

ISSN 2083-2923

Nr 3 (1) 2012

# Kultura i Wychowanie



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe  
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

# Kultura i Wychowanie



## Międzynarodowe elektroniczne czasopismo

Kultura i Wychowanie

nr 3 (1) 2012

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© Wydawnictwo Naukowe

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-542 Łódź, ul. Żeromskiego 115

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

dyrektor wydawniczy

Anna Kijo

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

redaktor naczelny

Sławomir Szobryn

z-ca redaktora naczelnego

Krzysztof Kamiński

sekretarz czasopisma

Małgorzata Kierzkowska

Krzysztof Kamiński (redakcja merytoryczna)

Magdalena Kokosińska (redakcja językowa - teksty polskie)

Przemysław Rak (redakcja językowa - teksty polskie i angielskie)

Lucia Bokorová (redakcja językowa - teksty słowackie)

Ludmiła Zawgorodniy (redakcja językowa - teksty ukraińskie)

Piotr Chomczyński (redakcja statystyczna)

Joanna Hrabec (redakcja techniczna i korekta tekstu)

Anna Radajewska (tłumaczenie na język angielski)

międzynarodowa rada redakcyjna

Back Shlomo, prof. dr hab.

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

Hogan Pdraig, prof. dr hab.

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

Kaldybaev Salidin, prof. dr hab.

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

Kudláčová Blanka, prof. dr hab.

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

Odakura Izumi, prof. dr hab.

Uniwersytet w Saitama, Japonia

Pelcova Nadieżda, prof. dr hab.

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

Pintassilgo Joaquim, prof. dr hab.

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

Potocarova Maria, prof. dr hab.

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

Pokharel Usha, dr

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

Regni Raniero, prof. dr hab.

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

polska rada redakcyjna

Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Hanisz Jadwiga, dr hab., prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Hejnicka-Bezwińska Teresa, prof. dr hab.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jakubiak Krzysztof, prof. dr hab.

Uniwersytet Gdański

Konecki Krzysztof, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Kowalewicz Kazimierz, dr hab., prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Miszańska Anita, dr hab., prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Palka Stanisław, prof. dr hab.

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Smetański Mikołaj, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi,

Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny

Szczepankowski Bogdan, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Szewczyk Tadeusz, dr hab., prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

dr hab. Anna Zamkowska

Politechnika Radomska

recenzja naukowa

Frycie Stanisław, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

Głazewski Michał, dr hab.

Uniwersytet Zielonogórski

Jakubiak Krzysztof, prof. dr hab.

Uniwersytet Gdański

Kudlačová Blanka, prof. dr hab.

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

Milerski Bogusław, ks. dr hab.

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Modzelewski Wojciech Mieczysław, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Zarządzania Personalem w Warszawie

Olszewska Maria J., prof. dr hab.

Uniwersytet Warszawski

Ostasz Lech, dr hab.

Uniwersytet Warmiński-Mazurski w Olsztynie,

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Pelcova Nadieżda, prof. dr hab.

Uniwersytet Karola w Pradze

Rembierz Marek, dr hab.

Uniwersytet Śląski

Smetański Mikołaj, prof. dr hab.

Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Sztabiński Grzegorz, prof. dr hab.

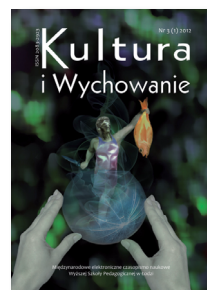
Uniwersytet Łódzki

Walczak-Duraj Danuta, prof. dr hab.

Uniwersytet Łódzki

Zalewska-Pawlak Maria, dr hab.

Uniwersytet Łódzki



okładka i DTP: kama.krawczyk@gmail.com



Foto: archiwum własne

## Słowo wstępne

W poprzednich numerach miałem przyjemność witać Czytelników prezentacją naszych zamierzeń i oczekiwań, w bieżącym jednak nawiązanie do tych kwestii już nie wydaje się konieczne. „Kultura i Wychowanie” ma już teraz licznych czytelników, zdobyliśmy jako współpracowników ciekawych autorów, poszerzającą się krajowa i międzynarodowa rada redakcyjna świadczy o zainteresowaniu i docenieniu wartości merytorycznej pisma. Intensywnie pracujemy nad tym, aby ministerialna ocena periodyku zaowocowała wysoką punktacją, którą zaoferujemy naszym Autorom.

Jednym z motywów napisania tego krótkiego wstępu jest zamieszenie, jakie niedawno miało miejsce w Polsce w związku z procesem ratyfikacji ACTA. Czasopismo elektroniczne, które od momentu powstania jest zaangażowane w popularyzowanie Open Access, nie może pozostać bierne wobec tzw. przesunięcia aksjologicznego, które było związane z pozorowaną walką z tzw. piractwem. Nie bez przyczyny wiele środowisk uznało ten dokument za zagrożenie dla wolności – w tym także wolności słowa. I w tym miejscu warto powrócić do środowiska ludzi deklarujących zainteresowanie – zawodowe lub

prywatne – problematyką wychowawczą. Integralnym przecież elementem kształtowania się postaw i sposobu myślenia każdego nowego pokolenia jest krytyczna interioryzacja idei i wartości, które w kulturze już oscylują. Istotnym elementem tej kultury i nabierającym coraz większego rozmachu jest Internet, jak dotąd jedyne miejsce „wolnej” wymiany myśli na skalę globalną. Obecnie sytuacja związana z ACTA jest kolejnym ogniwem walki o wolność słowa w Polsce, bowiem pozornie została ona zakończona ustawą z 1990 roku, cenzura pozostała w postaci kościelnego imprimatur. Powstaje więc pytanie, czy elektroniczne środowisko czasopism naukowych nie zostanie obudowane takimi normami, które w przyszłości utrudnią lub uniemożliwią swobodę wypowiedzi ludzi, którzy mają wyrobione własne, niezależne poglądy niekoniecznie zgodne z poglądami silnych grup interesu – ze sferą polityki, biznesu czy wyznania. Nonkonformistów nigdy nie kochano, ale też nikt nie ma gletju na absolutną prawdę, choć wielu (w tym również i pedagogom) się zdaje, że jest inaczej. Z drugiej strony pieniądze, władza, pozycja społeczna to doskonale znane motywy subiektywnych, oportunistycznych ludzkich zachowań. Poza tym systemy społeczne wywierają intensywny nacisk na jednostki, aby nie utracić swojej płynności – mamy więc do czynienia z adaptacją i integracją, z narzucaniem i podtrzymywaniem określonych wzorców. Procesy wychowawcze wolne od przesunięcia aksjologicznego muszą jednak dokonywać się w tym spolaryzowanym, realnym i twardym świecie, gdzie największą sztuką okazuje się umożliwienie każdej jednostce osiągnięcia pełni swego rozwoju. Obudowanie wolnej myśli wychowawcy (mistrza) i jego wychowanka niekończącymi się paragrafami prawa, nad którym nie panują nawet sami jego twórcy (patrz internetowa krytyka ACTA), narzucanie jakiejś środowiskowo wyznawanej prawdy

podnoszonej do rangi dogmatu, marszandyzacja kultury i nauki, to czynniki tę kulturę deprecjonujące i trywializujące. Nasze pismo, mające na uwadze wysokie wartości, już w tytule głoszące powiązanie szeroko rozumianej kultury z pluralistycznie pojmowaną edukacją, gwarantuje swobodny dostęp do publikowanych treści i jednocześnie zapewnia Autorom pełną wolność wypowiedzi.

Edukacja i kultura tworzą integralne środowisko – „uniwersum idei”, z którego swobodnie powinni czerpać wszyscy, dla których jest ono ważne, ponieważ jest źródłem ich tożsamości intelektualnej, moralnej, społecznej. I z tą kwestią wiąże się druga, sygnalizowana już wcześniej, mianowicie kwestia kulturowej i edukacyjnej współpracy wszystkich środowisk profesjonalnie i nieprofesjonalnie zainteresowanych sferą kształtowania się Człowieka. Tymczasem nowa ustawa dotycząca szkolnictwa wyższego stwarza swoisty precedens, ograniczający możliwości aktywności zawodowej pracownika na rzecz pracodawcy, który może nie wyrazić zgody na pracę w innej uczelni. Mówi się o nieuczciwej konkurencji, tak jakby dobre kształcenie ludzi było w jednym miejscu cyzelowane, a w drugim torpedowane. Sprzeczności instytucjonalne wynikające z materialnej walki uczelni o przetrwanie nie są nieusuwalnym elementem życia społecznego, lecz wynikają z określonego sposobu politycznego kierowania narodową edukacją. Edukacja nie jest fabryką, tak jak kultura nie jest gumą do żucia dla zniewolonych umysłów. Koncentracja na prymacie bytu wobec ducha przypomina karykaturalnie minioną epokę, niewolenie pracownika przeczy prawom człowieka w nowoczesnej demokracji, w efekcie zamiast wybitnych osobowości mistrzów mamy bezbarwnych liderów edukacji obudowanych standardami i ilościowymi wskaźnikami, zamiast filozofii kształcenia – technikę, co zresztą jest pochodną

potraktowania pedagogiki jako dyscyplinarnie powiązanej z naukami społecznymi i pragmatycznym definiowaniem jej funkcji, zamiast wolności kształcenia mamy pozornie zniesione standardy ukryte w postaci krajowych ram kształcenia, ale te, jak wszystkie ramy, raczej ograniczają, niż stymulują twórcze podejście do swoich edukacyjnych zadań. W tej perspektywie wolne czasopisma są tym bardziej potrzebne, dają bowiem szansę zetknięcia się z autentyczną i wolną myślą, z krytycyzmem, dociekliwością, kreowaniem samego siebie w orbicie wielości i różności poglądów na świat bez barier instytucjonalnych. Wirtualny nośnik pisma jest szansą na spotkanie twarzą w twarz z Autorem, pozwala również reagować na tezy przez niego głoszone.

Paradoksalnie odpersonalizowana, zmechanizowana i okrojona materialną biedą polska edukacja jest jak rzeka, nie mogąc płynąć swobodnie jednym korytem, znajdzie sobie inne. I ten fakt pozwala patrzeć z optymizmem w przyszłość, w której „uniwersum idei” nie ulegnie petryfikacji. Pożytek – jak twierdził niegdyś B. F. Trentowski – może iść w parze ze szlachetnością, trzeba jednak o nią wciąż się upominać, widząc w niej jeden z podstawowych celów rozwoju Człowieka.

Zapraszamy do współpracy.

Redaktor Naczelny

Sławomir Sztobryn

## Rozprawy filozoficzno-historyczne

**Didaktické pomôcky v článkoch časopisu „Dom a škola” (1885-1897)**

*Didactic aids in articles of a magazine „Dom a škola” (1885-1897)*

**Mária Miháľechová 10**

**Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia**

*The views of pedagogical positivists on education of young people*

**Danuta Mucha 30**

**Zaangażowanie a epochystyka w procesie wychowywania (dzieci)**

*Commitment versus epoche (suspension) in the process of upbringing*

**Krzysztof Kamiński 48**

**Credible human being - an anthropological (theological) approach natura pura and its impact on pedagogic thinking**

**Marek Wiesenganger 55**

## Rozprawy teoretyczno-empiryczne

**Портфолио как альтернативный способ оценивания учебных достижений студентов**

*Portfolio as an alternative method of evaluating the academic achievements of students*

**Salidin Kaldybaev, Bajtugelova Džanara 61**

**Vyučovací proces a nondirektívny prístup k jeho riadeniu z pohľadu terajších a budúcich učiteľov**

*Teaching-learning process and nondirective approach to its management from present day teachers' and future teachers' perspective*

**Boris Bošanský 69**

**Systém odmien a trestov v kontexte rodinnej výchovy v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovéj republike**

*Rewards and punishments system in the context of family education in The Slovak Republic and The Federal Republic of Germany*

**Lujza Koldeová 87**

**Strategie izolowania ofiary podejmowane przez mobbera w miejscu pracy**

*Isolation strategies toward victims taken by mobbers at workplace*

**Piotr Chomczyński 100**

**Dyskusja na temat wypędzeń jako przykład polskich sporów politycznych**

*Discussion about expulsions as an example of polish political arguments*

**Paweł Ciołkiewicz 107**



Social pedagogy and the »life-world« concept in the time of new media

**Kristina Šmitran** 123

O samotności dziecka we współczesnym świecie

*Of children's loneliness in the modern world*

**Małgorzata Kierzkowska** 131

## Sprawozdania i recenzje

Erving Goffman (2010), Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji, Zakład Wydawniczy „Nomos”, tłum. Paweł Tomanek, Kraków

*Erving Goffman (2010), Encounters. Two studies in the sociology of interaction, Nomos, translation by Paweł Tomanek, Kraków*

**Krzysztof T. Konecki (recenzja)** 139

Mikołaj Krasnodębski (2011), Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona, Difin/engram, Warszawa

*Mikołaj Krasnodębski (2011), Outline of history of Athenian history of education. Paideia from Sokrates to Zeno, Difin/engram, Warsaw*

**Marcin Wasilewski (recenzja)** 143

Mária Čižmárová (2011), Ukrajinský jazyk pre Slovakov, Prešovská Univerzita, Filozofická Fakulta, Prešov

*Mária Čižmárová (2011), Ukrainian language for Slovak speakers, University of Presov, Faculty of Arts, Presov*

**Rafał Marcinkowski (recenzja)** 149

## Repozytorium

František Drtina: O wychowaniu moralnym

*František Drtina: About moral education*

**Sebastian Taboń (tłumaczenie)** 151

## Bibliografia nauk humanistycznych i społecznych in actu

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w drugim półroczu 2011 roku

*List of publications in the field of social sciences that have appeared in selected Polish academic publishings in the second half of 2011*

**Marciniak Aleksandra (opracowanie)** 156

### Czasopismo „Kultura i Wychowanie” ma już rok!

Z dumą i satysfakcją informujemy, że minął rok od wydania pierwszego numeru naukowego czasopisma „Kultura i Wychowanie”, wydawanego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi.

W naszym czasopiśmie publikowało już wielu (ponad 60) Autorów, reprezentujących różne dziedziny nauki. Oceniało ich prace grono kilkudziesięciu Recenzentów z krajowych i zagranicznych ośrodków naukowych.

Możemy poszczycić się, że w tak krótkim czasie nasz periodyk pobrano z sieci około 1000 razy.

Dokładamy wszelkich starań, aby publikowane artykuły reprezentowały jak najwyższy poziom merytoryczny i językowy. Dbamy o stronę edytorską i graficzną. Dodatkową wartością jest multimedialny charakter czasopisma, który wyznacza nową jakość na rynku czasopism naukowych.

## Studenci piszą

Rodzina zastępcza jako alternatywna forma opieki

*Foster family as an alternative form of care*

**Beata Tarnowska-Konka** 163

W kręgu wartości w twórczości ks. J. Twardowskiego dla dzieci - na podstawie wybranych utworów

*The values in rev. Jan Twardowski's literary output for children*

**Magdalena Teresa Reczulska** 171

## W następnym numerze min.:

Barbara Sitarska

### Dziecko współcześnie

Artykuł – w pierwszych dwóch jednostkach strukturalnych – zawiera rozważania wstępne i ogólne o dziecku i dzieciństwie oraz krótką charakterystykę współczesnych badań nad dzieckiem na tle przeobrażeń współczesnego świata, głównie zjawiska globalizacji (globalne bogactwo, lokalne ubóstwo). W trzeciej części autorka koncentruje się na współczesnych obliczach kultury dziecięcej, przedstawionej na tle codziennej przestrzeni życia dziecka: mediów, mass mediów, multimediów. Mowa jest również o kulturze literackiej dziecka i rozważania nad miejscem książki w życiu dziecka w dobie elektronicznych mediów i nad jego samotnością wśród nich i wśród ludzi dorosłych. Na zakończenie mamy nawiązanie do pądocentryzmu - pedagogiki dziecka i najbliższej jemu pedagogii – nauki o dziecku. Przywołani są przedstawiciele obu nurtów, z podkreśleniem nowego kierunku w pedagogice, powstałego na bazie tamtych, jakim stało się Nowe Wychowanie, które współcześnie – na początku XXI wieku - przechodzi renesans.

Anna Walczak

### Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych

Artykuł dotyczy refleksji jako „czegoś”, co pozostaje ponad banalnością codziennego ruchu myśli i dotyczy przeżywania własnej biografii – zatem i przeżywania siebie samego jako nauczyciela/wychowawcy. Główną intencją jest „odstąpienie” tego, czym jest refleksja oraz połączenie jej z doświadczeniami granicznymi by tym samym pokazać, że nie można mówić o osobowości nauczyciela/wychowawcy i jego ethosie jak gdyby wyłączając mówienie o nim samym jako człowieku.

Jolana Manniová

### The level of reading competences of pupils at basic schools in Slovakia

The reading competences of pupils of younger school age in grades 2 and 3 of basic schools on the basis of exact data about the process of teaching reading and the influencing factors was collected and diagnosed. We focused our attention on the criteria of level, mode and speed of reading. We proceeded by three empiric investigations, which provided us with a relatively complex perspective on the subject matter of our investigation. The data which we have gathered belong to the few empiric ones about the reading performance of pupils in Slovakia. They may be useful as basic data for the comparison of reading performance in other researches.

Krzysztof T. Konecki

### Przyrodnicze podstawy życia społecznego. Interakcje natury i społeczeństwa

W artykule opisano w skrócie przyrodnicze podstawy życia społecznego oraz przedstawiono podstawowe problemy, które ciągle wywołują dyskusję naukową w wyżej wymienionym temacie. Wspomniano także o socjobiologii jako pewnej naukowej wersji tradycyjnych poszukiwań biologicznych uwarunkowań zachowań społecznych.

Następnie w artykule podejmuje się dyskusję związaną z „odkryciem natury” w ludzkim ciele. Związane jest to z badaniami interakcji ludzi i zwierząt. Rezultaty tych badań zmieniają perspektywę patrzenia na to, jak człowiek oswaja naturę. Następnie w artykule pokazano, jak analizy ludzkich interakcji z naturą zmieniają deterministyczne modele wyjaśniania wpływu biologii na zachowania człowieka, jak również wpływu kultury na działania społeczne. Na zakończenie zaproponowano interakcyjną perspektywę wyjaśniającą, która według autora powinna zastąpić perspektywę deterministyczną.

## Didaktické pomôcky v článkoch časopisu „Dom a škola“ (1885-1897)

Mária Mihálochová

Bratislava, Slovensko

majka.mihalechova@gmail.com

Kľúčové slová: slovenské školstvo v Uhorsku, učebné predmety, učebné pomôcky

Pod pojmom „didaktické - učebné pomôcky“ rozumie súčasná odborná terminológia *všetky prostriedky, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva*<sup>1</sup>. Inak povedané – sú to pomôcky, ktorých poslaním je uľahčovať učiteľovi proces vyučovania a žiakovi proces učenia sa. Súčasná škola má k dispozícii celú škálu tak didaktických pomôcok, ako aj didaktickej techniky, či iných materiálnych prostriedkov výučby.

V nasledujúcom príspevku sa vrátíme o viac ako celé storočie späť. Prostredníctvom článkov publikovaných v slovenskom pedagogickom časopise **Dom a škola** sa pozrieme nielen na to, akými **učebnými pomôckami** disponovali vtedajší „učbári“, ale stručne priblížime stav slovenského školstva v podmienkach Rakúsko-Uhorska, v období rokov 1885-1897 – teda v čase vydávania časopisu.

1 E. Petlák (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava, Iris, s. 150.

Mária Mihálochová, PhD., pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. Venuje sa najmä dejinám školstva a pedagogiky, predmetom jej vedecko – výskumnej činnosti sú hlavne slovenskí pedagógovia 20. storočia.

Skôr ako sa budeme venovať téme, aspoň krátko predstavíme periodikum, z ktorého sme čerpali.

Časopis vychádzal pravidelne ako mesačník. Jeho hlavným redaktorom bol učiteľ, ľudovýchný pracovník, publicista Karol Salva (1849-1913). Ten, v prvom čísle zdôvodňuje pohnútky vedúce k založeniu *vychovateľského časopisu pre rodičov a učiteľov*, jeho poslanie a zámery, týmito slovami: *Jako nikdy, tak za našej doby badáme utešený ruch na poli vychovateľskom, záujmy paedagogické zaujaly zaslúžene miesto vo verejnom živote. I vo vlasti našej všetky väčšie menšie národy honosia sa pomerne bohatou paedagogickou literatúrou: len my Slováci nemáme ani jedného vychovateľského časopisu. A ponevác každý národ jedine výchovou vyviazol z hmotnej i duševnej biedy i úlohou všetkých nás nech je: vychovávať národ svoj v duchu kresťansko-národnom v národ vzdelaný, mravný, upovedomelý. Učiteľ v škole, v dome otec, mat' a každý človek výchovou vlastnou, svojich detí, sverenej mládeže je vychovateľom národa. ... Dom a škola, bodaj by kráčaly ruka v ruke. O to pečovať, aby staly sa nepremoženými hradbami našimi, bude úlohou časopisu*<sup>2</sup>.

Vychádzajúc z obsahovej štruktúry časopisu – počnúc prvým – končiac posledným ročníkom, môžeme konštatovať, že snaha hlavného redaktora – synteticky spájať domácu výchovu so školskou, kresťanskú s národnou, bola realizovaná dôsledne, no zároveň čitateľsky zaujímavá – a v mnohých prípadoch až nadčasovo. **Články úvodné a vychovateľské** – boli zamerané na výchovu v celej

2 Salva K. (1885), „Dom a škola“, vol. 1, no. 1, p. 2.

šírke – z pohľadu historického, náboženského, osvetového, zdravotníckeho, rodinného, školského. **Články praktické** - ktorých autormi boli takmer vo väčšine prípadov učители z praxe – prinášali konkrétne skúsenosti z vyučovania jednotlivých predmetov (napr. *Jako ja vyučujem v ľudovej škole slohu, Počtovanie s desatinnými zlomkami metrických mier* a pod.). Pravidelnou rubrikou boli tiež **Životopisy** (orientované na domácich, ale aj svetových dejateľov). **Literárne úvahy** informovali o slovenských a českých knižných novinkách – školsko-výchovného, ale aj zdravotníckeho či osvetového charakteru. Rubrika **Obzor paedagogický** - bola prehľadom pedagogických časopisov vydávaných v krajinách monarchie – Srbsko, Česko, Sedmohradsko, Dalmácia a pod., ale zároveň pravidelne prinášala prehľad o obsahu vtedajších maďarských pedagogických periodík.

**Zprávy spolkov a porad učiteľských** – informovali o konaní, programoch a záveroch učiteľských porád z jednotlivých slovenských žúp. Diskusno-informačný charakter mala v prvých ročníkoch rubrika **Beseda**, neskôr nahradená niečím ako fejtón (**Feuilleton**). Zaujímavý obsah prinášali **Krátke zprávy** - ktoré by sme mohli označiť prívlastkom „všeličo, alebo pele-mele“ – niekedy úsmevné, inokedy smutné – v každom prípade raritné informácie zo všetkých kútov sveta, a rôznych oblasti spoločenského života (slangovo ich môžeme označiť pojmom „pikošky“).

Prispievateľmi – okrem hlavného redaktora, boli také osobnosti slovenského spoločenského a kultúrneho života ako: Anton Bielek, Matej Bencúr, Michal Bodický, Mieroslav Kovalevský, Jozef Maliak, Drahotín Makovický, Ján Zigmundík, Rehor Uram Podtatranský, Terézia Vansová, Ivan Branislav Zoch, Stanislav Zoch, Andrej Ursik, A.P. Zátarecký. Medzi pravidelných prispievateľov patrilo aj odborný učiteľ meštianskej školy vo Fre-

nštáte na Morave, Karol Kálal, ktorý - v poslednom trinástom ročníku – prijal *spoluredaktorstvo*, čomu sa Karol Salva veľmi tešil<sup>3</sup>.

Hoci časopis bol na Slovensku v uvedenom období jediným slovenským periodikom podobného zamerania, na domácej pôde mal - vzhľadom k nízkemu počtu odberateľov - nemalé existenčné problémy. Pozitívne ohlasy naň však pravidelne prichádzali z Čiech, a istým spôsobom potvrdzovali jeho vysoký kredit. Dokonca ... *p. V. Ptáček, profesor na seminari čáslavskom odporučil časopis v „Komenskom“*(č. 15.)...<sup>4</sup>.

Prvé dve čísla prvého ročníka vyšli v náklade 2000 výtlačkov – ako hovorí hlavný redaktor – *rozposlali ich po Slovensku zdarma*. Za stálych odberateľov sa potom prihlásilo 885 záujemcov – z nich 385 odberateľov odoberalo časopis pol roka zdarma – čo sa samozrejme prejavilo na nedostatočnom finančnom krytí nevyhnutných nákladov spojených s jeho vydávaním. Celkový sumár prvého ročníka v tomto smere ešte nehodnotí finančnú situáciu ako kritickú, no s postupným vydávaním ďalších čísiel, sa rozdiel medzi príjmami od odberateľov a výdavkami spojenými s tlačou a distribúciou časopisu zväčšujú, a postupne spôsobujú Karolovi Salvovi nemalé problémy.

Dôkazom toho je aj jeho článok publikovaný v prvom čísle tretieho ročníka – v ktorom ... *prosiť všetkých velactených odberateľov tohto časopisu, aby nám predplatky svoje – aspoň polročne – hľadeli čím skorej doposlať. Pretože tohto roku nám je náš časopis nemožno na úver posilať, lebo tlačiareň, pre neporiadne platenie, ktoré sme my zaiste nezačínali, vypovedala nám tiež tlačenie na úver, a každé číslo bude nám posilať na dobierku. Jesliže Vám, drahí bratia učitelia, velebné duchovenstvo, rodičia*

3 Idem, „Dom a škola“, vol. 13, no. 1, p. 2.

4 Idem, „Dom a škola“, vol. 1, no. 12, p. 384.



a priatelia osvety národnej a výchovy kresťanskej, na tom záleží, aby časopis náš mohol i ďalej vychodiť, ráčte sa ho zaujať: len riadnym platením možno nám je vo vydávaní pokračovať. My nemáme podpory veľkodušnej a nikade ani pol krajciara, jedine ten predplatok, ktorý keď zasekne, hýbat' sa nemôžeme. I na lanský rok ešte máme nedoplatkov vyše 400 zl. u pp. odberateľov – prosili sme, hrozili: neosožilo nič. Veliký účet v tlačiarňi pomohla nám vyplatiť – pôžička. Ak už ani táto prosba nepomôže!<sup>5</sup>

Cena jednotlivého čísla v časopise nie je uvedená. Počnúc druhým, končiac deviatim ročníkom, ročné predplatné (vrátane poštovného) predstavovalo sumu 2 zl. 50 kr., polročné predplatné 1 zl., 25 kr., pomocní učiteľia dostávali časopis za polovičnú cenu. Posledné tri ročníky cenu predplatného neuvádzajú. Faktom zostáva, že ekonomická stránka vydávania periodika bola – počas celej jeho existencie problematická. Pravidelne sa v ňom objavujú výzvy na zaslanie predplatného, resp. na zvýšenie počtu odberateľov. Napriek neustálym existenčným problémom, sa časopis udržal „pri živote“ – spomedzi všetkých slovenských pedagogických časopisov tohto obdobia - najdlhšie. Dôvody zániku nie sú v periodiku uvedené, posledným rokom vydania bol rok 1897. V piatom čísle (str. 151) práve tohto - posledného ročníka, však nachádzame oznam o úmrtí Emílie Salvovej (nekrológ napísal Karol Kálal). Môžeme sa iba domnievať, či neustále finančné problémy spojené s vydávaním časopisu, v kombinácii so stratou milovanej manželky, boli príčinou zániku časopisu. Fakt je ten, že pokiaľ posledné strany posledných čísiel vždy prinášali nielen sumár uplynulého obdobia, ale aj náčrt vízií do ďalšieho roka, tak v poslednom čísle posledného ročníka tieto – pravidelné úvahy hlavného redaktora úplne absentujú.

5 Idem, „Dom a škola“, vol. 3, no. 1, p. 29.

Tak ako sme v úvode avizovali – skôr ako sa budeme venovať didaktickým pomôckam, krátkym historickým exkurzom – aj prostredníctvom článkov v časopise *Dom a škola*, sa pokúsime načrtnúť stav uhorského školstva na konci 19. storočia.

Uhorské (a teda aj slovenské) školstvo v tomto období bolo organizované podľa zákonného článku č. XXXVIII/1868. Školský systém zahŕňal všetky stupne škôl – počnúc materskými - končiac vysokými. Nielen z viacerých oficiálnych prameňov, ale aj z obsahu mnohých článkov publikovaných v časopise *Dom a škola* sa môžeme dozvedieť, že stav školstva – najmä elementárneho – bol takmer katastrofálny. Stručne by sme ho mohli charakterizovať nasledovne: veľa školopovinných detí, málo školských budov (skôr improvizovaných prístreškov), nedostatok kvalifikovaných učiteľov, ich slabé hmotné zabezpečenie a z toho vyplývajúce práce iného charakteru (kvôli akému - takému dôstojnému živobytíu), organizačná a konfesijná roztrieštenosť.

Ak máme byť konkrétni – tak môžeme vychádzať z *XV. zprávy ministra kultu a všeobecnej osvety o stave školstva v školskom roku 1884-85* (uverejnenej v prvom čísle tretieho ročníka), kde sa dozvedáme, že v celom Uhorsku bolo:

2292052 školopovinných detí, ktoré navštevovali niektorú zo 16305 škôl, tie boli podľa zriaďovateľa takéto:

- Štátne (611)
- Obecné (1856)
- Katolícke (5347)
- Récko-sjednotené (2177)
- Récko-nesjednotené (1788)
- Kalvínske (2336)
- Evanj. augš. vyzn. (1434)

- Unitárne (45)
- Židovské (512)
- Privátne (168)
- Spolkové (31).

V týchto školách pôsobilo 23437 učiteľov, pričom škôl:

- s jedným učiteľom bolo 12807
- s 2 učiteľmi 2003
- s 3 učiteľmi 616
- so 4 učiteľmi 404
- s 5 učiteľmi 176
- so 6 učiteľmi 100.

*Náukosdel'nou* (vyučovacou) rečou v nich bola:

- maďarčina v 8084 školách
- nemčina v 678 školách
- rumunčina v 2509 školách
- taliančina v 11 školách
- slovenčina v 1408 školách
- srbština v 283 školách
- chorvátština v 50 školách
- ruština v 416 školách
- s maďarčinou spolu ďalšie dve reči sa vyučovali v 2797 školách
- Okrem maďarčiny iné dve reči boli vyučované v 69 školách.

Zo všetkých škôl malo:

- Vlastnú budovu 14785
- Prenajatú budovu 1520

Učebných siení bolo 23443. Na jednu sieň pripadalo priemerne 70-71 školopovinných a 60-61 do školy riadne chodiacich detí. Ale z učebných siení len 45-62 % zodpovedalo všetkým zákonitým požiadavkám

a teda len 60-66% bolo zaopatrených primeraným a potrebným školským náradím. Vystrojenie škôl tiež cieľu zodpovedá. Všetky školy sú zaopatrené ku čítaniu a písaniu potrebnými stenovými tabuľkami, 84,16% k vyučovaniu počtovedy, 97,76% k vyučovaniu zemepisu, 51,78% k vyučovaniu prírodných vied **potrebnými učebnými prostriedkami**<sup>6</sup>.

Týmto rozsiahlejším úvodom sa napokon dostávame k téme didaktických pomôcok – v správe označených pojmom **učebné prostriedky**. Na základe obsahovej analýzy všetkých čísiel časopisu *Dom a škola*, poukážeme na to, aké didaktické pomôcky používali vtedajší učiteľia pri vyučovaní jednotlivých – zákonom stanovených predmetov, ako s nimi pracovali, ako ich vylepšovali a niekedy aj vyrábali.

V tejto súvislosti mám veľmi dobre poslužil článok učiteľa Jozefa Živeca (publikovaný na pokračovanie v celom štvrtom ročníku), kde sa okrem iného uvádza: *Každý z nás má vedomosť o tom, ktoré sú zákonom predpísané učebné predmety, vypíšem jich len k vôli tomu, aby som pri každom vykázal koľko hodín venujem do týždňa každému v škole:*

- Náboženské predmety - 4 hodiny
- Čítanie, písanie s realiami, mluvnica – 12 hodín
- Maďarská reč – 4 hodiny
- Počty a metrické tvary – 4 hodiny
- Spev, kreslenie, krásopis – 2 hodiny
- Telocvik – 1 hodina
- Ručné práce – 1 hodina
- Spolu 28 hodín<sup>7</sup>.

6 „Dom a škola“, vol. 3, no. 1, p. 21-28.

7 „Dom a škola“, vol. 4, no. 2, p. 68.

Zmienky o tom, aké **učebné pomôcky** boli súčasťou vyučovania jednotlivých predmetov elementárnej školy (v rokoch 1885-1897) nachádzame najčastejšie v článkoch učiteľov. Tie majú vo veľkej väčšine charakter prípravy na vyučovanie, resp. metodiky vyučovania konkrétneho predmetu, čo vyplýva pravdepodobne z toho, že cieľovou skupinou čitateľov boli učitelia (aj formálne sú zaradené v časti *články vyučovateľské*). V príspevkoch sú zahrnuté takmer všetky zákonom predpísané predmety, až na vyučovanie maďarčiny, telocviku a ručných prác. Poďme sa teda pozrieť na to, aké **učebné pomôcky** boli súčasťou vyučovania hore uvedených *zákonom stanovených predmetov*.

#### Učebné pomôcky používané pri vyučovaní náboženských predmetov

Už pri charakteristike periodika sme uviedli, že cieľom hlavného redaktora a poslaním časopisu, bola syntéza rodinnej a školskej výchovy, v duchu kresťanskom a národnom. Prakticky v každom čísle – počas celej existencie časopisu môžeme nájsť články pretkané ideou kresťanstva a posilňovania slovenskej (ale aj slovanskej) národnosti a československej vzájomnosti. Ak sa zamrieme iba na vyučovanie náboženských predmetov (ktorých učebná látka pozostávala z vyučovania *katechizmu, náboženských piesní – naspamäť a spievať, biblických dejov, modlitieb a cirkevného dejepisu*, tak môžeme konštatovať, že článkov tohto zamerania nie je v časopise veľa. Zväčša sú to metodiky vyučovania biblických dejín, resp. akési prípravy učiteľov na vyučovanie náboženstva. K takým článkom patria napr. *Biblické deje v I. triede elementárnej školy*<sup>8</sup>, *Jako sa má v nižších triedach pospolitej školy biblickým dejinám*

*vyučovať?*<sup>9</sup>, *Vyučovanie náboženstva v národných školách*<sup>10</sup> a pod.

Ak by sme ich mali charakterizovať, tak by sme mohli povedať, že na príbehoch z biblických dejín (napr. stvorenie sveta, Eva a Adam, Kain a Ábel...) sú prostredníctvom rozprávania, alebo prostredníctvom dialógu (učiteľa a žiakov) vyučované aj také predmety ako *počty, živočíchopis, rastlinopis, prírodopis*. Pre ilustráciu uvedieme príklad, ako pri téme „Adam a Eva“ vyučoval učiteľ – ako sám uvádza - *prírodopis*:

*Ako vychvaloval had to jablčko? Že je na jednej strane červené, ako ružička, a na druhej strane žlté, ako vosk. – Či len jablčka bývajú červené a žlté? – Čo máme tu v škole červeného? Áno, tá šatka je červená. Aby tá šatka bola červenou, museli ju prv zabarviť na červeno. To, čím barvia, menuje sa barva. Aj vy ste už barvili. Nie? No, keď budete väčší, budete si barviť obrázky, mappy. Nie každá je červená alebo žltá. Sú aj iné barvy. Aká je táto tabuľa? No, to je čierna barva. A stena a krieda? Biela. Nebo je belasé. Tráva je zelená atď.*

*Učiteľ môže prevziať ešte z mluvnice napr. muž, žena, osoba, vec: životná, neživotná; ten, tá, to*<sup>11</sup>.

V tomto prípade učiteľ používal ako **didaktické pomôcky** reálne veci nachádzajúce sa v triede (jablko, šatka, tabuľa, krieda, mapa), resp. v okolí školy (kvet, tráva, nebo). S inými učebnými pomôckami sme sa v článkoch súvisiacich s vyučovaním náboženských predmetov nestretli.

Učebná látka náboženských predmetov zahŕňala aj vyučovanie náboženského spevu. Podobne ako články zamerané na biblické dejiny, aj príspevky o náboženskom speve sú v časopise

9 Čankovský, „Dom a škola“, vol. 4, no. 10, p. 305; 328-384; vol. 5, no. 1, p. 22, no. 6, p. 159-165, no. 10, p. 291-300

10 J. Z., „Dom a škola“, vol. 1, no. 1, p. 40-43.

11 U., „Dom a škola“, vol. 1, no. 7, p. 248.

uvedené ako príprava na vyučovanie, resp. ako metodický postup. Napríklad Karol Ruppeldt v článku „*O speve v pospolitej škole vôbec a o regulatívne piesní nábožných v evanj. školách zvlášť*“ píše nielen o význame vyučovania nábožných piesní, ale zároveň poukazuje na najčastejšie chyby, ktorých sa pri vyučovaní spevu učitelia dopúšťajú (nepriemeranosť náročností piesní veku žiakov). Z **didaktických pomôcok** používaných pri vyučovaní náboženských piesní uvádza autor článku hudobné nástroje (husle, harmonium), no ak ich učiteľ k dispozícii nemá, radí mu na základe vlastnej skúsenosti - jednoduchú pomôcku, ktorú *...už aj u nás vo sklepoch dostať kúpiť už či ladičku (po nemecky Stimmgabel), alebo ešte lepšie a lacnejšie malú štyri centimetre dlhú trúbel'ku*<sup>12</sup>, vhodnú nielen na trúbenie, ale aj vyťukávanie taktu.

Okrem uvedených učebných pomôcok autor odporúča ešte používanie tzv. *regulatívov piesní nábožných*, ktoré by sme mohli charakterizovať ako písomný návod nácviku jednotlivých tónov pre jednotlivé žiacke ročníky.

Súhrnne povedané – pri vyučovaní náboženských predmetov sa nepoužívali žiadne špeciálne učebné pomôcky, ak nepočítame spomínanú *trúbel'ku a regulatívy nábožných piesní*.

#### Učebné pomôcky používané pri vyučovaní mluvnice a pravopisu, čítania a písania

Ak vychádzame z článku učiteľa Jozefa Živeca, tak medzi *zákonom predpísané učebné predmety* patrili ďalej *mluvnica a pravopis* (súčasťou ktorých bolo čítanie a písanie, ako aj vyučovanie slohu).

Poďme sa teda pozrieť na to, aký bol cieľ a obsah týchto predmetov (v jednotlivých ročníkoch pospolitej školy), ale tiež na to, aké **učebné pomôcky** mali učitelia a žiaci k dispozícii.

12 Ruppeldt K., „Dom a škola“, vol. 5, no. 10, p. 303.

Článkov na túto tému, je v časopise čo do kvantity, pomerne veľa (cca okolo päťdesiat). Podobne ako v prípade vyučovania náboženských predmetov – veľká časť z nich je písaná ako metodika vyučovania *mluvnice a pravopisu, čítania a písania, slohu a materinskej reči*, alebo ako všeobecné postrehy, či filozofické úvahy o *cvičení reči a umu*.

Cieľom výučby *mluvnice a pravopisu* bolo *...naučiť správne hovoriť, bezchybne písať, reči a písmu rozumieť, ... účelom cvičenia slohového bolo: vyjadrovať svoje vlastné myšlienky (popisovaním), a vyjadrovať myšlienky cudzie (napodobňovaním)*<sup>13</sup>. Tomu bol prispôsobený obsah vyučovania týchto predmetov, podrobne rozpracovaný učiteľom Živecom nasledovne: *Mluvnica a pravopis – postup dľa Bežových čítaniek. 1. ročník: Hlas – hláska, píšem – písmena. Pojem hláska a písmeny...samohlásky... spoluhlásky... dvojhlásky... slabika... slovo...pojem vety... 2. ročník: pojem vety...predmet a prísudok... veta tázacia...otáznik...vety oznamovacie...rozkazovacie...výkričník...bodka... 3. ročník...podstatné meno...prídavné meno...zámeno...sloveso...rozoberanie vety... 4. ročník: prísudok...číslovky, príslovky... predložky...spojky...citoslová... 5. ročník: Náuka o tvaroch ohybných slov... 6. ročník: ... náuka o vetách, slohové cvičenie..*<sup>14</sup>.

Z uvedených príspevkov vyplýva, že potenciál vyučovania *mluvnice a pravopisu* bol veľký – cieľom nebolo len naučiť čítať a písať (teda položiť základy gramotnosti), ale čítať a písať s porozumením (teda rozvíjať myslenie žiakov).

Dôkazom toho je aj príspevok Jána Kožehubu *Pojednanie o výučbe mluvnice a pravopisu v elem. škole*, ktorý v úvode hovorí: *Po náboženských predmetoch najdôležitejší predmet k duševnému vzdelaniu dietok v ľudovej škole je bez otázky vy-*

13 Kožehuba J., „Dom a škola“, vol. 10, no. 1, p. 36.

14 Živec J., „Dom a škola“, vol. 4, no. 4, p. 110.

8 Autor uvedený len pod písmenom U, „Dom a škola“, vol. 1, no. 7, p. 206-201; no. 8, p. 247-248.



učovanie materinskej reči; lebo duch a reč stoja v bezprostrednom poťahu: kde duch, tu reč, kde reč, tu duch. Ale najdôležitejší tento predmet pôsobí nám učiteľom často mnohé ťažkosti: Po prvé je to predmet v mnohom cele abstraktný, ktorý žiada dobrú chápanosť, stálu a napiatú duševnú činnosť žiakov; po druhé pôsobí veľkú obťažnosť vynájdenie snadnej a prirodzenej metody<sup>15</sup>.

V podobnom duchu sa nesie aj príspevok A.P. Zátúreckého, ktorý píše: Základ, základ všetkého pre život praktičný i ošľachtenie srdca potrebného položiť, základ myslenia pre rozum, základ znovozrodenia pre srdce, základ energie pre vôľu – ó blahoslavená pospolitá škola, ktorá toto vykoná...čo si ja myslím pod slovami „základ nauk.“ Či asnáď len kratičký, jadrný výťah z toho mnohého, čo nám učebné knihy naše školské podávajú? Ovsom to by som chcel mať stiahnutu na tie najpodstatnejšie veci, ešte inak, ako nám to „Školníky“ a Čítanky“ podávajú. Ale toto je ešte len jedno. Druhé, omnoho dôležitejšie je to, aby pospolitá škola takto získaný čas vynaložiť mohla na cvičenie mysli. **Áno, naučiť deti myslieť, aby na jednoduchom základe ďalej stavali a samoučenstvom, hlavne čítaním kníh vzdelávali sa mohli, to má byť popri náboženstve to hlavné vo výučbe škôl našich**<sup>16</sup>.

Článok podobného zamerania je veľa, a mnohé z nich možno označiť pojmom „nadčasové“, aj keď dobové učebné pomôcky – používané pri vyučovaní *mluvnice a pravopisu* – boli veľmi skromné a jednoduché.

Z množstva príspevkov zameraných obsahovo na vyučovanie *čítania, písania, mluvnice, pravopisu a slohu*, je možné vyselektovať tieto **učebné pomôcky**: *školníky, čítanky, písanky*, tiež tzv. **čítacie (alebo aj ) stenové tabule** (v niektorých článkoch

označené tiež pojmom *veľké a malé pohyblivé písmená*). Išlo pravdepodobne o papierové obrázky s písmenami abecedy, hláskami, slabikami, slovami a vetami, ktoré sa vešali na steny podľa potreby (podobne ako napr. mapy). V prípade, že škola *stenové tabule* nemala, vyrábali si ich učiteľia sami. Presvedčiť sa o tom môžeme napríklad z článku *Aký učiteľ taká škola* (autor Stanislav Zoch): *...A čítacie tabule, reku nemáte? Ej, mám, povie báťa, ale tie sú tiež v skryni, aby prachom nezapadávali a od stien nevlhly... Z tých vyberiem si len tú, ktorú práve potrebujem...i ukáže mi čítacie tabule, ale nie také, ako my teraz máme, tlačené. To boli asi na pol metra vysoké a 40 cm široké tabličky lepenky polepené z jednej i druhej strany bielym papierom a na tom istom učiteľom popísané vhodné písmeny, slabiky, slová, vety postupom takým, aký si sám učiteľ určil*<sup>17</sup>.

Súhrnne môžeme konštatovať, že pri vyučovaní základov gramotnosti (teda vyučovania *mluvnice a pravopisu, čítania, písania a slohu*), bola zásada názornosti dôsledne uplatňovaná často krát iba vďaka vynaliezavosti a nadšeniu učiteľov. Okrem školníkov, čítaniek a písaniek, tabúl čiernych a čítacích (stenových), pohyblivých malých a veľkých písmen, sa nepoužívali žiadne iné učebné pomôcky.

#### Učebné pomôcky používané pri vyučovaní zemepisu, dejepisu, prírodopisu a prírodopytu

Zemepis, dejepis, prírodopis a prírodopyt – vyučovanie tzv. reálnych predmetov – je v časopise *Dom a škola* zastúpené kvantitatívne najväčším počtom článkov. Aj čo do kvality možno považovať tieto články za zaujímavé, kreatívne, a v mnohých prípadoch za nadčasové, hoci aj v nich dominujú tie, ktoré majú charakter metodiky, či prípravy na vyučovanie. Tak ako pri predchádzajúcich predmetoch – aj pri vyučovaní zemepisu, dejepisu,

prírodopisu a prírodopytu budeme postupovať podobne – okrem obsahu jednotlivých predmetov zameriame pozornosť najmä na špecifiká ich výučby, a na **učebné pomôcky** používané pri ich vyučovaní.

#### Zemepis

Obsahom vyučovania zemepisu boli v jednotlivých ročníkoch pospolitej obecnej školy tieto tematické okruhy:

*Zemepis 3. ročník: Rodisko (obzor, nebo, svet, strany sveta, učebná sieň – náskres, plán, náskres príbytkov žiakov, náskres obce, susedných obcí, hranice chotára, rovina, vrch, dolina, vody, plodiny obce, obyvatelia, rodina, zamestnanie, náboženstvo, národnosť, podnebie, zvláštnosti na povrchu rodiska.*

*Zemepis 4. ročník: Uhorsko a prírodopisné oboznámenie s 5 časťkami zeme – hranice Uhorska a veľkosť, vrchy a roviny Uhorska, Horniaci, Dolniaci, Rieky a jazerá, Podnebie a plodiny Uhorska, Obyvatelia: dľa počtu, reči, vyznania a zamestnania, zem, podoba, čiastky zeme, čiastky mora, Európa, Asia, Afrika, Amerika, Austrália. 5 čiastok zeme a 5 čiastok mora.*

*Politický a hviezdársky zemepis 5. ročník: Obec, mesto, okres, stolica, našej vlasti väčšie mestá, stolice našej vlasti, prislúhovanie spravodlnosti, ministerium, donášanie zákonov, kráľ, hlavné mesto vlasti, státy Asie, státy Afriky, Státy Ameriky, Austrálie a Polinesie, podoba zeme, točenie zeme okolo svoje osy a okolo slnca.*

*Politický a hviezdársky zemepis 6. ročník – druhá časťka: Horvatsko, Slavonsko; vláda, stolice a okresy; Uhorsko jako stát, prírodopisný zemepis Rakúska; Štátne sriadenie Rakúska, rakúsko-uhorská deržava; Susedné státy rakúsko uhorskej deržavy; S rakúsko-Uhorskom nehraničiace státy; Státov europejských poloha, veľkosť a jich obyvatelia; Národnostné pomery, vzdelanosť obyvatelstva,*

*náboženstvo a zamestnanie; Slnce, veľkosť, vzdialenosť, jeho prirodzené vlastnosti; Mesiac, veľkosť, vlastnosti, krútenie mesiaca okolo zeme; Premeny mesiaca, zatemnenie slnca mesiaca; Obežnice, po-  
vetrone, vlasatice; Naša slnečná sústava, stálice*<sup>18</sup>.

Z uvedeného vyplýva nielen to, že učebná látka bola dosť rozsiahla, ale aj poznatok, že pri vyučovaní zemepisu išlo nielen o teoretické, ale aj o praktické uplatnenie poznatkov (napr. náskres príbytkov žiakov, náskres obce, zvláštnosti na povrchu rodiska) – aj keď zaradenie napr. uvedených náskresov do najnižšieho ročníka možno považovať za veku neprimerané.

Vyučovanie zemepisu vôbec - bolo v mnohých článkoch označené za vyučovanie veľmi náročné – vzhľadom na abstraktnosť väčšiny tém. Dôkazom toho je napríklad príspevok J. A. Jindru *Niečo k metodike zemepisu*<sup>19</sup>: *Zemepis patrí medzi najťažšie náukové predmety školy pospolitej. Z prírodopisu konečne vezmem to, čo môžem ukázať, keď nie in natura, teda na obraze. Na obraze je to síce tiež zmenšeno, ale naskrze nie v tak ohromnej miere, ako krajiny na zemevide... Pri dial'kach a priestranstvách zemepisných je to iné. Tu máme činenie na zemevide so státisícovými a mnohomilionovými zmenšeninami, tak že ku pravému pojmu a predstave žiačikov našich ani vôbec snáď nemožno doviest'. Už menšie dial'ky sú pre nich sotva dostihlé. Tá myseľ detská vám je malá a tesná a preto sa tie zemepisné dial'ky nemôžu do nej pomestiť; tá myseľ ja tekavá a preto sa zemepisné pomery a smery v nej ukrutne potrbúľajú. No a bez nich nedarí sa zemepisu. Aby z toho aspoň niečo bolo, musí sa veľmi obozretne zaobchodiť*<sup>20</sup>.

15 Kožehuba J., „Dom a škola“, vol. 10, no. 1, p. 35-39.

16 Zátúrecký A.P., „Dom a škola“, vol. 4, no. 6, p. 164.

17 Zoch S., „Dom a škola“, vol. 12, no. 9, p. 233.

18 Živec J., „Dom a škola“, vol. 4, no. 4, p. 69-70.

19 „Dom a škola“, vol. 11, no. 1, p. 18.

20 Jindra J.A., „Dom a škola“, roč. 11, č. 1, s. 18.

Z uvedených dôvodov, sa práve pri vyučovaní zemepisu dostáva do popredia nielen voľba vhodnej metodiky, ale aj používanie primeraných **učebných pomôcok**, resp. kreativita učiteľov, prejavujúca sa napríklad takto: *Daktorý žiak môže pozerat' na mapy cez celý život, bez toho, žeby si utvoril určitý pochop o pomeroch medzi nakreslenými čiastkami krajín. Pre toto, a aj pre druhé príčiny požadujú dnes učitelia kreslenie máp, ako nástroj vyučovania zemepisu. Mapy kreslia na tabuľu nielen oni sami, ale kreslí isté čiastky aj každý žiak sám počas výučby, tak, že z čiastky na čiastku utvorí celú mapu. Žiakom keď dáme vyrezať z papiera krúžne čiary krajín, alebo iným spôsobom ich napodobňujeme, tak presvedčiť sa môžeme, že takáto práca pôsobí o mnoho stálejšie dojmy, ako tuctové opakovanie. Aj to je veľmi dobrá myšlienka, aby sme mali jednu priestrannú plytkú kysňu, naplnenú pieskom alebo hlinou a v tomto tvorme so začiatovníkmi geographie krúžne čiary a rozdelenie rozličných krajín dľa toho, ako sa učili. Takto môžu sa tvoriť krajiny s ich pohoriami, polostroviami atď. drievka môžu upotrebovať pri označovaní miest. Keď je spodok kysne zafarbený na zeleno, môžu vyobraziť aj rieky. Dôležitosť vyučovania skrze prácu pri istých veciach spozorovalo už veľa učiteľov. Ani jeden učiteľ neuspokojí sa s tým, aby dal len potrebné myšlienky. Myšlienky treba presadiť do praxi. Toto dľa možnosti malo by sa diať pri vyučovaní každého predmetu<sup>21</sup>.*

Viac ako nadčasový článok, zdôrazňujúci aktívnu účasť žiaka na vyučovaní, a vyučovanie prostredníctvom pozitívneho zážitku, je dôkazom toho, ako aj v časoch nedostatku učebných pomôcok, bolo možné urobiť vyučovanie (tak abstraktného predmetu – akým zemepis bezpochyby bol) - zaujímavým.

21 Ešte dačo z knihy *Mistakes in teaching*, „Dom a škola“, vol. 11, no. 5, p. 173.

Pri vyučovaní zemepisu sa v mnohých článkoch opakujú najmä tieto **vyučovacie pomôcky**: mapy, označované aj pojmom *zemevid*, *zemegule* - v našom ponímaní glóbusy (často krát vyrobené učiteľmi, alebo šikovnými rodičmi doma), ďalej *planetaria* a tzv. *telluria*, konkrétne *Felklovo tellurium*.

*Tellurium* bola názorná didaktická pomôcka – akýsi stroj, vďaka ktorému bolo možné nielen sledovať zemskú dráhu okolo slnka a vysvetľovať prostredníctvom nej príčiny existencie štyroch ročných období, ale tiež roviny ekliptiky.

Ján Zigmundík - autor článku *O užitočnosti tellurii v národnej škole vôbec* – poukazuje nielen na to, že dobre zostrojené telluria sú nevyhnutnou a dokonalou názornou pomôckou, ale v prípade Felklovho telluria zastáva názor, že toto ...*odhliadnúc od ceny, nenie pre národné školy upotrebitel'né... ponevác podstatnú vec, t. j. oproti zemskej dráhe okolo slnka šikmá alebo ku nej naklonená, oproti svetovému priestoru však nepremenná poloha osy zemskej namáha sa napodobiť takým mechanizmom, ktorý náhľad do skutočne prekvapujúcej jednoduchosti zákona, ktorým povstávajú štýr ročných čiastok podmieneno je, značne matie a tak už po predku znemožňuje účel: učiniť pochopitel'ným jednoduchý, vznešený zákon prírody, z ktorého úkazy prirodzene a nenúteno vyplývajú. Druhé zlo je, že žiaci nevidia pred sebou razom celú dráhu zeme a rameno stroja, zem nesúce, ustavične vytíska experimentujúceho z jeho postavenia. I kolom točiaci sa reflektor svetla nemálo mýli a kazí prehľad, ponevác sa žiakom zdá, jako by slnko ustavične obzerat' sa muselo a hľadať okolo seba skackajúcu zem, aby ju mohlo osvecovať. No a pri planetariume tri pripojené bludice viacej ku hračke než k poučeniu slúžia, uvidíme hneď, keď začneme experimentovať a tieže jako ruky na všetky strany začnú sa rozlietať a zatarasovať prístup ku stroju. Pod slnkom upevnený kruh, ktorý predsta-*

*vuje ekliptiku a na ňomž nachádza sa zvieratník (zodiakus), je proti pravde a skutočnosti, ponevác zodiakus musí sa hľadať nie v prostriedku zemskej dráhy okolo slnka, lež von z nej<sup>22</sup>. Zvláštnym druhom humoru okorenená kritika Felklovho telluria a planetaria je ukončená autorovým návrhom vlastného telluria (z roku 1871) - bližšie však nešpecifikovaného.*

## Dejepis

Dejepis sa podľa učebného plánu učiteľa Živeca vyučoval až v 5. a 6. ročníku pospolitej školy. Obsahom vyučovania v **5. ročníku** bol *dejepis vlasti a ústavoveda*, rozpisovaný do nasledujúcich tematických okruhov: *Rimania v Uhorsku – Huni – Avari – Karol veľký – Slovania - príchod Maďarov – Svätý Štefan – Salamon - Sv. Ladislav - Knižný Koloman – Imrich – Ondrej II. – Béla IV. – a posledný Arpádovec – Ludvik Veľký – Žigmund – Ján Huňady – Matej kráľ – Porážka Moháča.*

**6. ročník:** *Roztrhnutie krajiny na dve strany (Ferdinad a Zápoľa) – Rudolf a sedmohradské kniežatá – Vojny za svodbu pod Gáborom Bethlenom a Jurom Rákóczy – Leopold I. – Fraňo Rákóczy II. – Karol III- Mária Terazia – Jozef II. – Fraňo I. – Ferdinad V. – Fraňo Jozef I.*

*Ústavoveda: Kráľovstvo, snem, snemové voľby, krajinská správa, prisluhovanie spravodlivosti, občianske práva a povinnosti, jednotlivým občanom vlasti patriace práva a povinnosti (tútor a opatrovník, právo smlúv, pozemná kniha, závet)<sup>23</sup>.*

Pokiaľ biblickým dejinám bol v časopise venovaný priestor aspoň v niekoľkých článkoch, tak vyučovaniu *dejepisu vlasti a ústavovedy* sa im venuje minimálna (resp. takmer nulová) pozornosť. Väčšinou sú spájané s *mluvnicou a čítaním*,

22 Zigmundík J., „Dom a škola“, vol. 2, no. 11, p. 345.

23 J. Živec, Dom a škola, roč. 4, č. 4, s. 69-70.

– rozpracované ako súčasť metodiky vyučovania týchto predmetov. Okrem obrazov panovníkov a svätých, ktoré viseli v triedach, sme sa s inými **učebnými pomôckami** pri vyučovaní *dejepisu vlasti a ústavovedy* - nestretli.

## Prírodopis

Prírodopis sa vyučoval od prvej triedy – po poslednú, teda celých šesť rokov. Obsah jednotlivých ročníkov je aj z dnešného pohľadu zaujímavý a v mnohých prípadoch (z pohľadu súčasníka) úsmevný:

**1. ročník:** *Pes. Kôň, koza, zajac, jeleň, krt. – Hus, holub, kanárik, vrabec, kura, moriak, pstruh. – Časti tela ľudského. Pokrm, nápoje, umývanie a kúpanie. Vzduch, vietor, teplo, zmena teploty. – Kamenné lomy, bridlica, kremeň, piesok, piskovec. – Včela, osa, čmela, sršeň, chrúst, jašterica, - jabloň, slivka, lipa, buk.- Sosna, egreš, žito, borievka.*

**2. ročník:** *Mačka, krava, ovca, veverica, líška, jež. - Kačka, lastovička, škovránok, vrana, štika. – Hlava, časti hlavy, päť smyslov. Opatrovanie oka a ucha, voda, para vodnia. - Kovy: železo, zlato, striebro, meď, cín. - Roháč, mucha, pavúk, žaby. – Čerešňa, hruška, topol, nezábudka. – Dub, smrek, ruža, maliny, grib, muchotrávka.*

**3. ročník:** *Kôň, krava, ovca, koza, pes, vlk, tyger, lev, kamzík. – Jež, jazvec, medved', uhlia, rašelina. – Železo, meď, olovo, kapor, jašterica, slepý jašter, o vtáctve domácim. – Kuroptva, drozd, orol, jastrab, d'atel' čierny. – Rozmnožovanie egrešu, rybezle, ruža, šíp, jelša, osyka, breza, javor, jaseň, buk, hrab. – Laň, konope, d'atelina, ľadník, zemiaky, žerucha, vrabie oko, psie mlieko. – Slničník, prhlava.*

**4. ročník:** *Opakovanie o stromoch ovocných, sberanie a ukladanie ovocia, sberanie a opatrovanie jadier a kôstok. Sysel', veverica, opica, netopier. - Sol', síra, kremeň, hlina, piesok, petrolej. – Štika, úhor, žaby. – Užovka, zmija, papagaj, strakoš, žlna, slávik,*



bociaň, kavka, vrana, havran, bažant, tetrov. – Včela, čmel, osa, sršeň. - Rozmnožovanie vrby košinárskej. Pestovanie zeleniny a kvetín najobyčajnejších. Práca na poli a v zahrade. – Lienka, kobylka, mura, mäsiarik, šidlo. - Réva vínná a jej pestovanie. – Mrkva, bolehlav, Petruška, kozí pysk, borgundia, cukrovka, pestovanie rasce, mak, šalvia, mäta, materina dúška, jedlé huby. – Broskyňa, marula, figovník, citrónovník, pomoranč, svatojanský chlieb, sladké drevo.

**5. ročník:** Kostra ľudského tela. Ústroje človeka, potrava so zvláštnym zreteľom k výžive, veľblúd, sob. – Somár, mulica, láma, slon, myši domáce a poľné, potkan, rysok, tchor. Ochrana hmyzožravcov. - Cín, cink, diamant, korund, rubín, safír, topaz, smaragd, granat český (pyrop). - Losos, sled, sardele, krokodíl, žebry. - Sýkorky, stehlík, čížik, slávik, kaňa, kukučka, sova, kuvik, sluka, lyska, ľadnačok, volavka. – O ochrane vtáctva. - Chov včiel, škvor, šváb, blcha, Prostriedky proti škodlivému hmyzu. - Štír, knihový mol, kozuchový mol, pijavica, motolica ovčia, perla, mycia huba. – Prvosienka, podbel, fialka. - Dobré krmné rastliny, hrobárik, drapčík, svatojanska muška, črvotoč, lumok, otakárik, pavie oko, admirál, perleťovec, modrenka. - Pestovanie fazole a kukurice. – Rulík, durman, blen, šmatohoh, lulok čierny, jil mámivý, hrdza obilná, sneť. - Huby jedovaté. Žeň a ošetrovanie obilí v stodole a na sýpke.

**6. ročník:** Najhlavnejšie zásady zo zdravovedy. Rýchla pomoc v prípadoch nebezpečenstva, domáca lekárňa, chov domáceho dobytku. - Líška, kuna, lasica, bobor, žirafa, klokan veľký, veľryba, tuleň. - Vápenec a jeho odrody. Pieskovec s odrodami, bridlica, čedič, žula, rula, živec, hlina porcelánová. - O spôsobe vody a vzduchu na našu zem. – Treska, vyza, jeseter, žralok, hroznýš kráľovský, charstýš severoamerikánsky, drozd, pinka, penica, čajka, labuť, pelikán, pštros. - Berunka, klist, hlísta, pásomnica, svalovec, ústrica, korále. - Kyprost pôdy, hnoj, siatá, plevel. – Lykožrút, nosatec hrachový, pilús čierny, te-

sárik, kolrado, hodbabanik a chov jeho. – Šteparstvo, zelinárstvo a kvetinárstvo prakticky. - Smrtohlav, pravstevníci. Ploštice. Repka, horčica, - Lykovec, ocún, čemerica, lastovičník, pryšec chvojkový, náprstník červený, rozpuk. – Káva, bavlník, dub korkový, stromy gutaperčové, sagovník, cukrová trstina<sup>24</sup>.

Z uvedeného vyplýva, že obsahom prírodopisu bola tak botanika – v článkoch označovaná ako aj rastlinopis, zoológia – živočíchopis, biológia človeka – (články na túto tému absentujú) a mineralógia – nerastopis.

Podobne ako v prípade vyučovania predchádzajúcich predmetov, tak ak v prípade vyučovania prírodopisu, má veľká časť príspevkov charakter metodiky<sup>25</sup>.

Na základe obsahovej analýzy všetkých článkov tematicky zameraných na vyučovanie prírodopisu môžeme konštatovať, že výučba tohto predmetu bola založená na rozprávaní vyučujúceho, resp. na dialógu učiteľ – žiak, pričom sa jednotlivé tematické okruhy vyučovali sezónne tak, aby bolo možné ukázať predmetnú vec (rastlinu, nerast, živočích) v reálnej, prirodzenej podobe. V prípade, že obsahom vyučovania boli témy, v ktorých reálne nebolo možné ukázať predmetný prvok (napr. veľblúd, sob) – vtedy učitelia používali obrázky, herbária, či preparáty zvierat. Ani články naznačujúce používanie špeciálnych učebných prírodopisných pomôcok - napr. *Vzorky pre výučbu z prírodopisu*<sup>26</sup>, *Vzorky pre názornú výučbu v prírodopisu*<sup>27</sup> nie sú

24 Živec J., „Dom a škola“, vol. 4, no. 4, p. 107-109.

25 Napr. *Vyučovanie rastlinopisu vo vyšších triedach pospolitej školy*, „Dom a škola“, vol. 6, no. 1, p. 18; *Vyučovanie živočíchopisu vo vyšších triedach pospolitej školy*, „Dom a škola“, vol. 3, no. 7, p. 206-208; *Vyučovanie nerastopisu vo vyšších triedach pospolitej školy*, „Dom a škola“, vol. 5, no. 1, p. 56-59.

26 „Dom a škola“, vol. 7, no. 1, p. 20-23.

27 „Dom a škola“, vol. 1, no. 1, p. 15-19; vol.1, no.5, p. 145-148.

ničím iným – len metodikou vyučovania prírodopisu, pričom sa ako vzorky používajú preparáty zvierat (netopier, jež), alebo ich obrázky.

Zaujímavosťou je, že pokiaľ rastlinopis, živočíchopis a nerastopis – sú v každom ročníku zastúpené množstvom príspevkov, články obsahovo zamerané na vyučovanie biológie človeka – úplne absentujú. V niektorých ročníkoch nachádzame také tituly ako *Duševeda v elementárnej škole*<sup>28</sup>, či *Zdravoveda v škole a doma*<sup>29</sup>, ale aj tie majú charakter všeobecných odporúčaní k ozdraveniu spôsobu života alebo metodiky (viď krátka ukážka):

*Duševeda v elementárnej škole. Čože, zase nový predmet ide sa nám natískať, ku tým i tak mnohým predmetom, ktorými je elementárne vyučovanie v tak veľkej miere nadelo? No a ešte tak abstraktná veda, ktorá doposiaľ len na gymnasium patrila?... Duševeda naša, nakoľko sa jednotlivé zjavy ducha nie abstraktné, ale pomocou zaujímavých rozprávok pred duševné oko dieťaťa staváť budú, môže byť duchovnou lahôdkou a korením pre vyučovanie v druhých predmetoch. Ku vyučovaniu v duševede nebudeme teda potrebovať písané compendium, lež svobodnou prednáškou v čas príhodný, menovite snád, keď duch žiakov vyučovaním zmalátnel, obo-dríme tohože podaním jedného odseku z duševedy. Keď tak postupne odsek za odsekom (rozumie sa pri stručnom zopakovaní predošlého) celú duševedu prejdeme, osvojí si dieťa príjemným spôsobom, hravo všetky výkony ducha, bude jich znáť správne pomenovať a pozná, že čo iným tvorom po rôznu je dano, to jemu všetko spolu a ešte nad to vyše; pozná, že nerasty, rasty a živočíchy nevedia o sebe, nežijú pre seba, ale pre iného, a že len človek vie o sebe – a tak je osoba a preto najdokonalejším, najdivnejším a najslavnejším tvorom na zemi, ktorého cieľ skrze slúženie Bohu blahoslavenstva večného užívať.*

28 „Dom a škola“, vol. 1, p. 43, 86, 115, 175, 277.

29 „Dom a škola“, vol. 1, p. 203, 236, 395.

*Po tomto krátkom úvode prejdime k samej veci. Duša (A) Duša zvierat“... (nasleduje rozprávanie k téme...)*<sup>30</sup>.

Zdravovede sa budeme venovať v časti súvisiacej s vyučovaním telocviku.

Zhrňme si teda, aké najčastejšie učebné pomôcky používali učitelia pri vyučovaní prírodopisu: predovšetkým to boli reálne predmety - rastliny, či herbária, zvieratá – živé či preparáty, vzorky nerastov, ale aj tzv. *prírodopisné obrázky*.

### Prírodopis

Prírodopis – predmet, ktorý dnes už neexistuje – spájal dva predmety – fyziku a chémiu. Ako uvádzajú historické pramene – prírodné vedy sa v prvej polovici 19. storočia delili na popisné (prírodopis) a „zpytovacie“ (vysvetľujúce, exaktné) – prírodopis.

Obsah prírodopisu nám opäť priblíži článok učiteľa Živeca:

**3. ročník:** *Pramene tepla...čo je vzduch...Jako povstáva zvuk.. Voda...skupenstvá vody...Úžitok a potreba vody...Olovnica, váha vecí...ich pohyb na šikmej ploche...Voľný pád...Svetlo...Magnetovec... Jantár, elektrina vzbudená trením...*

**4. ročník:** *Vedenie tepla...teploměr, pružnost' vzduchu, pukačka...Heronova dbanka...Sraženiny vodných pár vo vzduchu...Kývadlo...Rovnováha a prevaha... Lom svetla...sklá...okuliare...O pripravovaní svietiv... Smola...O alkohole...Tuky a vosk...Vodičia elektriny, elektrika, lajdenská sklenica...Búrka – hromosvod...*

**5. ročník:** *Teplom premeňujú sa kapaliny na pary... Dôkazy, že vzduch je hmota...tlak a tlakomer...Z čoho sa skladá voda...vyvíjanie vodíku a vlastnosť jeho... Tok vody, spojitý nádoby, vodomet, násosky...Páka... váhy...decimálka...Uhlík a kyselina uhličitá...barvivá prirodzené a umelé...Výrobia glia a papieru...Hranol,*

30 Revúcky J.K., „Dom a škola“, vol. 1, no. 1, p. 43-44.

dúha, kukátko, tmavá komora...Elektrina bude-  
ná dotýkaním, elektrické osvetľovanie...Indukčný  
prístroj a jeho užitie...O desinfekcii vápnom žieravým,  
obyčajným, uhlím, sadrou, chloridom vápenatým,  
skalnicou. Kyselina karbolová a salicilová.

6. ročník: Plameň...Ručná striekačka, pumpa,  
striekačka vozová...vyvíjanie kyslíku a vlastnosti  
jeho. Hasenie ohňa. Prilnavosť kapalin a vecí tuhých,  
plávanie; parný stroj. ...Lokomotíva, lokomobila,  
kladka...Drobnohlád, ďalekohľad...pripravovanie  
kompostu a hnojív umelých. Gavlanoplastika...tele-  
graf a telefon...Kostík a robenie zápaliek...<sup>31</sup>.

Vyučovanie prírodopisu – bolo podobne ako  
vyučovanie dejepisu vlasti a ústavoveda – mimo  
záujmu prispievateľov. Článok obsahovo zamera-  
ných výlučne na tento predmet prakticky niet – ak  
nepočítame jediný príspevok českého autora Jana  
Hrona Přírodopis ve škole obecné<sup>32</sup>.

Autor v ňom zdôrazňuje význam pokusov,  
a učiteľom dáva všeobecné rady, ako by mal  
správne vedený pokus vyzerať (vrátane akýchsi  
bezpečnostných opatrení). Hoci neodporúča pri  
vyučovaní prírodopisu obrazy a učebnice, nedo-  
zvedáme sa z neho nič o používaných učebných  
pomôckach (okrem všeobecne používaného – no  
bližšie nešpecifikovaného - prístroja).

Obsah viacerých článkov potvrdzuje, že príro-  
dozpyt bol súčasťou vyučovania iných predmetov  
– najčastejšie čítania<sup>33</sup> alebo slohu. Napríklad  
v príspevku *Jako ja vyučujem v ľudovej škole slohu*<sup>34</sup>  
učiteľ Čankovský – prostredníctvom rozprávky  
o hodinkách – zoznamuje žiakov prvej triedy s ich  
rôznymi tvarmi.

31 Živec J., „Dom a škola“, vol. 4, no. 4, p. 10-110.

32 „Dom a škola“, vol. 13, no. 5, p. 140-143.

33 Napr. *O železe – Učebný výstup na základe Čítanky*; „Dom  
a škola“, vol. 9, no. 8, p. 235.

34 „Dom a škola“, vol. 1, no. 6, p. 174.

Súhrnne môžeme povedať, že pri vyučovaní  
prírodopisu, sa ako **učebné pomôcky** používa-  
li, okrem prírodopisných obrazov najmä rôzne  
prístroje pomocou ktorých sa realizovali pokusy  
– tak fyzikálneho, ako aj chemického charakteru.

Trh s učebnými pomôckami už v tomto období  
ponúkal celkom zaujímavé spektrum učebných  
pomôcok – najmä v prípade pomôcok používa-  
ných pri vyučovaní prírodných vied. Už v dru-  
hom ročníku časopisu sa nachádza informácia  
o tom, že dňa 8. augusta r. 1886 bola v Karlíne  
zahájená školská výstava, ktorej súčasťou boli  
aj **učebné pomôcky** pre jednotlivé predmety  
pospolitej školy. Výstava ponúkala prírodným  
vedám bohatú zbierku vyučovacích pomôcok,  
medzi ktorými pútali pozornosť najmä ...*kollekc-  
e zvířat vycpaných, praeparáty ku znázornení  
oběhu krve a vývoj hmyzu, padělký drahokamu  
z českého skla.... Firma Houdek a Kervert vysta-  
vila sbírku fyzikálních přístrojů, podobně firma  
Gulchart z Libně, firma Wejtruba v Praze: elektro-  
-magnetické stroje, telefon a elektrické zvonky...  
krystalografické modelly...P.K. Vorel vystavil mo-  
del parního stroje...mlynářský vyučenec...vystavil  
model mlýna...p. Kreidl z Prahy vystavil výběr  
pomucek pro přírodopis, fysiku, počty, měřičství  
a názorné vyučování. Zvláště modely ústrojí lid-  
ského, ovoce, květu, hub, proměny hmyzu, sbírky  
nerostu, pružny stroju v podobě obrazu došly  
všeobecného uznání*<sup>35</sup>.

Ak by sme mali zhrnúť túto časť príspevku  
(venovanú vyučovaniu tzv. reálnych predme-  
tov), mohli by sme konštatovať, že vybavenie  
škôl pomôckami, záviselo – napokon tak ako  
v prípade vyučovania ostatných predmetov –  
od finančných možností zriaďovateľa, ale aj od  
kreativity a zánietenosti učiteľa.

35 „Dom a škola“, vol. 2, no. 11, p. 348.

## Učebné pomôcky používané pri vyučovaní počtov a metrických tvarov

Medzi *zákonom stanovené učebné predmety*  
patrili ďalej *počty a merba*. Žiaľ obsah vyučovania  
týchto (ale aj nasledujúcich) predmetov v časopise  
nenachádzame, hoci učiteľ Živec v poslednom  
príspevku (z ktorého sme doteraz čerpali) avizoval  
pokračovanie. S jeho menom – ani s článkom po-  
dobného zamerania - sa potom už nestretávame  
v žiadnom ročníku.

Z množstva článkov venovaných počtom, môž-  
eme dedukovať obsah vyučovania tohto predmetu.  
Boli to (najmä v najnižších triedach elementárnej  
školy) základné matematické úkony – sčítanie,  
odčítanie, násobenie, delenie, v prípade vyučo-  
vania merby – obsahom boli základné poznatky  
o mierach, priestore a priestorových veličinách.

Už sme naznačili, že príspevkov obsahovo  
zameraných na vyučovanie počtov a merby (ozna-  
čovanej aj ako *praktická geometria*) nachádzame  
v každom ročníku veľké množstvo. Napríklad  
v prvom ročníku je uvedený nielen článok autora  
M: *Počtovanie s desatinnými zlomkami metrických  
mier*<sup>36</sup>, ktorý sa nelíši od väčšiny príspevkov od  
učiteľov – teda má charakter prípravy na vyučo-  
vanie, resp. metodiky, ale aj príspevok informujúci  
o tom, že skromná pedagogická literatúra bola  
v roku 1885 obohatená o dielo Gustava Kordoša  
sériou učebníc z počtov. Recenzent – Karol Salva  
pozitívne hodnotí najmä to, že Kordoš ...*základné  
pochopy zlomkov znázorňuje na veciach guľatú alebo  
okružlu podobu majúcích, ako je napr. chlieb, jablko  
atd'. nie na rovnej čiare, alebo uhlastom predmete*<sup>37</sup>.

Zaujímavú sériu článkov *Jako vyučujem počtom  
v číselnom kruhu* nachádzame vo viacerých čísla  
štvrtého ročníka. Autor Karol Bielek týmto reago-

36 „Dom a škola“, vol. 1, no. 1, p. 46-48.

37 Salva K., „Dom a škola“, vol. 1, no. 9, p. 281.

val na príspevok Chumelova *Jako sa má v nižších  
triedach pospolitej školy počtom vyučovať*<sup>38</sup>. V pod-  
state sú aj tieto príspevky metodikami vyučovania  
počtov, v ktorých okrem postupu nachádzame tiež  
zmienu o **učebných pomôckach** používaných  
pri vyučovaní tohto predmetu. Dôkazom toho je  
krátka ukážka: *V predošlom ročníku Domu a Ško-  
ly bol podaný návod jako treba vyučovať počtom  
v číselnom kruhu od 10-20, i umienil som si, že i ja  
ukážem snadný spôsob vyučovania počtov na stupni  
prvom, t. j. od 1-10, který ja už toto štvrtý rok, v ne-  
rozdelenej škole, so žiakmi 140-160 ročne môžem  
povedať, so zdarným výsledkom užívam a dla neho  
pokračujem...Jako pri každom učebnom odvetví,  
tak menovite pri počtech je názor opravdivým  
a jediným základom. V ohľade tomto pri vyučovaní  
počtom neužívam za pomôcku ani počítadlá, ani  
kamenčokov, paličiek, prstov atd'. na čom obyčajne  
počtovať učíme, lež tak rečené číselníky, počtové  
obrázky. Vieme všeci, ktorí sa vyučováním počtov  
v prvej triede zaoberáme, jak těžko to padne deťom  
pochopit' a podržat', že na pr. dva a tri je pět – že dva  
prsty a tri prsty, dva obloky a tri obloky, alebo - jako  
som mal jednoho žiaka, který len všetko na kone  
vedel rátať – že dva kone a tri kone je pět koní – to  
snadno uhádnú; jak náhle si mají ale jako resultát  
z predošlého názoru zapamätat', že dva a tri je pět,  
už to pochopit' nemôžu a v najbližšom okamihu to  
zas zabudnú...Za predmet nazerania v spomenutom  
smysle najprimeranejšie sa hodia rečené číselníky.  
Pri vyučovaní počtom v číselnom kruhu od 1-10  
rozoznávam 3 stupne: I. číslovanie; II. pričítanie  
a odčítanie; a III. množenie a delenie*<sup>39</sup>. Nasleduje  
metodický postup pri vyučovaní jednotlivých  
krokov pomocou číselníkov, ktoré by sme mohli  
opísať ako počítacie obrázky pomocou ktorých sa  
vyučovali základné matematické úkony.

38 Bielek K., „Dom a škola“, vol. 3, p. 52, 90, 257.

39 Idem, „Dom a škola“, vol. 4, no. 5, p. 144.



Charakter metodiky vyučovania počtov majú aj články *Počty úsudkové*<sup>40</sup>, *Praktická pomoc k počtovaniu s istotou*<sup>41</sup>, *Počtovanie desatinnými zlomkami*<sup>42</sup>, *O vypočítaní úloh trojčlenného počtu čiarovým spôsobom*<sup>43</sup> a mnohé iné. Z ich obsahu je možné selektovať tieto **učebné pomôcky**: počítačie stroje, počítadlá, číselníky. Ak učitelia tieto pomôcky nemali – buď si ich vyrábali sami, alebo improvizovali – napr. vyučovanie zlomkov sa často znázorňovalo na okrúhlym chlebe, jablku, ale tiež na hárku papiera, pri sčítovaní a odčítovaní to boli napr. kamienky, lieskové paličky a špagát, alebo farebná šnúrka (paličky sa viazali do zväzkov).

Pritom aj v tomto smere trh ponúkal celý rad **učebných pomôcok**, ktoré bolo možné vidieť na školskej výstave v Karlíne. Ako sa v článku uvádza – práve toto oddelenie (počty, meranie), bolo svojou ponukou najbohatšie. *Na prvom mieste dlužno jmenovati praktické Švastadlovo počítadlo proutkové, Vaňkovo zlomkové, Loučkovo tečkové a italské počítadlo k číslování mieste (dar města Říma). Adolf Potůček ze Smíchova vystavil 12 různých počítadel... Vaněk vystavil zde 10 tabulí znázorňujících počítání se zlomky obyčejnými a p. Nedvídek tabulky početní*<sup>44</sup>.

### Merba (metrické tvary)

Predmet, ktorý súčasníci poznajú pod názvom geometria – mal v časopise *Dom a škola* tiež veľký priestor. Autormi príspevkov boli väčšinou učitelia, a teda podobne ako v iných predmetoch, aj tieto články mali charakter prípravy na vyučovanie – resp. metodiky vyučovania merby.

K takým patrí napr. príspevok Karola Salvu *Lekcie z merby – základné pochopy o priestore a o priestorových veličinách*<sup>45</sup>. Praktickejšie zameranie (nepresahujúce obsahom metodiku), má séria článkov publikovaných v celom šiestom ročníku (autor Magurský) pod titulom *Úryvky z praktičnej geometrie*<sup>46</sup>.

Aj článok Jozefa Kvetoslava Holuba *Ukážky metrického delenia oblúkov uhlových a celej kružnice z uhlo- a kruhodel'by*<sup>47</sup> môžeme označiť pojmom metodika, resp. metodická príručka pre učiteľa geometrie. Text je doplnený ukážkami, príkladmi a výpočtami

V uvedených článkoch sa okrem metodiky vyučovania merby, môžeme dočítať, že k najčastejšie používaným **učebným pomôckam** patrili: operadlové pravítka (*pravítka operadlom opatrené*), drevené trojuholníky, kružidlá, uhlomery, metre, vodováhy (libella) či kanálna vážka, ktorá sa používala pri meraní spádu, resp. výšok dvoch rozdielne položených bodov. Magurský - autor série príspevkov ju opisuje nasledovne: *Kanálna vážka pozostáva z b'achovej, na oboch svojich koncoch do hora ohnutej trubice; každý koniec končí sa do hora čnejúcej sklenej rúrky. Nelejeme-li do kanálnej vážky, nejakej tekutiny na pr. Vody, vystúpi táto do hora*<sup>48</sup>.

Tak, ako pri vyučovaní ostatných predmetov, aj v tomto prípade trh síce ponúkal *kolekciu náčinnia k rysovaniu* (bližšie nešpecifikovanú), no ako z článkov vyplýva - učitelia boli zväčša odkázaní na vlastnú tvorivosť. Buď si učebné pomôcky

vyrábali sami, alebo použili to, čo bolo „po ruke“ - napríklad škatule, laty, paličky, reťaze, kolíky.

### Učebné pomôcky používané pri vyučovaní kreslenia a krasopisu

*Spev, kreslenie a krasopis* – patrili tiež k *zákonom predpísaným učebným predmetom*.

Spev (a učebné pomôcky s jeho vyučovaním spojené) – ako súčasť vyučovania náboženských predmetov – bol už v našom príspevku uvedený. V inej súvislosti, resp. ako samostatný vyučovací predmet, sme ho v žiadnom čísle časopisu *Dom a škola* – nenašli. Naproti tomu, sú ostatné dva predmety – *kreslenie a krasopis* – obsahom série článkov, ktoré prinášajú podrobné informácie nielen o metodike ich vyučovania, ale aj stručný historický exkurz ich vzniku a vývoja, či všeobecné – akési ergonomické odporúčania (spojené s vyučovaním krasopisu).

Zaujímavý obsah má séria článkov (publikovaných v celom šiestom ročníku) *O kreslení*, autorom ktorej je Ján Zigmundík. Dôvody, ktoré ho viedli k napísaniu pomerne rozsiahlych príspevkov, sa máme možnosť dočítať hneď v úvode prvého z nich: *Dobre vyše roka tomu, čo slúbil som pánu redaktorovi článok o kreslení, chcúc vtedy vlastne len príspevok k metodike kreslenia podľa svojej r. 1876 v istom učiteľskom spolku držanej prednášky o vyučovaní kreslenia. Nepribral som sa ku splneniu sľubu až doposiaľ jedine preto, ponnevác cítil som, že týmto predmet tento nebol by nijak odbavený, keď dosiaľ, tuším, ešte ani v jednom slovenskom časopise o tomto tak potrebnom a zaujímavom predmete pojednáno nebolo; zdalo sa mi teda potrebným, obšírnejšie o kreslení prehovoriť, a síce o cieľi, vynaučovania v kreslení a jeho dôleživosti, o druhoch kreslenia, učebných prostriedkoch, konečne metódach, ajo sa behom času až na naše dni vyvinuly. A až jako prídavok ku všetkému pred-*

*chádzajúcemu mohol by byť uvedený môj spomenutý príspevok ku metodike kreslenia*<sup>49</sup>.

Podme sa teda pozrieť na jednotlivé avizované okruhy a priblížme si ich obsah, pričom pozornosť zameriame najmä na **učebné pomôcky** používané pri vyučovaní kreslenia.

Podľa Zigmundíka, cieľ vyučovania kreslenia môže byť dvojaký: formálny a materiálny. *Formálny t.j. cvičiť oko v správnom chápaní prostrorových podôb, utvarov a jich prvkov; ruku k predstaveniu pochopených foriem spôsobilnú učiniť; vnímavosť pre krásne útvary a jich účelu zodpovedné predstavenie vzdelať... cieľ materiálny alebo technický – t. j. naučiť skutočne kresliť k upotrebeniu v rozličných pomeroch životných, v remeslách, priemysle, hospodárstve atd.*<sup>50</sup>. Ak by sme sa mali vyjadriť veľmi jednoducho – pod formálnym cieľom autor rozumel pestovanie zmyslu pre estetiku a krásu, materiálnym cieľom – praktickú schopnosť kresliť (resp. robiť nákresy) - využitelnú v bežnom živote.

Z obsahu ďalšej časti príspevku *Druhy kreslenia* sa dozvedáme o viac ako desiatke druhov kreslenia (...*volné, geometrické, rovnočiarné, krivočiarné, kreslenie dľa prírody, kreslenie dľa vzoriek (odresovanie, alebo kopírovanie), kreslenie v rovine, perspektívne kreslenie, elementárne počiatkové kreslenie, kreslenie umelecké, priemyselné, reálne, paedagogické...*)<sup>51</sup>, ktoré bolo možné vyučovať takmer rovnakým počtom techník či metód (*metoda kopírovania, kreslenia podľa vzoriek, metody stygmografická, kreslenie dľa stenných tabúl, kreslenie dľa nápovede, metoda á tempo kreslenia, metoda vynaliezania, metoda Petra Schnidta, metoda bratov Dupuis*).

40 „Dom a škola“, vol. 3, no. 12, p. 307.

41 „Dom a škola“, vol. 6, p. 21, 85, 118, 149, 172, 216, 276, 302.

42 „Dom a škola“, vol. 9, p. 90, 231.

43 „Dom a škola“, vol. 9, č. 1, p. 15-20.

44 „Dom a škola“, vol. 2, no. 12, p. 347.

45 Salva K., „Dom a škola“, vol. 2, no. 12, p. 311-321.

46 Magurský, „Dom a škola“, vol. 6, p. 13, 75, 109, 142, 181, 211, 245, 273, 306, 349.

47 Holub J.K., „Dom a škola“, vol. 13, p. 212, 242.

48 Magurský, „Dom a škola“, vol. 6, no. 5, p. 182.

49 Zigmundík J., „Dom a škola“, vol. 4, no. 4, p. 111.

50 Idem, „Dom a škola“, vol. 4, no. 5, p. 112-114.

51 Idem, „Dom a škola“, vol.4, no. 9, p. 277-278.

Každý druh kreslenia – vyučovaný niektorou z uvedeného zoznamu metód, mal k dispozícii špeciálne **učebné pomôcky**, ktorým sa Zigmundík venuje v samostatnej kapitole *Učebné prostriedky kreslenia*.

Z rozsiahleho príspevku vyberáme: *Nemienim tu rozpisovať o tých učebných prostriedkoch, ktoré žiaci mať musia a pomocou ktorých sa kresliť učia, jako papier, ceruza, daska na rýsovanie, lineál (linonár), kružidlo, trojuholníky rozličné, na vyšších stupňoch i vodové farby s potrebnými štetcami atď....V národných školách malo by sa vyučovať nielen kreslenie voľné, lež i geometrické, tak to aspoň praktický život vyžaduje...k voľnému kresleniu netreba pražadnych učebných prostriedkov; učiteľ z hlavy kreslil by dl'a istého methodického postupu na čiernu školskú tabuľu a žiaci kreslili by za ním na svojich bridlicových tabuľkách...tak by sa dal doceliť výsledok veľmi skvelý bez všetkých nákladov na učebné prostriedky...učiteľ by ale musel znáť kresliť...Toto umenie však nachádza sa len u veľmi malého percenta učiteľov, a tu učebné prostriedky skrze učiteľa a pre neho nevyhnutné, jestli i v kreslení žiakov svojich vyučovať má...V takom prípade učebné pomôcky, prostriedky sú nevyhnutne potrebné. Nemci jich majú veľké množstvo. V najnovšom čase vyskytly sa však i u nás dve takéto pomôcky, na ktoré najprv chcem zreteľ obrátiť. Jedna nosí názov: **Malý kreslič** (12 zošitov na kreslenie, dl'a ktorých sa predmet tento v každej ľudovej škole prakticky a snadno vyučovať môže), Druhá je: **Sošitky k vyučovaniu kreslenia v ľudových školách** (15 zošitov na kreslenie)...Obe tieto pomôcky sú založené na stygmografickom spôsobe, každá strana sošitu posiatá je bodkami, ktoré – v istej vzdialenosti od seba – samé rovnovelké štvorce tvoria, po nichž a do nichž žiak hneď čo vzor vykreslené tvary a podoby odkreslovať má...<sup>52</sup>.*

52 Idem, „Dom a škola“, vol. 4, no. 10, p. 278-279.

Ako ďalej autor píše, podľa týchto zošitov, môže vyučovať kreslenie aj ten učiteľ, ktorý *sám zhola nič kresliť nevie...* a hoci takéto kreslenie, nie je podľa neho, to čo si on pod kreslením predstavuje...dodáva, že *vždycky lepšie niečo, ako nič*. Okrem týchto zošitov autor dáva do pozornosti stenové tabule (chápané ako predloha, ktorá sa prekreslí na čiernu tabuľu), rôzne (bližšie neuvedené) modely a vzorky. Zásadne však odmieta používanie *gummy na vytieranie, ktorá pri vyučovaní kreslenia nemá mať miesta, ponač žiaci spoliehajú sa na ňu a viacej vytierajú než kreslia*<sup>53</sup>.

Súhrnne povedané, vyučovanie kreslenia sa nezaobišlo bez základných **učebných pomôcok**, používaných pri vyučovaní akýchkoľvek iných predmetov – čierne a stenové tabule, pravítka, trojuholníky, kružidlá, rysovacie dosky, vodové farby a štetce, ale aj špeciálne usposobené tzv. Bežove (prvá sada) a Szirmaiove zošity (druhá sada).

### Krasopis

Tak ako kresleniu bola venovaná veľká časť štvrtého ročníka časopisu, podobne aj krasopis dostal priestor v poslednom – trinástom ročníku. Autorom príspevkov na pokračovanie bol Ivan Branislav Zoch. *Metodika výučby v krasopise*, nie je čo do charakteru a obsahu iba metodikou, ale aj z pohľadu súčasníka – náukou o písme – gramatológii. Sériu zaujímavých článkov je venovaná nielen pôvodu a vývinu dovtedy známym typom písma, základným požiadavkám naň (z estetického a praktického hľadiska), analýze a syntéze písmen, vytvoreniu krasopisnej siete (pre rôzne druhy písma, napr. *talijský kurrent, cyrillica, latinka*), ale aj požiadavkám ergonomickým (poloha tela, lakt'a, zápästia) v súčinnosti s polohou očí. Žiaľ, v tomto rozsiahlom príspevku na pokračovanie

53 Idem, „Dom a škola“, vol. 4, no. 12, p. 363.

(prakticky nedokončenej, ďalšie pokračovanie bolo avizované v poslednom čísle posledného ročníka, no už nevyšlo), sa nenachádza žiadna zmienka o **učebných pomôckach** - ak nemáme na mysli špeciálne - na vyučovanie krasopisu prispôbené zošity.

Časopis *Dom a škola*, bol nielen zrkadlom doby – zobrazoval skutočnosť takú aká bola, ale bol tiež časopisom budúcnosti – prinášal víziu toho, ako by malo slovenské školstvo vyzerat' – počnúc materiálnym vybavením – končiac vzťahom – učiteľ – žiak. K takým článkom patrí napr. zaujímavý príspevok A. Ursíniho *Pravidlá didaktické*, kde sa v súvislosti s vyučovaním krasopisu odporúča používať tzv. *plátnená tabuľa s červenými čiarami pre krásopis*<sup>54</sup>. Okrem tejto jedinej zmienky, sme sa s ňou v príspevkoch nestretli.

### Učebné pomôcky používané pri vyučovaní telocviku

Hoci o význame systematickej telesnej výchovy vedeli už starovekí Gréci, v učebnom pláne pospolitej uhorskej školy na konci 19. storočia jej patrila hodina týždenne, a – aj vzhľadom na malý počet článkov v časopise *Dom a škola* - obsahovo zameraných vyučovaniu tohto predmetu usudzujeme, že telocvik nebol tým predmetom, o ktorom bol býval veľký záujem (tak zo strany učiteľov ako aj rodičov).

Na prvý pohľad sa zdalo, že meno Ivana Branislava Zocha (aktívneho prispievateľa časopisu) – priekopníka telesnej výchovy na revúckom patronátnom gymnáziu, autora učebnice *Krátky návod k vyučovaniu v telocviku, hlavne pre národné školy* (1873) – bude zárukou toho, že telesnej výchove sa v časopise dostane patričnej pozornosti – opak bol pravdou. Meno Ivana Branislava Zocha sa v periodiku spája len s metodikou vyučovania

54 Ursík A., „Dom a škola“, vol. 6, p. 36, 87, 104.

krasopisu. A hoci už v prvom a druhom ročníku nachádzame cyklus príspevkov na pokračovanie s názvom *Krátky nástin telesnej výchovy detí* (autor Július Markovič – pravdepodobne lekár), obsah korešponduje viac s medicínskou, resp. zdravotníckou tematikou, ako s telesnou výchovou (tehotenstvo, pôrod, starostlivosť o dojčatá... príznaky chorôb a ich liečenie...atď.).

Podobne druhý (a posledný príspevok venovaný telesnej výchove) A. Ursíka *Methodika – Praktické zásady zo skúsenosti – prirodzené prostriedky výchovy telesnej*<sup>55</sup>, má viac charakter zdravej životosprávy ako metodiky telesnej výchovy (*povetrie, potrava, rúcho, príbytok, čistotnosť, pohybovanie... opatrovanie chorého chovanca...duševná výchova...*).

Aký-taký náznak telesnej výchovy, resp. metodiky vyučovania telesnej výchovy nachádzame v článkoch autora J. M. H. Ž. *Zdravoveda v škole a doma*.

V nich – na pozadí zdravotníckej tematiky je akcentovaná dôležitosť školskej telesnej výchovy zaujímavým a nadčasovým spôsobom (viď ukážka): *Školy naše sú v mnohom ohľade opravdovou mučiarňou pre detky a spôsob výučby naozajstnou otravou...škola naša má dvojakú povinnosť: dušu dieťaťu sošľachtit' a vývin tela napomôcť. Premeškanie jedného alebo druhého sa s cieľom výchovy nesrovnáva. Učitelia však naši, ináč aj pilní svedomití, veľmi často na to zapomínajú a svojej povinnosti zadosť urobiť sa domievajú aj tak, keď síce detky svoje vyučujú predpísaným predmetom a aj zdarné výsledky preukázat' sú vstave, vývin tela však pritom nielen že nenapomáhajú, ale ho hatia...*<sup>56</sup>.

Týmto úvodom vysvetľuje autor dôležitosť vyučovania a pestovania zdravovedy, a v duchu predchádzajúcich príspevkov rozoberá všetky

55 Idem, „Dom a škola“, vol. 8, no. 2-3, p. 59.

56 M. H. Ž., „Dom a škola“, vol. 1, no. 7, p. 204.



prvky, ktoré vplývajú na zdravotný stav žiakov: čistota, povetrie, pohyb, práca. Zároveň poukazuje na to, prečo by mal byť telocvik pravidelnou súčasťou vyučovania: *...neobstojí tedy na tomto mieste mienky, ktorú jeden ináč rozumný starší učiteľ vyslovil, keď sa mu vynaučovanie telocviku na srdce kládlo, že ved' však naše deti si telo pri okopávaní zemiakov atď. dost' pocvičia; neobstojí tá mienka preto, lebo práca je obyčajne len jednostrannou cvičnou tela. Ten úd, ktorý pracuje, sa sili, mohutnie dakedy aj na úkor druhého. Telocvik však má telo svojimi súmernými pohybmi do istého príjemného súzvuku doviest'...telo na priečkach telocvičných dobre poohýbať...<sup>57</sup>.*

V ďalšej časti článku podobným – nadčasovým spôsobom autor upozorňuje na dôležitosť detskej hry - dokonca tanca – ako hry s telocvikom spárenej. Žiaľ o **učebných pomôckach** sa v článku nedočítame, rovnako v príspevku o školskej výstave v Karlíne, kde inak bolo možné nájsť učebné pomôcky takmer na všetky zákonom predpísané učebné predmety.

Vyučovaniu maďarčiny a ručných prác nie je v časopise (v súvislosti s učebnými pomôckami, či vyučovaním ako takým) venovaná žiadna pozornosť.

## Záver

Dom a škola – vychovateľský časopis pre rodičov a učiteľov, nám dal možnosť nahliadnuť do histórie a vytvoriť si obraz o stave slovenského školstva v Uhorsku v druhej polovici 19. storočia. Aj keď predmetom nášho záujmu boli najmä **didaktické pomôcky**, vystavované, ponúkané, používané, pripravované, vyrábané, na záver poukážeme na jeden dôležitý fakt, ktorý sa prelína históriou školstva a pedagogiky od najstarších čias po súčasnosť - bez ohľadu na charakter doby

57 Idem, „Dom a škola“, vol. 1, no. 8, p. 238.

- škola bola, je a bude len taká, akí boli, sú a budú jej učelia.

Mohli by sme o tom viesť krátke či dlhé filozofické úvahy a polemiky, no neurobíme tak, lebo obsah príspevku potvrdzujúceho toto pravidlo je autentickéjší, presvedčivejší, pravdivejší. Tu je dôkaz: *Mnohí bratia učelia sú toho domnenia, že v takej škole, ktorá nezodpovedá predpisom zákona, nie je dostatočne zaopatrená vyučovacími pomôckami, nedá sa s prospechom účinkovať. Pri chudobe cirkvi a škôl našich týmto nedostatkom ani odpomôcť sa nedá, a nebol by teda pokrok možný... aj ja som spočiatku bol tej mienky, ale teraz som toho presvedčenia, že všetko to sú veci síce dôležité, výučbu veľmi uľahčujúce, ale hlavné je vôľa, usilovnosť, vytrvalosť učiteľova, láska k vede, láska k chovancom a menovite láska ku svojmu národu. Keď tieto krásne cnosti sústredené sú v učiteľovi samom, tie premôžu všetky ťažkosti a prekážky, ktoré mu na postati jeho účinkovania v ceste stáť budú. A že toto je pravda, príkladmi zo života chcem dokázať...navštívil som dve školy...prvá sa zvonku viacej podobala pastierni...chatrná, s malými obľôčkami, pod slamou, planý dojem na mňa učinila...vzkročiac dnu...bol som prekvapený...škola bola čistá, obielená, zametená, pravda tamojším časom nezodpovedajúca, lebo bola pritomná, prinízka a k tomu vlhká. Ale viac je hodno to, čo vidíte v nej. Ten poriadok a čistota budí v nás úctu...v kúte vidíme jednoduchú skryňu a v nej ako som sa na vlastné oči presvedčil, pekne poukladané všetky **najpotrebnejšie vyučovacie pomôcky**, bud' samým učiteľom zostrojené, alebo za nepatrný výdavok nadobudnuté. Bola tam zemeguľa, ale nie kúpená. Tu dedinský tokár vytočil a učiteľ sám poznačil na nej čiastky zeme, mora i znaky k poznaniu zeme potrebné. Neboly tam drahé obrazy, lebo na to nemala škola peňazí, ale byly učiteľom z nasbíraných od detí krajciarikov kúpené obrázkové knižky, ktorých pri vyučovaní potreboval...Nechybela tam ani jedna zo*

*slovenských knižiek súcich na čítanie pre mládež. Boly na hrbke poukladané pohyblivé písmeny, pekne písané predpisy, v jednej priehradke rozličné kamienky, v druhej pomôcky ku vyučovaniu fyziky...rátaací stroj, ako mi rozprával učiteľ, zhotovil mu za bagatel' dedinský tokár...Na jednej stene visela mapa Uhorska, na druhej Európa. Prizrem sa bližšie a tu vidím že je to ručná práca, dielo tiež samého učiteľa, lebo videl som i jeho podpis...*

*Vybral som sa v druhú stranu...navštívil som učiteľa...a tu som nenašiel chalupu, ale peknú, dl'a štátneho predpisu postavenú učebňu...vošiel som dnu, že i zdnuká tú peknú stavbu obzriem...tu škola nečistá, nezametená, steny zapadnuté, obloky pobité...z čítacích tabúl a máp po stenách len franforce visely, o dákej skriny tam ani chýru, ani slychu, tabula na dvoje rozštiepená, zo zemegule, ktorá bola na obluku, kus odtrhnuté, za kachľami voľačo visí, pozrem, tu zdrap z mapy Rakúska a Uhorsko celé vyhorené...Povedzte mi, čo si na toto všetko pomyslí nielen učiteľ, ale každý človek a pozorovateľ. Kto je toho príčina?*

*Dobrý kňaz sa do smrti učí, hovorí príslovie. Toto ale vzťahuje sa i na učiteľa, ba i na každého jednotlivého človeka. Jestli to nezachováme, podobní budeme tej studni, ktorá síce veľa vody v sebe obsahuje, ale že nemá žriedla, konečne jej voda sa vyčerpá a studňa ostane prázdna...alebo ako hovoril môj otec: Kto prijal päť groší a strovil päť groší, nemá nič. Kto tol'ko zabudnul, ako sa naučil, nemá tiež nič!<sup>58</sup>.*

No povedzte, dalo sa to vyjadriť lepšie? ■

58 Zoch S., „Dom a škola“, vol. 12, no. 8-9, p. 232-236.

## Mária Miháľechová

Bratislava, Slovakia

majka.mihalechova@gmail.com

Keywords: Slovak education in Austro-Hungarian Monarchy, subjects, teaching/didactic aids

## Didactic aids in articles of a magazine „Dom a škola“ (1885-1897)

### Abstract

The article focuses on articles in which teaching aids for various subjects were represented in Dom a škola (House and School) magazine which was being published monthly and its chief editor was a teacher and publicist Karol Salva (1949-1913). The state of Slovak education in the Austro - Hungarian Monarchy in the second half of 19th century is also discussed in the article.

Articles in the magazine were divided into several topics - sessions as Introductory and educational, Practical, Biographies, Literary Debates, Pedagogical View, News, Conversations (later Feuilleton) and Short news.

Based upon the content analysis of the magazine, the author appoints which teaching aids had been used by teachers when teaching individual – given by law subjects, how they used them, how they improved them and sometimes produced them.

References about teaching aids used in everyday teaching of individual subjects in an elementary school (in years 1885 - 1897) are most often to be found in articles written by teachers. Those are mainly preparations for teaching or a methodology of teaching of a given subject. This probably results from the fact that the target group of readers was primarily teachers. The article thoroughly deals with each subject individually in the article.

Even though the subject of the author's interest was teaching aids, eventually a very important fact is pointed out which penetrates through the history of education and pedagogy from the latest times until today – school is and will be as its teachers were, are and will be.

Mária Miháľechová, PhD., works at Pedagogical faculty of Comenius University in Bratislava, Slovakia. She focuses on the history of education and pedagogy, her subject of scientific research activities is mainly Slovak educators of the 20th century.

## Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia

Danuta Mucha

Piotrków Trybunalski, Polska

adriana.asert1@wp.pl

Słowa klucze: poglądy pedagogów, wychowanie, powieść, pozytywizm, ideały

Rok 1864 otworzył w dziejach narodu polskiego nową epokę. Szok klęski powstania styczniowego<sup>1</sup> sprawił, że romantycznej ideologii powstańczej przeciwstawiono realizm polityczny i tymczasowe pogodzenie się z utratą niepodległości<sup>2</sup>. Mimo zatem pozorów apolityczności, pozytywiści stworzyli program wszechstronnego ekonomicznego i kulturalnego rozwoju

- 1 Stefan Kieniewicz tak scharakteryzował znaczenie powstania styczniowego: *Bilans przegranej obejmuje dziesiątki tysięcy poległych i straconych, dziesiątki tysięcy zesłanych na Sybir, milionowe straty materialne. Obejmuje utratę wąskiej autonomii przyznanej Wielopolskiemu, rusyfikację szkół i administracji, duże ubytki polskości na Litwie i Rusi. A także kryzys moralny społeczeństwa, które na dłuższy czas przestało wierzyć w możliwość wyrwania się z obcego jarzma* (Kieniewicz S. (1968), *Historia Polski 1795-1918*. Warszawa, p. 269).
- 2 W nowszych badaniach nad pozytywizmem podkreśla się fakt, że jego przedstawiciele *wbrew dawniejszym pracom i stereotypom (...) nigdy nie głosili programu rezygnacji z dążeń narodowowyzwoleńczych, oni tylko uważali, że wykrwawiony naród nie może porywać się po poniesionej klęsce do nowych działań, odsuwali więc termin „wyzwoleń” (!) w odległą przyszłość (...) ale nie wyrzekli się myśli o tej chwili* (Kulczycka-Saloni J. (ed.) (1985), *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*. Wrocław, p. XXV).

Danuta Mucha, dr, poetka, pedagog, krytyk literacki, animator kultury, tłumacz. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim.

społeczeństwa (z hasłami pracy organicznej, pracy u podstaw, scjentyzmu, utylitaryzmu, praktycyzmu, równouprawnienia wyznań i płci, oświaty dla ludu), zamieniając patriotyzm czynu zbrojnego na patriotyzm pokojowej pracy dla ojczyzny. Jak pisał Marian Serajski, rodzący się ruch pozytywistyczny pojmował patriotyzm nie jako walkę zbrojną, ale „pracę organiczną”, rozumianą jako *narzędzie przetrwania i odrodzenia narodu, co zresztą nie było równoznaczne z postawą rezygnacyjną i wyrzeczeniem się tradycji wyzwoleńczej*<sup>3</sup>.

Spośród wszystkich haseł światopoglądu pozytywistycznego<sup>4</sup> największą bodaj rolę przypisywano wychowaniu. Czołowy ideolog pozytywizmu warszawskiego – Aleksander Świętochowski – napisze: *Tak niewzruszona jest dziś wiara w potęgę wychowania, że nie tylko uprzedzeniami kierujący się ogół, ale nawet uczeni przypisują mu moc twórczą*<sup>5</sup>. Problemy wychowawcze, dydaktyczne i oświatowe

- 3 Serajski M.H. (1977), *Naród a państwo w polskiej myśli historycznej*. Warszawa, p. 168.
- 4 W nurcie pozytywistycznym historycy wyróżniają trzy postawy i modele działania: organicznikowsko-pozytywistyczny, aktywistyczny (przygotowujący do działań niepodległościowych) oraz oporu bez przemocy, postawieniu na działania jawne i legalne (Samsonowicz H., Tazbir J., Łepkowski T., Nałęcz T. 2003), *Polska. Losy państwa i narodu do 1939 roku*. Warszawa, p. 386-387.
- 5 Świętochowski A. (1874), *Nowe drogi*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 3. (przedruk: Wroczyński R. (ed.) (1958), *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*. Wrocław, p. 35. W innej swojej książce autor pisał, iż pozytywiści *sprawę reformy wychowania wysunęli jako czołowy postulat. Cała rozległa i dynamiczna publicystyka obozu młodych obracała się wokół tej centralnej sprawy*. (Wroczyński R. (1955), *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa, p. 24).

absorbowały umysły nie tylko wąskiego kręgu pedagogów, ale także pisarzy postyczniowych<sup>6</sup>, którzy nierzadko byli nauczycielami i publicystami, zabierającymi głos w tych sprawach na łamach specjalistycznych czasopism – „Opiekuna Domowego” (1865-1876), tygodnika poświęconego rodzinom polskim<sup>7</sup>, oraz „Przeglądu Pedagogicznego” (1882-1905), który szeroko upowszechniał teorię nauczania i wychowania, głównie na użytek nauczycieli domowych<sup>8</sup>.

Na wychowanie społeczeństwa, a więc i młodego pokolenia, w duchu nowych ideałów znaczny wpływ wywarły poglądy Herberta Spencera (1820-1903) – angielskiego filozofa, socjologa i pedagoga, a zwłaszcza jego książka *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861), uznana za jedno z najpopularniejszych dzieł

- 6 Warto uświadomić sobie, że jeszcze przed wybuchem powstania styczniowego w prasie polskiej pojawiały się artykuły na tematy wychowawcze i oświatowe, kontynuowane następnie przez publicystów z obozu pozytywizmu warszawskiego (zob. m.in.: Natanson L. (1861), *Urywki w kwestii wychowania*. „Gazeta Polska”, no. 117-121; Dziekoński T. (1861), *Drobne spostrzeżenia nad artykułami o wychowaniu publicznym w prasie umieszczone*. „Gazeta Warszawska”, no. 283; F.S. (1861), *Uwagi nad edukacją publiczną*. „Pszczola”, no. 189, 190; Boczyński I. (1861), *O wychowaniu domowym i prywatnym*. „Dziennik Powszechny”, no. 69 et seq.). Dużo miejsca sprawom wychowania i oświaty sprzed 1863 roku poświęcał także lwowski „Dziennik Literacki” (vide Skarga S. (1964), *Narodziny pozytywizmu polskiego 1831-1864*. Warszawa, p. 207 et seq.).

- 7 Program „Opiekuna Domowego” wyrażał koncepcje światopoglądowe i tendencje społeczne tzw. młodej prasy, głoszącej kult nauki, oświaty, pracy fizycznej i umysłowej dla wspólnego dobra. Pismo przeznaczone było dla rodziców jako pomoc w wychowaniu domowym. Oprócz rozpraw o wychowaniu tygodnik zamieszczał dużo utworów literackich, a wśród jego współpracowników byli m.in.: Michał Bałucki, Piotr Chmielowski, Eliza Orzeszkowa i Bolesław Prus. Od roku 1877 kontynuację „Opiekuna Domowego” stanowił „Tygodnik Powszechny” (1877-1885). Vide: Kmieciak Z. (1971), *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864-1885)*. Warszawa.

- 8 Vide: Kamiński T. (1978), *„Przegląd Pedagogiczny” (1882-1905) – zarys monograficzny*. Wrocław.

w drugiej połowie XIX stulecia<sup>9</sup>. Uczony propagował tezę, iż jedyną wartość wychowawczą posiada wiedza, ograniczona wszakże do nauk ścisłych i przyrodniczych. Tylko taka wiedza jest, według niego, prawdziwie użyteczna. Wychowanie – dowodził Spencer – powinno uwzględniać pięć najważniejszych aspektów egzystencji człowieka: życie fizyczne, zawodowe, rodzinne, obywatelskie i estetyczne. Tylko one, traktowane łącznie, mogą stworzyć warunki *pomyślnego rozwoju człowieka pod każdym względem*<sup>10</sup>. Wiele tez Spencera (m.in. utylitaryzm, kult nauk ścisłych, negacja kar cielesnych w edukacji dzieci oraz nacisk na wychowanie fizyczne) będzie popularyzowanych przez polskich pozytywistów nie tylko za pośrednictwem publikacji prasowych, ale także – a może przede wszystkim – przez literaturę piękną, tworzoną również z myślą o najmłodszych czytelnikach.

Nierzadko publicyści wypowiadający się na tematy wychowawcze w periodykach warszawskich zajmowali się działalnością literacką, a ich powieści (i inne formy genologiczne) stanowiły praktyczną realizację głoszonych haseł pozytywistycznych. Dlatego tak ważna jest rekonstrukcja pisarskich poglądów pedagogicznych, umożliwiającą odpowiedź na pytanie o teorię i praktykę programu wychowawczego doby pozytywizmu. Chodzi tu także o pedagogów nie zajmujących się czynnie literaturą piękną, którzy jednak od-

- 9 Pierwszy polski przekład, dokonany przez Michała Siemiradzkiego, ukazał się już w 1879 roku i do roku 1906 miał sześć wydań. Najnowsza edycja (wraz z komentarzami): Spencer H. (1960), *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Wrocław.

- 10 Kot S. (1996), *Historia wychowania*. Vol. 2. Warszawa, s. 200. Zreferowanie poglądów pedagogicznych Spencera, także w odniesieniu do młodego pokolenia, vide: Kurdybacha Ł. (1967), *Historia wychowania*. Vol. 2. Warszawa, p. 540-550. Obydwaj autorzy zgodnie wskazują na jednostronność poglądów pedagoga angielskiego: niedocenywanie nauk humanistycznych oraz negowanie religii jako źródła wychowania moralnego.



grywali wiodącą rolę w dyskusjach prasowych poświęconych ideom wychowawczo-oświatowym i edukacyjnym. Spróbujmy zatem zaprezentować ich stanowiska, respektując kryterium chronologii głoszonych tez, składających się na fundament pedagogicznego programu pozytywizmu warszawskiego (w mniejszym stopniu w innych zaborach).

### Henryk Wernic (1829-1905)

Ten zapomniany już w naszych czasach pedagog i publicysta należy do najstarszej generacji dziewiętnastowiecznych pisarzy pedagogicznych w Królestwie Polskim<sup>11</sup>. Urodził się w Warszawie, a jego dzieciństwo było „sielskie, anielskie”. Dzięki zapobiegliwości rodziców otrzymał staranne wychowanie domowe, a dalszą edukację uzupełnił drogą samokształcenia, poprzestając jednak na ukończeniu gimnazjum (w Warszawie nie było wówczas wyższej uczelni). W wieku 22 lat podjął pracę zarobkową jako nauczyciel języka polskiego i geografii. Ten właśnie zawód skierował zainteresowania Wernica w stronę pedagogiki, a pierwszą książką z tej dziedziny, którą przeczytał, była dwutomowa *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej* (1842) Bronisława Trentowskiego. *Z całym młodzieńczym zapałem – napisze po latach – zająłem się tą książką, czytałem ją kilkakrotnie, robiłem z niej notatki. (...) Oprócz tego czytałem pisma pedagogiczne niemieckie*<sup>12</sup>.

Po kilku latach pracy nauczycielskiej Wernic jako guwerner nauczał dzieci w bogatych dworach ziemiańskich, a następnie wyjechał do Paryża, aby dalej się kształcić. Później udał się do Anglii, ale nie w celach turystycznych,

11 Jest rzeczą charakterystyczną, że o Wernicu nie wspomina nawet sześciotomowa *Nowa encyklopedia powszechna PWN* (Warszawa 1997).

12 Wernic H. (1895), *Myśli o wychowaniu i nauczaniu*. Warszawa, *Z mojego życia*, p. 27.

lecz zarobkowych. Dzięki kilkuletniej pracy nauczycielskiej w zakładzie męskim niedaleko Londynu Wernic mógł się zapoznać z angielskim systemem wychowawczym oraz z literaturą pedagogiczną. Takie same cele przyświecały mu przy wyjeździe do Drezna. Również i tam zatrudnił się na stanowisku nauczyciela w środowisku miejscowej Polonii, studiując równocześnie w języku niemieckim dzieła poświęcone wychowaniu i oświacie. Tutaj też rozpoczął własną twórczość pedagogiczną.

Wtedy jednak spotkało go dotkliwie nieszczęście. W roku 1868 ciężka choroba oczu doprowadziła do utraty wzroku. Wernic musiał zatem powrócić na stałe do Warszawy, ale nie poddał się. *Odtąd – pisał we wspomnieniach – czytałem wiele przy pomocy osób, które łaskawie czytać mi raczyły, i poczęłem pisać, a raczej dyktować artykuły treści wychowawczej, szukając w pracy pociechy i osłody, wreszcie założenie „Przeglądu Pedagogicznego” otworzyło mi drogę do szerszej działalności*<sup>13</sup>. Tak rozpoczęła się obfita twórczość ociemniałego pedagoga, która zaowocowała licznymi dziełami i rozprawami, podręcznikami, poradnikami, książkami dla dzieci i młodzieży, artykułami oraz przekładami prac obcojęzycznych na tematy wychowawcze.

Jeszcze podczas pobytu Wernica w Dreźnie powstał pomysł napisania pierwszej książki pedagogicznej o tytule *Przewodnik wychowania*<sup>14</sup>.

13 Ibidem, p. 29. Rodzina Werniców była spokrewniona z Romualdem Trauguttem, ostatnim dyktatorem powstania styczniowego, powieszonym na stokach Cytadeli warszawskiej, a brat Henryka, Adolf był uczestnikiem powstania. W wyniku represji zamożna rodzina Werniców popadła w ruinę materialną. Jednakże dzięki zapobiegliwości bratowej Natalii miał Henryk zabezpieczony byt i możliwość pracy naukowej.

14 Inspiracją do jej powstania stały się dyskusje na tematy wychowawcze, prowadzone przez nauczycieli niemieckich, którzy zapraszali na nie Wernica. Wyniki zostały opisane właśnie w *Przewodniku wychowania*.

Jest to dzieło o różnorodnej treści, wśród której uprzywilejowane miejsce zajmują problemy związane z wychowaniem dzieci w rodzinie oraz – w mniejszym zakresie – w szkole. Ta pierwsza praca Wernica ma jeszcze w znacznym stopniu charakter eklektyczny. Łączy bowiem *wyobrażenia wyniesione z młodzieńczej lektury Chowanny Trentowskiego z poglądami wychowanych na Herbarcie pedagogów drezdeńskich i z utylitarnymi tendencjami, z którymi zetknął się w Warszawie po powrocie z zagranicy*<sup>15</sup>.

Z jednej bowiem strony Wernic wyprowadzał z filozofii romantycznej tezę o miłości jako dominancie wychowawczej: *Miłość, posłuszeństwo i poczucie obowiązku – oto trzy główne czynniki czynu moralnego (...), a przyzwyczajenie i przykład to siły wychowawcze, za pomocą których rodzice kierują tymi czynnikami*<sup>16</sup>. Z drugiej zaś strony pod wpływem oddziaływania ideologii pozytywizmu warszawskiego akceptuje potrzebę pobudzania w wychowanku idei utylitarysty, pożytku dla społeczeństwa, *interesu ku materialności albo też, jak dziś nazywają, ku praktyczności*<sup>17</sup>. Wernic postuluje konieczność przygotowania młodzieży do praktycznego życia, akceptując w ten sposób postulaty wychowawcze pozytywistów warszawskich<sup>18</sup>.

15 Wroczyński R. (ed.) (1958), *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*. Wrocław, p. XXVI. Wspomniany Johann Friedrich Herbart (1776-1841) – niemiecki pedagog, psycholog i filozof – za główne cele wychowania uważał ukształtowanie silnego charakteru podporządkowanego zasadom moralnym, co można osiągnąć, według niego, poprzez odpowiednie treści nauczania zawarte w bogactwie idei humanistycznych w literaturze antycznej (Bartnicka K., Szybiak I. (2001), *Zarys historii wychowania*. Warszawa, p. 169).

16 Wernic H. (1868), *Przewodnik wychowania*. Warszawa, p. 151. Dalej Wernic pisał: *Miłość jest podwaliną moralnego budynku towarzystwa ludzkiego, utrzymuje go uczuciem wzajemnej skłonności. Miłość ta jest źródłem wszelkiej moralności, a stąd pierwotną i zasadniczą siłą każdego wychowania*.

17 Ibidem, p. 157.

18 Na szczególną uwagę zasługują prace Wernica poświęcone zagadnieniu kształcenia praktykantów rzemieślniczych oraz

Uważali oni, że rodzice przy wychowywaniu dzieci popełniają błąd, ograniczając swe obowiązki jedynie do zapewnienia dzieciom dobrobytu materialnego<sup>19</sup> (wyżywienie, odzież, opłaty za naukę, ochrona zdrowotna itp.). W efekcie – zdaniem Wernica – dziecko bywa *najniewłaściwiej prowadzone, a to z powodu tego, że rodzice młodzie nie mają należytego pojęcia o ważności wychowania, ani odpowiedniej do tego wprawy*<sup>20</sup>. Inną wadą wychowania rodzicielskiego jest nie liczenie się z prawdziwymi uzdolnieniami ich dzieci. Dlatego edukacja nie daje młodzieży satysfakcji z narzuczonego im zawodu czy stanowiska służbowego. Wernic przestrzega też zamożnych rodziców przed pokusą przyzwyczajania dzieci do wygodnej egzystencji, co w razie niepowodzeń może doprowadzić do niezaradności życiowej.

W artykułach popularyzatorskich, zamieszczanych w „Przeglądzie Pedagogicznym”, Wernic głosił potrzebę upowszechnienia wychowania fizycznego dla chłopców i dziewcząt, szczególnie w zakresie higieny. Ten postulat także był w zgodzie z oczekiwaniami pozytywistycznych pedagogów, którzy ubolewali nad nieznaną im zasadą higieny wśród rodziców i ich niewiedzy na temat korzyści zdrowotnych płynących z sys-

popularyzacji rzemiosł i produkcji przemysłowej. W broszurach typu *Znakomici rzemieślnicy i przemysłowcy* (1898) czy *Co i jak robią rzemieślnicy. Opis rzemiosł dla młodzieży tudzież przewodnik przy wyborze powołania* (1898) autor występuje jako entuzjasta postępu gospodarczego, zdobywania majątku i znaczenia w świecie przemysłowym. W tej drugiej broszurze Wernic uzależnia wybór rzemiosła od materialnego położenia rodziców i zdolności oraz chęci syna.

19 Kabzińska Ł. (1996), *Geneza i rozwój pedagogiki pozytywizmu warszawskiego w świetle publicystyki „obozu młodych”*. Olsztyn, p. 104. Przypomnijmy, że do „obozu młodych” należeli: Piotr Chmielowski, Edward Grabowski, Stanisław Kramsztyk, Adam Antoni Kryński, Seweryn Smolikowski, Aleksander Świętochowski i inni. Vide: Fita S. (1980), *Pokolenie Szkoły Głównej*. [In:] Jankowski E., Kulczycka-Saloni J. (ed.), *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*. Seria I. Wrocław, p. 90.

20 Wernic H. (1868), *Przewodnik wychowania*. Warszawa, p. 176.

tematycznej gimnastyki. W swoich artykułach Wernic wskazywał na konieczność spacerów na świeżym powietrzu i ruchu, niezbędnego dla zdrowia i prawidłowego rozwoju fizycznego<sup>21</sup>. Czynniki te, jakkolwiek *nie stanowią jeszcze samego wychowania, lecz są najlepszym gruntem, na którym rozwój umysłu dziecka najpomyślniej udać się może*<sup>22</sup>.

Zgodnie z poglądami wielu pozytywistów-pedagogów Wernic uważał, iż bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym jest podnoszenie wiedzy pedagogicznej rodziców, którzy powinni się stosować do rad *znamienitych pedagogów i wykonywać ich rozporządzenia, tak jak słuchamy rady lekarza tam, gdzie idzie o zdrowie fizyczne lub rady prawnika tam, gdzie idzie o nasze dobra majątkowe*<sup>23</sup>. Właściwy proces wychowania wymaga od rodziców – w przekonaniu Wernica – znajomości praw psychologii, pozwalających uchronić dziecko przed błędami wychowawczymi<sup>24</sup>.

Równocześnie uczony wskazywał na wielką rolę miłości macierzyńskiej. Przestrzegał jednak matki przed „ślepa” miłością w stosunku do dziecka, będącą objawem egoizmu rodzicielskiego, który uniemożliwia racjonalne zachowanie obiektywizmu, utrudniającego prawidłowe wychowanie. Starał się walczyć z przesądem, że miłość

rodzicielska polega na zaspokajaniu wszystkich życzeń i kaprysów. *Miłość matki i okazywanie jej musi zostawać pod kontrolą rozumu – dowodził – jeśli ma przejść do gruntu duszyczkę dziecka i wywołać w niej równie silną wzajemność*<sup>25</sup>.

Istotny przedmiot zainteresowań pozytywistów i Wernica stanowiły ochronki i ogródki freblowskie jako formy pozarodzielskiej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym. Zostały one zapoczątkowane jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku pod wpływem popularnych wówczas teorii wychowawczych Johna Locke'a, Jana Jakuba Rousseau, a później Friedricha Froebela, niemieckiego pedagoga, twórcy „ogródków dziecięcych”, nazywanych freblówkami<sup>26</sup>. Pozytywiści akceptowali jego teorie o wszechstronnym rozwoju dziecka, przygotowujące je do systematycznej nauki szkolnej. Wernic uważał nawet, że teoria Froebela może być z powodzeniem stosowana nie tylko w instytucjach wychowania przedszkolnego, ale także w wychowaniu domowym i do tego zachęcał rodziców<sup>27</sup>. Twierdził wręcz, że *ogródek dziecięcy jest najlepszym przygotowaniem do szkoły początkowej*<sup>28</sup>.

Wernic troszczył się także o właściwy dobór kadry nauczającej na poziomie elementarnym. Przed nauczycielem stawał wysokie wymagania. Musiał odznaczać się talentem pedagogicznym oraz posiadać wiedzę psychologiczną, ułatwiającą mu rozpoznawanie zdolności uczniów i umiejętność sterowanie ich zainteresowaniami i możliwościami poznawczymi<sup>29</sup>. Powinien również cieszyć się szacunkiem dzieci, imponować im wiedzą, być pogodnym, wesołym, musiał także dążyć do zdobycia autorytetu wśród uczniów i traktować swój zawód jako misję społeczną.

Wernic był pisarzem-pedagogiem zdumiewająco płodnym jak na człowieka ociemniałego. Rozległa też była skala jego zainteresowań. Pisał książki i artykuły popularyzujące wiedzę pedagogiczną, podręczniki do nauki języka polskiego, arytmetyki i historii, poradniki, utwory dla dzieci i młodzieży<sup>30</sup>, publikował również przekłady dzieł angielskich i niemieckich z zakresu fizjologii, higieny, logiki, psychologii, astronomii, geologii, a nawet elektryczności. Dominowały jednak prace poświęcone zagadnieniom wychowania domowego dzieci i młodzieży<sup>31</sup>, które przyniosły Henrykowi

Wernicowi zasłużone miano pioniera polskiej literatury pedagogicznej.

### Adolf Dygasiński (1839-1902)

Problematyką wychowawczą interesował się od młodości. Miał do niej odpowiednie przygotowanie merytoryczne, był bowiem przez wiele lat guwernerem w dworach szlacheckich i nauczycielem w szkołach prywatnych, a także założycielem Instytutu Wychowawczego w Krakowie<sup>32</sup>. Później, w latach osiemdziesiątych XIX wieku, współpracował z wieloma czasopismami warszawskimi, a w roku 1880 zainicjował założenie „Przeglądu Pedagogicznego”, którego był faktycznym redaktorem. Równocześnie wygłaszał odczyty i wykłady popularyzujące idee Froebela i Pestalozziego oraz metodę poglądową w nauczaniu. W *Listach o naszym wychowaniu* zaznajamiał społeczeństwo z nowoczesną myślą pedagogiczną Zachodu. Skala zainteresowań pedagogicznych Dygasińskiego była rozległa: obejmowała metodykę nauczania, kształcenie uczuć, wychowanie fizyczne, nauczanie religii i przyrody oraz wychowanie dziewcząt<sup>33</sup>.

Podobnie jak inni pozytywiści, pisarz zwał sobie sprawę z doniosłości ideałów wychowawczych, zaszczepianych młodemu pokoleniu, opartych na dążeniu do dobrobytu, pożytku i szczęścia osobistego, nie wchodzącego w ko-

no. 20. Z podręczników Wernica należy wymienić *Praktyczny przewodnik wychowania* (Warszawa 1891), napisany z myślą o rodzicach, wychowawcach i pedagogach.

32 Wolter W. (1948), *Dygasiński Tomasz Adolf*. [In:] Konopczyński W. (ed.), *Polski słownik biograficzny*. Vol. 6. Kraków, p. 49.

33 Szycówna A. (1903), *Adolf Dygasiński jako pedagog*. „Szkoła”, no. 26-30; Hertz B. (1932), *Dygasiński-pedagog*. „Gazeta Polska”, no. 186; Nawroczyński B. (1935-1936), *Trzej przedstawiciele pedagogiki pozytywnej w Polsce*. „Kultura i Wychowanie”, p. 166-169; Danek W. (1954), *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*. Wrocław.

25 Idem (1881), *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu*. Warszawa, p. 5. Ważną rolę, według Wernica, powinno również odgrywać pozyskanie zaufania dziecka, o czym pisał w artykule *Jak zaszczerpić miłość dzieci ku rodzicom i rodzeństwu* („Przegląd Pedagogiczny” 1886, no. 9, p. 4).

26 Lewinowa S. (1960), *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa; Sadler B. (1968), *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*. Wrocław.

27 Wernic H. (1873), *Froebel i ogródki dzieciinne*. „Opiekun Domowy”, no. 36, p. 37. Vide: również inne ówczesne publikacje na tematy ochronki i freblówek: Wiślicki A. (1869), *W sprawie ochronki warszawskich*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 39; Makowiecki A. (1868), *Ogrody freblowskie*. „Opiekun Domowy”, no. 32.

28 Idem (1891), *Praktyczny przewodnik wychowania*. Warszaw, p. 302. W książce tej autor dowodził, że dzieci są dla siebie najlepszymi wychowawcami (p. 300).

21 Wernic H. (1885), *Konieczna potrzeba zaprowadzenia ćwiczeń gimnastycznych w szkołach żeńskich*. „Przegląd Pedagogiczny”, no. 4; Wernic H. (1885), *Kształcąc młodzież żeńską nie lekceważmy praw higienicznych*. „Przegląd Pedagogiczny”, no. 14; Wernic H. (1887), *Kilka myśli o wychowaniu fizycznym*. „Przegląd Pedagogiczny”, no. 17.

22 Idem (1873), *Gawędy o wychowaniu*. „Opiekun Domowy”, no. 8, p. 69. W tym samym tygodniku, poświęconym rodzinom polskim, Wernic przestrzegał wychowawców, którzy przez zbytnią troskliwość, uprzedzając życzenie dzieci, bawić je usiłują. *Dzieci nie umiejące się bawić, nie będzie umiało pracować* (Wernic H. (1873), *Jak się mają zachować starsi wobec zabaw dzieci*. „Opiekun Domowy”, no. 19, p. 143).

23 Idem (1868), *Przewodnik wychowania*. Warszawa, p. 176.

24 Idem (1879), *Biografia dziecka*. „Ateneum”, issue 12, p. 484-485.



lizję z interesami społecznymi. Publicystyka Dygasińskiego była przepełniona hasłami utilitaryzmu i solidaryzmu społecznego. Na tym właśnie miały polegać zadania i cele postępowej szkoły, mającej wychować nowego człowieka, patriotę i obywatela kraju w duchu tolerancji społecznej i religijnej: *Pedagog nowożytny* – pisał Dygasiński – *wychowujący masy, a nie jednostkę, przy jakiej takiej znajomości swego zawodu, nie może uznać różnic stanów, wyznań, ale powinien wychowywać człowieka – obywatela*<sup>34</sup>. Dygasiński uważał, że człowiek może się udoskonalić moralnie poprzez cnotę, naukę, sztukę i dobrobyt społeczny. I w duchu takich wartości należy oddziaływać na młode pokolenie.

Szczególnie istotne zadania stały przed rodzicami, bo to oni przecież kształtują od najmłodszych lat podstawy osobowości swych synów i córek. Z doniosłości tej misji zdawali sobie sprawę pozytywiści, którzy chcieli uczynić z rodziny podstawową instytucję wychowawczą, pełniącą ważną rolę w procesie przekazywania tradycji kulturowej w warunkach niewoli narodowej. Dygasiński dostrzegał wiele niedoskonałości w dotychczasowym systemie wychowawczym (zwłaszcza w środowisku wiejskim). W artykule pod znamiennym tytułem *Wychowanie uczuć* pisarz uświadamiał rodzicom ciążące na nich obowiązki wobec własnych dzieci. *Zadaniem wychowania – pisał – jest bezwzględne przeobrażenie pierwotnej wiedzy ludzkiej i pierwotnych uczuć na wyższe, korzystniejsze, znamionujące lepszy socjologiczny porządek*<sup>35</sup>, pojmowany przez niego jako

34 Dygasiński A. (1957), *Pisma pedagogiczne*. Wrocław, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, p. 171. W innym miejscu autor pisał: *Dobrym Polakiem może być tylko dobry obywatel* (p. 6). Dodajmy, że Dygasiński miał prawo zaliczyć się do dobrych Polaków i obywateli jako uczestnik powstania styczniowego, represjonowany przez władze carskie.

35 Dygasiński A. (1880), *Wychowanie uczuć*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 38, p. 452.

zwalczanie złych nawyków i skłonności – egoizmu, lenistwa, gniewu, kłamstwa, a wpajanie poczucia godności, prawdy, sprawiedliwości, szlachetnych ambicji, bezinteresowności, zamiłowania do pracy i szacunku dla innych ludzi<sup>36</sup>.

Istotnymi czynnikami wychowawczymi powinna być wzajemna miłość rodziców, będących wzorem do naśladowania dla ich dzieci. Ważny też był osobisty przykład, gdyż nienaganna postawa moralna rodziców pozwala utrwalić zalety pilności, wytrwałości i sumiennosci. *W tym stosunku obcowania rodziców z dziećmi – akcentował Dygasiński – musi być bardzo dużo taktu, przez co rozumiemy, iż rodzice powinni niezbędnie zasłużyć sobie na szacunek, miłość i przyjaźń swoich dzieci. Umiarkowany rygor, umiarkowane pieszczoty, szczere postępowanie z dziećmi*<sup>37</sup>.

Duże znaczenie wychowawczo-kształcące miały też w przekonaniu pisarza ćwiczenia i zabawy ruchowe, uwzględniające naturalne dążenie dziecka do spontanicznych zajęć. Rodzice nie powinni ograniczać inwencji swych pociech i z wyrozumiałością znosić wszelkiego rodzaju krzyki, bieganie i hałasy: *dzieci muszą robić wiele hałasu – dowodził Dygasiński – muszą krzyczeć, biegać, bo to jest potrzebne zarówno dla ich umysłowego, jak i fizycznego wykształcenia*<sup>38</sup>.

Rodzice powinni także zadbać o należyte przygotowanie umysłowe dzieci poprzez dostarczenie im odpowiedniej lektury – opowiadań, wierszyków i bajek. Dygasiński przestrzega, aby unikać bezsensownych bajek, zawierających elementy strachu i przerażenia, w czym celują tak zwane niańki, ponieważ może to mieć naj-

36 Idem (1881), *Obcowanie z dziećmi. W rodzinie*. „Niwa”, issue 146, p. 123-124.

37 Ibidem, p. 123-124.

38 Dygasiński A. (1877), *Kilka słów o fizycznym wychowaniu dzieci*. „Niwa”, issue 71, p. 849.

*smutniejsze tak umysłowe, jak i obyczajowo-moralne następstwa*<sup>39</sup>. Sam pisarz nie poprzestał na tych postulatach, ale ułatwił zadanie rodzicom, tworząc specjalnie dla najmłodszych czytelników zbiór utworów zatytułowanych *Cudowne bajki* (1896), w których poruszył kwestie moralne, stawiał trudne pytania oraz zaskakiwał małych czytelników nowymi pomysłami i rozwiązaniami fabularnymi, wiodącymi zawsze do zwycięstwa dobra nad złem<sup>40</sup>.

Dygasiński zabrał głos także w kwestii celów i zadań szkoły elementarnej, w której uczniowie zdobywali podstawową wiedzę. Ale on i inni pozytywiści nie chcieli ograniczania edukacji tylko do nauki czytania i pisania. Widzieli potrzebę rozszerzenia programu o arytmetykę, biologię, zoologię, rolnictwo, ogrodnictwo, pszczelarstwo, religię i historię. Takie bowiem przedmioty miały nauczyć wytrwałości, wpoić poczucie piękna oraz przygotować do praktycznej działalności. Podstawowa funkcja szkoły miałaby polegać *na korygowaniu i kompensowaniu braków i błędów wychowania rodzinnego*<sup>41</sup>. Pisarz postulował także przygotowanie odpowiednich podręczników opartych na zasadach pedagogicznych.

W procesie nauczania początkowego należy uwzględnić wprowadzenie korelacji między przedmiotami oraz dostosowanie stopnia trudności wiedzy do poziomu umysłowego dziecka. W związku z tym Dygasiński stawiał przed nauczycielami odpowiednie wymagania językowe.

39 Idem (1877), *Nauczanie nowoczesne*, „Niwa”, issue 68, p. 569. W przeznaczony dla rodziców książce *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1884), Dygasiński przeprowadził krytyczną analizę ówczesnego rynku wydawniczego dla dzieci i młodzieży, podpowiadając rodzicom właściwy wybór lektur dziecięco-młodzieżowych do czytania.

40 Mucha D. (2007), *Zapomniane lektury dla dzieci i młodzieży*. Łódź, p. 33.

41 Dygasiński A. (1879), *W sprawie oświaty i wychowania. Nauczanie poglądowe*. „Niwa”, z. 103, s. 487.

Powinni oni posługiwać się nienaganną polszczyzną i popierać procesy rozwojowe wychowanków. Nauczyciel musi również odznaczać się talentem pedagogicznym, posiadać wiedzę psychologiczną, ułatwiającą mu rozpoznawanie uzdolnień ucznia. Unowocześnieniu pracy dydaktycznej miały służyć także laboratoria szkolne, ogrody i muzea. Tak zorganizowana szkoła może wykształcić samodzielnego w myśleniu i uczuciach człowieka. Ale do tego trzeba *uczciwego wychowania w domu oraz dobrze a niezależnie zorganizowanej szkoły*<sup>42</sup>.

### Bolesław Prus (1847-1912)

Prawdziwe nazwisko czołowego reprezentanta pozytywizmu w literaturze polskiej brzmiało Aleksander Głowacki i nim właśnie sygnował wszystkie swoje artykuły i rozprawy społeczno-publicystyczne, w przeciwieństwie do utworów literackich, pod którymi niezmiennie widniał jako Bolesław Prus. I chociaż sam pisarz o wiele bardziej cenił swoje teksty o treści wychowawczo-społecznej niż twórczość literacką, to w odbiorze czytelnicznym stało się odwrotnie – sławę zyskał właśnie jako pisarz, a nie publicysta. W naszych czasach mało się mówi i pisze o poglądach autora *Lalki*, kształtujących ideologię pozytywizmu warszawskiego. Temat ideałów wychowawczych tamtej epoki stwarza szansę przypomnienia rozległej twórczości publicystycznej Prusa, upowszechnianej w latach jego współpracy z tygo-

42 Dygasiński A., *Listy o naszym wychowaniu*, q.a.: Kabzińska Ł. (1996), *Geneza i rozwój pedagogiki pozytywizmu warszawskiego w świetle publicystyki „obozu młodych”*. Olsztyn, p. 162. Wincenty Danek nazwał Dygasińskiego najwybitniejszym pedagogiem polskiego pozytywizmu. Równocześnie jednak stwierdził, że *nie stworzył on i nigdy nie miał pretensji do stworzenia oryginalnego systemu wychowawczego. Podkreślał wyraźnie, że przenosi zdobycze zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej na teren Polski, gdyż uważa wzory te za najkorzystniejsze do naśladowania w ówczesnych naszych warunkach politycznych, gospodarczych i społecznych* (Danek W., op. cit., p. 82).

dnikiem „Opiekun Domowy”, na szpaltach pisma codziennego „Nowiny” oraz przede wszystkim w świetnych felietonach-kronikach, ogłaszanych w prasie warszawskiej pod różnymi tytułami (1874-1911). Ich bogactwo tematyczne uczyniło je cennym źródłem nieoficjalnej historii epoki, a autorowi wyrobiło opinię jednego z najpopularniejszych i najbardziej cenionych publicystów jego czasów<sup>43</sup>.

Zatrzymajmy się nad zagadnieniami wychowawczymi, absorbującymi umysł Prusa przez wiele lat. Podobnie jak inni pozytywści uważał, że wychowanie należy oprzeć na nowych zasadach, którymi powinny być *doskonałość, szczęście i użyteczność*<sup>44</sup>, ściśle ze sobą zintegrowane. Zgodnie z założeniami pedagogiki użytecznej za główne zadanie wychowania młodego pokolenia pisarz uznaje wyposażenie go w cechy umożliwiające spełnienie zadań życiowych, do których zalicza pracowitość i energię, logiczny i realny umysł oraz optymizm i altruizm. *Optymizm bowiem – pisał Bolesław Prus – jest najpotężniejszym orężem przeciw troskom życiowym, zaś altruizm, czyli życzliwość dla bliźnich, jest najsilniejszym lutem, który spaja ludzi w jedną całość*<sup>45</sup>.

Spośród wymienionych zasad najważniejszą jest użyteczność, a dopiero po niej powinna się pojawić doskonałość i dbałość o własne szczęście. Ta ostatnia wartość, jako egoistyczna, musi być

43 Kaczorowski H. (1962), *Poglądy pedagogiczne Bolesława Prusa*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, no. 3, p. 415-450; Maciejewski J. (1957), *Publicystyka felietonowa Bolesława Prusa*. „Kwartalnik Prasoznawczy”, no. 4; Kulczycka-Saloni J. (1962), *Kronika Bolesława Prusa – tragikomiczna epopeja Warszawy*. „Polonistyka”, no. 4; idem (1971), *Nad kronikami Bolesława Prusa*. „Kronika Warszawy”, no. 4.

44 Głowacki A. (1905), *Najogólniejsze ideały życiowe*. 2 ed., rev., Warszawa, p. 70.

45 Ibidem, s. 181. Sformułowane przez Prusa ideały wychowawcze wpływają z pojmowania społeczeństwa jako organizmu, co stanowi modyfikację teorii organicystycznej Spencera.

zastąpiona ideałami woli, użyteczności i pracy. O prawdziwej postawie moralnej człowieka świadczy bowiem jego udział w wytwarzaniu bogactwa narodowego poprzez zaangażowanie się w wykonywaną pracę zawodową. Ta zaś powinna być uzależniona od pracowitości, energii i przedsiębiorczości.

Taki sposób myślenia doprowadził Prusa do sformułowania koncepcji człowieka czynu, wyzwolonego od pasożytnictwa i próżniactwa, jednostki twórczej, będącej wzorem dobrego obywatela. Dlatego potrzebna jest edukacja młodego pokolenia, przygotowująca ludzi do świadomego uczestnictwa w nowoczesnym życiu społeczno-kulturalnym i zawodowym. To zaś wiodło do walki o wyższy poziom oświaty, prowadzący do kształtowania nowych wzorców osobowościowych. Z tego względu pozytywści i Prus domagali się reorganizacji nauczania szkolnego, respektującego także wychowanie fizyczne<sup>46</sup>.

Pisarz ostro protestował przeciwko rozpowszechnionemu w zamożnych rodzinach zwyczajowi powierzania wychowania własnych dzieci niańkom i cudzoziemkom. Widział w tym niebezpieczeństwo zaniechania funkcji kultywowania świadomości narodowej oraz ograniczenia wychowania w duchu tradycji patriotycznych: *Idzie tu bowiem o umysł przyszłego obywatela – akcentował – który urodziwszy się Polakiem, około 3 roku życia zaczyna robić się Francuzem, Anglikiem, Niemcem*<sup>47</sup>. Dlatego też doniosłą rolę przypisywali pozytywści rodzinie, ostoje polskości i patriotyzmu. Z tej pozycji Prus krytykował niski poziom wychowania domowego, co z kolei

46 Głowacki A. (1873), *O potrzebie gimnastyki*. „Opiekun Domowy”, no. 20, p. 153. W swoich kronikach Prus pisał, że gimnastyka, wspólne zabawy ruchowe rówieśników i przestrzeganie zasad higieny leżą poza obrębem rodzicielskiej wiedzy, a zatem i troskliwości (Prus B. (1954), *Kroniki*. Vol. 3. Warszawa, p. 145).

47 Prus B. (1957), *Kroniki*. Vol. 6. Warszawa, p. 220.

było – jego zdaniem - efektem niedostatecznej popularyzacji literatury pedagogicznej<sup>48</sup>.

Prus nie zapomniał także o roli gier, zabaw i zajęć fizycznych, uważając je za rodzaj pracy umysłowej. Zalecał rodzicom dostarczanie dzieciom zabawek dostosowanych do wieku dziecka i jego poziomu umysłowego (wycinanki, modele warsztatów, narzędzia do prostej obróbki drewna), gdyż *przy ich pomocy dziecko oswaja się z kształtami, kolorami i figurami geometrycznymi, a więc uczy się obserwacji i budzi w sobie zawiąski estetycznego smaku*<sup>49</sup>. Dlatego pisarz propagował ideę zakładania ogródków dziecięcych, które poprzez zabawy ruchowe dzieci (gra w piłkę, bieganie, gimnastyka) na świeżym powietrzu sprzyjają dobrym warunkom do rozwoju fizycznego i psychicznego<sup>50</sup>.

Podobnie jak inni pozytywści również Prus wypowiadał się na temat celów i zadań szkoły elementarnej. Niepokoił go niski poziom oświa-

48 Idem (1955), *Kroniki*. Vol. 5. Warszawa, p. 70-73. Warto w tym kontekście przypomnieć o akcji zainicjowanej przez redakcję „Opiekuna Domowego” (do członków zespołu należał też Prus), polegającej na wydaniu 25 „uświadamiających” poradników i przewodników metodycznych dla rodziców i nauczycieli, pomocnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

49 Idem (1958), *Kroniki*. Vol. 7. Warszawa, p. 277. Vide: Prus B. (1872), *Sprawy dziecinne*. „Opiekun Domowy”, no. 28, p. 217-218. W artykule tym przekonywał, że gimnastyka wpływa na apetyt, dobre samopoczucie dziecka, rozwija jego umysł, kształtuje odwagę, wytrwałość i zręczność oraz dostarcza krajowi ludzi użytecznych. Prus był również aktywnym uczestnikiem akcji kolonijnych (*O potrzebie gimnastyki*, „Opiekun Domowy” 1873, no. 20).

50 *Dobrze urządzone ogródki dziecięcy przyzwyczajają dzieci do pożytecznego zajęcia i przyczynia się do ich wykształcenia (...)* Nie zajmuje dzieci systematyczną nauką, lecz podaje treść do zajęcia i zabawy... (Prus B. (1961), *Kroniki*. Vol. 11. Warszawa, p. 25). A w innym miejscu *Kronik* pisał o ogródkach freblowskich: *Gimnastykują się tam ręce i nogi przez bieganie, grę w piłkę, jazdę na welo-cypedzie i ćwiczenia na odpowiednich przyrządach. Gimnastykują się tam palce przez wycinanie, wykładanie, wyplatanie i wiele innych zajęć. Gimnastykują się płuca przez śpiew, oko przez strzelanie z łuku. (...) Wszystko to odbywa się na świeżym powietrzu, w ogrodzie, w którym każde dziecko ma swoją grządkę i na niej hoduje rośliny* (Vol. 2, p. 72).

ty dla ludu, dlatego proponował zainicjowanie dyskusji o sytuacji materialnej nauczycieli ludowych, którzy przecież z poświęceniem pracowali niekiedy ponad siły za marne wynagrodzenie. Domagał się też szacunku dla nauczycieli domowych, a nawet myślał o utworzeniu domu noclegowego i zagwarantowaniu nauczycielom spokojnej starości<sup>51</sup>.

Pożytywiści wypowiadali się również na temat szkolnictwa średniego i zawodowego, dążąc do równouprawnienia wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. *W naszym okrzyczonym wieku XIX – pisał Prus – pomimo odkryć, wynalazków, socjologii i filozofii pozytywnej, cała prawie edukacja opiera się na średniowiecznych zasadach. Dzieci zamiast poznawać rzeczy realne, uczą się mnóstwa wyrazów – zamiast faktów, uczą się języków – zamiast pracy – uczą się gramatycznych konstrukcji – zamiast wierzyć w prawa natury i życia, uczą się wierzyć w powagę klasycznych autorów. Słowem, w dotychczasowym systemie frazes góruje nad rzeczywistością*<sup>52</sup>. Zmianę tego stanu rzeczy widział Prus w rozwoju szkół o profilu matematyczno-przyrodniczym i zawodowym. Podobne stanowisko akceptowali również pozostali zwolennicy pedagogiki pozytywistycznej<sup>53</sup>.

### Piotr Chmielowski (1848-1904)

Należał do najbardziej czynnych i wytrwałych przedstawicieli „oboza młodych” i – dodajmy –

51 Prus B. (1955), *Kroniki*. Vol. 4, p. 432-425; (1954), Vol. 3, p. 34; (1959), Vol. 8, p. 205-208. W szczególności Prusa niepokoił los samotnych nauczycielek, skazanych na łaskę i niełaskę swoich chlebodawców (Głowacki A. (1873), *W sprawie opuszczonych*. „Opiekun Domowy”, no. 26, p. 202).

52 Prus B. (1960), *Kroniki*. Vol. 10, p. 204.

53 Kabzińska Ł., op. cit. Olsztyn, *Struktura, cele i zadania szkolnictwa średniego zawodowego*, p. 174-209. Prus proponował również założenie szkoły kształcącej aktorów i dziennikarzy (Kaczorowski H. (1962), *Poglądy pedagogiczne Bolesława Prusa*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, no. 3, p. 434).



najwierniejszym swym ideałom młodości: pracy organicznej, pracy u podstaw, praktycyzmu, solidaryzmu społecznego, kultu nauki i oświaty, obowiązku pożytecznej pracy dla narodu itp. Był przy tym zdumiewająco pracowity: bibliografia jego prac napisanych w ciągu niezbyt długiego przecięż życia jest imponująca – liczy przeszło dwa tysiące pozycji<sup>54</sup>. Dominują w niej syntezy, studia, monografie i artykuły o literaturze polskiej, głównie z epoki oświecenia i romantyzmu, ale temu człowiekowi instytucji nieobce były też inne dziedziny wiedzy: sztuka, historia i krytyka. Jeśli jeszcze pamiętać o Chmielowskim jako o ortodoksyjnym wyznawcy pozytywizmu (wszak był jego współtwórcą), to wówczas nie powinno dziwić jego zainteresowanie sprawami wychowania, oświaty, szkolnictwa, a nawet literatury dla dzieci i młodzieży<sup>55</sup>.

Tego rodzaju inklinacje naukowe miały swoje uzasadnienie w czynnikach biograficznych. Przyszły uczyony pracował bowiem przez długie lata jako nauczyciel prywatny w Warszawie na wielu pensjach żeńskich, a także na tajnych „kompletach” domowych<sup>56</sup>. Miał zatem duże doświadczenie w kształceniu młodzieży polskiej pod zaborem rosyjskim, co nie pozostało bez wpływu na jego działalność badawczą w dziedzinie pedagogiki.

Rozpoczął ją stosunkowo wcześnie, bo już w latach siedemdziesiątych, znakomitą i wysoko ocenioną rozprawą o wychowaniu dziecka i dostosowaniu metod edukacyjnych do jego

54 Markiewicz H. (1976), *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*. Warszawa, Piotr Chmielowski jako krytyk literacki, p. 159.

55 Kuliczowska K. (1983), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918. Zarys monograficzny*. Warszawa, p. 90-94.

56 Chrzanowski I. (1937), *Chmielowski Piotr*. [In:] Konopczyński W. (ed.), *Polski słownik biograficzny*. Vol. 3. Kraków, p. 342.

psychiki<sup>57</sup>. Chmielowski wyszedł z założenia, że niezbędnym warunkiem przygotowania jednostki do życia jest praca oraz wychowanie moralne, a jego najważniejszym zadaniem jest *dać pierwotne wychowanie takie, ażeby późniejsze postronne wpływy nie mogły na dzieci nasze niekorzystnego wpływu wywierać. Należy w nie wpoić takie zasady, którymi by jak panczerem ochronione zostały od pocisków losu, od myśli przewrotnych, od uczuć ohydnych (...). Należy je tak do obowiązków społecznych wdrożyć, ażeby nigdy z drogi cnoty nie zбочyły, ażeby wyrobiły w sobie dostateczną siłę oporu*<sup>58</sup>.

Dziś już mało zrozumiała wyda się ta „dostateczna siła oporu”, ale autor ze względu na cenzurę musiał stosować język ezopowy. Chodziło zaś o przeciwdziałanie destrukcyjnym wpływom wychowawczym zrussyfikowanej szkoły. Właśnie nauczanie domowe miało być – w przekonaniu Chmielowskiego – skuteczną formą samoobrony narodowej przed systemem policyjnym w szkolnictwie, wprowadzonym przez zacieklego russyfikatora Aleksandra Apuchtina. A więc misja nauczania i wychowania domowego powinna pełnić podwójną funkcję: zapewnić dzieciom uzyskanie podstawowego wykształcenia oraz ochronić je przed inwigilacją „dam klasowych” oraz policyjnym nadzorem inspektorów szkolnych<sup>59</sup>.

57 Chmielowski P. (1874), *Co wychowanie dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*. Warszawa.

58 Idem, op. cit., p. 129.

59 Redakcja „Opiekuna Domowego”, z którą współpracował Chmielowski, podjęła inicjatywę publikowania wydawnictw pedagogicznych przeznaczonych dla rodziców, opiekunów, bon, guwernerów i wychowawczyń, aby dostarczyć im podstawowych pomocy metodycznych i podręczników, niezbędnych w nauczaniu domowym. Pierwszą książką z tej serii była właśnie wspomniana praca Chmielowskiego *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno*.

Wiele cennych spostrzeżeń, poczynionych podczas pracy nauczycielskiej, wykorzystał Chmielowski w omawianej książce. Niektóre konstatacje nie straciły aktualności także w naszych czasach. Dotyczy to zwłaszcza sposobów nauczania. Autor na wstępie zastanawia się, co nauczyciel winien uczynić w celu uzyskania postępów w rozwoju umysłowym dziecka. Najpierw należy zainteresować je przedmiotem, następnie trzeba unikać przeładowania jego umysłu balastem zbędnych wiadomości, pamiętając, iż pośpiech i zbytnia drobiazgowość są szkodliwe. Ważne jest bowiem nie to, czego się dziecko wyuczyło, ale fakt, ile korzyści wyniosło z przeczytanych lektur. Chmielowski jest wrogiem pamięciowego opanowania wiedzy, gdyż bezmyślne wkuwanie zniechęca ucznia do nauki (wyjątek stanowią wiersze i reguły matematyczne lub gramatyczne). Do wszystkich tych sposobów uczyony zaleca metodę indukcyjną, polegającą na umiejętności formułowania uogólnień na podstawie doświadczalnie stwierdzonych faktów.

Drugą oddzielnie wydaną pracą pedagogiczną Chmielowskiego była broszura *Poezja w wychowaniu*. Wbrew tytułowi rzecz ta wykracza poza problematykę w nim sformułowaną, autor bowiem omawia także zagadnienie twórczości artystycznej w procesie wychowania. Ze stanowiska ideologii pozytywistycznej opowiada się za praktycyzmem życiowym i kultem pracy, pisząc z uznaniem: *Zahukani dawniej, ośmieszeni, lekceważeni i pogardzani ludzie praktyczni przyszli teraz do steru. Nie geniusz, nie genialny próżniak, nie fantasta, nie mistyk, nie zapaleniec, lecz człowiek pracowity, liczący swe dni nie na sen i marzenie, lecz na krótki spoczynek i długą, długą robotę, stał się typem szanowanym, cenionym, a nawet niekiedy uwielbianym*<sup>60</sup>.

60 Chmielowski P. (1881), *Poezja w wychowaniu*. Wilno, p. 14.

Równocześnie jednak ten kult pracy i dążenie do materialnego dobrobytu nie przesłaniają Chmielowskiemu doceniania wartości duchowych. Z nich zaś preferuje wielką poezję romantyczną, która powinna zająć uprzywilejowane miejsce w wychowaniu estetycznym i wpajaniu wrażliwości wychowanków na piękno i formowaniu się ich ideałów życiowych<sup>61</sup>. Sprzeciw uczynnego wzbudziły natomiast utwory fantastyczne i baśnie pełne strachów i upiórów oraz utwory zawierające szkodliwe motywy zwątpienia, bólu i rozpacz, które wywołują destrukcyjny wpływ na wrażliwą psychikę dziecka.

Wiele odkrywczych artykułów na temat wychowania dzieci w domu i w szkole opublikował Chmielowski na łamach społeczno-politycznego i naukowego tygodnika „Opiekun Domowy”, wyrażającego koncepcje światopoglądowe pozytywizmu warszawskiego. Spośród nich na wyróżnienie zasługuje szkic *Dom i szkoła*, lansujący tezę o zharmonizowaniu tych instytucji wychowawczych w dziele realizowania wspólnych ideałów edukacyjnych. Autor przestrzega przed zachodzącymi dość często kolizjami *pomiędzy sposobem nauczania, jaki dom uważa za odpowiedni, a tym, który szkoła za swoją normę przyjęła*<sup>62</sup> oraz kolizjami *wynikającymi ze sposobu traktowania nauczycieli przez rodziców*

61 Pisał o tym Chmielowski w innej pracy, w której dowodził, że *dzieła naszych wieszczów przez które umysł może oderwać się na chwilę od drobnostek życia codziennego, od maluczkich zatrudnień domowych, powinny się stać książkami nie raz i nie dwa czytany, ale odczytywanymi przynajmniej parę razy do roku. (...) powinny się one stać przedmiotem naszej troskliwości pedagogicznej (...). Z tych względów uważalibyśmy, że w wychowaniu naszym powinny zająć miejsce przede wszystkim dzieła Mickiewicza, tudzież cłkliwe utwory Krasieńskiego, Goszczyńskiego, Zaleskiego, Pola, liryczne pienia Syrokomli. W nich znajdziemy zdrowe po większej części pojęcie pracy i działania* (Chmielowski P. (1873), *Czytanie arcydzieł*. „Opiekun Domowy”, no. 51, p. 402).

62 Chmielowski P. (1872), *Dom i szkoła*. „Opiekun Domowy”, no 21, p. 162.

i opiekunów, szykanowania ich i wyśmiewania<sup>63</sup>. Tymczasem szkoła i dom powinny się wzajemnie wspierać i uzupełniać, gdyż po połowie ponoszą odpowiedzialność wychowawczą.

Należy też wspomnieć o artykule *Wyrabianie przekonań*, dotyczącym krytyki dotychczasowej edukacji elementarnej. Program realizowany wówczas w tych szkołach nie sprzyjał rozwojowi osobowości dziecka, gdyż koncentrował się na przedmiotach teoretycznych ze szkodą dla praktyczno-technicznych i artystycznych, których po prostu nie było. Dlatego Chmielowski narzekał: *Bardzo mało rzeczy sprowadzamy na grunt naturalny, bardzo mało dbamy o pokazywanie przedmiotów naocznie, zastępując ten konieczny pedagogiczny środek nakreśleniem na książce stąd-dotąd*<sup>64</sup>. Zgodnie z innymi pozytywistami uczony żądał uznania dla wykształcenia praktycznego, domagając się wprowadzenia do nauki szkolnej zasad prawa i ekonomii oraz psychologii.

### Aleksander Świętochowski (1849-1936)

Nazywa się go *hetmanem polskiego pozytywizmu*<sup>65</sup>. To również człowiek instytucja, był bowiem publicystą, dramaturgiem, prozaikiem, działaczem kulturalnym i społecznym, historykiem i filozofem. Pozostawił po sobie ilościowy dorobek z tych dziedzin równy Chmielowskiemu<sup>66</sup> (żył jednak o wiele dłużej od niego). Po ukończeniu studiów historyczno-filologicznych w Szkole Głównej,

63 Ibidem.

64 Chmielowski P. (1872), *Wyrabianie przekonań*. „Opiekun Domowy”, no. 17, p. 129. W innym miejscu autor pisał: *Dziecko, nauczywszy się zawczasu myśleć samodzielnie, w dalszym życiu okazywać będzie jasność i siłę przekonań* (p. 131).

65 Brykalska M. (1987), *Aleksander Świętochowski hetman polskiego pozytywizmu*. „Odrodzenie”, no. 12.

66 Zob. bibliografię: Demby S. (1899), *Prawda. Książka zbiorowa dla uczczenia 25-letniej działalności A. Świętochowskiego 1870-1895*. Lwów-Petersburg (zarejestrowano tu ponad 2000 pozycji).

a następnie na rosyjskim Uniwersytecie Warszawskim, przez krótki czas pracował jako nauczyciel, ale rychło zraził się do tego zawodu i postanowił poświęcić się pisarstwu<sup>67</sup>. Jego programowe wypowiedzi pełniły rolę manifestów obozu pozytywistycznego. Dzięki nim Świętochowski zdobył jedno z pierwszych miejsc w literaturze polskiej. Później zyskał sławę jako publicysta, co zawdzięczał wydawanemu przez siebie tygodnikowi politycznemu, społecznemu i literackiemu „Prawda” (1881-1915) – jednemu z czołowych pism polskiego pozytywizmu<sup>68</sup>.

Problematyką pedagogiczną zainteresował się podczas studiów w Lipsku, a później wielokrotnie do niej powracał jako publicysta, chociaż nie zajmowała ona w jego twórczości dominującej pozycji. Tym niemniej zagadnienia wychowania, zwłaszcza społeczno-moralnego, odpowiadającego duchowi nowych czasów, były stałym przedmiotem zainteresowań Świętochowskiego. Jego program i koncepcje ukształtowały dwie zasady głoszone przez niego w różnych okresach działalności: rewizjonizm w stosunku do dotychczasowego systemu społecznego oraz poszukiwanie metod wychowawczych odpowiadających nowym stosunkom społeczno-ekonomicznym, kształtującym się w Królestwie Polskim.

Świętochowski wzorem innych pozytywistów poszukiwał nowych wartości i ideału wychowawczego, odzwierciedlającego tradycje wychowania narodowego i patriotycznego. Uważał, że każda jednostka powinna poznać kulturę swego narodu, co miało rozwijać uczuciowy stosunek do przeszłości narodowej oraz zachęcać do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dlatego do-

67 Kulczycka-Saloni J. (1985), *Świętochowski Aleksander*. [In:] Hernas C. (ed.), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*. Vol. 2. Warszawa, p. 460.

68 Brykalska M. (1974), *Aleksander Świętochowski redaktor „Prawy”*. Wrocław.

wodził, że wychowanie w każdym kraju musi być odmienne, *bo w każdym do innych warunków, do innego klimatu ludzi przysposabia*<sup>69</sup>. W odniesieniu do polskich warunków preferował zasadę: *Uczyć dzieci dokładnej znajomości swego języka, dziejów piśmiennictwa, społecznych potrzeb – słowem – całego przeszłego i obecnego ustroju jest to tak podstawowe zadanie edukacji, jak podstawowa jest w niej nauka czytania i pisanie*<sup>70</sup>.

W tej samej rozprawie programowej *Nowe drogi* Świętochowski sformułował tezę o klasowej ograniczoności wychowania dla dzieci i młodzieży. Uznał bowiem, iż inne są prawa edukacji ludowej, inne klas średnich, a inne najwyższych. Nie wynika to jednak z jakiegokolwiek dyskryminacji, ale z faktu, że przedstawiciele poszczególnych warstw społecznych dojrzewają w odmiennych okolicznościach i ulegają innym wpływom, zatem i metody wychowawcze nie mogą być w odniesieniu do nich analogiczne. Świętochowski sankcjonował zatem przywileje stanowe, co nadawało jego koncepcjom rys konserwatywny<sup>71</sup>.

Pozytywiści domagali się, aby dziecko stało się ośrodkiem świadomych zabiegów wychowawczych, uwzględniających zasady fizjologii, psychologii i pedagogiki. To zaś wymagało określenia podstawowych zadań rodziców i wychowawców względem dzieci. Zadania te Świętochowski sformułował następująco: *1. rodzice powinni przygotować się do roli wychowawców swego dziecka, 2. orientować się w stanie wiedzy peda-*

69 Świętochowski A. (1874), *Nowe drogi. Wychowanie człowieka*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 3, p. 20.

70 Ibidem.

71 Wroczyński R. (ed.) (1958), *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*. Wrocław, Wstęp, p. XXXV.

*gogicznej, 3. działać systematycznie w procesie wychowania dziecka*<sup>72</sup>.

W okresie pozytywizmu aktualnym zagadnieniem była kwestia kształcenia dziewcząt oraz ich prawa do studiów wyższych, co wiązało się z przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi zachodzącymi w Królestwie Polskim. Mimo to system kształcenia dziewcząt nie uległ radykalnej zmianie. Nauczanie na pensjach i w gimnazjach było ograniczone i nie dawało przygotowania praktycznego, dlatego walkę o zmianę tego stanu rzeczy podjął ruch feministyczny, który zapoczątkował głośne polemiki w prasie. Włączył się do nich także Świętochowski poprzez dwa odczyty publiczne, ogłoszone później w „Przeglądzie Tygodniowym”<sup>73</sup>.

W pierwszym odczycie *O średnim wykształceniu kobiet* prelegent, uzasadniając wagę tego problemu, poddał druzgocącej krytyce system kształcenia dziewcząt oparty o kodeks stworzony przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową – wydawcę, pedagoga i jedną z pierwszych w Polsce autorek książek dla dzieci i młodzieży<sup>74</sup>. Była ona pomysłodawczynią programu kształcenia kobiet przyjętego przez Komisję Oświecenia w roku 1826 jako obowiązującego przez wiele dziesięcioleci na pensjach i w szkołach żeńskich. Świętochowski określił go krótko: *W chwili, gdy się urodził, już*

72 Świętochowski A. (1874), *Wychowanie klasy średniej*. „Przegląd Tygodniowy” no. 18, p. 218. W sporze między zwolennikami wykształcenia realnego i filologicznego autor zajął stanowisko kompromisowe. Podkreślał wielką wagę przyrodznawstwa i nauk fizyczno-matematycznych, ale równocześnie nie negował klasycznego wykształcenia w procesie rozwoju osobowości wychowanka.

73 Idem (1873), *O średnim wykształceniu kobiet*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 14-19; idem (1874), *O wyższym kształceniu kobiet*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 1-9 (Q.a.: Wroczyński R. (1958), *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław, p. 73-120).

74 Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., Bojda W. (2007), *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*. Piotrków Trybunalski, p. 254-256.



był za stary – do dziś zgrzybiał<sup>75</sup>. Program ten, najogólniej rzecz ujmując, zalecał uczyć języków, religii, historii i kaligrafii, ale odrzucał nauki ścisłe<sup>76</sup>, co nie mogło się podobać pozytywistom.

Opierając się na systemie Hoffmanowej, Świętochowski wyróżnił trzy kierunki dotychczasowego kształcenia dziewcząt: „edukację fikcyjną”, typową dla wykształcenia domowego panien ze średniozamożnych rodzin, „edukację cząstkową”, charakterystyczną dla wychowania w zamożnych domach pod kierunkiem guwernantek, oraz „wykształcenie niezpełne”, zdobywane na pensjach. Pierwszy kierunek Świętochowski nazwał zerowym, drugi – niskim, a trzeci – powierzchnym. Ten krytyczny obraz edukacji młodzieży płci żeńskiej doprowadził autora do sformułowania następujących wniosków reformatorskich: 1. przyznać w teorii kobiecie na równi z mężczyzną prawo do zupełnego wykształcenia średniego. 2. w praktyce dać jej takie wykształcenie, 3. oprzeć je na podstawach realnych. Oto jest najkrótsze wyrażenie reformy, której domagają się trzy potęgi: ogólna cywilizacja, nasz naród i jego warunki<sup>77</sup>.

75 Wroczyński R. (ed.) (1958), *Pedagogika pozytywizmu...*, p. 78. Świętochowski pisał dalej: *Ścisłe mówiąc, Tańska nie stworzyła żadnego oryginalnego systemu wychowania. Te myśli i rady, które pomieściła w swych traktatach, są całkowitą własnością tradycji. Ona tylko je zebrała, uporządkowała i podniosła do godności praw moralnych, co jej zapewniło z jednej strony wielką zasługę, z drugiej uwielbienie współczesnych i potomnych* (p. 79).

76 Gawlik S. (1964), *Problemy wychowania rodzinnego w twórczości Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia polska”, p. 79.

77 Wroczyński R. (ed.) (1958), *Pedagogika pozytywizmu...*, p. 89. W odczycie *O wyższym kształceniu kobiet* Świętochowski domagał się dopuszczenia kobiet do studiów wyższych. Jednakże kwestia ta, przy temacie ideałów wychowawczych, wykracza poza cezurę wiekową zarezerwowaną dla najmłodszego pokolenia.

Pozostaliśmy jeszcze przy studium programowym *Nowe drogi*, gdyż zawiera ono wiele instruktywnych propozycji także w odniesieniu do najmłodszych uczniów. Świętochowski domagał się, aby dziecko stało się obiektem świadomych zabiegów wychowawczych ze strony rodziców, którzy powinni opierać swą wiedzę na znajomości praw psychologii i pedagogiki. Szczególnie ważne dla dalszego rozwoju są pierwsze lata życia dziecka. Dlatego autor stawia pytanie: jak powinni postępować inteligentni rodzice wychowujący dziecko? I daje odpowiedź: powinni 1. *ukształcić się do tej roli*, 2. *dowiadzać się o każdej przestrodze i radzie, jakie rozwój nauki ustawicznie w tej mierze daje*, 3. *działać systematycznie*<sup>78</sup>. Te wszystkie czynniki i uwarunkowania powinny – zdaniem autora – sprzyjać wszechstronnemu kształceniu umysłu dziecka, które musi być nie tylko encyklopedyczne, ale także powinno uczyć wychowanków znajomości języka polskiego oraz dziejów ojczystych.

### Przełom antypozytywistyczny

Zarysowane tu w największym skrócie poglądy czołowych przedstawicieli warszawskiego pozytywizmu na tematy wychowawcze, oświatowe i dydaktyczne zaczęły się załamywać od lat osiemdziesiątych, gdy do dyskusji nad wychowaniem młodego pokolenia włączyła się następna generacja pedagogów, wychowawców i pisarzy. Nie zadowalają ich już nieco przebrzmiałe hasła pracy u podstaw, utylitaryzm czy praktycyzm. Kwestie te zdecydowanie odchodzą na plan dalszy, wypierane przez nowe tendencje głoszone na przełomie stuleci nie tylko przez polskich pedagogów.

Przełomową rolę w procesie tzw. „nowego wychowania” odegrała książka szwedzkiej pi-

78 Świętochowski A. (1874), *Nowe drogi*. „Przegląd Tygodniowy”, no. 19, p. 150.

sarki, pedagoga i działacza społecznego – Ellen Key (1849-1926) pt. *Stulecie dziecka* (1900), przetłumaczona na wiele języków, w tym również na polski (1905). Autorka zarysowała w niej swoją koncepcję nowego wychowania dziecka, mającą w znacznym stopniu charakter utopijny (jak np. postulat zerwania z systemem klasowo-lekcyjnym, nigdy w powszechnym kształceniu nie urzeczywistnionym), domagając się poszanowania odrębności dziecka i jego prawa do swobodnego i wszechstronnego rozwoju<sup>79</sup>. Już w dwa lata później tłumaczka tej książki na język polski – Iza Moszczeńska (Izabella Moszczeńska-Rzepecka; 1864-1941) – publicystka i działaczka oświatowa, pisała na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”: *Żyjemy w reakcji przeciw pozytywistom w sferze umysłowej i walk ekonomicznych w sferze społecznej, a to musi popychać i działalność wychowawców do reformy*<sup>80</sup>.

Również w Polsce znalazła się grupa zwolenników nowej koncepcji wychowawczych, skupiona wokół „Przeglądu Pedagogicznego”, redagowanego od 1890 roku przez Jana Władysława Dawida (1859-1914) – pioniera psychologii rozwojowej i pedagogiki doświadczalnej<sup>81</sup>. Pod jego redakcją periodyk zmienił swój profil z pisma pozytywistycznego w organ propagujący nowe koncepcje wychowawcze. Wśród jego współpracowników znaleźli się publicyści interesujący się także literaturą dla dzieci i młodzieży: wspomniana Iza Moszczeńska,

79 Zreferowanie poglądów Ellen Key na temat wychowania dziecka vide: Kurdybacha Ł., op. cit. Vol. 2, p. 809-815; Suchodolski B. (1958), *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa; Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa.

80 Moszczeńska I. (1902), *Wykształcenie estetyczne*. „Przegląd Pedagogiczny”, no 5 (q.a.: Kulickowska K., op. cit., p. 100).

81 Bułat W., Sarniecki T. (1963), *Jan Władysław Dawid (1859-1914)*. Warszawa; Okoń W. (1980), *Dawid*. Warszawa.

a zwłaszcza Aniela Szycówna i Stanisław Karpowicz, którym należy się więcej uwagi.

Aniela Szycówna (1869-1921) – uczennica Dawida, pedagog, psycholog, nauczycielka i publicystka – należy do pionierów polskiej psychologii rozwojowej i pedagogiki empirycznej, opartej na badaniach rozwoju dziecka. Znajdowała się pod wpływem tzw. pedologii (nauki o dziecku), która na początku XX wieku miała licznych zwolenników także wśród polskich pedagogów<sup>82</sup>. Szycówna pierwsza podjęła próbę całościowego opisu literatury dla dzieci i młodzieży od czasów najdawniejszych do współczesnych, traktując utwory literackie jako ważny środek oddziaływania wychowawczego. Opowiadała się za takimi lekturami, które propagowały ideały prawdy, dobra, miłosierdzia, filantropii, sprawiedliwości i współczucia dla cierpiących. Negowała natomiast czynnik fantazji pisarskiej, prowadzący do *przeczułenia nerwowego, a niekiedy halucynacji*<sup>83</sup>. Domagała się także wyeliminowania z treści utworów dziecięco-młodzieżowych przemocy fizycznej i moralnej, okrucieństwa oraz nienawiści rasowej. Była również zdecydowaną przeciwniczką wprowadzania scen erotycznych, *służących do przedwczesnego rozbudzenia instynktu płci-*

82 Zob. Szycówna A. (1912), *Pedologia, czyli nauka o dziecku*. [In:] Chodecki W. et al. (ed.), *Encyklopedia Wychowawcza*, Vol. 8. Warszawa, p. 278-298. Najważniejsze prace Szycówny: *Nauka w domu* (1896); *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6-12* (1899); *O zadaniach i metodach psychologii dziecka* (1901); *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu* (1915); *Ogólne zasady nauczania w zastosowaniu do potrzeb szkoły elementarnej* (1925). Na temat działalności Szycówny vide.: Michalski S. (1968), *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*. Warszawa.

83 Karpowicz S., Szycówna A. (ed.) (1904), *Nasza literatura dla młodzieży*. Warszawa, p. 23. Zacytowane fragmenty pochodzą z części książki napisanej przez Szycówną. Do dobrych cech pisarza tworzącego dla dzieci autorka zaliczyła *przywiązanie szczerze do prawdy i piękna* (p. 40).

wego<sup>84</sup>. Za pisarzy spełniających jej postulaty, i dlatego stanowiących wzór do naśladowania, Szcycówna uznała powieść Edmunda De Amicisa *Serce* (pierwszy polski przekład – 1887) oraz utwory Zofii Bukowieckiej.

Z kolei wspomniany już Stanisław Karpowicz (1864-1921) – pedagog warszawski i działacz oświatowy – wychodząc od krytyki pozytywizmu, postulował ideał wszechstronnego wychowania, polegającego na *równomiernym uwzględnieniu wszystkich tych wartości*<sup>85</sup>. W wychowaniu szczególną uwagę zwracał na zabawy towarzyskie oraz gry i zabawy ruchowe na świeżym powietrzu. Również i on doceniał rolę wartościowej literatury dla dzieci i młodzieży, która powinna być – w jego przekonaniu – powiązana z całokształtem procesu wychowawczego. Cenił zwłaszcza te utwory, które niosą w sobie nie tylko postępowe, ale i perspektywiczne wartości, przydatne dla młodych czytelników w przyszłości: *Ponieważ dzieci nasze – pisał – żyć i działać będą nie w dzisiejszych, lecz przyszłych, innych warunkach, przeto w wyborze dla nich literatury tym bardziej trzeba mieć przyszłość na widoku, aby myśl, wypielegnowana w duchu współczesnym, zdolna była kroczyć wciąż naprzód*<sup>86</sup>.

Sprawy te bardzo interesowały Stefanię Sempołowską (1869-1944) – działaczkę społeczną, pedagoga i organizatorkę tajnego ruchu

oświatowego w Królestwie Polskim. Przez wiele lat miała do czynienia z młodzieżą jako nauczycielka we własnej, konspiracyjnej szkole, prowadzonej we własnym mieszkaniu<sup>87</sup>. Za ważny czynnik wychowania, zwłaszcza moralnego, Sempołowska uważała literaturę przeznaczoną dla dzieci i młodzieży. W artykule *Zasady moralne a literatura dla dzieci* (1901) odniosła się sceptycznie do moralizowania i propagowania fałszywej filantropii oraz do krzewienia nienawiści narodowych i nietolerancji religijnej w powieściach historycznych. Wytknęła też wielu autorom przedstawianie prawie wyłącznie młodych bohaterów ze sfer zamożnych, co w młodocianych czytelnikach – w jej przekonaniu – może zrodzić przekonanie, iż świat składa się tylko z takich środowisk, a nędza jest czymś epizodycznym, przypadkowym. Nie zyskały uznania w oczach Sempołowskiej także podróże, baśnie ludowe i literatura fantastyczna. Stąd już krok do stwierdzenia zamykającego rozważania autorki: *Pisać dla dzieci próbuje prawie każdy – konkludowała – (...) zapominając, że literatura dla dzieci, jako środek wychowawczy, jest sztuką niełatwą, wymagającą znajomości dusz ludzkich, wielkiego serca, ideałów odpowiednich duchowi czasu i koniecznie talentu*<sup>88</sup>. Tylko tacy twórcy, ludzie wielkiego serca i talentu, mogą – jej zdaniem – pisać pożyteczne książki dla młodzieży.

Nad zagadnieniem, jaka ma być literatura dla dzieci, zastanawiał się wówczas także „profan” w dziedzinie pedagogiki i literatury (jak sam siebie nazwał) Stanisław Posner (1868-1930), z wykształcenia prawnik. Również i on sformułował pod adresem pisarzy wiele krytycznych uwag, aby następnie przejść do zredagowania swoich postulatów. Jego zdaniem literatura dziecięco-młodzieżowa powinna budzić współczucie dla ubogich i źle ubranych, apelować do poczucia solidarności międzyludzkiej, mimo różnic społecznych. *W ten sposób, powoli – konkludował Posner – w duszy dziecka budzić zaczniemy uczucia miłości dla roślin, dla świata żywego i martwego, dla wszechświata*<sup>89</sup>.

Zarysowane tu w największym skrócie poglądy czołowych przedstawicieli pozytywizmu (oraz postpozytywizmu) na tematy wychowawcze, oświatowe i dydaktyczne przekonują, że kwestie te były dla nich bardzo ważne. Oni to właśnie zbiorowym wysiłkiem opracowali przemyślany program wychowania i kształcenia dzieci, dostosowany do warunków utraty suwerenności politycznej pod trzema zaborami.

84 Ibidem, p. 28.

85 Michalski S. (1968), *Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*. Warszawa, p. 227. Najważniejsze prace Karpowicza: *Szkice pedagogiczne*, (1897); *Gry i zabawy jako czynnik wychowawczy*, (1905); *Idealy i metoda wychowania współczesnego*, (1907). Wiele artykułów na tematy pedagogiczne i wychowawcze zamieszczał w „Przeglądzie Pedagogicznym”. Vide: bibliografia jego prac u Michalskiego (p. 309-312).

86 Karpowicz S. (1904), *Główne cechy i zadania literatury powszechnej dla młodzieży*. [In:] Karpowicz S., Szcycówna A. (ed.), op. cit., p. 17.

87 Michalski S. (1973), *Spółeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*. Warszawa, p 37-38. Na jej poglądy dydaktyczno-wychowawcze znaczny wpływ wywierała filozofia pozytywistyczna, a zwłaszcza hasła pracowitości, oszczędności i uczciwości, wpajane wychowankom.

88 Sempołowska S. (1901), *Zasady moralne a literatura dla dzieci (Parę uwag i spostrzeżeń)*. „Poradnik dla Czytających Książki”, no. 23. Za najpiękniejszą książkę dla młodzieży Sempołowska uznała *Serce* Edmunda de Amicisa, a z polskich utworów – wzorowaną na tym dziele, chociaż znacznie słabszą artystycznie – powieść Bukowieckiej *Jak się dusza w Józju budziła*.

89 Posner S. (1901), *Jaką jest, a jaką ma być literatura dla dzieci. (Luźne notatki profana)*. „Poradnik dla Czytających Książki”, no. 23.

Danuta Mucha

Piotrków Trybunalski, Poland

adriana.asert1@wp.pl

Keywords: views of teachers, education, novel, positivism, ideals

### The views of pedagogical positivists on education of young people

#### Abstract

The article presents the views of the main representatives of positivism (and their critics) on the educational and didactic topics. (Among them were the writers for children and adolescents). The author has reviewed the work of journalism's most popular teachers of that time – Henryk Wernic, Adolf Dygasiński, Bolesław Prus, Piotr Chmielowski, Aleksander Świętochowski, Aniela Szcycówna i Stanisław Karpowicz. Owing to their collective effort they have worked out a comprehensive program of education and education of children and adolescents. Many demands of positivist pedagogy have not lost timeliness to our times.

Danuta Mucha, Ph.D., poet, educator, literary critic, cultural animator, translator. The Jan Kochanowski University in Kielce, Piotrków Trybunalski.



## Zaangażowanie a epochistyka w procesie wychowywania (dzieci)

Krzysztof Kamiński

Łódź, Polska

lodz@kaminski-ebik.eu

Słowa klucze: wychowanie, filozofia wychowania,  
epochistyka, miłość, F. Nietzsche, E. Fromm

[Miłość]:

*troska, odpowiedzialność, poszanowanie i poznanie [...] – jedynie prawdziwie produktywna działalność.*

Erich Fromm<sup>1</sup>

Epochistyka<sup>2</sup> kojarzy się z nazwiskiem Friedricha Nietzsche – kontrowersyjnego niemieckiego filozofa (którego przodkowie, niewykluczone, mogli być Polakami). Tułaczy los doprowadził przywołanego twórcę modernistycznej filozofii życia do radykalnie negatywnej oceny współczesnej sobie filozofii i kultury w ogóle: „O, pośmiewiskiem jesteście mi, współcześni moi!”<sup>3</sup> – powie (Zaratustra). To właśnie Nietzsche filozofię – którą znał, a postrzegał generalnie za zubożałą – nazywał epochystyką (z gr. *ἡ ποσ* – powstrzymywanie się), bo zamiast

1 Fromm F. (2007), *O sztuce miłości*. Poznań, p. 43.

2 Tekst wygłoszony 19 grudnia 2011 r. na seminarium naukowym Katedry Pedagogiki WSP w Łodzi.

3 Nietzsche F. (2005), *Tako rzecze Zaratustra*. Poznań, p. 108.

Krzysztof Kamiński, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, z-ca kierownika Katedry Pedagogiki.

stawiać wielkie zagadnienia, każe się od nich powstrzymać<sup>4</sup>.

Sam Nietzsche, buntując się przeciwko kulturze, z której wyrósł, próbuje przełamać zastane wzorce przede wszystkim amoralnością, na gruncie której postuluje przewartościować wszystkie zastane wartości. Mimo wytężonych starań, ostatecznie nie dotrze do granic praktycznego rozstrzygnięcia, nie ma na to dość sił (sic!), przynajmniej w „krainie oświaty”: „Ojczyzny nie znalazłem nigdzie. Przechodniem jestem w każdym mieście [...]. I oto wygnany jestem z ziem ojczystych i macierzystych. I kocham jeszcze tylko ziemię dzieci swoich, tę nie odkrytą, na wielkich rozłogach mórz dalekich. Tej ziemi, tej krainy nakażę żaglom swoim szukać i szukać bez końca. Na dzieciach swoich, chcę naprawić to, że jest dzieckiem ojców swych: na wszelkiej przyszłości – taką terażniejszość!”<sup>5</sup>. Nietzsche ojczyzny nie znalazł, ale rzucił

4 Cf. Tatariewicz W. (1993), *Historia filozofii. Filozofia XIX wieku i współczesna* t. 3, Warszawa, p. 169. Tatariewicz m.in. pisał: „[Nietzsche] odróżniał filozofów i tych, co są jedynie wyrobnikami filozoficznymi, jak się wyrażał z pogardą. Do nich zaliczał wielu z tych, co uchodzą za największych, między innymi Hegla, a nawet Kanta”. Tamże. Krytyka była wymierzona przede wszystkim w Hegla, bo to były „czasy heglizmu”, ale nie tylko w niego (na co jednoznacznie zwraca uwagę Tatariewicz i nie tylko on); np. H. Gillner przywołuje zarzuty Nietzschego wobec współczesnych jemu przejawów tzw. wysublimowanych sfer życia (filozofii, nauki, działalności twórczej). W odniesieniu do nauki, tu głównie biologii i socjologii, pisze: „[Nietzsche] dowodzi [...], że ewolucjonizm [...] jest teoretycznym reprezentantem dekadencji. Ewolucjonizm przenosi mianowicie schyłkowe instynkty i mizerne ideały”. H. Gillner (1965), *Fryderyk Nietzsche: filozoficzna i społeczna doktryna immoralizmu*, Warszawa, p. 107.

5 H. Gillner, op. cit., p. 109.

wyzwanie sobie, a przede wszystkim swoim potomnym. Znał wagę oddziaływania przez szeroko rozumianą edukację. Wychowaniem warunkował urzeczywistnienie swoich wizji, stąd pisał: „Nie znam [...] żadnego wyższego celu, niż stać się kiedyś wychowawcą w głębokim znaczeniu”<sup>6</sup>.

Zajmujemy się odwieczną materią: wychowaniem i namysłem nad nim, gdzie umiłowanie mądrości jest punktem wyjścia – Źródłem, jest zamierzoną Metodą, a wszystko po to, by na efekty (w krótszej lub dłuższej perspektywie czasowej) czekać z uzasadnioną Nadzieją.

Wielu powie, że niestosownością jest mówić o wychowaniu (dzieci) w kontekście twórczości i osobowości człowieka tak jednoznacznie, w powszechnym odbiorze (szczególnie chrześcijańskim) postrzeganego negatywnie<sup>7</sup>. Poglądy Nietzschego i kontynuatorów jego twórczości oraz ich interpretacja to kwestia wielce skomplikowana. W niniejszym tekście przywołuję jedynie nietzscheańską optykę odrzucającą epochystykę i pragnę ją przenieść na grunt teorii i praktyki wychowania, jednocześnie uznając wychowanie za wielkie zagadnienie, także filozoficzne, od którego nie należy się powstrzymać<sup>8</sup>. Przy-

6 List do florenckiego margrabiego Emma Guerrieri-Gonzage z dnia 10 maja 1874 r. Q.a.: Brezinka W. (2007), *Wychowywać dzisiaj*. Zarys problematyki. Kraków, p. 120.

7 W dużym stopniu pejoratywnie patrzy na postać Nietzschego wiąże się ze stereotypowym utożsamianiem jego twórczości z XX-wiecznym nazizmem. Odnosząc się do rzeczonego faktu, Władysław Tatariewicz komentował: „Mussolini był zapalonym czytelnikiem jego pism. Niemiecka partia narodowosocjalistyczna doszedłszy do władzy uczyniła nietzscheanistę Baeumlera niejako urzędowym swym filozofem. Jeśli jednak przyznawała się do Nietzschego, to on niewątpliwie by się jej wyparł: może wyrosła na skutek jego lektury, ale nie na skutek jej zrozumienia”. Tatariewicz W., op. cit., p. 169.

8 W tradycji filozoficznej termin *epoché* ma również (lub przede wszystkim) pozytywne znaczenie. W takim też zabarwieniu występował w poglądach sceptyków, stoików, epikurejczyków czy fenomenologów, gdzie, na różnoraki sposób, powstrzymywanie

wołanie nazwiska tego niemieckiego filozofa nie powinno być traktowane zatem sugestywnie w kontekście podjętego tematu. Z drugiej zaś strony, jeśli to wychowanie będzie ambitne, gdzie odwaga myślenia będzie swoistą cnotą – wtedy nie ma żadnego ryzyka, wręcz przeciwnie. Udając, że Nietzschego nie ma, nic wartościowego nie wskóramy. Metoda uniknięcia problemu nie rozwiąże. Trzeba znać także poglądy adwersarzy, podejmować z nimi dialog i w tym kontekście budować swoją tożsamość.

Metoda uników coraz częściej znaczą naszą rzeczywistość, także wychowawczą. W ambitnych źródłach pedagogicznych czytamy, że wychowanie to całość zamierzonych oddziaływań środowiska społecznego na jednostkę. W pedagogice istnieją definicje, które kładą nacisk na celowe dokonywanie zmian w osobowości człowieka pod wpływem czynników zewnętrznych. Jednostka stanowi w nich przedmiot oddziaływań. Zamierzone oddziaływania, celowe dokonywanie zmian... Dużo w tych definicjach racji, ale patrząc z pozycji praktyki, sporo też tam, mówiąc kolokwialnie, pretensjonalności. Okazuje się właśnie w praktyce, że owe ideały często nie mają narzędzi egzekucji, silnych motywatorów, a w powszechnym odczuciu istnieje przekonanie, że jakoś nasze dzieci wyrosną, szkoła ich wychowa, a życie nauczy. Osobiste

się było zalecanym atutem. W procesie wychowawczym powstrzymywanie się uchodzi jednak za przejaw ułomności takiego postępowania. Nie można też uznać za zasadne argumentów nawołujących do ograniczenia (powstrzymania) władzy rodziców nad dziećmi, rozumianej w ogóle jako okrutna tyrania: „Wynikałoby stąd, że gdy rodzice uczą ojczystej mowy, to sprawują nad nimi tyrańską przemoc, odbierając im wolność, i że najlepiej byłoby zostawić je w stanie zwierzęcym, by same sobie wymyśliły język, obyczaj i całą kulturę”. Kołakowski L. (2009), *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków, p. 13. Przykład tzw. „wilczych dzieci” ukazuje ostatecznie bezzasadność tak rozumianych „wolnościowych” postulatów: nie dosyć, że owe dzieci kultury nie wymyśliły, to ich krótkiego życia nie można rozpatrywać w kategoriach szczęścia.

zaangażowanie w wychowanie często sprowadza się do zapewnienia potrzeb niezbędnych, ale jedynie podstawowych.

W punkcie wyjścia pragnę sformułować odważną, jednakowoż ryzykowną tezę. Uważam mianowicie, że w tak zwanych normalnych relacjach wychowawczych dorosły – dziecko, ewentualna porażka jest zawsze winą dorosłego – rodzica, wychowawcy, nauczyciela, opiekuna. Może to być nieumiejętność, nieporadność, ale także zaniechanie (świadome lub nieświadome), może to być również wina zapośredniczona (bo tak, a nie inaczej działa np. system edukacyjny).

Z reguły podkreśla się znaczenie dorosłych w procesie wychowawczym, ale w razie czego (czytaj: niepowodzeń) w sposób inteligentny potrafią się oni wymigać, uchylić się od odpowiedzialności, zrzucić ją na cokolwiek. Dziecko musi w to uwierzyć – nie ma przecież jeszcze narzędzi odrzucenia owego *musi*. Musi to przyjąć. Musi też tym *musi* przesiąknąć i w konsekwencji dalej to przekazać – później swoim dzieciom. Pytanie „jak przerwać tutaj chroniczność dominacji owego *musi*?” jawi się jako ważne zagadnienie teoretyczno-praktyczne wychowania. Czy istnieje siła, która jest w stanie zneutralizować prymat, zdawać by się mogło, dziejowego przymusu, w myśl którego odpowiedzialność ostatecznie nie istnieje, a zatem do niczego wzniesłego nas nie zobowiązuje? Czy zarysowany problem zdaje się spełniać kryteria błędnego koła, z którego, jak wiemy, trudno wyjść?

Założyliśmy, że wina, jeśli chodzi o błędzenie dzieci, zawsze leży po stronie dorosłych – czasem jest ona świadoma, czasem nie. Jeśli wina jest nieświadomiona, a więc żyje się w przekonaniu, że nie ma problemu, sytuacja zdaje się być

patowa<sup>9</sup>. Trudno tutaj mówić o jakimkolwiek wychowywaniu. Wraz ze wzrostem świadomości problematyki wychowawczej rosną szanse na celowe oddziaływanie na młodego człowieka. Bywa jednak tak, że sytuacja nas przerasta, podejmowane próby są chaotyczne i rozproszone. Wewnętrzna dezintegracja, nieudolność racjonalnego i konsekwentnego radzenia sobie z problemami, często własnymi, uniemożliwia skuteczność w procesie rozwoju – własnego, a tym bardziej dzieci. Marzy się nam sytuacja optymalna, zatem kolejny wariant, tym razem jednak najbardziej sprzyjający celowości działań wychowawczych. Sytuacja, w której będą wyznaczone punkty orientacyjne dla życia, a w konsekwencji dla wychowania.

Trudności w poszukiwaniu sytuacji optymalnej uwarunkowane są wieloma przeciwnościami: politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi i innymi. Pozostając jednak na poziomie oddziaływania pedagogiki (oczywiście również uwikłanej w taką, a nie inną rzeczywistość), musimy stwierdzić niewystarczalność działań mających na celu uświadamianie, rozważanie i dyskusowanie czy informowanie w sprawach wychowania – a pamiętać należy, że „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” (kanclerz Jan Zamojski, cytat z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej).

Przygotowywanie (szczególnie przyszłych rodziców) do wychowywania pozostawione jest

9 Słowo „pat”, zaczerpnięte z terminologii szachowej, w grze wskazuje na remis. Inaczej rzecz się ma w kwestiach życiowych: niemożność wykonania ruchu jednoznacznie ukazuje sytuację klęski, w jakiej się znaleźliśmy, co szczególnie uwidacznia się w praktyce wychowawczej. Jest to sytuacja analogiczna do tej, gdy ktoś pozostaje w destrukcyjnym nałogu i jednocześnie jest przeświadczony, że właśnie żadnego problemu nie ma. Pat nie wskazuje tutaj na jakiś remis, ale na, zataczając coraz szersze kręgi, destrukcję. Dopiero uświadomienie sobie problemu daje przesłanki dla nadziei na poprawę sytuacji, choć oczywiście nie gwarantuje bezpośrednio jakiegokolwiek sukcesu.

z reguły spontanicznym, subiektywnym odczuciom i odruchom, nieuświadomionej tradycji, oddziaływaniu różnorodnych ośrodków ideologicznych (gdzie łatwo można wpaść w ręce takiego czy innego hochsztaplera). Proszę zauważyć, że do różnych pomniejszych ról życiowych mamy proponowane (czy wymagane) solidne przygotowanie, wieloletnie studia, fachowe szkolenia, kursy itp. Mamy zatem wyspecjalizowanych (często na najwyższym poziomie) biznesmenów, politologów, zarządców, hydraulików itd. Nie umniejszam rangi przywoływanych fachów. Wskazuję jednak na fakt, że nie ma natomiast systematycznego szkolenia do bycia rodzicem, do umiejętności wychowywania<sup>10</sup>. A to przecież jedna z ważniejszych ról życiowych człowieka (by nie powiedzieć, że najważniejsza), jedna z najistotniejszych sfer życia społecznego. Oczywiście nie można używać kontrargumentu, do rysowanej tu niekorzystnej sytuacji, w postaci: mamy przecież lekcje chociażby wychowania do życia w rodzinie. Te lekcje problemu nie rozwiązują, wręcz go wyjaskrawiają, same w sobie będąc karykaturalną próbą zmagania się z *wielkim zagadnieniem*: albo się uczy tam, jakie prezerwatywy są najlepsze i jak je używać (tu lokują się tak nazywani postępowi liberałowie), albo z drugiej strony, że prezerwatywy to wymysł szatana (tu lokują się tak nazywani konserwatywni ideowcy, wyznawcy kreatywności rzeczonoego szatana). Problem zdaje się być najczęściej zamiatany pod dywan.

10 Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska piszą o przywołanej sytuacji następująco: „Każda skomplikowana praca wymaga kwalifikacji! Z wyjątkiem rodzicielstwa! Nikt nas nie uczy i nikt nas formalnie nie rozlicza z kompetencji wychowawczych. Jednak prędzej czy później dzieci wystawią nam świadectwo rodzicielskich umiejętności – swym zachowaniem, systemem wartości, stosunkiem do nas i udanym lub nieudanym życiem”. Koźmińska I., Olszewska E. (2010), *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa, p. 39. Patrząc na otaczającą nas rzeczywistość ludzką, według kategorii konsekwencjalizmu, należy stwierdzić, że wystawione świadectwa niestety często bywają marne.

Nie o to tutaj chodzi by przejść teraz do tworzenia pozytywnego praktycznego i szczegółowego programu działań naprawczych. Chodzi raczej, w pierwszej kolejności, o poszukiwanie wspomnianych punktów orientacyjnych w wychowaniu, które byłyby możliwe do zaakceptowania przez jak najszersze grono odbiorców. Zadanie jest doniosłe choćby z tej racji, że generalnie dotyczy wszystkich: bo albo wychowujemy, albo jesteśmy wychowywani, albo kontaktujemy się z wychowującymi bądź wychowywanymi. Powstrzymanie się, swoista epochistyka wychowawcza, będzie skutkowało tragicznymi zdarzeniami (złowieszczą wróżbę opieram na historycznych przesłankach).

Koncepcje etyczne, kształtujące się na przestrzeni wieków, jak i również te współczesne, odwoływały się i odwołują do teorii szczęścia. Poglądy eudajmonistyczne uzasadniane są jednak i wyrastają na gruncie konkretnych filozoficznych poglądów. Szczęście uwikłane zostało zatem w partykularyzmy, konflikty, interesy różnych grup, a co za tym idzie straciło swój uniwersalistyczny pułap.

Naprzeciw problemowi wychodzi przywoływany Nietzsche i poszukuje punktów orientacyjnych w życiu człowieka, by zaradzić jego błąkanianiu się w *beznadziejnej sceptycznej nieskończoności*<sup>11</sup>. Wolfgang Brezinka, który prezentuje i komentuje poglądy Nietzschego, zwraca uwagę na nietzscheańską *otulającą atmosferę*, jako na obraz wyrażający jego myśli. *Wszystko, co żyje, potrzebuje wokół siebie pewnej atmosfery, tajemniczego mgiełnego kręgu*. W tym kontekście wyłania się koncepcja *iluzji koniecznych*. Przede wszystkim chodzi tu o przekonania i wartości (dobra) przeświadczeń, do których ludzie są

11 Sformułowania zapisane w niniejszym akapicie kursywą: Nietzsche F., q.a. Brezinka W., op. cit., p. 122-124.



przywiązani. *Każde społeczeństwo, ale także każdy człowiek... potrzebuje takiego otulającego urojenia, takiej chroniącej i osłaniającej chmury. Należy do tego też to, co człowiek w bezwarunkowo kocha. Jest nim pełen pietyzmu nastrój iluzji, w którym wszystko, co pragnie żyć, jedynie tu żyć może. Tylko w miłości..., tylko w cieniu iluzji miłości człowiek się odnajduje. Każdemu, kogo przymusza się, by nie kochał bezwzględnie, odcina się korzenie jego siły*<sup>12</sup>.

Zaletą ukazania miłości jako iluzji koniecznej jest to, że mówi o konieczności miłości, mankamentem zaś to, że ujmuje tę miłość jedynie jako iluzję. Konieczna iluzja miłości, o której mówi Nietzsche, to zdecydowanie za mało, choćby dlatego, że człowiek nie jest iluzją<sup>13</sup>. Źródło

12 Brezinka W., op. cit., p. 123. Brezinka doszukuje się zbieżności zakresowej pojęć: iluzje konieczne – ideały. Pisze: „*Iluzje konieczne* u Nietzschego nie są niczym innym jak to, co tak ceniony przez niego Friedrich Albert Lange nazwał światem idealnym lub też światem ideału: to wyobrażenia ideału, które zostały wymyślone przez ludzi na użytek potrzeb umysłu i które są dla nich „tak samo nieodzowne jak treści poznania rozumowego”. Ibidem, p. 134-135.

13 Swoistą krytykę nietszcheańskiej koncepcji iluzji koniecznych przeprowadza Wolfgang Brezinka. Wśród mankamentów wskazuje m.in. jej ograniczoność, jeśli chodzi o teoretyczne i praktyczne wykorzystanie do celów wychowawczych (nawet jeśli koncepcję Nietzschego uznamy za antropologicznie prawdziwą). Brezinka pisze, że nie można z czystym sumieniem zadowolić się iluzjami, gdy pragnie się prawdy. Koncepcja ta nie zawiera wystarczającego kryterium wiarygodności treści przeświadczeń. Powoływanie się na „wartość dla życia” nie wystarcza, gdyż jest ona zbyt nieokreślona. Z tej pozycji tracą siłę argumenty, na podstawie których Nietzsche zakwestionuje wartości chrześcijańskie. Wskazuje na to między innymi ocena Nietzschego, wyrażana w stosunku do chrześcijańskich przekonań jako na wskroś zagrażających życiu (jako formy choroby), chociaż najwyraźniej miliony ich wyznawców – pisze Brezinka – przeżyły swoje życie (ciesząc się zdrowiem), a swoją wiarę ocenili jako wartościową dla życia. Tu naprzeciw jednej „perspektywy” staje inna „perspektywa”, kontradiktoryjnie naprzeciw ideału. To, iż własna „perspektywa” sprzyja życiu, może powiedzieć każda ze stron – konstatuje Brezinka. Brezinka W., op. cit., p. 140-141. W innym miejscu Brezinka będzie podkreślał, że Nietzsche widzi w wierzących przeciwieństwo

takiej siły może nie wytrzymać czasu próby, na którą miłość bywa niejednokrotnie wystawiana.

Bardziej realnie o miłości, także jako o wewnętrznej sile, mówi Erich Fromm. Podkreśla on, że dojrzała miłość jest zainteresowaniem się życiem i rozwojem tego, co kochamy. Tej miłości podporządkowana jest cała wykonywana praca: pracuje się dla tego, co się kocha. Aspektem takiej miłości jest odpowiedzialność, ale nie jako zewnętrzny nakaz, narzucony obowiązek, lecz akt całkowicie dobrowolny: jestem zdolny odpowiedzieć na wyrażone lub niewyrażone potrzeby drugiej istoty. By odpowiedzialność nie przerodziła się w relację panowania i posiadania, Fromm wskazuje na kolejny składnik definiowanej przez siebie miłości: jest to poszanowanie, szczególnie niepowtarzalnej indywidualności drugiego człowieka, której nie chcę sprowadzić do poziomu swoich potrzeb. Fromm dalej mówi, że nie można szanować człowieka, jeżeli się go nie pozna; przy czym, jak dalej podkreśla, jedyną drogą do poznania to akt miłości. To poznanie ma być obiektywne, by przezwyciężyć złudzenia, irracjonalnie zniekształcony obraz, iluzje, chciałoby się powiedzieć. Taka miłość ma charakteryzować człowieka, który zrezygnował z narcystycznych marzeń o nieskończonej mądrości i wszechmocy, który osiągnął pokorę opartą na wewnętrznej sile, jaką dać może jedynie prawdziwie produktywna działalność<sup>14</sup>.

Dojrzała miłość – pokrótce scharakteryzowana powyżej, miłość przewyciężająca egocentryzm, narcyzm, a więc klimat izolacji – domaga się konsekwentnego zaangażowania w myśl zasady: miłość rodzi miłość. „Idea miłości, powie Fromm, przeobraża się z pragnienia, by być

„tego, co prawdziwe”, ale w obrębie swoich „iluzji koniecznych” też odmawia znaczenia ideałowi prawdy. Cf. ibidem, p. 134.

14 Fromm E., op. cit., p. 37-43.

kochanym, w chęć kochania samemu, w miłość twórczą. Wiele lat dzieli te pierwsze początki od dojrzałej miłości”<sup>15</sup>.

W tym kontekście Fromm mówi o sztuce miłości. Jej urzeczywistnianie wymaga wiedzy i wysiłku. Przede wszystkim jednak należy uznać, że miłość jest rzeczą ważną, której trzeba się nauczyć jak każdej innej sztuki. Najpierw należy opanować teorię, a później przenieść ją na grunt praktyki. „Stanę się mistrzem w tej dziedzinie dopiero po długiej praktyce, dopiero w chwili, kiedy w końcu rezultaty mojej teoretycznej wiedzy oraz praktyki zespolą się w jedną całość – zrodzą intuicję, istotę opanowania każdej sztuki”<sup>16</sup>. Na tym etapie dochodzimy do rozstrzygnięcia, które było punktem wyjścia naszych rozważań: zaangażowanie się w doniosłe życiowo zagadnienie jest elementem warunkującym życiowy sukces. Praktyczny ogląd różnych niepokojących konkretnych sytuacji (które są bardzo rozpowszechnione) wskazuje na wychowawczą epochystykę, która wyraża się przede wszystkim w deficytach miłości w codziennej praktyce wychowawczej. Być może jest to konsekwencją przewartościowywania wartości, a może „możliwość człowieka do uzyskania prawdziwych twierdzeń o rzeczywistości są ograniczone i nie wystarczają do wyznaczenia

15 Ibidem, p. 49.

16 Ibidem, p. 15-19. Fromm, podkreślając wagę i jednocześnie zawodność miłości, podkreśla, że „Nie ma chyba sprawy, którą byśmy podejmowali z takimi zawrotnymi nadziejami i tak pełni oczekiwania, która by jednak zawodziła z taką regularnością jak miłość”. Podejmuje również próbę diagnozy zaistniałej sytuacji we współczesnych realiach. Pisze: „Chociaż pragnienie miłości tkwi w ludziach tak głęboko, niemal wszystkie inne uważa się za ważniejsze niż miłość: powódzenie, pieniądze, prestiż, władzę. Niemal całą naszą energię zużywamy na to, aby się nauczyć osiągać te cele, natomiast prawie nic nie robimy, aby nauczyć się sztuki miłości”. Ibidem.

człowiekowi punktów orientacyjnych dla jego sposobu życia”<sup>17</sup>.

Rok 1900 to data śmierci Nietzschego (autora teorii miłości jako iluzji koniecznej), jednocześnie to rok urodzin Fromma, który próbował znaleźć środki zaradcze na negatywne zjawiska społeczne, zwłaszcza te charakterystyczne dla cywilizacji zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, który wierzył (po I i II wojnie światowej), że ludzkość mogłaby dojść do ukształtowania „zdrowego społeczeństwa”. Nie wiem, czy w osi czasu, która nam się wyłania z prowadzonych rozważań, możemy dopatrywać się konkretnej tendencji? Pewnie niekoniecznie. Wiara jednak w taką logię dziejową i wpisanie się w nią z teoretyczno-praktyczną miłością (także w teorii i praktyce wychowawczej) mogłaby być szlachetna, bo „jeśli [miłość] istnieje, jest błogosławieństwem; jeżeli jej nie ma, wydaje się, że całe piękno uszło z życia – i nie można uczynić nic, aby je zrodzić”<sup>18</sup>.

Oczywiście w kwestii miłości (także tej na gruncie wychowawczym), można poddać się, a poddając się, porzucić odpowiedzialność za wychowanie, używając na przykład takiego argumentu: miłość w powszechnym ujęciu to utopia. Należy jednak zwrócić uwagę, że termin utopia jest niejednoznaczny.

Kalambur utopia, który w XVI wieku stworzył Thomas More, etymologicznie wywodzi się z języka greckiego *ou* – nie, *topos* – miejsce-nie-miejsce, miejsce, którego nie ma, nieistniejące miejsce; można również przywołać inny grecki źródłosłów, a mianowicie: *eutopia* – dobre miejsce. Dopuszczalna jest zatem interpretacja, że ta dwuznaczność jest zabiegiem

17 Q.a.: Brezinka W., op. cit., p. 134.

18 Fromm E., op. cit., p. 49.

zamierzonym<sup>19</sup>. Zachowując tę logikę, możemy stwierdzić, że miłość (jako podwalina procesu wychowania) pozostanie utopią – nieistniejącym miejscem, o ile będzie nie urzeczywistniana; pozostanie utopią – dobrym miejscem, o ile znajdzie praktyczne zastosowanie (zatem będzie urzeczywistniona).

Mądrze żyć (mądrze wychowywać) to kochać<sup>20</sup>. Z taką pointą, jako jedynie prawdziwą, Nietzsche bezwarunkowo pewnie by się nie zgodził. Ale ostatecznie nie ma przecież takiej konieczności, by Nietzsche (ani ktokolwiek inny) godził się (lub nie) na to, wedle jakich zasad należy żyć (wychowywać). W ramach rewanżu możemy Nietzschemu odwdziżyć się tym samym. Z jego poglądami zgadzać się nie musimy, ale należy mieć swoje argumenty, by nietscheańskie ewentualnie zakwestionować. A odrzucając owe poglądy, ich autora możemy nawet eufemistycznie nazywać pomyłkцем. Nie możemy jednak, chowając głowę w piasek, dawać przesłanek, na podstawie których krytycy nasi powiedzą: „Bezpłodni jesteście, dlatego wiary wam brak”<sup>21</sup>.

19 Szacki J. (2000), *Spotkania z utopią*. Warszawa, p. 11-12.

20 Oczywiście miłość ma swoje nieprawidłowości, patologie. W artykule (a zwłaszcza w jego zakończeniu) mowa jest jednak nadrzędnie o docelowym ideale.

21 Nietzsche F., op. cit., p. 108.

## Krzysztof Kamiński

Lodz, Poland

lodz@kaminski-ebik.eu

Keywords: education, philosophy of education, epoche (suspension), love, F. Nietzsche, E. Fromm

### Commitment versus epoche (suspension) in the process of upbringing

#### Abstract

Friedrich Nietzsche called a contemporary philosophy - ἑποχή ("suspension"), because instead of dealing with big issues, tells to abstain from them. The evasion method is also not acceptable in education, philosophy of education should look for, among others, "landmarks". In this context, Nietzsche speaks of love, but only in terms of necessary illusions. In order to find remedies for negative social phenomena, love will be also pointed out by Erich Fromm, but his views will have signs of utopia. Perhaps there is no optimal solution, but one cannot give up the commitment in their quest. Education is one of the most momentous issues (tasks) facing an adult man who should be aware that (the thesis of the article): in education relationship adult - child, the possible failure is always the fault of an adult: parent, educator, teacher, guardian. This may be the inability, helplessness, but also abandonment.

Krzysztof Kamiński, Ph.D., The Pedagogical Academy in Lodz, Department of Pedagogy, Deputy Head of Department of Pedagogy.

## Credible human being - an anthropological (theological) approach *natura pura* and its impact on pedagogic thinking

### Marek Wiesenganger

Trnava, Slovakia

lukochod@gmail.com

Keywords: modernism, postmodernism, educability, pure nature, transcendental subject, individual subject

### Anthropology as a new investigation of the human himself

In the year 1501 M. Hunt released a work *Antropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* and since then the new history of European thinking has started to write: manuals which were trying to give an integrated theory about a human being outgoing of the human by himself.<sup>1</sup> This phenomenon was the consequence of well-known "anthropological turnover" of humaneness and renaissance. Scholastic methodology explained in *Summa* didn't suit the new anthropology which was born at this period because the theory about the human being was dispersed into many questions and the solitary man was quasi disappearing in them. Also the metaphysical focus of scholastic wasn't suited to it. On the contrary to emerging anthropology, the theory about human nature (*doctrina humanae*

1 Brambilla F.G. (2005), *Antropologia teologia*. Brescia, p. 45.

Marek Wiesenganger is a doctoral student in a Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University. He embarks upon the philosophy of education.

*natura*) at the beginning didn't have a scientific, but descriptive, status, and it looked mainly into physically-affective dimension of a human being.<sup>2</sup> Later, in the second half of the 18th century, it has transformed into modernistic science and dealt predominantly with examination from the biological and cultural point of view.<sup>3</sup> To this scientific profiling of anthropology another level was attached philosophical. Kant has set anthropology apart as an autonomous discipline of philosophy, in its wider or narrower meaning.<sup>4</sup>

### Transcendental subject – new quality of human nature

As we have already suggested, the idea of anthropocentrism gradually worked into all spheres of thinking. But the "anthropological turning point" didn't mean only "more time and energy" that human devoted to himself, or "a lot of new facts" which he acquired about himself. New interest in human didn't relate only to "quantity" of investigation and thinking. We can also talk about "qualitative" news. By "qualitative" dimension we mean an appearance of a new degree of belief of human being to himself, towards

2 Ibidem.

3 Pelcová N. (2000), *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha, p. 11.

4 Since I. Kant we can talk about wider importance of anthropology as an autonomous philosophical discipline, while under closer one is understood a specific philosophical project of 20th century known as "philosophical anthropology". Malík B. (2008), *Úvod do antropologie*. Bratislava, pp. 26-31; Brambilla F.G. (2005), *Antropologia teologica*, Queriniana, Brescia, pp. 45-46; Pelcová N. (2000), *Filozofická a pedagogická antropologie*, Karolinum, Praha, p. 11.



his own nature. The signs of such confidence we can identify as in the method of dubitation, which discovered indisputable basis in the evidence and truth of thinking (Descartes) as well as in the optimistic fascination of kindness and inner own power which is in the harmony with all the world (Rousseau).<sup>5</sup> It was a new "situation" where the investigation of human took place, as well as the qualitative new clue of organizations of knowledge about him.

In the middle of anthropological paradigm known as *Imago Dei* a new anthropological paradigm *homo cogitans* was born. The gradual modification of paradigm meant leaving the principled and constitutive dependence of human on transcendent subject as well as the birth and development of a new subject which is called *transcendental*. This new subject had "two sites: the first is unusual wealth and wideness of I, ultimately involved everything, the second is (...) the right of inferring from subjective structures of individual mind to the character of humanity as such."<sup>6</sup> The upraise of *transcendental subject* was closely related to a new method of creation narrations about human being. These "great narrations" were the narrations of expansion of human nature and represented a radical change of interpretation history. The main features include the following: rejection of the Christian metaphysical tradition, emancipation of cognitive/surviving entity, adaptation of religion to mind, ontology of freedom in the humanistic perspective of salvation.<sup>7</sup>

5 Solomon R.C. (1996), *Vzostup a pád subjektu*. Bratislava, pp. 9-15.

6 Ibidem, p. 10.

7 Rajský A. (2009), *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava, p. 20.

### The conception *natura pura* as a condition for leaving the paradigm *Imago Dei* and the entrance of paradigm *homo cogitans*

The process that we have briefly indicated came out of the assumption that obvious and credible was only a human being with his abilities and the reality which he might cover by these abilities. This means a qualitative shift into the interpretation of human nature compared to the previous paradigm. While according to the paradigm *Imago dei* the reality of a human and his position in the world was explained in a dialogical way, in a God-man relation, the paradigm *homo cogitans* and its concept of *transcendental subject* explained a human from himself, thus monologues. The scheme where the human being was an organic part of the world was passed to the scheme which was based on the distance of a human to the world and which set apart from the world. The nature of human acquired a new quality because it became absolutely self-sufficient and independent from other subject (Subject).<sup>8</sup>

We can ask the following questions: How did it happen that philosophy didn't find a meaningful response about the human position and his nature in space defined by God-man relation? Why was it necessary to look for the new reasoning of the substance of human nature and its abilities? How did we come to the conviction that it is possible to think about human nature as about an absolutely autonomous reality?

Surprisingly we don't find the origin of an idea about independent and self-sufficient nature in the philosophy field, but in theology. Medieval scholastic theology knew the hypothesis about

8 Michňák K. (1969), *Ke kritice antropologismu ve filosofii a teologii*. Praha, pp. 40-122; Pelcová N. (2000), *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha, pp. 28-39.

pure nature (*natura pura*). This hypothesis was seen as a hypothetical possibility that if God wanted he could create a human being who didn't need a supernatural thus free given grace by God for fulfilling his aim. According to medieval theology this case had never happened, because of the fact that God arranged this in a way that a human being needed a supernatural grace for fulfilling his aim. Natural and supernatural were an indivisible whole and both were God's gifts. However, the hypothesis became the starting point mainly by the influence of Bellarmino (1542-1621) and Suárez (1548-1617).<sup>9</sup> This shift was caused due to the effort of theology to reason the absolute freedom of God to give to a human to those who claimed that a human has the right to God's grace. A principle of Aristotle's metaphysics served to reason the freedom of God towards human being: the aim of every being must be adequate to the means of his nature. This application meant that to human nature fit only natural (original, essence constitutional) goals and a human being with his abilities is enough for their fulfilling. He could reach the vital integrity (*integritas*) if he followed inner and autonomous movement to the aims of his own nature. All that concerned God and transcendence was the part of supernatural world which was originally foreign and heteronomous to a human. It meant that supernatural goals weren't an original part of his nature.

This way later that scholastic theology defined and legitimized the dual order of the world (*duplex ordo*) not as a possible hypothesis but as a real situation where the human is situated. The world was in all its dimensions invincible divided into natural and supernatural. The whole

9 Both were key representatives of Jesuit theology in post-trident period. Essential influence of their theoretical schemes was presented in theology until 20th century.

reality, not excluding man, was polarized. Any given order had its own mutually autonomous laws. Original world integrity disappeared which came out of the fact that nothing is independent and autonomous toward God.

The conception *natura pura* ensured absolute freedom of God to human being but also legitimized independence and self-sufficiency of human nature. A human being has no right to define and fulfil supernatural goals but at the same time he was reliant on himself and on his natural abilities. Theology itself reasoned autonomy of human being to transcendent subject (God). This way it enabled as well as directly required a possibility to think about human as about naturally autonomous subject which would have been independent to God and his historical proceeding in favour for human.

### Update of the conception *natura pura* in the pedagogical thinking

Thanks to Jesuits theology this theoretical conception was transferred from theological faculties to practical thinking as well as to other faculties and to new sections which acquired their autonomous place at this period.<sup>10</sup> In a simple way we can talk about two means of subsequent use of the conception *natura pura*:

- a. Theological use wasn't able to take up with the perspective of a human being without God on the basis of truth of faith and to nature it saw through faith and transcendence. Given conception "only" reasoned an absolute dependency of human on God in the fulfilling of supernatural goals. Autonomy of human nature was perceived

10 Maturkanič J. (2009), *Človek na Boží obraz v optike teologickej antropológie ako predpoklad katechézy*. Bratislava, p. 31.

only secondarily as a needful consequence of God's freedom.

- b. On the other side stood the use of new philosophy and science which made from necessary consequence its basic starting point. To philosophy and science "pure brain" remained the only tool and thus it thought (if thought) about supernatural from the natural point of view. So a new theoretical space for new thinking about human being was created in the paradigm *Imago dei*. As we had already shown, it didn't take a long time and philosophy found a theoretical conception which was gradually formed into metaphysics of subject known as a *transcendental subject*.<sup>11</sup>

In pedagogical thinking the second view was demonstrated in approaches that consider the human being as the first starting point. They were optimistic conceptions fascinated by a human and his abilities to such an extent that they didn't need any other facts beside his nature for determination of their whole vision about man.

J.J. Rousseau (1712-1778) was one of the key representatives of such pedagogical thinking. We want to introduce his ideas (only very briefly) because his work and the way of thinking demarcated the course of basic philosophical drifts of modernism<sup>12</sup> as well as post-modernism. The basic principle of his conception presented

in his pedagogical work<sup>13</sup> was the enthusiasm for the accomplishment of transcendental subject. The key starting point of J. J. Rousseau was a conviction about good and universal nature of human that was closely connected with the reality that "a natural man is all in himself, is a numeric unit, an absolute entity who has the only relationship to himself or to peer."<sup>14</sup> Thus his subject of investigation was how to become a real-natural man, not a man-citizen, a member of society. Being a human able to live his humanity under all circumstances and despite any culture, in congruence with original structure set by nature and accepting fate and circumstances enclosed by nature, was the basic task of education according to him. He didn't think about nature as an individual reality in its personal-historical dimension, but as about beyond-historical objective and ideal reality which was partially realized in particular personalities. An educated person was faced with the inevitable tasks which were given to him through his own nature and his only task was to respect and accept the fact who he is, what he was given by nature. The whole way of fulfilling his nature took place in the dynamism of becoming strong. For the author, this state of power was a synonym of realized ability of a human to be himself in every situation and to be self-sufficient according to specification and fulfilling aims of his nature and to be independent from others and society.

The need of self-transcendence as a basic element of educability<sup>15</sup> and at the same time also a basic precondition of education was intended

according to transcendental subject. Nature included both educability and education. It was a starting point and aim as well for both. Self-transcendence caused by presence and acting of external object wasn't a way of becoming a human according to the author.<sup>16</sup> Horizon in which such thinking was getting around was a place of self-sufficiency of a human being which we also could entitle as solitude. It is interesting that Rousseau considered solitude not only as an ideal environment of education at the background of criticism of society but he perceived it also as an ideal way of realization of a human in adulthood. Then educability was not an openness for creating of community of people in which a new own value was explored but immanent tool of universal impersonal and objective definable human nature. Anyhow it was not either a precondition of free and creative realization of a person but only a place of discovering inevitable plan of humanity.

### Impulses for contemporary pedagogical reflection

As we tried to point out the thing that joins optimism of modernism and post-optimistic<sup>17</sup> nihilism of postmodernism is a creation of autonomous human world without the presence of transcendent subject which could enter the life of individual liberally and real and from which could fundamentally depend on the nature of human and realization of his goals. However, while modernism consider human in the context which exceed the individual, postmodernism stated the situation of malfunction, "the death" of *transcendental subject* and renounced an option of possibility to formulate any story about a hu-

man being which an element with prefix "trans" would be presented. A shift from a transcendental subject to a individual subject happened. Despite the fact of failure of emancipation project an ability of full realization was retained only in an anthropological horizon although in a weak<sup>18</sup> form of personal limitation.<sup>19</sup> This situation we consider a starting point for contemporary pedagogical reflection.<sup>20</sup>

It is possible to take various attitudes to such "crisis" situation, for example to look for what is interesting and develop it, or to find possible focuses of overcoming the given state<sup>21</sup>, etc. From the detection of some facts we pointed out and which concerned some starting points of contemporary situation a new question is coming: if it is necessary to go deeply to the roots of its birth and if it is possible to overcome in a constructive way the crisis of contemporary education in this space which is defined by the same principles and starting points, which caused it.

11 In terms of chronology we could present following facts. In the year 1564 M. Baio (1513-1589) wrote a work *De prima hominis iustitia* which stimulated a birth of concept *natura pura* not as a hypothesis but as a real starting point. This was formed in the second half of the 16th century and was maintained by Jesuits theology. René Descartes (1596-1649) studied such doctrine about a human nature at Jesuits' school in La Flèche. Since Descartes we can talk about separate development of human nature-transcendental subject.

12 Solomon R.C., op. cit., p. 16-23.

13 *Projekt výchovy pána de Sainte – Marie* (1741); *Emil alebo O výchove* (1762); *Úvahy o polské vládě* (1771).

14 Rousseau J.J. (2002), *Emil alebo O výchove*. Bratislava, p. 20.

15 Nanni C. (2008), *Antropologia pedagogica*. [In:] Prelezo J.M. et al., *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma, p. 83-87.

16 Flores d'Arcais P. (2008), *J.J. Rousseau*. [In:] Prelezo J.M. (et al.), op. cit., p. 1022-1025.

17 Halík T. (2005), *Noc zpovědníka*. Praha, p. 16.

18 I use the concept of "weakened" in analogy to the term of contemporary Italian philosopher G. Vattimo "weak thinking" (*pensiero debole*). Rajský A. (2009), *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava, p. 53-133.

19 Although we can agree with the fact that "attempts to delete religion out of the Earth surface resulted in a fiasco" and that "from the bottom of the crisis of modernism a new huge wave of postmodernism interest in religious and spiritual values got up", though "the interest of seeking is concentrated on the scene, to which a new denotation was given new or *inconventional religiosity*." (Dojčár M. (2010), *Medzináboženský dialóg II*. Trnava, p. 9-10). One of the basic principle of this new religiosity is its usefulness for individual.

20 Pospíšil J. (2009), *Filosofické východiská cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc, p. 117-119; Gáliková Tolnaiová S. (2007), *Problém výchovy na prahu 21. století*. Bratislava, p. 15-23; Rajský A. (2009), *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava, p. 134-146, 157-169; Cambi F. (et al.) (2009), *Pedagogia generale, Identita, percorsi, funzione*. Roma, p. 17-96.

21 Rajský A., op. cit., p. 181-186.



As the first step the substitution of transcendent subject to transcendental was a choice and the second one the declaration of the death of *transcendental subject* and the birth of post-modern individual. As a consequence a question is coming whether a postmodern situation is not only an evidence about an impertinence of modernistic belief, of “confession” of helplessness to find the basis of strong belief in a purely anthropological horizon and pointing out on the fact where the way doesn’t exist. Nihilism would subserve an important role of reminding the failure of the modernistic project of human emancipation.

Pedagogy which was “born” in the middle of the crisis of society as an organic rational and critical reflection of education<sup>22</sup> thereby is facing the real challenge to reevaluate the starting points of modernism and postmodernism and to reconsider if it is possible to think upon transcendent subject not only on the hypothetical level but predominantly as a real starting point of education.<sup>23</sup>

22 Cambi F. et al. (2009), *Pedagogia generale, Identita, percorsi, funzione*. Roma, p. 11.

23 Halík T., op. cit., p. 127-147.

**Marek Wiesenganger**

Trnava, Slovakia

lukochod@gmail.com

Keywords: modernism, postmodernism, educability, pure nature, transcendental subject, individual subject

**Credible human being an anthropological (theological) approach *natura pura* and its impact on pedagogic thinking**

**Abstract**

The “anthropological turning point” didn’t mean only “more time and energy”, that human devoted to himself, or “a lot of new facts” which he acquired about himself. We can also talk about “qualitative” news, by which we mean an appearance of a new degree of belief of human being to himself, towards his own nature. The aim of the author is to clarify that we don’t surprisingly find the origin of an idea about independent and self-sufficient nature in the philosophical field, but in a theological conception of the pure nature (*natura pura*). He points out the update of the new situation of the consideration of a human being in the pedagogical thinking of J. J. Rousseau. In the last part author alleges that despite the fact of failure of emancipatory project to human an ability of full realization was retained only in a weak form of personal limitation. A new question is coming from a detection of the facts which concerned some starting points of contemporary situation – if it is necessary to go more deeply to the roots of its birth. The author is convinced of the necessity to reconsider if it is possible to think upon transcendent subject not only on the hypothetical level but predominantly as a real starting point of education.

Marek Wiesenganger is a doctoral student in a Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University. He embarks upon the philosophy of education.

## ПОРТФОЛИО КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

**Salidin Kaldybaev**

Naryn, Kirgistan

kaldibaev@rambler.ru

Ключевые слова: Кыргызстан, постсоветское образование, портфолио

*Консервативность системы образования Кыргызстана препятствовала многим демократическим принципам и новым образовательным парадигмам. Одним из препятствий является доминирование старых методов и способов оценивания. Среди путей преодоления кризиса в системе оценивания одно из ведущих мест занимает оценивание учебных достижений с помощью портфолио.*

Система образования Кыргызской Республики долгое время развивалась в рамках централизованной плановой экономики. Как правило, плановая экономика вопросу развития системы образования отводила вторые роли. Для советской педагогики было достаточно дать ученику, студенту академические знания, а государство гарантировало им рабочие

Калдыбаев Салидин Кадыркулович, доктор педагогических наук, профессор, ректор Нарынского государственного университета имени Сатыбалды Нааматова.

**Baytugelova Zhanara**

Naryn, Kirgistan

kaldibaev@rambler.ru

места. Отечественные производственные технологии не требовали от основной массы выпускников самостоятельно полученных знаний.

Сегодня совсем другая реальность: рыночная экономика диктует свои условия. Рыночную экономику академические знания выпускников, как правило, не устраивают. Стало очевидно, что «иметь диплом» еще не означает быть квалифицированным специалистом. Жесткие нормы рыночных отношений диктуют новое правило: не всякое образование ценно, а только качественное, востребованное сегодняшним днем, учитывающее реалии будущего. Более того, образование «только для диплома» – это весьма опасное социальное явление, оно может дискредитировать само понятие ценности образования, дать толчок к разрушению всей системы образования.<sup>1</sup>

1 Калдыбаев С.К. Педагогические измерения: становление и развитие. Монография. – Бишкек, 2008. – С. 159–160.

Байтугелова Жанара Абдылдаевна, старший преподаватель кафедры иностранного языка Нарынского государственного университета имени Сатыбалды Нааматова.

Реформы, связанные с образованием, изменили и цели обучения, соответственно, меняются и методы обучения. В связи с трансформацией к личностно-ориентированному обучению в вузах Кыргызской Республики появились новые трудности в преподавании предметов. Всякое изменение является трудным процессом, поэтому при использовании личностно-ориентированной методики обучения одной из проблемных областей являются трудности в объективной оценке работы студентов. Теоретические исследования в области гуманизации процесса обучения показывают, что преобразования, произошедшие в вузовской дидактике, касаются также системы оценивания учебной деятельности студентов. В своей деятельности преподаватели акцентируют внимание на формировании активной и креативной позиции учащегося в учебном процессе. Нужно активно вовлекать студентов в учебный процесс, где очень важна рефлексия студентов для оценки их компетентности в той или иной области знаний.

В период модернизации системы образования, в условиях перехода к личностно-ориентированному подходу в обучении главной характеристикой является изменение отношения к обучающимся. При методике, где доминирует преподаватель, студент рассматривался как объект, вещь, средство. Такая позиция объяснялась необходимостью установления единых требований и условий для всех субъектов образовательного процесса. В личностно-ориентированном подходе студент выступает как субъект и главная цель общества. Поэтому новой парадигмой образования становятся признание прав

человека и создание максимальных условий для его развития и самореализации.

Совершенствование образовательного процесса, его переориентация на подготовку конкурентоспособного специалиста требуют нового подхода в вопросе оценивания учебной деятельности. Сегодня актуален вопрос создания и апробации новых технологий оценки. Инновационный процесс в образовании сопровождается совершенствованием методики оценивания учебных достижений студентов. Ее характерной чертой стала нарастающая активизация функций педагогической оценки, усиление связей между оценочной деятельностью и обучением. Инновации в методике педагогической оценки связаны с переходом от статических оценок к динамическим оценкам уровня подготовленности учащихся, нацеленных на выявление компетентности обучаемых, где доминирующим можно считать определение степени сформированности коммуникативных и интеллектуальных умений.

Сегодня становится важным определение положительной динамики изменений в уровне подготовки, выявление, анализ и оценка активности учащихся в процессе обучения, степени роста их компетентности. Позитивная тенденция наблюдается в способах применения практико-ориентированных работ, в опыте выполнения проектов и моделирования процессов, различных ролевых и деловых игр. В проблеме оценивания важен переход от оценки к самооценке, позволяющий развивать в учащихся самостоятельность и ответственность за свое обучение. Необходимость разработки альтернативного оценивания связывается сегодня с теоретическими положениями, в основе

которых лежит парадигма образования, которая позволит учащимся не только и не столько усваивать и запоминать информацию, но, прежде всего, подготовит к выявлению проблемы, умению мыслить критически, созданию идей и продуктов и разработке новых и конструктивных решений проблем. В любой сфере образования существует тесная связь между оценкой и обучением учащихся. В настоящей образовательной среде иницируются новые цели и задачи в подготовке профессиональных кадров, которые соответственно предполагают внедрение новых форм измерения компетентности учащихся.

Одним из современных способов оценивания учебной деятельности выступает портфолио, который стал применяться в процессе оценивания в вузах Кыргызской Республики. Портфолио – это метод оценивания достижений студентов путем фиксирования и накопления их индивидуальных работ. Существует множество определений, раскрывающих те или иные характеристики данного понятия<sup>2</sup>:

- коллекция определенного вида работ;
- рабочая файловая папка, которая содержит документированную информацию о достижениях учащихся;
- коллекция работ учащихся, показывающая их прогресс, развитие в учебно-познавательной деятельности;
- выставка работ учащихся, позволяющая отслеживать их личностный рост;

2 Калдыбаев С.К., Ажыбаев Д.М., Бекежанов М.М. Компьютерная диагностика результатов обучения в общеобразовательной школе. Практико-ориентированная монография. – Бишкек, 2007. – С. 62.

- собрание работ учащихся, которое показывает их достижения в определенной области знаний.

Термин «портфолио» заимствован из экономики, в частности финансовой системы, где его используют с целью изучения состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев. Исследование истоков появления данного термина приводит нас к эпохе Возрождения, когда архитекторы и художники, претендующие на место в академии художеств или на строительный проект, демонстрировали свои достижения. Эти коллекции работ назывались портфелями, т.е. портфолио. По представленным документам можно было судить о качестве работы, о профессионализме претендентов.

Смысл данного термина перенесен в систему образования лишь в конце XX века. В 80-е годы в образовательных учреждениях США была применена технология портфолио. Сегодня портфолио активно используют в системе образования многих стран. Он позволяет оценивать достижение учащихся на протяжении определенного периода обучения. В образовательном процессе Нарынского государственного университета портфолио используется с 2005 года. С помощью портфолио уровень достижений студента оценивается с точки зрения его творчества, способности к самостоятельной поисковой деятельности. Тем самым оценивается динамика изменений индивидуальных особенностей студента, прежде всего его учебные достижения. Оценка результатов обучения с помощью портфолио – многогранный и длительный процесс. Портфолио является формой непрерывной оценки в процессе обучения, способствует



раннему формированию профессионально значимых умений студентов<sup>3</sup>.

Есть много видов портфолио. Наиболее важными считаются следующие:

- портфолио работ;
- портфолио курсов;
- портфолио документов;
- языковое портфолио;
- портфолио отзывов.

В связи с созданием и развитием дистанционного обучения активно разрабатывается on-line портфолио, который широко использует возможности компьютерных технологий.

Использование портфолио для оценивания позволяет преподавателю вовлекать студентов в оценивание работ сокурсников. Обсуждение работ портфолио становится для студентов высших учебных заведений объектом дискуссий в аудитории и за её пределами. Данный процесс предоставляет реальную возможность рассматривать конкретные примеры, в отличие от абстрактного обсуждения какой-либо проблемы. Соответственно, преподаватели могут проверить знания и навыки студентов по применению и апробации изученного материала. Комплексная оценка знаний и навыков студента может включать такие составляющие:

- оценка, поставленная непосредственно самим студентом;
- оценка, поставленная сокурсниками;

- оценка преподавателя.

Обзор современной зарубежной литературы, посвященной портфолио в обучении, показывает, что его сторонники видят в нем нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ. Это подтверждается практикой использования данного способа оценивания в учебном процессе Нарынского государственного университета. Очевидно, что за этой идеей стоит целая образовательная философия. Идея портфолио связывается с новым пониманием сути учебного процесса и новыми целями образования.

Несмотря на различные подходы в определении, можно с уверенностью сказать, что портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и онцептуальных знаний и умений, включая экзамены. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разных видах деятельности: учебной, творческой, социальной и коммуникативной. Конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения. Основным смыслом портфолио – «показать все, на что ты способен». Педагогическая философия портфолио предполагает смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет. Портфолио предполагает также усиление акцента на самооценку, интеграцию количественной и качественной оценок.

Таким образом, портфолио является современной эффективной формой оценивания

и помогает решать важные педагогические задачи:

- постоянно поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- формировать умение учиться: ставить цели, организовывать и быть ответственным за собственную учебную деятельность;
- развивать навыки рефлексивной деятельности и самооценки.

Для оценивания результатов обучения методом портфолио преподавателям необходимо иметь параметры оценивания. С ними предварительно знакомятся сами студенты. В Нарынском государственном университете приняты за основу следующие параметры оценивания:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента;
- аккуратность выполнения;
- качество конструирования структуры материала (оформление портфолио документов, портфолио работ и отзывов);
- творческое оформление материалов;
- факты, отражающие понимание студентом материала;
- материалы, отражающие размышления студента о своём познании;
- материалы, отражающие творческие способности студента;
- материалы, отражающие развитие учащегося.

Студент, который занимается сбором материалов для своего портфолио, сам решает, какие именно документы и материалы он помещает в папку своих личных достижений. Еще раз подчеркнем, что это должно стать ведущим принципом работы с портфолио.

Как показывает опыт Нарынского государственного университета (НГУ), оценивание уровня подготовленности студентов с применением портфолио повышает их креативность и мотивацию. Кроме этого, практичность и аутентичность оценочного материала также важна при переходе к позитивному и направленному на личность обучению. Более того, повышается обоснованность, прозрачность оценки и конструктивная обратная связь в использовании метода портфолио. Портфолио может дополняться другими альтернативными способами и видами оценивания (конференция, работа в парах, наблюдения и проекты).

По утвержденному учебному плану итоговый контроль по методике преподавания иностранных языков факультета языков НГУ проводится в конце учебного года и проверяет студентов на готовность к рождению педагогической практики и ведению дальнейшей профессиональной деятельности. К концу года каждый студент должен иметь оформленный индивидуальный профессионально-методический портфель, включающий следующие материалы:

- философия обучения (каких принципов придерживается студент при преподавании, его отношение к детям, школе и своей профессии);
- разработки фрагментов урока по обучению аспектам языка (лексика,

<sup>3</sup> Калдыбаев С.К., Ажыбаев Д.М., Бекежанов М.М. Компьютерная диагностика результатов обучения в общеобразовательной школе. Практико-ориентированная монография. – Бишкек, 2007. – С. 62.

грамматика, аудирование, чтение, говорение и письмо с обязательным обоснованием цели каждого упражнения, их последовательности и роли в решении различных задач обучения иностранному языку);

- использование коммуникативной методики обучения иностранным языкам;
- образцы контрольных / тестовых заданий для проверки языковых навыков и речевых умений учащихся;
- планы уроков для начального, среднего и старшего этапов обучения с самоанализом;
- эссе на тему: «Впечатления о моей первой практике»;
- лучший план урока по английскому языку;
- лучший план воспитательного мероприятия;
- информация о школе, где студент проходил практику;
- эссе на тему: «Трудности, с которыми я столкнулась\столкнулся, работая в школе (если вам удалось преодолеть эти трудности, опишите, пожалуйста, как вы это сделали?)»;
- награды студента в области преподавания, вырезки из газет, журналов, фото;
- анализы уроков, проведенные сокурсниками; анализы уроков, проведенные преподавателем.

Все темы обсуждаются со студентами в начале учебного года, когда их знакомят

с syllabusом курса. Оценивание портфолио в основном проходит в виде собеседования, которое преследует такие цели:

1. Проверить знания базового курса методики.
2. Проверить профессионально-методические навыки и умения, т.е.:
  - владение профессиональной терминологией;
  - умение логично, четко, лаконично выстраивать ответ;
  - умение анализировать, сравнивать, сопоставлять различные подходы, методы, приемы обучения языку и речи, а также учебники и учебные пособия, ориентированные на различные этапы и условия обучения;
  - умение разрабатывать фрагменты урока по обучению различным аспектам языка и обосновывать адекватность выбора упражнений и последовательность их расположения;
  - анализировать технологии изучения иностранного языка на основе индивидуального опыта и переносить их на технологии обучения.

Критериями оценки устного ответа студента выступают:

#### **А) Методические знания и умения**

1. Знание теоретических и практических основ курса. В данном случае проверяется, насколько глубоко студент знает предмет, умеет ли использовать знания из различных разделов курса при ответе на вопрос, может ли профессионально прокомментировать изменение требований в обучении

иностранного языка в зависимости от целей, уровня и условий обучения.

2. Умение иллюстрировать теоретические положения примерами из индивидуальных разработок, учебно-методических комплексов (УМК) или личного опыта изучения иностранного языка. Может ли студент, отвечая на теоретический вопрос, проиллюстрировать ответ как примерами из собственного опыта изучения иностранного языка, так и примерами из УМК.

3. Владение профессиональной терминологией. Данный критерий определяет, владеет ли студент профессиональной терминологией из различных разделов курса.

#### **Б) Речевое поведение**

1. Манера общения. При оценивании учитываются располагающая манера общения, демонстрирующая вежливое и уважительное отношение к собеседнику, умение тактично отстаивать свою точку зрения.

2. Дискурсивные умения. Оценка по данному критерию предполагает демонстрацию студентом различных форм изложения мысли (анализ, синтез, сравнение, обобщение, индукцию, дедукцию и т.д.), прекрасное владение аргументацией. Оценивается уровень владения студентом различными способами связи речи и приемами выразительности, насколько его речь лаконична, доступна и понятна.

#### **В) Способность к методической рефлексии**

1. Умение проводить анализ серии упражнений с точки зрения формирования различных составляющих коммуникативной компетенции. При анализе упражнений УМК

и разработке собственных учебных материалов проверяется, насколько студент умеет обосновать цель конкретных упражнений, их последовательность и роль в формировании коммуникативной компетенции обучаемых.

2. Критическое переосмысление своих разработок и их оценивание. Оценивается, способен ли студент при анализе собственных материалов заметить недочеты, обусловленные различными объективными и субъективными причинами, прокомментировать их и оценить, найти новое решение.

3. Владение голосом, мимикой и жестами. Насколько студент варьирует силу, темп и высоту голоса для выделения значимых элементов высказывания; имеет ли четкую дикцию, в полной ли мере использует голос, мимику и жесты для установления речевого взаимодействия.

Наряду с устными ответами проверяются и письменные работы студентов (в частности, эссе), их проверяют заранее, до экзаменов. Для оценивания письменных заданий используются следующие критерии:



| № | оценка              | Критерии   |
|---|---------------------|--|
| 1 | отлично             | Эссе состоит из введения, отлично организованных параграфов и заключения<br>Правильное использование грамматики английского языка, правильный выбор слов и соблюдение академического стиля<br>Допускаются незначительные механические ошибки |
| 2 | хорошо              | Эссе состоит из параграфов, разделенных по смыслу, главная идея изложена логично, с примерами и деталями<br>Допускаются незначительные механические ошибки, которые не искажают смысл эссе   |
| 3 | удовлетворительно   | Структура эссе логична, но мысль раскрыта не полностью<br>Наличие языковых ошибок, которые мешают понять изложенное  |
| 4 | неудовлетворительно | Структура эссе нелогична, используются отдельные фразеологические единицы<br>Работа полностью или частично скопирована с образца или из Интернета<br>Много грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок.                          |

## Vyučovací proces a nondirektívny prístup k jeho riadeniu z pohľadu terajších a budúcich učiteľov

**Boris Božanský SR**

Bratislava, Slovensko

boris\_bosansky@hotmail.com

**Kľúčové slová:** vyučovací proces a jeho riadenie, nondirektívny prístup, participácia učiteľa a žiaka na riadení školy, aspekt klímy v triede, aspekt orientácie (cieľa a obsahu) vyučovania, aspekt spôsobu osvojovania poznatkov (vyučovacích metód), Q-metóda, učiteľa

### Úvod

Smerovanie inštitucionálnej výchovy a vzdelávania v tej ktorej krajine je ovplyvňované nielen ekonomickými podmienkami, ale aj hodnotovou orientáciou a politickou situáciou. Čo sa týka hodnotovej orientácie a politickej situácie, inými slovami spoločenských pomerov, o ich vplyve nás, Slovensko a rovnako tak aj Česko, presvedča nielen minulosť, ale aj súčasnosť. V minulosti, napr. v čase existencie ČSSR, boli všeobecným cieľom výchovy a vzdelávania *...všestranne a harmonicky rozvinutí budovatelia socialistickej spoločnosti... telesne zdatní, schopní aktívne sa podieľať na spoločenskej a verejnej činnosti, úspešne pracovať v rozličných oblastiach hospodárskeho a kultúrneho života spoločnosti...<sup>1</sup>* – školská politika pritom sledovala základný cieľ socialistickej výchovy,

1 Srogoň, T., Cach, J., Mátej, J., Schubert, J. (1981), *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky*. Bratislava, p. 322.

Boris Božanský, PaedDr. PhD., po získaní skúseností na všetkých stupňoch vzdelávania (vrátane vysokoškolského) pôsobí toho času v súkromnom sektore (vzdelávanie dospelých/ celoživotné vzdelávanie).

*...dôležité je uznanie rozličnosti názorov a slobody myslenia za východisko všetkých obsahových zmien vo výchove a vzdelávaní mládeže... pôjde o to, aby sa nielen zachovali, ale aj znásobili tie vlastnosti, ktoré vytvárali vedomostný základ duchovného rozvoja a aby tento základ bol porovnateľný s európskou úrovňou. Na to nadväzuje aj Programové vyhlásenie vlády SR pre obdobie 1998-2002<sup>3</sup>, v ktorom sa uvádza: *...všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana... výchova k mravným hodnotám, k sociálnemu cíteniu a k demokracii*. Ešte viac prepracovanú vyššie načrtnutú ideu predstavuje Programové vyhlásenie vlády SR pre obdobie 2002-2006<sup>4</sup>: *...kľúčové miesto vo vzdelávaní zastáva škola. Jej úlohou je vychovávať deti k samostatnosti, zodpovednosti a tvorivosti rešpektujúc národné a občianske hodnoty... bude pripravovať ľudí pre život a prácu v nových podmienkach... prioritou bude realizácia práva na slobodnú voľbu vzdelávacej cesty a jej prostredníctvom vytvorenie podmienok pre každého jednotlivca plnohodnotne žiť a úspešne sa uplatniť na európskom trhu práce*. Reflexiou súčasnej školskej politiky na Slovensku je cieľ výchovy a vzdelávania, ktorý nadobudol záväzný právny charakter v podobe z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplne-*

2 Programové vyhlásenie vlády SR od 31.12.1994 do 30.10.1998. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

3 Programové vyhlásenie vlády SR od 30.10.1998 do 15.10.2002. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

4 Programové vyhlásenie vlády SR od 16.10.2002 do 04.07.2006. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

**Salidin Kaldybaev**

Naryn, Kyrgyzstan

kaldibaev@rambler.ru

**Baytugelova Zhanara**

Naryn, Kyrgyzstan

kaldibaev@rambler.ru

Keywords: Kyrgyzstan, Post-Soviet education, portfolio

**Portfolio as an alternative method of evaluating the academic achievements of students**

### Abstract

Kyrgyzstan as a recently independent post-soviet republic had to cope with the adaptation of the structures and institutions to the requirements of the new system. This article scrutinizes this process by focusing on the transformation of the system of education. Its specific objective is to analyze the introduction of the new methods of evaluating the effectiveness of teaching in learner centered methodology environment.

Salidin Kaldybaev, Hab. Ph.D., Professor, Rector of Naryn State University named after S. Naamatov, Kyrgyzstan.

Baytugelova Zhanara, she holds the position of the senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Naryn State University named after S. Naamatov, Kyrgyzstan.

ni niektorých zákonov<sup>5</sup>. V súlade so zmieným predpisom (§ 4), cieľom výchovy a vzdelávania je o. i. umožniť dieťaťu alebo žiakovi *získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií... kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie... naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť... naučiť sa rozvíjať, kontrolovať a regulovať svoje správanie... rešpektovať všeludské hodnoty...* Dosahovanie alebo aspoň približovanie sa k takto stanovenému cieľu však predpokladá uplatnenie adekvátneho prístupu, príp. kombinácie prístupov vo výchove a vzdelávaní [a tým aj vo vyučovaní, v jeho riadení]. A v nadväznosti na to, uplatňovanie toho ktorého prístupu zo strany učiteľa ako jedného z hlavných aktérov vyučovania predpokladá stotožnenie sa s ním.

Príspevok najskôr stručne charakterizuje vyučovací proces a jeho riadenie, následne uvádza tradíciu v riadení vyučovania a porovnáva ju s alternatívou k nemu a napokon približuje empirický výskum zameraný na uplatňovanie dvoch protipólových prístupov k vyučovaniu [k jeho riadeniu] z pohľadu učiteľov [terajších a budúcich].

### Vyučovací proces a jeho riadenie

Takmer nadčasovým poňatím **vyučovacieho procesu** sa vyznačuje neustále citovaný J. Maňák<sup>6</sup>, ktorý ním chápe *dialektický, t.j. protikladný, zložitý mnohofaktorový a konfliktný dej, ktorý sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb, pričom je cieľovo*

*orientovaný*. Takémuto poňatiu je možné rozumieť a konkretizovať ho nasledovne:

- Tvrdenie **vyučovací proces sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb** predstavuje kooperáciu dvoch čiastkových procesov, a to vyučovania [učenia] a učenia sa. Ich vzájomnosť a jednotu okrem J. Maňáka zdôrazňuje aj Z. Obdržálek<sup>7</sup>, avšak J. Průcha<sup>8</sup>; pokladá učenie sa za hierarchicky nadradené vyučovaniu [učeniu], pretože v prípade absencie učenia sa podľa neho nie je možné hovoriť o vyučovacom procese, v jeho terminológii o edukačnom procese. Obom stranám súčasne dáva za pravdu Š. Švec<sup>9</sup>, ktorý na jednej strane potvrdzuje komplementaritu vyučovania [v jeho terminológii aj učenia] a učenia sa, zároveň na druhej strane pripúšťa nemožnosť existencie vyučovania [učenia] bez prezencie učiaceho sa žiaka [čo však neplatí opačne]<sup>10</sup>. Čo sa týka vyučovania [učenia] v pozícii prvého z čiastkových procesov, ide o označenie pre činnosť učiteľa<sup>11</sup>, spočívajúca v navodení podmienok pre učenie sa žiaka<sup>12</sup>. Čo sa týka učenia sa ako druhého z čiastkových procesov, ide o označenie pre činnosť žiaka<sup>13</sup>, spočívajúca v utváraní tohto

žiaka v priebehu jeho života<sup>14</sup> zo všeobecného psychologického hľadiska alebo v osvojovaní si vedomostí, zručností a návykov z tradičného pedagogického hľadiska<sup>15</sup>. Konkrétnejším je poňatie, podľa ktorého učenie sa je *proces rozvojevej zmeny v znalostiach, v schopnostiach, v postojoch a v iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a významu jeho činností, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím*<sup>16</sup>. Naučené je preto nevyhnutné odlišovať od vrodeneho, od účinkov zrenia, od vývinových zmien a od prechodných stavov v organizme<sup>17</sup>.

- Myšlienka **vyučovací proces je zložitý mnohofaktorový dej**, zastrešuje determinanty tohto procesu, ktorými podľa J. Průchu<sup>18</sup> sú: 1) učiteľ, 2) žiak, 3) edukačné konštrukty a 4) škola. Vo vzťahu k 1) učiteľovi ide o jeho a) osobnostné špecifiká ako temperament a b) profesijné špecifiká ako skúsenosti a zodpovednosť. V prípade 2) žiaka ide o jeho a) kognitívne osobitosti ako inteligencia, schopnosti a štýly učenia sa, b) afektívne zvláštnosti ako postoje, motivácia a podpora, c) fyzické zvláštnosti ako rozdiely vo veku a pohlaví<sup>19</sup> konkretizuje: zdravotný stav a telesné alebo duševné postihnutie a znevýhodnenie] a d) sociálne a sociokultúrne špecifiká<sup>20</sup> [doplňa rolové funkcie] ako

vzdelanostná úroveň rodiny a etnická príslušnosť. Podľa Š. Šveca<sup>21</sup> sem však patria aj e) ďalšie osobnostné charakteristiky ako študijná spôsobilosť, rečová a jazyková kompetencia, rovnako ako f) iné medziskupinové interindividuálne rozdiely. Čo sa týka 3) edukačných konštruktov, nimi sa rozumejú akékoľvek teórie, modely, plány, scenáre, prognózy, zákony, predpisy a iné teoretické výtvary zasahujúce do vyučovacieho procesu, konkrétne a) kurikulárne programy, b) učebnice, c) evalvačné nástroje. A napokon, v prípade 4) školy ide o jej špecifiká ako materiálne zabezpečenie, profil pedagogických zamestnancov, lokalita atď.

- **Názor vyučovací proces je dialektický, t.j. protikladný a konfliktný dej** vyjadruje rozpor medzi požiadavkami kladenými na žiaka a jeho aktuálnou úrovňou. Tento rozpor je súčasne hlavnou hnacou silou vyučovacieho procesu<sup>22</sup>.

- **Idea vyučovací proces je cieľovo orientovaný** vychádza z predpokladu, že taký inštitucionálny dej ako vyučovanie [vyučovací proces] je podmienený stanovením svojho cieľa. V opačnom prípade by nebolo možné formulovať obsah tohto deja a ani spôsob dosahovania jeho cieľa alebo približovania sa k nemu, nehovoriac o vplyve na ďalšie elementy vyučovacieho procesu<sup>23</sup>.

Čo sa týka **riadenia**, Z. Obdržálek<sup>24</sup> s ním pracuje ako so strešným pojmom pre pôsobenie človeka na zložitý systém s cieľom zaistenia jeho optimálneho chodu a vývoja. Úloha súvisiaca s chodom pritom spočíva v udržaní riadeného

5 Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove (školský zákon) a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). [In:] [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [on line]. [2008.09.01, [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529\\_NRSR\\_skolsky\\_zakon.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf)].

6 Maňák J. (1995), *Nárys didaktiky*. Brno, p. 70.

7 Obdržálek Z. (2003), *Vyučovací proces*. [In:] Obdržálek Z. et al., *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava, p. 107.

8 Průcha J. (1997), *Moderní pedagogika*. Praha, p. 69; Průcha J. (2002), *Moderní pedagogika*. Praha, p. 76.

9 Švec Š. (2002), *Základné pojmy v pedagogike a andragogike s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov*. Bratislava, p. 15.

10 Ibidem, p. 63.

11 *Grolier encyclopedia of knowledge* (1991). Danbury, p. 134.; Obdržálek Z., op. cit.; Petlák, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava, p. 66.

12 *Grolier encyclopedia...*, p. 134; Průcha J., Walterová E., Mareš J. (2001), *Pedagogický slovník*. Praha, p. 288; Vyskočilová E., Dvořák D. (2002), *Didaktika jako věda a jako nástroj učitele*. [In:] Kalhous Z. et al., *Školní didaktika*. Praha, p. 42.

13 Petlák, E. op. cit., p. 66; Obdržálek Z., op. cit.

14 Čáp J., Mareš J. (2001), *Psychologie pro učitele*. Praha, p. 80.

15 Pavlík J. (1998), *Študijné texty zo základov pedagogiky*. Bratislava, p. 19; Švec Š., op. cit.; *Pedagogická encyklopédia Slovenska: Súhrn poznatkov o minulosti a prítomnosti pedagogiky, výchovy, školstva a osvety na Slovensku* (1985), Bratislava, p. 481.

16 Švec Š., op. cit., p. 15.

17 Ibidem; Čáp J. (1993), *Psychologie výchovy*. Praha, p. 62 (čiastočne); Průcha J., Walterová E., Mareš J., op. cit., p. 259 (čiastočne).

18 Průcha J. (2002), *Moderní...*, p. 67, 104.

19 Švec Š., op. cit., p. 59.

20 Ibidem, p. 50.

21 Ibidem, p. 50.

22 Maňák J., op. cit., p. 70; Obdržálek Z., op. cit.

23 Švec Š. (1989), *Prístupy ku klasifikácii zložiek potenciálneho obsahu vzdelávania*. „Paedagogica“ no. 12, p. 9 (čiastočne); Švec Š. (1986), *Teoretická analýza pedagogického cieľa*. „Pedagogika“, vol. 36, no. 1, p. 33 (nepriamo).

24 Obdržálek Z. (1993), *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy. Vysokoškolské skriptá*. Bratislava, p. 9.



systemu v rámci danej kvality a úloha vývoja v kvalitatívnej premene alebo transformácii riadeného procesu na vyšší stupeň. Vo vzťahu k tomu **riadenie vyučovacieho procesu**, ktoré v rámci typológie riadenia so zreteľom na charakter systému riadeného človekom spadá pod spoločenské alebo sociálne riadenie, vnímame ako pôsobenie subjektov predmetného procesu na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo pôsobenie subjektov predmetného procesu na príslušné elementy v rovine konkretizácie, a to za účelom zabezpečenia jeho optimálneho chodu.

### Nondirektívny prístup k riadeniu vyučovacieho procesu

Nondirektívny prístup k riadeniu vyučovania reprezentuje protipól direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle vzťahu medzi učiteľom a žiakom. V tejto súvislosti je pre nondirektívny prístup charakteristické uplatňovanie subjektovo-subjektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom, príp. ďalšími zainteresovanými osobami tak, že obidvaja, príp. všetci zainteresovaní v roli subjektu vyučovania spolupôsobia na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo na elementy predmetného procesu v rovine konkretizácie, resp. v extrémnom poňatí, že žiak je hierarchicky nadradený subjekt v tomto procese.

Na rozdiel od toho, pre direktívny prístup je charakteristické uplatňovanie subjektovo-objektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom tak, že učiteľ v roli subjektu je jediným, ktorý pôsobí na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo na elementy predmetného procesu v rovine konkretizácie, vrátane žiaka v roli objektu<sup>25</sup>.

25 Bošanský B. (2007), *K niektorým teoretickým aspektom direktívneho a nondirektívneho prístupu vo vyučovacom procese*. [In:] *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť. Zborník z vedeckej konferencie*. Bratislava, p. 135; Bošanský B. (2007), *Možnosti uplatňovania nondirektívneho prístupu vo vyučovacom procese*. [In:] *Retrospektíva a perspektívy poslania*

Opodstatnenosť uplatňovania nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle uplatňovania subjektovo-subjektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom spočíva v tom, že<sup>26</sup>:

- žiak je podnecovaný k samostatnosti,
- žiak je podnecovaný k tvorivosti,
- žiak je podnecovaný k aktívnej spolupráci s učiteľom alebo s inými žiakmi,
- žiak rozvíja svoj kritický postoj,
- žiak rozvíja svoju zodpovednosť,
- žiak rozvíja svoju iniciatívu.

Naopak, uplatňovanie direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle subjektovo-objektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom (autoritatívneho štýlu riadenia výchovného procesu podľa J. Pelikána<sup>27</sup>) môže mať za následok:

- navonok síce inklináciu žiaka k žiadanému správaniu, vo vnútri však zrenie revolty, ktorá sa v neskorších štádiách postnatálneho obdobia môže prejavovať odporom žiaka voči autorite;
- závislosť žiaka na rozhodovaní autority, ktorá sa v neskorších štádiách postnatálneho obdobia môže prejavovať neschopnosťou žiaka samostatne konať;
- redukciu spontánnych prejavov žiaka, jeho aktivity, ochoty spolupracovať a v niektorých prípadoch poruchy koncentrácie pri samostatnej práci.

### Atribúty nondirektívneho verzus direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania

Ďalej predstavené skúmanie uplatňovania nondirektívneho prístupu v edukačnej praxi z pohľadu učiteľov [terajších a budúcich] je možné realizovať iba na základe konkretizácie idey tohto prístupu v podobe jeho atribútov a následne ich

*Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu Pedagogickej fakulty UK v Bratislave*. Bratislava, p. 322.

26 Mihálik L. (1996), *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava, p. 15-16.

27 Pelikán J. (1995), *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, p. 86.

komparácie s atribútmi protipólového prístupu, v tomto prípade direktívneho prístupu. Atribúty obidvoch prístupov by pritom mali byť začlenené do aspektov najvýstižnejších pre ten ktorý jav, čo v prípade vyučovania znamená jeho vybrané systémotvorné elementy. Na základe vyššie uvedeného nasleduje komparácia atribútov nondirektívneho verzus direktívneho prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu (pozri *Tabuľka 1 a Tabuľka 2*) z hľadiska: a) participácie učiteľa a žiaka na riadení školy, b) klímy triedy, c) orientácie [cieľa a obsahu] vyučovania, d) spôsobu osvojovania poznatkov [metód vo vyučovacom procese] a e) diagnostikovania žiakov, pričom:

- Riadenie školy je možné charakterizovať ako uplatňovanie vzťahov rôznych ľudí v procese riadenia účelových, t.j. výchovno-vzdelávacích procesov a predpokladových, t.j. ekonomických, technických a administratívnych procesov, a to s cieľom skvalitniť riadenie školy a celkovú činnosť<sup>28</sup>.
- Klímou triedy sa rozumie sociálno-emocionálna premenná, predstavujúca dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie<sup>29</sup> na rozdiel od atmosféry v triede alebo učebného prostredia. Atmosférou v triede sa totiž myslí taká krátkodobá situácia v triede, ktorá sa mení nielen z hodiny na hodinu, ale dokonca aj v rámci tej jednej vyučovacej hodiny. A naopak, učebné prostredie je strešným pojmom pre klímu triedy a atmosféru v triede<sup>30</sup>.
- Orientácia [cieľ a obsah] vyučovania je podrobné rozpracovanie všeobecného cieľa výchovy a vzdelávania v podobe vzdelávacieho programu [štátneho a školského], učebných plánov

28 Obržálek Z. (1999), *Riadenie školstva v Slovenskej republike. Učebné texty na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov*. Bratislava, p. 10.

29 Průcha J., Walterová E., Mareš J., op. cit., p. 100.

30 Gavora P. (1999), *Áki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava, p. 137.

[rámcových a vzťahujúcich sa ku konkrétnej škole] a učebných osnov príslušných vyučovacích predmetov.

- Spôsobom osvojovania poznatkov [vyučovacou metódou] sa chápe koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov<sup>31</sup>.
- Diagnostikovanie žiaka je možné charakterizovať ako zisťovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka ako výsledku vyučovania<sup>32</sup>.

Atribúty priblížených prístupov sú pritom syntézou charakteristík tradičného prístupu verzus prístupu zameraného na človeka podľa C. R. Rogersa<sup>33</sup>, direktívneho verzus nedirektívneho učiteľa podľa N. Flandersa<sup>34</sup>, tvorivej verzus netvorivej atmosféry a učiteľa podporujúceho verzus nepodporujúceho tvorivosť podľa I. Tureka<sup>35</sup>, koncepcie pre humanisticky zameranú výučbu podľa Š. Šveca<sup>36</sup>, globálneho v zmysle humanisticky orientovaného učiteľa podľa G. Pickeho a D. Shelbyho<sup>37</sup> a v ojedinelých prípadoch nami formulovaných protikladov vybraných atribútov. Tieto atribúty sú zároveň formulované tak, aby spĺňali obsahové a štylistické kritéria pre ich použitie v empirickom výskume<sup>38</sup>, ktorý nasleduje.

31 Maňák J., op. cit., p. 33.

32 Gavora P., op. cit., p. 10.

33 Rogers C.R. (1999), *O osobnej moci. Vnútna sila a jej revolučné pôsobenie*. Modra, p. 209-213; Gáborová L. (2002), *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov, p. 17-19; Zelinová M. (1993), *Humanizácia školy. Metodický list*. Bratislava, p. 2-3.

34 Gáborová, L. (2002), op. cit., p. 23.

35 Turek I. (2002), *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, p. 54, 56-57.

36 Gáborová L., op. cit., p. 27.

37 Ibidem, p. 24-25.

38 Bianchi G. et al. (2004), *Q-metodológia – Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia*. „Human communication studies“ vol. 4. [on line], Bratislava, [2008.03.01, <http://www.kvsbk.sav.sk/qmetod/>].

Tabuľka 1. Atribúty nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu (pre zdroj pozri vyššie)

**Aspekt participácie učiteľa, žiakov, rodičov žiakov a ostatných členov komunity na riadení školy:****postavenie učiteľa, žiakov, rodičov žiakov a ostatných členov komunity:**

- participujú na vytyčovaní stratégií školy;
- participujú na zostavovaní plánov investícií a rozpisu finančných prostriedkov a zodpovedajú za ich použitie;
- participujú na tvorbe učebných plánov a zodpovedajú za ich obsah;
- participujú na tvorbe učebných osnov a zodpovedajú za ich obsah;

**postavenie učiteľa:**

- postupne začleňuje život triedy do diania školy, neskôr do života miestnej komunity, t.j. integruje triedu do diania spoločnosti, ktorá ju obklopuje;

**postavenie žiakov:**

- participujú na výbere učiteľov;
- participujú na výbere študijného plánu.

**Aspekt klímy triedy:****postavenie učiteľa a žiakov:**

- dôverujú si;
- spolupracujú;

**postavenie učiteľa:**

- je prirodzenou autoritou;
- vystupuje ako poradca a spoluorganizátor;
- je dostatočne silný, istý sám sebou a svojimi vzťahmi s druhými, vo vzťahu k sebe a k druhým sa cíti bezpečne;
- prežíva dôveru v schopnosť iných premýšľať za seba a učiť sa pre seba;
- prejavuje sa v submisívnom rozhovore, t.j. neuprednostňuje vodcovstvo, nerád žiakov kritizuje a zaujíma sa o ich spokojnosť;
- vytvára atmosféru dôvery v každého žiaka, a to dôvery podporujúcej osobnostný rast, pretože žiak je ľudská bytosť, ktorej je možné veriť;
- vytvára atmosféru vzájomného vnímania, záujmu a otvorenosti, srdečnosti;
- vytvára atmosféru sústredenia sa na prácu;
- vytvára atmosféru pre uľahčenie učenia sa;
- vytvára priaznivú socioemočnú klímu a stimulatívne prostredie v triede [napr. navodzovaním a zvládnutím situácií, umožňujúcich uspokojenie individuálnych potrieb žiakov];
- disciplínu udržiava prostredníctvom sebadisciplíny žiakov, ktorí si uvedomujú svoju zodpovednosť a akceptujú ju;
- podporuje sebadôveru, sebapoňatie a sebaiinterpretáciu žiakov;
- podporuje optimizmus žiakov a ich vieru vo vlastné sily;
- často so žiakmi komunikuje;
- akceptuje osobnosť žiakov ako takú;
- rešpektuje žiakov ako neopakovateľné individuality, svojráznych sebatvorcov a nositeľov ľudských práv, hodnôt a zodpovednosti;
- toleruje odlišné názory, postoje, presvedčenia a kultúrne štýly;
- akcentuje konštruktívnu kritiku;
- prenáša na žiakov entuziazmus a vitalitu;
- orientuje sa na city, pocity a prežívanie žiakov;
- umožňuje žiakom nezávisle si vytvoriť postoje;

**postavenie žiakov:**

- majú väčšiu slobodu [napr. často rozhodujú o činnosti, ktorú budú vykonávať];
- dôverujú si navzájom;
- veria si.

**Aspekt orientácie vyučovacieho procesu [cieľov vyučovacieho procesu]:****postavenie učiteľa:**

- orientuje sa nielen na kognitívnu zložku, ale aj na nonkognitívnu zložku osobnosti žiakov;
- orientuje sa na sebarealizáciu žiakov v škole;
- orientuje sa skôr na budúcnosť v tom zmysle, že upozorňuje na možnosti zmien, ktoré môžu žiaci dosiahnuť a prekonať ako jednotlivci alebo ako celá spoločnosť;
- požaduje participáciu žiakov na tvorbe budúcnosti;
- skúma potreby žiakov;
- skúma motiváciu žiakov;
- rešpektuje potreby žiakov, vrátane potreby žiakov poznať a uplatniť vlastný [akceptovateľný] štýl práce;
- preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch žiakov;
- obsah učebnej látky je síce podstatný, stáva sa však druhotným napr. v tom zmysle, že kurz končí úspešne, keď žiaci urobia významný pokrok v učení sa, ako sa naučiť, čo chcú vedieť, nie keď sa naučia všetko, čo potrebujú vedieť;
- sústredzuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami;
- podporuje vôľu žiakov vzdelávať sa, originalitu, spontánnosť, aktivitu, iniciatívu, tvorivosť a samostatnosť;

**postavenie žiakov:**

- rozpracúvajú svoj program učenia sa sami, príp. v spolupráci s inými a zodpovedajú za príslušné rozhodnutia.

**Aspekt spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]:****postavenie učiteľa:**

- učenie sa vníma ako celoživotný proces nielen vo vzťahu k žiakom, ale aj vo vzťahu k sebe, t.j. ak sa žiaci môžu učiť jeden od druhého, môže sa aj on učiť od nich, príp. z toho, čo sa odohráva v triede;
- povzbudzuje žiakov k dopĺňaniu si vedomostí z im známych zdrojov, príp. z takých, s ktorými už majú skúsenosť;
- požaduje od žiakov participáciu na výbere spôsobu práce;
- uplatňuje rôznorodé metódy;
- umožňuje žiakom samostatne dospieť k poznatkom;
- vedie žiakov k hľadaniu príčin [aj celosvetových] problémov;
- sprostredkuje žiakom poznatky vychádzajúce z vlastnej skúsenosti, príp. zo zážitkov komunity;
- usiluje sa zosúladiť odovzdané informácie s použitou formou, ako aj s celkovou atmosférou v triede;

**postavenie žiakov:**

- hľadajú, objavujú, experimentujú a tvoria;
- kladú otázky, rozmyšľajú a riešia problémy;
- učenie sa jeden od druhého je rovnocenným s učením sa z knihy, príp. z iného zdroja.

**Aspekt diagnostikovania žiakov:****postavenie učiteľa a žiakov:**

- participujú na hodnotení práce a činnosti;
- participujú na hodnotení pokroku v práci a v činnosti;
- participujú na hodnotení učenia sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];
- participujú na hodnotení pokroku v učení sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];

**postavenie učiteľa:**

- preferuje pozitívne hodnotenie žiakov, najmä pri prežívaní neúspechu;
- nekladie rigorózne požiadavky;

**postavenie žiakov:**

- hodnotia rozsah učenia sa;
- hodnotia význam učenia sa;
- hodnotia svoju činnosť a jej výsledok.



Tabuľka 2. Atribúty direktívneho prístupu k vyučovacieho procesu

**Aspekt participácie učiteľa a žiakov na riadení školy:**

## postavenie učiteľa a žiakov:

- neparticipujú na vytyčovaní stratégií školy;
- neparticipujú na zostavovaní plánov investícií a rozpisu finančných prostriedkov;
- neparticipujú na tvorbe učebných plánov;
- neparticipujú na tvorbe učebných osnov;

## postavenie žiakov:

- neparticipujú na výbere učiteľov;
- neparticipujú na výbere študijného plánu.

**Aspekt klímy triedy:**

## postavenie učiteľa a žiakov:

- dôvera je minimálna;
- spolupráca je minimálna;

## postavenie učiteľa:

- je autoritou z pozície moci;
- vystupuje ako výhradný organizátor;
- je v centre pozornosti, či už z hľadiska obdivu alebo pohrdania;
- prejavuje sa v supresívnom rozhovore, t.j. učiteľ → žiak, učiteľ → žiaci;
- navodzuje atmosféru nedôvery [napr. verejnou kritikou, výsmechom, pohrdaním a pod.];
- disciplínu udržiava prostredníctvom odmiern a trestov;
- oceňuje rigiditu, nemennosť a stálosť;
- neprijíma nové myšlienky;
- nepodporuje kritiku;
- ako jediný rozhoduje o všetkom, čo sa v triede deje;

## postavenie žiakov:

- podriaďujú sa učiteľovi;
- nedôverujú učiteľovi, jeho motívom, úprimnosti, spravodlivosti alebo schopnostiam;
- nedôverujú si navzájom;
- sú v konštantnom alebo opakujúcom sa stave napätia, úzkosti alebo strachu z neúspechu, známok alebo trestov;
- nie je možné očakávať, že budú uspokojivo pracovať bez stáleho dozoru učiteľa;
- neveria si a váhajú;
- prežívajú nedostatok slobody v oblasti zodpovednosti a rozhodovania.

**Aspekt orientácie vyučovacieho procesu:**

## postavenie učiteľa:

- orientuje sa na kognitívnu zložku osobnosti žiakov;
- orientuje sa na seberealizáciu žiakov mimo školy;
- orientuje sa na minulosť a prítomnosť;
- orientuje sa na účasť na pracovisku;
- orientuje sa na disciplínu a poriadok;
- predpokladá, čo žiaci potrebujú;
- predpokladá, čo žiakov motivuje;
- vnucuje žiakom svoj štýl práce;
- preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho vševeda;
- sústreďuje sa na ovládanie predpísaného učiva;
- sústreďuje sa na úlohy z učebnice a problémy s ich správnymi riešeniami.

**Aspekt spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]:**

## postavenie učiteľa:

- je výhradným vlastníkom poznania [neomylný expert, ktorý pozná svoj odbor];
- predpisuje žiakom zdroje, z ktorých sa učia;
- ako jediný participuje na výbere spôsobu práce;
- dominantnými metódami, ktorými žiakom sprostredkuje poznatky sú prednáška, výklad, príp. iné podobné didaktické prostriedky;

## postavenie žiakov:

- sú prijemcami poznania [s perom v ruke čakajú na múdre slová učiteľa];
- memorujú sa.

**Aspekt diagnostikovania žiakov:**

## skúška meria rozsah, v akom žiaci prijali poznanie;

## skúška je najdôležitejší aspekt vzdelávania, cieľ, ku ktorému smeruje;

## postavenie učiteľa:

- ako jediný hodnotí prácu a činnosť;
- ako jediný hodnotí pokrok v práci a v činnosti;
- ako jediný hodnotí učenie sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];
- ako jediný hodnotí pokrok v učení sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];
- nepreferuje pozitívne hodnotenie žiakov, a to ani pri prežívaní neúspechu;
- kladie rigorózne požiadavky.

**Nondirektivní přístup k řízení vyučování očima učitelů a budoucích učitelů**

V období od r. 1998 až po súčasnosť bolo v odborných pedagogických prameňoch, či už slovenských, českých alebo iných zahraničných v anglickom jazyku, publikovaných niekoľko prác dotýkajúcich sa problematiky direktívneho verzus nondirektivního prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu. Zo slovenských to je štúdiá M. Bohonyovej<sup>39</sup>, ktorá zacielená pozornosť na skúmanie stimulov učiteľov hudobnej výchovy na základnej škole na škále direktívny verzus nondirektivní; rovnako ako príspevok E. Schnit-

zerovej<sup>40</sup>, približujúci vyučovacie štýly učiteľov druhého stupňa základnej školy, taktiež na škále od direktívneho po nondirektivní; alebo práca L. Gáborovej<sup>41</sup>, ktorá overovala účinok prístupu C. R. Rogersa k vyučovaniu na vzorke vysokoškolských študentov-budúcich učiteľov. Z českých ide najmä o štúdiu K. Šedovej<sup>42</sup>, skúmajúcu vyučovací dialóg medzi učiteľom a žiakmi na druhom stupni základnej školy; alebo príspevok J. Škodu a P. Doulíka<sup>43</sup>, ktorých zaujímala komunikácia medzi

40 Schnitzerová E. (1998), *Humanizácia výchovy a vzťah žiaka k učiteľovi*. [In:] *Humanizácia výchovy I*. Bratislava, p. 153-155.

41 Gáborová L., op. cit., p. 43-48.

42 Šedová K. (2005), *Podoby pedagogické komunikace v české škole*. „Pedagogika“, vol. 55, no. 4, p. 368-381.

43 Škoda J., Doulík P. (2002), *Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie víceletých gymnázií a jejich diagnostika*. „Pedagogická orientace“, no. 4, p. 66-71.

39 Bohonyová M. (1998), *Motivácia v štandardných a alternatívnych formách hudobnej výchovy*. [In:] *Humanizácia výchovy I*. Bratislava, p. 33-48.

učiteľom a žiakmi na viacročných gymnáziách. Z ďalších zahraničných spomenieme prácu B. Yoonovej<sup>44</sup>, ktorá sa zamerala na skúmanie prístupu učiteľa k aktivizácii a socializácii nerodenej americkej mládeže vo vyučovaní anglického jazyka v spoločnosti rodenej americkej mládeže; alebo štúdiu kolektívu L. Jialiho<sup>45</sup>, zaoberajúcu sa rolami, štýlmi, metódami a stratégiami vysokoškolských učiteľov-študentov v ich vlastnom vyučovaní. V zmysle zberu dát pritom zo všetkých siedmich zmienených príspevkov bola až v prípade štyroch prípadoch použitá metóda pozorovania (M. Bohonyová, E. Schnitzerová, K. Šed'ová, B. Yoonová), z toho v dvoch riešitelia použili už existujúci nástroj (M. Bohonyová a E. Schnitzerová). V dvoch ďalších prípadoch bola uplatnená metóda dotazníka (kolektív L. Jialiho, J. Škoda a P. Doulík) a v ostatnom prípade išlo o experiment a zisťovanie jeho účinku pomocou dotazníka (L. Gáborová).

S cieľom posunu v skúmaní od viac či menej objektívneho k subjektívnemu, a to nielen s cieľom obohatiť pedagogický výskum, ale najmä za účelom zamerania pozornosti na učiteľa a vnímania jeho „Ja“, prezentovaný príspevok približuje empirický výskum, ktorý sleduje uplatňovanie prvkov predstavených prístupov v konkrétnej edukačnej praxi očami jedných z jeho samotných aktérov – učiteľov – a to ako súčasných, tak budúcich. Domnievame sa totiž, že len poznanie subjektívneho vnímania týchto aktérov vyučovania je predpokladom zmeny, ktorá vyplýva z nových podmienok v oblasti školstva.

44 Yoonová B. (2007), *Offering or limiting opportunities. Teachers' roles and approaches to English language learners' participation in literacy activities*. "Reading teacher", vol. 61, issue 3, p. 216-225. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

45 Jiali L., Grady L.M., Bellows L.H. (2001), *Instructional issues for teaching assistants*. "Innovative higher education", vol. 25, issue 3, p. 209-221. [online], [2010.05.05, <http://web.epnet.com>].

### Ciele výskumu:

Primárnym cieľom výskumu bolo vytvoriť typológiu názorov terajších a budúcich učiteľov na riadenie vyučovacieho procesu v intenciách direktívny verzus nondirektívny prístup.

Sekundárnym cieľom výskumu bolo zistiť, či vytvorené typy názorov zúčastnených učiteľov odzrkadľujú ich každodennú učiteľskú prax alebo iba ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

Terciárnym cieľom výskumu bolo zistiť prípadné dôvody, pre ktoré vytvorené typy názorov participujúcich učiteľov odzrkadľujú len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie ich každodennú učiteľskú prax.

### Metódy výskumu:

Vo vzťahu k primárnemu výskumnému cieľu a s ohľadom na metódy uplatnené vo výbere doteraz publikovaných štúdií sa za najvhodnejšiu výskumnú metódu javila Q-metóda. Správnosť tohto rozhodnutia potvrdzujú aj J. C. Fox<sup>46</sup> a E. Zechmeisterová<sup>47</sup>, ktorí odporúčajú Q-metódu práve pri skúmaní a vytváraní [rôznorodých] typov názorov.

Vo vzťahu k sekundárnemu a terciárnemu výskumnému cieľu, vrátane hrubého odhadu nižšieho počtu participujúcich učiteľov a budúcich učiteľov, a v nadväznosti na kvantitatívno-kvalitatívny charakter Q-metódy ako hlavnej výskumnej metódy sa za optimálnu metódu výskumu javila úvaha v kombinácii s jej kvalitatívnou obsahovou analýzou.

Čo sa týka Q-metódy, vzhľadom na to, že na poli slovenskej a českej pedagogiky ide o metódu uplat-

46 Fox J.C. (2003), *A typology of LDS sociopolitical worldviews*. "Journal for the scientific study of religion", vol. 42, issue 2, p. 279-289. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

47 Zechmeisterová E. (2006), *What's left and who's right? A Q-method study of individual and contextual influences on the meaning the meaning of ideological labels*. "Political behavior", vol. 28, issue 2, p. 151-173. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

nenú len ojedinele, dané odborné prostredie sme o nej, vrátane metodiky jej použitia informovali v časopise *Paidagogos* v r. 2009. Toto je zároveň dôvod, pre ktorý sa v ďalšom texte nebudeme venovať jej charakteristike a opisu jej konkrétneho uplatnenia, ale hneď prejdeme k jej postupnosti v naznačenom empirickom výskume.

Čo do úvahy, viacerí autori odborných publikácií sa v podstate zhodujú v tom, že ide o útvar výkladového slohového postupu, v ktorom autor zaujíma [subjektívny] postoj k spoločenským alebo filozofickým problémom<sup>48</sup>. M. Ivanová<sup>49</sup> nezostáva však na povrchu, vniká hlbšie a stanovuje východiská tohto útvaru: známe poznatky, životné skúsenosti alebo bezprostredné zážitky, ku ktorým autor zaujíma [subjektívny] hodnotiaci postoj. A. Weidlerová a E. Weidler<sup>50</sup> uvedené ešte dopĺňajú, že úvaha sa môže vyznačovať aj apelatívnym charakterom v tom zmysle, že autor vyzýva čitateľa nielen na zamyslenie, ale aj na konanie. V súvislosti s tým, že úvaha je útvar postavený na premýšľaní, kladie isté postuláty na presnosť vyjadrovania. Autor by mal predmetné javy a problémy nielen pomenovať, ale aj diferencovať a patrične posúdiť. Preto používa vety dôvodové, podmienkové, účelové, dôsledkové, zvolacie, rozkazovacie alebo opytovacie. Okrem toho autor nadväzuje a udržiava s čitateľom kontakt<sup>51</sup>.

Čo do kvalitatívnej obsahovej analýzy, jej vytvorenie sa pripisuje na vrub nespokojnosti s ob-

48 Findra J. et al. (1986), *Slovenský jazyk pre poslucháčov učiteľstva I. stupňa základnej školy*. Bratislava, p. 387; Ivanová M. (1997), *Slovenský jazyk a literatúra. Pomôcka pre maturantov a uchádzačov o štúdium na vysokých školách*. Nitra, p. 241.

49 Ivanová M. (1993), *Slovenský jazyk a literatúra. Prehľad stredoškolského učiva pre maturantov a uchádzačov o štúdium na vysokých školách*. Nitra, p. 129; idem (1997), op. cit., p. 214.

50 Weidlerová A., Weidler E. (2003), *Sloh na dlani. Pomôcka pre študentov, učiteľov a všetkých používateľov jazyka v každodennom živote*. Bratislava, p. 175.

51 Ibidem, p. 178.

sahovou analýzou vynájdenou v 50-tych rokoch 20. stor. a uplatňujúcou kvantitatívny prístup k analýze obsahu textu najmä preto, lebo roztrieštenie textu na kvantifikovateľné jednotky<sup>52</sup> má za následok stratu významu textu ako celku<sup>53</sup>. Kvalitatívny prístup k analýze textu, naopak, spočíva v holisticom zisťovaní významov a náhľadov<sup>54</sup> implicitne alebo explicitne vyjadreného obsahu textu od jednoduchých rozborov až po hlboké interpretácie<sup>55</sup>.

### Q-vzorka:

Q-vzorku, t.j. súbor prvkov predložený participantom na triedenie<sup>56</sup>, tvoria v prípade nášho výskumu výroky. Ich konečné zloženie odzrkadľuje atribúty predstavených prístupov k riadeniu vyučovania (pozri Tabuľka 1 a Tabuľka 2) a konečná podoba zohľadňuje požiadavky kladené na ne, tak ako ich formulovali G. Bianchi, M. Popper, I. Lukšík et al.

Celkovo ide o 70 výrokov, čo je v súlade s kritériami podľa Ch. Gaebler-Uhingovej<sup>57</sup> a F. N. Kerlingera<sup>58</sup>, ktoré sú rozdelené do dvoch primárnych a piatich sekundárnych skupín. Primárne

52 Woodsová L., Priestová H., Robertsová P. (2002), *Theoretical issues of three different approaches to the interpretation of qualitative data. Part 1. Theoretical issues. „Nurse researcher“*, vol. 10, issue 1, p. 30-42. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=7732416&db=aph>].

53 Ibidem.

54 Ibidem.

55 Gavora P. (2001), *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava, p. 134.

56 Sexton D. et al. (1998), *Applying Q methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness*. "Topics in early childhood special education", vol. 18, issue 2, p. 95-107. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

57 Gaebler-Uhingova Ch. (2003), *Q-Methodology. A systematic approach to assessing learners in palliative care education*. "Journal of palliative medicine", vol. 6, issue 3, p. 439. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

58 Kerlinger F.N. (1974), *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha, p. 565.



skupiny pritom rozlišuje príslušnosť k tomu ktorému analyzovanému prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu [direktívny prístup v zastúpení 31 výrokov verzus nondirektívny prístup v zastúpení 39 výrokov]. Sekundárne skupiny predstavujú vzájomnú systémovosť vyučovania v rámci daných prístupov [participácia učiteľa a žiakov na riadení školy, klíma triedy, orientácia – cieľ a obsah vyučovania, spôsob osvojovania poznatkov – vyučovacie metódy, diagnostikovanie žiakov].

**Q-distribúcia**

V prípade Q-distribúcie, t.j. poradového kontinua od maximálneho súhlasu do maximálneho nesúhlasu s rôznymi stupňami súhlasu/nesúhlasu medzi extrémami<sup>59</sup>, sme použili nižšie zobrazenú quasinormálnu nútenú Q-distribúciu (pozri Tabuľka 3), tak ako ju pre 70 výrokov odporúčal F.N. Kerlinger<sup>60</sup>. Prvotným dôvodom bola skutočnosť, že skúsenosti z podobne zameraných výskumov ukázali, že pre participantov triediacich prvky diskurzu je jednoduchšie triediť ich podľa quasinormálnej nútenej distribúcie. Zistenia z takto realizovaného výskumu sú pritom rovnako relevantné ako zistenia z výskumu bez vopred fixne stanovenej Q-distribúcie<sup>61</sup>. Druhotným, nemenej dôležitým dôvodom bola skutočnosť, že štatistický program, s ktorým sme pracovali, vyžadoval vloženie fixne stanovného počtu prvkov diskurzu, a to ako celkovo, tak aj jednotlivo pre konkrétne stupne škály<sup>62</sup>.

Tabuľka 3. Q-distribúcia

|                 |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>n = 70</b>   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Počet výrokov:  | 2  | 3  | 4  | 8  | 11 | 14 | 11 | 8  | 4  | 3  | 2  |
| Škálové stupne: | +5 | +4 | +3 | +2 | +1 | 0  | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |

**P-vzorka**

Čo sa týka P-vzorky, t.j. skupiny participantov triediacich prvky diskurzu<sup>63</sup>, oslovovali sme učiteľov bratislavských stredných škôl [gymnaziá a stredné odborné školy] vyučujúcich spoločenskovedné predmety a zároveň poslucháčov vysokých škôl učiteľstva spoločenskovedných predmetov – budúcich učiteľov študujúcich v Bratislave.

Konečnú P-vzorku tvorilo 25 respondentov, z toho 9 učiteľov a 16 študentov-budúcich učiteľov. Aj napriek tomu, že počet participantov bol relatívny nízky, bol dostatočný, nakoľko Q-metóda si nenárokujú na zovšeobecniteľné zistenia<sup>64</sup>. Okrem toho viaceré zahraničné výskumy pracujú s obdobou alebo dokonca aj menšou P-vzorkou (napr. výskum E. Kállayovej<sup>65</sup> pokrýva čiastkovo počet 22<sup>66</sup>; výskum S. Tulera, T. Weblera a R. Finsonovej predstavuje spolu 13 subjektov<sup>67</sup>).

Konečnú vzorku ilustrujeme a na základe toho analyzujeme nasledovne:

63 Sexton D. et al., op. cit.

64 Bianchi G. et al., op. cit.; Tuler S., Webler T., Finsonová R. (2005), *Competing perspectives on public involvement. Planning for risk characterization and risk communication about radiological information from a natural laboratory*. „Health, risk & society”, vol. 7, issue 3, p. 247-266. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>]; Brown S.R. (1991), *A Q methodological tutorial*. [on line], [2010.05.05, <http://facstaff.uww.edu/cottlecl/QArchive/Primer1.html>]; Sexton D. et al., op. cit.

65 Kállayová E. (2007), *Q methodology. The investigation of meaning systems in different life-conditions through proverbs*. „Cognition, Brain, Behavior”, vol. 11, no. 2, p. 353-369. [online], [2010.05.05, <http://online.sagepub.com>].

66 Ibidem, p. 363.

67 Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 235.

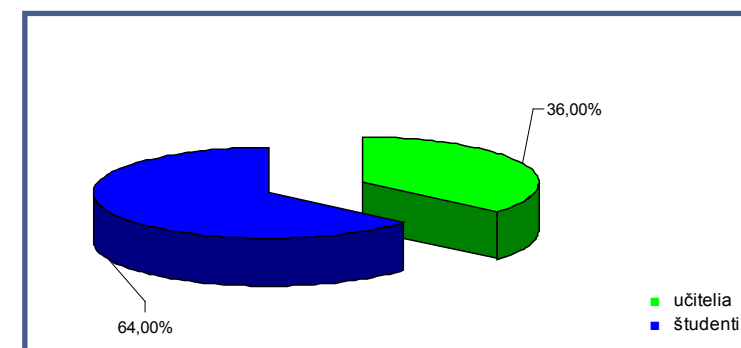
59 Ibidem, p. 564.

60 Ibidem, p. 565.

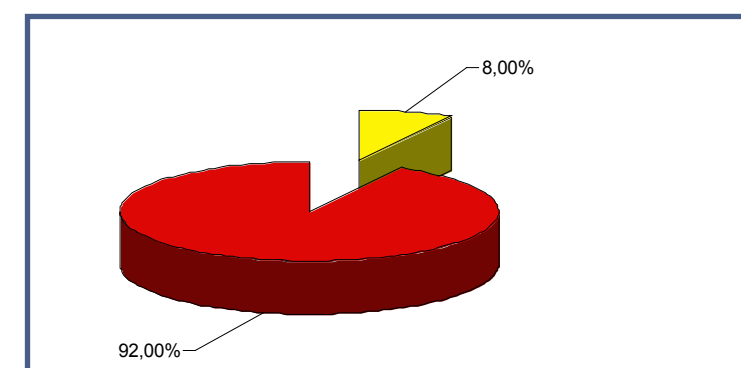
61 Bianchi G. et al., op. cit.

62 Schmolck P. (2002), *PQ Method manual*. [online], Munchen, [2010.05.05, <http://www.rz.unibwmuennen.de/~p41bsmk/qmethod/pqmanual.htm>].

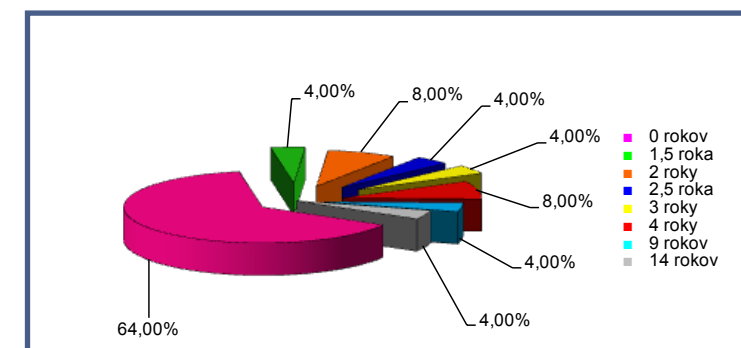
Ilustrácia 1. Zloženie P-vzorky z hľadiska pomeru učiteľov a budúcich učiteľov



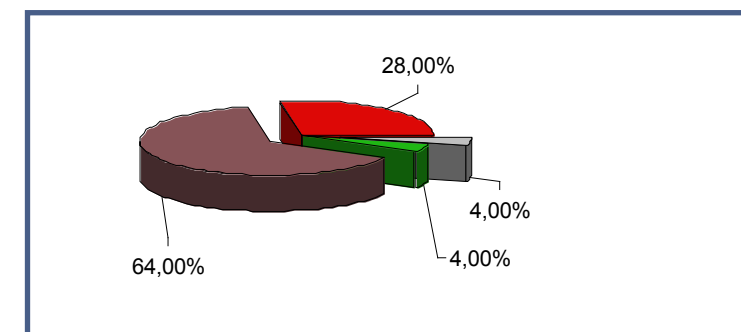
Ilustrácia 2. Zloženie P-vzorky z hľadiska pomeru mužov a žien



Ilustrácia 3. Zloženie P-vzorky z hľadiska počtu rokov učiteľskej praxe



Ilustrácia 4. Zloženie P-vzorky z hľadiska určeného počtu rokov učiteľskej praxe



Ako sme uviedli vyššie, výskumu sa zúčastnilo celkovo 25 participantov, z toho 9 učiteľov spoločenskovedných predmetov pôsobiach na bratislavských stredných školách a 16 budúcich učiteľov spoločenskovedných predmetov študujúcich v Bratislave. Ich pomer v percentuálnom vyjadