ramach szkolnictwa publicznego, to jednak błędne byłoby przypuszczenie, że ze skonstruowanych pytań da się w prosty sposób wyprowadzić ćwiczenia czy zadania umożliwiające ewaluację procesu dydaktycznego. Aby właściwie uchwycić wartość omówionych niżej zadań, konieczne jest wzięcie pod uwagę zarówno ich użyteczności dydaktycznej, przesłanek etycznych i pedagogiczno-moralnych, jak i przydatności do empirycznego badania kompetencji moralnej i jej składowych.

### Zarys koncepcji projektu ETiK

Głównym zadaniem projektu ETiK jest przygotowanie zadań testowych przeznaczonych do eksplorowania kompetencji moralnej piętnastolatków, kształtowanej na lekcjach filozofii, etyki i LER<sup>9</sup>. Model opracowany podczas realizacji projektu różnicuje ją na następujące trzy kompetencje cząstkowe: podstawowe wiadomości moralne, kompetencja sądzenia moralnego i kompetencja takiego samego działania. Ani tych składowych, ani samego pojęcia kompetencji nie określiliśmy normatywnie czy empirycznie przez zestawienie wyników osiągnięć uczniów, lecz za pomocą uprzednich analiz kształceniowo-teoretycznych i dydaktycznych, które niejako zaaplikowaliśmy w zadaniach testowych, a następnie przetestowaliśmy empirycznie w badaniu pilotażowym.

Przedstawiony w tabeli poniżej obszar podstawowych wiadomości moralnych ilustruje przyjęte przez nas tradycyjne podejście do nauczania, charakteryzujące się ukierunkowaniem na przekaz wiedzy. Wychodząc od kognitywnej strony procesu kształcenia kompetencji moralnej, wyodrębniliśmy w nim jeszcze dwa wymiary,

<sup>8</sup> Skróć ETiK pochodzi od niektórych liter zawartych w pełnej niemieckiej nazwie projektu, a mianowicie *Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen*. W tłumaczeniu na język polski oznaczałoby to: Rozwój narzędzia testowego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych; przyp. – D.S.

<sup>9</sup> LER jest skrótem niemieckiej nazwy przedmiotu *Lebenskunde*, Ethik, Religion, co w tłumaczeniu na język polski oznacza: Wiedza o życiu, etyka, religia; przyp. – D.S.

a mianowicie pośredniczenie w formowaniu „określającej” i „refleksyjnej” władzy sądenia oraz kompetencję działania moralnego, rozumianą jako umiejętność przepracowywania problemów moralnych i zajmowania w nich własnego stanowiska. Dzięki temu potrójnemu ukierunkowaniu nasza koncepcja stawia pod znakiem zapytania tradycję ciągle dominującą w preambułach do ministerialnych programów nauczania, wedle której wychowaniu moralnemu wytycza się taki pułap celów-życzeń pedagogicznych, etycznych, politycznych i społecznych, że żadne nauczanie nie jest w stanie wprowadzić go w życie. Gdyby udało się to zmienić, wówczas uznawane powszechnie w etyce i pedagogice rozróżnienie na wiedzę, osądzanie (oceniając) i działanie przestałoby być w nauczaniu etyki tylko psychometrycznym frazesem.

Tabela 1. Model kompetencji moralnej opracowany w projekcie ETiK<sup>10</sup>

(II) kompetencja sądenia moralnego		(III) kompetencja moralnego działania
określająca władza sądenia	refleksyjna władza sądenia	umiejętność zajmowania w problemach moralnych własnego stanowiska
(I) podstawowe wiadomości moralne		

Zadania testowe dotyczące kompetencji cząstkowej oznaczonej mianem „podstawowe wiadomości moralne” zostały przygotowane na podstawie aktualnie obowiązujących szkolnych programów nauczania i podręczników dla grupy przedmiotów: filozofia, etyka, LER w *Sekundarstufe I*<sup>11</sup>. Za podstawowe uważa się tutaj elementarne pojęcia, niezbędne do uchwycenia i rozważenia problemów etycznych. Ich znajomość jest bezwzględnie konieczna przy ocenianiu zachowań moralnych i prowadzeniu nad nimi dyskusji w akceptowalnym społecznie sposób.

Zadania testowe ujmujące kompetencję sądenia moralnego i takiego samego działania powstały z myślą o problemach, które rodzą się z związku z (1) osobistą, niejako zastaną moralnością, (2) zmaganiem z cudzymi wyobrażeniami moralnymi i (3) publicznym dyskursem nad kwestiami moralnymi. Władza sądenia moralnego odwołuje się do orientacji etycznych zawartych w poglądach filozoficznych Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Kanta, Herbartu i Nietzschego. Na tej podstawie można wyróżnić różnorakie formy sądenia moralnego, a mianowicie aporetyczne, teleologiczne, kategoryczne i krytyczne. Bardziej syntetycznie wyraża to podział na określającą i refleksyjną władzę sądenia. W pierwszej z nich chodzi o wyjaśnienie pojedynczego przypadku przez porównanie go z regułą uznawaną za powszechnie obowiązującą. W refleksyjnej władzy sądenia sposób postępowania jest odwrotny: w świetle konkretnego przypadku ustala się regułę, która ma w nim zastosowanie. W razie konieczności można tę regułę zmodyfikować lub ustalić nową (Martens, 2006; Benner, 2008). Kompetencja działania moralnego odnosi się nie tylko do umiejętności osądzania (ocenia-

<sup>10</sup> Cząstkowe kompetencje moralne nie znajdują się w jakimkolwiek stosunku hierarchicznym. Jeżeli można w ogóle mówić w tym kontekście o hierarchiczności, to w pewnym sensie mamy z nią do czynienia przy poziomach wymagań opracowanych dla każdego z trzech wymiarów określonych jako kompetencje cząstkowe.

<sup>11</sup> Wyrażenie „Sekundarstufe I” oznacza w niemieckim systemie edukacji pierwszy etap drugiego stopnia kształcenia ogólnego. W Polsce jego odpowiednikiem jest gimnazjum; przyp. – D.S.

nia) kwestii moralnych, lecz także zajmowania w nich własnego stanowiska i planowego przygotowywania działania. W projekcie ETiK położyliśmy w niej główny nacisk na umiejętność przepracowywania problemów moralnych. Jako obszar jej właściwy wskazaliśmy „wirtualną” przestrzeń projektowanych działań etycznych w splotach zastanych zależności i ograniczeń. Obecność tej kompetencji nie jest tożsama z posiadaniem od razu umiejętności działania moralnego w konkretnych sytuacjach. Jej punktem odniesienia jest raczej ogólne zadanie wyznaczone wychowaniu i kształceniu publicznemu, polegające na rozszerzaniu — przez nauczanie szkolne — doświadczenia i wiedzy pochodzącej z bezpośredniego obcowania z innymi, a nie normowanie przyszłych sposobów myślenia i działania dorastających czy też uczenie ich pożądanym zachowań poprzez proces wychowania.

Za normę, która w tym miejscu zazwyczaj się pojawia w postaci katalogu cnót i wartości, przyjęliśmy sądy elementarne opracowane przez Herbart w nawiązaniu do Arystotelesa i Kanta. Kluczowe w ich interpretacji jest to, aby dostrzec, że werbalizują się w nich problemy powstające na styku własnej, cudzej i publicznej moralności (Herbart, 1851). W świetle owych sądów elementarnych rozwój kompetencji sądzenia i działania moralnego polega na swoistej deklinacji stosunków, jakie powstają najpierw w pojedynczej woli, a następnie między co najmniej dwoma wolami. Herbart wyodrębnił pięć takich stosunków<sup>12</sup>:

- 1) stosunek między pojedynczym dążeniem woli a jego samooceną z punktu widzenia idei wolności wewnętrznej (*hekon*);
- 2) stosunek między licznymi dążeniami woli z punktu widzenia idei doskonałości, tj. wielostronności zainteresowań (*teleiotes*);
- 3) stosunek między pojedynczą wolą a wolą „Ty” wyobrażonego z punktu widzenia idei bezinteresownej życzliwości (*eunoia*);
- 4) stosunek między co najmniej dwoma realnie istniejącymi wolami, które wchodzą ze sobą w spór regulowany przez ideę prawa (*dike*);
- 5) stosunek powstały wskutek naruszenia zawartej umowy przez jedną ze stron, co wymaga zadośćuczynienia zgodnie z ideą słuszności (*epieikeia*).

Dodatkową korzyścią związaną z takim spojrzeniem na rozwój moralny jest to, że wymienione idee nie mają jednoznacznego charakteru. Gdy przyjmie się stanowisko Sokratesa, wydają się aporetyczne. Jeżeli spojrzeć się na nie z punktu widzenia Platona i Arystotelesa, przeważa rys teleologiczny. Wychodząc od teorii Kanta, można powiedzieć, że są kategoryczne. Przez pryzmat Marksa i Nietzschego wyraźnie dostrzega się w nich krytykę ideologii. Taka wieloznaczność powoduje, że żadna z interpretacji nie deprecjonuje pozostałych.

W skrótowno zarysowanym tutaj modelu kompetencji moralnej odwołujemy się do pojęcia kompetencji sformułowanego przez Franza Weinerta. Termin „kompetencje” definiuje on jako „posiadane przez jednostkę lub możliwe do wypracowania przez uczenie zdolności kognitywne i umiejętności, umożliwiające rozwiązywanie określonych problemów, oraz związaną z nimi motywacyjną, wolicjonalną i społeczną gotowość do odpowiedzialnego i efektywnego zastosowania własnych potencjałów celem zaradzenia sytuacji problemowej w zmieniających się warunkach” (Weinert, 2001, s. 27). Model wypracowany w projekcie ETiK dzięki równoczesnemu ukierunkowaniu etycznemu i moralno-pedagogicznemu spełnia postulat sformułowany

<sup>12</sup> Poniżej w nawiasach podano terminy etyczne Arystotelesa odpowiadające ideom praktycznym Herbartu.

przez Eckharda Kliemego i kierowaną przez niego grupę ekspercką, która na zlecenie *Kultusministerkonferenz* (Konferencji Ministrów Edukacji) przygotowała raport w sprawie możliwości zaaplikowania Weinertowskiego pojęcia kompetencji do poszczególnych przedmiotów szkolnych (Klieme i in., 2003, s. 24). Postępując się powyższym pojęciem kompetencji w odniesieniu do przedmiotu etyka, za niezbędne uznaliśmy dokonanie pewnych modyfikacji, które idą w dwóch kierunkach. Po pierwsze, przy konstruowaniu zadań testowych mocniej podkreśliśmy istotność kognitywnych aspektów wiedzy i umiejętności, które notabene znajdują się w centrum nauczania etyki. Po drugie, kompetencji moralnej nie traktowaliśmy jako czegoś już gotowego, co umożliwia rozwiązywanie problemów moralnych, lecz jako umiejętność ich refleksowania i samodzielnego przepracowywania.

### **Z prac nad projektem: konstruowanie zadań, pierwsze wyniki, przykłady**

W tym rozdziale prezentujemy wybrane problemy związane z konstruowaniem zadań testowych. Najpierw omawiamy pytania, jakie pojawiły się w związku z modelowaniem poziomów oczekiwań dla poszczególnych obszarów kompetencyjnych. Następnie przytaczamy kilka przykładów ilustrujących specyfikę każdej z kompetencji cząstkowych.

### **Ogólne wymagania dotyczące struktury zadań testowych**

Z przyjętej w projekcie koncepcji wynikają określone wytyczne co do sposobu konstruowania zadań testowych. W szczególności dotyczą one treści zadań, struktury pytań i formatów odpowiedzi. Odnosnie do pierwszego zagadnienia zależało nam na przygotowaniu takich zadań, które zwerbalizują w poszczególnych obszarach kompetencyjnych pytania etyczne wykraczające poza osobiste preferencje uczniów. W jednakowym stopniu chodziło nam o uniknięcie takich zadań, w których respondentów pyta się o ich poglądy i przekonania oraz sprawdza przestrzeganie obowiązujących konwencji, oraz takich, które zmuszają dorastających do powtarzania przyjętych reguł (*Gutmensch-Aufgaben*). W tego rodzaju zadaniach widać z jednej strony silną tendencję do pozytywnego moralizowania, z drugiej zaś stroni się przed pewną „drogą okrężną”, która naszym zdaniem jako jedyna doprowadza do pełnej dojrzałości moralnej. Droga ta prowadzi przez formy sądzenia aporetycznego, teleologicznego, kategorycznego i krytycznego.

Zgodnie z powyższym staraliśmy się w naszym projekcie, aby zadania testowe:

- zawierały odniesienia do tematów i problemów podejmowanych na lekcjach etyki, prowadzonych zgodnie z planami nauczania i podręcznikami;
- podejmowały zarówno problemy życia codziennego dorastających, jak i bieżące problemy światowe;
- nawiązywały do klasycznych form myślenia etycznego;
- zachęcały do konfrontacji z własnymi, cudzymi i publicznymi problemami moralnymi.

Praca nad przygotowaniem odpowiednich zadań okazała się szczególnie trudna m.in. dlatego, że przy transponowaniu problemów moralnych i etycznych na pytania testowe nieustannie musieliśmy liczyć się z niebezpieczeństwem zatarcia, a nawet utraty refleksyjnej struktury charakteryzującej filozoficzny sposób argumentowania.



W dużym stopniu szanse i ograniczenia przy konstruowaniu takich zadań są zależne od przyjętych form odpowiedzi. Ich główne zadanie polega na tym, by dać możliwość empirycznej oceny wyników przeprowadzonych testów, co wiąże się z zachowaniem kryteriów rzetelności psychometrycznej. Przy konstruowaniu zadań testowych szczególnie przydatne okazały się zamknięte formy odpowiedzi. Ich zastosowanie wymagało jednoznacznego oddzielenia poprawnych (prawidłowych) i niepoprawnych (błędnych) wariantów odpowiedzi. Dzięki temu nawet błędne odpowiedzi charakteryzują się wysokim poziomem logiczności i zgodności. Aby zadośćuczynić postulatowi filozoficznemu i etycznemu, przygotowaliśmy zadania, które odwołują się u uczniów do myślenia refleksyjnego. Dlatego właśnie w kafeterii proponuje się wiele odpowiedzi, które mogą być prawdziwe lub fałszywe. Ponadto opracowaliśmy zadania zmuszające uczniów do uchwycenia różnicy między etycznymi, prawnymi, ekonomicznymi oraz religijnymi sposobami myślenia i stanami rzeczy. Pytania, w których zastosowano otwarte formy odpowiedzi, dają uczniom szczególną okazję do uświadomienia sobie bogactwa i różnorodności sposobów myślenia oraz przepracowywania problemów moralnych, równocześnie jednak są źródłem największych trudności na etapie analizy statystycznej. Jeśli chcemy podkreślić osiągnięcia uczniów w zakresie myślenia refleksyjnego, szczególnie przydatne okażą się zadania półotwarte. W naszym projekcie pełniły one podwójną funkcję. Z jednej strony użyto ich po to, żeby wysondować obszary tematyczne i na podstawie uzyskanych odpowiedzi sformułować pytania zamknięte, z drugiej natomiast uzupełniały i pogłębiały refleksję nad pytaniami zamkniętymi, wyprowadzając myślenie poza warianty „kanonicznych” odpowiedzi. Mimo intensywnych wysiłków podejmowanych przez nas w tym kierunku wciąż znajdujemy się dopiero na początku drogi. Ewaluacja pytań półotwartych zakłada zastosowanie m.in. *Cognitive Laboratories*, które pozwolą ocenić wypowiedzi uczniów również od strony jakościowej. Pracę z zastosowaniem tego instrumentu przewidujemy w następnej edycji projektu, o ile oczywiście zostanie on przedłużony.

Przy konstruowaniu zadań testowych szczególnie pomocne okazały się teksty literackie, takie jak np. dramat Friedricha Dürrenmatta pt. *Wizyta starszej pani* czy powieść Bernharda Schlika pt. *Lektor*. Godna podkreślenia jest w nich więź z problemami żywiołowymi i społecznymi, skłaniająca uczniów do refleksji uwzględniającej różnorodne punkty widzenia. Niemniej również formy odpowiedzi, zastosowane w zadaniach testowych i dopuszczające do głosu przeciwstawne pozycje filozoficzne oraz pytania testowe, które wychodząc od przykładów, konfrontowały respondentów z nieznanymi im wcześniej sposobami myślenia, przyczyniły się do skonstruowania zadań dostosowanych do specyfiki badanego obszaru.

### **Skale kompetencji i poziomy wymagań**

Zadania testowe dotyczące trzech kompetencji cząstkowych, a mianowicie podstawowych wiadomości moralnych, kompetencji sądzienia moralnego i kompetencji moralnego działania, wykonało blisko 1200 uczniów i uczennic dziesiątych klas szkół średnich. Na podstawie wyliczeń empirycznych (skalowania) wymienione trzy zakresy kompetencji moralnej mogły zostać zredukowane do dwóch potwierdzonych statystycznie skal: (I) podstawowe wiadomości moralne i (II) kompetencja sądzienia oraz działania moralnego.

Prezentację tego rozdziału rozpoczniemy od wyjaśnienia sposobu ułożenia zadań w zeszytach testowych. Pytania zostały uporządkowane według coraz wyższego stopnia trudności. Na tej podstawie przy ewaluacji staraliśmy się ustalić te wymagania, które powodują wzrost poziomu trudności zadań (np. konieczność znajomości pojęć etycznych, złożony charakter sytuacji problemowych itp.). Aby dało się dokonać rozgranicze-



nia między poszczególnymi poziomami, należało ustalić wysokość progów. Wyznaczono ją za pomocą tzw. zadań progowych (*Schwellenitems*). Były to zadania, które z perspektywy wymagań wyróżniał ewidentny przeskok jakościowy. Dalej wskazano te zadania testowe, które posłużą jako wyznaczniki (*Markieritems*) do określenia wysokości wymagań charakterystycznych dla danego poziomu. W drugim kroku upewniono się, czy dokonany czysto teoretycznie wybór zadań progowych i wyznacznikowych znalazł potwierdzenie w rezultatach empirycznych (Beaton, Allen, 1992; Klieme, 2000).

Wymagania zawarte *implicite* w zadaniach testowych stanowią punkt odniesienia dla przedstawionych poniżej opisów poziomów kompetencji cząstkowych. Potwierdzają je zarówno analizy teoretyczne, jak i empiryczne.

Umieszczony w tabeli poniżej model kompetencji moralnej ma charakter roboczy. Ta uwaga odnosi się zarówno do zaproponowanych w nim granic między poziomami wymagań, jak i zasadniczego pytania o to, czy model ten powinien składać się z jednej, obejmującej wszystko skali, czy też z dwóch, a może trzech. W kontekście dotychczasowych wyników przewagę zyskuje model z dwoma wymiarami.

Tabela 2. Tymczasowy model kompetencji moralnej przyjęty w projekcie ETiK<sup>13</sup>

wymiar poziom	podstawowe wiadomości moralne	kompetencja sądzenia i działania moralnego
I	uczniowie mają podstawowe wiadomości moralne związane z konkretnymi przypadkami z życia codziennego	uczniowie potrafią na konkretnym przykładzie zaczerpniętym z bliskiej ich życiu sfery doświadczenia osądzić z moralnego punktu widzenia określony stan rzeczy lub/i opcję działania, odnosząc się do kryterium własnego horyzontu moralnego lub/i wybranej koncepcji etycznej
II	uczniowie mają podstawową wiedzę etyczną na poziomie pojęć ogólnych	uczniowie potrafią przeprowadzić refleksję nad określonym problemem moralnym, wykraczającym poza zakres ich doświadczenia, uwzględniając różnorodność typów moralności (własna, cudza, publiczna), i wskazać opcje możliwego działania
III	uczniowie mają podstawową wiedzę etyczną konieczną do zidentyfikowania zależności między różnymi stanami rzeczy i rozróżnienia pojęciowego tych stanów	uczniowie potrafią w określonym kontekście ocenić moralne stany rzeczy i opcje działania, odwołując się do ogólnych zasad, oraz sprawdzić skuteczność tych opcji przy założeniu działania zgodnego z przyjętymi zasadami
IV	uczniowie mają wiedzę etyczną oscylującą na poziomie problematycznych zależności i ograniczeń między różnymi stanami rzeczy, która jest przedmiotem debaty toczącej się w sferze publicznej	uczniowie potrafią problematyzować kontrowersyjne społecznie normy i konwencje moralne oraz poddać refleksji ważność ogólnych zasad w świetle konkretnych problemów, a także rozważyć różne wynikające z nich opcje działania

<sup>13</sup> Skorygowaliśmy tutaj schemat opublikowany wcześniej, który w tamtym czasie odzwierciedlał stan naszych badań (Ivanov, Nikolova, 2009).

### Krótką charakterystyką zadań dotyczących podstawowych wiadomości moralnych

W zadaniach problematyzujących podstawowe wiadomości moralne przedmiotem zainteresowania są pojęcia etyczne. Albo przedstawiają one pewien problem etyczno-filozoficzny i wówczas w zadaniu oczekuje się od uczniów wybrania spośród wielu zaproponowanych wariantów tego rozwiązania, które ich zdaniem najlepiej łączy się z rozważanym problemem, albo też dotyczą opisów sytuacji zaczerpniętych z codziennych kontekstów życiowych respondentów i w poleceniu prosi się ich o rozstrzygnięcie, który z opisów pasuje najbardziej do danego pojęcia. Niektóre zadania skonstruowano w taki sposób, żeby w czasie ich rozwiązywania uczący się zmienili perspektywę myślenia (*Blickwechsel*), np. uczniowie wskazują różnicę między etycznym, prawnym i politycznym punktem widzenia. W ten sposób w badaniach starano się uniknąć koncentracji na wiedzy wyłącznie faktograficznej, która zasada się na odtwarzaniu wiadomości. Przedstawione przez uczniów rozwiązania zadań tego typu korelują z szerokim spektrum poziomów wymagań (*Anforderungsniveaus*). Poziomy te rozciągają się od podstawowych wiadomości moralnych wyraźnie związanych z konkretnymi sytuacjami żywymi przez znajomość abstrakcyjnych pojęć etycznych aż do umiejętności rozważania problemów moralnych stanowiących przedmiot sporu w sferze publicznej.

Czym jest godność w rozumieniu ustawy zasadniczej (konstytucji)?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- A  Jest to przysługująca każdemu człowiekowi właściwość, która musi być respektowana przez wszystkich w sposób niedopuszczający żadnych wyjątków.
- B  Jest to właściwość, którą uzyskuje się dzięki przynależności do określonej społeczności.
- C  Jest to właściwość, którą ma się z racji pełnionego urzędu, np. prezydenta.
- D  Jest to właściwość, którą społeczeństwa demokratyczne nadają wszystkim swoim członkom.

Powyższe zadanie plasuje się na trzecim poziomie skali wymagań. Odpowiedź A oznacza, że godność przysługuje każdemu człowiekowi i właśnie dlatego w każdym społeczeństwie trzeba ją odróżnić od pozycji i pochodzenia społecznego, przynależności organizacyjnej i pełnionych funkcji. W tym zadaniu nie podejmuje się problemów powstających na styku godności i statusu społecznego. Należą one do IV poziomu wymagań.

### Krótką charakterystyka zadań dotyczących kompetencji sądzenia moralnego

Pytania traktujące o kompetencji sądzenia moralnego obejmują zadania, których sednem jest aplikacja i problematyzowanie reguł etycznych oraz refleksja nad nimi. W nawiązaniu do Kanta zadania, w których uczniowie mają przeprowadzić ocenę konkretnego przypadku zgodnie z podaną regułą etyczną, można przyporządkować do określającej władzy sądzenia (*bestimmende Urteilskraft*). Te zadania natomiast, w których pyta się o regułę umożliwiającą wyjaśnienie i adekwatną ocenę przedstawionego przypadku, odpowiadają refleksyjnej władzy sądzenia (*reflektierende Urteilskraft*). To rozróżnienie można zastosować również w przypadku stanów rzeczy, w których mamy do czynienia z konkurującymi ze sobą teoriami etycznymi albo w których konieczne jest uzgodnienie etycznego sposobu patrzenia na dany problem z perspektywą ekonomiczną, prawną, religijną czy polityczną. Idąc dalej, różnica między określającą i refleksyjną władzą sądzenia ma także zastosowanie przy zmianie perspektyw patrzenia w odniesieniu do moralności własnej, cudzej i publicznej.

Podobnie jak poprzednio, poziomy wymagań, na jakich uplasowały się odpowiedzi uczniów na pytania dotyczące określającej i refleksyjnej kompetencji sądzenia moralnego, utworzyły szerokie spektrum. Jego zasięg obejmował ocenę stanów rzeczy przedstawionych na przykładach zaczerpniętych z kontekstów życiowych bliskich uczniom, refleksję nad problemami powstającymi wskutek napięć między różnymi ujęciami etycznymi czy moralnymi oraz problematyzację konwencji i norm obowiązujących w społeczeństwie wraz z poszukiwaniem sposobów na zaradzenie trudnościom wynikającym z rozbieżnych zapatrywań na niektóre problemy społeczne.

Podane niżej zadanie pochodzi ze zbioru, który powstał na podstawie powieści Marka Twaina *Przygody Hucka Finna*. Naszym zdaniem w dziele tym zawarte są wątki moralne ważne również dla współczesnych młodych ludzi, m.in. zmaganie z różnymi wizerunkami przyjaźni czy kwestia podlegania wartościom, normom i konwencjom społecznym. Zadanie to przyporządkowaliśmy określającej władzy sądzenia, gdyż wymaga ono od uczniów, aby zidentyfikowali instancję determinującą postępowanie głównego bohatera Hucka Finna. Niepodany tutaj cytat poprzedzający pytanie obrazuje wewnętrzne zmagania Hucka, który postanawia nie zdradzać swojego przyjaciela, zbiegłego niewolnika Jima. Mimo że tym postępowaniem Huck sprzeniewierza się obowiązującemu wówczas prawu i moralności publicznej, pozostaje wierny „głosowi sumienia”. Zwrócenie uwagi uczniów na istnienie takiego głosu jest głównym celem w tym zadaniu.

Aby odpowiedzieć prawidłowo na powyższe pytanie, respondenci muszą najpierw rozważyć różne, występujące w powieści typy moralności, które sytuują się poza ich własnym doświadczeniem, a następnie zgodnie z logiką określającej władzy sądzenia wybrać ten wariant odpowiedzi, który najlepiej pasuje do konfliktu rozgrywającego się w myślach bohatera. W przedstawionym zadaniu widoczne są wymagania stawiane na II poziomie zaprezentowanej powyżej skali kompetencji sądzenia i działania moralnego.

Kto w powyższej sytuacji przemawia do Hucka, tak że ma on wrażenie, iż znajduje się w pułapce bez wyjścia?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- |   |                                     |                                 |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| A | <input type="checkbox"/>            | głos społeczeństwa              |
| B | <input checked="" type="checkbox"/> | głos sumienia                   |
| C | <input type="checkbox"/>            | głos prawa                      |
| D | <input type="checkbox"/>            | głos Boga ze szkoły niedzielnej |

Kolejny przykład reprezentuje zadania dotyczące refleksyjnej władzy sądzenia. Tak jak poprzednio, wykorzystano w nim literaturę jako punkt wyjścia. Tym razem sięgnięto do dramatu Dürrenmatta pt. *Wizyta starszej pani*. Jego fabuła nadaje się do konstruowania zadań testowych przede wszystkim z tego powodu, że zmusza czytelnika/widza do zmierzenia się z pytaniem o winę osobistą i społeczną oraz z problemem jej indywidualnej i zbiorowej ekspiacji. W poniższym zadaniu pytanie dotyczy zachowania burmistrza, który aby dostać nagrodę wyznaczoną przez „starszą panią” za Alfreda, po tym jak przedawniła się kara za popełnioną przez niego zbrodnię, optuje za zamordowaniem go, żeby dzięki temu wydobyć z kryzysu podupadłe gospodarczo miasto.

Jaka zasada leży u podstaw działania burmistrza, gdy opowiada się za zamordowaniem Alfreda?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- |   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| A | <input type="checkbox"/>            | Świat pozbawiony sprawiedliwości byłby taką samą tyranią jak świat, w którym panuje wyłącznie sprawiedliwość. |
| B | <input type="checkbox"/>            | Popełnioną niesprawiedliwość trzeba wyjaśnić i w miarę możliwości naprawić.                                   |
| C | <input type="checkbox"/>            | Niekiedy zło trzeba znieść w milczeniu po to, żeby zamieniło się w dobro.                                     |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> | Trzeba wcielać ideały w życie, nawet przemocą, jeśli jest to konieczne.                                       |

Ewaluacja wyników empirycznych uzyskanych na podstawie powyższego zadania wykazała, że ze względu na stopień trudności plasuje się ono w górnej ćwiertni omówionej poprzednio skali kompetencji sądzenia i działania moralnego. W pełni koreluje to z założeniami dydaktycznymi i teoretyczno-kształceniowymi,

w których to zadanie zostało przyporządkowane do IV poziomu wymagań. Odpowiedź D stoi w sprzeczności z obowiązującymi społecznymi wyobrażeniami na temat prawa i wartości, zgodnie z którymi pod groźbą kary zabrania się zabijania ludzi. Zmianę perspektywy, konieczną do znalezienia właściwej odpowiedzi, była w stanie wykonać zaledwie jedna trzecia badanych. Niemal połowa wybrała odpowiedź B, w której akcent pada na konwencję społeczną.

### Krótką charakterystyką zadań dotyczących kompetencji działania moralnego

Jeśli chodzi o zadania dotyczące kompetencji działania moralnego, to nie ujmują one umiejętności postępowania zgodnego z moralnością w realnych sytuacjach życiowych (Heynitz i in., 2009). Naszym zamiarem było raczej wyjaśnienie, w jaki sposób uczniowie dochodzą do własnego stanowiska w problemach moralnych. Poniższe zadanie stanowi przykład tego, że aby rozwiązać konkretny problem, trzeba najpierw rozważyć różne możliwości działania.

Dwaj uczniowie obserwują trzeciego, który na boisku szkolnym sprzedaje kolegom narkotyki.  
Czego w tej sytuacji nie powinni zrobić?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- A  Zgłosić sprawę na policji.
- B  Powiadomić nauczyciela dyżurnego.
- C  Wykrąść sprzedającemu narkotyki, żeby nie mógł ich rozprowadzać.
- D  Porozmawiać z dilerem na temat tego, co robi.

Podczas badania uczniowie mieli za zadanie rozpoznać, że kradzież jest niedopuszczalna jako sposób rozwiązania problemu, a to ostatnie jest możliwe aż w trzech różnorodnych opcjach działania. Zaprezentowane zadanie plasuje się na pograniczu I i II poziomu odpowiedniej skali i jest dobrą ilustracją przejścia między własną moralnością a cudzą.

### Rzut oka na przyszłość: osiągnięcia i granice modelu

Rezultatem dotychczasowej interdyscyplinarnej pracy nad projektem jest opracowanie roboczego modelu kompetencji moralnej i zadań testowych, które wypróbowano w badaniu pilotażowym. W skonstruowanych do tej pory zadaniach skupiają się jak w soczewce rozważania dydaktyczne na temat nauczania filozofii, etyki i LER oraz koncepcje i metody empirycznych badań oświatowych. Należy podkreślić, że psychometryczne

niedociągnięcia pytań testowych wiążą się z brakami w strukturze i/lub treści zadań. W tym kontekście uzyskanie lepszych wyników empirycznych nie musi koniecznie dowodzić wyższej jakości treściowej zadań. Z tego wynika wniosek, że dalszej modyfikacji i optymalizacji zadań testowych musi towarzyszyć podwójne sprawdzanie – zarówno pod względem treściowym, jak i psychometrycznym.

Tymczasowy charakter mają nie tylko sformułowania poszczególnych zadań testowych, lecz również przedstawiony wyżej model kompetencji moralnej, składający się z dwóch wymiarów i czterech poziomów. Taka struktura wydaje się właściwsza niż model jedno- lub trójwymiarowy z większą liczbą poziomów. Niemniej nawet gdyby ostatecznie zdobył przewagę ostatni wariant, to znaczy model jedno- lub trójwymiarowy, nie straci nic na znaczeniu podział kompetencji moralnej na trzy składowe: podstawowe wiadomości moralne, kompetencję sądenia i kompetencję działania w tym zakresie.

Odnosnie do aktualnego stanu prac nad zadaniami testowymi należy stwierdzić, że wprowadzie przygotowano zadania do wszystkich sądów elementarnych i do każdej z wymienionych wyżej form sądenia, przyjmując za podstawę interpretacji podział problemów moralnych na własne, cudze i publiczne, niemniej jednak nie wyczerpano jeszcze wszystkich możliwości kombinatoryjnych w tym zakresie. Nie uważamy tego za brak z punktu widzenia empirycznych procedur badawczych, które są zainteresowane możliwie „najszczuplejszymi” narzędziami. Z perspektywy dydaktycznej i kształceniowo-teoretycznej należy wszakże życzyć sobie większej spójności między zadaniami testowymi a dydaktycznymi.

Za osiągnięcie projektu trzeba uznać nie tylko to, że udało się w nim dokonać modelowania kompetencji w odniesieniu do określonego obszaru nauczania i uczenia się – etyki, lecz także to, że takie modelowanie doprowadziło do wykrystalizowania koncepcji wykraczającej poza opracowany przez Lawrence’a Kohlberga model rozwoju rozumowania moralnego obejmujący trzy poziomy: prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. W naszym modelu wszystkie poziomy wymagań zawierają momenty określające i refleksyjne, które wiążą się z zastanawianiem nad obowiązywalnością konwencji. Być może wartość opracowanego w projekcie ETiK modelu kompetencji moralnej polega właśnie na tym, że przystaje on do filozoficznego przekonania o konieczności poszukiwania Dobra. W etyce tego poszukiwania nie można redukować do myślenia prekonwencjonalnego, konwencjonalnego czy postkonwencjonalnego.

Przetłumaczył z języka niemieckiego i opracował Dariusz Stępkowski

## Bibliografia<sup>14</sup>

- Aristoteles (1995). *Politik*. Tłum. E. Rolfes W: Aristoteles. *Philosophische Schriften*. T. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arystoteles (2001). *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. W: Aristoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beaton A.E., Allen N.L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), s. 191-204.
- Benner D. (2007). Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. W: D. Benner (red.) *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (s. 123-138). Paderborn-München-Zürich: Schöningh.
- Benner D. (2008). Jenseits des Duals von Input und Output. Über vergessene und neue Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lernen und Lehren. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84, s. 414-435.
- Herbart J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Herbart J.F. (1851). *Allgemeine praktische Philosophie – Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral*. W: J. Herbart. *Werke*. T. 8. Oprac. G. Hartenstein. Leipzig: Voss.
- Herbart J.F. (1965). *Allgemeine Pädagogik*. W: J.H. Herbart. *Pädagogische Schriften*. T. 2. Oprac. W. Asmus. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Heynitz M. von, Krause S., Remus C., Swiderski J., Weiß Th. (2009). Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETIK. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85, s. 516-530.
- Ivanov S., Nikolova R. (2009). Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETIK. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85, s. 531-543.
- Kant I. (1975). *Über Pädagogik*. W: I. Kant. *Werke in 6 Bänden*. T. 6. Oprac. W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Wydawnictwo Dajas.
- Klieme E. (2000). Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. W: J. Baumert, W. Bos, R. Lehmann (red.) *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. T. 2: *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (s. 57-128). Opladen: Leske+Budrich.
- Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riquarts K., Rost J., Tenorth H.-E., Vollmer H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn.
- Martens E. (2006). Ethische Kompetenz als Bildungsziel in Schule und Hochschule. W: A. Hügli, U. Thurmherr (red.) *Ethik und Bildung* (s. 131-154). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Platon (1990). *Der Staat*. T. 4. Oprac. D. Kurz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinert F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. W: F.E. Weinert (red.) *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz.

<sup>14</sup> Bibliografia dotyczy zarówno prac cytowanych w tekście, jak i wykorzystanych przy jego opracowywaniu – przyp. D. S.

## Summary

### **Teaching ethics and moral competence beyond education to the value and virtue**

A group of researchers from Humboldt University in Berlin presents the concept and preliminary results of research work carried out under the project bearing the acronym ETiK. They subjected the effects of teaching ethics at a level corresponding to Polish secondary school to empirical verification. The German researchers, starting with the assumption that the purpose of schools teaching ethics cannot be either implementation of values or moulding virtues, have constructed a model of moral competence, where the main emphasis is on shaping the authority of moral judgement. The development of this authority is possible by expanding the moral knowledge base and the motivational horizon. The latter entails preparing students to act independently in their adult lives by acquiring skills during school to evaluate their own behaviour and that of other people, making personal decisions and planning their implementation.



## Ken Wilber – pasja rozwoju<sup>1</sup>

Prezentowany tekst stanowi, wedle wiedzy autora, bodaj pierwszą próbę przybliżenia sylwetki Kena Wilbera oraz zaprezentowanie przesłania jego filozofii integralnej środowisku pedagogów w Polsce. Społeczne usytuowanie myśli Wilbera na mapie paradygmatów myśli współczesnej pozostaje wciąż nierozstrzygnięte. Tekst stanowi rekonstrukcję zrębów integralnego modelu Wilbera poprzez kategorię rozwoju. W tym celu rekonstrukcja odwołuje się do podstawowego pojęcia integralnego modelu rozwoju oraz teorii integralnej praktyki życiowej. Intencją tekstu jest również osadzenie integralnego modelu Wilbera w kontekście współczesnych debat edukacyjnych poprzez ukazanie potencjału edukacyjnego i pola aplikacji edukacyjnych jego myśli. Tekst wieńczy polemika z poglądem, pochodzącym z pracy Z. Baumana *Konsumowanie życia*, jakoby pojęcie zintegrowanej osobowości należało do typowych przesądów naszych czasów. Tym samym w mocy pozostają wstępne rozważania o trudnej recepcji filozofii integralnej, gdy horyzont recepcji dorobku Wilbera wytyczają środowiska naukowe zdominowane przez myślenie o radykalnie odmiennej orientacji.

W moim przekonaniu miejsce Kena Wilbera w dyskursie społecznym jest wielce niejasne. Z jednej strony uważany za niekwestionowany autorytet w kwestii rozwoju, w kręgach zbliżonych do New Age czczony niemal jak guru (choć sam posługuje się tytułem pandita), zarazem w kręgach akademickich traktowany z dystansem, a dorobek Wilbera bywa tutaj pomijany. Usytuowanie społeczne myśli Wilbera jako teoretyka rozwoju, twórcy prawdziwie rewolucyjnego integralnego systemu filozoficznego wpływa niewątpliwie na możliwość recepcji jego olbrzymiego dorobku. Fakt pomijania jego poglądów przez autorytety naukowe nie wpływa jednak na możliwość obecności Wilbera w kręgach alternatywnych, a przyznać trzeba, że wiele osób traktuje jego twórczość jako kompas teoretyczny we własnych eksploracjach krainy duchowości. Grono naukowców być może poważnie traktuje paradygmat filozofii postmodernistycznej o braku zaufania do wszelkich wielkich systemów myślowych (Lyotard, 1997), a kategorie systemu integralnego, takie jak duch, rozwój integralny, spektrum świadomości zaliczane są do trudnych i doprawdy nie mieszczą się w siatce pojęciowej elit uniwersyteckich zdominowanych przez mieszankę amerykańsko-francuskiej myśli poststrukturalnej. Jak zauważył Jerome Bruner:

---

<sup>1</sup> Tytuł eseju jest trawestacją tytułu interesującej pracy poświęconej dorobkowi Kena Wilbera. Patrz: F. Visser, *Ken Wilber – pasja myślenia*, Warszawa 2004.

„Życie w kulturze polega zatem na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii. Życie rzadko daje się uporządkować na wzór książki kucharskiej, pełnej recept i przepisów. Uniwersalną cechą wszystkich kultur jest bowiem fakt, że reprezentują interesy frakcji lub instytucji. Pomimo to wszystkie indywidualne, idiosynkratyczne interpretacje świata są nieustannie poddawane weryfikacji przez uznane powszechnie za kanoniczne przeświadczenia kulturowe” (Bruner, 2006, s. 31).

Tym można tłumaczyć fakt nieobecności Wilbera w polskich rozprawach, niemniej jednak jest on pisarzem tak interesującym, że moim zdaniem warto chociaż przybliżyć zręby jego poglądów na temat rozwoju. Wilber należy bowiem obecnie do grona najwybitniejszych teoretyków psychologii rozwojowej, sytuując się obok wielkich pionierów tej dyscypliny, a stworzona przez niego teoria integralnego rozwoju oraz instytucja Integralnej Praktyki Życiowej może okazać się cennym wkładem w rozwój spokrewnionych z psychologią dyscyplin wiedzy (m.in. studiów edukacyjnych).

Chcę ukazać zatem edukacyjny potencjał jego integralnej wizji kultury z myślą, że zwłaszcza środowiska andragogów docenią myśl o sztuce samorealizacji, zawartą w teorii Integralnej Praktyki Życiowej. Jak zauważa Maria Reut:

„Miano wiedzy przydatnej pedagogowi uzyskuje taka wiedza, z której wprost wynikają wskazówki działania. Wykraczanie poza teren własnej dyscypliny jest, przy tym nastawieniu, o tyle sensowne, o ile pozwala powrócić ze wzbogaconą argumentacją dotyczącą sposobów i kierunków pedagogicznego oddziaływania na drugiego człowieka. Wiedza, która nie poddaje się uprzączeniu (utechnicznieniu), jest — zdaniem tak rozumującego pedagoga — odległa od dziedziny jego zainteresowań, a zatem może być potraktowana jako wiedza nieprzydatna” (Reut, 1999, s. 6).

Myśl Wilbera powinna przejść tak rozumiany test praktycznej przydatności, a tekst ten jest być może pierwszą próbą przybliżenia zrębów myśli Wilbera pedagogom polskim.

Zamierzam zatem uporządkować w tym tekście intelektualne, jakie pojawiają się przy okazji własnego zmagania się z pismami Kena Wilbera. Dzisiaj teksty o tym myślicielu powinny się już pojawiać, i niewątpliwie będą się ukazywały, bowiem główna postać dzierży ster przywództwa post-postmodernistycznych myślicieli Zachodu. Sam bowiem poznawszy postmodernistyczną narrację w naukach społecznych, przechodzi na pozycję krytyka tego prądu kulturalnego, doskonale opisując słabość, ograniczenia i niebezpieczeństwo kultury zdominowanej przez idiom postmoderny. Temu też poświęcił swoją głośną powieść *Boomeritis*, wydaną ostatnio także w Polsce.

Integralny w ujęciu Wilbera oznacza „nierozdzielnie związany z całością, stanowiący całość, całkowity, nienaruszalny” (Wilber, 2006, s. 18). Dodać trzeba, że „opisać coś integralnie to tyle, co przedstawić kompletną charakterystykę, która niczego istotnego nie pomija” (Teisseyre, 2008). Chciałbym przedstawić zręby poglądów Wilbera na naturę rozwoju oraz coraz precyzyjniejszą mapę rozwoju osobistego w postaci Integralnej Praktyki Życiowej.

Wciąż może dla kogoś, dla kogo hasło integralności nieodwracalnie kojarzyć się musi z tanim eklektyzmem, zagadką może być mówienie o podejściu integralnym w odniesieniu do duchowości. Wydaje się, że

Wilber znalazł klucz, by tego uniknąć, czego nie dokonał nikt przed nim. Podstawę w mojej rekonstrukcji poglądów Wilbera na temat rozwoju stanowić będzie jego praca *Psychologia integralna*.

To całkowicie rewolucyjne podejście, całkowicie odmienne od klimatu psychologii akademickiej. Otóż psychologia integralna to podejście na miarę czasów, w których żyjemy. Nie można bowiem ignorować faktu imponującego zaawansowania dokonań na polu badania świadomości. Ken Wilber zawarł w niej historię psychologii jako nauki oraz zaproponował projekt psychologii integralnej. Jak deklaruje we wstępie, praca ta dedykowana jest Gustavowi Fechnerowi, pionierowi współczesnej psychologii. Wilber rozwija projekt psychologii integralnej w przekonaniu, że jest to konieczne, jednocześnie będąc świadomy, że ujawnia prawdy dotąd nie w pełni wyartykułowane. Stanowisko integralne usiłuje objąć prawdy dotyczące ciała, umysłu, duszy i ducha, nie redukując ich do materialnych przejawów, bitów informacji, procesów empirycznych lub obiektywnych systemów (Wilber, 2003, s. 11-12). Wilber ma świadomość, że jego psychologia integralna to zaledwie autorska wizja, jak mogłaby wyglądać taka psychologia. Celem psychologii integralnej jest próba uwzględnienia i uszanowania każdego autentycznego aspektu ludzkiej świadomości. Zgodnie z tym założeniem w pracy tej Wilber zamierza czerpać ze źródeł przedmodernistycznych, modernistycznych i postmodernistycznych, dążąc do ich pogodzenia. Prawdziwie integralna psychologia powinna obejmować wszystkie te źródła, w związku z tym Wilber omawia je wszystkie.

Wilber zaczyna swój wywód od prezentacji źródeł przedmodernistycznych, tradycyjnych, których trwały wkład zawiera się w filozofii wieczystej, czyli „wspólnego jądra wielkich duchowych tradycji świata” (Wilber, 2003, s. 20). Jak uważa, „jądrem filozofii wieczystej jest pogląd, że rzeczywistość składa się z różnych poziomów egzystencji — poziomów istnienia i poznania — wznoszących się od materii poprzez ciało, umysł i duszę do ducha” (Wilber, 2003, s. 20). Wymienione poziomy tworzą Wielki Łańcuch Istnienia albo — jak nazywa go Wilber — Wielki Gniazdowy Układ Istnienia, w którym każdy wyższy wymiar otacza i zawiera wymiary niższe. Następnym terminem języka Wilbera jest holon. „Holon jest całością, która jest częścią innych całości” (Wilber, 2003, s. 21). Jak dodaje: „Ponieważ każdy holon zawarty jest w większym holonie, holony istnieją w gniazdowych hierarchiach — czyli holarchiach” (Wilber, 2003, s. 22). Jak wskazuje: „podstawowe poziomy są podstawowymi holonami (etapami, falami, sferami, gniazdami) Wielkiego Gniazdowego Układu Istnienia” (Wilber, 2003, s. 22). Wilber wprowadza nas systematycznie w podstawowe pojęcia swojej wizji psychologii integralnej. I tak:

„»Poziom« podkreśla fakt, że są to jakościowo różne poziomy organizacji, ułożone w gniazdową hierarchię (czyli holarchię) wzrastającego holistycznego obejmowania (każdy poziom przekracza, ale zawiera poziomy wcześniejsze). »Struktura« podkreśla fakt, że są to trwałe holistyczne wzorce istnienia i świadomości (każda struktura jest holonem, całością, która jest częścią innych całości). Natomiast »fala« podkreśla fakt, że te poziomy nie są sztywno oddzielone i odizolowane, lecz jak kolory tęczy płynnie przechodzą w siebie nawzajem” (Wilber, 2003, s. 22-23).

Jak podkreśla: „przebieg indywidualnego rozwoju przez poszczególne fale jest rzeczą bardzo płynną i zmienną” (Wilber, 2003, s. 23). Według Wilbera:

„Wielki Gniazdowy Układ reprezentuje zasadniczo wielkie pole morfogenetyczne, czyli przestrzeń ewolucyjną – rozciągającą się od materii poprzez umysł do ducha – w której różne potencjały stają się rzeczywistością. Chociaż dla wygody o wyższych poziomach często będę mówił tak, jakby były po prostu dane, pod wieloma względami są one nadal plastyczne, nadal podatne na formowanie, gdy coraz więcej ludzi wkracza na nie na drodze współewolucji (i dlatego powiedziałem, że te podstawowe struktury bardziej przypominają nawyki Kosmosu niż ustalone modele). Gdy wyższe potencjały są realizowane, otrzymują pełniejszą formę i treść, i tym samym w coraz większym stopniu stają się codziennymi realiami. Aż do tego czasu pozostają po części wielkimi i wspaniałymi potencjałami, które tym niemniej wciąż pozostają swym niezaprzeczalnym powabem, wciąż są obecne na wiele głębokich sposobów, wciąż mogą być bezpośrednio urzeczywistnione na drodze wyższego rozwoju i wciąż wykazują ogromne podobieństwo, gdziekolwiek się pojawiają” (Wilber, 2003, s. 28).

Wilber podaje 10 podstawowych struktur Wielkiego Gniazdowego Układu Istnienia, czyli grup funkcjonalnych odzwierciedlających rozpoznawalne etapy: 1) czuciowo-ruchowa, 2) urojeniowo-emocjonalna, 3) umysł rep (umysł reprezentujący), 4) umysł zasady/roli, czyli konop, 5) formalno-refleksyjna, czyli formop, 6) wizja-logika, 7) nadpsychiczna, 8) subtelna, 9) przyczynowa, 10) niedualna (Wilber, 2003, s. 35-36).

Już na początku wywodu Wilber stawia pytanie, wychodząc naprzeciw krytyce kwestionującej istnienie poziomów. Tak pisze:

„W tym punkcie ludzie, którym nie odpowiadają koncepcje poziomów i etapów, nabierają podejrzeń: czy świadomość i jej rozwój rzeczywiście jest serią linearnych, monolitycznych etapów, następujących jeden po drugim, jak w drabinie? Odpowiedź brzmi: wcale nie. Jak zobaczymy, podstawowe fale Wielkiego Gniazdowego Układu są jedynie ogólnymi poziomami, przez które płynie wiele różnych rozwojowych linii lub strumieni – takich jak emocje, potrzeby, identyfikacja, moralność, doświadczenia duchowe itd. – a wszystkie przebiegają we własnym tempie, na własny sposób, z własną dynamiką. Zatem całościowy rozwój w żadnym razie nie przebiega linearnie, etapami, jak wchodzenie po drabinie. Jest on swobodnym przepływaniem wielu strumieni przez podstawowe fale” (Wilber, 2003, s. 34).

Jak wyjaśnia Wilber:

„Przez podstawowe poziomy albo fale Wielkiego Gniazdowego Układu płynie około dwóch tuzinów stosunkowo niezależnych linii albo strumieni rozwojowych. Te różne linie rozwojowe obejmują moralność, emocje, tożsamość, psychoseksualność, poznanie, idee dobra, przyjmowanie roli, zdolność społeczno-emocjonalną, kreatywność, altruizm, kilka linii, które można nazwać duchowymi (opieka, otwartość, troska, wiara religijna, etapy medytacyjne), radość, zdolność komunikacji, aspekty przestrzeni i czasu, strach przed śmiercią, potrzeby, światopoglądy, zdolności logiczno-matematyczne, zdolności kinestetyczne, tożsamość seksualną, empatię – by wymienić kilka ważniejszych linii rozwojowych, na istnienie których mamy empiryczne dowody” (Wilber, 2003, s. 47).

Istnienie linii rozwojowych sprawia, że „dana osoba może być jednocześnie bardzo zaawansowana w jednych liniach, średnio zaawansowana w innych i słabo w jeszcze innych” (Wilber, 2003, s. 47). Wilber podkreśla, że „całościowy rozwój – suma tych różnych linii – w żadnym razie nie jest rozwojem linearnym

ani sukcesywnym” (Wilber, 2003, s. 47). Warto podkreślić, iż w dynamice rozwoju każdej odrębnej linii rozwojowej to fakt, „że każda pojedyncza linia rozwojowa rośnie w sposób sukcesywny, holarchiczny: wyższe etapy w każdej linii kontynuują i włączają etapy wcześniejsze, nie można przeskoczyć żadnych etapów, etapy pojawiają się w kolejności, której nie może zmienić uwarunkowanie środowiskowe ani wsparcie społeczne” (Wilber, 2003, s. 47). Jak podaje: „W moim systemie każda podstawowa struktura, czyli fala, składa się jednocześnie z hierarchii (czyli wzrastającej holistycznej pojemności) i heterarchii (czyli niehierarchicznej interakcji między wzajemnie równoważnymi elementami)” (Wilber, 2003, s. 50-51). Rozwojem kieruje logika asymetrycznej hierarchii wzrastającej holistycznej pojemności. Zdaniem Wilbera, w jego poglądach występują dwa aspekty rozumienia holarchii: jako równowaga hierarchii (jakościowo sklasyfikowanych poziomów) i heterarchii (wzajemnie powiązanych wymiarów) (Wilber, 2003, s. 51). Zdaniem Wilbera, w modelu integralnym istnieją trzy elementy: podstawowe fale, strumienie rozwojowe i self, jako nawigator ich obu.

Wilber odróżnia self najbliższe i dalsze self, które tworzą całościowe self. W rozwoju psychologicznego ja mamy do czynienia z procesem, w którym „podmiot z jednego etapu, na etapie następnym staje się przedmiotem” (Wilber, 2003, s. 57). Według Wilbera, rozwój najbliższego self stanowi „jądro ewolucji świadomości” (Wilber, 2003, s. 54). Rozwojem kieruje następująca logika:

„Za każdym razem, gdy self (najbliższe self) dociera na nowy poziom Wielkiego Gniazdowego Układu, najpierw się z nim utożsamia i konsoliduje, potem przestaje się z nim utożsamiać (przekracza go, odrywa się od niego), a następnie obejmuje go i integruje z następnego, wyższego poziomu. Inaczej mówiąc, self przechodzi przez fulkrum (czyli kamień milowy) swojego własnego rozwoju” (Wilber, 2003, s. 54).

Jak podkreśla, self w roli głównego nawigatora pełni ważne funkcje: identyfikacji (czym jest „ja”); woli (dokonywanie wyborów); mechanizmów obronnych; metabolizmu (który stan zamienia w cechy) oraz integracji (self jest odpowiedzialne za równoważenie i integrowanie wszystkich elementów) (Wilber, 2003, s. 56).

W ten sposób zapoznaliśmy się z zasadniczą częścią terminów integralnego modelu Wilbera – oczywiście jest również, że wiele interesujących zagadnień rozwijanych przez niego nie zostanie nawet wspomniana. Interesująca z punktu widzenia teorii ewolucji świadomości jest niewątpliwie kwestia spuścizny dwóch wielkich epok następujących po okresie tradycyjnym, a mianowicie modernizmu i postmodernizmu. Wilber w sposób wyczerpujący wyjaśnia, że każda z tych epok posiada trwałymi osiągnięcia, ale zarazem i ograniczenia perspektywy. W skrócie należy zatem dodać teraz zebrane wnioski autora.

Zdaniem Wilbera, cechą charakterystyczną modernizmu było coś, co nazwać można „rozdzieleniem obszarów wartości kulturowych”, a co „oznaczało przede wszystkim oddzielenie sztuki, moralności i nauki” (Wilber, 2003, s. 84). Jak zauważa, dostojność modernizmu przekształciła się w jego ograniczenie, gdy „rozdzielenia modernizmu poszły zbyt daleko i zostały doprowadzone do rzeczywistego rozdzielenia, fragmentacji, alienacji” (Wilber, 2003, s. 85). Nastąpiło to wskutek wpisanego w logikę rozwoju nowożytnej nauki imperializmu i zdominowanie rozdzielonych sfer sztuki, moralności, pozbawiając ich jakiegokolwiek wartości. Ścentyści ogłosili także, że Wielki Gniazdowy Układ Istnienia nie istnieje i rzeczywistość składa

się wyłącznie z materii. Zdaniem Wilbera, wyjście z tak zarysowanej sytuacji znajduje się w jego odkryciu czterech ćwiartek, czyli przywróceniu modernistycznego rozróżnienia obszarów wartości. Zadanie integralnej psychologii polega na zintegrowaniu tradycyjnego poglądu – Wielkiego Gniazdowego Układu Istnienia (rzeczywistość składa się z poziomów) – z odkryciem modernizmu – rozróżnienie obszaru wartości (Wielka Trójka). Jak pisze: „[...] zadaniem psychologii integralnej jest koordynowanie i integrowanie wyników badań na wszystkich poziomach we wszystkich ćwiartkach” (Wilber, 2003, s. 91).

W interpretacji Kena Wilbera górna lewa ćwiartka reprezentuje wewnątrz jednostki, subiektywny aspekt świadomości, czyli świadomość indywidualną. Ta ćwiartka posługuje się językiem „ja”: relacje o wewnętrznym strumieniu świadomości podawane są w pierwszej osobie. Jest to ćwiartka intencjonalna.

Górna prawa ćwiartka przedstawia obiektywny stan, czyli zewnątrz odpowiednich wewnętrznych stanów świadomości. Ta ćwiartka posługuje się językiem „to”: są to podawane w trzeciej osobie obiektywne relacje zawierające naukowe fakty. Jest to ćwiartka behawioralna.

Dolna lewa ćwiartka reprezentuje wewnątrz kolektywne, czyli wartości, znaczenia, światopoglądy i etykę dzielone przez grupę jednostek. Ta ćwiartka posługuje się językiem „my”: językiem drugiej osoby lub „ja – ty”. Jest to ćwiartka kulturowa.

Dolna prawa ćwiartka reprezentuje zdarzenia społeczne dla komponentów kulturowych, systemy społeczne, formacje geopolityczne i sposoby produkcji. Ta ćwiartka posługuje się językiem „to”. Jest to ćwiartka społeczna (Wilber, 1998).

<p>górna lewa</p> <p>wnętrze/indywidualna</p> <p>intencjonalna</p>	<p>górna prawa</p> <p>powierzchnia/indywidualna</p> <p>behawioralna</p>
<p>dolna lewa</p> <p>wnętrze/ zbiorowa</p> <p>kulturowa</p>	<p>dolna prawa</p> <p>powierzchnia/ zbiorowa</p> <p>społeczna</p>

ścieżki lewej ręki

ścieżki prawej ręki

Zdaniem Wilbera, „psychologia integralna oczywiście koncentruje się na Górnej Lewej ćwiartce, ale istota podejścia integralnego kryje się w tym, że dla pełnego zrozumienia tej ćwiartki trzeba widzieć ją w kontekście wszystkich pozostałych ćwiartek” (Wilber, 2003, s. 91).

Według Wilbera, do trwałych zdobyczy postmodernizmu należą trzy przekonania:

1. Rzeczywistość nie jest dana pod każdym względem; pod niektórymi ważnymi względami jest konstrukcją, interpretacją (ten pogląd często zwany jest konstruktywizmem). Wiara, że rzeczywistość jest po prostu dana, a nie po części konstruowana, nazywana jest „mitem danego”.
2. Znaczenie zależy od kontekstu, a konteksty są niezliczone (co jest często zwane kontekstualizmem).
3. Dlatego poznanie nie może bezzasadnie obdarzać szczególnymi względami jakiejś perspektywy (co jest zwane integralnymaperspektywizmem) (Wilber, 2003, s. 200).

Jak dowodzi, skrajny postmodernizm przekształcił swoje zdobycze w słabości, odmawiając istnienia jakiegokolwiek głębi. Wilber przekonuje:

„W ten sposób pod działaniem silnej grawitacji płaskiej ziemi świadomość integralno-aperspektywiczna stała się jedynieaperspektywnym obłędem — sprzecznym przekonaniem, że żadne przekonanie nie jest lepsze od innych przekonań — całkowitym paraliżem myśli, woli i działania w obliczu milionów perspektyw, którym przyznano tę samą głębię, czyli zero” (Wilber, 2003, s. 209).

Ważnym elementem integralnego modelu Wilbera jest omawiana przez niego często praca Dona Becka i Christophera Cowana *Spiral Dynamics*. Zdaniem Wilbera, dynamika spiralna może stanowić podstawę integralnej wizji. Zdaniem Becka i Cowana, którzy rozwinęli myśli Claresa Gravesa, rozwój człowieka przechodzi przez osiem ogólnych poziomów zwanych memami: 1. archaiczno-instynktowny (beżowy); 2) magiczno-aniistyczny (purpurowy); 3) bóstwa obdarzone mocą (czerwony); 4) mityczny (niebieski); 5) dokonania naukowe (pomarańczowy); 6) jaźń wrażliwa (zielony); 7) integrujący (żółty); 8) holistyczny (turkusowy). Jak podkreśla Wilber: „Nie są to sztywne poziomy, lecz płynne fale, które często na siebie zachodzą i mieszają się ze sobą, w rezultacie czego powstaje dynamiczna spirala rozwoju świadomości” (Wilber, 2003, s. 61). Według koncepcji dynamiki spiralnej, pierwsze sześć poziomów to „poziomy istnienia”, które cechuje myślenie pierwszego rzędu. Natomiast dwie ostatnie fale to „poziomy bycia”, które cechuje myślenie drugiego rzędu (Wilber, 2006, s. 26-27). Zdaniem Wilbera, przeskok do myślenia drugiego rzędu jest celem ewolucji świadomości, która w wyniku wielkiej transformacji rozwojowej stanie się świadomością integralną. Jak charakteryzuje cechy myślenia drugiego rzędu:

„Najbardziej istotną cechą świadomości drugiego rzędu jest możliwość myślenia w obu płaszczyznach: horyzontalnej i wertykalnej, posługując się zarówno hierarchiami, jak i heterarchiami (a więc kategorią rankingu poziomów, jak też łączenia różnych wymiarów). Dzięki temu po raz pierwszy w ewolucji świadomości będzie można doskonale pojąć całe spektrum rozwoju wewnętrznego i zobaczyć, że zdrowie każdego poziomu, każdego memu i każdej fali ma podstawowe znaczenie dla zdrowia całej spirali” (Wilber, 2006, s. 32).

Tak więc w systemie integralnym Wilbera obok zasady „wszystkie poziomy i wszystkie ćwiartki” (z angielskiego AQAL – co znaczy „all quadrants, all levels”) coraz większe zastosowanie ma dynamika spiralna. Pozwala lepiej zrozumieć naturę ewolucji świadomości oraz okazuje się dobrym narzędziem diagnozy przeszkód wyłonienia się świadomości integralnej oraz prawdziwie integralnej kultury. Znakomitym przykładem jest przywoływana przeze mnie na początku powieść *Boomeritis*, poświęcona w całości zagrożeniom dla kultury integralnej tkwiącym w memie zielonym, którego patologiczna wersja prowadzi do tytułowej boomerazy. To, zdaniem Wilbera, główna przeszkoda ewolucji kultury do poziomu integralnego – swoista mieszanka dokonań najwyższego poziomu rozwoju z poziomu pierwszego z emocjonalnym narcyzmem (Wilber, 2006, s. 54).

Prezentowana w *Integralnej teorii wszystkiego* metodologia pełnego spektrum sprowadza się do uproszczenia czterech ćwiartek do „wielkiej trójki” (ja, my, to). Tak pisze Wilber:

„Te trzy wymiary odgrywają ogromną rolę w sztuce, moralności i nauce, w Tym, co Piękne, Dobre i Prawdziwe, a także w ludzkiej jaźni, kulturze i naturze. Metodologia AQAL z założenia ma uwzględnić wszystkie fale egzystencji – począwszy od ciała poprzez umysł, duszę aż do ducha – gdyż wszystkie te fale ewoluują we wspomnianych już jaźni, kulturze i naturze” (Wilber, 2006, s. 91-92).

Zdaniem Wilbera, równie ważnym elementem, obok prezentowanych wyżej elementów teorii integralnej, jest skuteczna praktyka integralna, umożliwiająca z jednej strony ewolucję świadomości indywidualnej do poziomu integralnego, jak również dokonanie się wielkiej transformacji kulturowej do postaci prawdziwie integralnej kultury. Tutaj oczywiście pojawia się miejsce na prezentację poglądów Wilbera na temat natury integralnego rozwoju oraz prezentację ewolucji jego poglądów na temat praktyk umożliwiających dokonanie tej wielkiej transformacji. Dalsza część tekstu zmierza do wskazania należnego miejsca dla koncepcji Integralnej Praktyki Życiowej jako modelu praktyki i sztuki integralnego życia – to cenny wkład Wilbera w genealogii rozwoju zachodnich technik siebie.

Począwszy od pracy *Jeden smak* Wilber prezentuje swoje przemyślenia na temat praktyk wspierających ewolucję świadomości do poziomu integralnego, które nazywa tam praktykami transformującymi. W wydanej później pracy *Integralna teoria wszystkiego* Wilber posługuje się określeniem integralna praktyka transformująca. Natomiast od momentu pojawienia się pracy *The Integral Vision*, a miało to miejsce w roku 2007, określając praktykę integralną, posługuje się nazwą integralna praktyka życiowa. W roku 2008 Wilber wraz z innymi autorami wydał pracę *Integral Life Practice*, w całości poświęconą sztuce życia integralnego.

Koncepcja integralnego rozwoju jest twórczym podejściem do zagadnienia rozwoju człowieka, oddającym sprawiedliwość wszystkim ważnym dla zrównoważonego i spójnego rozwoju wymiarom egzystencji człowieka. To wizja łącząca spójny rozwój na wielu polach czy w wielu aspektach jednocześnie. Idea integralnego rozwoju oparta jest na modelu pracy nad całościowym planem ludzkiego życia, w wymiarze: jaźni, kultury i natury.

Wyraża również zaufanie do ludzkiego potencjału kreacji własnej integralnej praktyki życiowej, która musi opierać się na własnym, indywidualnym projekcie i aktywnościach zgodnych z tą, unikalną perspektywą życiową. Jest tu zawsze otwarte pole do eksploracji i rozwiązań zgodnych z praktykowanymi w życiu aktywnościami, a rola integralnego poglądu polega na łączeniu tych aktywności w model przemyślany i na tyle



integralny, jaki jest tylko możliwy. Jeśli więc praktykujesz medytację, rozwój integralny pokaże ci dodatkowe pole aktywności w obszarze kultury i natury.

Jak pisze Wilber w *Integralnej teorii wszystkiego*:

„Zasadnicza idea integralnej praktyki transformującej jest prosta: im więcej aspektów naszego bytu jednocześnie ćwiczymy, tym bardziej prawdopodobna jest transformacja. Innymi słowy, IPT powinna w jak największym stopniu obejmować »wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy«” (Wilber, 2006, s. 214-215).

Tak pisze następnie:

„Mówiąc o »wszystkich poziomach«, mam na myśli fale istnienia: od materii poprzez ciało, umysł, duszę do ducha; »wszystkie kwadranty« odnoszą się natomiast do wymiarów »ja«, »my«, »to« (inaczej do jaźni, kultury i natury; sztuki, zagadnień moralnych i nauki; pierwszej, drugiej i trzeciej osoby). A zatem praktykowanie »wszystkich kwadrantów, wszystkich poziomów« obejmuje ćwiczenie fal fizycznych, emocjonalnych, mentalnych i duchowych w jaźni, kulturze i naturze” (Wilber, 2006, s. 215).

AQAL [all quadrants, all levels] czy IOS [Integral Operating System] sam w sobie jest po prostu mapą, niczym więcej. Ale co można o nim powiedzieć, jest najbardziej rozumiejącą mapą, jaką posiadamy w naszych czasach. Integralna Mapa podkreśla i odsyła nas do realnej rzeczywistości; nie tworzy wyłącznie pustych słów, idei czy koncepcji (Wilber, 2007).

Integralna Mapa sama mówi: Ta mapa jest 3-osobową mapą, więc nie zapominaj o innych ważnych rzeczywistościach, które wszystkie powinny być włączone w każdym rozumiejącym podejściu do rozwoju (Wilber, 2007, s. 213).

Celem Integralnej Praktyki Życiowej [Integral Life Practice] jest uświadomienie sobie pełnego spektrum swoich wyjątkowych i specjalnych zdolności. Dzięki codziennej praktyce na wielu arenach czy modułach możesz doświadczyć większej wolności i pełni swojego życia. Podstawa ILP jest prosta; jeśli potraktujesz ciało, umysł i ducha (jako poziomy) i jaźń, kulturę i naturę (jako ćwiartki), a następnie stworzysz kombinację, wtedy otrzymasz 9 możliwych przestrzeni wzrostu i przebudzenia. ILP jest pierwszym podejściem do kombinacji ich wszystkich dla bardziej efektywnej transformacji osobistej. Dlatego w innych pracach Wilber pisze o praktykach transformacyjnych (inna nazwa dla ILP). Jeśli weźmiemy 3 poziomy (ciało, umysł i duch) w czterech ćwiartkach, to otrzymamy 12 przestrzeni. ILP stworzyła praktyczne ćwiczenia dla wzrostu we wszystkich 12 wymiarach, co jest radykalnie unikalnym w historii podejściem do wzrostu, rozwoju i przebudzenia. Każdy może stworzyć własną ILP, która okaże się efektywna. ILP wyraża się w 4 podstawowych (core) modułach: Ciało, Umysł, Duch i Cień. AQAL — wszystkie ćwiartki (ja, my, to) i wszystkie poziomy (ciało, umysł, duch). Oznacza to doświadczenie i kultuwanie ciała, umysłu i ducha w jaźni, kulturze i naturze. Inaczej mówiąc, to, co zrealizowane w jaźni, ucieleśnione jest w naturze i wyrażone w kulturze (Wilber, 2007, s. 217).

Przedstawiona tutaj koncepcja integralnego rozwoju oraz instytucja integralnej praktyki życiowej oznacza zdecydowane rozstanie z dominującym idiomem samorealizacji w kulturze instant. Oczywiście można wysunąć zastrzeżenia pod adresem omawianej koncepcji samorealizacji jako integralnej praktyki życiowej, gdy Wilber przedstawia katalog możliwych praktyk w projekcie integralnym. Pozostaje jednak wybór z całego

spektrum rdzennych praktyk z tradycji duchowej całej ludzkości – a oznacza to zarazem wolność kreacji oryginalnych ścieżek samorealizacji w paradygmacie integralnym. Ruch integralny jest prawdziwą alternatywą dla opisanych wcześniej praktyk samorealizacji dostępnych w kulturze instant. Jako alternatywa wobec iluzji łatwych, gotowych recept i rozwiązań oznacza zarazem renesans duchowej spuścizny ludzkości oraz okazuje się bazą dla tworzenia się alternatywnych kręgów w postaci rozwijających się instytutów integralnych, zrzeszających ludzi, dla których oferta kultury instant oznacza upadek, zaprzeczenie ideałów zawartych w rdzennych praktykach samorealizacji.

Omówiona koncepcja Integralnej Praktyki Życiowej z pewnością stanowić może wyzwanie dla pedagogów współczesnych zorientowanych na pracę z ludźmi dorosłymi, ale czy zostanie przez andragogów potraktowana jako inspirująca teoria wychowania zależy z pewnością będzie od percepcji dorobku Wilbera, jak również od możliwości uznania go za oryginalnego obdarzonego twórczym potencjałem pedagoga kultury.

Oczywiście integralna wizja kultury Wilbera pozostaje, pomimo wymienionych wcześniej trudności jej zaistnienia w świadomości teoretycznej pedagogów, ważnym ogniwem mapy współczesnych dyskursów. Może stać się cennym obszarem ideobrania, inspiracji czy twórczych kontynuacji – o ile środowisko polskich pedagogów otrze się o tę mistyczo-pragmatyczną opcję indywidualnego rozwoju – potrzebna jest akcja promująca tę unikalną perspektywę. Warto też zauważyć, że w stworzonych pod patronatem Wilbera Instytutach Integralnych w Stanach Zjednoczonych ważnym obszarem badawczym jest aplikacja jego integralnej filozofii w rozwoju subdyscypliny integralnej, tj. edukacji integralnej. Szkic ten oczywiście nie wyczerpuje tematu aplikacji teorii Wilbera w praktyce polskich debat edukacyjnych, chociaż warto zasygnalizować jej przydatność w kontekście koncepcji lifelong learning, mającej już przecież mocne zakotwiczenie w dyskursach współczesnej pedagogiki.

Oczywiście sygnalizuję jedynie tkwiące w teorii Wilbera możliwe edukacyjne konteksty i potencjał teorii integralnej, wykracza to poza ramy tego szkicu, niemniej świadomy podjętego w Stanach Zjednoczonych wysiłku osadzenia teorii integralnej w studiach nad rozwojem teorii integralnej edukacji myślę, że wysiłki te również warte będą przybliżenia.

Na zakończenie mojej rekonstrukcji poglądów Wilbera na temat rozwoju rodzaj polemiki ze stwierdzeniem pochodzącym z ostatniej wydanej w Polsce książki Zygmunta Baumana *Konsumowanie życia* (2009). Zdanie to pochodzi ze strony 122 przywołanej pracy:

„Nic dziwnego, że jak proroczo zauważył Siegfried Kracauer, w naszej epoce »zintegrowana osobowość należy do ulubionych przesądów współczesnej psychologii«. Zdanie to pada oczywiście w kontekście Baumanowskiej analizy procesu konstruowania tożsamości w trybach konsumenckiej wolności, jako takie wieńczy wywód autora. Niemniej jednak wnosi, moim zdaniem, coś niepokojącego do moich rozważań nad naturą samorealizacji w kulturze instant. Ostatni fragment poświęcony został fenomenowi (nowej społecznej praktyce) integralnej praktyki życiowej, zaproponowanej przez Kena Wilbera oryginalnej, autorskiej wizji instytucji samorealizacji w epoce instant. Zdanie to brzmi przecież jak oskarżenie wysunięte pod adresem integralnej teorii Wilbera, stawiając całą koncepcję integralnej praktyki życiowej w szeregu przesądów charakterystycznych dla naszej epoki. Trudno mi bez pewnego odruchu sprzeciwu, jaki budziła pierwsza lektura książki Baumana, choć oczywiście rozumiem kontekst jego słów, przejść nad tym do porządku. Czyżby

wspomniana koncepcja integralnej praktyki życiowej miała okazać się złudzeniem, mirażem czy rodzajem przesądu, a więc czymś, co nie znajduje uznania w świetle współczesnej wiedzy? Są to wątpliwości autora w reakcji na to stwierdzenie – pierwsza tak mocna wypowiedź pod adresem projektu integralnego.

Warto, moim zdaniem, przed zajęciem rozstrzygającego stanowiska w przywołanej kwestii wyjaśnić, że koncepcja Wilbera entuzjastycznie przyjęta przez amerykańskie autorytety, stanowi teoretyczne podłoże dla wysiłków wielu osób, widzących sens podjętego wysiłku tworzenia integralnych praktyk życiowych. Stanowi oczywiście alternatywę dla modelu życia charakterystycznego dla kultury konsumenckiej, tak chętnie opisywanej przez Baumana. Czyżby dla dominującego społeczeństwa konsumpcji nie było ALTERNATYWY, a w związku z tym uprawnione było przekonanie wyrosłe z obserwacji kultury konsumenckiej o niemożności zbudowania trwałej, zintegrowanej osobowości? Koncepcja integralnej praktyki życiowej, w rozumieniu Wilbera, zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, obejmując wszystkie konteksty istotne z punktu widzenia pełnego, całościowego planu ludzkiego życia. Najistotniejsze jest jednak osadzenie integralnego projektu Wilbera w kontekście duchowych aspiracji i poszukiwań sensu bez zawieszania całej sfery wartościowań, postaw i rozstrzygnięć osadzonych na indywidualnie praktykowanej ścieżce duchowego rozwoju. Być może sceptyczne stanowisko Baumana wyrasta po prostu z innej przestrzeni; może być prawdziwe dla kultury konsumenckiej, niemniej może oznaczać nieporozumienie, gdy za podstawę uznamy inny typ kultury, a tym samym uznamy za społecznie aprobowaną filozofię integralnych praktyk życiowych.

Według Vissera, twórczość Wilbera można traktować jak mapę. Tak pisze: „Jego model świadomości można uznać za kartografię świata wewnętrznego – za mapę, którą możemy się posłużyć, gdy ruszamy w podróż do własnego wnętrza” (Visser, 2004, s. 313). Oczywiście integralna teoria spełnia takie funkcje, niemniej – jak zauważa sam Wilber – „potrzebujemy również bowiem sposobów na skuteczne przeobrażenie się tego, kto tę mapę sporządza – kartografa” (Wilber, 2006, s. 91).

## Bibliografia

- Barker Ch. (2005). *Studia kulturowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: WN PWN.
- Liotard J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna*. Warszawa: Aletheia.
- Marzec J. (2002). *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków: Impuls.
- Marzec J. (2010). O samorealizacji w epoce instant, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, nr 2, s. 23-35.
- Melosik Z. (2001). Edukacja a przemiana kultury współczesnej. Implikacja dla teorii i praktyki. W: B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* (s. 17-35). Kraków: Impuls.
- Reut M. (1999). Filozofia-rozumienie-wychowanie, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1-2, s. 5-24.
- Teisseyre A. (2008). Zapytaj Wilbera, *Pomocnik Psychologiczny Polityki*, nr 13, 12 kwietnia.
- Visser F. (2004). *Ken Wilber – pasja myślenia*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K. (1996). *Niepodzielone*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wilber K. (1998). *Krótką historią wszystkiego*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K. (1999). *Jeden smak*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

- Wilber K. (2003). *Psychologia integralna*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K. (2006). *Integralna teoria wszystkiego*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wilber K. (2007). *The Integral Vision*. Boston & London: Shambhala.
- Wilber K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M. (2008). *Integral Life Practice. A 21-st Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*. Boston & London: Integral Books.
- Wilber K. (2009). *Spektrum świadomości*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Wilber K. (2010). *Boomeritis*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

#### Summary

#### **Ken Wilber – the passion for growth**

Presented text is, according to the author's knowledge first attempt to bring the profile of Ken Wilber and the exceptional message of his integral philosophy near to the educators circle in Poland. The place of Wilber's thought on the contemporary paradigms map still remains undecided. This text is a reconstruction of the framework of integral model through the category of development. In order to attain that this reconstruction expose the main categories of integral model of development and the theory of integral life practice. The intention of this article is also to put the Wilber's integral model in the context of contemporary educational discussions and to show his educational potential and the field of his educational applications. At the end of article I carry on a controversy with the statement extracted from Z. Bauman work *Consuming life*, proclaims that the concept of integrated personality belongs to the typical superstition of our times. Thus my introductory considerations of difficulties in reception of Wilber's work are in force.

## **II. Z badań**



Monika Nawrot-Borowska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Zabawy dzieci na wsi polskiej w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej

Celem niniejszego artykułu jest próba odtworzenia specyfiki zabaw dzieci na wsi polskiej w okresie II połowy XIX i początków XX wieku. Dokonano próby prezentacji rodzajów zabaw, ich specyfiki, zasad ich organizacji, a także określenia miejsca i roli zabawy w życiu dziecka wiejskiego. Prezentowane wnioski oparto w całości na analizie materiałów pamiętnikarskich, wspomnień i biografii przedstawicieli warstwy chłopskiej.

### Wprowadzenie

Zabawa jest specyficzną formą działalności, która towarzyszy człowiekowi w każdej epoce historycznej. Ludzie, przez tysiąclecia bawili się na różne sposoby, i choć zmieniały się formy tych zabaw, podstawowe i zasadnicze cechy zabawy pozostawały niezmiennie takie same. Zabawa jest bowiem naturalną potrzebą człowieka, aktywnością, której doświadczał i doświadcza każdy, niezależnie od wieku, statusu społecznego czy miejsca zamieszkania. Od najdawniejszych czasów ludzie także nie tylko się bawili, ale również zastanawiali nad znaczeniem zabawy. Jak powstała? Jakie funkcje pełni w życiu człowieka? Czym właściwie jest? Czy bawią się wszyscy, czy jest to aktywność przypisywana głównie najmłodszym? Nie jest łatwo udzielić odpowiedzi na te pytania. Choć zabawa dzieci i zabawa dorosłych to dwa odrębne zjawiska, to niewątpliwie istnieje między nimi wiele zależności, zaś ich całokształt, określony zjawiskiem ludyzmu, stał się przedmiotem badań wielu naukowców – filozofów, kulturoznawców, etnografów, socjologów, historyków, psychologów i pedagogów. W literaturze istnieje więc wiele ujęć definicyjnych pojęcia zabawy. Złożoność tego zajęcia, różnorodność rodzajów i form zabaw, wielość funkcji i zastosowań w poszczególnych okresach życia człowieka powoduje, iż trudno jest odnaleźć pełną i jednoznaczną definicję tej działalności człowieka<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dokładną analizę różnorodnych ujęć definicyjnych zabawy, z uwzględnieniem klasyfikacji zabaw zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w dorosłym życiu podają np.: J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 11-19; J. Cieślakowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985, s. 214-219; W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 10-24; J. Grad, Zabawa – analiza pojęć i koncepcji, *Zabawy i zabawki. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom ludyzmu i ludyzności*, nr 1-2, Kielce 1997, s. 7-19; J. Truskolaska, *Osoba i zabawa, Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*, Lublin 2007, s. 63-67.

W badaniach historycznych i historyczno-pedagogicznych szczególne zainteresowanie zabawami dziecięcymi pojawiło się w następstwie rosnącej w II połowie XX wieku popularności problematyki dziecka i dzieciństwa w różnych epokach<sup>2</sup>. Obok zagadnień związanych z pozycją dziecka w rodzinie, wychowaniem, opieką, kształceniem, opisem codzienności dziecięcego świata już od chwili narodzin, poruszano także temat dziecięcych zabaw. Jednak mimo prowadzonych w ostatnich latach, stosunkowo rozległych merytorycznie badań nad problematyką dziecka i dzieciństwa, szczególnie w XVIII, XIX i XX wieku, tematyka zabaw dziecięcych nie została jeszcze wnikliwie rozpoznana i przeanalizowana<sup>3</sup>.

Podobnie stan badań nad dzieckiem i dzieciństwem na wsi polskiej w II połowie XIX i w początku XX wieku nie jest zbyt rozległy<sup>4</sup>. Celem niniejszego artykułu jest próba odtworzenia specyfiki zabaw dzieci na wsi polskiej w okresie II połowy XIX i początków XX wieku. Dokonano próby prezentacji rodzajów zabaw, ich specyfiki, zasad ich organizacji, a także określenia miejsca i roli zabawy w życiu dziecka wiejskiego. Prezentowane wnioski oparto w całości na analizie materiałów pamiętnikarskich, wspomnień i biografii przedstawicieli warstwy chłopskiej<sup>5</sup>. Ten typ źródeł, choć niepozbawiony wad – obarczenia zbyt dużym subiektywizmem autora, wydaje się doskonałym materiałem do odtworzenia zabaw dziecka chłopskiego w II połowie XIX i na początku

<sup>2</sup> Zob. np. P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. I – *Starożytność – średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II – *Dzieje nowożytne*, red. K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002; M. Delimata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań 2004; A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.

<sup>3</sup> Patrz np.: K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007; też: *W co i jak bawiły się polskie dzieci w XVIII wieku?*, W: *Dziecko w rodzinie...*, t. II, s. 87-100; R. Kantor, R. Zięzio, *Zabawy i zabawki w życiu polskich dzieci w XIX i XX wieku*, W: *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, część II – stulecie XIX i XX*, red. E. Mazur, Warszawa 2003, s. 247-260; B. Pilichowska, *Zabawy i zabawki chłopięce w XIX-wiecznym Krakowie*, „Zabawy i Zabawki” 1997, nr 1-2, s. 63-76; *Zabawy i zabawki*, W: A. Bóldyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Warszawa 2008, s. 152-156; *Zabawy i zabawki*, W: A. Pachocka, dz. cyt., s. 189-209; D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne zabawy dziecięce*, Kielce-Warszawa 2008; *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Poznań 2010; M. Nawrot-Borowska, *Zabawy dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle zapatywiania teoretycznych*, W: *Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie*, tom 2: *Kultura, edukacja, rodzina, gender studies. Antyk – Polska*, red. B. Stawoska-Jundziłł, Bydgoszcz 2011, s. 195-220.

<sup>4</sup> *Dzieciństwo w rodzinach plebejskich*, W: W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004; *Narodziny i wiek dziecięcy*, W: B. Baranowski, *Życie codzienne wsi między Wartą a Pilicą w XIX wieku*, Warszawa 1969; K. Kabziński, *Formy pomocy w organizowaniu działań wychowawczych polskich rodzin wiejskich w zaborze pruskim*, W: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995; A. Denisiuk, *W poszukiwaniu nowej formuły dla dawnych kryteriów wartości. Dylematy wychowania w rodzinie na Pomorzu w drugiej połowie XIX i na początku XX stulecia na podstawie przekazów parafabularnych*, tamże; K. Jakubiak, *Wychowanie rodzinne i nauka domowa dziecka na Pomorzu w świetle polskich pamiętników z przełomu XIX i XX wieku*, W: *Rodzina pomorska*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1999; M. Nawrot-Borowska, *Dole i niedole dziecka wiejskiego na terenie ziem polskich w II połowie XIX i początku XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej*, *Problemy Wczesnej Edukacji* 2010, nr 1 (11).

<sup>5</sup> Do badań wykorzystano 56 pamiętników chłopskich stanowiących osobne publikacje (w przypisach zaznaczono zabór, z którego pochodzi autor), a także wspomnienia zgromadzone w pracach: J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa 1984, t. I i II; *Zakneśliśmy wiedzy jak chleba*, *Pamiętniki samouków*, oprac. J. Landy-Tołwińska, H. Ligocki, H. Kasperowicz, Warszawa 1968; J. Landy-Tołwińska, *Pamiętniki samouków*, Warszawa 1968; też: *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300*



wieku XX<sup>6</sup>. Chłopska literatura pamiętnikarska stanowi bowiem jeden z najbardziej interesujących działów pisarstwa ludowego. W porównaniu jednak z innymi rodzajami tego pisarstwa, jak chłopska publicystyka, beletrystyka czy poezja, nie jest to dział zbyt obfity, jednak zdobył sobie istotne miejsce w polskiej literaturze<sup>7</sup>. Pamiętniki warstwy chłopskiej mają ogromne znaczenie w odtwarzaniu realiów życia wsi polskiej badanego okresu. Ukazują one bowiem ważne wydarzenia historyczne w życiu wsi, dokumentują przemiany gospodarcze i kulturowe, a także tworzą doskonały obraz życia codziennego chłopów polskich. Dają także możliwość poznania tradycji, zwyczajów i obyczajowości wiejskiej, są swoistą galerią indywidualnych sylwetek osobowych i postaw ludzkich. To bogactwo wiadomości o kulturze materialnej i duchowej, zawartej w pamiętnikach chłopskich sprawia, że są one ważnym źródłem historycznym do badania dziejów warstwy chłopskiej.

### Miejsce zabawy w życiu dziecka wiejskiego

Dzieciństwo na wsi zdecydowanie odbiegało od dzieciństwa dzieci z innych warstw społecznych analizowanego okresu. Dziecko nie stawało się tu podmiotem, centrum zainteresowania rodziców, którzy starali się zapewnić mu optymalne warunki wszechstronnego rozwoju. Dziecko wiejskie przychodząc na świat, stawało się członkiem rodziny, pojmowanej jako grupa społeczna nadrzędna w stosunku do jednostek, w której wzajemne stosunki opierały się nie na uczuciach (choć nie były one wykluczone), lecz zależne były od miejsca i funkcji, jakie w rodzinie spełniał każdy jej członek – także dziecko. Cały byt dziecka wiejskiego podporządkowany był trwaniu rodziny w ustalonej, tradycyjnej formie. Dziecko, od najmłodszych lat, miało wyznaczone zadania i obowiązki, którym musiało poddać, a które były nierozdzielnie związane z właściwym funkcjonowaniem rodziny chłopskiej<sup>8</sup>. Wrastało ono w tradycyjną społeczność rodzinną i wiejsko-sąsiedzką poprzez pracę w gospodarstwie domowym, pasionkę, pracę na roli. Także zabawa była specyficznym, choć drugorzędym czynnikiem wrastania w tradycyjną społeczność wiejską.

Analizując pamiętniki chłopów, można zauważyć, iż niemal każdy z nich barwnie opisuje okres dzieciństwa na wsi. Wspominając jednak swe dziecięce lata, stosunkowo niewielu z nich pisze rozległe o nieodłącznej części dzieciństwa, jaką jest zabawa<sup>9</sup>. Dzieje się tak z pewnością dlatego, iż beztrudnie dzieciństwo wielu z pamiętnikarzy kończyło się bardzo szybko, bo w momencie podjęcia pierwszej pracy – najczęściej pasionki.

---

*pamiętników samouków*, Warszawa 1968; *Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918-1939*, oprac. M. Dąbrowska, Warszawa 1969; *Rola przeorana, dom piękny. Wspomnienia kobiet wiejskich*, wybór, opracowanie i wstęp E. Jagiełło-Łysiowa, Warszawa 1975.

<sup>6</sup> K. Kabziński, Pamiętniki w badaniach nad wychowawczą rolą rodziny wiejskiej okresu międzywojennego, *Biuletyn Historii Wychowania* 1996, nr 1-2; J. Chałasiński, *Dokumentalno-kulturowe wartości pamiętnikarstwa ludowego*, W: S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak, *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Warszawa 1971; R. Waksmund, *Historia dziecka i dzieciństwa z perspektywy prozy wspomnieniowej*, W: *Dziecko w rodzinie...*; A. Kicowska, *Pamiętniki jako źródło do badań nad dzieckiem i dzieciństwem*, tamże.

<sup>7</sup> J. Burszta, Przedmowa, w: T. Skorupka, *Kto przy Obrze, temu dobrze. Wspomnienia rolnika wielkopolskiego 1862-1935*, Poznań 1974, s. 1.

<sup>8</sup> J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, tom I, słowo wstępne i posłowie J. Szczepański, Warszawa 1984, s. 184-187

<sup>9</sup> Na 56 analizowanych pamiętników autorstwa chłopów, będących osobnymi publikacjami, w 38 z nich znajdują się bardziej lub mniej obszerne wzmianki (często jednak bardzo krótkie) na temat zabaw w wieku dziecięcym. W publikacjach stanowiących zbiory pamiętników w 35 fragmentach wspomnień zawarto wspomnienia na temat zabaw.

Niektórzy bowiem z pamiętnikarzy, kiedy rozpoczynali pasanie zwierząt lub podejmowali się innych prac w gospodarstwie, mieli zaledwie 4 lub 5 lat. „Cztero i pięć letni pędrak potrafi pomóc w domu, w gospodarstwie i w polu”<sup>10</sup> – pisała jedna z pamiętnikarek. Paweł Sowa wspominał: „W warunkach bezustannych obowiązków domowych i szkolnych niewiele już nam czasu pozostawało na normalne, dziecięce psikusy”<sup>11</sup>. Słowa innego z autorów wspomnień oddają trudy wieku dziecięcego, związanego z koniecznością pracy i ciężkich obowiązków: „Ach, nie do pogardzenia taki los dziecka, zamiast dziecinne lata winny być najpiękniejszą kartą życia, to były jednym pasmem udręki”<sup>12</sup>. Nie znaczy to jednak, że dzieci chłopskie się nie bawiły – jednakże miały one z pewnością mniej czasu na swawole niż dzieci z innych, szczególnie zamożnych warstw społecznych. Kiedy już znajdowano chwilę na zabawę, starano się ją wykorzystać jak najlepiej, jak najwięcej „użyć wolności”, bo nie wiadomo było, kiedy ponownie będzie na nią czas. W jednych ze wspomnień czytamy o szczęściu, odczuwanym, kiedy po skończonych obowiązkach dziecko mogło pójść się pobawić: „A ile było radości, jak mi mama kazała polecieć się bawić! Nie wiedziałam, co mam robić, czy bawić się lalkami, czy w chowanego, czy ganiać?”<sup>13</sup>.

Tak, jak wszyscy mieszkańcy wioski tworzyli wiejską społeczność, tak i dzieci, zamieszkujące teren wsi, stanowiły specyficzną wspólnotę, która wspólnie spędzała czas podczas nielicznych chwil zabawy, a często także i pracy. „Wszystkie dzieci z całego rejonu sąsiedzkiego są jednym wielkim rodzeństwem, w długich, zasmarkanych na rękawach koszulach, bez spodenek, bosolatających po cudzych ogrodach i grających w chowanego”<sup>14</sup> – pisał jeden z autorów wspomnień. Ta społeczność rówieśników stanowiła istotne środowisko wychowawcze, w którym dziecko spędzało znaczną część czasu, pozostając poza domem rodzinnym i ulegało różnorodnym wpływom – zarówno pozytywnym, jak i negatywnym. W jednych ze wspomnień czytamy: „Moje lata najmłodsze nie były wygodne i troszkę rodziców otoczone (...) wychowywałem się sam, ze swoimi rówieśnikami, a tylko od czasu do czasu piętnowany i chwalony, jeśli na to naprawdę zasługiwałem, od rodziców”<sup>15</sup>. Inna z pamiętnikarek pisała: „Nie było opieki nad dzieckiem ani żadnych rozrywek; tyle miały dzieciaki uciechy, co się na pastwisku pogoniły (...)”<sup>16</sup>.

### Stosunek dorosłych do zabaw dziecięcych

Warto podkreślić stosunek dorosłych członków społeczności wiejskiej do zabaw dziecięcych. W pamiętniku Jana Słomki czytamy: „Dziecko, skoro tylko trochę podrosło, miało jakieś zajęcia, było używane do pasania, do bawienia młodszego rodzeństwa itp., i chociaż szkół nie było, nie było tego wążsania się i brojenia

<sup>10</sup> *Wśród włościan Wielkopolski – pamiętnik nr 321/98*, W: J. Chałasiński, t. 4, s. 475.

<sup>11</sup> P. Sowa, *Po obu stronach kordonu. Wspomnienia*, Olsztyn 1969, s. 15 (zabór pruski).

<sup>12</sup> *Z Lubelszczyzny – pamiętnik nr 866/55*, W: J. Chałasiński, t. 4, s. 355.

<sup>13</sup> *Gospodyni z Lubelszczyzny, Nie pochwalam dawnego*, W: tamże, s. 73.

<sup>14</sup> *Z kumej chaty do szkoły rolniczej – pamiętnik nr 1363/222*, W: tamże, t. 1, s. 165.

<sup>15</sup> *Z Lubelszczyzny – pamiętnik nr 866/55*, W: tamże, t. 4, s. 354.

<sup>16</sup> *Gospodyni z Krakowskiego, Inne czasy, inni ludzie. Pamiętnik nr 699*, W: *Rola przeorana, dom piękny. Wspomnienia kobiet wiejskich*, wybór, opracowanie i wstęp E. Jagiełło-Lysiowa, Warszawa 1975, s. 156-157.

dzieci po drogach (...) Starsi uznawali takie próżniactwo za złe i dzieci gonili do roboty<sup>17</sup>. Na skutek utrwalonej i obowiązującej na wsi zasady, iż każde dziecko od najmłodszych lat pracuje na rzecz swojej rodziny, wszelkie swobodne spędzanie czasu było uznawane za jego marnowanie, próżniactwo i często było karane. Niektórzy rodzice nakładali na dziecko tyle obowiązków, że na zabawę zwyczajnie brakowało czasu. Bywali też rodzice, którzy zakazywali swym dzieciom kontaktu z rówieśnikami i zabaw w otoczeniu wsi, obawiając się szkód moralnych, ale także materialnych, które niejednokrotnie były następstwem swawolnych zabaw. Potwierdzają to słowa jednego z pamiętnikarzy:

„Lata dziecinne upłynęły mi z dala od rówieśników. W większości w domu i na podwórzu, bo matka twierdziła, że nie trzeba puszczać dzieci do innych, bo uczy się takie dziecko wiele złego(...) Wszelkich rozrywek i zabaw nie znałem, bo w domu trzeba było zachowywać się cicho i żeby coś nie zniszczyć”<sup>18</sup>.

Żaden z pamiętnikarzy nie wspominał zabaw z rodzicami, organizowanych w celu wspólnego spędzania czasu, rozrywki czy nauki. Dorosli, zajęci codziennymi obowiązkami, ciężką pracą w polu, gospodarstwie i obejściu niewiele czasu poświęcali własnym dzieciom. Najmłodszy często towarzyszył im w pracy i codziennych zajęciach, początkowo obserwując, z czasem pomagając, a nawet wyręczając rodziców w części obowiązków. Adam Bień pisał: „Wywodziłem się z domu, w którym widziałem tylko ubóstwo i pracę. Nie było w nim zabawy i żartów. Rodzice nie bawili się z dziećmi; byli zbyt poważni i zapracowani, zbyt wielki dystans dzielił ich od dzieci”<sup>19</sup>. Najmłodszy pozostawiani byli zwykle samym sobie, zaś ich zabaw nikt z dorosłych nie nadzorował. Dlatego też kilku pamiętnikarzy wspominało, iż niektóre z zabaw dziecinnych miały charakter demoralizujący. Dzieci uczyły się różnorakich figli i psot, szczególnie wobec starszych i słabych mieszkańców wsi, kradły owoce z sadów, uczyły się palić papierosy, śpiewać niemoralne piosenki<sup>20</sup>.

„Nigdy człowiek nie doznał pieśczęt matki lub ojca, nawet w święto — czytamy w jednym ze wspomnień — bo nie było na to czasu, a choć była chwila czasu wolnego, to rodzice tego nie doceniali i uważali, że to dla dzieci niepotrzebne. Jedynym moim rozweseleniem był czas, kiedy człowiek wyszedł na drogę(...) i zbiegła się nas gromadka dzieci i wtenczas to się zabawiało razem grając w konika, w gonitwę, w zajęca. A przy tym zabawy bywały nieprzyzwoite i bardzo często, a nawet wcale na nas, dzieci nie zwracano uwagi”<sup>21</sup>.

Pamiętnikarze wspominali także, że kiedy rodzice pracowali, zadaniem starszego rodzeństwa było zabawianie młodszych dzieci i troska o ich bezpieczeństwo. Dla tych, którzy zajmowali się rodzeństwem, które

<sup>17</sup> J. Słomka, *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, wstęp W. Stankiewicz, Warszawa 1983, s. 121 (zabór austriacki).

<sup>18</sup> *Po co pisać? — pamiętnik nr 12/123*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 49.

<sup>19</sup> A. Bień, *Bóg wysoko, dom daleko. Obrazy z przeszłości 1900-1920*, postawie H. Bielska, oprac. K. Burek, Warszawa 1999, s. 21-22 (zabór rosyjski); Stanisław Buczyński pisał: „Wiesz mnie wychowała, wiatr wypieścił, skowronki ośpiewały (...) Nie zaznałem pieśczęt matki (...) ojciec niewiele interesował się moim wychowaniem. Mawiał: ziemia to wszystko, i szedł do swojej roboty, nie troszcząc się o resztę”, W: S. Buczyński, *Wspomnienia i listy*, Lublin 1993, s. 11 (zabór pruski).

<sup>20</sup> *Życiorys Kurpia ze wsi Laski, pow. Ostrołęcki*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 187; *Pamiętnik 66/9*, W: tamże, s. 202; *Pamiętnik nr 1518/13*, W: tamże, s. 225.

<sup>21</sup> *Pamiętnik nr 444/37*, W: tamże, s. 200.

samodzielnie potrafiło już chodzić, była to okazja do różnorodnych zabaw poza obrębem chaty czy podwórka, choć obarczona odpowiedzialnością za młodszego brata lub siostrę. Jakub Wojciechowski pisał:

„Nadeszło już lato, moja matka szła do pracy, a ja z zem musiał się z moim małym bratem bawić i na niego uważać, aby nie wpadł do stawu, który się na środku wioski znajdował i też zem musiał na mojego brata uważać, aby sukni nie powalał i żeby go czasem wóz nie najechał”<sup>22</sup>.

Kiedy jednak rodzice powierzali opiekę starszemu dziecku nad niemowlęciem, pozbawiali go możliwości spędzania czasu na zabawach i swawolach z rówieśnikami. „Na rozrywki i zabawy w latach dziecięcych nie było czasu, bo musiałem zabawiać i kołysać siostrę (...) Nieraz bardzo chętnie pobawiłbym się z rówieśnikami, ale cóż, przykuwała mnie kołyska, a w niej siostra”<sup>23</sup> — czytamy w innych ze wspomnień.

### Przestrzeń i tematyka zabaw dziecięcych

Przeglądając się przestrzeni zabaw dziecięcych na wsi, łatwo zauważyć, iż życie na wsi, w otoczeniu natury, stwarzało wiele możliwości do organizacji różnorodnych gier i zabaw. Zabudowania gospodarcze, podwórza, sady i ogrody, pola, łąki, lasy, jeziora, rzeki i strumienie stanowiły naturalne place zabaw dla dzieci wiejskich. „W wolnych chwilach najlepszą moją rozrywką było wyjść w sad lub pole i przyglądać się trawie, zbożu, kwiatom, przystuchiwać się szumowi wiatru, śledząc latające owady”<sup>24</sup> — wspominał jeden z pamiętnikarzy. W tak atrakcyjnym otoczeniu przyrody do organizacji różnorodnych zabaw wystarczyła odrobina wolnego czasu, fantazji, pomysłowości i towarzystwo rówieśników, którego z reguły nie brakowało. „Nieraz po polach uganialiśmy się za stadem świń (...), buszowaliśmy po wąwozach i jarach porośniętych tarniną”<sup>25</sup> — wspominał Czesław Latawiec. Bogactwo zabaw, jakie stwarzało otoczenie wsi barwnie opisywał Adam Bień:

„Obaj z Józkiem mieliśmy bujną fantazję. Odtwarzaliśmy w zabawie w miniatuże gospodarstwo ojcowe: dom, dużą stodołę, stajnię, zagrodę, pole, łąkę — wszystko nakreślone palcem na wilgotnym, ciemnym piasku podwórza. Mieliśmy oczywiście konie, krowy, wozy... Boso, z nogawkami zawiniętymi do kolan, myszkowaliśmy po podwórzu, ogrodzie, po stodołach, stajniach, po gnojach, po kałużach — po nieprzeliczonych zakamarkach. Wspinaliśmy się na wiązy, wierzy, jabłonie, grusze. Po drabinie, albo i bez drabiny wdrapywaliśmy się na niskie, kruche od starości strzechy”<sup>26</sup>.

Pamiętnikarz, jako jeden z nielicznych obszernie i szczegółowo charakteryzuje swoje dziecięce zabawy i towarzyszące im emocje — budowanie tamy na strumieniu, wspinanie się na najwyższą we wsi stodołę, skakanie ze sterty słomy, wspinanie na drabiny, wyścigi, jazdę na bykach itp.<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> J. Wojciechowski, *Życiorys własny robotnika*, t. 1, opr. J. Chałasiński, Poznań 1971, s. 44 (zabór pruski); Adam Bień pisał: *Czas jakiś bawiłem się z bratem, Józkiem, ale trwało to krótko. Bardzo wcześniej musieliśmy zająć się pasieniem krów*, W: A. Bień, s. 22; *Pamiętnik nr 836*, w: *Nowe pamiętniki chłopów*, red. H. Ruszkiewicz, B. Wiloch, Warszawa 1962, s. 290.

<sup>23</sup> *Pamiętnik nr 66/9*, s. 202; *Gospodyni z Lubelszczyzny*, s. 75.

<sup>24</sup> *W walce ze swoimi -pamiętnik nr 1523/15*, W: J. Chałasiński, t. 4, s. 312.

<sup>25</sup> C. Latawiec, *Sandomierz, moja młodość*, Warszawa 1976, s. 59 (zabór rosyjski).

<sup>26</sup> A. Bień, s. 191.

<sup>27</sup> Tamże, s. 191-194.

Tematyka zabaw dziecięcych była różnorodna, najczęściej jednak najmłodszy naśladowali zajęcia i czynności dorosłych oraz sytuacje zaobserwowane w najbliższym otoczeniu – w rodzinnej chacie, na podwórku czy wśród sąsiadów. Podczas zabaw odwzorowywali życie codzienne wioski, zarówno związane z pracą, jak i rozrywkami, a także obyczajami i obrzędami ludu wiejskiego. Jedna z pamiętnikarek pisała: „Tańczyliśmy z kijami, bo nieraz bawiliśmy się w wesele i na jarmark żeśmy szli coś kupić, w ogóle naśladowaliśmy starszych i tak dzieciństwo szło”<sup>28</sup>. Julian Fałat wspominał: „Zabawa (...) ograniczała się do urządzania procesji pod kościołem, weseł i pogrzebów, do budowania fortec z prochu na drodze i staczania bitew (...)”<sup>29</sup>. Chłopcy bawili się najczęściej w gospodarstwo, polowania, bitwy, dziewczynki zaś naśladowały matki, bawiąc się gałgankowymi czy słomianymi lalkami<sup>30</sup>. Błotniste kałuże służyły do „robienia masła” – dzieci bosymi stopami rozdeptywały błoto, brudząc odzież i siebie nawzajem. Z błota lepieno różnorodne figurki, budowle i fortyfikacje. „Pyszna to była zabawa, mimo, że kończyła się w domu niezbyt przyjemnie” – wspominał jeden z pamiętnikarzy<sup>31</sup>. Jan Stryczek pisał: „Pierwsze nasze zabawy dziecięce były nader prymitywne, bo poza lepieniem z gliny różnych pieszków, kotków gomółek i bułek – nic innego nie umieliśmy. Poza tym bieganie i brodzenie po wodach i błotkach”<sup>32</sup>.

Jak wynika z analizy literatury pamiętnikarskiej, chłopcy i dziewczęta na wsi bawili się w różnorodne zabawy, które wymieniają na stronach swoich wspomnień, rzadko jednak opisując bliżej zasady ich organizacji czy przebieg. Do zabaw wskazywanych przez pamiętnikarzy należały np. zabawa w zaganianie świń, szukanie samy, w kozy, w wójta, w zbójców, złodziei, gąski, w ciuciubabkę, chowanego, kulanie kregla, gra w piłkę, w berka, zielone, jazda na koniach (za którego służył często kawałek kija czy gałęzi), przeskakiwanie przez przeszkody, zapasy, zabawy w konia i woźnicę, wspinano się na drzewa<sup>33</sup>. Dzieci przygotowywały także huśtawki na drzewach w sadach czy lasach, chodziły na szczudłach, walczyły na kije, rzuciły kamie-

<sup>28</sup> *Gospodni z Lubelszczyzny*, s. 72

<sup>29</sup> J. Fałat, *Pamiętniki*, Katowice 1987, s. 15 (zabór austriacki); „(...) mieliśmy i smutek, umierały nam lalki, chowaliśmy ich, robiliśmy im mogiłki, stawialiśmy krzyże, sadziliśmy kwiaty i modliliśmy się za ich dusze(...)”, W: *Gospodni z Lubelszczyzny*, s. 76.

<sup>30</sup> Jan Piechota wspominał jednego z kolegów, którego dzieci pogardliwie nazywały Wojtusiem Laleczką. Przewisko to chłopiec otrzymał dlatego, że bardzo lubił bawić się lalkami, ubierając je w kolorowe szmatki i nosić ze sobą. Z tego powodu rówieśnicy unikali towarzystwa Wojtusia i nie chcieli się z nim bawić, W: J. Piechota, *Gawęda mojego dzieciństwa. Wspomnienia z lat 1900-1918*, Warszawa 1987, s. 47; A. Bień pisał: „(...) Zabawy nasze nie odbiegały daleko od życia. Józek miał pole i ja miałem pole. Każdy z nas miał konie i krowy(...)”, W: A. Bień, s. 22, 190; T. Kaczyński, *Z żółtym kuferkiem. Wspomnienia ludowca i nauczyciela*, Warszawa 1987, s. 33 (zabór rosyjski); W. Cichy, *Wspomnienia wiciarza*, Warszawa 1980, s. 25 (zabór rosyjski).

<sup>31</sup> T. Bacela, *Osobliwe lata. Wspomnienia*, Poznań 1960 (zabór pruski).

<sup>32</sup> J. Stryczek, *Chłopskim piórem*, przedmowa M. Grad, Warszawa 1984, s. 33 (zabór austriacki); W. Witos, *Moje wspomnienia*, Warszawa 1978, s. 39 (zabór austriacki).

<sup>33</sup> W. Kunysz, *Wścibski i wrazicki – pamiętnik chłopca galicyjskiego*, wstęp i oprac. B. Tondos, Warszawa b.r.w., s. 35 (zabór austriacki); F. Kuraś, *Przez ciemne żywota*, Częstochowa 1925, s. 44 (zabór austriacki); C. Latawiec, s. 70; *Z kumiej chaty do szkoły rolniczej*, s. 168; *Pamiętnik nr 1362/221*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 224; *Pamiętnik 9/9*, w: tamże, s. 226; *Gospodni z Łódzkiego, Ludzie rozweselali się sami. Pamiętnik nr 1012*, W: *Rola przeorana, dom piękny*, s. 327; K. Mattek, *Z Mazur do Verdun. Wspomnienia 1890-1919*, Warszawa 1967, s. 88 (zabór pruski).

niami lub szyszkami do wyznaczonego celu<sup>34</sup>. A oprócz tego „(...) różne figle pokazywano: stawanie dęba, chodzenie na rękach, bieganie – kto krzepniejszy itd.”<sup>35</sup>. W zabawach zbiorowych, szczególnie ruchowych, zwykle dowodził ten, kto okazywał się najszybszy, najbardziej odważny, najsilniejszy itp. „Ja w każdej zabawie dowodził – czytamy w jednych ze wspomnień – lepszego ode mnie nie było – ale też orientowałem się najlepiej ze wszystkich. Może dlatego, że byłem wysoki, krzepki, mocny i mądrzejszy od drugich – wszyscy mnie słuchać musieli”<sup>36</sup>. Dzieci fizycznie słabsze zwykle bywały przez rówieśników piętnowane, odrzucane, bywało, że im dokuczano, czy nawet bito. Jeden z pamiętnikarzy wspominał:

„(...) do kolegów nie bardzo mnie ciągnęło, gdyż ci nie omijali żadnej okazji, aby mi dokuczyć, przedrzeźnić lub wyszydzić, a będąc fizycznie od nich słabszy, nierzadko stawałem się ofiarą ich wojowniczych charakterów i uciekałem do domu z płaczem lub sińcami, albo innymi kontuzjami ciała”<sup>37</sup>.

Na stronach wspomnień pamiętnikarza z Lubelszczyzny odnajdujemy opis zasad jednej z najpopularniejszych dziecięcych zabaw – zabawy w chowanego-gonionego. Polegała ona na tym, że spośród kilkorga dzieci losowano policjanta, którego zadaniem było gonić i szukać kolegów. Wyznaczano zwykle parę zagród, na terenie których odbywała się zabawa, zaś wygrywał ten, kto nie dawał się złapać jak najdłużej. Ci zaś, którzy zostali złapani, pomagali policjantowi w poszukiwaniach<sup>38</sup>. Dzieci, biegnąc po wsi, ganiając się wzajemnie, często chóralnie wykrzykiwały rymowanki, np. „Skobrze schowej się dobrze, jak puszczyć charta, to cie rozedrze”<sup>39</sup>. Fryderyk Leyk wspominał kilka wierszyków, które zwykle z kolegami wspólnie wykrzykiwali w różnych sytuacjach: „Wraz z innymi dziećmi, gdy na łące (...) widzieliśmy bociana, krzyczeliśmy: „Kle kle, bocianie, zilk ci nogi polanie, niech tam polanie, ja mam ziecej w korbanie”. Gdy było deszczowo, wołaliśmy: „Deszku, deszku, nie padaj, dam ci halbe groszku”, a gdy było słońce, „Jak słońce to sucho, jak deszczek to mokro, korzec i pół korca to półtora korca”<sup>40</sup>.

## Zabawy a pory roku

Zabawy najmłodszych uzależnione były nie tylko od czasu wolnego od obowiązków pracy czy nauki, ale także od pory roku. W każdym okresie roku, w zależności od panujących warunków atmosferycznych i ilości wolnego czasu urządzano inne gry i zabawy. W lecie najwięcej czasu spędzano na świeżym powietrzu, zaś miejscem zabaw stawały się teren wsi, okolice łąki, pola, lasy. W gorące dni dzieci urządzały sobie kąpiele w stawach, jeziorach, sadzawkach, strumieniach. Zabawą było po kąpieli wytarzać się w piasku czy błocie i ponownie wskoczyć w chłodną toń, zmywając cały brud. Wartkie strumienie służyły niejednokrotnie do

---

<sup>34</sup> J. Stryczek, s. 33; C. Latawiec, s. 55.

<sup>35</sup> W. Kunysz, s. 35.

<sup>36</sup> Tamże, s. 35; J. Fatał, s. 15; C. Latawiec, s. 55; *Z Lubelszczyzny. Pamiętnik nr 866/55*, s. 354-355.

<sup>37</sup> *Pamiętnik nr 1541/15, pow. Łańcut*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 203.

<sup>38</sup> *Z Lubelszczyzny – pamiętnik nr 866/55*, s. 357; *By wieś poczuła się klasa społeczną. Pamiętnik nr 1030/352*, W: J. Chałasiński, t. 4, s. 504.

<sup>39</sup> W. Kunysz, s. 35.

<sup>40</sup> F. Leyk, *Pamięć notuje i utrwała. Wspomnienia*, oprac. T. Kisielewski, Kraków 1969, s. 22 (zabór pruski).

puszczania łódek zrobionych z kawałków drewna, kory<sup>41</sup>. Zimą zbiorniki wodne zamieniały się w ślizgawki<sup>42</sup>. Zabawy zimowe były jednak przywilejem jedynie tych dzieci, które posiadały ciepłą odzież i obuwie. Lepiono wtedy bałwany ze śniegu, wspinano się na śnieżne zasy, zjeżdżano z pagórków, urządzano wyścigi na sankach i bitwy na śnieżne kule. W jednym z pamiętników czytamy:

„W zimowe dni (...) dzieci biegają po śniegu lepiąc bałwany i wesoło wrzeszcząc biegają wokół nich, robiąc taki harmider, że i dla mnie okropnie się chciało tam być, chociaż na samym końcu — cóż, kiedy nie mogłem z powodu swojej nędznej doli, bo nie miałem co włożyć na nogę, nawet tego nędznego łapcia”<sup>43</sup>.

Autor wspomnień pisze jednak, że nieraz zdarzało mu się wymknąć z domu i bosy, w samej koszuli biegał po śniegu i skakał przez śnieżne zasy. Samowolna ucieczka z domu, bez odpowiedniego ubrania groziła poważaną chorobą i zwykle karana była przez rodziców. Chłopiec, świadomy zagrożenia, biegł do kolegów tylko wtedy, gdy ojca nie było w domu, gdyż karę w wykonaniu matki stanowiło jedynie kilka szturchańców, zaś ze strony ojca czekałoby chłopca bicie pasem<sup>44</sup>. Inny z pamiętnikarzy wspominał, iż ojciec zakazywał dzieciom wychodzić zimą na śnieg i lód, więc podobnie, wykorzystując chwilę, kiedy ojca nie było w domu owijał nogi w szmaty, by móc choć chwilę poślizgać się na stawie lub pojeżdżać z pagórka. I jak wspominał, „Chociaż nogi zaczerwieśniały od mrozu, jednak się nie zaziębiłem”<sup>45</sup>.

Nie wszystkie jednak zabawy w chłodzie czy niepogodzie kończyły się dla najmłodszych bez konsekwencji zdrowotnych. Jedna z pamiętnikarek wspominała, kiedy wraz z rówieśnikami, w ciepły majowy dzień urządzili w stodole skoki z belek na słomę, później zabawę w ganianego w sadzie. Po skończonej zabawie zmęczone dzieci postanowiły odpocząć, kładąc się na wilgotnej po deszczu trawie. Jeden z braci dziewczynki nabawił się wtedy zapalenia płuc i kilka dni później zmarł<sup>46</sup>.

Chaty chłopskie były także miejscami zabaw dziecińczych. Najmłodszy najczęściej spędzali czas w domu podczas późnej jesieni i zimy, czy na tzw. przednówku, kiedy chłód panujący na zewnątrz nie pozwalał im na zabawy czy pracę w obejściu, polu czy pastwisku. Dzieci, nie posiadając często właściwego odzienia czy obuwia, cały okres chłódów spędzały w chacie. Jesienne i zimowe dni dzieci umilały sobie różnorodnymi zabawami w kącie izby, lecz ulubionym miejscem spędzania czasu stawał się często piec, wokół którego było ciepło i bezpiecznie. Siedząc na piecu lub za piecem dzieci spędzały często całe dni. Franciszek Magryś pisał: „Za piecem był cały mój świat w zimie. Musiałem tam siedzieć cały dzień. Kiedy dorwałem się noża, strugałem szczapy, służące do świecenia wieczorami (...)”<sup>47</sup>. Walenty Kunysz wspominał:

<sup>41</sup> E. Zdziennicki, *Spacer przez życie człowieka przeciętnego*, postłowiem opatrzył S. Zieliński, Warszawa 1980, s. 12 (zabór rosyjski); A. Bień, s. 191; S. Drygas, *Czas zaprzesyły. Wspomnienia 1890-1944*, Warszawa 1970, s. 25 (zabór pruski); J. Fałat, s. 26; *Pamiętnik nr 1286/26*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 224.

<sup>42</sup> F. Kuraś, s. 44; S. Buczyński, s. 13.

<sup>43</sup> *Z kurnej chaty do szkoły rolniczej*, s. 166, 171; zob. też: *Pamiętnik nr 1541/15, pow. Łańcut*, s. 203; *Z Lubelszczyzn. Pamiętnik nr 866/55*, s. 354.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 263.

<sup>46</sup> *Gospodyni z Lubelszczyzny*, s. 75-76.

<sup>47</sup> F. Magryś, *Żywot chłopca działacza*, oprac. i wstęp S. Ingłot, Warszawa 1987, s. 24 (zabór austriacki).



„(...) jakie zajęcie było w ziemie? Zwykle miejsce dzieci było za piecem, na tzw. zapiecku. Z tego miejsca na środek izby nie wolno było się ruszyć. Tam strugało się krowy lub konie, grało w »elfra, belfra cwancygier« albo wszyscy mrużyli oczy, a po otwarciu ich zgadywali różne zagadki»<sup>48</sup>.

Najczęściej z resztek nikomu już niepotrzebnych materiałów wykonywały proste zabawki. „Ulubioną moją zabawą było składanie z drewniek zabudowań gospodarczych: szopy, chlewa czy budynku mieszkalnego”<sup>49</sup> – pisał Edward Zdziennicki. Leokadia Boniewicz wspominała: „(...) Peła siedziała w kuckach pod piecykiem i z drobno pociętego papieru pozostałego z kwiatów sztucznych zrobiła sobie lalki i wymyślała dla nich różne przygody koło studni”<sup>50</sup>.

Niewątpliwie rozrywką dzieci wiejskich i urozmaiceniem czasu wolnego od obowiązków w długie, jesienno-zimowe wieczory były wieczorne opowieści i bajania. Szczególnie często snuli je wiekowi członkowie rodzin czy społeczności sąsiedzkiej, którzy, jak mawiano, wiele widzieli, wiele słyszeli i z „niejednego pieca chleb jedli”. Tematyka takich opowieści była bardzo różnorodna, szczególnie jednak często dotyczyły one historii związanych z najbliższą okolicą, ważnymi wydarzeniami z dziejów regionu, wsi czy rodziny. Wiele opowiadań czerpano z ludowych podań i legend, nie brakowało także, słuchanych z zapartym tchem przez dzieci historii o diabłach, czarownicach, upiorach, strzygach, topielcach (utopcach), widmach, zbójcach, które to opowieści najmłodszy wykorzystywali później w swoich zabawach<sup>51</sup>. Władysława Kosała, wspominając opowieści wieczorne w rodzinnym domu pisała: „Bajki i baśnie, anegdoty i wiersze kaszubskie, słyszane w młodych latach mojego życia, prawie wszystkie zawierały sens moralny czy też pierwiastek narodowy”<sup>52</sup>. Dzieci też chętnie słuchały opowieści z dziejów biblijnych, a także z historii narodu polskiego<sup>53</sup>. Niekiedy opowieści urozmaicano śpiewem piosenek ludowych, religijnych, czy patriotycznych<sup>54</sup>. Miały one niemałe znaczenie dla kształtowania świadomości narodowej i patriotyzmu wśród dzieci, szczególnie w zaborze rosyjskim czy pruskim (gdzie od

<sup>48</sup> W. Kunysz, s. 33-34; *Z kurnej chaty do szkoły rolniczej*, s. 165; *Pamiętnik nr 501/62*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 201.

<sup>49</sup> E. Zdziennicki, s. 15.

<sup>50</sup> L. Boniewicz, *Na przestrzeni wieku. Wspomnienia z lat 1860-1956*, oprac. E. Arszyńska, Warszawa 1979, s. 177 (zabór pruski); S. Ciekot, *Wspomnienia 1885-1964*, wstęp J. Chałasiński, t. 1, oprac. H. Ciekotowa, Warszawa 1969, s. 43; J. Słomka, s. 121.

<sup>51</sup> Wiesława Korzeniowska wspominała: „Dla dzieci najmilszymi dniami były te, w których starka zostawała u nich na noc. Łczyły się to zawsze z opowiadaniem bajek, historyjek, przekazywanych w rodzinie z pokolenia na pokolenie. Starka była w tym mistrzynią. Jedne historie zmyślała sama, inne uaktualniała, jeszcze inne łączyła w opowieść-rzekę, operując w niej konkretnymi datami i nazwami i przypisując fakty i zdarzenia do konkretnych, znanych dzieciom miejsc (...) Gadki starki były opowiastkami babci dla kochanych wnuków, zawierającymi nierzadko przestrogi życiowe”, W: W. Korzeniowska, *Śląska saga*, Opole 1985, s. 19-24 (zabór pruski) – pamiętnikarka bardzo dokładnie relacjonuje zapamiętane z dzieciństwa opowieści babci; Zob. też: W. Kunysz, s. 78; W. Witos, s. 88-90; J. Fałat, s. 15; *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 263.

<sup>52</sup> W. Kosała, *Była nas gromadka spora*, Olsztyn 1972, s. 32 (zabór pruski).

<sup>53</sup> L. Boniewicz, s. 39; W. Kosała, s. 7-8, 19-20; T. Skorupka, s. 144; T. Dobrzyński, *Proboszcz śląski. Wspomnienia*, Londyn 1952, s. 160-161 (zabór pruski); F. Kwas, *Wspomnienia z mego życia*, Olsztyn 1957, s. 9; T. Kaczyński, s. 41-42; W. Cichy, s. 7; J. Szczepański, *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Katowice 1984, s. 50-51 (zabór austriacki).

<sup>54</sup> M. Zientara-Malewska, *Śladami twardej drogi*, Warszawa 1966, s. 32 (zabór pruski); też, *Wieś nad łąkami*, przedmowa H. Sawicka, Olsztyn 1988, s. 64-68; W. Kosała, s. 30; T. Dobrzyński, s. 10; T. Kaczyński, s. 22-24; W. Cichy, s. 25; P. Sowa, s. 8, 13; J. Słomka, s. 163; R. Tarkowski, *Kartki ze wspomnień*, Kraków 1992, s. 14 (zabór austriacki); J. Strzyżek, s. 26-27; W. Kunysz, s. 79; F. Kuraś, s. 39-40.



6 roku życia dzieci uczęszczać musiały do zgermanizowanej szkoły zaborcy)<sup>55</sup>. Opowieści i wspólne śpiewy miały miejsce nie tylko podczas wieczorów spędzanych w chacie w rodzinnym gronie najbliższych, ale także towarzyszyły tradycyjnym prządkom czy darciu pierza, kiedy to w jednym z domostw gromadziło się wiele osób z sąsiedztwa, w tym także dzieci<sup>56</sup>. Karol Małłek, opisując wieczorne przebijanie grochu, czy darcie pierza przytacza niektóre przysłowia i zagadki, które zapamiętał z lat swojego dzieciństwa. Wśród przysłów znajdujemy następujące: „Kto da dziatkom na ich wole, ten wpadnie w niewole”; „Pozna się z mowy, jaki kto głowy”; „Kto się leni, temu się pole zieleni”; „Kto z sobą nosi, nikogo nie prosi”. Pamiętnikarz cytuje także zagadki: „Stoi u płotu, a nie jest gorąca, a parzy tego, co ją trąca” (pokrzywa); „Wisi paskuda koło uda, a w tej paskudzie grzebią ludzie” (kieszeń); „Po glinie jeno płynie, a po piasku bez trzasku” (deszcz)<sup>57</sup>. We wspomnieniach Adama Bienia znajdujemy obszernie fragmenty „(...) niektórych pieśni, które barwiły surowe życie w owych odległych czasach”<sup>58</sup>. Franciszek Zabielski, opisując przebieg sąsiedzkich wieczornych spotkań przy darciu pierza czy prządkach wspominał:

„W tej ciasnocie i myśmy nie próżnowali. Bawiliśmy się w chowanego, w ślepą babkę. W zabawie brały udział dzieci sąsiadów (...) Sprytem nie obdarzyła mnie natura, toteż najczęściej byłem ślepą babką. Chustką zawiązywano mi oczy, a ja, po omacku, z wyciągniętymi rękoma, szukałem innych, klaskających po kątach”<sup>59</sup>.

## Święta – wyjątkowy czas wyjątkowych zabaw

Wiele radości i zabawy przynosiły dzieciom wiejskim okresy świąt religijnych, szczególnie Bożego Narodzenia czy Wielkiej Nocy. Najmłodszy brał bowiem czynny udział w wielu obrzędach związanych celebrowaniem tych wyjątkowych w roku dni<sup>60</sup>. Wprawdzie w każdym regionie ziem polskich obrzędy te nieco różniły

<sup>55</sup> Czesław Poniecki wspominał swego dziadka, który „był doskonałym gawędziarzem, potrafił godzinami barwnie opowiadać o królach polskich, o naszych narodowych zwycięstwach i klęskach, o rozbiorach Polski, o powstaniach, o Kościuszcze, Legionach Dąbrowskiego i innych wydarzeniach historycznych”, W: C. Poniecki, *Jesienny obrachunek. Wspomnienia*, Warszawa 1983, s. 42 (zabór pruski); Paweł Sowa pisał: „Ze słuchania tych wioskowych gawęd my, dzieci wynosiliśmy niewątpliwie więcej niż z lekcji historii w szkole. Tam koniecznie starano nam się przedstawić przeszłość naszej ziemi w czasie panowania polskiej władzy, jako okres nadający się jedynie do pogardliwego traktowania”, W: P. Sowa, s. 14.

<sup>56</sup> Maria Zientara Malewska wspominała: „Zimą przychodziły do nas prządky. Mieliśmy dużą izbę z ogromnym piecem, gdzie często suszono len przed klepaniem. Prządky stawiały kołowrotki w dwóch rzędach wzdłuż izby (...) śpiewały pieśni ludowe, opowiadały sobie o »kłobukach«, czarach i strachach”, W: M. Zientara-Malewska, *Śladami...*, s. 33; F. Zabielski, *Z życia i z pamięci*, Warszawa 1980, s. 61 (zabór pruski); J. Strzyżek, s. 45-46.

<sup>57</sup> K. Małłek, s. 86-88.

<sup>58</sup> A. Bień, s. 198-201.

<sup>59</sup> F. Zabielski, s. 61.

<sup>60</sup> W jednych ze wspomnień czytamy: „Na Boże Narodzenie zrobiliśmy w pięciu gwiazdkę i chodziliśmy od domu do domu koledować. A na Wielkanoc turonia robiliśmy i znowu po wsi chodziliśmy, a w wielki poniedziałek robiliśmy sobótki, paliliśmy ognie na wzgórzach, święciliśmy pola”, W: *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 263; W. Korzeniowska, s. 29-30; W. Kosała, s. 13-16; C. Łatawiec, s. 108-109; P. Nieszpór, *Opolskie nowinki*, W: *Pamiętniki Opolan*, Kraków 1954, s. 17 (zabór pruski); F. Magryś, s. 45; Gospodyni z Rzeszowskiego, *Jestem rolniczką – gospodynią bez ziemi. Pamiętnik nr 723*, W: *Rola przeorana, dom piękny*, s. 200-222.

się od siebie, to wszędzie udział w nich sprawiał dzieciom wiele radości i był okazją do zabawy. W okresie Godnych Świąt wędrowały po wsiach, w zależności od regionu kraju, zespoły gwiazdździarzy – chłopców kołędników, przebierańcy z kozą, turoniem, szopką, misiem itp.<sup>61</sup> Najweselszym okresem w życiu wsi był czas zapustów – okres od Trzech Króli do środy popielcowej. W tym czasie szczególnie często odbywały się „swaty”, wesela, zaś u bogatszych chłopów świniobicia. Spotykano się na rodzinnych i sąsiedzkich poczęstunkach, mniej poszczono oraz muzykowano i tańczono. Dzieci także czerpały wiele radości i zabawy z tego wyjątkowego w roku okresu<sup>62</sup>. Franciszek Magryś wspominał, iż matka w czasie zapustów zezwalała nawet dzieciom chodzić do karczmy, gdzie przyglądały się tańczącym, lecz musiały one na wyznaczony czas wrócić do domu<sup>63</sup>.

Wiesława Korzeniowska, mieszkanka zaboru pruskiego, wspominała okres świąt Wielkiej Nocy. W Wielką Sobotę, po powrocie z pól (na których dzieci z rodzicami rozsadały krzyżyki z poświęconych w Palmową Niedzielę gałązek wierzby w celu zapewnienia urodzaju i obfitych plonów) najmłodszy synowie kolejno myli ojcu nogi. Choć był to obyczaj religijny, dzieci miały z niego mnóstwo zabawy.

„Czynili to z dziką wprost ochotą i wręcz na wyścigi, wojując o pierwszeństwo w zanurzaniu dłoni w cebrzyku, w którym tatulek moczył nogi. Przyczyną tej nieprawdopodobnej gorliwości był pieniążek, który zawsze znajdowano pod tatulkowymi stopami na dnie cebrzyka”<sup>64</sup>.

Od Wielkiego Czwartku do Wielkiej Soboty, kiedy kościelne dzwony milczały, dzieci z samodzielnie przygotowanymi grzechotkami, drewnianymi klekotkami czy kołatkami biegały po wsi i hałasowały ile sił. „Pilnowano godzin klekotania i na krótko przed każdą mszą pod kościołem gromadziła się wesela grupa amatorów tego swoistego muzykowania”<sup>65</sup> – pisała pamiętnikarka. Szczególnie radosnym dla dzieci dniem Świąt Wielkanocnych było drugie ze świąt – śmigus-dyngus. Choć szczególnie czekali na niego kawalerowie i dziewczęta na wydaniu, to i najmłodszy mieli w nim czynny udział. Wiesława Korzeniowska wspominała, iż dzieci chodziły od domu o domu „sikać” dorosłych i starszych mieszkańców wsi. Za polanie wodą otrzymywały kraszanki (jajka gotowane w łupinach cebuli, wysuszonych liściach szpinaku, burakach, często z wydrapanym wzorem). Wieczorem zliczano, które z dzieci zebrało najwięcej jajek – szczęśliwemu zwycięzcy miało przez cały rok, do kolejnych świąt, towarzyszyć powodzenie we wszystkich dziedzinach życia<sup>66</sup>. Franciszek Kwas opisywał zwyczaj smagania przez dzieci brzozowymi witekami rówieśników i dorosłych z sąsiedztwa (choć czynili to szczególnie młodzi chłopcy, smagając dorastające dziewczęta i panny na wydaniu):

„Na Wielkanoc była radość, że mogliśmy do sąsiadów po smaganie iść. Do tego smagania miałem dłuższy czas przed świętami natknięte w dzbanku we wodzie brzozowe gałązki na to, żeby listki popuszczaly, bo smagać można było tylko brzozowymi gałązkami, które miały zielone listki”<sup>67</sup>.

<sup>61</sup> S. Pigoń, s. 151; W. Fołta, s. 36; *Gospodyni z Rzeszowskiego*, s. 200, 222.

<sup>62</sup> J. Fołta, s. 36.

<sup>63</sup> F. Magryś, s. 45.

<sup>64</sup> W. Korzeniowska, s. 31.

<sup>65</sup> Tamże; J. Fołta, s. 37.

<sup>66</sup> W. Korzeniowska, s. 32; *Życiorys Sz. N. nr 34*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 231-232.

<sup>67</sup> F. Kwas, s. 11.

Wesołe zabawy towarzyszyły także wieczorowi sylwestrowemu. Dzieci biegały po wsi głośno pokrzykując, wymachując drągami, bijąc w garnki, patelnie i inne naczynia, co miało odpędzać wszelkie złe moce. Stary rok żegnano wesoło, psotami i dowcipami. W zaborze pruskim, jak podaje kilku pamiętnikarzy, gospodarzom zamieniano narzędzia rolnicze, wyciągano z zagród sanie, wozy i lokowano je np. na dachach, z ogrodzeń wyjmowano bramki i przenoszono je na drugi koniec wsi, zaś dzieci, szczególnie chłopcy, często się w te figle angażowały, towarzysząc rodzicom lub starszemu rodzeństwu<sup>68</sup>.

Urozmaiceniem codziennego życia wiejskiego były także wesela, trwające często po kilka dni. Dzieci uczestniczyły w uroczystościach zaślubin i uroczystościach weselnych razem z rodzicami, obserwując, bawiąc się wesoło, tańcząc i biegając pomiędzy weselnikami. Walenty Kunysz wspominał jedno z wesel, w którym uczestniczył jako mały chłopiec: „Miałem pole do popisu – ganiałem, jakby mi kto ogon zaszczepił w szczypcę, przewracałem się ze zmęczenia, ale musiałem dopiąć swego – wszystko widzieć i zapamiętać”<sup>69</sup>. Zarówno starsi, jak i młodszy mieli wiele zabawy, radości i rozrywek nie tylko podczas wesel, ale także chrzcin, dożynek (obrzynek), odpustów, a w początku wieku XX także wiejskich festynów<sup>70</sup>.

Zwyczaj i obrzędy ludu wiejskiego, których dzieci początkowo były jedynie świadkami, obserwatorami, a z upływem lat także uczestnikami, wspomniane są przez pamiętnikarzy jako wesołe zabawy, harce, odebranie od szarej codzienności wiejskiego życia. Jednocześnie młodzi uczestnicząc w ich obchodzeniu i kulturowaniu, przejmowali swoistą kulturę i tradycje chłopskie, które przekazywali potem kolejnemu pokoleniu.

## Zabawki dzieci wiejskich

Atrybutami i przedmiotami służącymi do zabaw były i są oczywiście zabawki. Wiejskie dzieci rzadko posiadały zabawki fabryczne. Szczególnie w rodzinach niżej sytuowanych uznawane one były za zbędny wydatek. Najmłodszy jednak bardzo często do zabaw wykorzystywali zabawki naturalne – patyczki, kamienie, liście, owoce, szyszki, piórka, kawałki drewna, gałganki itp. Nic nie kosztowały, były łatwo dostępne, i dawały się wykorzystywać na wszelkie możliwe sposoby – w zależności od potrzeby i wyobraźni dziecięcej. Karol Małek wspominał: „Zabawek nie mieliśmy, gdyż nie było na nie pieniędzy. Naszymi zabawkami były piasek, woda i kamienie. Budowaliśmy różnego rodzaju pagórki i wąwozy, po deszczu stawialiśmy tamy, mosty. Później graliśmy w małe kamienie, bierki, a w wieku szkolnym w guziki”<sup>71</sup>. Czesław Latawiec wspominał wspólne zabawy z młodszym bratem – sadzenie kartofli, za które służyły listki akacji, tworzenie armii żołnierzy z owoców, które spadły z drzewa i podczas zaciętych walk zmieniały się w soczystą miazgę<sup>72</sup>. Z wydrżonych gałązek czarnego bzu robiono mini-armatki, z których strzelało się kulami z ziaren grochu – by strzelić, należało wydmuchnąć ziarno, celując w przeciwnika lub w wyznaczony cel. Oczywiście, zwyciężał

<sup>68</sup> W. Korzeniowska, s. 31; W. Kosała, s. 15-16.

<sup>69</sup> W. Kunysz, s. 45; W. Fołta, s. 39; P. Nieszpór, s. 21; M. Fornalska, *Pamiętnik matki*, część I, Warszawa 1973, s. 25 (zabór rosyjski); F. Magryś, s. 42.

<sup>70</sup> W. Kunysz, s. 39; W. Witos, s. 39; *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 257-260; *Gospodyni z Lubelszczyzny*, s. 77.

<sup>71</sup> K. Małek, s. 76.

<sup>72</sup> C. Latawiec, s. 70.

ten, kto lepiej i celniej strzelał<sup>73</sup>. Bywało, że niektóre z darów natury dzieci kolekcjonowały — zdarzały się kolekcje kamieni, ptasich piórek, muszelek<sup>74</sup>.

Adam Bień opisywał zabawy z bratem, w których zamiast zabawek wykorzystywali obok owoców, trawy i pudełek, także zwierzęta — koty:

„Każdy z nas miał swoje konie i krowy, które w zabawie reprezentowały wielkie słivki »kobyły« i jabłka. Każdy z nas miał wóz w postaci pudełka po gwoździach. Do pudełek zaprzęgliśmy dwa młode koty; nigdy ich w zagrodzie naszej nie brakowało. Wozami tymi woziliśmy siano i snopki, które prezentowała trawa ścięta nożami. Koty energicznie, czasem boleśnie, manifestowały niechęć do tej zabawy<sup>75</sup>.”

Inny pamiętnikarzy pisał, iż kot był jego najbliższym przyjacielem i jedyną zabawką, z którą spędzał każdy wieczór po pracy w gospodarstwie —

„(...) to była jedyna zabawka dla mnie i wieczorem, gdy miano kota wyrzucić na dwór, ja go ukrywałem, pod pościelą, kot też pokochał mnie i zawsze, gdy zgaszono lampę wychodził ze swojego ukrycia i przychodził do mnie i mruczał mi swoje piosenki, póki razem nie zasnęliśmy<sup>76</sup>.”

Zdarzało się, że zabawki fabryczne kupowano dzieciom podczas jarmarków, kiermaszy czy odpustów. Kolorowe trąbki, pajace, wiatraczki, gwizdki, fujarki, pukawki, ptaszki i inne cacka były marzeniem niejednego malucha. Powszechną zabawką kupowaną dla najmłodszych dzieci była kolorowa grzechotka, później gliniany kogutek, blaszana trąbka czy piszczałka<sup>77</sup>. Cytowany już Karol Małek z rozrzewnieniem wspominał, kiedy jako pięcioletek otrzymał od matki kupioną na jarmarku trąbkę z pajacem. Stała się ona jego ulubioną zabawką i w ciągu miesiąca nauczył się grać ze słuchu każdą zasłyszaną pieśń, wzbudzając podziw wśród mieszkańców wioski<sup>78</sup>. Zdarzało się, choć zdecydowanie rzadziej, że dzieci otrzymywały zabawki także z okazji świąt Bożego Narodzenia (najczęściej jednak dawano dzieciom ciasto, pierniki, orzechy czy jabłka)<sup>79</sup> lub przy innych okazjach. Stanisław Drygas wspominał prezenty, które otrzymywał na święta Bożego Narodzenia — ułańską szabelkę, karabinek na kapiszony, konia na biegunach. „Tych wspaniałych rzeczy zazdrościli mi chłopcy z całej wsi” — pisał<sup>80</sup>. Inny z pamiętnikarzy opisywał czerwony, gliniany gwizdek, który otrzymał od ciotki mieszkającej w mieście — „(...) któżby potrafił opisać moją radość” — wspominał po latach chwilę otrzymania zabawki<sup>81</sup>.

---

<sup>73</sup> Tamże, s. 71.

<sup>74</sup> Tamże s. 70.

<sup>75</sup> A. Bień, s. 22.

<sup>76</sup> *W walce ze swoimi. Pamiętnik nr 1523/15*, s. 311.

<sup>77</sup> K. Małek, s. 76; F. Kwas, s. 11; A. Bień, s. 190; W. Gichy, s. 26; F. Drygas, s. 24; *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 255.

<sup>78</sup> K. Małek, s. 76.

<sup>79</sup> F. Kwas, s. 11; W. Folta, *Życie z własnego nadania*, wstęp J. Szczepański, J. Teichman, Warszawa 1987, s. 35.

<sup>80</sup> S. Drygas, s. 24.

<sup>81</sup> *Z kurnej chaty do szkoły rolniczej*, s. 167.

Dzieci potrafiły znaleźć sposoby na brak zabawek fabrycznych. Nie tylko wykorzystywały materiały naturalne do różnorodnych zabaw, ale samodzielnie przygotowywały sobie zabawki, wykorzystując do tego różnorodne, często nikomu już niepotrzebne przedmioty. Dziewczynki np. wiązały lub szyły lalki z kawałków szmatek, chłopcy strugali z kawałków drewna różne zabawki – figurki czy ludziki. Z czasem niektórzy z nich nabierali coraz większej wprawy i sporządzali wózki, drewniane łyżwy, sanki, klatki dla ptaków, a nawet proste skrzypce<sup>82</sup>. Zabawki robiono zarówno na swoje potrzeby, a bywało, że i dla rówieśników.

„Lubiłem bawić się zabawką, ale tylko taką, którą sam sobie zrobiłem: szkiełkiem, blaszką, patyczkami. Jeżeli zrobiłem sobie zabawkę, która była w otoczeniu podziwiana, to wykonywałem jeszcze więcej sztuk i obdarowywałem swych rówieśników, za co dawali mi smakołyki”<sup>83</sup>

— wspominał autor podpisujący się inicjałami W.T. Inny z pamiętnikarzy, którego obowiązkiem było kołysanie młodszej siostry w kołysce, podczas tego monotonnego zajęcia robił z drewna wiatraki<sup>84</sup>. We wspomnieniach „Z Lubelszczyzny” czytamy o sporządzaniu przez chłopca dla swojej siostry mebli dla lalek – krzeszełek, stolików, łóżek, a także wózek<sup>85</sup>. W jednych ze wspomnień pamiętnikarki z zaboru pruskiego odnajdujemy nie tylko charakterystykę samodzielnie wykonanych zabawek, ale i wyraźnie zostaje wskazana ich rola w życiu dziecka wiejskiego — dziewczynka wszystkie swoje marzenia i pragnienia, niemożliwe do osiągnięcia dla dziecka wiejskiego, przenosiła na lalki.

„Piłki miałam zrobione z sierści od bydła i ze szmatek. Uszyłam sobie taką ładną, kolorową, dużą piłkę z różnych łatek. Bawiłam się lalkami, miałam ich kilka. Niektóre były z blaszanymi główkami (...) podarowane od krewnych i matki, a parę sobie uszyłam ze szmatek. Wszystkie lalki miałam w porządku. Chłopcy nie śmieli ich ruszyć, bo inaczej biłam ich i drapałam. Każda lalka miała swoje imię. Szyłam im ubranka ze szmatek. Jedna szła do kościoła, inna do szkoły, inna się bawiła, a znów inna szła do krewnych, jedną uczyłam czytać i pisać. Jednym słowem, wszystko, czego ja nie mogłam osiągnąć, osiągały moje lalki. I to mnie zawsze w mojej poniewierce pocieszało”<sup>86</sup>.

Również pamiętnikarka, podpisująca się jako Gospodyni z Lubelszczyzny stosunkowo obszernie opisywała swoje ulubione zabawki — wykonane z pomocą mamy lub samodzielnie, z przedmiotów codziennego użytku i darów natury:

„(...) miałam szmaciane lalki, które mama mi uszyła. Była jedna duża, to był ojciec, mniejsza to była matka, a ze cztery małe to były dzieci (...) byłam dumna, że mam te lalki. Nasze inne zabawki, to były stare pudełka (...), kasztany nazbierane w jesieni, stare guziki — to były nasze pieniądze drobne, a cięte

<sup>82</sup> F. Zabielski, s. 101; A. Bień, s. 190-191; S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 150 (zabór austriacki); *Pamiętnik nr 1286/26*, s. 224 — pamiętnikarz wspominał samodzielnie przygotowane skrzypce: *nierz biorąc deszczulki i druty, naciągałem na nie druty i wyrwijąc po kilkanaście lub kilkadziesiąt włosów z krowiego ogona i grałem, że hej!*

<sup>83</sup> W.T., *Szukaj rozrywki dla kształcenia siebie*, W: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*, wybór i opr. J. Landy-Tołwińska, H. Ligocki, H. Kasperowicz, Warszawa 1978, s. 163 (zabór pruski).

<sup>84</sup> *Pamiętnik 66/9*, s. 202.

<sup>85</sup> *Z Lubelszczyzny. Pamiętnik nr 866/55*, s. 354.

<sup>86</sup> P. Ś., *Przez konkursy nauczyłam się dobrze pisać*, W: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba...*, s. 253.

papiery, to były już grubsze. A jakie były naczynia? Dziurawy kubek. Z dyni robiłyśmy miski, z patyków łyżki, z kartofli wyrabialiśmy kieliszki i wiele takich rzeczy, co już się zapomniało, ale to była wspaniała gospodarka<sup>87</sup>.

### Pastwisko miejscem zabaw dziecięcych

Warto osobno i szczególnie przyjrzeć się różnorodnym zabawom dzieci, organizowanym podczas pasania zwierząt. Obowiązkowym bowiem zajęciem większości dzieci wiejskich była tzw. pasionka, czyli pasanie drobiu czy bydła. Pracę tę rodzice zlecali już kilkuletnim dzieciom, często już cztero i pięcioletkom. Młodsze dzieci, szczególnie dziewczęta, pasaly gęsi czy kaczki, chłopcom zaś i starszym dziewczynkom przypadają do pilnowania krowy, owce, konie, rzadziej świnię czy kozy. Zadaniem dzieci było pilnowanie, by zwierzęta nie wchodziły „w szkodę”, czyli na pola uprawne. Jak stwierdzał Józef Chałasiński, pastwisko było w tradycyjnej społeczności wiejskiej specyficzną instytucją wychowawczą. Pasienie zwierząt przez dzieci i młodzież było zjawiskiem powszechnym, zaś na pastwisku tworzyła się społeczność, wspólnie wykonująca pracę, ale też i wspólnie bawiąc się. Społeczność ta wspólnie spędzała kilka lat życia, wychowując się w jej ramach i socjalizując, z dala od kontroli rodziców i pozostałych członków społeczności wiejskiej. Istotą więc tej specyficznej instytucji wychowawczej było połączenie obowiązku pracy, z samodzielnością zbiorowego życia dzieci i młodzieży oraz różnorodnych form wspólnej zabawy<sup>88</sup>.

Na pastwisku – łące, lesie, czy ściemniku – pastuszkowie spędzali często całe dni, od wschodu do zachodu słońca. Czas pasienia bywała dzieci uprzyjemniały sobie na różne sposoby – paliły ogniska (w których często piekły kartofle lub ptaki oblepione gliną), poszukując pożywienia – zbierały dary przyrody – owoce z okolicznych sadów czy lasów, grzyby, wykładały jajka z ptasich gniazd, łapały ryby. Najpopularniejszą formą umilania sobie czasu na pastwisku była organizacja różnorodnych gier i zabaw. We wspomnieniach chłopskich często znajdujemy wzmianki na temat zabaw i zajęć podczas pasania bydła. Charakterystyczny jest jednak fakt, iż mimo że pasaniem zwierząt zajmowali się zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, to we wspomnieniach pamiętnikarskich znajdujemy opisy zabaw, w których udział brali głównie chłopcy. W jednym z życiorysów czytamy:

„(...) zbierała się nas gromada, naturalnie z jednej wsi i zaczęliśmy zabawę. Dziewczyny rzadziej dopuszczaliśmy do zabaw, ze względu na to, że uważaliśmy je jako gorszy gatunek człowieka, dlatego, że o byle co beczaly, nie potrafiły dosiadać konia”.

Autor wspomnień opisując zabawy, jakie urządzano na pastwisku, wskazuje na gry w świnię, forta, dzikie gęsi, przecinane wojsko, jawora, złotą kulę (nie charakteryzuje jednak zasad tych gier). W tej ostatniej grze, jak podkreśla, brali udział dziewczęta, ponieważ

---

<sup>87</sup> *Gospodyni z Lubelszczyzny*, s. 71.

<sup>88</sup> J. Chałasiński, t. 1, s. 213-218.

„(...)tu odbywało się bez oberwania guza, bo przy innych zabawach, gdzie wymagana była zręczność, spryt i siła, to niejedyn mniej zręczny czy silny na zakończenie porządnie się rozbeczał, a cóż tu dopiero mówić o dziewczuchach”<sup>89</sup>.

Inny z pamiętnikarzy bardzo podobnie pisze o pozycji dziewcząt podczas zabaw urządzanych na pastwisku:

„Gdy zaczęłam bydło wyganiać (...) wtenczas się dopiero znalazło kolegów, z którymi się wyprawiało różne hece, harce, z koleżankami to było nie bardzo bezpieczne, bo się ich odpędzało patykiem od siebie daleko, uważając za coś gorszego, że się nie nadają nawet do zabawy. Zresztą taki panował zwyczaj”<sup>90</sup>.

Dziewczęta podczas pasania drobiu czy bydła miały swoje zajęcia i zabawy. Szczególnie często zbierały kwiaty i plotty z nich wianki, którymi stroiły nie tylko siebie, ale i przydrożne figurki<sup>91</sup>. Jedna z pamiętnikarek opisywała grę, w którą grywała jedynie z innymi dziewczętami podczas pasania krów. Należało znaleźć pięć kamyków wielkości orzecha laskowego, położyć je na dłoni i podrzucić w górę tak, by ponownie jak najwięcej z nich złapać. Grano też w inną grę kamieniami: „(...) rzucano się na rękę i się łapało zręcznie na wszystkie strony ręki. I różnie, dziesięć razy. Kto miał niespracowane ręce, to mu się wygięły i nie spadły z wierzchu ręki. Mnie tych kamyków zawsze zostawało mało”<sup>92</sup>. Jednak część zabaw na pastwisku miała charakter koedukacyjny, bawili się więc wspólnie i dziewczęta, i chłopcy. Szczepan Ciekot wspominając okres pasionki, pisał: „Takich pastuchów jak ja było dużo, bo wszyscy chłopcy i dziewczęta w moim wieku tak samo było paśli; w takiej gromadzie różne przychodziły nam do głowy pomysły i tzw. psie figle”<sup>93</sup>. Z zabawami i swawolami na pastwisku wiązało się jednak niebezpieczeństwo – zwierzęta pozbawione opieki wchodziły na pole sąsiada, robiąc szkody, za które niesforni pastuszkowie często byli karani – „poszkodowany takiego pastucha z batem ganiał po polach i skórę wyłoił”<sup>94</sup>.

Niektórzy z pamiętnikarzy bardzo dokładnie i szczegółowo opisywali rodzaje, zasady i przebieg gier i zabaw dzieci pasających bydło. Warto przyjrzeć się bliżej tym prostym i wesołym rozrywkom dzieci wiejskich. Jedną z ulubionych zabaw dzieci było wchodzenie na wszystkie drzewa w okolicy w poszukiwaniu ptasich gniazd – wron, krasek i innych. Kto znalazł więcej, ten wygrywał. Gniazda wronie chłopcy zwykle niszczyli, nieraz nawet z piskletami, co miało być zemstą za wykradanie przez wrony z obejść kurcząt i gąsiąt. Znajomość miejsc, w których zamieszkiwały ptaki w okolicy wypasu bydła, była powodem do dumy i dominacji w grupie, natomiast zniszczenia gniazda innego niż wronie było poddawane pod sąd koleżeński i karane laniem od rówieśników<sup>95</sup>. Szczepan Ciekot opisuje inną z zabaw pastuszków – zabawę w zająca –

---

<sup>89</sup> *Życiorys nr 1501/252*, W: tamże, s. 218-219.

<sup>90</sup> *Pamiętnik nr 1226/104*, W: tamże, s. 223.

<sup>91</sup> *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 255.

<sup>92</sup> *Gospodyni z Łódzkiego*, s. 326.

<sup>93</sup> S. Ciekot, s. 48.

<sup>94</sup> Tamże, s. 47.

<sup>95</sup> Tamże, s. 48; J. Słomka, s. 123; W. Kunysz, s. 34; C. Łatawiec, s. 55; *Życiorys Kurpia*, s. 189.



„(...)wyznaczeni byli chłopcy, jedni jako psy, inni jako zające. Zające uciekały w las i chowały się, a psy musiały je wytapywać. Taka zabawa trwała nieraz i kilka godzin, a czasem i było poginęło, zanim zabawa się skończyła. Nieraz taki zając lub pies zrobił po kilkanaście kilometrów drogi, klucząc po lesie, zanim się powytapywaliśmy”<sup>96</sup>.

Inną zabawą była zabawa w wiewiórki:

„(...)wybieraliśmy jakąś większą kępę młodej, nisko rosnącej, a zwartej choiny, wiewiórki najprzód wchodziły na chojki, a psy z nimi. Gra polegała na tym, że wiewiórka jak wlaża na drzewo, to już jej nie wolno było zleźć lub zlecieć z drzewa, a nie dać się złapać psu. Więc wiewiórki łąziły po gałęziach i przechodziły, względnie przeskakiwały z drzewa na drzewo. Jak który spadł lub zszedł z drzewa, tym samym przestał być wiewiórką, a zostawał psem i musiał łapać innych. Kto został złapany na drzewie, to dla takiego zabawa się kończyła (...) Zwykle po takiej zabawie każdy wychodził poraniony, pokaleczony, niejednen z nogą lub ręką zwicniętą, a w domu czekała na każdego z nas bał lub pasek, bo przychodziliśmy w strzępach ubrania (...)”<sup>97</sup>.

Kolejną wspomnianą przez autora wspomnień zabawą była zabawa w wojsko, która polegała na tym, że wszyscy chłopcy (a zbierało się nieraz 40 pastuszków) dzieli się na dwie grupy, względnie równie co do liczby i siły ich członków, wybierano dowódców i ustawiano się na polanie bez żadnej broni. Na znak obie „armie” uderzały na siebie i zwyciężała ta z grup, która przepchnęła przeciwnika w tył. Podsumowując fragment wspomnień, dotyczący zabaw dziecięcych podczas pasienia była S. Ciekot pisze: „(...) cały szereg zabaw urządzaliśmy bardzo prostych, gdyż nie było takich między nami, aby nam mogli obmyslać zabawy (...) taki od wczesnej wiosny do późnej jesieni przechodziliśmy uniwersytet”<sup>98</sup>.

Inny z pamiętnikarzy, pochodzący z Wielkopolski, wspominał zasady gry w bociana. Gra polegała na tym, że dwóch chłopców stawalo naprzeciw siebie w odległości ok. 20 metrów z kijami w dłoniach. Kije rzucano wysoko w górę, próbując wcelować w kij przeciwnika. Kiedy któremuś z chłopców udało się trafić, należało jak najdalej uciec z miejsca rzutu, biegnąc w tył. Przeciwnik musiał dogonić zwycięzcę i przynieść go na plecach na pozycję z której uciekł. Ten sam pamiętnikarz opisywał także metodę budowy prymitywnej karuzeli z początku XX wieku – „(...) ścinałmy drzewo na wysokości 1 metra, wbijaliśmy w pień ząb od bronów, następnie ścinałmy jeszcze średniej grubości drąg, który nakładano po poprzednim przewierceniu na pień i tak powstawał prymitywna karuzel”<sup>99</sup>.

W życiorysie Kurpia ze wsi Laski odnajdujemy dokładną charakterystykę zabaw, w jakie bawili się kilkuletni pastuszkowie. Autor opisuje gry w bicie kozła i bicie świnki. Kozioł był to kawałek drewna, ustawiony na 3 lub 4 nogach. Dzieci ustawiały się kołem wokół kozła, trzymając długie kije i próbując przewrócić zwierzę.

---

<sup>96</sup> S. Ciekot, s. 48-49.

<sup>97</sup> Tamże, s. 49; Podobnie wspomina zabawy na drzewach inny z pamiętnikarzy: „(...) zabawy nasze odbywały się wśród gęstej olszyny na drzewach. Toteż dochodziliśmy do takiej wprawy w łażeniu po drzewach, że i żadne małpy lepiej tego nie potrafiły. Nic też dziwnego, że często szło się do domu na południe czy wieczór w ubraniu całkowicie podartym”, W: *Życiorys nr 1501/252*, s. 220.

<sup>98</sup> S. Ciekot, s. 50; zabawy w wojsko z rówieśnikami wspominał też J. Stryczek, s. 33-34.

<sup>99</sup> *Wśród osadników Wielkopolski. Pamiętnik nr 479/9*, w: J. Chałasiński, t. 4, s. 517.



Kozioł podtrzymywany był przez jednego z chłopców długim, kilkumetrowym kijem, co utrudniało przewrócenie go. Dzieci rzucały kijami tak długo, aż któreś z nich nie przewróciło kozła. Wtedy wszyscy szybko biegli zbierać swoje kije, zaś chłopiec podtrzymujący kozła szybko ustawiał go ponownie. To z dzieci, które nie zdążyło w tym czasie zebrać swoich kijów, stawało się osobą podtrzymującą kozła i zabawa zaczynała się od początku. Zabawa w bicie świnki polegała zaś na toczeniu kamienia wielkości kurzego jajka i trafienia nim w otwór wykopany w murawie na środku okręgu. Wokół tego okręgu każdy z uczestników wykopywał swój otwór, w którym trzymał kij, służący do toczenia i odbijania kamienia. Jeden z uczestników zostawał „napędzającym”, inni zaś mieli mu przeszkadzać w umieszczeniu świnki – kamienia w otworze na środku okręgu. Jednak chcąc odbić kulę, trzeba było kij wyjąć z dołka, a wtedy „napędzający” mógł utknąć tam swój kij, co oznaczało zmianę osoby pędzącej świnkę. Ten, kto często przegrywał, musiał pilnować bydła w czasie, gdy pozostali bawili się dalej. Tym sposobem można było swobodnie kontynuować zabawę bez obawy, że bydło pozostawało bez dozoru<sup>100</sup>. Pamiętnikarz wspominał także organizowane na pastwisku zabawy w wyścigi – kto szybszy, zapasy – kto silniejszy, z żalem stwierdzając, że on sam, w gromadzie pastuszków był najmłodszy i najmniejszy, nie miał więc szans w zawodach – „(...) żaden się mnie nie bojał, chyba tylko zając i żaba”<sup>101</sup> – pisał po latach.

Teodor Kaczyński wspominał:

„Dobrym pasterzem to ja nie byłem. Zamiast chodzić z batem, żeby odganiać krowy od skody, to powstawały mi w głowie fantazje: polowania – kawałek zagiętego kija stanowił strzelbę (...) czy zabawa kamieniami, krzemieńcami w gospodarstwo, ustawianiem koni, gołębi czy owiec, albo wykorzystując większy kawałek kija jeździłem na nim jak na koniu po wymarzonych krainach”<sup>102</sup>.

Dzieci plotły też ze słomy warkoczki, tzw. „ząbki”, z których robiły kapelusze chroniące przez letnim słońcem<sup>103</sup>, urządziły gry w chowanego w okolicznych sadach, krzakach, zagajnikach, lasach, robiły fujarki z wierzbowych gałązek, na których uczyły się wygrywać rozmaite melodie<sup>104</sup>. Robiły także samodzielnie bicze (które służyły nie tylko do poganiania zwierząt, ale wydawały bardzo głośne dźwięki, słyszalne nawet na dwa kilometry), a nawet specjalne trąby, których dźwięki oznajmiały wyjście pastuszków na pastwisko<sup>105</sup>. Popularną zabawą były też próby ujeżdżania zwierząt na pastwiskach – dzieci dosiadały świń, krów, a nawet byków i próbowały na nich jeździć. Ulubioną zabawą chłopców starszych, pasających konie, były wyścigi na koniach. Po odczekaniu, aż dziewczęta z krowami oddały się do wsi, zaczynały wyścigi. Ścigano się na stosunkowo długich odcinkach (ok. kilometra), zaś ten z pastuszków, który jeździł najlepiej, rzadko spadał i miał najszybszego konia, uważany był za bohatera i wielu zazdrościło mu tej umiejętności. Zabawa ta niosła ze

<sup>100</sup> *Życiorys Kurpia ze wsi Łaski*, s. 188; we wspomnieniach jednej z pamiętnikarek gra ta nazwana została grą w dziką świnię, W: *Gospodyni z Łódzkiego*, s. 327.

<sup>101</sup> Tamże, s. 189.

<sup>102</sup> T. Kaczyński, s. 32-33.

<sup>103</sup> J. Słomka, s. 123.

<sup>104</sup> W. Cichy, s. 25; *Pamiętnik 1286/26*, s. 224.

<sup>105</sup> *Życiorys Kurpia*, s. 189-190.

sobą niebezpieczeństwo poważnych obrażeń ciała, złamań i potłuczeń, gdyż często zdarzały się wypadki, że chłopcy spadali z koni<sup>106</sup>.

Sposobem na uprzyjemnienie czasu na pastwisku były wspólne śpiewy<sup>107</sup>. Pastuszkowie śpiewali, wyganiając wczesnym rankiem zwierzęta na pastwisko, spędzając je wieczorem do wsi, a także podczas pobytu na pastwisku umilali sobie czas wspólnym muzykowaniem. Śpiewom często bowiem towarzyszyła gra na fujarce czy skrzypkach. „Podczas pasienia podслуchiwałem jak to starsi pastuchy i pastuszki śpiewali skoczne śpiewki. A że miałem nie najgorszą pamięć, nauczyłem się i śpiewałem i ja”<sup>108</sup> – wspominała Walenty Kunysz. Inny z pamiętnikarzy pięknie opisywał emocje, towarzyszące wspólnym śpiewom, które zwykle towarzyszyły pastuszkom podczas spędzania bydła do wsi: „(...) śpiew szedł po rosie, od naszej strony, aż hen, ku łąkom bukowskim, wreszcie wiążył gdzieś na górkach O...skich. Płynęły różne melodie, rwały się w łąki różne słowa, jak różne były przeżycia minionego dnia. Pieśń była przed nami, była za nami, była w nas. Świat wtedy śpiewał (...) z pieśnią szedł gwar wesoły, porykiwanie bydła pędzonego, zapach trawy i rosy opadającej (...)”<sup>109</sup>. Autor wspomnień podaje słowa kilku różnych piosenek, które najczęściej wraz z innymi pastuszkami śpiewał podczas powrotu do wsi z pastwiska<sup>110</sup>. Cześć z nich śpiewano w formie specyficznego dialogu, najczęściej chłopców z dziewczętami – kiedy chłopcy śpiewali jedną strofę, dziewczęta odpowiadały kolejną itd.<sup>111</sup> Jak podaje pamiętnikarz, podczas pasienia bydła śpiewano raczej krótkie piosenki, często samodzielnie komponowane przy konkretnej okazji czy sytuacji, zwyczajem zaś było, by każda piosenkę kończyć okrzykiem iiiiiiihouuu!

Wśród pastuszków kilku czy kilkunastoletnich byli także leciwi starcy, którzy stanowili dla młodszych cenne źródło różnych rozrywek. Opowiadali historie o dawnych czasach, strachach, duchach i upiorach, uczyli pieśni i przyspiewek<sup>112</sup>. Jeden z pamiętnikarzy wspominał swojego towarzysza z pastwiska, starego pasterza, który „(...) był człowiekiem dobronudszym, nieraz karciał moje wybryki, kiedy rzucałem kamieniami do drzew, ptaków, a co gorsze, czasem i do krów, śpiewał mi przy tym piosenki i opowiadał bajki”<sup>113</sup>. Często na pastwiskach urządzano „wesela”, odbywające się na wzór prawdziwych, wiejskich wesel. Tańce odbywały się przy muzyce granej na piszczalce wierzbowej lub skrzypkach, zaś wiele z dziewcząt i chłopców właśnie na pastwisku nauczyło się tańczyć. W tych zabawach miała swoje źródło przyspiewka weselna, odnosząca się

<sup>106</sup> J. Słomka, s. 123; *Życiorys nr 1501/252*, s. 219.

<sup>107</sup> J. Wojciechowski, s. 84; F. Kwas, s. 11; F. Zabielski, s. 72; F. Magryś, s. 26; *Pamiętnik 1286/26*, s. 224; *Pamiętnik nr 1401/229*, W: J. Chałasiński, t. 1, s. 225; *Starzy i młodzi. Pamiętnik nr 679/60*, s. 257.

<sup>108</sup> W. Kunysz, s. 33-34.

<sup>109</sup> *Życiorys nr 1501/252*, s. 221.

<sup>110</sup> Np.: *Zachodź słońce zachodź, kiedy masz zachodzić, bo mnie nóżki bolą za bydełkiem chodzić; Zagnaj wolki zagnaj, boś się ich napasła, bo cię pastereczko ciemna nocka zaszła, Zaszło słońce, zaszło, już nie będzie jasno, jutro raniusieńko będzie jaśnusięńko* (w *Życiorysie* treść piosenek zapisana jest w gwarze), W: tamże, s. 221-222.

<sup>111</sup> Np.: *dziewczęta śpiewały: Idź głosie po rosie, po bukowskim łąkom, wyjedź ze Jasieńku, niech ja się nie błąkam, chłopcy zaś odpowiedzieli: nie wyjadę po nią, niech się sama wlecze, nie dała chusteczki, a mnie rosa ciecze*, W: tamże, s. 222.

<sup>112</sup> A. Bień, s. 194-195.

<sup>113</sup> *Pamiętnik nr 1286/26*, s. 224.

do panny, która nie potrafiła tańczyć: „Czyż bydełka nie pasaża, żeś tańcować nie umiała? Pasałam ja wiele zboża, uczyłam się Matko Boża”<sup>114</sup>.

Warto nadmienić, iż zabawy podczas pasionki nie zawsze były zgodne z zasadami moralnymi i miały także negatywny wpływ na ich uczestników. Pamiętnikarze wspominali, iż starsi pastuszkowie często posługiwali się wulgarnymi słowami, których młodszy szybko się od nich uczyli, śpiewali rozpustne piosenki i przyśpiewki, namawiali młodszych do kradzieży, np. owoców z sadów, znęcali się nad zwierzętami i wyządzali nie zawsze zabawne żarty innym<sup>115</sup>. Często między pastuszkami z różnych wsi toczyły się spory i swoiste wojny, podczas których bez wyraźnego powodu bito się, za narzędzia walki używając kijów, batów, kamieni. Antagonizm te miały miejsce nie tylko wobec pastuszków z innej wioski, ale — choć zdecydowanie rzadziej, wobec chłopców z tej samej wsi, lecz mieszkających np. na drugim końcu wioski. Nie brakowało też porachunków między pastuszkami pasającymi bydło wspólnie. Jeden z pamiętnikarzy wspominał: „Z walki takiej wychodziło się często z tęgim guzem na głowie, a często musieli interweniować i rozpędzać walczących nasi ojcowie”<sup>116</sup>. Po skończonej walce trwał prześciganie się w wyzwiskach i wulgarnych przyśpiewkach, oczerniających i poniżających przeciwników.

### Nauka poprzez zabawę

Należy zwrócić także uwagę na kształcący wymiar zabaw dzieci wiejskich. Joanna Landy-Tołwińska, zajmująca się badaniem procesów samouctwa i samokształcenia wśród warstwy chłopskiej podkreśla rolę zabawy w nauce czytania, pisania, dziejów kraju, rachunków. Dzieci świadomie lub nieświadomie wykorzystywały różnorodne formy zabawy, np. w szkołę czy targ, podczas których zdobywały umiejętności i wiedzę z różnych dziedzin<sup>117</sup>. Jeden z pamiętnikarzy wspominał swoją pierwszą naukę czytania i pisania — „(...) to czytanie to była dla mnie największa zagadka. Postanowiłem i ja się nauczyć, ale jak? (...) na pomoc przyszedł prosty wypadek — zabawa (...)”<sup>118</sup>. Chłopiec często spędzał czas w domu stryja, z którego dziećmi wspólnie się bawił. Dom stryja miał duży zapiecek, na którym urządzano zabawę w szkołę.

„W tej szkole naturalnie odbywała się nauka. Książkę dała nam ciotka. Była to książeczka do nabożeństwa. Były w niej i obrazki (...) Te obrazki oglądaliśmy, zgadywaliśmy, co tam na nich jest (...) Ciotka nam mówiła, co jest napisane pod obrazkiem i odczytywała nam to, co jest napisane pod obrazkiem. Tak nauczyłem się czytać”<sup>119</sup>.

<sup>114</sup> J. Słomka, s. 123; *Pamiętnik nr 9/9*, s. 226.

<sup>115</sup> *Pamiętnik nr 879/73 z pow. Łuck*, w: J. Chałasiński, t. 1, s. 207; *Pamiętnik nr 34 pow. Opoczno*, w: tamże, s. 209-210; *Życiorys nr 1501/252*, s. 220, 222-223; *Pamiętnik nr 1401/229*, s. 225; *Pamiętnik nr 9/9*, s. 227; *Pamiętnik nr 1486/111*, W: tamże, s. 227; *Pamiętnik nr 968/76*, W: tamże; *Pamiętnik nr 1160/96*, W: tamże, s. 227-228; *Pamiętnik nr 209/32*, W: tamże, s. 228; *Z Lubelszczyzny. Pamiętnik nr 866/55*, s. 360.

<sup>116</sup> *Życiorys nr 1501/252*, s. 219-220; *Pamiętnik 9/9*, s. 227.

<sup>117</sup> J. Landy-Tołwińska, *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*, Warszawa 1968, s. 61.

<sup>118</sup> Tamże, s. 67.

<sup>119</sup> Tamże, s. 68.

Inny z autorów wspomnień opisywał naukę liczenia, nabytą podczas zabawy w sklep. Chłopiec nie chodził do szkoły i mając 11 lat bardzo słabo czytał i pisał, liczyć zaś nikt go do tej pory nie uczył. Nazbierał nad rzeką patyczków, które miały służyć do nauki, jednak brakowało nauczyciela. Postanowił wykorzystać wiedzę rówieśników, którzy wiedzieli więcej, niż on sam.

„Jesienią namówiłem chłopców, którzy także pasli bydło, żebyśmy bawili się w sklep (...) trzeba było płacić liśćmi, które wyobrażały pieniądze. Dobrze patrzyłem i przysłuchiwałem się rozmowom chłopców. Po kilku dniach zabawy w sklep już nabrałem nieco wprawy (...) Korzyść z tak pomyślanej zabawy była wielka”<sup>120</sup>.

Władysława Kosała, pamiętnikarka, która wychowywała się na Pomorzu Zachodnim, bardzo dokładnie opisywała ulubioną zabawę podczas pasionki. Była to zabawa w szkołę. I warto podkreślić, iż ta dziecięca, „zabawowa” szkoła miała rzeczywiście znaczący wymiar kształcący. Rodzeństwo Kosałów – Władysława jej brat Edward, wychowywani byli w duchu polskości, w domu rodzinnym uczono dzieci języka ojczystego, czytano polską prasę, śpiewano polskie pieśni patriotyczne. Wszystko, czego Kosałowie nauczyli się od rodziców, przekazywali rówieśnikom na pastwisku, pełniąc najczęściej rolę nauczycieli. Pozostawiając owce czy gęsi samopas na łące, dzieci nad jeziorem odbywały lekcje. Zaczynały się one od sprawdzenia czystości rąk, nóg i uszu, a te, które nie spodobały się nauczycielce, myto zaraz w jeziorze. Po zabiegach higienicznych następowały właściwe zajęcia – pamiętnikarka wraz z bratem uczyli pastuszków deklamacji wyuczonych wcześniej przez ojca wierszy polskich. Wszyscy chórem powtarzali ustępy tak długo, aż nie przyswoili sobie całego tekstu. Nauka ta była jednocześnie obcowaniem z poprawną polszczyzną, ponieważ wszystkie niemal dzieci posługiwały się na co dzień gwarą kaszubską. Poza wierszem należało opowiedzieć o jego autorze, twórczości, życiu i stosunku do Polski. Innym „przedmiotem” w szkole był śpiew, zaś uczono się głównie polskich pieśni patriotycznych. Zabawa w szkołę podczas pasionki miała więc także istotne znaczenie dla kształtowania świadomości narodowej najmłodszych. „Gdy uczyliśmy się »Nie rzucim ziemi«, biliśmy się w piersi, że tej ziemi nie opuścimy nigdy – wspominała pamiętnikarka – Oczywiście zaaferowani zabawą zapominaliśmy, że gęsi i owce szły w szkodę”<sup>121</sup>. Warto dodać, że w dorosłym życiu, zarówno Władysława, jak i Edward Kosałowie poświęcili się zawodowi nauczycielskiemu.

Zabawy, których źródłem były patriotyczne opowieści rodziców i dziadków wspominał Teodor Kaczyński. Pamiętnikarz wraz z kolegami, w rodzinach których świadomość narodowa i znajomość dziejów Polski przekazywane były pokoleniu na pokolenie, bardzo często bawili się w polskie wojsko.

„Najgorzej było z tym, że nikt nie chciał być we wrogim wojsku – pisał Kaczyński – Lepiej nam wychodziło, gdy robiliśmy żołnierzy polskich i obcych z kamyków, patyków, gałganów. Tak w naszych umysłach dziecięcych tworzyło się poczucie narodowe – polskie”<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Tamże, s. 72; o zabawie w sklep wspominał także autor pamiętnika *W walce ze swoimi. Pamiętnik nr 1523/15*, s. 312.

<sup>121</sup> W. Kosała, s. 10-11.

<sup>122</sup> T. Kaczyński, s. 28.

Czesław Latawiec z kolei opisywał zabawy, podczas których chłopcy odgrywali sceny z ulubionej lektury – *Trylogii* Henryka Sienkiewicza – bawili się w zdobywanie twierdz, uzbrojeni w drewniane miecze stawali ze sobą pojedynki<sup>123</sup>.

## Posumowanie

Podsumowując, można stwierdzić, że chociaż życie dziecka wiejskiego zdominowane było przez codzienne obowiązki i pomoc rodzicom w gospodarstwie, to znajdowało się w nim miejsce na rozrywkę i swobodną zabawę. Często zabawa towarzyszyła wykonywanej pracy i była jej urozmaiceniem. Otoczenie wsi stwarzało doskonałe warunki do organizacji zabaw, zaś dziecięca fantazja pozwalała wykorzystywać najprostsze przedmioty z otoczenia i tworzyć z nich różnorodne zabawki, które służyły zabawom. Dorosli nie towarzyszyli najmłodszym w zabawie, często uważali ją za zbędny element życia, odciągający od obowiązków.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, zabawy dzieci na wsi polskiej badanego okresu były różnorodne, zaś ich repertuar był stosunkowo bogaty. Tematyka zabaw dziecięcych najczęściej dotyczyła zajęć i czynności dorosłych oraz sytuacji zaobserwowanych w najbliższym otoczeniu – w rodzinnej chacie, na podwórku czy wśród sąsiadów. Zabawy najmłodszych uzależnione były także od pory roku. Wiosną, latem i jesienią bawiono się głównie na powietrzu, zaś zimą organizowano sobie rozrywkę w domu. Jedynie najlepiej sytuowane dzieci, posiadające ciepłą odzież i buty, bawiły się poza domem. Jednak podczas wspólnego, sąsiedzkiego darcia pierza czy skubania grochu i dzieci, towarzyszące dorosłym, znajdowały czas na zabawę, a także chętnie słuchały różnorodnych opowieści, bajek, podań czy pieśni.

Najczęstszym miejscem zabaw dziecięcych było pastwisko – tu najmłodsi, pozbawiani opieki dorosłych, organizowali sobie różnorakie zajęcia, zabawy zaś najczęściej miały charakter grupowy. Jednak dziewczęta, w odróżnieniu od chłopców często bawiły się osobno i praktykowały nieco odmienne rodzaje zabaw. Obok gier polegających na rywalizacji czy prezentacji swoich umiejętności, zabawy miały także wymiar kształcący. Generalnie zabawy dziecięce badanego okresu stanowiły istotny, choć z całą pewnością nie główny, czynnik socjalizacji i edukacji dziecka wiejskiego.

## Bibliografia

- Adamczyk S., Dyksiński S., Jakubczak F. (1971). *Pół wieku pamiętnikarstwa*. Warszawa.
- Aries P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk.
- Bacela T. (1960). *Osobliwe lata. Wspomnienia*. Poznań.
- Baranowski B. (1969). *Życie codzienne wsi między Wartą a Pilicą w XIX wieku*. Warszawa.
- Bień A. (1999). *Bóg wysoko, dom daleko. Obrazy z przeszłości 1900-1920*, postłowie H. Bielska, oprac. K. Burek. Warszawa.
- Bołdyrew A. (2008). *Matka i dziecko rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*. Warszawa.
- Boniewicz L. (1979). *Na przestrzeni wieku. Wspomnienia z lat 1860-1956*, oprac. E. Arsyńska. Warszawa.

<sup>123</sup> C. Latawiec, s. 55, 70.

- Buczyński S. (1993). *Wspomnienia i listy*. Lublin.
- Chałasiński J. (1984). *Młode pokolenie chłopów*, t. I i II. Warszawa.
- Cichy W. (1980). *Wspomnienia wiciarza*. Warszawa.
- Ciekot S. (1969). *Wspomnienia 1885-1964*, wstęp J. Chałasiński, t. I, oprac. H. Ciekotowa. Warszawa.
- Cieślakowski J. (1985). *Wielka zabawa*. Wrocław.
- Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (2010). D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.). Poznań.
- Dawne zabawy dziecięce* (2008). D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.). Kielce-Warszawa.
- Delimata M. (2004). *Dziecko w Polsce średniowiecznej*. Poznań.
- Denisiuk A. (1995). *W poszukiwaniu nowej formuły dla dawnych kryteriów wartości. Dylematy wychowania w rodzinie na Pomorzu w drugiej połowie XIX i na początku XX stulecia na podstawie przekazów parafabularnych*. W: K. Jakubiak (red.) *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*. Bydgoszcz.
- Dobrzyński T. (1952). *Proboszcz śląski. Wspomnienia*. Londyn.
- Drygas S. (1970). *Czas zaprzeszyły. Wspomnienia 1890-1944*. Warszawa.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. I – *Starożytność – średniowiecze* (2002). J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk (red.). Bydgoszcz.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II – *Dzieje nowożytne* (2002). K. Jakubiak, W. Jamrozek (red.). Bydgoszcz.
- Fałat J. (1987) *Pamiętniki*. Katowice.
- Fořta W. (1987). *Życie z własnego nadania*, wstęp J. Szczepański, J. Tejchman. Warszawa
- Fornalska M. (1973). *Pamiętnik matki*, część I. Warszawa.
- Grad J. (1997). *Zabawa – analiza pojęć i koncepcji. Zabawy i zabawki. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom ludzmu i ludyczności*, nr 1-2.
- Huizinga J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa.
- Jakubiak K. (1999). *Wychowanie rodzinne i nauka domowa dziecka na Pomorzu w świetle polskich pamiętników z przełomu XIX i XX wieku*. W: J. Borzyszkowski (red.) *Rodzina pomorska*. Gdańsk.
- Kabacińska K. (2002). *W co i jak bawiły się polskie dzieci w XVIII wieku? W: K. Jakubiak, W. Jamrozek (red.) Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II – *Dzieje nowożytne*. Bydgoszcz.
- Kabacińska K. (2007). *Zabawy i zabawki osiemnastowiecznej Polsce*. Poznań.
- Kabziński K. (1995). *Formy pomocy w organizowaniu działań wychowawczych polskich rodzin wiejskich w zaborze pruskim*. W: K. Jakubiak (red.) *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*. Bydgoszcz.
- Kabziński K. (1996). *Pamiętniki w badaniach nad wychowawczą rolą rodziny wiejskiej okresu międzywojennego. Biuletyn Historii Wychowania*, nr 1-2.
- Kaczyński T. (1987). *Z złotym kuferkiem. Wspomnienia ludowca i nauczyciela*. Warszawa.
- Kantor R., Zięzio R. (2003). *Zabawy i zabawki w życiu polskich dzieci w XIX i XX wieku*. W: E. Mazur (red.) *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, część II- stulecie XIX i XX*. Warszawa.
- Kicowska A. (2002). *Pamiętniki jako źródło do badań nad dzieckiem i dzieciństwem*. W: K. Jakubiak, W. Jamrozek (red.) *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II – *Dzieje nowożytne*. Bydgoszcz.
- Konsała W. (1972). *Była nas gromadka spora*. Olsztyn.
- Korzeniowska W. (2004). *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*. Kraków.
- Korzeniowska W. (1985). *Śląska saga*. Opole.
- Kunysz W. (b. r. wyd.). *Wścibski i wrazicki – pamiętnik chłopca galicyjskiego*, wstęp i oprac. B. Tondos. Warszawa.

- Kuraś F. (1925). *Przez ciernie żywota*. Częstochowa.
- Kwas F. (1957). *Wspomnienia z mego życia*. Olsztyn.
- Latawiec C (1976). *Sandomierz, moja młodość*. Warszawa.
- Leyk F. (1969). *Pamięć notuje i utrwala. Wspomnienia*, oprac. T. Kisielewski. Kraków.
- Łaknęliśmy wiedzy jak chleba, Pamiętniki samouków* (1968), oprac. J. Landy-Tołwińska, H. Ligocki, H. Kasperowicz. Warszawa.
- Magryś F (1987). *Żywoć chłopca działacza*, oprac. i wstęp S. Ingot. Warszawa.
- Mattek K. (1967). *Z Mazur do Verdun. Wspomnienia 1890-1919*. Warszawa.
- Nawrot-Borowska M. (2010). Dole i niedole dziecka wiejskiego na terenie ziem polskich w II połowie XIX i początku XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1 (11).
- Nawrot-Borowska M. (2011). *Zabawy dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle zapamiętanych teoretycznych*. W: B. Stawoska-Jundziłł (red.) *Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie*, tom 2: *Kultura, edukacja, rodzina, gender studies. Antyk – Polska*. Bydgoszcz.
- Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków* (1968), oprac. J. Landy-Tołwińska. Warszawa.
- Okoi W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa.
- Pachocka A. (2009). *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*. Kraków
- Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918-1939* (1969). Oprac. M. Dąbrowska. Warszawa.
- Pamiętniki samouków* (1968). Oprac. J. Landy-Tołwińska. Warszawa.
- Piechota J. (1987). *Gawęda mojego dzieciństwa. Wspomnienia z lat 1900-1918*. Warszawa.
- Pigoń S. (1983). *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*. Warszawa.
- Pilichowska B. (1997). Zabawy i zabawki chłopięce w XIX-wiecznym Krakowie, *Zabawy i zabawki. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom ludzmu i ludyczności*, nr 1-2.
- Poniecki C. (1983). *Jesienny obrachunek. Wspomnienia*. Warszawa.
- Rola przeorana, dom piękny. Wspomnienia kobiet wiejskich* (1975). Wybór, opracowanie i wstęp E. Jagiełło-Łysiowa. Warszawa.
- Skorupka T. (1974). *Kto przy Obrze, temu dobrze. Wspomnienia rolnika wielkopolskiego 1862-1935*. Poznań.
- Słomka J. (1983). *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, wstęp W. Stankiewicz. Warszawa.
- Sowa P. (1969). *Po obu stronach kordonu. Wspomnienia*. Olsztyn.
- Strzyżek J. (1984). *Chłopskim piórem*, przedmowa M. Grad. Warszawa.
- Szczepeński J. (1984). *Korzeniami wrosłem w ziemię*. Katowice.
- Tarkowski R. (1992). *Kartki ze wspomnień*. Kraków.
- Truskolaska J. (2007). *Osoba i zabawa, Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*. Lublin.
- Waksmund R. (2002). *Historia dziecka i dzieciństwa z perspektywy prozy wspomnieniowej*. W: K. Jakubiak, W. Jamrozek (red.) *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II – *Dzieje nowożytne*. Bydgoszcz.
- Witos W. (1978). *Moje wspomnienia*. Warszawa.
- Zabielski F. (1980). *Z życia i z pamięci*. Warszawa.
- Zdziennicki E. (1980). *Spacer przez życie człowieka przeciętnego*. Postłowie opatrzył S. Zieliński. Warszawa.
- Zientara-Malewska M. (1988). *Wies nad łkami*. Przedmowa H. Sawicka. Olsztyn.
- Zientara-Malewska M. (1966). *Śladami twardej drogi*. Warszawa.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań.

### Summary

## **Children games in the Polish countryside in the second half of the XIX and early XX th century in light of the memoir literature**

The purpose of this article is to attempt to reproduce the specificity of children's play in the Polish countryside during the second half of the nineteenth and early twentieth century.

There have been attempts to present the types of games, their specificity, the principles of their organization, and also determine the place and role of play in children's lives in rural areas. Presented conclusions are based entirely on diaries, memoirs and biographies analysis representatives of the peasant class.



Anita Młynarczyk-Tomczyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Model nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w latach 1944-1970

W artykule omówiono model nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych, będących w 25-leciu Polski Ludowej podstawową formą kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych. Przedmioty pedagogiczne stanowiły o specyfice tych zakładów. Spełniały, obok kształcenia w zakresie ogólnokształcącym, artystyczno-technicznym oraz praktyki pedagogicznej, decydującą rolę w zakresie przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Gruntowna ich znajomość obowiązywała wszystkich absolwentów.

W artykule wykazano, że absolwentów liceów pedagogicznych starano się wyposażyć w gruntowną wiedzę z zakresu psychologii oraz teorii i historii wychowania, aczkolwiek, szczególnie w odniesieniu do lat 1949-1956, niepozbawioną treści ideologicznych. Zaznaczyć należy, że o ostatecznym kształcie programu przedmiotów pedagogicznych w drugiej połowie lat pięćdziesiątych i w latach sześćdziesiątych zdecydował wybitny pedagog, historyk oświaty i szkolnictwa Bohdan Suchodolski. Zastosowany przez niego układ zagadnień był oryginalny i zasługujący na uznanie.

Licea pedagogiczne były w okresie Polski Ludowej podstawową formą kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych. Z racji swej funkcji od początku swego istnienia stały się obiektem zainteresowania władz oświatowych. Od nauczycieli bowiem oczekiwano szczególnego wsparcia i lojalności wobec dokonujących się w Polsce przeobrażeń politycznych i społeczno-gospodarczych. Dążono do wykreowania aktywistów, kształtujących socjalistyczną świadomość młodego pokolenia. Przywiązywano więc dużą wagę zarówno do ich kompetencji merytorycznych, jak i metodycznych, podbudowanych rzeczową wiedzą z zakresu przedmiotów pedagogicznych.

Licea pedagogiczne utworzono w 1937 r., i wyznaczono im rolę zakładów przygotowujących, w ciągu 3-letniego kursu, absolwentów szkół powszechnych do zawodu nauczycielskiego (Wójcik-Łagan, 1999, s. 262-267). Po II wojnie, ze względu na braki w kadrze nauczycielskiej, skrócono w nich naukę do dwóch lat. W 1947 utworzono czteroletnie licea pedagogiczne, a w 1957 edukację w tych zakładach przedłużono do lat pięciu. Do połowy lat sześćdziesiątych licea pedagogiczne były głównym źródłem dopływu kadr nauczycielskich do szkół podstawowych (Krawcewicz, 1970, s. 140-141; Młynarczyk-Tomczyk, 2009, s. 21; Chmielewski, 2006, s. 43-51). W 1965 r. przeprowadzono w nich ostatnią rekrutację (Młynarczyk-Tomczyk, 2009, s. 25).

Przedmioty pedagogiczne stanowiły o specyfice tych zakładów. Spełniały, obok kształcenia w zakresie ogólnokształcącym, artystyczno-technicznym i praktyki pedagogicznej, decydującą rolę w zakresie przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Gruntowna ich znajomość obowiązywała wszystkich absolwentów. Czas przeznaczony na nauczanie bloku przedmiotów pedagogicznych uzależniony był od przyjętego przez władze oświatowe „profilu” kształcenia. W okresie, gdy zakłady przygotowywały nauczycieli do nauczania we wszystkich klasach szkoły podstawowej (lata 1944-1954 i 1957-1959), proporcja czasu była korzystna dla przedmiotów ogólnokształcących i ich metodyk. Natomiast, gdy w liceach funkcjonował model kształcenia nauczycieli do klas I-IV (lata 1954-1957, 1961-1970), zmniejszono liczbę godzin przeznaczoną na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących, na rzecz pedagogicznych, artystyczno-technicznych i metodyki nauczania początkowego (Młynarczyk, 2007, s. 49). Częste zmiany w planach studiów, spowodowane brakiem zdecydowanej koncepcji w polityce kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, powodowały zamęt w pracy tych szkół. Stan tymczasowości trwał do lat sześćdziesiątych. W związku z reformą szkolnictwa podstawowego<sup>1</sup> i troską o lepsze przygotowanie kadr liceom nadano charakter szkół kształcących nauczycieli do klas I-IV.

Od momentu reaktywowania liceów pedagogicznych (1944 r.) do ich likwidacji (1970 r.) kilkakrotnie dokonywano zmian w modelu kształcenia pedagogicznego. W latach 1944-1948 obowiązywała przedwojenna koncepcja nauczania przedmiotów pedagogicznych (*Program nauki <tymczasowy> w państwowym liceum pedagogicznym*), która ulegała kilkakrotnym modyfikacjom. Przygotowanie pedagogiczne obejmowało wówczas: nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej, pedagogikę z historią wychowania oraz życie dziecka w środowisku<sup>2</sup>. Pierwszych zmian w postaci cięć w siatce godzin dokonano już w 1944 r.<sup>3</sup>, a pod koniec 1945 r. poszczególne kuratoria rozestały: „Wytyczne do spraw realizowania przedwojennego programu nauki w państwowym liceum pedagogicznym w ciągu 2 lat” (AAN, sygn. 1618, s. 97). Proponowano redukcję niektórych zagadnień z psychologii, zmniejszono liczbę godzin z pedagogiki i historii wychowania oraz wyeksponowano ćwiczenia praktyczne. Wskazano również na możliwość „cięć” w treściach programu (Dziennik Urzędowy, 1946, nr 1-2, s. 31-33; AAN, sygn. 1618, s. 97-98). Oprócz tego zachęcano nauczycieli – pedagogów do opracowania autorskich propozycji, mających stanowić załączek przyszłych programów nauczania przedmiotów pedagogicznych. Postulat ten spotkał się z pozytywnym przyjęciem ze strony nauczycieli. Z pewnymi nowatorskimi rozwiązaniami wystąpili np. pedagodzy z Poznania (AAN, sygn. 1618, s. 396). W kolejnym programie nauczania, z 1946/1947 r., ponownie zredukowano liczbę godzin przypadających

<sup>1</sup> Reformę wdrażano przez kilka lat. Nowy plan godzin w szkolnictwie podstawowym wprowadzano stopniowo, zgodnie z harmonogramem realizacji reformy, w r. szk. 1962/1963 w kl. III w roku 1963/1964, kl. IV-V, a w latach 1964-1966 kolejno klasy VI-VIII. Zob. Dobosiewicz, 1971, s. 95.

<sup>2</sup> Na psychologię przeznaczono 5 godz. (3 godz. w kl. I i 2 w kl. III), na nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej – 12 godz. (po 6 godz. w kl. II i III), na pedagogikę z historią wychowania – 6 godz. w kl. III oraz Życie dziecka i zagadnienia współczesne, po 3 godz. w kl. I-III. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Łwów 1938, s. 21. Zob. też: Wójcik-Łagan, 1999, s. 263.

<sup>3</sup> Psychologia utraciła 2 godz. Uczono jej w klasach I-II po 2 godz. tyg. Pedagogika z historią wychowania utraciła 1 godz. (wymiar zmniejszono z 6 do 5 godz.). Nauczanie i wychowanie utrzymało dotychczasową liczbę godz. (12), natomiast na przedmiot: życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego, przeznaczono 1 godz. mniej. Zarządzenie Kierownika Resortu Oświaty, z dnia 1 września 1944 r. w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w roku szkolnym 1944-1945, Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty, 1944, nr 1-4, poz. 10, s. 13.

na przedmioty pedagogiczne<sup>4</sup>. Było to zgodne z ustaleniami, zwołanego przez władze komunistyczne, Zjazdu Oświatowego w Łodzi (18-22 czerwca 1945 r.)<sup>5</sup>, na którym postulowano, by „główny ośrodek nauczania” w liceach pedagogicznych, jako zakładach kształcących nauczycieli do wszystkich klas szkoły podstawowej, stanowiły przedmioty ogólnokształcące (Świdwiński, 1945, s. 218). Podobnych zmian dokonano w 1947 r. Ponadto zrezygnowano z przedmiotu: nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej, a wprowadzono nowy: higiena szkolna i społeczna<sup>6</sup>. Jednocześnie Ministerstwo Oświaty przystąpiło do prac nad programami, które miały się stać wyrazem „nowych potrzeb oraz nowego ducha szkoły polskiej”<sup>7</sup>.

Nową koncepcję programu, opracowaną pod wpływem zachodzących w kraju zmian politycznych (zwycięstwo komunistów w wyborach do Sejmu Ustawodawczego z 1947 r., eliminacja opozycji)<sup>8</sup>, wprowadzono do zakładów w 1948 r. Oparto ją na dorobku radzieckiej pedagogiki i psychologii<sup>9</sup>. Autorami nowej propozycji byli: pedagog oraz historyk nauki i kultury B. Suchodolski, dydaktyk i filozof K. Sośnicki, psycholog i nauczyciel psychologii Tadeusz Tomaszewski (1911-2000) oraz Konstanty Lech (1899–1973), długoletni nauczyciel, instruktor oświaty, pedagog. Program miał charakter przejściowy, jednakże stanowił zasadniczy przełom w przygotowaniu do zawodu przyszłych nauczycieli szkół podstawowych. Jego założenia narzucały realizację głównych celów ideologii partii rządzącej – PPR, a następnie PZPR (Chmielewski, 2006, s. 170), a treści, ze względu na sytuację społeczno-polityczną, były „zupełnie nowe i świeże” (AZG ZNP, sygn. 721, s. 86).

W zaproponowanym projekcie nauczanie przedmiotów pedagogicznych rozpoczynano od klasy trzeciej i łączono je z praktyką pedagogiczną. Edukacja pedagogiczna zaznajomiła kandydatów na nauczycieli z celami nauczania, realizowanymi w Polsce Ludowej, z głównymi pojęciami, prawami i zasadami dydaktyki, nauczyciela planowania i prowadzenia zajęć szkolnych oraz przygotowała do samokształcenia.

<sup>4</sup> Zmniejszono liczbę godzin na nauczanie psychologii z 4 do 3, na „nauczanie w szkole powszechnej”, z 12 do 9, „pedagogikę z historią wychowania”, z 5 do 4, oraz zrezygnowano z przedmiotu: „życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego”, a wprowadzono jedynie treści dotyczące zagadnienia życia współczesnego, przeznaczając na nie 2 godz. tygodniowo. Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej AZG ZNP) Wydział Pedagogiczny (Wydz. Pedag.), sygn. 720, bp.

<sup>5</sup> Na zwołanym z inicjatywy Ministerstwa Oświaty Zjeździe przedstawiono zasady przebudowy szkoły polskiej, w myśl forsowanego przez Polską Partię Robotniczą stanowiska. Wypowiedziano się wówczas (Władysław Bieńkowski) za szkołą demokratyczną, powszechną i publiczną oraz bezpłatną. Obowiązek szkolny rozciągnięty został na osiem lat i obejmował dzieci w wieku od 7 do 15 lat. Na Zjeździe podjęto również zagadnienia kształcenia nauczycieli. Według Stanisława Skrzyszewskiego, kierownika, powołanego w ramach Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego Resortu Oświaty, kwestia ta miała wymiar społeczny, polityczny i ideowy. Zob. Chmielewski, 2006, s. 14-15.

<sup>6</sup> Zmniejszono liczbę godzin na nauczanie psychologii z 4 do 3, natomiast higiena szkolna i społeczna uzyskała w klasie IV, 1 godz. (Ratuś, 1974, s. 196).

<sup>7</sup> W związku z powyższym Ministerstwo prosiło dyrekcję zakładów kształcenia nauczycieli o zebranie opinii nauczycieli o dotychczasowych programach i o ewentualnych kierunkach zmian, jakich należało w nich dokonać. Odpowiedzi należało przesać do 1 grudnia 1947 r. AAN, Min. Oświaty, sygn. 4267, s. 13.

<sup>8</sup> Stałszowanie wyborów w styczniu 1947 r. pozwoliło komunistom stworzyć Sejm Ustawodawczy, w którym posiadali wraz z koncesjonowanymi przez siebie partiami zdecydowaną większość głosów, zdolną do przeforsowania wszelkich zmian ustrojowych. Wraz z likwidacją niezależnych środowisk politycznych komuniści zapoczątkowali akcję zmierzającą do jednoczenia istniejących partii pod swą kontrolą (Albert, 1995, s. 100, 110).

<sup>9</sup> AAN, Min. Oświaty, sygn. 4268, s. 6. Do czerpania z radzieckiego dorobku w dziedzinie nauki, oświaty i wychowania nawiązywała m. in. Ż. Kormanowa. Tamże, Akta Żanny Kormanowej, 1900-1988 (dalej akta Ż. Kormanowej), sygn. 255, s. 142-143.

Program stanowił wstęp do dalszych przeobrażeń. W 1950 r. wprowadzono do liceów pedagogicznych następną propozycję programową, tym razem opartą na założeniach ideologii marksizmu-leninizmu<sup>10</sup>, która usankcjonowała model nauczania przedmiotów pedagogicznych na okres kilku następnych lat, aczkolwiek ulegała pewnym modernizacjom (Gurycka, 1955, s. 3). Na kanon edukacji pedagogicznej składały się następujące przedmioty: pedagogika wraz z metodyką nauczania początkowego, psychologia oraz higiena szkolna i społeczna.

Pedagogiki wraz z metodyką nauczania początkowego nauczano od klasy drugiej (2 godz. tygodniowo, łącznie 64 godz. w ciągu całego roku szkolnego). Po ogólnych informacjach dotyczących pedagogiki, jako przedmiotu, jej celów i zadań oraz związków z innymi naukami pedagogicznymi, realizowano materiał nauczania z zakresu: „historycznego i klasowego charakteru wychowania”. Na wybranych przykładach z historii wychowania, omawianych od okresu wspólnoty pierwotnej do „wszechstronnego rozwoju człowieka w ustroju socjalistycznym”, młodzież zapoznawała się ze zmiennością form wychowania w ciągu dziejów, uczyła interpretowania zjawisk wychowawczych, z punktu widzenia klasowego, oraz zdobywała podstawowe pojęcia pedagogiczne, niezbędne w dalszej nauce (Tymczasowa instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych, 1954). W klasie trzeciej realizowano kolejny dział pedagogiki: „teorię i organizację nauczania” (dydaktyka), przeznaczając na nią 3 godz. tygodniowo (łącznie 96 godz.), w ramach których opracowywano najistotniejsze elementy procesu kształcenia (treści kształcenia, zasady, metody oraz formy organizacyjne nauczania itd.). W klasie czwartej omawiano „teorię i organizację wychowania” (4 godz. tygodniowo – 100 godz. rocznie). Obok „marksistowskiego spojrzenia na rolę wychowania, dziedziczności i środowiska oraz celów i treści wychowania socjalistycznego, estetycznego i fizycznego”, omawiano kwestie organizacyjno-praktyczne, z zakresu funkcjonowania szkoły i szkolnictwa oraz planowania pracy, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych itd. W klasie czwartej, obok zagadnień z „teorii i organizacji wychowania”, realizowano program metodyki nauczania początkowego. Omawiano m.in. warunki pracy oraz cele i treści nauczania w klasie pierwszej, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego i matematyki, a także nauczanie innych przedmiotów, m.in. historii w klasach II–IV (Program nauki w liceum pedagogicznym, 1950, s. 7-42).

Na naukę psychologii, w nowej koncepcji programowej, wyznaczono 3 godziny tygodniowo. Omawiano m.in. „dialektyczno-materialistyczne pojęcie zjawisk psychicznych”, „znaczenie i metody psychologii”, „fizjologiczne podstawy procesów psychicznych”, „główne rodzaje procesów psychicznych”, „osobowość” oraz „problem faz rozwojowych” (Program nauki w liceum pedagogicznym, 1950, s. 62-69). Program w tej postaci realizowano przez pięć lat, choć już w 1951 r. wprowadzono pewne poprawki, o charakterze ideologiczno-wychowawczym. Między innymi wyeksponowano „wnioski z nauki Iwana Pawłowa” oraz wzbogacono treści o zagadnienia z psychologii wychowawczej (Dz. Urz. Min. Oświaty, 1951, nr 13, poz. 165, s. 207).

<sup>10</sup> Nowe, oparte na założeniach ideologii marksizmu-leninizmu, koncepcje programowe stały się istotnym elementem stalinizacji edukacji szkolnej. Cele sformułowane w programie nauczania przedmiotów pedagogicznych, z 1950 r., odzwierciedliły aktualne przemiany społeczno-polityczne w Polsce tego okresu. Nauczanie przedmiotów pedagogicznych miało zaznajomić kandydatów na nauczycieli z zadaniami politycznymi, społecznymi i wychowawczymi szkoły, z rolą nauczyciela w Polsce Ludowej, wytworzyć głębokie przekonanie o wielkości tych zadań, wyrobić umiejętność ścisłego wiązania pracy szkoły i nauczyciela z budową socjalizmu. Ponadto zaznajomić kandydatów na nauczycieli z podstawowymi problemami socjalistycznej teorii pedagogicznej oraz z przodującymi doświadczeniami szkoły radzieckiej i polskiej oraz wyrobić socjalistyczny stosunek do pracy pedagogicznej oraz umiejętności zespołowej działalności w realizowaniu zadań szkoły (Ratus, 1974, s. 95).

W propozycji programu z 1950 r. dokonano też zmian w nauce higieny. W latach 1948-1950 uczono jej przez jedną godz. tygodniowo, w klasie czwartej (Ratus, 1974, s. 196 i 204). Natomiast od 1950 r. higienę wprowadzono już do klasy drugiej. Treści programu podzielono na higienę społeczną i szkolną – podział ten obowiązywał od r. szk. 1947/1948 (Ratus, 1974, s. 196). W ramach higieny społecznej omawiano m.in. „pojęcie higieny jako nauki o warunkach niezbędnych do zdrowego życia i prawidłowego rozwoju organizmu ludzkiego”, „higienę miast, miasteczek, wsi”, „choroby zakaźne i ich przyczyny”, „racjonalne pielęgnowanie niemowląt” oraz „służbę zdrowia w Polsce Ludowej i jej zadania”. W odniesieniu do higieny szkolnej zalecano omówienie kwestii zdrowia dziecka w szkole, higienę pracy umysłowej, rolę nauczyciela i szkoły w wychowaniu higienicznym, opiekę higieniczną i lekarską, higienę internatów i burs oraz higienę zawodu nauczycielskiego itd.

Przez okres kilku następnych lat (aż do 1956 r.) w programach pedagogiki i dydaktyki nie dokonano znaczących modyfikacji. W zakresie pedagogiki, w 1954 r., na niektóre zagadnienia zwiększono wymiar czasu, jak np.: „proces nauczania” (z 9 do 11 godz. tygod.) i „metody nauczania” (z 15 do 20 godz. tygod.) oraz wprowadzono kilka nowych tematów, m.in. „kształcenie politechniczne” oraz „wychowanie moralne” (z zakresu teorii i organizacji wychowania) (Tymczasowa instrukcja, s. 16-21, 22-25 i 34-35). Inne, w 1955, zredukowano, np. temat dotyczący „lekcji”, a zaoszczędzony w ten sposób czas wykorzystano na hospitacje i lekcje praktyczne. Dużo mniej czasu przeznaczono na realizację zagadnienia dotyczącego celów i zadań wychowania socjalistycznego, z niektórych tematów zrezygnowano, np. „marksistowsko-leninowskiej nauki o roli wychowania, dziedziczności i środowiska w kształtowaniu osobowości człowieka”. Do programu dydaktyki (1956 r.) wprowadzono nowe tematy dotyczące celów nauczania oraz kontroli i oceny wyników nauczania (Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1956/57, 1956, s. 3-7). Dodatkowo zwiększono wymiar godzin na metodykę nauczania początkowego, ze 100 do 108 godz. rocznie (plus 18 godz. praktyki w kl. pierwszej) (Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1955/56, 1955, s. 3-14 i 21).

Dość istotne zmiany poczyniono natomiast w zakresie psychologii. Zmniejszono wymiar godzin na nauczanie tego przedmiotu z trzech do dwóch (1955). Ponadto zaprojektowano nową wersję programu, która wkrótce stała się przedmiotem eksperymentu w czterech liceach pedagogicznych: Warszawa – (2 licea) i po jednym w Białymstoku i Łodzi. Głównym założeniem autorów nowej koncepcji było systematyczne przygotowanie licealisty do zrozumienia roli nauczania i wychowania w rozwoju dziecięcej psychiki, dlatego też zagadnienia dotyczące faz rozwojowych dziecka powiązano z zagadnieniami pedagogicznymi: „jak dziecko poznaje świat”, „jak dziecko pracuje”, „jak dziecko żyje z innymi”. Z drugiej strony bardziej niż do tej pory eksponowano ustalenia I. Pawłowa w interpretacji zjawisk psychicznych (Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1955/56, 1955, s. 3). Redukcja godzin na nauczanie psychologii nie spotkała się z aprobatą pedagogów. Domagano się zwiększenia czasu na nauczanie tego przedmiotu<sup>11</sup>. Dezyderat ten nie został jednak uwzględniony (AAN, sygn. 2553, s. 3-7).

<sup>11</sup> Do największych mankamentów w nauczaniu psychologii zaliczono: niedostateczny wymiar czasu utrudniający realizację ćwiczeń stanowiących konieczny warunek zdobycia umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej do konkretnych problemów pedagogicznych. Wytykano również niedostateczne przygotowanie wykładowców. AAN, Min. Oświaty, sygn. 2553, s. 6.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych, pod wpływem przemian, będących konsekwencją wydarzeń z października 1956 r.<sup>12</sup>, dotychczasowe programy poddano krytyce (Zaborowski, 1956, s. 527-532), a nauczyciele uzyskali prawo wprowadzania niezbędnych zmian i ulepszeń<sup>13</sup>. Na r. szk. 1957/58 przygotowano nowy program nauczania. Jego recenzentami byli znani pedagodzy, wspomniani już K. Sośnicki i B. Nawroczyński oraz Zygmunt Mysłakowski (1890-1971 profesor pedagogiki) (AAN, sygn. 4623, s. 2). Pod wpływem zmian organizacyjnych w liceach pedagogicznych (ponownie przejęły one rolę zakładów, kształcących nauczycieli do wszystkich klas szkoły podstawowej), zmniejszono liczbę godzin na metodykę nauczania początkowego (z 6 do 2 godz. tygodniowo). Ponadto cykl nauczania przedmiotów pedagogicznych rozpoczął się od klasy czwartej. Uczniowie poznawali teorię nauczania (2 godz. w semestrze pierwszym i 4 w drugim), wraz z psychologią ogólną. W założeniu twórców programów przedmioty te, ze względu na treści znane uczniom z obserwacji procesów własnego uczenia się, miały być łatwe w percepcji. Po wiadomościach wstępnych, dotyczących przedmiotu i zadań pedagogiki, omawiano zagadnienia z zakresu wychowania, nauczania i ich wzajemnego stosunku oraz główne instytucje wychowania, po czym przechodzono do teorii nauczania (dydaktyki). Treści programu nie uległy istotnym zmianom. Zaproponowano tylko kilka nowych zagadnień, np. „związek dydaktyki z psychologią i logiką”, wprowadzono też dział dotyczący „uczenia się i nauczania”, w którym znalazło się miejsce na następujące zagadnienia: „bezpośrednie i pośrednie źródła poznania”, „rola myślenia w procesie uczenia się”, itd. Zainteresowano się też dydaktyką zachodnioeuropejską i światową. Na przykład system klasowo-lekcyjny omówiono teraz na tle innych systemów np. daltońskiego i szkoły pracy<sup>14</sup>. W większym stopniu zmodyfikowano natomiast program dla klasy piątej, w której realizowano teorię i historię wychowania, przeznaczając na nie 2 godz. (wcześniej przedmioty te omawiano w klasie drugiej »historyczny i klasowy charakter wychowania« i czwartej »teoria i organizacja wychowania«). Zapoznawano uczniów

<sup>12</sup> Narastający od 1953 roku kryzys stalinizmu jako systemu społeczno-politycznego oznaczał również kryzys stalinowskiego modelu nauki, m. in. pedagogicznej. Największe zmiany przyniósł rok 1956. Istotnym wstrząsem były docierające, mimo wysiłków cenzury, pogłoski o treści referatu N. Chruszczowa na XX zjeździe KPZR 25 lutego 1956 r. W Polsce rewelacje te padły na podatny grunt. Walka frakcyjna w PZPR i pogarszająca się sytuacja ekonomiczna w kraju doprowadziła do strajku generalnego w Poznaniu, 28 czerwca 1956 r., którego konsekwencją była zmiana ekipy rządzącej. Na czele PZPR stanął Władysław Gomułka. Październik 1956 r. przyniósł pozytywne zmiany w nauce, kulturze oraz oświacie (Młynarczyk-Tomczyk, 2009, s. 25, 117). Z nowych programów nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych znikło przesycenie celami i treściami o charakterze ideologiczno-wychowawczym i propagandowym. W znacznym stopniu ograniczono również dorobek nauki radzieckiej w tej dziedzinie. Ratus, 1974, s. 101.

<sup>13</sup> Kierownik WODKO w Gdańsku w związku z sytuacją polityczną w 1956 r. miał utrudnioną działalność, ze względu na postawę zespołu pedagogów, którzy stawiali kategoryczne żądania natychmiastowych zmian w programach nauczania. AAN, Min. Oświaty, sygn. 2553, s. 69. Tamże, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie 1949-1950. 1951-1958 (dalej CODKO w Warszawie), sygn. 18, s. 79.

<sup>14</sup> „System daltoński” i „szkoła pracy” zaliczane były do kierunków szkoły aktywnej, która wyrosła na gruncie krytyki receptywnego, autorytarnego i statycznego kształcenia w szkole tradycyjnej, opierającej się na przekonaniu o potrzebie przekazywania uczniowi gotowej wiedzy w jej niekwestionowanej i zdaniem nauczyciela najdoskonalszej postaci. Kierunki szkoły aktywnej zakładały, że podstawowym kanonem organizacji i przebiegu nauczania powinna być samorzutna, samodzielna, pozbawiona ingerencji z zewnątrz, działalność uczącego się. Uczący się miał dociekać prawdy o przeszłości na podstawie własnego działania, samodzielnego docierania do źródeł i rzetelnego, na miarę posiadanych umiejętności ich interpretowania (Majorek, 2004, s. 358-360; Dobrowski, Nowacki, 1966, s. 36-44; Michalski, 1994, s. 6-13, 56-84).



z przedmiotem i zadaniami teorii wychowania i jej związkami z innymi naukami (np. socjologią i etyką), czego nie uwzględniano we wcześniejszych programach. Omawiano: „czynniki i procesy wychowania” oraz cele, zasady, metody, środki i organizację wychowania. Z zakresu historii wychowania, tak jak do tej pory, realizowano tematy od okresu wspólnoty pierwotnej do ustroju szkolnego oraz organizacji nauczania i wychowania w Polsce Ludowej, jednakże w treściach programu wprowadzono dość istotne zmiany. Znacznie skrócono dotychczasowy materiał, a wprowadzono nowe hasła, m.in. „Szkoły i systemy pedagogiczne XIX w.”, „Tradycyjne i nowe systemy nauczania i wychowania” itd. (Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1957/58, 1957, s. 8-13). W klasie piątej omawiano również metodykę nauczania początkowego. Program tego przedmiotu nie uległ zmianie (Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1957/58, 1957, s. 15-17).

W nowym programie wprowadzono także korzystne zmiany w zakresie psychologii. Zwiększono liczbę godzin i rozłożono naukę tego przedmiotu na okres dwóch lat (kl. czwarta i piąta – 2 godz. tygodniowo). Autorzy zaproponowali, by w pierwszym etapie realizacji programu zaznajomić przyszłych nauczycieli z fazami rozwoju psychomotorycznego uczniów i ich wpływem na nauczanie i wychowanie. Zalecano omówić wiadomości wstępne dotyczące „materialistycznego pojmowania psychiki” (zajęto się m.in. związkiem psychiki ze światem zewnętrznym i z działaniem, zależnością psychiki od układu nerwowego i jego rozwoju, budową układu nerwowego, nauką I. Pawłowa o wyższej czynności nerwowej, a także społecznym charakterem procesów psychicznych) oraz metodami poznawania psychiki dziecka. Ponadto realizowano procesy i cechy psychiczne (wrażenia, spostrzeżenia, itd.) oraz osobowość (skłonności, zdolności, umiejętności itd.). W klasie piątej analizowano rozwój psychiczny dziecka i główne kierunki współczesnej psychologii (Instrukcja programowa na r. szk. 1957/1958, s. 18-23).

W 1957 r. wprowadzono też nowe zagadnienia do treści programu higieny szkolnej i społecznej, m.in. „Sprzęt szkolny ze stanowiska higienicznego”, „Organizacja dni wolnych od zajęć szkolnych” i inne. Interesującą propozycją stanowiły ćwiczenia dla uczniów, dołączone do poszczególnych zagadnień. Dla przykładu po temacie „Higiena pracy umysłowej” polecano, aby licealiści opracowali tygodniowy plan lekcji, dla uczniów klas I-IV, uwzględniając w nim poznane podczas zajęć wymagania (Instrukcja programowa na r. szk. 1957/1958, s. 27-35).

Ministerialny projekt programu przedmiotów pedagogicznych nie zyskał poparcia Bohdana Suchodolskiego (1903–1992, pedagoga, dydaktyka, historyka oświaty i wychowania), reprezentującego Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego (Suchodolski, 1957, s. 117 i 119-120). Stał się więc przedmiotem dyskusji (Filipek, 1958, s. 5; Sośnicki, 1958, s. 3; Walczyna, 1958, s. 4; Sośnicki, 1961, s. 30). B. Suchodolski skrytykował m.in. podział pedagogiki na teorię nauczania i wychowania. Wypowiedział się również za wprowadzeniem przedmiotów pedagogicznych, od klasy trzeciej, krytykując dotychczasowy podział liceum pedagogicznego na klasy niższe, „wyłącznie ogólnokształcące” i wyższe „pedagogiczne” (Komisja Programowa Przedmiotów Pedagogicznych, s. 5; Liceum pedagogiczne. Program przedmiotów pedagogicznych. II wariant, 1958, s. 1).

Z uwagi na złożoność problemu dyskusja nie zdołała wyjaśnić wszystkich zagadnień spornych (Zborowski, 1958, s. 24). W związku z czym, w 1958 r., wprowadzono dwa warianty programu przedmio-

tów pedagogicznych i stworzono, po raz pierwszy w Polsce Ludowej, warunki do eksperymentowania w ich zakresie (Walczyna, 1958, s. 3). W propozycji pierwszej (aprobowanej przez Ministerstwo Oświaty) nie zmieniono dotychczasowego układu programu. Pewne korekty wprowadzono do treści, przyczyniając się do ich uatrakcyjnienia i upraktycznienia. W klasie czwartej, w programie pedagogiki, zaproponowano nowy dział: „Nauczanie początkowe”. „Teorię wychowania” wzbogacono o zagadnienia dotyczące nauczyciela, jego osobowości, samokształcenia i doskonalenia oraz etyki zawodu. Ponadto omawiano organizację pracy szkoły (podstawowe przepisy prawne normujące pracę szkoły i nauczyciela, zadania i obowiązki kierownika, dokumentację pracy szkolnej itd.). Do programu historii wychowania wprowadzono kilka nowych haseł, m.in.: „Myśl pedagogiczna w Polsce. Wiek XX” (Liceum Pedagogiczne. Program przedmiotów pedagogicznych. I wariant, 1958, s. 3-12 i 18).

Wariant drugi programu, który ze względu na oryginalność zyskał sobie wielu zwolenników, posiadał układ „klinowy”, tzn. taki, w którym przedmioty pedagogiczne, zaproponowane dość wcześnie, bo już w klasie trzeciej, ale w niewielkim wymiarze godzin, w następnych latach były rozbudowywane. W klasie trzeciej, którą B. Suchodolski potraktował jako przygotowanie do właściwego kształcenia pedagogicznego, zaproponował historię oświaty, ujętą w obrazy z dziejów szkolnictwa i pracy nauczyciela (wraz z wstępnymi wiadomościami z psychologii ogólnej). Koncepcja programu była znacznie ciekawsza od wersji ministerialnej. Autor wprowadził kilka interesujących tematów, np. „obrazki z życia starochińskiego i starobabilońskiego”, „narodziny szkoły jako instytucji społecznej”, „problemy oświatowe partii robotniczych” i inne. Ciekawe były również tematy syntetyzujące materiał: „czym się zajmuje historia wychowania” oraz „czego nas uczy dzieje wychowania”. W klasie czwartej zaproponował zajęcia z pedagogiki (teorii wychowania i nauczania), połączone z psychologią i ćwiczeniami pt.: „Dziecko w domu, w szkole i w środowisku”, a także logikę. Zalecał, aby z przyszłymi nauczycielami omówić zagadnienia dotyczące: ogólnej charakterystyki współczesnych cywilizacji, roli oświaty i wychowania, celów, treści, procesu, zasad i metod wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem Polski Ludowej, a także zachęcał do opracowania problematyki organizacji zajęć w szkole, w czasie lekcji i poza lekcjami. W klasie piątej zaplanował pedagogikę (wraz z psychologią) i metodykę nauczania początkowego. Zaproponował omówienie głównych etapów rozwoju myśli pedagogicznej i psychologicznej, a w drugiej części programu, wybrane zagadnienia z teorii i praktyki wychowania. Interesującą propozycją były też ćwiczenia pt.: „Dziecko w domu, szkole i środowisku”, które realizowano w związku z nauczaniem pedagogiki i psychologii. Autor zachęcał do analizy życia dziecka w domu rodzinnym, w szkole, w procesie wychowania i uczenia się oraz rozwoju jego życia społecznego (Program przedmiotów pedagogicznych II wariant, s. 2-13; Zaborowski, 1958, s. 23). W nowej koncepcji zredukowano zagadnienia z teorii nauczania (dydaktyki), co niewątpliwie było jej mankamentem.

Od 1958 r. realizowano także dwie koncepcje nauczania psychologii. W pierwszej propozycji (ministerialnej) w klasie czwartej (3 godz. tygodniowo), zaproponowano nauczanie psychologii ogólnej (łącznie z logiką i teorią nauczania). Do treści programu wprowadzono następujące zagadnienia: „psychika a zachowanie się”, „podłoże anatomiczno-fizjologiczne psychiki”, „metody poznawania psychiki dzieci”. Ponadto zajęto się: cechami, procesami (zdolność do spostrzeżeń, wyobrażenia, pamięć, itd.) oraz strukturami psychicznymi (temperament, osobowość, itd.). W klasie piątej (2 godz. tygodniowo) realizowano psychologię rozwojową



(łącznie z teorią wychowania i metodyką nauczania początkowego). Proponowano tematykę rozwoju psychicznego człowieka oraz główne kierunki współczesnej psychologii (Program przedmiotów pedagogicznych. I wariant, s. 15-16).

Autor drugiej koncepcji – B. Suchodolski – podzielił naukę psychologii na trzy etapy. Zalecał, aby już od klasy trzeciej uczniowie poznali wstępne wiadomości z psychologii ogólnej, w części dotyczącej psychiki dziecka (z ćwiczeniami). W klasie czwartej zaproponował zarys psychologii rozwojowej i wychowawczej, które połączył ze wspomnianymi ćwiczeniami: „Dziecko w domu, w szkole i w środowisku”. W klasie piątej natomiast opowiedział się za ścisłą korelacją tego przedmiotu z treściami programu pedagogiki. Wprowadził m.in. następujące tematy: „główne etapy historycznego rozwoju myśli pedagogicznej i psychologicznej” oraz „charakter współczesnej pedagogiki i psychologii burżuazyjnej, ich kierunki i prądy” (Program przedmiotów pedagogicznych. II wariant, s. 6, 11, 13; Zaborowski, 1958, s. 23). Łączne ujmowanie pedagogiki i psychologii było niewątpliwym atutem nowego programu. Do negatywów zaliczano, jak wspomniano, rozbudowane treści.

Nauczyciele liceów pedagogicznych mieli możliwość wyboru jednego z wariantów programu. W związku z tym, że propozycja aprobowana przez Ministerstwo Oświaty nie odbiegała w znacznym stopniu od dotychczas realizowanej koncepcji, znalazła ona więcej zwolenników. Wariant drugi realizowało piętnaście liceów (Walczyna, 1962, s. 18). Niewielka liczba „eksperymentujących” szkół nie zawsze wynikała z niechęci nauczycieli do zmian. O przyczynie tego stanu rzeczy wspominał m.in. nauczyciel liceum pedagogicznego w Tarnowskich Górach, który stwierdził, że: „radykalne zmiany w drugim wariantcie programu pociągną radykalne zmiany w stylu pracy uczniów, a mianowicie przejęcie na całkowitą samodzielność pracy, do czego uczniowie nasi nie są przygotowani należycie” (AP w Katowicach, 1948, 1953-1973, sygn. 1258, s. 198). Brak podręczników, odpowiedniej literatury i duża ilość zagadnień, wobec małej ilości przeznaczonego czasu, nie pozwalała, jego zdaniem, na tego rodzaju styl nauczania. Ponadto nie zgadzał się z zaproponowanym układem tematyki. Uznał, że powiązanie teorii nauczania i wychowania mogło wywołać chaos i „pomieszanie” pojęć w umysłach uczniów (AP w Katowicach, 1948, 1953-1973, sygn. 1258, s. 198-199).

Warto dodać, iż zgoda na eksperyment była impulsem do dalszych poszukiwań. Nauczyciele liceum pedagogicznego w Warszawie wystąpili do Ministerstwa Oświaty z prośbą o zezwolenie stosowania, przy realizacji pierwszego wariantu nauczania przedmiotów pedagogicznych, planu nauczania wariantu drugiego, z pewnymi nieznacznymi modyfikacjami<sup>15</sup>. Wyrażono zgodę na proponowane zmiany.

Kolejnej modyfikacji programu przedmiotów pedagogicznych dokonano w 1961 r. Nowa koncepcja, w zakresie nauczania pedagogiki, opierała się na pomysle B. Suchodolskiego (Programy nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznym i w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli, 1961, s. 1-19; Kulpa, 1962, s. 79). Poprzedzić ją miały badania wyników nauczania z przedmiotów pedagogicznych, głównie dydaktyki ogólnej (AAN, sygn. 2548, s. 154), które planowano zorganizować w połowie maja 1961 r. Ostatecznie przeprowadzono je dopiero w następnym roku (AAN, sygn. 2548, s. 168-169),

<sup>15</sup> W stosunku do ministerialnego programu wprowadzono następujące zmiany: rozłożono nauczanie poszczególnych przedmiotów pedagogicznych na okres 3 lat, w zakresie psychologii dodano jedną godzinę kosztem pedagogiki. AAN, sygn. 4624, s. 34-35 i 39.

dlatego nie wpłynęły na kształt nowego programu (Stasiński, 1961, s. 3). Zaproponowany w 1961 r. program nauczania pedagogiki obowiązywał do końca istnienia liceów pedagogicznych. Dokonano jedynie zmian w planie, dodając w 1967 r. jedną godzinę na metodykę nauczania początkowego (Dz. U. Min. O., 1961, nr 9, poz. 102, s. 234; Ratuś, 1974, s. 211).

Istotne zmiany wprowadzono w 1961 r. do treści programu psychologii. W klasie trzeciej, stanowiącej pierwszy stopień nauczania przedmiotów pedagogicznych, tak jak do tej pory, zaproponowano kurs psychologii rozwojowej, do której dodano elementy psychologii ogólnej (wraz z historią wychowania). Treści programu dotyczyły rozwoju psychiki dzieci i młodzieży oraz głównych pojęć, związanych z psychologią ogólną. W klasie czwartej pominięto psychologię rozwojową na rzecz psychologii wychowawczej (wraz z zarysem systematycznego kursu pedagogiki) (Kulpa, 1962, s. 79). W klasie piątej sugerowano uzupełnienie i wzbogacenie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz wykorzystywanie jej do rozwiązywania konkretnych zagadnień, z zakresu praktyki szkolnej (Stasiński, 1961, s. 1-2).

We wspomnianej koncepcji nie dokonano korekt w programie higieny szkolnej i społecznej. Uczono jej w klasie czwartej, przeznaczając na nią, tak jak do tej pory, 1 godz. tygodniowo (Ratuś, 1974, s. 210-211).

Program nauczania z 1961 r., pomimo swej oryginalności, spotkał się z krytyką. Zarzucano mu „przeładowanie” treściami, mówiono o trudnościach przy jego realizacji (Brzozowski, 1962, s. 1; Czapel, 1962, s. 1). Nowej koncepcji bronili współautorzy programu, np. Jadwiga Walczyna (1916-1991, pedagog), ceniła program za oryginalność i łączenie teorii z praktyką (Walczyna, 1962, s. 18-28). Można uznać, że był on pewnym novum w stosunku do dotychczasowych rozwiązań programowych. Jednakże w fazie realizacji wymagał dobrze przygotowanych nauczycieli i świetnie wyposażonych w środki dydaktyczne szkół. Dobrze egzemplifikuje to sprawozdanie nauczycieli liceum pedagogicznego w Tomaszowie Mazowieckim, w którym skarżono się na rozbudowane treści programu (szczególnie dla kl. trzeciej) oraz na ogromny zakres wiadomości, m.in. z historii wychowania (AP w Piotrkowie Trybunalskim oddz. w Tomaszowie Mazowieckim sygn. 6, s. 236). Mankamentem było to, że przy jego opracowywaniu nie uwzględniono stanowiska nauczycieli – praktyków, którzy najlepiej znali realia zakładów kształcących nauczycieli (Czapel, 1962, s. 1). Warto też zaznaczyć, że odbywały się zebrania w celu zapoznania nauczycieli z założeniami i treściami programów oraz metodami ich realizacji, na których prelegentami byli wybitni pedagodzy, dydaktycy i psycholodzy, m.in.: Jadwiga Walczyna, Józef Pieter i Czesław Kupisiewicz (CODKO 1949-1950, 1951-1958, sygn. I/53, t. 1, s. 188; Słania, 1963, z. 1, s. 52-53; Słania, 1965, z. 2, s. 218).

Z prezentacji koncepcji nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych wynika, że absolwentów tych szkół starano się wyposażyć w gruntowną wiedzę. O ile w latach 1950-1956 programy nauczania, z zakresu psychologii oraz teorii i historii wychowania, były przeładowane treściami o charakterze ideologiczno-wychowawczym, a nauczanie dydaktyki sprowadzono do praktycznych wskazówek, odnoszących się do procesu nauczania – uczenia się, o tyle po 1956 r. unowocześniono profil kształcenia pedagogicznego w tych szkołach. Zaznaczyć należy, że o ostatecznym kształcie programu przedmiotów pedagogicznych zdecydował pedagog, historyk oświaty i szkolnictwa B. Suchodolski. Zastosowany przez niego układ zagadnień był oryginalny i zasługujący na uznanie. Podział nauczania przedmiotów pedagogicznych na trzy stopnie

organizacyjne (kl. III-V) oraz synchronizacja pedagogiki z psychologią, umożliwiła usystematyzowanie i pogłębienie wiedzy, niezbędnej w pracy zawodowej przyszłego nauczyciela. Interesującym pomysłem były ćwiczenia: „Dziecko w domu, w szkole i środowisku”, nawiązujące do przedmiotu: „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia współczesne”, realizowanego w liceach pedagogicznych w międzywojniu.

## Bibliografia

- Albert A. (1995). *Najnowsza historia Polski 1914-1993*. Warszawa: Świat Książki.
- Archiwum Akt Nowych w Warszawie Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 1944, 1945-1966, sygn. 1618; sygn. 2548; sygn. 2553; sygn. 4623; sygn. 4624; sygn. 4267; sygn. 4268.
- Archiwum Akt Nowych, Akta Żanny Kormanowej, 1900-1988, sygn. 255.
- Archiwum Akt Nowych, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie 1949-1950. 1951-1958 (dalej CODKO w Warszawie), sygn. 18; sygn. 1/53, t. 1.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach, 1948, 1953-1973, sygn. 1258.
- Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim oddz. w Tomaszowie Mazowieckim, Liceum Pedagogiczne w Tomaszowie Mazowieckim, sygn. 6.
- Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Wydział Pedagogiczny (Wydz. Pedag.), sygn. 720 bp; sygn. 721.
- Brzozowski M. (1962). Czy program przedmiotów pedagogicznych jest realny. *Głos Nauczycielski*, nr 16. s. 1.
- Chmielewski W. J. (2006). *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa*. Warszawa: Neriton.
- Czapel J. (1962). Jeszcze o programie przedmiotów. *Głos Nauczycielski*, nr 20, s. 1.
- Dobosiewicz S. (1971). *Reforma szkoły podstawowej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dobrowolski S., Nowacki T. (1966). *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego (1946), nr 1-2. s. 31-33.
- Filipek J. (1958). Jeszcze o programie przedmiotów pedagogicznych. *Głos Nauczycielski*, nr 12, s. 5.
- Gurycka A. (1955). Nowy program psychologii w klasie III. *Głos Nauczycielski*, nr 46, s. 3.
- Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1955/56. Pedagogika. Metodyka nauczania początkowego. Praktyka pedagogiczna. Psychologia* (1955). Warszawa: PZWS.
- Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1956/57. Przedmioty pedagogiczne. Pedagogika – Metodyka nauczania początkowego – Praktyka pedagogiczna – Psychologia* (1956). Warszawa: PZWS.
- Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1957/58. Przedmioty pedagogiczne. Pedagogika. Metodyka nauczania początkowego. Psychologia. Logika. Higiena Szkolna* (1957). Warszawa: PZWS.
- Komisja Programowa Przedmiotów Pedagogicznych, Integralny program pedagogiki i zdławienie krytyki (1958). *Głos Nauczycielski*, nr 12. s. 5.
- Krawcewicz S. (1970). *Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kulpa J. (1962). Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 3, s. 79.
- Liceum Pedagogiczne. Program przedmiotów pedagogicznych. I wariant* (1958). Warszawa: PZWS.

- Liceum pedagogiczne. Program przedmiotów pedagogicznych. II wariant* (1958). Warszawa: PZWS.
- Majorek Cz. (2004). Systemy nauczania historii. W: J. Maternicki (red.) *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów* (s. 358-360). Warszawa: JUKA.
- Michalski S., *Praca naukowo-badawcza nauczyciela w II Rzeczypospolitej* (1994). Poznań: WN UAM.
- Młynarczyk A. (2007). *Edukacja historyczna w liceach pedagogicznych w latach 1944-1970*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. AŚ dr hab. Hanny Wójcik-Łagan, Kielce.
- Młynarczyk-Tomczyk A. (2009). *Edukacja historyczna w liceach pedagogicznych (1944-1970). Teoria i praktyka*. Kielce: KTN.
- Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18-23 czerwiec 1945*, S. Świdwiński (red.), (1945). Warszawa: PZWS.
- Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania* (1938). Lwów: PWKS.
- Program nauki w liceum pedagogicznym. Projekt. Przedmioty pedagogiczne* (1950). Warszawa: PZWS.
- Programy nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznym i w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli* (1961). Warszawa: PZWS.
- Programy nauczania w liceum pedagogicznym i w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli. Przedmioty pedagogiczne* (1961). Warszawa: PZWS.
- Ratuś B. (1974). *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944-1970). Działalność wychowawczo-dydaktyczna*. Warszawa: PWN.
- Ślania M. (1963). Kształcenie pedagogiczne nauczycieli dla reformy szkolnej. *Chowanna*, z. 1, s. 52-53.
- Ślania M. (1965). Problem programu przedmiotów pedagogicznych i warunków jego realizacji w zakładach kształcenia nauczycieli, *Chowanna*, z. 2, s. 218.
- Sośnicki K. (1958). Uwagi w związku z artykułem prof. B. Suchodolskiego. *Głos Nauczycielski*, nr 11, s. 3.
- Sośnicki K. (1961). Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1, s. 30.
- Stasiński S. (1961) Nowy program przedmiotów pedagogicznych w liceach i SN. *Głos Nauczycielski*, nr 43, s. 3, s. 1-2.
- Suchodolski B. (1957). Uwagi o programie pedagogiki w liceach pedagogicznych, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, s. 117 i 119-120.
- Tymczasowa instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych. Przedmioty pedagogiczne. Pedagogika – Metodyka nauczania początkowego – Psychologia – Higiena Szkolna – Logika* (1954). Zeszyt 1, Warszawa: PZWS.
- Walczyńska J. (1958). Eksperyment w liceach pedagogicznych. *Głos Nauczycielski*, nr 49, s. 3-4.
- Walczyńska J. (1962). Uwagi w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i jego realizacji. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, s. 18-28.
- Wójcik-Łagan H. (1999). *Nauczyciele historii szkół średnich i powszechnych w latach 1918-1939* (s. 263). Kielce, WSP.
- Zaborowski Z. (1956). Przeciw dogmatyzmowi i schematyzmowi w naukach pedagogicznych. *Nowa Szkoła*, nr 5, s. 527-532.
- Zaborowski Z. (1958). Dwa warianty przedmiotów pedagogicznych. *Nowa Szkoła*, 1958, nr 10, s. 23-24.
- Zarządzenie Kierownika Resortu Oświaty, z dnia 1 września 1944 r. w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w roku szkolnym 1944-1945, *Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty* (1944), nr 1-4, poz. 10, s. 13.

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1961 r. w sprawie instrukcji programowej dla liceów pedagogicznych i liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli na r. szk. 1961/62, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (1961), nr 9, poz. 102, s. 234.

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowo-podręcznikowej dla liceów pedagogicznych na r. szk. 1951/52, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (1951), nr 13, poz. 165, s. 207.

## Summary

### **The model of teaching pedagogical subjects in teacher's training high schools in 1944-1970**

The article has presented the model of teaching pedagogical subjects in teacher's training high schools, which were the basic forms of education for the candidates for primary school teachers during the 25 years of the Polish People's Republic. The pedagogical subjects underlined the strong specification of these schools. Together with general, artistic and technical education, as well as the teacher's practice, they played a decisive role in preparing future teachers to perform their job. The thorough knowledge of these subjects was demanded from all the graduated.

In the article it was proved that the teacher's training high school graduates were equipped with a thorough knowledge of psychology, as well as theory and history of education, although, especially in 1949-1956, this knowledge was not free from ideological contents. It should be stressed that the final shape of the educational programme in the second half of the 50's and in the 60's was given by the outstanding pedagogue and historian of education, Bohdan Suchodolski. The syllabus implemented by him was highly original and worth recognition.

**Hanna Kędzierska**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń**

Zmiany społeczno-ekonomiczne i oświatowe ostatnich dwudziestu lat spowodowały istotne przeobrażenia w sposobie rozumienia pracy i profesjonalizmu, także w zawodzie nauczycielskim. Przyjęty model rozwoju: od stażysty do profesora oświaty oraz utrata stabilności zatrudnienia wynikająca z reformy oświaty i umasowienia edukacji nauczycielskiej wyznaczają nowe ścieżki zawodowego życia, nowe modele kariery.

W artykule autorka prezentuje wyniki badań biograficznych, w których dokonała rekonstrukcji zmian przebiegu karier zawodowych nauczycieli w okresie transformacji systemu oświatowego. Wyłoniona typologia karier pozwala nie tylko na opis jednostkowych zachowań nauczycieli, ale pozwala także analizować szersze procesy społeczne, które wpływają na znaczenia, jakie nauczyciele nadają swojej pracy.

### **Wprowadzenie**

„Przemiany kulturowe społeczeństwa polskiego uwidaczniają się w przyroście liczby wzorów biografii, wzorów przebiegu życia wybieranych i realizowanych przez kolejne pokolenia Polaków” (Hajduk, 2001, s. 10). Podstawowy wzór biografii związany jest z temporalnym podziałem życia człowieka na trzy fazy: nabywania kompetencji człowieka dorosłego (w tym kompetencji zawodowych), wykorzystywania tych kompetencji w życiu dorosłym oraz wygaszania aktywności zawodowej (emerytura). W każdej fazie socjalizacji społeczeństwo oferuje jednostce pewną pulę wzorów przebiegu życia, wyznaczając jednocześnie trajektorię ich kariery oraz wskazuje kulturową genezę ich urealniania, rozumianą jako „sposób realizacji przez jednostki wartości tworzących aksjologiczny fundament organizacji społeczeństwa” (Hajduk, 2001, s. 69). Mówiąc inaczej, społeczeństwo „wytworza” pewną liczbę akceptowanych wzorów przebiegu życia, ścieżek karier osobistych, zawodowych, realizujących postulowane wartości i style życia i z tej oferty jednostka wybiera wzór, wokół którego konstruuje swoją życiową i zawodową karierę, który najbardziej odpowiada jej indywidualnym aspiracjom, predyspozycjom, wyobrażeniom, możliwościom.

Proces socjalizacji zawodowej polskich nauczycieli przez szereg lat wpisywał się w dominujący wzór społeczeństwa zetatyzowanego, z tak charakterystyczną dla tej profesji „misią pracy u podstaw”. W ścieżkę zawodową: szkoła-praca-emerytura wpisany był określony model kariery oraz sposób przygotowania zawodowego.

Zmiany społeczno-ekonomiczne i oświatowe ostatnich dwudziestu lat spowodowały istotne przeobrażenia w sposobie rozumienia pracy i profesjonalizmu, także w zawodzie nauczycielskim. W stabilnym i przewidywalnym społecznym świecie szkoły pojawiły się tymczasowość, niepewność, zmiana. Na naszych oczach dokonuje się przededefiniowanie znaczenia pracy, „która z obszaru działalności nie nastrożającej większych problemów, przeobraziła się w obszar stałego zagrożenia” (Marody, 2000, s. 109).

Powstający nowy ład edukacyjny „wymyka się” dotychczas stosowanym metodom i narzędziom opisu i interpretacji świata. Nowe zjawiska i procesy, których podstawowym atrybutem jest zmienność, wymagają odmiennych perspektyw poznawczych, „pól wybrzmienia”, które pozwolą na lepsze zrozumienie, konstruowanego w codziennych interakcjach społecznego świata szkoły.

Obiecującą ramą poznawczą, dla analiz procesualności i dynamiki przeobrażeń profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli, jest wywodząca się z orientacji symbolicznego interakcjonizmu koncepcja kariery. W odróżnieniu od wykorzystywanego w większości badań pedeutologicznych pojęcia rozwoju zawodowego, koncepcja kariery pozwala na analizę procesów zachodzących w świecie podmiotów, które interpretując otaczający świat, nadają mu znaczenia i dzięki nim działają. W niniejszym artykule kategoria ta zostanie wykorzystana do opisu zmian, jakie zachodzą w sposobach rozumienia pracy i zawodowego funkcjonowania nauczycieli, w modernizowanej od 1999 roku polskiej oświacie.

### Kariera w perspektywie symbolicznego interakcjonizmu

Kariera to pojęcie, którego znaczenie wywodzi się od francuskiego słowa *carriere* (tor wyścigowy, plac gonitwy, szybki bieg, jazda galopem) i powszechnie oznacza szybkie zdobywanie coraz wyższych stanowisk i pozycji w działalności zawodowej, społecznej, politycznej itp.

Studia nad karierami stanowią głównie przedmiot badań socjologicznych i pojawiają się na gruncie tej dyscypliny w ramach dwóch orientacji: strukturalno-funkcjonalistycznej i interakcjonistycznej. Jak wskazuje Rokicka (1995) w studium poświęconym wzorom karier kierowniczych, przyjęcie perspektywy symbolicznego interakcjonizmu powoduje znaczne rozszerzenie problematyki karier. Nie ogranicza się jej bowiem do wymiernych aspektów ruchliwości zawodowej, ale identyfikuje z szeroko rozumianymi zmianami statusowymi, pozwalając na analizowanie pojęcia kariery zarówno w aspekcie obiektywnym, jak i subiektywnym.

Kariera zawodowa, zgodnie z teorią interakcjonizmu symbolicznego, a w szczególności z założeniami socjologii pracy (Hughes, Becker),

„jest drogą zawodową aktora, składającą się z łańcucha etapów następujących po sobie i różniących się pomiędzy sobą jakością interakcji, w które są zaangażowane osoby należące do otoczenia zawodowego i odgrywające w danym środowisku istotną rolę” (Wagner, 2005, s. 22).

Kariera jest zawsze czymś, jest stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia, przynajmniej doświadczenia mentalnego. Nie może być utożsamiana z pojęciem zawodu, jak np. nauczyciela, prawnika, lekarza, ani też być jedynie sumą obiektywnych osiągnięć jednostki. Można robić karierę, która obejmuje bycie nauczycielem, prawnikiem, lekarzem, ale zawsze jest to kariera własna. Zawody, jak podkreśla Bańka



(2008), są coraz częściej tylko kontekstem, w którym kariera się rozwija. W tym znaczeniu kariera dotyczy również uczniów, bezrobotnych oraz osób zawodowo biernych, jest ona bowiem udziałem każdego, kto przeznaczając czas nie tylko na pracę, lecz także na poszukiwanie zatrudnienia, przygotowanie się edukacyjne do nowych wymagań lub konstruowanie indywidualnych planów działania. Karierę można rozpatrywać w jej aspekcie obiektywnym, jako uczestnictwo jednostki w życiu instytucji i subiektywnym, związanym z procesem rozwoju tożsamości, kształtowania obrazu samego siebie. Praca jest bowiem w życiu współczesnego człowieka jednym z najważniejszych źródeł identyfikacyjnych.

Obiektywny wymiar kariery obejmuje typowe sekwencje stanowisk zajmowanych przez jednostkę w związku z wykonywaną pracą. Może mieć charakter wznoszący się. Wtedy mówimy o „robieniu kariery” lub opadający, wówczas oznacza on degradację. Może także przybrać formę przesunięć horyzontalnych, zmian na stanowiskach nieróżniących się od siebie zasadniczo, ze względu na prestiż czy wynagrodzenie. Obiektywny wymiar kariery wynika z oficjalnej struktury i organizacji instytucji, prawnych podstaw jej funkcjonowania, stylu zawodowego życia. Dokonania przeszłe jednostki wyznaczają kształt kariery i decydują o obecnie zajmowanej pozycji.

Aspekt subiektywny kariery zawodowej, „odnosi się do znaczeń, jakie jednostki nadają swoim karierom, do sensu nadawanego procesowi stawania się” (Domecka, 2010, s. 200). W tym wymiarze kariera traktowana jest jako „odmiana dialogu jednostki samej ze sobą, perspektywa, w której osoba widzi swoje życie jako całość i interpretuje znaczenie jego różnych atrybutów, działań i spraw, które się jej przydarzyły” (Domecka, Mrozowski, 2008, s. 138). Subiektywny wymiar kariery związany jest z takimi zjawiskami, jak: konstruowanie profesjonalnej tożsamości, wizja kariery, jej tempa i pułapu, uwarunkowań indywidualnych, społecznych, kulturowych itp. Jednostkowe kariery w trakcie przebiegu zawodowego życia podlegają przekształceniom wraz z wpływem czasu i zmianom kontekstu, w jakim są realizowane. Jednostki nigdy nie są stabilne. Istota życia społecznego polega, jak twierdzą interakcjoniści, na stałym negocjowaniu porządku społecznego i miejsca jednostki w przestrzeni świata społecznego.

W okresie zmian i transformacji zdefiniowane wcześniej społecznie i kulturowo wzory karier zawodowych ulegają zakwestionowaniu, tracą swoją klarowność i funkcjonalność. „Wówczas zmienność i brak przejrzystości na poziomie organizacji społecznej widoczne są na poziomie jednostkowym w postaci rosnącej innowacyjności i zaradności lub też w postaci rosnącej nieufności i dezorganizacji” (Domecka, 2010, s. 201). Elementy obiektywne i subiektywne kariery muszą podlegać stałej rewitalizacji, odnawianiu i wzmacnianiu. W tym kontekście kariera oznacza proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany zbiór doświadczeń życiowych, pozycji i ról zawodowych, sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy.

Kariera, jak dowodzi Hughes (1997), nie może być rozumiana oddzielnie od całości życia jednostki, jest bowiem jej immanentną częścią, którą konstruują nie tylko doświadczenia profesjonalne, ale doświadczenia całego życia. Dlatego każda biografia stanowi „studium przypadku kariery”, a narracje biograficzne stanowią materiał do badania zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych aspektów karier zawodowych.



## Wzory karier współczesnych nauczycieli

Spółczesność oferowała swoim obywatelom dość wąskie spektrum ścieżek rozwoju zawodowego oraz możliwości kreowania profesjonalnych karier. Wspierany przez państwo w okresie socjalizmu model zatrudnienia od szkoły do emerytury i legitymizacja kariery (zwłaszcza pionowej) przez aparat partyjny, powodowała ograniczanie wzorów przebiegu życia i profesji. W zawodzie nauczycielskim, tak jak i w innych sektorach gospodarki, występowały dwa charakterystyczne modele karier: kotwicy i konstrukcji (szerzej: Domecka, Mrozowicki, 2008).

Kariera kotwica to typ kariery zorientowanej na utrzymanie dotychczasowych praktyk i strategii działania oraz zabieganie o status quo w obrębie dotychczasowych pozycji zawodowych i sytuacji życiowej, która ma gwarantować możliwość funkcjonowania w dobrze znanym i traktowanym jako oczywisty światcie życia codziennego:

„Obejmuje relatywnie wąskie spektrum stanowisk i wykonywanych zajęć, zwykle ograniczone do jednego przedsiębiorstwa lub branży oraz zdefiniowane przez posiadane kompetencje zawodowe, które mogą być doskonalone i redefiniowane, ale nie są porzucane na rzecz zupełnie nowych” (Domecka, Mrozowicki, 2008, s. 140).

Nauczycielska kariera kotwica oznaczała możliwość funkcjonowania w jednej, dobrze znanej i zdefiniowanej roli nauczyciela – dydaktyka przez niemal cały okres życia zawodowego i korzystania z uzyskanych w minionym okresie przywilejów branżowych (wakacje, ferie, urlopy zdrowotne, niższy niż w innych profesjach wymiar godzin, itp.). Kotwica wyraża uporządkowanie i przewidywalność oparte na kontynuacji sprawdzonych przez lata strategii postępowania.

Typ kariery zakotwiczonej niesie za sobą określone konsekwencje biograficzne:

„Prowadzi on do swoistej »partykularyzacji« tożsamości zawodowych, zakorzenienia w miejscu pracy oraz w sieciach relacji opierających się na wzajemnym uznaniu oraz do nadawania przynależności do organizacji i środowiska pracy wartości autotelicznej. Tym samym indywidualna biografia zawodowa zostaje wpisana w historię organizacji i biografie pozostałych członków jej personelu” (Domecka, Mrozowicki, 2008, s. 141).

Silna więź i poczucie przynależności z jednej strony, z drugiej zaś trudności z wyobrazeniem sobie własnego funkcjonowania w innym środowisku i ramach organizacyjnych stają się jednym z czynników składających do „pozostawania w świecie znanym”.

Kariera konstrukcja, jak wskazują w przywoływanych badaniach Domecka i Mrozowicki (2008) w okresie społeczeństwa zetatyzowanego przyjmowała najczęściej postać konstrukcji zakotwiczonej:

„Cechowała ją innowacyjność w ramach ograniczeń narzuconych przez strukturę i zasady funkcjonowania socjalistycznej organizacji pracy. Zakotwiczenie wiązało się najczęściej z trudnym awansem, blokowaniem przez kulturę układu, wymóg przynależności do organizacji społeczno-politycznych oraz zasadę senioralności akcentującą w większym stopniu rolę stażu pracy niż znaczenie kwalifikacji i realnych wyników pracy” (Domecka, Mrozowicki, 2008, s. 148).

W zawodzie nauczyciela wiązała się najczęściej z awansem pionowym w ramach istniejącej hierarchii stanowisk bądź przesunięciem statusowym do instytucji szeroko rozumianego nadzoru pedagogicznego, co nie tylko zmieniało bieg kariery nauczycielskiej, ale otwierało nowe szanse rozwoju zawodowego.

Karierze konstrukcji towarzyszy często ambicja, innowacyjność, potrzeba aktywnego działania i przekraczania dotychczasowych form funkcjonowania, zarówno w wymiarze osobistym, jaki i zawodowym.

Ten typ kariery, który na dobre zaistniał w Polsce w wyniku przekształceń systemowych, niesie ze sobą, jak i inne wzory karier, określone konsekwencje biograficzne. „Składa się na nie między innymi uniwersalizacja tożsamości zawodowych, która polega na rozwijaniu identyfikacji niezwiązanych ściśle z określoną organizacją pracy, ale mającą charakter uogólniony” (Domecka, Mrozowicki, 2008, s. 149). Oznacza to traktowanie zakładu pracy jako miejsca budowania kapitału kariery, akumulowania doświadczeń postrzeganych jako zasób do budowania pozycji zawodowej i rozwijania profesjonalnych kompetencji. Konsekwencją profesjonalizacji tożsamości jest również profesjonalizacja relacji międzyludzkich. Współpracownicy traktowani są nie familiarnie, ale jako osoby, z jakimi realizuje się wspólne cele, zadania, projekty.

W początkowej fazie konstrukcja może być traktowana instrumentalnie – kolejne awanse służą przede wszystkim akumulacji i konwersji kapitału, później kariera staje się wartością sama w sobie, źródłem satysfakcji i samorealizacji, a jej rozwój jest ceniony wyżej niż zasoby, do których otwiera dostęp.

### **Nowe wzory nauczycielskich karier <sup>1</sup>**

Zmiany oświatowe spowodowały szereg przemian w sposobie uprawiania zawodu nauczyciela. Nowy ustrój szkolny, reforma programowa, model rozwoju zawodowego nauczycieli i wiele innych spowodowały konwersję istniejących ścieżek karier zawodowych nauczycieli i pojawianie się nowych, wynikających z dostosowania do zachodzących przeobrażeń.

Jak wynika z prowadzonych badań, funkcjonujące w minionym okresie modele karier konstrukcji i kotwicy nadal są dominującymi wzorami wśród badanych nauczycieli, ale zmiany systemowe spowodowały istotne przeobrażenia w trajektoriach ich przebiegu.

Kariera kotwica, układa się niejako w poprzek stadiów rozwoju zawodowego nauczycieli i występuje na każdym etapie ich profesjonalnego funkcjonowania. Identyfikowana była zarówno u nauczycieli z długim stażem pracy, jak i początkujących pedagogów. Cechą dominującą w tym typie kariery jest poszukiwanie przez nauczycieli stabilizacji zawodowej, bezpiecznej przystani, w której można „zarzucić kotwicę” na jak najdłuższy czas zawodowego funkcjonowania. Dla nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego kotwica jest próbą „dryfowania po morzu zmian”, którego portem docelowym jest odejście na emeryturę. Stąd rozwój zawodowy konstruowany był i jest wokół uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego (wyższe pobory, wyższa podstawa naliczenia świadczeń emerytalnych) oraz kwalifikacji zapewniających pensum dydaktyczne i możliwość kontynuacji zatrudnienia w dotychczasowej placówce. Nauczyciele, reprezentujący ten sposób

---

<sup>1</sup> Prezentowany zarys typologii wzorów karier współczesnych nauczycieli jest propozycją skonstruowaną na podstawie badań empirycznych prowadzonych przez autorkę. Materiał badawczy zgromadzony został za pomocą biograficznego wywiadu tematycznego i opracowany zgodnie z zasadami analizy metodologii teorii ugruntowanej B.G. Glasera i A. Straussa.

myślenia o karierze traktują rozwój zawodowy jako formalną konieczność. Podkreślają, że kolejne formy doskonalenia w jakich uczestniczą (często za własne pieniądze) nie zwiększają ich kompetencji, bowiem prawdziwym nauczycielem stajemy się dopiero poprzez praktykę. Mistrzostwo w zawodzie rozumiane jest przede wszystkim jako sprawność metodyczna i umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie.

Młodzi nauczyciele, wybierający karierę kotwicę, zdają sobie sprawę, że zmiany oświatowe i konkurencja na rynku pracy utrudniają możliwość zakotwiczenia w jednej placówce „od stażu do emerytury”. Ich decyzja bycia nauczycielem wynika ze swoistego bilansu „zysków i strat”, jakich mniej lub bardziej świadomie dokonywali, planując swoje dorosłe życie. W opiniach rozmówców zawód nauczyciela gwarantuje większą stabilność zatrudnienia w porównaniu z innymi zawodami, szczególnie w sektorze gospodarki, a przywileje branżowe czynią ten zawód szczególnie atrakcyjnym dla kobiet. Wakacje, ferie, niski wymiar godzin, możliwość względnie szybkiego uzyskania zatrudnienia w ramach umowy o pracę, płatne urlopy zdrowotne i in. stanowią w wypowiedziach młodych nauczycieli zestaw rekompensujący niedogodności zawodu, np. niskie płace czy niski prestiż zawodu.

Młodzi nauczyciele realizujący wzór kariery kotwicy rozwój zawodowy definiują jako wyznaczony przez ustawodawcę „bieg z przeszkodami”, którego zwieńczeniem jest osiągnięcie kolejnego stopnia zawodowego. Nie konstruują dalekich planów życiowych i zawodowych, poddają się okolicznościom i zastanym warunkom. W ich konstrukcjach przyszłości nie pojawiają się marzenia o awansie (w aspekcie obiektywnym), a subiektywne poczucie kariery definiowane jest jako osiągnięcie stabilizacji zatrudnienia. Chcieliby nie mieć większych kłopotów i pracować w miłej i przyjaznej atmosferze. Warto podkreślić, że bez względu na staż pracy, nauczyciele realizujący wzór kotwicy sukces pedagogiczny określają jako dobre wspomnienia wychowanków o nich i ich pracy.

Kariera konstrukcja, jak piszą Domecka i Mrozowicki (2008), zaistniała tak naprawdę dopiero w zmienionych warunkach społeczno-politycznych po 1989 roku. W zawodzie nauczycielskim wzór ten został zmodyfikowany przez czynniki zewnątrzsystemowe, związane, m.in. z decentralizacją i uspołecznieniem szkół, zmianą ustroju szkolnego, wprowadzeniem zasady obejmowania stanowisk dyrektorów w drodze konkursów, reformy programowej, itp.

Kariera konstrukcja realizowana w społeczeństwie zetatyzowanym uległa modyfikacji, wyznaczając kilka ścieżek jej realizacji. Pomimo odmiennych trajektorii ich przebiegu można, dokonując niezbędnych uproszczeń, wyróżnić dwa charakterystyczne typy karier konstrukcji: konstrukcję uwieczoną i odblokowanych szans.

Konstrukcja uwieczona dotyczy tej grupy nauczycieli, którzy w wyniku zmian systemowych utracili możliwość kontynuowania swojej dotychczasowej drogi zawodowej, którym zlikwidowano stanowiska lub miejsca pracy i którzy zostali zmuszeni do podjęcia zatrudnienia w rolach, gwarantujących co prawda ciągłość pracy, ale zdecydowanie poniżej ich subiektywnie postrzeganych kwalifikacji i aspiracji. Osoby te znajdują się w szczególnej sytuacji wytyczania nowych ścieżek swojej kariery. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem jak wskazują badania, próba redefinicji tożsamości zawodowej w warunkach, które nie odpowiadają aspiracjom osobistym i zawodowym, powoduje utratę motywacji do zmiany, poczucie zdominowania przez ograniczenia zewnętrzne, zablokowanego awansu i „utkwienia” w organizacji.

Drugi typ kariery konstrukcji obserwowany w biografii respondentów można określić jako konstrukcję odblokowanych szans. Model ten obejmuje nauczycieli, którzy w reformie edukacji dostrzegli dla siebie

nowe perspektywy rozwoju osobistego i zawodowego. Są to nauczyciele postrzegający i realizujących kariery w perspektywie zarówno wertykalnej, jak i horyzontalnej.

Kariera odblokowanych szans w przypadku osób zajmujących wysokie stanowiska w hierarchii organizacji związana jest immanentnie z budowaniem tzw. kapitału kariery nie tylko zgodnego z formalnymi wymaganiami ustawodawcy, ale pozwalającymi na budowanie oferty edukacyjnej szkoły w warunkach konkurencji, gwarantujących placówce rozwój, utrzymanie miejsc pracy, pozyskiwanie środków na inwestycje czy programy zwiększające atrakcyjność oferty edukacyjnej i in. Zdobyta w trakcie szeregu form doskonalenia zawodowego i kierowniczego wiedza i umiejętności pozwalają tym osobom nie tylko na wygrywanie konkursów na stanowiska dyrektorskie i piastowanie tych funkcji zazwyczaj przez kilka kolejnych kadencji, ale co podkreślają badani, dają także możliwość kreowania autorskiej wizji szkoły, jej misji, celów i sposobów ich osiągnięcia.

Osoby nieaspirujące do kariery pionowej konstrukcją odblokowanych szans odbierają jako ciągły i planowany proces wzbogacania kompetencji zawodowych, które stają się zapleczem dla nowatorskich i autorskich poczynań na terenie klasy szkolnej.

Rozwój zawodowy w tej grupie nauczycieli traktowany jest jako naturalny proces stawania się, doskonalenia się zawodowego i osobistego. Ich plany zawierają sprecyzowane cele życiowe oraz sposoby ich realizacji, które uwzględniają kontekst sytuacyjny i wzajemne relacje pomiędzy różnorodnymi aspektami planu, co jak pisze Kutra (2004, s. 169) „przyczynia się do podmiotowego i odpowiedzialnego kierowania swoim życiem”. Praca staje się jednym z ważniejszych źródeł identyfikacji tożsamości.

Zmiany społeczne i oświatowe wygenerowały także nowy typ kariery będący odpowiedzią na zmiany w sposobie pracy i funkcjonowania w nowym, wolnorynkowym społeczeństwie. Przykładem takiego typu kariery, obserwowanego także w zawodzie nauczycielskim, są kariery typu patchwork.

Patchwork to metoda szycia, w której łączy się kawałki materiału w większą całość, tworząc nowy wzór. We współczesnym potocznym języku polskim określa wszystko, co „zszywane”. Patchwork oznacza karierę złożoną z niespójnych, nieprzystających do siebie elementów, co wiąże się z aspektem znoszenia i chaotyczności rzeczywistości społecznej. Jest to kariera kształtowana sytuacyjnie, z punktu widzenia jednostek – często przypadkowo, w odpowiedzi na okoliczności, które w niewielkim stopniu są przedmiotem ich świadomego wyboru:

„Patchwork wiąże się z wymuszonymi przez czynniki zewnętrzne zmianami miejsc pracy bądź też równoległym wykonywaniem zróżnicowanych czynności zawodowych, niemających ze sobą wiele wspólnego zarówno w sensie wymaganych kompetencji, jak i branży, w której się pracuje” (Domecka, Mrozowski, 2008, s. 144).

W przypadku zawodu nauczycielskiego patchwork przybiera dwie formy. Pierwsza jest wynikiem destabilizacji dotychczasowych karier zawodowych nauczycieli, druga wiąże się z etapem przejścia statusowego pomiędzy szkołą a zakładem pracy.

Zmiany na rynku pracy wynikające z reformy oświaty spowodowały, że część pracujących przed zmianą nauczycieli utraciła stabilność zatrudnienia związaną z zapewnieniem godzin dydaktycznych, w ramach realizowanego przez nich przedmiotu. Reforma ustroju szkolnego, reforma programowa spowodowały znaczne

zmiany w obciążeniach nauczycieli, co skutkowało niedoborami pensum, nadwyżką etatów w zakresie niektórych specjalizacji.<sup>2</sup> Zmiany te zmusiły część nauczycieli albo do poszukiwania nowych miejsc pracy, albo doskonalenia zawodowego w zakresie nowych specjalności, co i tak nie zawsze dawało poczucie stabilizacji i zapewnienia wymaganego wymiaru godzin. W wyniku tych zmian pojawiły się na nauczycielskim rynku pracy nowe, niespotykane dotychczas zjawiska w zakresie funkcjonowania zawodowego nauczycieli, jak: „nauczyciel objazdowy” składający pensum dydaktyczne z niepełnych form zatrudnień w kilku placówkach na terenie np. danej gminy, „nauczyciel wielospecjalizacyjny” – posiadający uprawnienia do nauczania kilku przedmiotów<sup>3</sup>, do prowadzenia których zdobywał kompetencje w skróconych, kilkusemestralnych formach studiów podyplomowych czy kursów kwalifikacyjnych (w tym takich dyscyplin, jak matematyka, fizyka, j. polski, historia i in.), zatrudnianie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach na krótkie kontrakty, utrzymywanie zatrudnienia przez włączanie do pensum godzin opiekuńczych, wychowawczych (nauczyciel przedmiotu prowadzący w dopełniającym wymiarze godzin bibliotekę lub świetlicę itp.).

Rozwój zawodowy nauczycieli realizujących karierę typu patchwork jest sterowany przez czynniki i okoliczności zewnętrzne i trudny do przewidzenia. Kierują nim de facto urzędnicy ministerstwa modernizujący nieustannie polską rzeczywistość oświatową. Nie ma on rzeczywistego związku z potrzebami i możliwościami samorealizacyjnymi nauczyciela, bywa formą przejściową ustabilizowania kariery zawodowej poprzez „zakotwiczenie” w niekoniecznie pożądanym, ale względnie stabilnym miejscu pracy.

Kariera patchwork może także przybierać postać tzw. przejścia statusowego i dotyczy nauczycieli wchodzących, po zakończeniu określonego etapu kształcenia w rolę zawodową. Umasowienie polskiej edukacji nauczycielskiej na poziomie wyższym, zalew rynku pracy przez posiadających dyplomy szkół wyższych absolwentów spowodowało, że coraz trudniej jest w zawodzie nauczyciela uzyskać nie tylko zatrudnienie, ale nawet odbyć staż zawodowy. Początkom życia zawodowego tych nauczycieli towarzyszą coraz częściej takie zjawiska, jak: praca tymczasowa w niepełnym wymiarze godzin, praca poza wyuczonym zawodem (tak w kraju, jak i za granicą) częsta zmiana typów placówek zatrudnienia, chaotyczny rozwój zawodowy związany z dostosowywaniem się do zmiennych wymogów rynku pracy itp.

Wyróżnione wzory mogą odnosić się do całości kariery zawodowej, bądź występować w pewnych okresach jej trwania. Zmianom może ulegać także trajektoria ich przebiegu, bowiem kariery wyznaczone są nie tylko przez właściwości określonego kontekstu organizacyjnego, lecz także reguły funkcjonowania porządku społecznego oraz jednostkowo podejmowane działania wpływające na kształt zawodowej działalności.

## Konkluzja

Reforma oświatowa z 1999 roku nadała karierom nauczycielskim nowy wymiar, powodując konwersję dotychczasowych wzorów. Transformacyjna zmiana reguł gry, która choć z wieloma oporami zaistniała w oświacie, spowodowała uruchamianie zasobów biograficznych, społecznych i kulturowych w celu ponownego określenia przez nauczycieli swojej pozycji zawodowej. Wzrost poczucia niepewności na rynku pracy, nowe zasady awansu zawodowego, wprowadzenie konkursów przy obsadzaniu stanowisk i in. spowodowały, że

<sup>2</sup> Np. integracja w szkole podstawowej przedmiotów: fizyka, chemia i biologia w jeden przedmiot przyroda spowodowała przerosty kadrowe w skróconej do 6 klas szkole podstawowej.

<sup>3</sup> Jeden z respondentów legitymował się uprawnieniami do prowadzenia zajęć w zakresie 5 różnych przedmiotów nauczania.

nauczycielska kariera w obiektywnym sensie przestała przypominać mozolną wspinaczkę ku niebu awansu na najwyższe szczeble etatystycznej organizacji. Kariery nauczycielskie, tak jak i kariery w przemyśle i biznesie, „zaczynają przypominać serie gościnnych występów na deskach kolejnych organizacji i projektowych teatrów [...], w których nie ma gwarancji na happy end” (Magala, 2005, s. 207), choć w zawodzie nauczycielskim dokładnie wiadomo, co mogłoby zostać uznane za szczęśliwy koniec.

W subiektywnym wymiarze karier przewartościowaniu ulega samo pojęcie pracy nauczyciela. Podstawowym celem zawodowego funkcjonowania polskiego nauczyciela nie staje się, jak postulują reformatorzy, dążenie do rozwoju i zawodowego profesjonalizmu ujętego w strukturę zawodowego awansu. W świecie utowarowienia edukacji nauczycielskiej, kredencjalizmu i przedukowania w profesji nauczycielskiej wartością najwyższą staje się – zatrudnienie, o którym jedna z respondentek mówi: „moje plany, marzenia na przyszłość to są takie, że ja najbardziej to chciałabym, aby nam tutaj w naszej szkole to nie zabrakło dzieci”.

## Bibliografia

- Bańka A. (2008). Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości. W: R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI wieku*. Bydgoszcz: WN UKW.
- Domecka M., Mrozowicki A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1, s. 138-149.
- Domecka M. (2005). Praca jako doświadczenie biograficzne. W: E. Hałas, K.T. Konecki (red.) *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa: WN SCHOLAR.
- Domecka M. (2010). Konstrukcja kariery, konstrukcja biografii, konstrukcja siebie. Narracje autobiograficzne ludzi biznesu, W: K.T. Konecki, A. Kacperczyk (red.) *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania jaźni i nieładu społecznego* (s. 200-201). Łódź: WN UŁ.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Katka G. (2004). Metoda biograficzna i analiza narracji w badaniach nad planowaniem swojego życia. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.) *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 169) Warszawa: WN. Instytutu Psychologii PAN.
- Gołębiak B.D. (2008). Wyjście poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: WN UKW.
- Hajduk E. (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia* (s. 10, 69). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Hałas E. (2001). *Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hughes E. C. (1997). *Careers. Qualitative Sociology*, 20.
- Hughes E. C. (1964). *Men and Their Work*. New York: Free Press.
- Kędzierska H. (2009). Kulturowe wzory biografii profesji nauczycielskiej. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: WN DSWE TWP.
- Lewowicki T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Magala S. (2005). Czelowanie zawodowych ram osobowości. W: E. Hałas, K.T. Konecki (red.) *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 207). Warszawa WN SCHOLAR.

- Marody M. (2000). *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (s. 109). Warszawa: WN SCHOLAR.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: WN UWM.
- Rokicka E. (1995). *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*. Łódź: WN UŁ.
- Urbaniak-Zajac D. (2009). O problemach towarzyszących badaniom jakościowym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2.
- Wagner I. (2005). Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1, s. 22.

### Summary

#### **Teachers' careers in the labyrinth of educational transformations**

The socio-economic and educational changes which have occurred in recent twenty years caused important transformations in the way of understanding work and professionalism, also in the teaching profession. Both the new model of teachers' professional development (from a trainee teacher to a honorary title of a professor of education) and the loss of the employment stability, resulted from the modernization of education and popularization of teachers' education, establish new job paths, new career models.

In the article I present the results of the biographical researches in which I undertook reconstruction of changes in teachers' careers during modernization of the education system. The selected typology of careers enables not only to provide description of particular trajectories of teachers' careers, but also to carry out analysis of wider processes which have influence on meanings teachers create about their work.

**Daria Wojtkiewicz**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Interakcje uczniów i nauczycieli w środowisku szkolnym**

Interakcje uczniów i nauczycieli mają wpływ na rozwój kompetencji społecznych wychowanków, ich osiągnięcia szkolne, atmosferę w szkole, poczucie bezpieczeństwa, ale przede wszystkim determinują efektywność procesów edukacyjnych. Dlatego uzasadnione wydaje się pytanie: jak nauczyciele i uczniowie odbierają swoje wzajemne interakcje?

Próbę rozpoznania sposobu definiowania wzajemnych interakcji podmiotów edukacji stały się przeprowadzone badania o charakterze jakościowym z wykorzystaniem metody projekcyjnej oraz testu zdań niedokończonych. Uzyskane dzięki nim wyniki pozwoliły na opisanie interakcji uczniów i nauczycieli, a w szczególności ich wymiaru normatywnego i teleologicznego.

### **Wprowadzenie**

Komunikacja interpersonalna, wzajemne porozumiewanie, kontakty uczniów i nauczycieli, relacje czy też interakcje podmiotów edukacji to kategorie, które są obecne nie tylko w potocznym rozumieniu rzeczywistości społecznej, ale również w rozważaniach naukowych. Tak częste podejmowanie namysłu nad wskazanymi kategoriami dowodzi między innymi faktu, że są one istotne nie tylko ze względu na determinowanie rozwoju kompetencji społecznych wychowanków, osiągnięć szkolnych uczniów, atmosfery w szkole czy nawet poczucia bezpieczeństwa uczniów, ale przede wszystkim z uwagi na ich wpływ na efektywność procesów edukacyjnych.

Jako że przedmiotem podjętych rozważań uczyniono interakcje, warto sprecyzować przyjętą perspektywę definiowania tego pojęcia i wyjaśnić, że są one rozumiane jako „ogół działań komunikacyjnych, przebiegających w odróżnieniu od działań instrumentalnych, zgodnie z nietechnicznymi regułami, lecz ze społecznymi normami zobiektywizowanymi w języku i nastawionymi na osiągnięcie nie tyle sukcesu ile porozumienia” (Habermas, 1999, t. 1, s. 924). W rzeczywistości społecznej, zdaniem J. Habermasa, mogą zaistnieć cztery modele wspomnianych interakcji zapośredniczonych językowo tzn. działanie normatywne, teleologiczne, dramaturgiczne oraz komunikacyjne. Na podstawie analizy wyników licznych eksploracji empirycznych, doty-



czących rzeczywistości edukacyjnej, dostrzega się przede wszystkim znamiona dwóch modeli działań, tj. normatywnego i teleologicznego. W związku z tym to właśnie te dwa działania staną się przedmiotem podjętego namysłu. Działanie normatywne zakłada, że zachowania jednostek funkcjonujących w grupie są regulowane normami. Działanie teleologiczne natomiast zachodzi, gdy:

„aktor urzeczywistnia cele lub sprawia, że następuje pożądaný stan, dobierając i w odpowiedni sposób stosując w danej sytuacji środki obiecujące powodzenie. Pojęciem centralnym jest ukierunkowana na realizację celu, kierująca się maksymami oraz oparta na interpretacji sytuacji decyzja między alternatywnymi działaniami” (Habermas, 1999, t. 1, s. 159-160).

Bez względu jednak na naukowe rozumienie pojęcia interakcji, należy pamiętać, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podejmując codzienne kontakty, nie zastanawiają się nad intencjami własnych działań, ich faktycznymi motywami, istotą, przebiegiem czy nawet celem. Również teoretyczne wyjaśnienia funkcjonowania interakcji społecznych, obecne w naukowym oglądzie rzeczywistości, są im obce.

Tak naprawdę scenariusze ich wspólnych działań są uwarunkowane sytuacjami, w których się znajdują bądź kontekstem społecznym, w którym funkcjonują. Często uwikłani w wytworzone społecznie lub jednostkowo schematy poznawcze, podejmują interakcję i realizują partykularne cele, opierając się na potocznym rozumieniu procesu komunikacji. W konsekwencji ich komunikacja nie zawsze pozwala na osiągnięcie porozumienia, a jej uczestnikom zdarza się wypowiadać wręcz przeciwstawne opinie o jej przebiegu. By uzasadnić ten pogląd można przywołać nieliczne, z wielu opinii uczniów, które wskazują na pejoratywny charakter interakcji podmiotów edukacji, np. uczniów klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej: „nie liczy się to co ja mówię, tylko to co mówi nauczyciel”; „przecież to nauczyciel ma zawsze rację”; „i tak będziemy musieli zrobić to, co wymyślił nauczyciel”; „nie będę próbował wyjaśnić nauczycielowi tej sprawy bo to i tak nic nie da”<sup>1</sup>.

Oczywiście uczniowie nie wypowiadają się o swoich nauczycielach tylko w negatywnych kategoriach, częste są również pozytywne opinie o ich kontaktach, jak choćby: „my mamy takiego wychowawcę, że wszystko nam załatwi”; „Pani X jest spoko my do niej nic nie mamy.” Naturalnie także i w opiniach nauczycieli można rozpoznać ambiwalentne definiowanie zachowań uczniów, np. „co roku przychodzą do nas coraz gorsi uczniowie – z nimi nie da się pracować”, „szkoda, że moja klasa już odchodzi, jej nie da się porównać z żadną inną”. W konsekwencji tak odbiegający od siebie odbiór wzajemnych interakcji przez podmioty edukacji oraz potrzeba rozumienia ich przebiegu, skłania do zadania pytania: Jak nauczyciele i uczniowie odbierają/definiują swoje wzajemne interakcje?

## Metoda badawcza

W celu rozpoznania specyfiki wspomnianych interakcji z uwzględnieniem opinii ich uczestników, przeprowadzono badania o charakterze jakościowym. Wykorzystano w nich metodę projekcyjną i objęto nimi

<sup>1</sup> Przytoczone wypowiedzi pochodzą z badań, o których niżej mowa.

<sup>2</sup> Przytoczone wypowiedzi pochodzą z badań, o których niżej mowa.

60 uczniów z dwóch szkół średnich oraz ich 30 nauczycieli. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele odpowiadali na 23 otwarte pytania, zawarte w kwestionariuszach testów zdań niedokończonych (TZN). Narzędzia te skonstruowano na użytek opisywanych badań – jedno z nich przeznaczono dla uczniów, natomiast drugie dla nauczycieli. Zastosowanie techniki TZN umożliwiło rozpoznanie subiektywnego odbioru wzajemnych interakcji uczniów i nauczycieli, uwzględniając ich dwa modele – zdefiniowane wcześniej działanie normatywne oraz teleologiczne.

### **Omówienie i interpretacja wyników badań**

Jakościowa analiza uzyskanych danych pozwoliła stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają poczucie obowiązku przestrzegania norm regulujących ich wzajemne interakcje. Rozpoznanie takiego stanu rzeczy nie jest oczywiście niczym zaskakującym, bowiem rzeczywistość edukacyjna funkcjonuje zgodnie z formalnie i nieformalnie obowiązującymi normami, które wyznaczają relacje jej podmiotów. Oczywisty jest również, fakt, że to właśnie szkoła wytwarzając charakterystyczne normy określające zasady wzajemnych interakcji nauczycieli i uczniów, wdraża swoich wychowanków do funkcjonowania w złożonym, zobiektywizowanym świecie formalnych instytucji społecznych. Także sam fakt funkcjonowania klasy jako grupy wymaga zaistnienia norm zarówno w odniesieniu do jej członków, jak i do nauczyciela jako jej formalnego przewodnika.

Wyrazem funkcjonowania normatywnych interakcji w komunikacji podmiotów edukacji stały się normy, wskazywane przez uczniów i nauczycieli jako te, które ich wzajemnie obowiązują. Wśród najczęściej wymienianych norm przez uczniów, których przestrzeganie jest od nich wymagane, można wyróżnić: używanie zwrotów grzecznościowych, stosowanie się do poleceń nauczycieli, nieprzeszkadzanie nauczycielom w prowadzeniu lekcji, bycie uczciwym, wyrażanie szacunku wobec nauczycieli, a także słuchanie tego, co mówi nauczyciel.

Natomiast nauczyciele wśród norm ich obowiązujących w kontaktach z uczniami, najczęściej wymieniali: wzajemny szacunek, sprawiedliwe ocenianie uczniów, uczciwe wykonywanie swoich obowiązków, indywidualne i konsekwentne traktowanie uczniów oraz wyrozumiałość.

Wśród norm wymienionych zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli zauważalne są znamiona poczucia obowiązku obdarzania siebie wzajemnym szacunkiem i bycia uczciwym. Uczniowie skupili się jednak bardziej na normach służących utrzymaniu prawidłowego toku/porządku lekcji, co można uznać za przejaw poczucia ich podporządkowania wobec nauczycieli. Nauczyciele natomiast formułując normy, stosowali określenie „traktowanie uczniów . . . . .”, które sugeruje poczucie władzy wobec uczniów. Wskazywane normy przez badane podmioty, potwierdzają zatem powszechnie uznaną pionową formę szkolnej komunikacji, w której przewodzi nauczyciel, a uczeń jest mu podporządkowany. Należy zauważyć również, że w normach wymienianych przez nauczycieli zauważalne jest skłanianie się ku podmiotowemu wchodzeniu w interakcję z uczniami, które przejawia się zwłaszcza w wyrozumiałości, sprawiedliwości oraz indywidualizacji oddziaływań wobec młodzieży.

U źródeł kształtowania się norm społecznych stoją obok zobiektywizowanych wartości także oczekiwania społeczne. W związku z tym w przeprowadzonych badaniach podjęto próbę rozpoznania: czy wzajemne oczekiwania podmiotów edukacji są komplementarne wobec norm ich obowiązujących?

Badania dowiodły, że nauczyciele wśród oczekiwań wobec uczniów najczęściej wymieniali: przestrzeganie ustalonych zasad, szacunek wobec nauczycieli, przygotowanie do zajęć, aktywność oraz zaangażowanie w naukę, a także kulturę osobistą. Natomiast rzadziej partnerstwo i uczciwość.

Jeżeli chodzi o uczniów trzeba przyznać, że bardzo trafnie rozpoznali oczekiwania swoich nauczycieli. Najczęściej wskazywali: posłuszeństwo, zachowanie ciszy na zajęciach i dyscyplinę (co w dużej mierze koresponduje z wymienionym przez nauczycieli przestrzeganiem ustalonych zasad), a także sumienność, systematyczność uczenia się, przygotowanie się do zajęć, aktywność. Natomiast rzadziej kulturę osobistą oraz szacunek wobec nauczycieli. Żaden z badanych uczniów nie wymienił uczciwości ani partnerstwa, które były wymieniane przez kilku nauczycieli.

Warto również przyjrzeć się oczekiwaniom uczniów wobec nauczycieli. Co interesujące zauważono, że zdecydowanie łatwiej było uczniom określić oczekiwania, które ich zdaniem mają wobec nich nauczyciele niż zidentyfikować własne wobec nauczycieli. Często pojawiały się odpowiedzi: „nie mam żadnych oczekiwań”, „jest dobrze”. Większość badanych wymieniała tylko jedno tudzież dwa oczekiwania. Niemniej wśród najczęściej formułowanych przez uczniów oczekiwań można wymienić: kulturę osobistą, sprawiedliwość, uczciwość, obiektywizm i tolerancję, natomiast rzadziej uprzejmość, życzliwość i cierpliwość.

Nauczyciele podobnie jak uczniowie również trafnie odczytali oczekiwania swoich partnerów interakcji i najczęściej wskazywali: obiektywizm, uczciwość, wyrozumiałość, sprawiedliwość, szacunek wobec uczniów, tolerancję oraz kulturę osobistą. Wielu spośród badanych nauczycieli wymieniło również: kompetencje, umiejętność przekazywania wiedzy, konsekwencję, pomoc w rozwiązywaniu problemów. Niestety te kategorie nie pojawiły się w żadnej wypowiedzi uczniów.

Porównując zasady wskazywane przez badanych uczniów i nauczycieli jako te, które obowiązują w interakcjach szkolnych z deklarowanymi przez nich oczekiwaniami wobec siebie, stwierdza się ich dużą komplementarność. Wniosek z tego, że zasady obowiązujące w interakcjach obu podmiotów edukacji zostały na tyle zinternalizowane, że wytworzone przez nie subiektywne/własne oczekiwania wobec wzajemnej komunikacji są zgodne ze zobiektywizowanymi normami społecznymi, funkcjonującymi w środowisku szkolnym i w konsekwencji je umacniają. Można zatem zauważyć pewną kołową zależność: oczekiwania społeczne są źródłem norm społecznych, normy uzasadniają zaistnienie oczekiwań, oczekiwania społeczne umacniają przestrzeganie norm i w rezultacie przyczyniają się do ich urzeczywistnienia się.

Jak już wcześniej wspomniano, źródłem norm społecznych są zobiektywizowane wartości. To właśnie one uzasadniają funkcjonowanie zasad i przyczyniają się do ich przestrzegania. Jakie wartości zatem zostały wskazane przez uczniów i nauczycieli jako te uzasadniające funkcjonowanie norm obowiązujących w interakcjach uczniów i nauczycieli?

Ich identyfikacja okazała się trudnym zadaniem, zwłaszcza dla nauczycieli. Zaskakujący jest fakt, że mimo iż nauczyciele odpowiadając na pytania dotyczące bezpośrednio norm, wskazywali konkretne wartości, jak choćby wspomniana sprawiedliwość, uczciwość czy tolerancja, to poproszeni o identyfikację wartości umocowujących funkcjonowanie norm społecznych, w dużej liczbie nie udzielili w ogóle odpowiedzi, niektórym

zdarzyło się wymienić kategorie, które nie mieszczą się w kanonie wartości. W konsekwencji niewielu spośród badanych nauczycieli podjęło próbę zidentyfikowania wspomnianych wartości, a jeśli już – to wymieniali: szacunek, partnerstwo, pracowitość oraz tradycję, a tylko nieliczni tolerancję.

Uczniowie zdecydowanie lepiej poradzi sobie ze wskazaniem wartości umocowujących funkcjonowanie szkolnych norm. Większość wymieniła wśród nich porządek społeczny i dyscyplinę, ale także współpracę i porozumienie. Co ciekawe, mimo że młodzież wymieniła wśród wartości współpracę i porozumienie, nie znalazły one potwierdzenia w wymienianych przez nich normach.

W oddziaływaniach o charakterze edukacyjnym nie sposób nie podejmować interakcji o charakterze teleologicznych. Z założenia proces nauczania i uczenia się są celowe. Oczywiście jest i to, że aktywność zarówno uczniów, jak i nauczycieli może mieć różne cele, niekoniecznie bezpośrednio związane z procesem nauczania czy wychowania, które są manifestowane otwarcie lub też bywają ukryte. Zasadne zatem wydaje się rozpoznanie, realizację jakich celów zakładają nauczyciele i uczniowie we wzajemnych interakcjach?

Otóż okazuje się, że dla uczniów ważne jest, by: być szanowanym przez nauczycieli, uczyć się, i rozwijać, ukończyć szkołę, mieć dobre wyniki w nauce, mieć lepszy kontakt z nauczycielami, pokazać nauczycielom, że jestem lepszy od innych uczniów, wywrzeć dobre wrażenie na nauczycielach, uzyskać specjalne względy.

Cele oddziaływań nauczycieli okazały się zbieżne z tym, co chcieliby uzyskać uczniowie. Bowiem wśród najczęściej wymienianych przez nauczycieli celów pojawiały się: być szanowanym przez uczniów, zmotywować uczniów do nauki, rozwijać osobowości uczniów, przekazywać wiedzę i kształtować umiejętności uczniów, nawiązać dobre i partnerskie kontakty z uczniami oraz zrozumieć ich.

W związku z wyżej przedstawionymi celami można zauważyć, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele chcieliby być szanowani przez swoich partnerów interakcji co *notabene* zostało już zidentyfikowane w wymienianych przez nich normach. Uczniowie chcieliby się uczyć i rozwijać, nauczyciele natomiast wykazują chęć intensyfikowania i wspierania tych procesów. Zauważalna jest również otwartość nauczycieli wobec nawiązywania partnerskich kontaktów z uczniami nastawianych na zrozumienie wychowanków. Natomiast uczniom zależy w dużej mierze na osiągnięciu partykularnych celów osiąganym poprzez wywieranie na nauczycielach dobrego wrażenia oraz uzyskiwanie specjalnych względów.

W osiągnięciu własnych celów często angażuje się inne osoby, w interakcjach interpersonalnych rzecz by można, że zawsze. Niemożliwe jest na przykład zrealizowanie przez nauczycieli celów dydaktycznych bez zaangażowania w proces nauczania uczniów. Dlatego kolejnym problemem, którego próbę wyjaśnienia podjęto w przeprowadzonych badaniach było rozpoznanie, w jaki sposób uczniowie i nauczyciele definiują role swoich partnerów interakcji, w realizacji zakładanych przez siebie celów.

Badania dowiodły, że uczniowie w tym procesie wyznaczają nauczycielom najczęściej instrumentalne role: przygotowania uczniów do uzyskania wykształcenia i skończenia szkoły, uczenia różnych umiejętności, mobilizowania do nauki. Kilku uczniów stwierdziło, że nauczyciele utrudniają realizację założonych celów. Nauczyciele natomiast, wskazując rolę uczniów w realizacji swoich celów, wyrazili do nich podmiotowy stosunek i stwierdzili, że: są podmiotami ich oddziaływań, ukierunkowują ich działania, są ich partnerami, współpracując z nimi w realizacji celów.

Podsumowując teleologiczne interakcje uczniów i nauczycieli, należy stwierdzić, że uczniowie ograniczają rolę nauczycieli do osób, których zadaniem jest jedynie wspieranie procesu rozwoju wychowanków, co nosi znamiona instrumentalizacji ich roli. Nauczyciele natomiast określają rolę uczniów zdecydowanie bardziej podmiotowo i wyznaczają im zadanie kreatora tudzież partnera ich wzajemnych interakcji, natomiast siebie określają jako osoby wspierające ten proces. Jednak mimo pozornej rozbieżności w nadawaniu znaczenia wzajemnym interakcjom przez podmioty edukacji, zauważalna jest komplementarność definiowania ról uczniów przez nauczycieli i ról nauczycieli przez uczniów. Zgodnie bowiem z opiniami uczniów, ich celem w szkole jest uzyskanie wykształcenia a rolę nauczycieli ograniczają do ukierunkowania tego procesu. Nauczyciele natomiast zakładają wspieranie rozwoju młodzieży a uczniów sytuują w roli podmiotów swoich oddziaływań. Należy jednak zaznaczyć, że są to odpowiedzi jedynie na poziomie deklaratywnym, co nie jest jednoznaczne z faktycznym podejmowaniem takich działań.

Reasumując, stwierdza się, że zarówno normatywne, jak i teleologiczne działania uczniów i nauczycieli, występujące w ich wzajemnych interakcjach, mają komplementarny charakter. Co prawda oba podmioty wyznaczają sobie inne cele i wskazują różne normy, są one jednak na tyle komplementarne, że odpowiadają sobie w toku ich interakcji, uwzględniając oczywiście odmienną rolę pełnionych przez uczniów i nauczycieli. W konsekwencji wzajemne kontakty wspomnianych podmiotów sprzyjają zarówno realizacji partykularnych, jak i kolektywnych celów interakcji. Występuje w nich dbałość o realizację celów nie tylko dydaktycznych czy wychowawczych, ale także osobistych, wykazywana przede wszystkim przez uczniów, a także stosowanie się do norm obowiązujących w interakcjach uczniów i nauczycieli.

## **Bibliografia**

Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: WN PWN.

## Summary

### **Interactions between students and teachers in school environment**

The interactions between students and teachers have an influence on students social competence, their school achievements, school atmosphere and safety. Nevertheless, most importantly they determine the effectiveness of educational processes. In view of that the question how teachers and students perceive mutual interactions seem to be so relevant?

The qualitative research, which employed the projecting method and the sentence completion, attempted to recognize the method of defining mutual interactions between educational subjects. The results allowed to describe the interactions of students and teachers, focusing on its normative and teleological aspect.



### **III. Dyskusje i polemiki**





**Magdalena Kapela**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Schyłek uniwersytetu „zaściankowego”

Artykuł dotyczy wymagań, przed jakimi stoją współczesne uniwersytety i proponuje określone rozwiązania. Obecnie uniwersytety zmuszone są m.in. do „walki” o studenta, o swoją pozycję na globalnym rynku do wprowadzania ciągłych innowacji i jednocześnie do trwania przy tradycyjnych wartościach. W artykule zwrócono uwagę na proces internacjonalizacji uczelni i wskazano w nim korzyści z niego płynące. W procesie tym dostrzeżono szansę obrony kształcenia ogólnego i uniknięcia przekształcenia uniwersytetu w wyższą szkołę zawodową.

Otoczający nas świat jest światem globalnym, w którym na wielu płaszczyznach życia stykamy się z odmiennymi kulturami. Większość krajów, a w tym i Polska przechodzi głębokie przemiany polityczne, społeczne i demograficzne. Nie pozostaje to bez wpływu na szkolnictwo wyższe, które w ostatnich latach zostało poddane procesowi umiędzynarodowienia. Obecnie proces ten jest nie tylko narzędziem wymiany kulturowej i naukowej, ale także jednym z potencjalnych „kół ratunkowych” dla uniwersytetów.

### Szansa, którą musimy wykorzystać

Na wszystkich szczeblach edukacji widoczna jest zmniejszająca się liczebność uczniów, co w następstwie oznacza niższą liczbę potencjalnych kandydatów na studia. Odczuwalny spadek liczby beneficjentów kształcenia akademickiego w sposób naturalny wymusza na uniwersytetach zwiększenie konkurencyjności. Uczelnie, które chcą bez obaw patrzeć w przyszłość, muszą postawić na innowacyjność, a ich pracowników naukowych powinny cechować aktywności i nowoczesność. Przyszłość uniwersytetów nie może ograniczać się jednak do regionu czy też kraju, współcześnie wiąże się ona z uczestnictwem uniwersytetów w procesie internacjonalizacji, który został określony jako proces integracji międzynarodowej, międzykulturowej w globalnym wymiarze nauczania, badań i funkcji usługowych instytucji (Knight, 1999, s. 16).

Według definicji opracowanej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organization for Economic Co-operation and Development – *OECD*) na internacjonalizację w szkolnictwie wyższym składają się takie aktywności jak:

- międzynarodowe programy studiów,
- wykorzystanie metod porównawczych w skali międzynarodowej,

- przygotowanie do międzynarodowych karier,
- programy języka obcego mające zwiększyć umiejętności międzykulturowe,
- studia dotyczące obszarów (geograficznych, kulturowych, narodowych),
- przygotowanie do uznanych międzynarodowych kwalifikacji zawodowych,
- wspólne lub podwójne dyplomy studiów,
- stałe studia za granicą,
- programy opracowane dla studentów zagranicznych (Teichler, 1999, s. 7).

Warto nadmienić, że uprawianie nauki zawsze miało wymiar globalny, współcześnie jednak nastąpiła ogromna zmiana w szybkości przepływu informacji oraz mobilności studentów i naukowców. Obecnie nie musimy wychodzić z domu, aby toczyć dysputy z osobą przebywającą na innym kontynencie, natomiast wyjazd do zagranicznego ośrodka naukowego nie jest związany z ogromnym ryzykiem, nie jest także tak czasochłonny jak kiedyś. Co więcej, studenci nie muszą wychodzić z domu, aby podjąć studia internetowe pojawiające się w ofercie światowych uniwersytetów. Wobec takich zmian uniwersytety nie mogą pozostać obojętne, jednak każda zmiana rodzi obawy. Część z nich niestety trudno uznać za niezasadne.

Naukowcy prowadzą ożywione dyskusje nad wpływem procesów globalizacyjnych na szkolnictwo wyższe. Zajmują opozycyjne stanowiska. Część ekspertów uważa, że uniwersytety oprą się procesom globalizacyjnym i pozostaną skarbnicami narodowej czy lokalnej kultury oraz pozostaną narodowymi i państwowymi instytucjami kształcenia elit państwowotwórczych. Pojawiają się także głosy, że po umasowieniu szkolnictwa wyższego, wraz z rozwojem kształcenia przez Internet i pojawiającymi się problemami finansowymi uczelni, utrzymanie tradycyjnej struktury i sposobów działania szkolnictwa wyższego jest niemożliwe (Pawłowski, 2005, s. 19).

### Zmiany, ale z rozsądkiem

Podczas konferencji „Studenti zagraniczni w Polsce 2011” pojawiło się pytanie: *Dlaczego dążymy do umiędzynarodowienia uczelni?* Najczęstszą odpowiedź, chociaż nie zawsze wypowiedzaną wprost, było wskazanie aspektu ekonomicznego i ogólnych wymagań. Niestety następstwem takiej interpretacji procesu umiędzynarodowienia uczelni jest przyjmowanie wszystkich studentów zagranicznych, którzy chcą podjąć naukę w naszym kraju. Ich liczba niekoniecznie przekłada się na jakość. Przyjmując w mury swych uczelni studentów zagranicznych powinniśmy prowadzić rekrutację, zwracając uwagę na osiągnięcia naukowe, na stopień posługiwania się językiem, a nie faworyzować ich ze względu na fakt, iż są obcokrajowcami. Podejmując się kształcenia musimy pamiętać o zapewnieniu jego „jakości”, lecz nie w znaczeniu ekonomicznym jak zauważyła Teresa Hejnicka-Bezwińska, lecz jakości ugruntowanej na standardach kształcenia akademickiego, na tradycji, etosie i misji uniwersytetu (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 33).

Rekrutacja na uczelniach zagranicznych przypomina wyścig czy też tzw. „łapankę” a nie szereg przemysłanych działań. Względy ekonomiczne niestety dominują. W nikłym stopniu liczy się wiedza i umiejętności kandydata, skoro za nawet marnym studentem „stoją” pieniądze. Podejmowane działania nie uwzględniają szerszej perspektywy, są krótkowzroczne i będą owocowały koniecznością obniżenia standardów jakości-

wych, zderzeniem się z roszczeniową postawą studenta „płacę więc należy mi się”, a niekiedy nawet z zarzutami handlowania wizami. Brak profesjonalnej rekrutacji i jasno określonych wymagań może być wykorzystany przez osoby, które by dostać się do Unii Europejskiej wysłały aplikację na „byle jaki” uniwersytet a po otrzymaniu wizy nie pojawią się w jego murach.

Globalizacja to wielka szansa dla uczelni, ale podążając międzynarodowym szlakiem podwójnych dyplomów, wspólnych programów, czy też list międzynarodowych rankingów musimy pamiętać o naczelnych wartościach uniwersytetu. Musimy pamiętać o nauczaniu wartości i przekazywaniu norm, studenci powinni nabyć cechy, które pozwolą im prawidłowo wypełniać przyszłe role społeczne. Student, opuszczając mury naszej uczelni, będzie naszą „wizytówką” i to od nas zależy, czy nasza uczelnia będzie kojarzona z jakością czy też międzynarodowi studenci będą nas postrzegać jako niewiarygodnych, a nasze dyplomy nie będą uznawane za granicę. Jeśli do tego dopuścimy, nawet znaczne obniżenie opłat za studia nie będzie środkiem motywującym do wyboru naszej uczelni czy naszego kraju. Zapewnienie jakości kształcenia powinno być przedmiotem uwagi władz każdej uczelni. To właśnie w niej kształtowane są materialne warunki studiowania i sposoby kształcenia, to w uczelni przebiega proces dydaktyczny i to właśnie tam można podnosić jego poziom (Grzegorzczuk, Sójka, 2008, s. 172). Jest to powiązane z koniecznością wprowadzenia większych wymagań dla kandydatów, ale w zamian jednostka kończąca studia w instytucji o charakterze elitarnym nie otrzyma „zwykłego” dyplomu, otrzyma swoisty znak jakości, budzący zaufanie potencjalnych pracodawców (Hejwosz, 2010, s. 98).

### Student międzynarodowy – otwarty, ale wymagający

Zajęcia w języku obcym prowadzone przez odpowiednią kadrę (jeśli nie całe kierunki studiów to przynajmniej moduły), nowoczesne podręczniki, bazy czasopism elektronicznych, sale wykładowe ze sprzętem, gdzie możliwe jest odtworzenie prezentacji czy połączenie się z Internetem, wyposażone laboratoria – to współczesne minimum, niestety w dalszym ciągu trudne do osiągnięcia. Jakości oczekują także polscy studenci, jeśli jej nie otrzymają, część z nich wyjedzie na studia za granicę. Także dla nich ważne jest, co oferuje im uczelnia, jaką wiedzę zdobędą, w jakich badaniach będą mogli wziąć udział bądź też jakie będą mogli sami przeprowadzić. Współczesnego studenta interesuje, z jakimi ośrodkami zagranicznymi współpracuje uczelnia, gdzie będzie mógł wyjechać na praktykę lub część studiów. Obecnie aspekt bliskości/dostępności traci na znaczeniu. W świecie, gdzie zmiany następują bardzo szybko, gdzie wymaga się od młodych ludzi otwartości na zmiany, mobilności<sup>1</sup>, elastyczności, fakt, że uczelnia, w której podejmuje naukę jest o trzysta czy osiemset kilometrów od domu rodzinnego, traci na znaczeniu. Już średniowieczny uniwersytet był dostępny dla wszystkich, którzy pragnęli studiować. Zarówno studenci, jak i kadra naukowa mogli swobodnie podróżować z jednego ośrodka naukowego do drugiego. Współcześnie podróże i komunikacja

<sup>1</sup> Mobilność znakomicie określa E. Kubiak-Szyborska: „Gotowość do bycia mobilnym sprowadza się do tego, aby coraz szersze kręgi społeczne chciały, wyraziły wolę bycia w ruchu, a nie musiały tego robić wbrew własnej woli”. Mobilność wg autorki wynika z wewnętrznego przekonania, że stoją przed nami kolejne wyzwania i musimy wyjść im naprzeciw (Kubiak-Szyborska, 2002, s. 37).

stały się znacznie tańsze, w związku z czym podjęcie studiów w innym kraju nie stanowi już tak ogromnego wyzwania, w porównaniu do możliwości, jakie taka edukacja daje w zamian za podjęty trud i ryzyko. Obecnie wymiana zagraniczna stała się nieodzownym elementem kształcenia uniwersyteckiego, mimo że nie jest obowiązkowym elementem programu studiów. Wyjazdy do zagranicznych uniwersytetów partnerskich zyskują coraz większą popularność, a w opinii wielu studentów stanowią obowiązkowe doświadczenie każdego studiującego, są pewnego rodzaju wymogiem dzisiejszych czasów (Krzaklewska, 2010, s. 207). Uniwersytet lokalny traci rację bytu w obliczu procesów globalizacyjnych. Z roku na rok widoczny jest wzrost liczby studentów kształcących się poza krajem pochodzenia, według danych UNESCO w 2007 roku ich liczba osiągnęła 2,8 mln. Ważny przy tym jest fakt, iż w prowadzonych statystykach nie uwzględnia się pobytów trwających rok lub krócej (*Global education digest 2009...*). Światowa kultura młodzieżowa sprawia, że nastolatki całego globu są bardzo do siebie podobni i otwarci, dzięki czemu ze swobodą pokonują bariery narodowościowe, religijne czy skostniałą tradycję. Kultura popularna „działa” w poprzek granic i kontynentów, rozpraszając różnice: narodowe, państwowe, etniczne i językowe (Melosik, 2007, s. 53). Młodzi podejmując studia za granicą, szukają „swego miejsca”, które niekoniecznie jest przypisane do kraju urodzenia czy języka, za to międzykulturowy wymiar wymiany gwarantuje studentom inną jakość uczenia się mimo uczestniczenia w podobnych sytuacjach jak te, w których biorą udział ich rówieśnicy w kraju ojczystym (Krzaklewska, 2010, s. 215).

Warto dodać, że charakter wiedzy przekazywanej studentom zagranicznym ma szerokie implikacje. Kiedy studenci kończą naukę, wracają do domu bogatsi w wiedzę, nowe doświadczenia i wizje. Podejmując pracę, pozostają w bliskim kontakcie z ośrodkiem naukowym, w którym kończyli studia. Wielokrotnie, otrzymują tę pracę właśnie z powodu posiadania „zagranicznych kwalifikacji”, gdyż transfer wiedzy jest jednym z najważniejszych elementów zagranicznych studiów. Jeśli rezygnują z powrotu — to w pracy zawodowej współpracują z ośrodkami naukowymi kraju, z którego pochodzą. Stają się swego rodzaju mostem pomiędzy kulturami, co jest szczególnie ważne, gdyż tak jak podkreśliła to Martha Nussbaum dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy a umiejętności komunikacji międzyludzkiej, uwzględniającej różnice międzykulturowe, nabrały szczególnej wartości. Uniwersytety przyjmując do swego grona studentów z różnych stron świata, powinny ich traktować jak równych sobie obywateli całego globu ziemskiego i przygotowywać ich do wypełniania takiej roli (Altbach, 1989, s. 126; Nussbaum, 2008, s. 16; Siuta, 2004, s. 23; Hejwosz, 2010, s. 99).

### **„Drenaż mózgów” nie musi boleć**

Tendencja promowania idei edukacji bez granic państwowych jest ważnym wskaźnikiem przemian w organizacji kształcenia (Urbanek, 2004, s. 36). Studenci zagraniczni i naukowcy są jednymi z najbardziej widocznych oznak internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Pod wieloma względami są w centrum tego systemu. Są to „nośniki” wiedzy ponad granicami. Warto wspomnieć, że wymiana międzynarodowa nie dotyczy tylko studentów, ale również i kadry naukowej. Wielu młodych naukowców w wyjazdach zagranicznych widzi szansę na rozwój kariery naukowej, jednak bardzo często jest to źle postrzegane. W procesie

umiędzynarodowienia uczelni dostrzega się zjawisko „drenażu mózgow”<sup>2</sup> i zagrożenia odpływem najbardziej uzdolnionej kadry do pracy poza Polskę. Z drugiej strony, podobnie jak w przypadku studentów, zjawisko to, pod warunkiem podtrzymywania kontaktów tych osób z krajem, ma również pozytywne aspekty. Uczeni na ogół ściśle współpracują z konkretną osobą lub wydziałem w uczelni przyjmującej i często prowadzą badania nad tematem będącym przedmiotem wspólnego zainteresowania obu stron. Relacje zbudowane przez badaczy podczas ich pobytu w ośrodku zagranicznym są ważne nie tylko dla nich i ich badań, ale również dla rozwoju więzi instytucjonalnych i długofalowej współpracy. Polskie uczelnie zaczynają „walczyć” o wykształconych pracowników, np. poprzez programy skierowane do polskich naukowców, którzy przebywali i prowadzili badania naukowe w ośrodkach naukowych za granicą, ale starają się również pozyskać naukowców z zagranicy. Musimy pamiętać, że prawdopodobieństwo migracji powrotnej wzrasta, jeśli uczeni powiązani są siecią kontaktów z krajem urodzenia oraz mają możliwość współpracy z naukowcami z zagranicy po powrocie do kraju (*Diagnoza mobilności...*). Niestety zbyt rzadko w mobilności naukowców dostrzegamy pozytywne strony wyjazdów i wspólnych badań z ośrodkami zagranicznymi. Wymiana doświadczeń, porównywanie modeli i wspólne działania w znaczący sposób podnoszą jakość całego systemu edukacji. W ostatnich latach coraz więcej międzynarodowych programów nauczania opracowywanych jest wspólnie przez naukowców i oferowanych studentom zarówno z Europy, jak i spoza jej granic (Grzegorzczak, Sójka, 2008, s. 169). Uniwersytety muszą pogodzić się z faktem, iż coraz mniej naukowców może działać w pojedynkę. Coraz więcej badań prowadzonych jest w zespołach międzynarodowych, do których wybiera się najlepszych z określonych dziedzin, gdyż współczesne problemy naukowe coraz częściej przekraczają tradycyjne granice między dyscyplinami.

Rolą uniwersytetów jest pobudzanie naukowców do podejmowania działań międzynarodowych takich jak wspólne badania, projekty. Nie zawsze jest to związane ze zmianą miejsca zamieszkania. W dobie rozwoju technologii, gdzie za pomocą Internetu można się nie tylko komunikować, ale także upowszechniać wyniki badań, udostępniać wykłady i publikacje naukowcy mogą pracować „w murach własnej uczelni”, wykorzystując nowości technologiczne do kontaktów z pozostałymi członkami zespołu. Prace badawcze mogą być wspierane kilkudniowymi wyjazdami studyjnymi, których celem oprócz dzielenia się wiedzą jest wymiana doświadczeń, dyskusje oraz uczestniczenie w procesie kształcenia.

Wewnętrzna mobilność naukowców w Unii Europejskiej szacuje się na 3,1%, natomiast mobilność dla Polski wynosi zaledwie 0,1% a to m.in. dzięki stażom zagranicznym, wyjazdom studyjnym, międzynarodowym konferencjom istnieje możliwość podnoszenia kompetencji naukowców i jakości polskiej nauki (Knapieńska, 2010, s. 31). Tym samym wyjazdy zagraniczne przyczyniają się do zmniejszenia peryferyczności polskiej nauki. To właśnie badania naukowe warunkują nowoczesne kształcenie mające wpływ na treści nauczania, natomiast udział studentów w pracach badawczych wyrabia umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, co sprzyja poprawie struktury zatrudnienia. Badania naukowe stymulują także proces tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, a prowadzenie ich na uczelni jest gwarancją jej autonomii i wolności akademickiej (Grzegorzczak, Sójka, 2008, s. 164).

<sup>2</sup> ang. *brain drain*

### To co nieuniknione

Uniwersytet od zarania dziejów był instytucją międzynarodową, tak jak niegdyś łacina była językiem nauki – tak obecnie rolę tę pełni język angielski. W mobilności studentów i naukowców uczelnie widzą nowe perspektywy, gdyż przyszłość jest międzynarodowa. Naszym zadaniem jest wprowadzanie zmian, które uczynią uniwersytet konkurencyjnym, a oferowane programy kształcenia atrakcyjnymi. Szeroka oferta dydaktyczna w języku angielskim, odpowiednio zaplanowane działania promocyjne oraz „internationalization at home” w bardzo szybkim czasie zwiększają międzynarodową mobilność studentów i pracowników. Badania międzynarodowe mogą być prowadzone także w Polsce, to do nas mogą przyjeżdżać profesorowie, aby w naszych ośrodkach akademickich prowadzić badania i uczyć studentów. Nie uda się to jednak bez wykształconej kadry prowadzącej badania naukowe na wysokim poziomie, bez studentów, którzy zaadaptują się do uniwersyteckiego systemu studiów, którego podstawą jest samodzielne myślenie i studiowanie inicjowane przez mentorów. A wszystko to w duchu tradycji uniwersyteckiej i kulturze uczelni, które stanowią nieodzowny element uniwersytetu. Moim zdaniem uniwersytety nie mają wyboru, albo zwiększą wysiłki, w celu podniesienia konkurencyjności uczelni i prowadzonych badań co przełoży się na uzyskanie określonej pozycji nie tylko w Polsce, albo nasza nauka zejdzie na peryferie i staniami się zaściankiem Europy.

### Bibliografia

- Altbach P.G. (1989). The New Internationalism: foreign students and scholars. *Studies in Higher Education*, Vol. 14, No. 2, s. 125-136.
- Batorski D., Bojanowski M., Czerniawska D. (2009). *Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce*. <http://www.nauka.gov.pl/nauka/polityka-naukowa-panstwa/analizy-raporty-statystyki/analizy-raporty-statystyki/artikul/diagnoza-mobilnosci-instytucjonalnej-i-geograficznej-osob-ze-stopniem-doktora-w-polsce-w-roku-2009/> (otwarty 23 kwietnia 2011).
- UNESCO Institute for Statistics (2009). *Global education digest 2009: Comparing education statistics across the world*. Montreal.
- Grzegorzczak A., Sójka J. (red.) (2008). *Fenomen uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010). Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.) *Innowacje w Edukacji Akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 25-51). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hejwosz D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Knapieńska A. (2010). Raport o mobilności naukowców. *Forum Akademickie*, nr 12, s. 30-33.
- Knight J. (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education by Jane Knight. W: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD (s. 13-29). Paryż: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Krzaklewska E. (2010). Tak wiele się nauczyłem/em” – analiza doświadczenia wyjazdu na Erasmusa... W: D. Pauluk (red.) *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność* (s. 199-220). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kubiak-Szymborska E. (2002). Edukacja wobec „bycia globalizowanym” i życia we współczesnej megalopolis. W: U. Ostrowska, A. M. de Tchorzewski (red.) *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji* (s. 28-41). Bydgoszcz, Olsztyn: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nussbaum M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pawłowski K. (2005). Internacjonalizacja a globalizacja we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Organizacja i Kierowanie*, nr 4, s. 19-37.
- Siuta M. (2004). Australijski Program PLUS a wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym. W: B. Krawiec (red.) *Wybrane zagadnienia współczesnego szkolnictwa wyższego. Tradycje a zmiany edukacyjne* (s. 13-34). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Teichler U. (1999). Internationalisation as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*, nr 5, s. 5-23.
- Urbanek A. (2004). Wyjazd studyjny formą kształtowania mobilności studentów Uniwersytetu Wrocławskiego na przykładzie wyjazdu na Zaolzie. W: B. Krawiec (red.) *Wybrane zagadnienia współczesnego szkolnictwa wyższego. Tradycje a zmiany edukacyjne* (s. 35-44). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

#### Summary

#### The decline of “parochial” universities

Article concerns the standards which are set in front of contemporary universities and it shows one of the way out from the situation in which universities have been found. Currently universities are forced, among other things, to fight for students, position in global market, universities have to introduce innovations and, at the same time, have to stick to traditional values. In article attention was focused on internationalization process of universities and benefits from this process were pointed out as well. Universities' internationalization has been perceived as a chance for defence of general education and avoiding transformation of university into a higher vocational school.

Aleksander Kobylarek  
Ilona Zakowicz  
Uniwersytet Wrocławski

## Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy

Artykuł stanowi próbę rekonstrukcji toczącej się współcześnie dyskusji na temat szkolnictwa wyższego, a także chęć uchwycenia specyfiki jego związku z rynkiem pracy. Autorzy oscylują zatem wokół kwestii zatrudnienia studentów i absolwentów uniwersytetu oraz relacji, jaka na przestrzeni ostatnich lat została wypracowana na osi uniwersytet – student – rynek pracy.

Współczesny polski uniwersytet jest coraz bardziej agresywnie oskarżany o to, że jego oferta kształcenia odpowiada na oczekiwania kandydatów na studia, ale nie na zapotrzebowanie rynku pracy (Thieme, 2009, s. 371). Te oczekiwania kandydatów zaś są dosyć mgliste, niejasne, przypadkowe i budowane co najwyżej na zainteresowaniach, a nie powodowane troską o pracę. Młody człowiek tuż po maturze nie myśli na ogół o tym, jak będzie zarabiał na życie, tylko chce skończyć jakiegokolwiek studia, bo przecież w dzisiejszych czasach trzeba posiadać dyplom ukończenia uczelni wyższej.

Na ogół studenci popełniają tu dwa rodzaje błędów. Studenci studiów zaocznych bardzo często chwytają się jakiegokolwiek pracy, często dorywczej, sezonowej, niewymagającej specjalnych kwalifikacji i przez to nisko płatnej, zwłaszcza w okresach zwiększonego bezrobocia. Studenci studiów dziennych zaś rzadko myślą o pracy w zawodzie, do którego przygotowują ich studia i przez dłuższy czas w ogóle nie są w stanie odpowiedzieć na pytanie, co chcieliby w życiu robić. Praktyki zawodowe traktują często jak „piąte koło u wozu”, i nie stanowią one dla nich punktu wyjścia do nawiązania dobrego kontaktu z instytucją, w której może się znaleźć miejsce pracy dla nich w przyszłości.

Stosunkowo niewielki odsetek studentów wie co chce robić po studiach i próbuje łączyć wiedzę jawną (którą dostaje w trakcie studiów) z wiedzą ukrytą (w miejscu pracy lub podczas praktyk). Trzecia strategia wymaga pewnego stopnia dojrzałości w studiowaniu, realistycznego spojrzenia na możliwości własnej kariery zawodowej, samozaparcia, systematyczności, cierpliwości i dbałości o własne życie. Jednak studenci podchodzący w ten sposób do swojej przyszłości zawodowej mają szansę znaleźć się wśród tych nielicznych, którzy staną się wysokiej klasy specjalistami, spełnionymi zawodowo, łączącymi pracę zawodową z pasją.

Jest też druga strona medalu. Niedojrzali i nieprzygotowani do jednego z najważniejszych życiowych wyborów studenci w ciągu ostatnich kilku lat (a wcześniej było jeszcze gorzej), spotykają się ze zbyt słabo



przygotowaną ofertą zawodową uniwersytetu. To nieprzygotowanie uczelni wynika z kilku podstawowych przyczyn, ale wszystkie one mają ścisły związek z ideą i tradycją uniwersytetu.

Model humboldtowski, który obowiązuje w Polsce (pomimo licznych i dość burzliwych dyskusji nic się nie zmieniło w tym względzie) opiera się na dwu podstawowych zasadach, które są sprzeczne z ideą kształcenia zawodowego, co oznacza, że sama idea została skonstruowana niejako przeciwko rynkowi pracy, albo przynajmniej bez uwzględniania jego potrzeb.

Pierwsza zasada to prymat niezależnych badań. Niemiecki model nowożytnego uniwersytetu był zbudowany na przekonaniu, że do prowadzenia badań naukowych, które pomagają nam odczarować rzeczywistość (Weber, 1995, s. 19), uczoney potrzebuje niezależności. Jakikolwiek wpływ mógłby być destrukcyjny na proces dochodzenia do prawdy, stąd też uczeni są przeczułeni na punkcie swojej niezależności, no bo wszelkie naciski godzą w ich dobre imię i w istotę niezależnych badań. Niezależny uczoney jest ostoją uniwersytetu, a to oznacza, że cokolwiek by robił przede wszystkim pozostaje uczoneym. Prawdopodobnie tu należy szukać korzeni przekonania o nadzwyczajnych kwalifikacjach zawodowych i moralnych profesora uniwersytetu, którego prestiż można by porównywać tylko do prezydenta.

Druga zasada to – łączenie ról uczonego i nauczyciela akademickiego. Dobrym nauczycielem akademickim w modelu humboldtowskim może być tylko uczoney, dlatego że jest najlepiej zorientowany w aktualnym stanie nauki i sam prowadzi badania zjawisk i prawdowości, które stają się przedmiotem nauczania dla studentów. Późniejsi komentatorzy wskazywali, że wiedza najlepiej smakuje u źródła, którym jest sam badacz i jego pracownia.

Warto tu wskazać, że zasady, na których opierał się uniwersytet humboldtowski, były formułowane, gdy miał on charakter elitarny, a możliwość studiowania mieli nieliczni. Od tego czasu uniwersytety europejskie przeszły przynajmniej dwie wielkie fale „umasowienia” kształcenia, a polskie uniwersytety w latach dwudziestych ubiegłego wieku zostały zalane przez fale studentów, różnie przygotowanych do studiowania i z zupełnie zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Wydawało się, że pewnym rozwiązaniem pomocnym w przejściu od kształcenia elitarnego do masowego/uzawodowionego, mogło być wprowadzenie procesu bolońskiego. To jednak połowicznie rozwiązało problem. Studia uniwersyteckie mają taką strukturę, w której przygotowanie zawodowe powinno następować po licencjacie, jednak w praktyce po dużym zamieszaniu związanym z procesem reorganizacji studiów i tak w większości zawodów, do których przygotowuje uczelnia, potrzebny jest tytuł magistra.

Tradycyjne pojmowanie idei uniwersytetu było funkcjonalne w kształceniu elit, jednak przy współczesnych wymaganiach, kiedy studia są już nie tyle selekcją do wysokich pozycji społecznych, co raczej powinny pozwalać na zdobycie pracy w określonym zawodzie, ta idea jest już nieadekwatna do rzeczywistości *extra muros*. Pracodawcy narzekają permanentnie na słabo przygotowanych absolwentów, którzy nie potrafią nic praktycznego; absolwenci na to, że uniwersytet nie nauczył ich niczego konkretnego, a wykładowcy na coraz mniej przygotowanych i mało lotnych studentów.

Wydaje się, że w kontekście nowych uwarunkowań należałoby gruntownie przemyśleć ideę uniwersytetu, przynajmniej w tych częściach, w których wydaje się ona rozbieżna całkowicie z oczekiwaniami społecznymi. Jeżeli przyjmujemy założenie, że uniwersytet jest projektem społecznym, jest powołany przez pewną

społeczność do pełnienia określonych funkcji, to trzeba sobie zadać pytanie o aktorów definiujących jego misję oraz o kształt owej misji. Z pewnością nie możemy opierać działalności uniwersytetu na całkowitej niezależności uczonych, jeśli chcemy, żeby był w jakiś sposób „służebny” w stosunku do rynku pracy. Ignorowanie tej prawidłowości może prowadzić tylko do masowej produkcji bezrobotnych i upadku (i tak już nadwątlonego) prestiżu uczelni. Kto zatem powinien decydować? Temat ten był przedmiotem wielu dyskusji naukowych, których przywołanie przekroczyłoby ramy takiego skromnego artykułu — warto wskazać jedynie, że trzy podstawowe podmioty — państwo, rynek pracodawców i oligarchia uniwersytecka — to niewystarczające podmioty do redefiniowania wspomnianej misji czy idei.

W tej chwili w niewystarczającym stopniu bierze się pod uwagę badania naukowe przy otwieraniu nowych kierunków i cykli kształcenia — na pedagogice na przykład dużym powodzeniem cieszy się resocjalizacja, chociaż „ssanie” w tym zawodzie jest niewielkie z szowinistyczną preferencją mężczyzn (których na tym kierunku i tak jest mało).

Brak wreszcie głębszych relacji uniwersytetu ze środowiskiem *extra muros* — z przedsiębiorcami, przedstawicielami pracodawców, absolwentami, firmami HR. Program kształcenia ulega niewielkim modyfikacjom, a jeśli już to nie ze względu na nowo odkryte kompetencje kluczowe, lecz bardziej dlatego, że pojawiła się znacząca dyskusja w nauce lub jakaś teoria stała się bardziej modna. Potrzebne byłoby zderzenie wizji kształcenia naukowców — nauczycieli akademickich, którzy są mistrzami cyzelującymi kwalifikacje przyszłych absolwentów z potrzebami formułowanymi przez samych pracodawców, którzy te kompetencje potem będą wykorzystywać. Obowiązek nałożony przez ministerstwo przez nową ustawę najprawdopodobniej nie rozwiąże tego problemu, bo mają być monitorowane losy absolwentów jedynie przez kilka lat po absolutorium.

Być może warto sobie zadać pytanie, czy uniwersytet współczesny jest w ogóle organizacją uczącą się. Klasyczne określenia organizacji uczącej się, mówią o zderzeniu dwóch strategii: kodyfikacji (kiedy rynek zmienia się wolno i najważniejsza jest cena usługi/ produktu) i personalizacji (kiedy rynek zmienia się szybko i najważniejsze staje się dopasowanie usługi/ produktu do potrzeb klientów) (Jashapara, 2006, s. 218).

Nie ma wątpliwości, co do tego, że w szybko zmieniającym się świecie współczesnym, popyt na kwalifikacje również ulega gwałtownym wahaniom — jednak uniwersytet tradycyjny nie jest na to chyba przygotowany.

Przed wszystkim pod znakiem zapytania stoi zdolność uniwersytetu do reagowania na zmiany środowiska zewnętrznego — w tym przypadku konkretnie na potrzeby środowisk lokalnych. Uniwersytet opierający się na tradycji i pielęgnujący przez stulecia swoją niezależność i wyjątkowość pod koniec XX wieku stanął wobec zupełnie nowej sytuacji. Okazało się nagle, że powinien kształcić... pracowników. Pomijając fakt, że nie wszyscy zdają sobie sprawę z tej konieczności i prawdopodobnie nie będą w stanie nigdy zaakceptować takiej gwałtownej zmiany paradygmatu kształcenia, to jest jeszcze kwestia możliwości zmiany *modus operandi* struktur instytucji totalnej (jaką jest niewątpliwie uniwersytet).

Zmiana paradygmatu kształcenia z liberalnego na zawodowe oznacza nie tylko zmianę w przedmiotach i treściach kształcenia, ale przede wszystkim musi to być całkowita zmiana świadomości i to od sekretarza komisji rekrutacyjnej lub pani w dziekanacie przyjmujących dokumenty kandydata, aż do profesora i dyrektora instytutu, którzy mają realny wpływ na definicję celów kształcenia. Należy odejść od strategii kodyfikacji, na której bazował uniwersytet i w zależności od wymagań przyjmować (krótko- lub długofalowo, w zależności od

wymagań uczących się społeczności) strategię personalizacji, gdzie zakres tej personalizacji byłby określany w porozumieniu z przedstawicielami lokalnych pracodawców.

Uniwersytet nie przejmuje się specjalnie ani zdaniem swoich studentów, ani zdaniem pracodawców, nie wykonuje również żadnych analiz potrzeb szkoleniowych (a dobrze byłoby wykonywać pogłębione, dokładne, rzetelne lub przynajmniej panelowe badania diagnostyczne) ani nie prowadzi żadnych sondaży opinii na własne potrzeby. Nie uczy nawet podstaw andragogiki nauczycieli akademickich, którzy przecież pracują z dorosłymi ludźmi. Wygląda to trochę tak jakbyśmy to my – wykładowcy wiedzieli najlepiej, czego potrzebuje świat *extra muros* i nie musieli naszych działań edukacyjnych z nikim konsultować. Przekonanie o własnej omnipotencji może być dla nas zgubne, gdyż oderwani od realiów rynku, bez konsultacji z pracodawcami, bez porządných diagnoz środowiska pracy możemy łatwo stać się skansenem kształcenia liberalnego – tak jak to określił wiele lat temu Peter Drucker (1999, s. 173). Wtedy to jedyni kandydaci, jakich zobaczymy u wrót uniwersytetu to tacy, którzy nie przyjdą tu z potrzeby uzyskania wartościowej wiedzy, lecz po to, żeby zdobyć trofeum w postaci dyplomu, którego nigdy w życiu nie będą używać, tylko powieszą sobie na ścianie w gabinecie, bo użyteczną wiedzę zdobyli gdzieś indziej – na uczelni zawodowej lub w środowisku pracy.

Żeby móc współpracować ze społecznością lokalną i przygotowywać dobrze przeszkolone kadry, uniwersytet polski musi się bardzo zmienić. Trzeba pozbyć się akademickiego feudalizmu i przekonania o własnej nieomyślności, a następnie zbudować podstawy trwałego dialogu między światami *extra* i *intra muros*. Trzeba również szeroko zakrojonych badań diagnostycznych na wejściu i na wyjściu, żeby mieć podstawy naukowe do działania i argumenty w dyskusji z niezorientowanymi w sytuacji, którzy cały rynek pracy postrzegają przez pryzmat własnych korzyści (zwrócenie uwagi na potrzeby przedsiębiorców i pracodawców nie oznacza, że powinniśmy ulegać całkowicie ich presji – stawka jest zbyt wysoka – przydatność, wydajność i satysfakcja tysięcy ludzi zależy od propozycji programowych).

Najwyższy czas spojrzeć na uniwersytet jak na rodzaj przedsiębiorstwa (przynajmniej jeśli chodzi o wypełnianie misji kształceniowej), które ma określone cele i zadania. Warto co pewien czas (a najlepiej permanentnie) rozliczać władze i nauczycieli akademickich z wyników ich pracy. Zbyt daleko posunięta autonomia (dla której tak nawiasem mówiąc nie ma specjalnego uzasadnienia w kwestii ustalania treści kształcenia) może tu tylko zaszkodzić prestiżowi uniwersytetu w dłuższej perspektywie, kiedy już niewiele można będzie zrobić. Stracić prestiż można bardzo łatwo – odbudowywanie go potem to trud rozłożony na całe pokolenia.

Należy również wziąć poważnie pod uwagę głos samych studentów, którzy podczas studiów już zaczynają często szukać sobie miejsca pracy i jako pierwsi napotykają szereg problemów, wykazują braki w tzw. wiedzy podstawowej, tak ważnej przy przyjmowaniu do pracy nowego pracownika. Ich opinia może być pierwszym ważnym sygnałem, że coś jest nie tak w kwestii kształcenia i że należy podjąć natychmiastowe kroki w celu dokonania szybkiej reorientacji w programach kształcenia.

Wreszcie musimy sami zastanowić się nad własnym postępowaniem. Czy wielość ról, jakie sprawujemy – uczonego, nauczyciela, opiekuna, administratora, łowcy grantów, przypadkiem nas nie przerasta i nie cierpi na tym poziom kształcenia, gdyż nie jesteśmy w stanie być już tak dyspozycyjnymi i otwartymi dla naszych studentów, których mamy przecież przygotować do zawodu i wyposażyć w niezbędne do wykonywania zawodu kwalifikacje.

Spoglądając na współczesny rynek pracy z perspektywy studenta/absolwenta uniwersytetu, sytuacja wydaje się niezwykle skomplikowana i niepewna. Okazuje się bowiem, iż podjęte studia, czy też ich ukończenie nie zawsze są gwarantem zatrudnienia, a jeśli tak, to nie zawsze w wyuczonym, interesującym dla studenta/absolwenta zawodzie. Wskaźnik bezrobocia absolwentów uniwersytetu niepokojąco wzrasta, zwłaszcza w odniesieniu do kierunków humanistycznych i społecznych. Przyczyn takiego stanu rzeczy można by wskazać wiele, o części z nich była już mowa, warto jednak zwrócić uwagę na te czynniki wpływające na brak zatrudnienia, które są udziałem samych studentów/absolwentów i do których zaliczyć należy: niechęć do podejmowania pracy w innym zawodzie niż wyuczony (niejednokrotnie poniżej kwalifikacji), zbyt wygórowane oczekiwania w odniesieniu do miejsca pierwszej pracy, wynagrodzenia, wyposażenia. Bierność i niechęć do podejmowania dodatkowej aktywności poza „studiowaniem” (w postaci kół naukowych, praktyk, staży, wolontariatów). Traktowanie uniwersytetu jako „poczekalni”, a więc miejsca, w którym decyzja o rozpoczęciu kolejnych kierunków studiów, ma za zadanie jedynie opóźnić moment rozpoczęcia pracy zawodowej, a przy tym także wypełnianie nowych ról społecznych, takich jak rola pracownika, podwładnego. Wpływ na wysoki wskaźnik bezrobocia ma również niska skłonność studentów/absolwentów uniwersytetu do podejmowania pracy poza miejscem kształcenia/zamieszkania, oraz znikoma lub słaba orientacja w odniesieniu do potrzeb rynku pracy i zasad jego funkcjonowania.

Studia nie gwarantują pracy w wyuczonym zawodzie, powinny jednak ułatwić życiowy start oraz adaptację do zmieniających się warunków i wymagań rynku pracy. Warto się więc zastanowić czy na uniwersytecie rzeczywiście dokłada się wszelkich starań by owemu zadaniu sprostać. Jednym z argumentów przemawiających na korzyść uniwersytetu jest obecność w programach kształcenia akademickiego przedmiotów, takich jak poradnictwo zawodowe, przedsiębiorczość czy też zarządzanie karierą. Drugim ścisła współpraca z biurami karier lub innymi instytucjami, zadaniem których jest niesienie pomocy studentom i absolwentom w aktywnym wejściu na niezwykle zmienny polski (lub nawet europejski) rynek pracy. Jak wskazuje Agnieszka Stopińska-Pająk: polski rynek pracy wykazuje wielorakie, często wzajemnie wykluczające się cechy i właściwości, ale równocześnie jest rynkiem bardzo dynamicznym, w coraz większym stopniu odzwierciedlającym tendencje charakterystyczne dla europejskich rynków pracy (Stopińska-Pająk, 2006, s. 9). Z tej też przyczyny rynek pracy oczekuje od uniwersytetu pracowników dobrze wykształconych i przygotowanych do realizacji nowoczesnych obowiązków zawodowych, gotowych na zmiany i ustawiczną edukację (Stopińska-Pająk, 2006, s. 10).

Z punktu widzenia pracodawcy nie jest bowiem atrakcyjnym taki pracownik, który ma do zaoferowania „jedynie” wyższe wykształcenie i zdobytą w toku studiów wiedzę teoretyczną. Po pierwsze dlatego, iż kwalifikacjami tego rodzaju może się poszczycić wiele osób, po drugie zaś pracodawca niechętnie zatrudnia osoby, które nie tylko nie mają zawodowego doświadczenia, ale także ukształtowanych, właściwych (dla kultury organizacyjnej danej firmy) nawyków pracowniczych, takich jak: właściwa organizacja pracy, punktualność czy odpowiedzialność. Sytuacja ta ma także drugie, „ciemniejsze” od poprzedniego oblicze, jakim jest – delikatnie rzecz ujmując – niewłaściwa postawa pracodawców, którzy niejednokrotnie wykorzystują luki w prawie oraz determinację studentów na swoją korzyść, proponując staż zamiast zatrudnienia, umowę cywilnoprawną w miejsce umowy o pracę, dziesięć godzin pracy, podczas gdy obowiązujący jest tryb ośmiogodzinny. Warto także wspomnieć, iż od studenta/absolwenta wymagana jest pełna dyspozycyjność, obejmująca także pracę

w weekendy i święta, niechętnie wykonywana przez stałych pracowników, a więc tych zatrudnionych na umowę o pracę. Oprócz dyspocyjności, paradoksalnie oczekuje się także „statusu studenta”, który jak wiadomo zwalnia pracodawcę z płacenia składek na ubezpieczenia społeczne oraz zdrowotne. Innym problemem jest staż pracy. Przeglądając różnego rodzaju oferty, zauważyć można, iż poza wykształceniem wyższym pracodawca oczekuje także kilkuletniego doświadczenia w zawodzie. Jak zatem spełnić te absurdalne kryteria? Czyli mieć wykształcenie wyższe, ale status studenta, kilkuletnie doświadczenie w pracy na proponowanym stanowisku i najlepiej nie więcej niż 30 lat (kryterium wieku także pojawia się w ofertach pracy). Ponadto mile widziana jest znajomość kilka języków obcych, prawo jazdy oraz wiedza z zakresu nowych technologii.

Dla pełniejszego zobrazowania sytuacji poszukującego pracy studenta, warto także wspomnieć o innej interesującej tendencji, jaka obserwowana jest ostatnimi czasy. Jest nią swoiste wyczulenie pracodawców na wygląd potencjalnego pracownika, a więc jego aparycję oraz formę graficzną dokumentów aplikacyjnych, przykładem czego jest wymóg wysyłania życiorysu zawodowego wraz ze zdjęciem. Co ciekawe nie jest to już jedynie klasyczne zdjęcie legitymacyjne, zdarzają się bowiem oferty pracy, w których pracodawcy oczekują fotografii prezentujących całą sylwetkę kandydata/ki. Z kolei od dokumentów aplikacyjnych wymaga się nie tylko przejrzystej i zgodnej z prawdą treści, mile widziana jest także atrakcyjna szata graficzna. Pracownik zostaje więc w pewnym sensie zdehumanizowany, sprowadzony jedynie do treści zawartych w życiorysie, zarówno słownych, jak i graficznych, które coraz częściej decydują o wartości i pozycji pracownika w zawodowej hierarchii.

Innym niepokojącym zjawiskiem, jakie zaobserwować można na polskim rynku pracy jest traktowanie studenta jako „taniej, bądź darmowej siły roboczej” – pracownika niższej kategorii, który przez wzgląd na trudną nieraz sytuację finansową, bądź chęć zdobycia pierwszych doświadczeń zawodowych, zmuszony jest do podejmowania pracy za „najniższą stawkę”, w zawodzie dalekim od zamierzonego. Nie sposób zatem nie zauważyć, iż w tym miejscu pojawia się ogromne pole do nadużyć ze strony pracodawcy, który oczywiście może, ale przecież wcale nie musi z niego skorzystać. Nasuwa się zatem pytanie, kto jest odpowiedzialny za taki stan rzeczy i w jaki sposób można by mu zapobiegać, czy też minimalizować jego negatywne skutki?

Ulegający ciągłym zmianom rynek pracy wymaga od kandydatów, a więc także studentów/absolwentów uniwersytetu, nie tylko ciągłych inwestycji w wykształcenie, rozwój i doświadczenie, równie ważna, choć przez wielu bagatelizowana, jest umiejętność poszukiwania pracy. Wbrew pozorom proces wyszukiwania i wybierania adekwatnych do wykształcenia, umiejętności i preferencji ofert pracy nie jest zadaniem łatwym. Przykładem tego zjawiska jest rozbudowana oferta firm świadczących usługi edukacyjne, biur karier czy innych instytucji oferujących projekty z zakresu aktywnego poszukiwania pracy. Szkolenia te wychodząc naprzeciw oczekiwaniom studentów i pracodawców, oferują między innymi: poszerzenie wiedzy osób poszukujących pracy o zagadnienia z zakresu specyfiki współczesnego rynku pracy, technik i metod jej poszukiwania, pozwalają także określić sylwetkę zawodową kandydata, dokonać bilansu jego mocnych i słabych stron, dopasować kwalifikacje, umiejętności oraz predyspozycje do ofert rynku pracy. Proponują zatem szerokie spektrum, niezwykle przydatnych umiejętności – instrumentarium, które pozwala odnaleźć się wśród zmian, jakie dotyczą między innymi systemu naboru pracowników.

Wraz ze wzrostem zainteresowania obszarem *human resources* (zasoby ludzkie), zwiększył się także odsetek firm, zlecających poszukiwanie pracowników prywatnym, zewnętrznym firmom rekrutacyjnym, charakteryzującym się skomplikowanym i długotrwałym systemem rekrutacji, trwającym nieraz kilka miesięcy i obejmującym dziesiątki, a nawet setki kandydatów na prestiżowe stanowisko. Stąd też proces poszukiwania i zdobywania pracy jest działaniem złożonym i wielopłaszczyznowym, wymagającym od potencjalnego kandydata wytrwałości i zaangażowania w działania, które nie gwarantują oczekiwanych rezultatów w postaci zatrudnienia.

Pracodawca z kolei, świadomy faktu, iż praca jest współcześnie towarem deficytowym czuje się na tyle pewnie, iż nie tylko wybiera spośród studentów tych „najlepszych”, ale także stawia kandydatom wymagania znacznie wykraczające poza zakres kompetencji, które należałoby uznać za kluczowe dla realizacji przewidywanych (na określonym stanowisku) zadań. Słuszne zatem wydaje się twierdzenie, iż pracodawca coraz częściej poszukuje „wyspecjalizowanego kapitału” ludzkiego (Melosik, 2002, s. 106), czyli „gotowych” pracowników, osób które nie tylko spełniają oczekiwania określone w ofertach pracy, ale także posiadają szereg kompetencji i umiejętności, które wyróżniają ich spośród, jak mi się wydaje, nie mniej odpowiednich kandydatów. „Gotowy pracownik” to ktoś, kto bez „zbędnej straty czasu” może przystąpić do realizacji powierzonych obowiązków, kto przez wzgląd na wcześniejsze doświadczenia zawodowe (lub chociażby staże i praktyki) do minimum skraca czas zawodowej adaptacji. To także ktoś, kto świadomie i odpowiedzialnie przygotował się do pełnienia roli pracownika dzięki czemu reguły, jakimi rządzi się rynek pracy oraz jego liczne pułapki, nie są mu obce. To osoba odnajdująca się w nowych, chwiejnych okolicznościach rynku pracy, która realnie myśli o swojej przyszłości, świadomie konstruuje projekt własnej kariery zawodowej.

Podstawowe oczekiwania, jakie stawiane są kandydatom na pracowników nie wydają się nadmiernie wygórowane. Przeciwnie, proces wchodzenia w nowe role społeczne, w tym także rolę pracownika, powinien jawić się jako oczywisty i naturalny, niemniej jednak niewielu studentów/absolwentów może się poszczycić dojrzałością w tym wymiarze. Próby podejmowania samodzielnej aktywności, czy to zawodowej czy edukacyjnej – wykraczającej poza ramy obowiązującego programu kształcenia – nie jest jeszcze zjawiskiem powszechnym, pomimo zauważalnych, korzystnych zmian, jakie można zaobserwować w tym obszarze.

Student XXI wieku, pomimo niezaprzecznego „nasylenia” zarówno polskiego, jak i europejskiego rynku pracy, stara się nie oczekiwać biernie na zatrudnienie, przeciwnie – coraz częściej „bierze sprawy we własne ręce”, starając się zaplanować swoją karierę w taki sposób, by uniknąć widma wzrastającego bezrobocia. Rosnąca konkurencja na rynku pracy wymusza na studentach podejmowanie różnego rodzaju inicjatyw, w tym także kolejnych kierunków studiów, co nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty, przykładem czego jest zjawisko „przeedukowania”, o którym pisze Zbyszko Melosik (2000, s. 204). Zjawisko to skutkuje niejednokrotnie „ukrywaniem” wyższego wykształcenia (bądź któregoś z fakultetów) w celu otrzymania pracy, która wprawdzie nie zaspokaja ambicji studenta/absolwenta, jednakże pozwala zdobyć pierwsze zawodowe doświadczenia. Uzasadnione zatem wydaje się twierdzenie, iż student/absolwent zobowiązany jest do wykazywania się dużym stopniem elastyczności i tolerancji, zarówno w odniesieniu do wymagań pracodawców, jak i tendencji na rynku pracy, które to przyczyniają się między innymi do przesunięcia odpowiedzialności za rozwój osobisty i zawodowy z pracodawcy (firmy, instytucji) na samego pracownika. To pracownik właśnie, jest kreatorem swojego zawodowego kapitału, dlatego też to on powinien dbać o stwarzanie okazji do indywidualnego rozwoju. Podobnie rzecz się ma ze studentami, którzy najpierw sami przed sobą (oraz



kadrą wykładowców) a w konsekwencji pracodawcą, odpowiadają za kształt swojej osobowości i tożsamości zawodowej.

Warunkiem efektywnej tranzycji z uniwersytetu do życia zawodowego jest zatem solidne przygotowanie, obejmujące gruntowne, teoretyczne wykształcenie akademickie, doświadczenie parazawodowe (działalność w organizacjach studenckich, kursy, projekty), umiejętność skutecznego poszukiwania pracy, wiedza na temat rynku pracy oraz, co niezwykle istotne, chęć dalszego inwestowania w rozwój osobisty i zawodowy. Postawa tego rodzaju jest bowiem konieczna dla poprawnego funkcjonowania w szybko zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych.

Przeobrażenia, jakie dokonują się na rynku pracy są wielopłaszczyznowe. Z jednej strony bowiem współczesny rynek można by określić jako bardziej liberalny, ponieważ poprzez dostosowywanie się do oczekiwań studentów i pracodawców, coraz częściej umożliwia łączenie studiów z pracą zawodową, oraz bardziej konkurencyjny, gdyż wchodzi na niego kolejne roczniki wyżu demograficznego (Bogaj, 2007, s. 32). Z drugiej strony jednak wydaje się tak znacząco „przesycony” potencjalnymi pracownikami, iż daje szansę jedynie „najlepszym z najlepszych”. Nie jest w stanie wchłonąć wszystkich poszukujących pracy, dlatego też stawia coraz wyższe, absurdalne wręcz wymagania, przyczyniając się do wzrostu bezrobocia i przymusowych migracji kwalifikacji.

Liczba miejsc pracy, jaka generowana jest przez rynek, nie rośnie wprost proporcjonalnie do ilości wchodzących na rynek studentów/ absolwentów, stąd też wyższe wykształcenie jest jedynie pewnego rodzaju punktem wyjścia. Swoistym „biletem przetargowym”, który uprawomocnia jedynie do ubiegania się o pracę, nie zaś do jej otrzymania. Z tej też przyczyny coraz większe znaczenie zyskują kompetencje dodatkowe, takie jak znajomość języków obcych, obsługa specjalistycznych programów komputerowych, prawo jazdy, potencjał intelektualny, a zatem zarówno wiedza, doświadczenie, umiejętności, postawy, jak i nietuzinkowa osobowość.

Wykształcenie wyższe przestaje być wartością samą w sobie (wartością autoteliczną). Warto się więc zastanowić, jaki kurs powinien obrać uniwersytet, a wraz z nim wykładowcy i studenci, by móc sprostać wyzwaniom współczesnego, niezwykle skomplikowanego świata. Z jednej strony kierunek zmian powinien być projektowany w taki sposób, by student/absolwent uniwersytetu był w stanie sprostać złożonym przemianom, jakie dokonują się w obszarze społecznym, kulturowym i gospodarczym, by mógł aktywnie i twórczo uczestniczyć w zmieniającej się rzeczywistości, z zaangażowaniem pogłębiać wiedzę zarówno „w”, jak i poza murami uniwersytetu, a także śledzić pojawiające się na rynku pracy innowacje. Czyli jednym słowem być człowiekiem sprawnym zawodowo – *homo faber*. Z drugiej strony natomiast obrany kurs nie powinien odrywać uniwersytetu od tradycji, z której wyrósł i która jest dla niego elementem konstytutywnym, ponieważ zawsze była ona związana z możliwościami tworzenia elit przez absolwentów uniwersytetu.

Zasadne wydaje się zatem twierdzenie, iż jedną z kluczowych kwestii w dyskusji na temat współczesnej kondycji uniwersytetu (i edukacji akademickiej), jest problem jego odpowiedzialności wobec społeczeństwa – za postawy i działania, jakie przejawia w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczne i ekonomiczne. Wobec studentów – za „wypożyczenie”, jakie otrzymują, wkraczając w obcą im przestrzeń rynku pracy, pełną społeczno-gospodarczych zawichości, a także wobec historii i tradycji. Należy bowiem mieć na uwadze

fakt, iż dla zachowania własnej tożsamości uniwersytet nie powinien całkowicie ulegać kolonizującej presji komercjalizacji i wolnorynkowej koncepcji uczelni (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 60).

Maria Czerepaniak-Walczak podejmując próbę analizy kondycji współczesnego uniwersytetu, dokonała interesującego, w kontekście powyższych rozważań, rozróżnienia na dwie ścierające się ze sobą idee. Pierwsza z nich to idea „uniwersytetu-przedsiębiorstwa”, budząca opór ze strony zwolenników „tradycyjnej” misji uniwersytetu. Wizja ta, zbliżona jest w swej formie i strukturze do przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego, zadaniem którego jest „wytwarzanie” specjalistów-fachowców, nie zaś, jak to ma miejsce na uniwersytecie klasycznym – „kształcenia indywidualności”, która – jak twierdzi Tadeusz Czeżowski – jest wszechstronnym rozwijaniem jej możliwości (Czeżowski, 1989, s. 240). Druga idea natomiast, określona została mianem „uniwersytetu przedsiębiorczego”. Zasada się ona na racjonalnym (twórczym, efektywnym) zarządzaniu posiadanym kapitałem społecznym i intelektualnym przez procesy i działania specyficzne dla uczelni, to znaczy: badania, kształcenie, i kulturotwórcze relacje ze środowiskiem (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 58). Do jego statutowych zadań należałoby zaliczyć: pomnażanie kapitału społecznego i intelektualnego, będącego czynnikiem wielowymiarowego rozwoju osobowego i przemian zarówno w bliskim, jak i dalszym otoczeniu. W związku z powyższym odmiennie przedstawia się także sposób przekazywania wiedzy. W miejscu systemu „tradycyjnego” pojawia się bowiem uczenie się w procesie konstruowania wiedzy, będące udziałem wszystkich podmiotów – osób i gremiów pracowniczych uniwersytetu (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 58).

Uniwersytet przedsiębiorczy miałby być zatem rodzajem kompromisu między potrzebą przebudowy dotychczasowego krajobrazu szkolnictwa wyższego (uniwersyteckiego) a koniecznością zachowania jego tożsamości, wynikającej z wieloletniej przeciw tradycji. Miejscem intersubiektywnych relacji nacechowanych: świadomością, intencjonalnością i odpowiedzialnością, służących odkrywaniu nowych przestrzeni uczenia się przez działanie, nie zaś dla działania. Przestrzeń zapewniają optymalne warunki dla badań, kształcenia, uczenia się i racjonalnych kulturotwórczych relacji z otoczeniem społecznym i materialnym (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 59-60).

Uniwersytet bowiem nie powinien być spychany do poziomu wyższej szkoły zawodowej, czy też firmy świadczącej usługi edukacyjne. Nie może także przybierać formy skostniałego w swej strukturze reliktu przeszłości. Chcąc zachować swoją tradycyjną rolę, w warunkach coraz większej komercjalizacji edukacji, uniwersytet powinien odważnie zwrócić się ku idei przedsiębiorczości która, jak zaznacza Czerepaniak-Walczak, jest jednym z celów edukacji, w tym także edukacji akademickiej. Przedsiębiorczości, której korelatami są: rzetelna znajomość mechanizmów rządzących zmianą, dostrzeganie nowych perspektyw i pól działania, odważne, krytyczne i twórcze myślenie oraz gotowość do podejmowania ryzyka (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 58-59).

Tak pomyślana idea uniwersytetu (przedsiębiorczego) z konieczności osadzona w wielowymiarowym, i niezwykle skomplikowanym kontekście funkcjonowania, stwarzałyby szansę sprostaniam oczekiwaniom różnych grup społecznych. Bowiem, jak powszechnie wiadomo, uniwersytet jest przestrzenią ciągłych walk, obszarem ścierania się ideologii, interesów i opinii wynikających z uwikłania tegoż w szereg napięć, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, u podnóża których tkwi odwieczny konflikt interesów. Miejscem, w którym spotyka się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość dla wypracowania wspólnej wizji tego, co w naszym



kręgu cywilizacyjnym ma szczególne znaczenie. Przestrzenią dialogu tradycji z nowoczesnością, który pozwala z niesłabnącą wiarą i troską zadawać wciąż nowe pytania o kształt i miejsce uniwersytetu w zmieniających się okolicznościach. Obszarem twórczego działania, którego celem jest przygotowanie kolejnych pokoleń do aktywnego, świadomego „bycia w świecie”. Dlatego też, jak przypomina Władysław Stróżewski: pozaczasowy w swej idei odległy od terażniejszości w swych historycznych początkach równocześnie stara się za wszelką cenę o dotrzymanie kroku współczesności i utrzymanie kontaktu z aktualnym stanem nauki światowej. Ale taki powinien właśnie być i pozostać, jeśli nie ma zatracić swej tożsamości, ma natomiast w sposób właściwy spełniać swe powołanie (Stróżewski, 1992, s. 22).

## Bibliografia

- Bogaj A. (2007). Człowiek w środowisku pracy. W: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.) *Pedagogika pracy* (s. 32). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Drucker P. F. (1999). *Spółczesność prokapitalistyczna* (s. 173). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010). Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany, W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 58-60). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czeżowski T. (1989). O ideale uniwersytetu, W: T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości* (s. 240). Wrocław: Ossolineum.
- Jashapara A. (2006). *Zarządzanie wiedzą* (s. 218). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Melosik Z. (2000). Uniwersytet i przemiana kultury współczesnej, W: M. Cyilkowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei rzeczywistości* (s. 204). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy* (s. 106). Poznań: Wolumin.
- Stopińska-Pajęk A. (2006). *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy* (s. 9,10). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Stróżewski W. (1992). *W kręgu wartości* (s. 22). Kraków: Znak.
- Thieme K. J. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA* (s. 371). Warszawa: Difin.
- Weber M. (1995). *Wissenschaft als Beruf* (s. 19). Stuttgart: Reclam.

## Summary

### Polish university and the requirements of labour market

The text provides an analysis of ongoing discussion about higher education and tries to present the special nature of its connection to labour market. The authors comment on the topic of employment of students and alumni of university and the link between university, student and labour market that has appeared in recent years.



## **IV. Recenzje**



**Maria Calvo Charro (2009). *Guía para una educación diferenciada*. Madrid: Toro Mitico, ss. 173.**

Zainteresowanie płcią jako kategorią edukacyjną (Kopciwicz, 2007) ma swoje źródło w postulatach akcentujących potrzebę wyrównywania szans edukacyjnych chłopców i dziewcząt, obalenia stereotypów płci, równego dostępu do rynku pracy. Rosnące niezadowolenie z obecnego kształtu systemu edukacji prowadzi analityków oraz badaczy edukacji do poszukiwania alternatywnych form kształcenia<sup>1</sup>. Jednym z wątków tych poszukiwań jest pytanie o racjonalność kształcenia zróżnicowanego ze względu na płeć osadzone w kontekście realizacji założeń Strategii Lizbońskiej, włączenia w priorytety edukacyjne poszczególnych państw kompetencji kluczowych oraz większego wyczerpania na wagę kapitału ludzkiego w procesie budowania społeczeństwa opartego na wiedzy OECD, 2009). O intensywności debaty na temat efektywności kształcenia chłopców i dziewcząt w szkołach (bądź klasach) męskich i żeńskich mogą świadczyć liczne publikacje (Norfleet James, 2007, Meehan, 2007) oraz konferencje<sup>2</sup>.

Ostatnie lata przyniosły również znaczący postęp w eksploracji sfer związanych z budową i funkcjonowaniem mózgu. Wyniki badań neurobiologicznych do tej pory nie były dostatecznie eksponowane na gruncie oświatowym. Tymczasem – zdaniem wielu ekspertów – umiejętne wykorzystanie wiedzy o wrodzonych różnicach w budowie mózgu kobiet i mężczyzn może sprzyjać optymalizacji wyników szkolnych osiąganych przez obie płci oraz sprawić, że (dla przykładu) dzięki odpowiednim metodom dydaktycznym oraz motywacji więcej dziewcząt podejmie studia na kierunkach ścisłych<sup>3</sup>. Perspektywa łącząca edukację z neurobiologią sygnalizuje

---

<sup>1</sup> Co ciekawe, wydaje się, że dyskusja wokół problematyki kształcenia chłopców i dziewcząt przesuwa się powoli z płaszczyzny „równościowej” (równouprawnienie płci, zagadnienia społeczne) na płaszczyznę „czysto” szkolną, dydaktyczną. Wyraża się to m.in. w większej reprezentatywności środowisk, które biorą udział w tej dyskusji. Oczywiście, nadal ważnym wątkiem pozostaje *gender mainstream*. Zob. np. A. Dzierzgowska, E. Rutkowska (2008). *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka. Materiał dostępny na: [www.feminoteka.pl/downloads/raport-www.pdf](http://www.feminoteka.pl/downloads/raport-www.pdf) (strona otwarta 22.02.2010).

<sup>2</sup> Warto szczególnie odnotować konferencję *Gender Differences in Educational Achievement* zorganizowanej w dniach 17-18.11.2009 w Uppsali. W konferencji zorganizowanej dla przedstawicieli rządu wielu krajów oraz instytucji edukacyjnych wzięło udział ok. 170 osób z 30 państw, w tym reprezentanci Komisji Europejskiej, OECD, Eurydice. Zapis wybranych wideokonferencji: [https://www.se2009.eu%2fen%2fmeetings\\_news%2f2009%2f11%2f17%2fconference\\_on\\_gender\\_differences\\_in\\_educational\\_achievement](https://www.se2009.eu%2fen%2fmeetings_news%2f2009%2f11%2f17%2fconference_on_gender_differences_in_educational_achievement) (strona otwarta 08.02.2010). Dane zawdzięczam uprzejmości Josepa Marii Barnilsa, przewodniczącego European Association Single Sex Education (EASSE), który wziął udział w konferencji.

<sup>3</sup> Świetnym przykładem praktycznych wskazówek, jak uczyć dziewczęta matematyki i fizyki, jest książka A. Norfleet James, w której autorka wskazuje przyczyny niepowodzeń szkolnych dziewcząt w tych przedmiotach (brak wiary w siebie, trudności z orien-

nowy obszar poszukiwań wiążący politykę oświatową oraz strategie edukacyjne z „twardą” empirią będącą owocem nowoczesnych badań – m.in. skanowania mózgu czy tomografii komputerowej (Lopez Moratalla, 2009, Sax, 2006, Baron-Cohen, 2004). Idea towarzysząca tego typu podejściu ma na celu z jednej strony optymalizację stosowanych metod dydaktycznych; z drugiej – uwiarygodnienie oraz uzasadnienie kierunku podejmowanych działań, czy szerzej – reform oświatowych. Interdyscyplinarność dyskursu edukacyjnego stanowi z pewnością duże wyzwanie dla osób związanych zawodowo z oświatą, gdyż wymaga wykroczenia poza określone przez pedagogikę tradycyjne ramy wiedzy.

Obok perspektywy neurobiologicznej ważne znaczenie ma również zmiana w sposobie uprawiania polityki oświatowej wielu państw charakteryzująca się dążeniem do decentralizacji władzy oraz cedowaniem decyzji na podmioty lokalne. Okazuje się, że otwieranie systemu oświaty na świat oraz większa współpraca ze środowiskiem lokalnym i rodzicami skutkują zakładaniem z powodzeniem placówek edukacyjnych tylko dla chłopców, bądź tylko dla dziewcząt. Efekty tego współdziałania są szczególnie widoczne w Stanach Zjednoczonych, gdzie w sieci szkół publicznych lokalne władze oświatowe w porozumieniu z rodzicami decydują się (często na zasadzie eksperymentu) na oddzielenie chłopców i dziewcząt na wybranych zajęciach, na przykład z matematyki lub literatury i języka obcego. Celem takiego rozdzielenia jest polepszenie wyników w nauce, obniżenie poziomu agresji oraz poprawa atmosfery w szkole. Te przedsięwzięcia zwykle są starannie monitorowane i poddawane szczegółowym analizom, których wyniki podaje się do publicznej wiadomości (Chadwell, 2009). Tendencję do rozdzielania chłopców i dziewcząt w klasach na zajęciach z wybranych przedmiotów odnotowuje się również w niektórych państwach w Europie (inicjatywy kilku miast w Niemczech), o czym informowały swego czasu również polskie media<sup>4</sup>.

W tym kontekście można potraktować *Przewodnik po edukacji zróżnicowanej* Marii Calvo Charro jako przystępny (i zarazem bardzo wstępny) opis modelu edukacji zróżnicowanej, który dla wielu osób wciąż pozostaje edukacyjną efemerydą – czymś ambiwalentnym, rodzącym kontrowersje i nie do końca naukowo spenetrowanym. Książka ta nie jest jednak formalnym manifestem ani próbą polemiki z tymi, których nie przekonuje rozdzielanie chłopców i dziewcząt na czas lekcji. Calvo skupia się raczej na opisie tego, w jaki sposób można optymalizować wyniki nauczania i wychowania obu płci, przytaczając najważniejsze argumenty przemawiające za taką formą kształcenia. Czyni to w sposób dość prosty, nie pretendując do wyczerpującego ujęcia tematu. Pragmatyczne nacechowanie książki oznacza redukcję omawianej teorii edukacyjnej do minimum i przedstawienie jej praktycznych implikacji, jak również ograniczenie bibliograficznych odniesień<sup>5</sup>.

---

tacją przestrzenną, etc.) oraz podaje sposoby na ich przezwyciężenie (zmiana nastawienia, stosowanie jasnych poleceń, skupienie się na przebiegu myślenia, a nie na wynikach, zrównoważenie wpływu grupy rówieśniczej). Zob. A. Norfleet James (2009). *Teaching the female brain. How girls learn math and science*. Thousand Oaks: Corwin Press.

<sup>4</sup> Zob. np. M. Kokot (2007). Segregacja płciowa pomaga w nauce. *Gazeta Wyborcza* 14.11.2007. Artykuł dostępny pod adresem: <http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35751,4673224.html> (strona otwarta 08.02.2010).

<sup>5</sup> Geneza tej publikacji sięga kwerendy naukowej, jaką autorka przeprowadziła zarówno w swoim rodzinnym kraju – Hiszpanii, jak i podczas pobytu w Stanach Zjednoczonych. Wyniki badań obejmujące szeroki zakres neurobiologii, psychologii rozwojowej, etc. przedstawiła w wydanej w 2008 r. książce *Mężczyźni i kobiety. Mózg i edukacja*. Była również jednym z organizatorów jednodniowej konferencji w Madrycie w 2007 r. pod nazwą *Mózg i uczenie się*, na której zabierali głos uznani hiszpańscy neuropatolodzy i psycho-

Intencją omawianej publikacji jest dotarcie do szerokiego grona odbiorców – rodziców, nauczycieli, a zatem wybranie odpowiedniego stylu i słownictwa – prostego, rzeczowego, trafiającego do czytelnika. *Przewodnik po edukacji zróżnicowanej* jest dziełem o formie otwartej – zachęca do współpracy, do zadawania pytań i dzielenia się swoim doświadczeniem w zakresie nauczania chłopców i dziewcząt na specjalnie stworzonym przy okazji redagowania tej pozycji blogu edukacji zróżnicowanej.

Książka dzieli się na trzy części. Pierwsza, teoretyczna, wprowadza czytelnika w podstawowe zagadnienia, a więc: pojęcie edukacji zróżnicowanej, podstawę naukową takiego modelu kształcenia (dymorfizm mózgu), zdolności oraz umiejętności chłopców i dziewcząt, które mają wpływ na edukację oraz podstawowe czynniki w procesie uczenia się. Część druga, bez wątpienia najbardziej cenna, zawiera wskazówki, które mogą być stosowane w pracy z obu płciami w szkole. Przy redakcji tego rozdziału współpracowali praktycy edukacji. Autorka wyraża przypuszczenie, że to właśnie nauczyciele mający na co dzień kontakt ze szkolną empirią, będą właściwymi osobami do zredagowania szczegółowych zaleceń. Część trzecia zawiera statystyki dotyczące szkolnictwa w krajach Europy, które obrazują pogłębiający się kryzys szkolny chłopców wyrażający się m.in. w rosnącej liczbie uczniów porzucających naukę na wczesnym etapie kształcenia oraz utrwalanie stereotypów płciowych u dziewcząt, czego wyrazem jest między innymi wciąż mała reprezentatywność tej płci na kierunkach ścisłych. W ramach podsumowania Calvo podkreśla negatywne konsekwencje niedostrzegania bądź pomijania różnic między mężczyznami i kobietami w procesie edukacji i wychowania. Różność nie oznacza braku równości, ale stosowanie odmiennych strategii edukacyjnych dla osiągnięcia równych szans w życiu. Tożsamość płciowa, jej zdaniem, nie zawiera się wyłącznie w tożsamości kulturowej, i już od pierwszych momentów życia jest silnie naznaczona przez działanie hormonów oraz kształtowanie mózgu. Książka opatrzona jest aneksem, gdzie w czytelny sposób opisane są funkcje, za jakie odpowiada określona część mózgu u mężczyzn i kobiet oraz wykaz stron internetowych podejmujących problematykę edukacji zróżnicowanej.

Na osobną uwagę zasługują dwa rozdziały dotyczące odpowiednio – sugestii i strategii pracy w szkole z dziewczętami i chłopcami. Ich zaletą jest to, że pozwalają osadzić w kontekście praktycznej pedagogii zwyczajną, codzienną pracę nauczyciela. Tym samym stwarzają możliwość racjonalizacji i weryfikacji działań edukacyjnych podejmowanych wielokrotnie intuicyjnie. Odwołanie się do empirii toruje zarazem drogę ku kumulowaniu wiedzy praktycznej poprzez doświadczenie. Już sam przegląd podtytułów rozdziałów umieszczonych w każdej części daje pewien obraz odmiennych wyzwania szkolnych dla każdej płci. Dla chłopców: znalezienie sposobu na to, by uczniowie prosili nauczyciela o pomoc bez odczuwania zażenowania, korzystanie na lekcjach z map oraz zdjęć, odwołanie się do strategii rywalizacji osobistej i zbiorowej, zachęta do czytania, promowanie postawy dżentelmena i kurtuazyjnego zachowania wobec płci przeciwnej. Dla dziewcząt: akceptacja własnego wizerunku, przełamywanie stereotypów, pokonywanie strachu przed matematyką, motywowanie do sportu. Calvo podkreśla, że pożądane relacje między nauczycielami a uczniami powinny opierać się na

---

logowie społeczni. Jej pozycja jako eksperta od spraw edukacji zróżnicowanej pozwoliła zabierać jej głos na licznych konferencjach m.in. w Europie oraz Ameryce Południowej. Wcześniejsze publikacje, także w zakresie prawa oświatowego (jest profesorem prawa administracyjnego) sprawiły, że stała się jednym z liczących się autorytetów w dziedzinie edukacji.

hierarchii i dystansie (sygnowanych krótkimi, bezpośrednimi zwrotami do uczniów). W przypadku dziewcząt lepiej jest natomiast, gdy nauczyciel zachowa bardziej przyjacielskie relacje, zadba o kontakt wzrokowy i będzie im przekazywał niewerbalne sygnały akceptacji. Nie sposób przytoczyć tutaj ani treści wszystkich sugerowanych wskazówek postępowania, które wylicza autorka. Co ważne; tak jak każde zalecenia, tak i te mają charakter kontekstualny, a ich ewentualne zastosowanie powinno być podparte solidną wiedzą pedagogiczną i psychologiczną.

Jaka jest wiarygodność edukacji zróżnicowanej, czy taki model może się sprawdzić? Zdaniem Calvo, edukacja zróżnicowana może się okazać skuteczna, jeśli będzie stosowana przez długi okres czasu; sporadyczne działania nic nie przyniosą. Pełna odpowiedź na to pytanie pozostaje jednak poza ramami tej książki ze względu na jej popularyzatorski (bardziej niż specjalistyczny) i ogólnikowy (bardziej niż analityczny) charakter. Mimo wszystko warto jest odnotować pojawienie się tej pozycji, która wprowadza temat u nas jeszcze mało rozpowszechniony, w przejrzystej i dalekiej od ideologicznego nacechowania formie.

W Polsce, jak i w innych krajach, to właśnie koedukacja jest zjawiskiem stosunkowo nowym, choć mocno instytucjonalnie zakorzenionym. Komparatystyczne tło dla tego zjawiska być może stanie się przyczynkiem do zrewidowania kategorii „konwencjonalnej mądrości”<sup>6</sup> dotyczącej niepodważalnego do tej pory statusu i zdobyczy koedukacji. Oczywiście zbyt pochopne byłoby przenoszenie wniosków, które zostały sformułowane w innych, od polskich warunkach edukacyjnych. W Polsce nie ma badań dotyczących szkół zróżnicowanych, stąd należy zachować daleko idącą ostrożność w rozstrzyganiu o korzyściach tego modelu. Ponadto proces kształcenia zależy od wielu pozainstytucjonalnych czynników, których sam system nie jest w stanie przewidzieć i wygenerować. Trudno jednak zaprzeczyć temu, że fenomen edukacji zróżnicowanej stał się na nowo *rzeczywistością*: budzącą sprzeciw, wrogość, ale również zainteresowanie i nadzieję. Czy jest możliwe, żeby ten model – uważany być może przez niektórych za przestarzały – stał się formą kształcenia odpowiadającą na wyzwania nowoczesności? *Przewodnik po edukacji zróżnicowanej* można potraktować jako głos inicjujący taką dyskusję, skierowany przede wszystkim do praktyków edukacji.

## Bibliografia

- Calvo Charo M. (2008). *Hombres y mujeres. Cerebro y educación*. Córdoba: Almuzara.
- Chadwell D. (2009). *A Gendered Choice: Designing and implementing single-sex programs and schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Norfleet James A. (2009). *Teaching the female brain. How girls learn math and science*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Norfleet James A. (2007). *Teaching the male brain. How boys think, feel, and learn in school*. Thousand Oaks: Corwin Press.

<sup>6</sup> Sformułowanie Jamesa Colemana, które pochodzi ze wstępu do książki Corneliusa Riordana, *Girls and boys in school. Together or separate?*



- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lopez Moratalla N. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid: Rialp.
- Meehan D. (2007). *Learning like a girl. Educating our daughters in schools of their own*. New York: Public Affairs.
- OECD. (2009). *Equally prepared for life? How 15-years-old boys and girls perform in school*. Wersja internetowa (PDF) dostępna pod: [http://www.oecd.org/document/51/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_42837811\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/51/0,3343,en_32252351_32236191_42837811_1_1_1,00.html) (data otwarcia 08.02.2010).
- Riordan C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* New York: Teachers College Press.

Katarzyna Szymala

**Inetta Nowosad (2008). *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 527.**

Książka wydana z dużą starannością jest nietypowa, ponieważ dotyczy przemian autonomii w szkole publicznej w Niemczech, tj. zagadnień z rzadka podejmowanych przez polskich pedagogów. O ile wiele wiemy na temat stanu i przemian polskiego systemu oświaty, o tyle niewiele jest polskich opracowań poświęconych problematyce szkoły w Niemczech. Ciekawość poznawcza oraz dociekliwość autorki spowodowały, że czytelnik dowiaduje się wiele o toczącym się w Niemczech dyskursie na temat autonomii szkoły, a w szczególności o tendencjach w zarządzaniu oświatą typowych dla państw wysoce rozwiniętych.

Ponad 500-stronicowe opracowanie ma prostą, klarowną strukturę, na którą składają się dwie części. Układ poszczególnych części i wchodzących w ich skład rozdziałów odzwierciedla podejście badawcze autorki, a w szczególności dwie perspektywy: wertykalną i horyzontalną. Pierwsza część książki obejmuje trzy rozdziały.

Rozdział pierwszy stanowi swoiste wprowadzenie w problematykę struktury i funkcjonowania szkolnictwa Niemiec. Zawiera opis głównych kierunków rozwoju szkolnictwa w aspekcie autonomii oraz przyczyny przyjmowanych rozwiązań na poziomie całego systemu, jak i szkoły. W rozdziale tym autorka odwołała się do znaczących wydarzeń w rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, ukazujących proces dojrzewania Niemiec do tego, by autonomia szkoły stała się faktem. W tej części opracowania przedstawione zostały także koncepcje wybitnych działaczy oświatowych, naukowców i polityków wpisujących się w historię i włączających w trwające wiele lat usiłowania zwiększenia demokratyzacji szkolnictwa niemieckiego.

Rozdział drugi ukazuje wieloaspektowość współczesnego dyskursu skoncentrowanego wokół problematyki autonomii szkoły. Czytelnik dowiaduje się wiele o dynamice owego dyskursu, jego treści i zasięgu. Pojęcie autonomii szkoły umiejscowione zostało w obszarze dyskursu polityczno-oświatowego i w kontekście toczących się sporów. Przedstawia proces odchodzenia od scentralizowanego, odgórnie zarządzanego systemu oświatowego i powstawania nowych interpretacji funkcji szkoły. W świetle zaprezentowanych w tej części opracowania treści jawi się wizja szkoły jako instytucji, którą cechuje różnorodność, rozwój i dbałość o jakość. Szkoła autonomiczna, tzn. silnie akcentująca swoją indywidualność pojmowana jako niepowtarzalność przypisana każdej placówce.

Rozdział trzeci przedstawia poglądy współczesnych naukowców niemieckich na autonomię szkoły. Opisuje program szkolny jako instrument rozwoju szkoły, jego cele i zadania, elementy składowe, problematykę ewaluacji szkoły, w tym kierunki ewaluacji w dyskursie oświatowym, istotę i zadania ewaluacji,

rodzaje ewaluacji, perspektywy ewaluacji w praktyce szkolnej. Ostatni punkt w tym rozdziale poświęcony jest problematyce standardów edukacyjnych w aspekcie efektywności kształcenia. Tu autorka omawia kwestię międzynarodowego kontekstu debaty nad standardami edukacyjnymi, przybliża kierunki prac nad planami nauczania i opisuje procedurę wdrożenia narodowych standardów kształcenia. W podrozdziale *Znaczenie standardów edukacyjnych* zostały scharakteryzowane trzy zasadnicze komponenty rozwoju standardów: celów oświatowych, modeli kompetencji oraz zadań i procedur sprawdzających efekty kształcenia. W tej części znajduje się także opis cech dobrze opracowanych standardów kształcenia, tj. fachowość, przedmiotowość, uwzględnienie kompetencji, które należy zdobyć do ściśle określonego etapu nauki, uniwersalność, zróżnicowanie, zrozumiałość, łatwość realizacji.

Treści poruszane w tym rozdziale charakteryzują wyłaniający się w Niemczech model nowego funkcjonowania szkoły. Szkoły autonomicznej, której istotą jest rozwój i rozważna troska o jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tej części pracy autorka wykazała się nie tylko doskonałą znajomością literatury przedmiotu, uwarunkowań historyczno-politycznych przemian autonomii w szkole niemieckiej, ale również kultury niemieckiej i języka niemieckiego, co niewątpliwie podnosi walory niniejszego opracowania. Prezentowane tu treści ilustrowane są licznymi, ale czytelnymi tabelami, schematami i wykresami, które niewątpliwie podnoszą jej wartość poznawczą.

W części drugiej opracowania autorka ukazuje wysiłki poszczególnych landów Niemiec i wielość przyjmowanych rozwiązań na rzecz urzeczywistniania idei autonomii szkoły. Szczególny walor tej części książki leży w umiejętności prezentacji treści dotyczących zmian na rzecz autonomii szkoły w obszarze wszystkich szesnastu krajów związkowych Niemiec (Badenii-Wirtembergii, Bawarii, Berlina, Brandenburgii, Bremy, Dolnej Saksonii, Hamburga, Hesji, Meklemburgii, Nadrenii Północnej – Westfalii, Nadrenii – Palatynatu, Saary, Saksonii, Saksonii-Anhaltu, Szlezwika-Holsztyna, Turynii).

Autorka przyjęła jednakową strukturę prezentującą syntetycznie działania na rzecz autonomii we wszystkich kolejno omawianych krajach związkowych, opierając się na sześciu interesujących ją kwestiach: 1) rozwój debaty nad autonomią szkoły, 2) realizowane w latach 90. projekty badawcze lub eksperymenty wprowadzające do rzeczywistości oświatowej nowy model szkoły jako jednostki autonomicznej, 3) przedstawienie w prawie oświatowym obszarów autonomii szkoły jako wdrożonej innowacji (autonomia organizacyjna, pedagogiczna, personalna i finansowa), 4) wskazanie zadań nadzoru szkolnego i instytucji wspierających, które w obliczu zwiększonej autonomii szkoły powinny ulec zmianie, 5) aktualnie podejmowane działania wzmacniające autonomię szkoły (nowe projekty i eksperymenty oraz przyjęte w nich procedury ze szczególnym zwróceniem uwagi na tzw. modele interwencyjno-eksperymentalne – polegające na rozpoznawaniu problemów, proponowaniu rozwiązań i uczestniczeniu w ich rozwiązaniu), 6) dalsze plany i perspektywy, w tym polityczne artykulacje wiążące się z zagadnieniem autonomii szkoły. Jednolity w odniesieniu do wszystkich krajów związkowych podział prezentowanych zagadnień jest czytelny i stanowi dobrze przemyślaną całość.

Charakterystykę autonomii szkoły w poszczególnych landach poprzedza rzetelne wprowadzenie w poruszaną problematykę. Prezentacja każdego landu rozpoczyna się od nazwy landu (w języku polskim i niemieckim) i jego herbu. Autorce udało się ukazać jak bardzo zróżnicowane jest podejście w poszczególnych landach do koncepcji autonomii szkoły. Jej zdaniem „Toczącą się w Niemczech debatę zogniskowaną na autonomii

szkoły można określić jako kompleksową, heteronomiczną i heterogenną” (s. 486). Opisane zmiany w dążeniu do zwiększenia autonomii szkoły, a w szczególności ich zakres i treść dają obraz różnych dróg rozwoju szkolnictwa niemieckiego do 2005 roku. Opracowanie to uświadamia skalę trudności i ograniczeń, z którymi przyszło się zmagać realizatorom idei autonomii szkoły w drodze do polepszania jakości szkoły i osiągania sukcesu. Przyjmowane w Niemczech rozwiązania otwierają dyskusję na temat autonomii europejskiej szkoły. Jak zauważa autorka „Z uznaniem można śledzić podejmowane przez poszczególne kraje związkowe inicjatywy łączące działania polityków, naukowców, działaczy oświatowych, związków nauczycielskich skoncentrowanych na wspólnej im wartości, jaką jest edukacja” (s. 15).

Lektura książki prowokuje pytania o cel i motywy przyświecające autorce opracowania, w tekście brakuje ich precyzyjnego sformułowania. Pewne metodologiczne niedopracowanie dotyczy także braku wprowadzenia czytelnika w procedurę analizy tak bogatego materiału i oceny przyjętej strategii postępowania.

Niewątpliwie książka napisana jest z wielką pasją. Jej autorkę cechuje jasny i logiczny sposób formułowania myśli oraz doskonała orientacja w rozległej literaturze przedmiotu, jak i wielostronność analiz teoretycznych. Zaletą pracy jest bogactwo literatury, głównie niemieckiej, w postaci opracowań zwartych, artykułów, materiałów źródłowych, aktów prawnych i innych dokumentów oraz adresy stron internetowych dotyczących szkolnictwa niemieckiego, do których autorka sięgnęła.

Polecam tę książkę teoretykom, badaczom zajmującym się naukowo systemem szkolnictwa w Niemczech, dydaktykom a w szczególności wykładowcom pedagogiki porównawczej i wszystkim tym osobom, które poszukują sposobów optymalizacji systemu oświaty i wychowania w Polsce i chciałyby czerpać z doświadczeń innych krajów na tym polu. Z pewnością książka stanowi interesujący wkład w debatę o stanie oświaty w Europie.

Anetta Soroka-Fedorczuk

Ewa D. Białek (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 260.

„Świat, w którym żyły uprzednie pokolenia, zmieniał się relatywnie wolno; dziś kultura wiruje coraz szybciej. Każdego dnia pojawiają się (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gadżety kulturowe, nowe gwiazdy mediów, nowe wersje tożsamości i ciała” (Melosik, 2003, s. 73).

Wielość i tymczasowość, zmiana i nieciągłość, upadek wielkich idei i nowe wzory życia konfrontują nasze dotychczasowe przekonania wychowawcze, generują potrzebę dekonstrukcji podstaw myślenia o świecie, człowieku i możliwościach wspomagania rozwoju tożsamości jednostki.

W Polsce, zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej, dominującym sposobem myślenia pedagogicznego jest pedagogia zbudowana wokół idei mówiącej, że zasadniczym celem wychowania jest „przekazywanie terażniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości” (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 54). Edukacja staje się treningiem umiejętności, potrzebnych do życia w społeczeństwie, a proces wychowania zmierza do internalizacji przez dziecko norm i wartości uznanych za ważne w społeczeństwie dorosłych. Sukces pedagogiczny mierzony jest (mniej lub bardziej bezkonfliktowym) przyjęciem przez jednostkę przygotowanych dla niej ról społecznych. Zwolennicy tak rozumianego „tradycyjnego wychowania” podkreślają wagę autorytetu dorosłych i ich kompetencji w procesie rozwoju jednostki oraz konieczność uczenia przez dyscyplinę wobec porządku społecznego. Dziecko traktowane jest jako „niepełny dorosły” wymagający w swoim rozwoju stałej interwencji wychowawczej, korygującej „zgodność” jego rozwoju z przyjętymi, naukowo dokumentowanymi standardami. W praktyce wyraża się to przekonaniem, że dorosły ma rację, jego doświadczenia i wiedza są bogatsze, zatem upoważniają go do decydowania o losie tych, którzy takiego doświadczenia nie mają, dziecko powinno słuchać dorosłych i ich naśladować, bowiem wtedy ma szansę stać się dobrze przystosowanym dorosłym.

Świat, który wygenerował tę pedagogię odchodzi w przeszłość. Pejzaż współczesnej kultury wypełniony wielością (idei, znaczeń, wzorów i stylów życia) powoduje, że nie jest już możliwa socjalizacja do postulowanego ideału człowieka. Czy zatem powinniśmy zrezygnować z wychowania? Co tak naprawdę znaczy dziś wychowanie, ku czemu ma zmierzać współczesna edukacja? Odpowiedzi na tak ważne pytania próbuje udzielić Ewa D. Białek w książce pt. *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*.

Źródłem inspiracji autorki, konstruującej model wychowania na miarę nowego stulecia, stała się psycho-synteza. To holistyczne podejście do rozwoju człowieka zostało sformułowane na początku XX wieku przez włoskiego neurologa, psychiatrę, psychoanalityka Roberto Assagiolięgo.

„Główną koncepcją psychosyntezy jest wspieranie natury każdego człowieka, poczynwszy od ciała, zmysłów, emocji, wyobraźni, równoważenia osobowości, a następnie przechodząc do relacji świadomego z nieświadomym, osobowości z duszą oraz terapeutycznych technik do pracy nad tymi poziomami” (Białek, 2009, s. 72).

Dynamicznie rozumiany proces rozwoju oznacza w psychosyntezie poszerzanie samoświadomości i samodoskonalenie się człowieka. Dokonuje się on zarówno w płaszczyźnie horyzontalnej – harmonizując miłość, inteligencję i wolę oraz wertykalnej, prowadząc do coraz wyższego poziomu funkcjonowania osobowego i duchowego ja. Rozwój nie jest jednak procesem automatycznym. Osobowość złożona jest z wielu elementów, tzw. podosobowości, które jak elektrony wokół jądra atomu krążą wokół osobowego centrum, personalnego ja. Podosobowości są wynikiem adaptacji jednostki do potrzeb otoczenia, są wzorcem automatycznych reakcji, nieświadomym nawykiem, narzuconą rolą. W trakcie rozwoju osobowości jednostka harmonizuje te części, poddając je kontroli i woli osobowego ja, przez co wzrasta efektywność osobowości jako całości. Niestety, proces ten może zostać zakłócony, a konflikt pomiędzy podosobowościami powoduje kształtowanie tożsamości fragmentarycznej, zdominowanej jedną rolą, z jaką identyfikuje się jednostka, kosztem innych elementów osobowości, innych ról, zadań i relacji. Proces harmonizowania osobowości wiedzie poprzez coraz doskonalsze rozumienie siebie i akceptację swoich potrzeb i nawiązywanie autentycznych, głębokich relacji interpersonalnych.

Rekonstruując z ogromnym znanstwem nieznaną szerzej w Polsce psychosyntetyczną teorię osobowości, autorka tworzy obszerny kontekst do rozważań edukacyjnych. Rozumienie wychowania i edukacji w psychosyntezie (określonej przez Assagiolięgo formatywną) sytuuje je w romantycznej ideologii wychowania traktującej rozwój człowieka jako realizację własnego, wewnętrznego wzorca, który już w nim istnieje. „Edukacja, wychowanie to uczynienie aktualnym tego, co zaledwie potencjalnym (...) ale także usunięcie ograniczeń, które hamują rozwój” (Białek, 2009, s. 110). Psychosynteza przekracza wąsko rozumiany poidocentryzm i postrzega dziecko jako aktywny i działający podmiot, którego motorem działania jest wola. Wola pełni centralną rolę w psychosyntetycznej edukacji. Jest nie tylko bezpośrednim wyrażeniem „ja” przez osobowość, ale pełni również rolę motywacyjną. Odwołując się do wielu przykładów, nawiązując do innych psychodynamicznych koncepcji rozwoju osobowości, autorka dowodzi, że zdominowanie woli dziecka przez dorosłych, ich nakazy i wymóg bezwzględego posłuszeństwa przynosi negatywne skutki rozwojowe. Przymus generuje opór i odrzucenie, na zasadzie reakcji na presję. Sztuka mądrego wychowania polega według autorki na tym, aby uruchamiając wolę budzić w dziecku „potrzebę różnicowania i dokonywania wyborów: co jest ważne dla mnie? dokąd zmierzam?” (Białek, 2009, s. 112).

Prezentując, zgodnie z prawami psychodynamiki Assagiolięgo, podejście do całościowego rozwoju dziecka autorka nie tylko opisuje charakterystyczne cechy poszczególnych faz, ale wskazuje również miejsca potencjalnych kryzysów, generujących trudności w harmonizowaniu osobowości oraz rolę wychowawcy w budowaniu fizycznego, psychologicznego i duchowego dobrostanu. Szczególną uwagę w swoich rozważaniach poświęca dzieciom uzdolnionym i wybitnie zdolnym, którym w tradycyjnych pedagogiach przypisuje się etykiety dzieci o specjalnych potrzebach np. ADHD, ADD. Podkreśla, że z powodu niezrozumienia przez otoczenie potrzeb, wrażliwości i ponadprzeciętności tych dzieci następuje deformacja ich potencjału, co z czasem może

doprowadzić do poważnych zaburzeń rozwojowych. Kwestionuje powszechne przekonanie, że rolą opiekuna wychowawcy jest identyfikacja deficytów w zakresie funkcjonowania dziecka i koncentracja procesu wychowania na ich eliminacji. Nie można konstruować tożsamości wokół posiadanych przez człowieka deficytów. Prowadzi to bowiem do dominacji jednej z podosobowości, która staje się źródłem negatywnej samoidentyfikacji blokującej możliwość zmiany i rozwoju. Pomoc dziecku w rozwoju i przezwyciężaniu trudności musi zaczynać się od zrozumienia, czym jest zdrowie i dobrostan, aby odwołując się do potencjału rozwojowego człowieka, równoważyć i integrować( synteza) osobowość .

Charakteryzowana przez E.D. Białek całościowa koncepcja rozwoju wymaga odrzucenia autorytarnych systemów wychowawczych i budowania nowego, holistycznego systemu promującego zdrowie fizyczne, psychologiczne i duchowe. Edukacja widziana jest zatem jako wielopoziomowe działanie nauczyciela i dziecka obejmujące edukację: fizyczną, wyobraźni i emocji, woli oraz duchową, uwzględniającą odmienność typów osobowości dzieci. Autorka prezentuje szereg metod i technik psychosyntezy, które mogą być wykorzystywane w wychowaniu. Zalicza do nich m.in. medytację, wizualizację, tworzenie obrazów mentalnych, techniki relaksacyjne. Inspiruje do aplikacji innych sposobów pracy z dziećmi wyrastających z bliskich psychosyntezie nurtów psychologicznych i pedagogicznych np. terapii Gestalt, szkół M. Montessori. Ważne jest, jak podkreśla autorka, nie to skąd pochodzi metoda, ale czy proponowane działanie przyczyniło się do harmonizowania osobowości.

Postulowany model edukacji stawia nowe zadania przed rodzicami, nauczycielami. Wychowawca psychosyntetyk ma wskazać drogę do samowychowania, pobudzić kreatywność oraz motywować dziecko do wykorzystania swoich predyspozycji i talentów. Aby zrealizować to zadanie sam powinien znać sztukę życia i kierowania nim. Tylko wychowawca samorealizujący się może, szanując odrębność dziecka, stać się jednocześnie jego nieingerującym przewodnikiem, partnerem, stymulującym i wspierającym jego rozwój, obdarzającym go bezwarunkową miłością.

Praca E. D. Białek to wyzwanie rzucone autorytarnym pedagogom zawierające głębokie humanistyczne przekonanie, że zdrowie i rozwój jednostki jest jej niezbywalnym prawem. To udana próba twórczego rozwinięcia idei i programu psychosyntezy, wykorzystana do skonstruowania holistycznego i zintegrowanego modelu edukacji, eksponującej idee rozwoju duchowego. Książka obala wiele pedagogicznych aksjomatów. Kwestionuje pogląd, że najważniejszym celem wychowania jest identyfikacja i eliminacja problemów, które znajdują się w dziecku. Przesuwając akcent z choroby na zdrowie, z deficytu na rozwój, konstruuje pozytywny i dynamiczny obraz człowieka, zaprasza do głębszego, holistycznego spojrzenia na procesy rozwoju i wychowania.

Książka E.D. Białek w perspektywie dominującego ładu neoliberalnego który, jak pisze J. Rutkowiak, „osłabia człowieczeństwo i prowadzi do wytwarzania się swoistej edukacyjnej pustki aksjologicznej” (Rutkowiak, 2007, s. 102) dowodzi, że możliwie jest twórcze ingerowanie w relację człowiek – świat. Recenzowana praca to lektura dla nauczycieli, rodziców, studentów, którzy chcą odpowiedzialnie towarzyszyć dzieciom w trudnej drodze stawania się człowiekiem.

### **Bibliografia**

- Melosik Z. (2003). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 73). Warszawa: WN PWN.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spy o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 54). Warszawa: WN IBE.
- Białek E.D. (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań* (s. 72). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2007). Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna* (s. 102). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.

Hanna Kędzierska



**Leon Dyczewski (2009). Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie: pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, ss. 191.**

Książka Leona Dyczewskiego została wydana przez Wydawnictwo KUL (Katolicki Uniwersytet Lubelski) w 2009 roku. Recenzowana książka liczy 191 stron i jest podzielona na 10 rozdziałów, z czego większość dodatkowo dzieli się na podrozdziały, uzupełniona jest bibliografią oraz aneksem.

Prezentując wyobrażenia młodzieży na temat małżeństwa i rodziny, autor oparł się na wynikach badań przeprowadzonych w latach 2004-2005 wśród młodzieży województw mazowieckiego i lubelskiego. Tam gdzie jest to możliwe porównywał je z wynikami badań przeprowadzonych w tym samym czasie i tą samą procedurą badawczą wśród młodzieży Niemiec, Hiszpanii, Litwy i Korei Południowej. W Polsce zespół współpracujący koncepcję badań składał się z następujących naukowców: prof. dr hab. Leon Dyczewski (KUL), dr Tomasz Bierant i dr Paweł Sobierajski (UMK), natomiast inicjatorami projektu badawczego w innych krajach byli prof. dr Friedrich W. Bush i prof. dr Wolf-Dieter Schulz, profesorowie z uniwersytetu w Oldenburgu. Biorąc pod uwagę różnicę w procesie dojrzewania i wiek zawierania małżeństw w poszczególnych krajach, przyjęto nieco inne przedziały wiekowe dla osób badanych. W Hiszpanii próbę badawczą stanowiły osoby w wieku 15-25 lat, w Korei Południowej w wieku 17-27 lat, w Niemczech w wieku 16-26 lat, w Polsce i na Litwie w wieku 18-26 lat.

We wstępie do książki autor zwraca uwagę, że interesuje go to, jak młode pokolenie wyobraża sobie małżeństwo i rodzinę oraz co może mieć wpływ na te wyobrażenia. Dyczewski uważa, że znajomość postaw młodego pokolenia wobec podstawowych wartości, norm i funkcjonujących w społeczeństwie wzorców zachowań, wobec tak podstawowych wartości i instytucji społecznych, jakimi są małżeństwo i rodzina, jest niezmiernie cenna dla wszystkich, których interesuje obecny i przyszły stan społeczeństwa. Zdaniem autora, temat ten jest interesujący z co najmniej dwóch powodów, po pierwsze dlatego, że społeczeństwo wciąż podlega transformacji ustrojowej i przemianom świadomości w wielu dziedzinach życia, zmiany dotyczą również postrzegania małżeństwa i rodziny. Po drugie, prowadzone są liczne badania nad młodzieżą, najczęściej nad jej systemem wartości, procesami socjalizacji, warunkami życia rodzinnego, uczestnictwa młodzieży w różnych dziedzinach życia społecznego, lecz badania te najczęściej rejestrują stan faktyczny. Natomiast Dyczewski bada wyobrażenia młodzieży o rodzinie i małżeństwie, szuka odpowiedzi na pytania: czy są one zgodne z obecnie funkcjonującym wzorem w polskim społeczeństwie, czy i w jakim zakresie oraz w jakim stopniu odbiegają od niego.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Spoleczno-kulturowy kontekst wyobrażeń młodzieży o małżeństwie i rodzinie* Leon Dyczewski przedstawia postrzeganie małżeństwa i rodziny w wyobrażeniach młodzieży, osadzając je w procesach przemian społecznych, politycznych, gospodarczych, kulturowych i religijnych. Przemiany te kreują wyobrażenia tych, którzy stoją przed wyborem swojej drogi życiowej. W rozdziale tym autor podkreśla różnice, jak małżeństwo i rodzina postrzegane były w przeszłości w okresie PRL, a jak dzisiaj. Wyjaśnia, że w dzisiejszych czasach młode pokolenie nastawione jest na zmiany, samorealizację i szczęście osobiste, a nie tylko na prokreacyjny cel małżeństwa. Wszystkie zmiany, które zachodzą, zdaniem autora, wywierają słabszy lub silniejszy wpływ na kształtowanie się wyobrażeń o małżeństwie i rodzinie.

Rozdział drugi zatytułowany *Założenia badawcze i sposób przeprowadzenia badań* i trzeci pt. *Charakterystyka badanej młodzieży* pokazują, w jaki sposób autor poszukiwał odpowiedzi na pytania dotyczące wyobrażeń młodzieży na temat rodziny i małżeństwa i jaką młodzież badał. Dyczewski badaniami objął młodzież w wieku od 18 do 26 lat, gdyż uważał, że wtedy młodzi wykazują osobiste, i to poważne zainteresowanie małżeństwem i rodziną. Młodzież charakteryzowano poprzez ukazanie podstawowych cech demograficznych, społecznych i rodzinnych badanych osób oraz środowiska ich życia społecznego. Autor oparł się na zmiennych niezależnych, którymi są: środowisko życia, płeć, wiek, aktualna aktywność, religijność, więź między rodzicami i z rodzicami. Podstawową techniką badawczą była ankieta audytoryjna.

W czwartym rozdziale: *Preferencje wartości, celów życiowych i zasad życia* autor założył, że dla człowieka najważniejsze są wartości, które ceni oraz pragnie urzeczywistnić i które, będąc podstawą wyborów i życiowych celów, motywują do działania, kształtują zasady życia i normy postępowania. Chcąc poznać opinie młodzieży dotyczące preferowanych wartości, badał ich orientację prorodzinną, prozawodową, prospołeczną oraz nastawienia do samego siebie, przyjemności, religii oraz sfery materialnej.

W rozdziale piątym zatytułowanym *Małżeństwo upragnioną formą życia – cechy dobrego małżeństwa* Leon Dyczewski podkreśla, iż małżeństwo jest stale pożądanym i oczekiwanym związkiem na poziomie jednostki i w wymiarze społecznym. Jest instytucją tak ważną dla jednostki i społeczeństwa, że do wejścia w małżeństwo kandydaci przygotowują się poprzez okres narzeczeństwa, chodzenia ze sobą, specjalne kursy. Młodzież swoimi wypowiedziami wyraźnie potwierdza aktualność małżeństwa jako formy życia. Traktuje je jako ważną dla siebie instytucję społeczną, tworzoną na bazie wzajemnej miłości osób odmiennej płci, dochowujących sobie wzajemnie wierności uczuciowej i seksualnej, umiejących sobie wzajemnie wybaczać. Według badanych, religijność odgrywa ważną rolę wpływającą na jakość małżeństwa. Po analizie wyników można stwierdzić, że wyższa ocena własnej religijności sprzyja udanemu małżeństwu.

Rozdział szósty pt. *Formy przyszłego wspólnotowego życia* zawiera prezentację różnych form wspólnotowego życia osób dorosłych w nowoczesnym społeczeństwie. Autor wymienia tutaj następujące alternatywne formy życia, jakimi są: singiel, czyli życie w pojedynkę, związek DINKS (Double Incom No Kids, co znaczy podwójny dochód – żadnych dzieci), kohabitacja, czyli związek nieformalny, związek LAT (od angielskiego określenia „living apart together”, co znaczy dosłownie „żyjąc razem, ale oddzielnie), związek homoseksualny, czyli wspólne życie osób tej samej płci.

W siódmym rozdziale *Dziecko w osobistych planach młodzieży* autor bada chęć posiadania dzieci przez badaną młodzież oraz wiek, w którym chcą powiększyć rodzinę. Pyta również o liczbę dzieci w rodzinie. I co się okazuje? Otóż większość badanej młodzieży nie wyobraża sobie życia bez dzieci, gdyż uważają, że dzieci dają światu życie i nadzieję. Osobiście uważam, że z każdą nową generacją rośnie nowa odwaga życiowa, pojawiają się nowe impulsy i innowacje, idee i inicjatywy. Jak pisze Dyczewski, gdyby zabrakło dzieci, byłoby luźno i może dostatniej, ale smutno.

Kolejny rozdział (*Egalitaryzm i partnerstwo w pełnieniu ról rodzinnych*) poświęcony jest pracy zawodowej małżonków i podziałowi obowiązków domowych.

W przedostatnim rozdziale zatytułowanym *Rodzina pochodzenia wzorem własnej rodziny* Leon Dyczewski przedstawia wpływ rodziny, w której się wychowujemy na rodzinę, którą budujemy. Analiza zebranych danych wykazuje, że rodzina nadal jest wzorcowością dla młodych ludzi w kształtowaniu obrazu własnej rodziny. Siła oddziaływania rodziny zależy od jakości związku rodziców, od relacji wewnątrzrodzinnych, od ilości czasu poświęconego dzieciom, od wzajemnego zaufania.

Ostatni rozdział *Między tradycją a nowoczesnością* zawiera podsumowanie zebranego materiału i jego analizę. Autor stwierdza, iż młode pokolenie pragnie tak zwanej rodziny mocnej, czyli trwałej i szczęśliwej, żyjącej, w nowoczesnym społeczeństwie.

Podobne badania, a mianowicie *Młodzi Polacy wobec małżeństwa i rodziny* przeprowadzili Tomasz Biernat i Paweł Sobierajski. Badania miały charakter ankietowy. Kwestionariusz zawierał 61 pytań obejmujących poglądy i postawy młodzieży dotyczące wartości, celów i wzorów rodziny, funkcjonowania małżeństwa oraz ról małżeńskich, a także kwestii posiadania i wychowywania dzieci. Większość pytań miała charakter zamknięty. W trakcie analiz wyników badań posłużono się zarówno prostą statystyką frekwencyjną, jak i testami statystycznymi pozwalającymi określić współzależność między zmiennymi. Autorzy po analizie wyników doszli do podobnego wniosku, co Leon Dyczewski, czyli rodzina jawi się młodzieży jako źródło szczęścia, życiowej satysfakcji, szansa osobowego i społecznego rozwoju. Ma wręcz etnosowe znaczenie jako siedlisko najważniejszych wartości. Jest to miejsce, gdzie można uzyskać stabilizację i bezpieczeństwo w trudnych i niepewnych czasach. Młodzież manifestuje silną potrzebę bycia w satysfakcjonującym związku małżeńskim, świadoma jednak ryzyka, które zagraża jego jakości i trwałości małżeństwa. Z jednej strony badana młodzież reprezentuje stosunkowo duży potencjał prorodzinny i prokreacyjny. Nie widać u niej jakichś wskaźników odwrotu od fundamentalnych form życia małżeńsko-rodzinnego. Poziom modernizacji w sferze małżeństwa i rodziny jest u polskiej młodzieży znacząco niższy niż na zachodzie Europy – wskazują na to wyniki badań realizowanych tą samą ankietą w innych krajach. Z drugiej strony rezultaty badań wskazują również na postępującą zmianę poglądów w kwestii norm moralnych związanych z małżeństwem.

Podsumowując, warto dodać, że bezsprzecznym walorem książki Leona Dyczewskiego jest przedstawienie w niej wyników badań, co uzasadnia prawdziwość formułowanych wniosków. Kolejną pozytywną cechą tej książki jest to, że napisana została prostym i zrozumiałym językiem. Moim zdaniem, warto przeczytać tę książkę, gdyż wyniki i analizy prezentowanych tutaj badań mogą nieco zdziwić czytelnika, ponieważ wynikający z nich obraz rodziny i małżeństwa w wyobrażeniach młodzieży jest bardziej pozytywny aniżeli ten, jaki upowszechniają media i jaki prezentują niektóre ośrodki badawcze. Młodzież w swoich wyobrażeniach

#### IV. RECENZJE

---

o małżeństwie i rodzinie bliższa jest swoim rodzicom, a nawet dziadkom, niż modelowi małżeństwa i rodziny tworzonemu dzisiaj przez wielu socjologów i psychologów, a tym bardziej przez ugrupowania liberalne i liberalnych polityków. Uważam, że po przeczytaniu książki Leona Dyczewskiego czytelnicy zastanowią się, czy treści dość często spotykane w mediach i wypowiedziach wielu osób publicznych na temat małżeństwa i rodziny są wiarygodne, czy są zgodne z pragnieniami dzisiejszej młodzieży polskiej.

Anna Felcyn

**Dorota Szarkowicz (2009). *Ortopedagogika w krajach języka niemieckiego i w Polsce. Studium historyczno-społeczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, ss. 148.**

Na polskim rynku wydawnictw pedagogicznych ukazało się niezwykle interesujące studium Doroty Szarkowicz *Ortopedagogika w krajach języka niemieckiego i w Polsce*. Jest to wyjątkowa pozycja pozwalająca poznać fragment przeszłości europejskiej myśli naukowej związanej z opieką i rehabilitacją osób niepełnosprawnych. Niezwykle rzadko badacze sięgają po tematy historyczne, a jeszcze rzadziej analizują i porównują zjawiska w wybranym kręgu językowym obejmującym kilka krajów. Tego niewiarygodnie trudnego zadania podjęła się, z niewątpliwym sukcesem, autorka prezentowanej rozprawy.

Praca jest wnikliwym opisem genezy i rozwoju niemieckiej „*Heilpädagogik*” – nurtu pozaszkolnej opieki pedagogicznej nad osobami niepełnosprawnymi, która stanowi odrębną naukę, a którą w języku polskim przyjęto już określać mianem „ortopedagogika”. Wyłoniła się ona w obszarze myśli naukowej na granicy między medycyną, psychologią a pedagogiką, jednak, jak udowadnia autorka, powtarzając za Paulem Moorem „jest ona pedagogiką, i niczym więcej”. Przekonanie to jest ważkim stwierdzeniem, gdyż sytuuje tę naukę ewidentnie w ramach działań pedagogicznych, co określa jej wyraziste miejsce, jako gałąź pedagogiki.

Struktura książki jest bardzo jasna i przejrzysta. Najpierw zarysowana jest geneza ortopedagogiki, następnie jej rozwój na przestrzeni wieku XX oraz znaczenie dla rozwoju polskiej myśli i praktyki pedagogicznej. Czytelnik otrzymuje uporządkowane informacje, które autorka trafnie omawia i komentuje. Dowiadujemy się o działalności XVIII i XIX-wiecznych prekursorów, takich jak Philippe Pinel, Jean Itard, Johann Pestalozzi, Jan Georgens czy Heinrich Deinhardt, których myśl naukowa i działalność praktyczna stała się podstawą do rozwoju tej nauki. Największy jej rozkwit nastąpił jednak później w kręgu krajów języka niemieckiego. Autorka zapoznaje czytelnika z faktami dotyczącymi jej rozprzestrzeniania się w Austrii, Szwajcarii i Niemczech. Ukazuje ortopedagogikę na szerokim tle uwarunkowań historycznych i uwikłań rozwoju przebiegającego na styku nauk. Poznajemy działalność i idee rozwijane przez takich przedstawicieli *Heilpädagogik* jak Theodor Heller, August Aichhorn, Heinrich Hanselmann, Paul Moor, Ernst von Düring czy Hans Würtz. Zebrany materiał imponuje bogactwem szczegółów oraz wnikliwą analizą wykazującą odmienności rozwojowe w poszczególnych kręgach kulturowych. Trzeba zaznaczyć, że autorka sięga bezpośrednio do oryginalnych źródeł piśmienniczych, dając możliwość polskiemu czytelnikowi na zapoznanie się z dorobkiem naukowym tych krajów. Uzupełnieniem analizy historycznej jest rozdział dotyczący związków ortopedagogiki z polską pedagogiką specjalną. Dowiadujemy się z niego wielu nieznanych szczegółów i ciekawostek z historii rodzimej.

Czytając książkę Doroty Szarkowicz, czytelnik może być zaskoczony nowatorstwem myśli naukowej lat minionych. Idee, które zdają się dziełami naszych czasów – okazują się starsze niż myśleliśmy. Sama ortopedagogika jawi się jako nauka niezwykle aktualna i nowoczesna. Głównym jej rysem jest oparcie na ideałach humanistycznych, z których główne to afirmacja godności ludzkiej i akceptacja człowieka, bez względu na jego stan. Ideą jest również traktowanie jednostki jako całości w jej złożonej sytuacji życiowej i wychowawczej, gdzie niepełnosprawność jest tylko jednym z czynników stanowiących o indywidualności i niepowtarzalności procesów rozwojowych oraz jej zapotrzebowania na określoną działalność wychowawczą. Ortopedagogika zwraca się więc w kierunku środowiska życia człowieka, inicjując zmiany otoczenia na rzecz osoby tego wymagającej. Jest odpowiedzią na problemy współczesne i może stać się podstawą kształtowania praktyki społecznej wobec osób niepełnosprawnych.

Praca Doroty Szarkowicz rozszerza nasze myślenie o płaszczyznę poszukiwań międzyeuropejskich we współczesnych studiach nad niepełnosprawnością. Uzmysławia istnienie wielu nurtów w naukach związanych z pedagogiką specjalną. Z tego względu jest niezwykle cenną pozycją dla polskiego czytelnika.

Zachęcam do odbycia tej historycznej wędrówki tropem ortopedagogiki, gdyż sięganie do przeszłości pozwoli nam lepiej rozumieć przemiany współczesne.

Aleksandra Zawiślak

**Iwona Mandrzejewska-Smól (2010). Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 291.**

Praca *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej* autorstwa Iwony Mandrzejewskiej-Smól wpisuje się w dyskurs na temat genezy oraz trafności decyzji podejmowanych przez młodzież w kontekście planów edukacyjnych i przyszłej kariery zawodowej. Podjęta problematyka zdaje się być aktualna, zwłaszcza jeśli uwzględnimy tempo i skalę przeobrażeń mających miejsce chociażby na współczesnym rynku pracy oraz nieadekwatność wypracowanych rozwiązań względem potrzeb. Na łamach książki prezentowane są cenne badania własne poruszające zarówno kwestie procesu decyzyjnego młodzieży w aspekcie edukacji i zawodu, jak i wątek roli doradcy zawodowego w tymże procesie. Niewątpliwie wartość badań w wymiarze praktycznym zwiększa trafnie dobrana populacja badawcza gimnazjalistów, ponieważ mając na względzie dotychczasowy znikomy dorobek poznawczy na gruncie orientacji i poradnictwa szkolnego oraz zawodowego w tym zakresie, grupa ta zdaje się posiadać nadal status nowego tworu reformy edukacji.

Praca zbudowana jest z trzech rozdziałów. Pierwszy z nich *Kierunki i zakres badań w poradnictwie* stanowi syntetyczne wprowadzenie w podejmowaną problematykę. Autorka prezentuje główne paradygmaty badań w naukach społecznych, a także analizuje istotę, znaczenie i zakres badań w poradnictwie zawodowym. Odwołuje się także do koncepcji wyboru zawodu i rozwoju zawodowego.

Rozdział drugi *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej w ujęciu neopozytywistycznym* odnosi się w swych treściach zarówno do zagadnień teoretycznych, jak i zawiera analizę danych uzyskanych przez autorkę na podstawie przeprowadzonych badań własnych. Na podkreślenie zasługuje szczegółowość poczynionych opracowań teoretycznych, a także kompleksowość zaprezentowanych podejść. Iwona Mandrzejewska-Smól odnosi się do działalności zawodoznawczej w kontekście teorii zawodoznawstwa, wyszczególniając m.in. istotę, zakres i cel zawodoznawstwa, podstawowe formy, metody i środki działalności zawodoznawczej, a także znaczenie szkoły ogólnokształcącej w obszarze działań zawodoznawczych. Podnosi także wątek orientacji i poradnictwa szkolnego oraz zawodowego w kontekście działalności zawodoznawczej, prezentując zarówno wielość pojęć i nazw związanych z omawianym obszarem, jego miejsce w strukturze działań zawodoznawczych, jak i istotę oraz wymiary doradztwa zawodowego. Na szczególną uwagę zasługują poczynione przez autorkę badania własne. Dotyczą one zarówno dalszej drogi edukacyjnej absolwentów gimnazjum, roli i znaczenia działalności zawodoznawczej prowadzonej w szkołach gimnazjalnych, jak i poziomu przygotowania ucznia szkoły gimnazjalnej do wyboru drogi edukacyjno-zawodowej. Podkreślić należy,

że w toku postępowania badawczego przebadano 680 gimnazjalistów – uczniów szkół miejskich, powiatowych i gminnych, a także nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych i dyrektorów oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Szeroki zakres badań oraz wielowątkowość poruszanych kwestii uniemożliwiają pełną prezentację wyników na łamach niniejszego opracowania. Należy jednak podkreślić kilka fundamentalnych kwestii, które w omawianych badaniach zostały poruszone. Młodzież gimnazjalna deklaruje samodzielność w zakresie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych lub akcentuje wpływ rodziców na kształt tych postanowień. Rola doradcy zawodowego w tym zakresie jest minimalna. W kontekście braku umiejętności identyfikacji własnych uzdolnień jawić się może jednak obawa o stopień adekwatności tych planów w perspektywie rynku pracy. Podobne obawy zdają się towarzyszyć pracownikom gimnazjów, którzy wyrażają potrzebę zatrudnienia w ich szkole doradcy zawodowego.

Badania zostały przeprowadzone w latach 2002-2004. Interesujących konkluzji mogłoby dostarczyć ponowne przeprowadzenie badań o identycznym profilu w aktualnych realiach, zwłaszcza jeśli uwzględnimy gwałtowne tempo przemian społeczno-cywilizacyjnych, na które powołuje się autorka.

Rozdział trzeci *Edukacyjno-zawodowe wybory gimnazjalistów – ku humanistycznej analizie uzyskanych wyników* dostarcza interesujących refleksji w zakresie postrzegania przez młodzież gimnazjalną własnej przyszłości zawodowej. Za interesujące należy uznać spostrzeżenia I. Mandrzejewskiej-Smól, że sytuację każdej z osób, tworzących populację badawczą, można rozpatrywać w kategorii trudnej. Gimnazjaliści odsuwający w czasie decyzję o dalszej drodze kształcenia i wyborze zawodu nieświadomie redukują swoją szansę na pełne zweryfikowanie słuszności ostatecznie podjętego rozstrzygnięcia. Osoby, które decyzję taką podjęły odpowiednio wcześniej, zmagają się chociażby z wątpliwościami dotyczącymi możliwości uzyskania zatrudnienia w wybranym zawodzie po ukończeniu edukacji. Na uwagę zasługuje fakt, że autorka w czynionych analizach nie ogranicza się jedynie do sytuacji gimnazjalistów, ale koncentruje się także na osobie doradcy zawodowego, albowiem ulegający stałym przeobrażeniom rynek edukacyjno-zawodowy w nim także może rodzić poczucie bezradności, zwłaszcza w kontekście permanentnego dezaktualizowania się treści udzielonego wsparcia względem realiów rynku pracy.

Za interesujący, przede wszystkim w perspektywie teoretycznej, należy uznać fakt zaprezentowania przez I. Mandrzejewską-Smól analizowanych treści w dwóch odmiennych paradygmatach badawczych: neopozytywistycznym i humanistycznym. Zabieg ten niewątpliwie wzbogaca naukowy wymiar interpretacji i stać się może przesłanką do podjęcia refleksji w nowej perspektywie. Szczegółowość poczynionych analiz teoretycznych skłania do polecenia książki studentom m.in. specjalności doradztwo zawodowe, doradztwo personalne, pedagogika pracy i andragogika, jako syntetyczne i bogate, a zarazem porządkujące wiedzę źródło informacji o wielości podejść definicyjnych i interpretacyjnych spotykanych na gruncie zawodoznawstwa oraz orientacji i poradnictwa zawodowego. Mając na względzie wielowątkowość przeprowadzonych badań, ich praktyczny wymiar, a także zróżnicowanie populacji biorącej w nich udział, książka zasługuje na uwagę zarówno doradców zawodowych i pedagogów zatrudnionych m.in. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodo-



wej, Ochotniczych Hufcach Pracy, urzędach pracy, jak i osób przygotowujących się do podjęcia zatrudnienia w tych instytucjach. Sądę, że z rozdziałami empirycznymi recenzowanego opracowania powinni zapoznać się także decydenci, którzy odkładają w czasie podjęcie rozstrzygnięć, będących odpowiedzią na głosy m.in. środowiska naukowego w sprawie konieczności wprowadzenia zmian w obowiązującym systemie wspierania młodzieży w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych.

Katarzyna Ludwikowska

**Hanna Świda-Ziemba (2010). *Młdzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, ss. 595.**

Książka Świdy-Ziemby (badaczki z ponad pięćdziesięcioletnim doświadczeniem) ma osobliwy charakter. Nie jest systematycznym sprawozdaniem z badań i nie zawiera uporządkowanej analizy teoretycznej. Jest rodzajem socjologicznego pamiętnikarstwa, w którym zawierają się pewne szczególne doświadczenia życiowe i badawcze (których z pewnością nie posiada pisząca te słowa, chociażby ze względu na swój wiek).

Pierwsze trudności pojawiają się już w kwestii formalnej. Bogactwo tej książki trudno włączyć w klasyczne ramy recenzji. Analiza jej struktury oraz mocnych i słabych stron może się okazać niewystarczająca, ponieważ jej sensem jest pewna opowieść, która niesie ze sobą określonego „ducha”, którego niezwykle trudno oddać. Mimo to, podejmuję to trudne wyzwanie, ponieważ uważam, że istotne jest wskazanie tych elementów prezentowanej pracy, które są szczególnie interesujące bądź zaskakujące dla młodego czytelnika (choć pewnie nie obędzie się bez pewnych uproszczeń i skrótów myślowych, by zapewnić recenzji spójność). Sądzę, że perspektywa czytelnika o węższym doświadczeniu socjalizacyjnym, sprowadzającym się wyłącznie do czasów po 1989 r., może się okazać ciekawa w zestawieniu z kilkudziesięcioletnim doświadczeniem badacza. Być może będzie miała ona pewien walor edukacyjny także dla innych twórców tego rodzaju narracji. W końcu każdy z nich chciałby być zrozumiany.

Autorka w wielu miejscach nawiązuje do swoich wcześniejszych prac, a zwłaszcza do książek: *Człowiek wewnętrznie zniewolony* z 1997 r. oraz *Urwany lot. Pokolenie inteligentnej młodzieży powojennej w świetle listów i pamiętników z lat 1945-1948* wydanej w 2003 r. Recenzowana praca jest w pewnym sensie kontynuacją tej ostatniej. W szerszym kontekście, opracowań dotyczących młodzieży w PRL, książka prof. Świdy-Ziemby wypełnia istotną lukę (obok pracy Kosińskiego z 2006 r., Wierzbickiego z 2009 r. i zbioru tekstów pod red. Ceranki i Stępnia z 2009 r.). Jest dziełem najrozleglejším, bogatym w materiał i analizy. To bardzo istotne, ponieważ do publikacji z epoki należy podchodzić z ostrożnością. Jak wiadomo, zostały napisane zgodnie z ówczesną polityką historyczną, tj. z perspektywy funkcji ideowo-wychowawczych ruchu młodzieżowego (np. Fijałkowska, 1978; Hillebrandt, 1986; Klimczak, 1981; Mikosz, 1977). Większość współczesnych opracowań pozbawiona jest wątków analitycznych i skupia się wyłącznie na ustalaniu faktów i prezentowaniu dokumentacji historycznej. Wśród socjologizujących, przeważają opracowania na temat pojedynczych organizacji (por. Szarek, 2007; Walczak, 1990; Wierzbicki, 2006).

Praca charakteryzuje pokolenia młodzieży w okresie PRL-u. Jej celem było stworzenie możliwości poznania i/lub uporządkowania „z lotu ptaka” okresu, który dla niektórych jest przedmiotem żywych doświadczeń,

dla innych tylko historii (Świda-Ziemia, 2010, s. 5). W tekście rozwinięto więc przede wszystkim kontekst historyczny. Praca opiera się na własnych, gromadzonych przez lata materiałach oraz literaturze. Zawiera także wiele obserwacji autorki, która przeżyła cały okres PRL-u. W momencie pisania recenzowanej pracy Hanna Świda-Ziemia kończy 80 lat i „pragnie pozostawić ślad (...) ówczesnych obserwacji, badań, przemyśleń, lektur” (Świda-Ziemia, 2010, s. 5). Towarzyszy jej przekonanie, że:

„taką dynamiczną panoramę dziejów i kreowania się na jej tle różnych pokoleń młodzieży może ze zrozumieniem przedstawić tylko ktoś, kto ten okres w całości przeżył osobiście i refleksyjnie [wyróżnienie – M.S.J.]. A takich ludzi jest coraz mniej” (Świda-Ziemia, 2010, s. 5).

Kluczowym terminem pracy jest pokolenie definiowane jako:

„zbiór młodych osób, które podlegają zbliżonym procesom socjalizacji w pewnym określonym okresie historycznym, wyrabiają sobie pewien system kategorii pojęciowych, za pomocą których postrzegają rzeczywistość, określają własną tożsamość, podejmują wybory życiowe i definiują bieżące sytuacje” (Świda-Ziemia, 2010, s. 9).

Taka operacjonalizacja niesie za sobą dwie istotne konsekwencje. Po pierwsze, nie wszystkie roczniki młodzieży można określić mianem pokolenia. Nie wszędzie bowiem rozwinął się specyficzny światopogląd zbiorowy – „swoiście doświadczany język komunikacji” (Świda-Ziemia, 2010, s. 10). Po drugie, jednostka w trakcie swojego życia może przynależać do kilku pokoleń. Oczywiście jest, że autorka rozumie pokolenie w sensie socjologicznym, a nie genealogicznym, co szerzej analizował już Jan Garewicz w swoim tekście *Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna* (Garewicz, 1983).

Na podstawie bogatego materiału empirycznego (zapisów wywiadów, artykułów prasowych, wspomnień, obserwacji, a nawet tekstów piosenek) autorka charakteryzuje następujące pokolenia młodzieży: „ZMP-owskich wyznawców ideologii” (rozdz. II), „opozycji obyczajowej” (rozdz. III), „ZMP-owskich rewizjonistów” (rozdz. IV), „małej stabilizacji” (rozdz. V), „wielkiego buntu” (rozdz. V), wreszcie „podmiotowości i więzi wspólnotowej” (rozdz. VI). Za każdym razem charakterystyka zbiorowości poprzedzona jest wnikliwą analizą okresu historycznego, zorientowaną na wskazanie czynników, które przyczyniły się do ukształtowania się danego pokolenia. W dalszej kolejności charakteryzowana jest konkretna zbiorowość. Analiza danych zaprezentowana w recenzowanej pracy jest wyłącznie jakościowa.

„ZMP-owcy wyznawcy ideologii” to osoby urodzone pomiędzy 1926 a 1930 rokiem. Opisani przez Świdę-Ziembę jako młodzież o radykalnym światopoglądzie, wierzącą w socjalizm, możliwość wprowadzenia nowego, lepszego porządku. Byli to ludzie należący do organizacji, aktywni społecznie, surowi obyczajowo, o władnięci myślą wyeliminowania „wroga klasowego”. Grupę tę uzupełniały osoby urodzone pomiędzy 1932 a 1935 rokiem. Różnica między jedną a drugą kohortą wiekową jest niewielka (zaledwie dwa lata), ale znacząca. Młodzież urodzona w latach 30. była zbyt młoda, żeby posiadać wspomnienia z okresu przedwojennego. Ich akces do ZMP to efekt dopasowywania się do nastrojów społecznych.

„Młodzi z roczników 1932-1935 mają inne doświadczenia dojrzewania. W chwili wybuchu wojny mają od 4 do 7 lat, a z chwilą gdy wojna się kończy, od 10 do 13. Przed wojną nie chodzili jeszcze do szkoły,

tak że nie objęta ich przedwojenna socjalizacja szkolna. (...) Młodzi tego pokolenia w chwili zakończenia wojny są jeszcze na tyle dziećmi, że otaczający świat PRL-u przyjmują jako świat naturalny, po prostu świat bezpiecznej nauki i zabawy, bez interpretacji światopoglądowej” (Świada-Ziemia, 2010, s. 104).

Pokolenie „opozycji obyczajowej”, obejmujące roczniki 1937-1941, rozwinęło się w okresie największego konformizmu społecznego, czyli w latach 1952-1954. To, co jest dla niego charakterystyczne to podwójność reguł – „*cyniczna, a jednocześnie uprawiana przez nich w sposób naturalnych »schizofrenia«*” (Świada-Ziemia, 2010, s. 160). Na pozór podzielali oni światopogląd „ZMP-owskich wyznawców ideologii”, w rzeczywistości robili to tylko po to, żeby utrzymać własne swobody obyczajowe. Ta nowa świadomość była związana ze wzrostem znaczenia nieformalnych grup koleżeńskich. Uważano, że otaczająca rzeczywistość jest naturalna i konieczna, wobec czego należy się do niej przystosować, zapewniając sobie możliwie największą korzyść. Ceniono wszystko to, czego zakazywał stalinizm, jednocześnie nie podejmowano prób buntu. Rozpowszechniona była postawa „uogólnionej drwiny”. Zdaniem autorki była to reakcja na obowiązujący wówczas wzór osobowy ZMP-owca – poważnego, dojrzałego i pracowitego. Okres Odwilży nie wpłynął na postawy tego pokolenia, jedynie usunął niektóre ograniczenia z kontaktów towarzyskich.

Trzecim opisywanym pokoleniem była zbiorowość „ZMP-owskich rewizjonistów”. Narodziło się ono w efekcie krytyki stalinizmu. Obnażenie okrucieństwa dotychczasowego systemu było szokiem dla całego pokolenia „ZMP-owskich wyznawców ideologii”. W efekcie, część „bojowych stalinowców” ZMP przekształciła się w awangardę Odwilży. Jak wyjaśnia Świada-Ziemia:

„w chwili kiedy zaczyna się odwilż przedstawiciele tego pokolenia [„ZMP-owskich wyznawców ideologii”] mają od 20 do 30 lat – czują się więc dostatecznie młodzi, by silnie przeżywać i reagować na dziejące się wówczas wydarzenia. To pokolenie stworzyła historia PRL-u i w tym sensie uczestnictwo w historii było inicjacyjnym doświadczeniem jego młodości, a zatem w tych burzliwych latach to ono z bezpośredniością młodości stawało się głównym odbiorcą i w części autorem dziejącej się historii” (Świada-Ziemia, 2010 s. 273).

Nie wszyscy jednak reagowali tak samo. Niektórzy ZMP-owcy przyjęli strategię wyrażającą się w postawie trwania, inni doświadczyli destrukcji dotychczasowej osobowości, inni jeszcze próbowali rekonstrukcji ideologii na dotychczasowych zrębach. Żadna z tych grup nie stworzyła jednak nowego pokolenia. Przez krótki czas istnieli jedynie „ZMP-owscy rewizjoniści”, którzy wyłonili się jako nowa wspólnota pokoleniowa na bazie konstruktywnej krytyki, którą można streścić następująco: „zarówno błąd „zawierzenia historii” (czyli bezkrytycznego poddawania się biegowi wypadków), jak oddanie władzy w ręce „aparatu” spowodowały właśnie skręt budującego się socjalizmu w niewłaściwą stronę” (Świada-Ziemia, 2010, s. 288), ale po niezbędnych korektach powrót na właściwą drogę jest możliwy. Jak się wkrótce okazało, dla Gomułki „rewizjonizm był ciężką chorobą socjalizmu, którą należało leczyć” (Świada-Ziemia, 2010, s. 298). W niespełna rok po przejęciu władzy przez zwolennika „polskiej drogi do socjalizmu” wszystkie reformatorskie projekty młodzieży zostały zlikwidowane.

Aktywność pokolenia „małej stabilizacji” przypadła na czasy pomiędzy 1956 a 1967 rokiem. Była to zbiorowość zróżnicowana i tolerancyjna, zazwyczaj obojętna politycznie, nastawiona antyideologicznie. Uczestnictwo w kulturze było dla nich bardzo ważne. Określono je „sposobem bycia w świecie” (Świada-Ziem-

ba, 2010, s. 352). Młodzież tego pokolenia była zorganizowana, przewidywalna, stabilna. Wydawało im się, że nie istnieją żadne bariery ustrojowe i instytucjonalne w realizacji własnych planów. Pierwsze pokoleniowe dysonanse<sup>1</sup> pojawiły się pod koniec lat 50. Jako dowód, autorka omawia tu funkcjonowanie tak zróżnicowanych organizacji, jak: antysystemowy Ruch, Hufiec Walterowski (stworzony jako alternatywa dla ZHP, jako element systemu, który z czasem stał się „kuźnią kadr” dla młodzieży o nastawieniu antysocjalistycznym), Klub Poszukiwaczy Sprzeczności (nieformalny, reformistyczny klub dyskusyjny członków ZMS na Uniwersytecie Warszawskim), Polityczny Klub Dyskusyjny (o podobnym charakterze jak KPS, reprezentował pokolenie „ZMP-owskich rewizjonistów”, którym przewodził Karol Modzelewski) i wreszcie grupa „Komandosów”<sup>2</sup> (także o charakterze nieformalnym). Choć zestawienie tych organizacji można oceniać jako zabieg co najmniej kontrowersyjny (ze względu na ich różne polityczne oblicza), autorce przyświecał ogólniejszy cel: pokazać, że istniały »grupy sprzeciwu« wobec ówczesnego systemu, które były »wypami« na tle wewnętrznego konformizmu” (Świda-Ziemia, 2010, s. 366).

W wyniku wydarzeń z marca 1968 r. pokolenie „małej stabilizacji” przeradza się w „pokolenie buntu”<sup>3</sup>.

„Dotychczas zanurzeni w prywatności, rozbici na niszowe grupy towarzyskie, wtedy gdy zostali brutalnie zaatakowani na własnym terenie (który traktowali jako przestrzeń gwarantowanej autonomii), poczuli się nagle jednością” (Świda-Ziemia, 2010, s. 418).

Cechą charakterystyczną młodzieży z tego okresu była racjonalność, brak egzaltacji i pokazowych gestów. Powstały na Uniwersytecie Warszawskim ruch był raczej reformistyczny niż burzycielski. Mimo to, studenci stali się świadkami i adresatami ofensywy frakcji moczarowskiej<sup>4</sup>. Odpowiedzialność za protesty studenckie spadła na „syjonistycznych prowodyrów”. Jak wskazuje autorka: „we wszystkich interpretacjach motywów »prowodyrów« (mimo sprzeczności podawanych czasem jednym tchem) jedno jest obecne:

<sup>1</sup> To określenie własne autorki. Chodzi tu o taką sytuację, którą streszcza następujący cytat: „tolerancja młodych wobec stylu życia i postaw najrozmaitszego rodzaju sprzyjała powstaniu niszowych grup o charakterze politycznym. Brak zainteresowania polityką był postawą bardzo powszechną, lecz nie funkcjonował jako norma grupowa, a raczej jako zbiór postaw o charakterze indywidualnym. Nie było więc pokoleniowych barier, by inne postawy także się nie pojawiły. Tak więc w owym czasie ogólnej politycznej obojętności pewne jednostki czy grupy włączały się jednak w politykę” (Świda-Ziemia, 2010, s. 365).

<sup>2</sup> Nazwa wzięła się od metody działania – komandosi pojawiali się zazwyczaj na spotkaniach ZMS lub organizacji partyjnej, dezorganizując je „niewygodnymi” pytaniami.

<sup>3</sup> Szczegółowo te wydarzenia omawia Jerzy Eisler w pracy *Marzec 1968. Geneza – przebieg - konsekwencje*, do której odsyła także sama autorka recenzowanej pracy.

<sup>4</sup> Genezę powstania frakcji Mieczysława Mocзара zawarto w poniższym fragmencie, który jednocześnie oddaje złożoność ówczesnych procesów politycznych i ich „zakulisowość”. Moczar reprezentował trzecią z grup. „Byli ZMP-owcy (ci, którzy nie mieli dawniej predylekcji do rewizjonizmu, a w ZMP – wówczas nieświadomie – zaspokajali potrzebę znaczenia i władzy), byli „natolinczy” (którzy swą postawę przejawiali już w 1956 roku i wreszcie »partyzanci« – tzn. ci komuniści, którzy walczyli w Polsce, a nie przyjechali z ZSRR (w którym wielu na skutek losów wojny znalazło się przypadkiem), czyli wszyscy ci, którzy do aparatu zostali przez Gomułkę włączeni – choć o różnym rodowodzie i motywach – ogarnięci byli frustracją wynikającą ze zbyt niskiego znaczenia, a tym samym stawali się podatni na to, by stworzyć wewnątrz partii frakcję, która będzie czekać (lub wręcz prowokować) kryzys, który pozwoli, właśnie na totalne »przegrupowanie« (Świda-Ziemia, 2010, s. 387).

ci obrzydliwi moralnie »prowodyrzy« to – kryjący się za maską polskości – Żydzi” (Świda-Ziemia, 2010, s. 425). Dnia 19 marca 1968 r. na spotkaniu z aktywnym partyjnym Gomułka podtrzymał treści drukowane w prasie, stwierdzając, że nie można mieć dwóch ojczyzn jednocześnie. Wypowiedź ta i kolejne posunięcia w postaci usuwania Żydów z dotychczasowych miejsc pracy, zapoczątkowały akt masowego wydalenia z kraju inteligencji pochodzenia żydowskiego. W konsekwencji, doświadczenia socjalizacyjne młodzieży tego okresu zawierają wspomnienie exodusu pokoleniowego (wyjechało około 15 tys osób).

Ostatnie opisane przez Świdę-Ziembę pokolenie mieści się w przedziale rocznikowym 1953-1960. Nazwała je pokoleniem „podmiotowości i więzi wspólnotowej”. Młodzież ta w okresie Marca uczęszczała do szkoły średniej lub podstawowej, a w okresie Solidarności była na studiach lub od niedawna pracowała zawodowo. W tamtym okresie świat postrzegano jako stabilny i przewidywalny, jednocześnie tkwiło w nim coś głęboko dyszatisfakcjonującego psychicznie. Odczucie to nie było jednak przejawem kontrkulturowości. Pokolenie przełomu lat 70. i 80. ukonstytuowało się wokół dwóch wartości: podmiotowości – rozumianej jednostkowo i przeciwstawiającej się systemowi, oraz bliskich więzi wspólnotowych. „»Podmiotowcy« żyli więc wewnątrz systemu własnym życiem, tworząc w mikroukładach z psychokreacją własnego wnętrza świat zrozpaczonej wolności” (Świda-Ziemia, 2010, s. 544). Pokolenie to stworzyło niezależny ruch studencki, jednocześnie będąc ludźmi Solidarności. Stan wojenny obnażył istotę ustroju totalitarnego. Uwidocznili nieadekwatności opozycji młodzi-starzy. Dzięki tym wydarzeniom studenci wreszcie zrozumieli, gdzie naprawdę przebiegają istotne podziały.

Niezaprzeczalnym atutem pracy jest oryginalne spojrzenie na historię PRL – połączenie własnych doświadczeń z przekazami historyków i odczuciami badanych. W pewnym sensie jest to próba realizacji weberskiego postulat *Verstehen* (por. Krasnodębski, 1986, s. 90-111). Dzięki swojej rozległej wiedzy, autorka przekazuje czytelnikowi pogłębioną wizję historii, wzbogacając o rozumienie wewnętrzne. Do szczególnie ciekawych i oryginalnych fragmentów pracy (z perspektywy młodego czytelnika) należą: wyróżnienie roli mitu ofiary w procesie opanowywania społeczeństwa przez komunistów<sup>5</sup>, pominięcie roli czynnika wewnętrznego w procesie wprowadzania stalinizmu na ziemię polskie (wszechwładza komunistów, brak oznak buntu, czy nieufności ze strony społeczeństwa), krytyczne ujęcie zjawisk związanych z Polskim Październikiem (sześć paradoksów)<sup>6</sup>; opisywanie opozycji młodzieżowej lat 60. i 70. jako konformistycznej (zmiany polityczne nie były efektem wysiłków młodych ludzi, tylko konsekwencją walk frakcyjnych w partii); interpretacja ruchów studenckich lat 80. nie jako inicjatyw antysystemowych, lecz próby przeciwstawienia się „dorosłym” przedstawicielom społeczeństwa (ruch o cechach kontrkulturowych)<sup>7</sup>; postrzeganie stanu wojennego jako „koniecznego zła” (jedyne sposoby na zapobieżenie interwencji radzieckiej). Warto sobie uświadomić, że

<sup>5</sup> „Zgodnie z tym mitem walka zbrojna Polaków, cierpienia, ofiary i prześladowania zaowocować miały utrzymaniem lub odzyskaniem niepodległości. Im więcej ofiar, tym bardziej prawdopodobne, że mit się zrealizuje” (Świda-Ziemia, 2010, s. 63). Załamanie się mitu ofiary po 1945 r. było społeczną traumą. „Ruina mitu ofiary nie unicestwiła patriotyzmu Polaków, tylko że przytłaczająca większość przestała go rozumieć jako ofiarę krwi, a zaczęła traktować jako działanie w kategoriach narodowego interesu. Działać tak, by jak najmniej tracić, a najwięcej zyskać” (Świda-Ziemia, 2010, s. 66).

<sup>6</sup> Odwilż była tylko otwarciem pewnych „wentyli”, z której korzystali ci, którzy chcieli. Była w istocie dziełem konstruktorów stalinizmu, dlatego nie była postrzegana antysystemowo. Postawy władzy miały charakter labilny. Symbolem Odwilży stał się Gomułka, który w rzeczywistości nie miał z nią nic wspólnego (Świda-Ziemia, 2010, s. 252-259).

<sup>7</sup> Podobne ujęcie można odnaleźć w pracy: A. Jawołowska (1975). *Drugi kontrkultury*. Warszawa: PIW.

nie są to tezy powszechnie głoszone i często stoją w sprzeczności z mitami założycielskimi wielu organizacji młodzieżowych powstałych w tym okresie.

Interesującą tezę tej pracy jest także stwierdzenie, że o ile w latach 1944-1981 — określanym przez autorkę jako okres komunistycznego totalitaryzmu — doszło kilkakrotnie do uformowania się pokoleń, w latach kolejnych — w tzw. okresie agonii systemu (1982-1989) — nie wyróżniła się ani jedna grupa, która spełniałaby warunki definicji operacyjnej, jednocześnie zniknęły wszystkie wcześniej istniejące pokolenia. Według Świdy-Ziemby młodzież lat 1982-1988 to jedynie „nasycona dynamizmem i wielobarwnością mapa form wymigiwania się oficjalnemu systemowi” (Świda-Ziemba, 2010, s. 569). Wniosek ten jest być może nieco pochopny w kontekście wcześniej sformułowanej tezy o równoległym współistnieniu i wzajemnym oddziaływaniu na siebie kilku pokoleń. W horyzoncie czasowym 1944-1981 stosowano taktykę wskazywania specyficznych warunków politycznych, ekonomicznych i ideowych, które wpływały na uformowanie się konkretnego pokolenia. Wydaje się, że w odniesieniu do młodzieży lat 80. także można by pokusić się o wskazanie pewnych czynników pokoleniotwórczych, takich jak np. transformacja, kryzys ekonomiczny, otwieranie się Polski na świat. Niemniej jednak za poparciem mojej tezy przemawiają tylko intuicje. Nie dysponuję własnym doświadczeniem ani materiałami z tego okresu, co jest niewątpliwą przewagą autorki.

Książka *Młodzież w PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii* jest pracą monumentalną (595 stron). Jest rodzajem rekonstrukcji przeszłości, która czasem podążała w kierunku idealizacji (por. Assrodobraj, 1963, s. 5-45; Kwiatkowski, 2005, s. 84-87; Tarczyński, 2008, s. 5-60). To nie jest wada tej pracy, lecz wzbogacenie opracowań historycznych o kolejną perspektywę, o swoistego „ducha”, o którym wspominałam na wstępie. Na pewno ktoś, kto nie przeżył całego okresu Polski Ludowej, nie byłby w stanie napisać takiej pracy. Dzięki książce dowiadujemy się, jak prezentowała się młodzież z perspektywy młodej wykształconej kobiety, pracownika naukowego i dojrzałego badacza u szczytu kariery (a to wszystko w ramach biografii jednej osoby).

Pokolenie „ZMP-owskich wyznawców ideologii” zostało przedstawione jako to najbardziej wyraziste. Kolejne grupy: „rewizjoniści”, pokolenie „małej stabilizacji” i „wielkiego buntu” są mniej koherentne, ale mają więcej cech specyficznych niż najmłodsza, z opisanych przez autorkę kohort wiekowych. W latach 80. dochodzi do całkowitego zaniku cech specyficznych grup młodzieży. Może być to efekt zastosowania metody retrospektywnej — to, co wydarzyło się dawniej, wydaje się bardziej jednoznaczne niż to, co miało miejsce stosunkowo niedawno. Możemy mieć także do czynienia z nieartykułowaną wprost intuicją, że dochodzi do procesu „rozklejania się” dawnych, przypisanych fazom życia, charakterystyk społecznych, psychologicznych i kulturowych. Młodość odrywa się od kategorii wiekowych, ról społecznych i właściwych jej stylów życia (por. Szafranec, 2011).

Reasumując, opracowanie *Młodzież w PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii* autorstwa Hanny Świdy-Ziemby należy uznać za bardzo wartościowe. W moim odczuciu, powinna być to lektura obowiązkowa nie tylko dla studentów, których najwcześniejsze wspomnienia dotyczą lat 90., ale dla wszystkich, którzy pragną dowiedzieć się czegoś nowego o sobie samych.

## Bibliografia

- Assorodobraj N. (1963). „Żywa historia”. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze, *Studia Socjologiczne*, nr 2, s. 5-45.
- Ceranka P. i Stępień S. (red.) (2009). „Jesteście naszą wielką szansą.” *Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*. Warszawa: IPN.
- Eisler J. (1991). *Marzec 1968. Geneza – przebieg – konsekwencje*. Warszawa: PWN.
- Fijałkowska B. (1978). *Ideowo-polityczna działalność związków młodzieży w Polsce w latach 1944-1957*. Warszawa: Iskry.
- Garewicz J. (1983). Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna. *Studia Socjologiczne*, 1, s. 75-87.
- Jawołowska A. (1975). *Drogi kontrkultury*. Warszawa: PIW.
- Klimczak W. (1981). *Szkice z historii ZSP*. Warszawa: Młodzieżowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Krasnodębski Z. (1986). *Rozumienie ludzkiego zachowania*. Warszawa: PIW, s. 90-111.
- Kwiatkowski P.T. (2005). PRL w pamięci społeczeństwa polskiego. W: A. Szpociński (red.) *Wobec przeszłości: pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej* (s. 84-87). Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.
- Świada-Ziemia H. (1997). *Człowiek wewnętrznie zniewolony: mechanizmy i konsekwencje minionej formacji: analiza psychosocjologiczna*. Warszawa: UW.
- Świada-Ziemia H. (2003). *Urwany lot. Pokolenie inteligenckiej młodzieży powojennej w świetle listów i pamiętników z lat 1945-1948*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Mikosz J. (1977). *Państwo a ideowo-polityczne organizacje młodzieżowe w Polsce Ludowej*. Warszawa: PWN.
- Szafraniec K. (2011). *Kontekst socjalizacyjny pokolenia* (materiały z seminarium doktorskiego: Zmiana społeczna – perspektywa pokolenia). Maszynopis.
- Szarek J. (2007). *Czarne juwenalia: opowieść o Studenckim Komitecie Solidarności*. Kraków: Znak.
- Tarczyński A. (2008). *Tradycja: społeczne doświadczenie przeszłości* (s. 5-60). Toruń: MADO.
- Walczak, J. (1990). *Ruch studencki w Polsce 1944-1984*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wierzbicki M. (2006). *Związek Młodzieży Polskiej i jego członkowie: studium z dziejów funkcjonowania stalinowskiej organizacji młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Wierzbicki M. (2009). *Młodzież w PRL*. Warszawa: IPN.

Marcelina Smużewska



## O AUTORACH

### **Dietrich Benner**

prof. dr hab., kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju, *doctor honoris causa* duńskiego Aarhus Universitet w Kopenhadze i fińskiej Åbo Akademi University w Turku, kierownik projektu ETiK<sup>1</sup>

### **Martina von Heynitz**

mgr, doktorantka na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie, członek zespołu w projekcie ETiK\*

### **Stanislav Ivanov**

mgr, referent w Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Instytut Kształcenia Nauczycieli i Rozwoju Szkolnictwa) w Hamburgu, członek zespołu w projekcie ETiK\*

### **Roumiana Nikolova**

mgr, referentka w Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Instytut Kształcenia Nauczycieli i Rozwoju Szkolnictwa) w Hamburgu, członek zespołu w projekcie ETiK\*

### **Claudia Pohlmann**

lic., członek zespołu w projekcie ETiK\*

### **Claudia Remus**

mgr, członek zespołu w projekcie ETiK\*

### **Anna Felcyn**

mgr, absolwentka studiów pedagogicznych, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

### **Magdalena Kapela**

mgr, doktorantka w Katedrze Aksjologii Pedagogicznej i Metodologii Badań, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

### **Hanna Kędzierska**

dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

---

\* Źródło: <http://www.ethik.hu-berlin.de/ueberuns>, otwarto 21.09.2011 – przyp. Dariusz Stępkowski.

**Aleksander Kobylarek**

dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, Instytut Pedagogiki,  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

**Katarzyna Ludwikowska**

mgr, asystent w Zakładzie Pedagogiki Pracy i Andragogiki,  
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Jarosław Marzec**

magister pedagogiki, absolwent Uniwersytetu Gdańskiego.  
W latach 1997-2001 asystent w Instytucie Pedagogiki UG. Obecnie bez etatu naukowego.

**Anita Młynarczyk-Tomczyk**

dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie, Instytut Historii,  
Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Monika Nawrot-Borowska**

dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej,  
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Marcelina Smuzewska**

mgr, doktorantka w Zakładzie Socjologii Nauki, Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu

**Anetta Soroka-Fedorczuk**

dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania, Pracownia Edukacji Przedszkolnej  
i Wczesnoszkolnej, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski

**Katarzyna Szymala**

mgr, wicedyrektor Gimnazjum i Liceum „Strumienie” w Józefowie

**Daria Wojtkiewicz**

mgr, doktorantka w Zakładzie Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej,  
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Iłona Zakowicz**

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki,  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,  
nauczyciel, trener, szkoleniowiec

**Aleksandra Zawisłak**

dr, starszy wykładowca w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej,  
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy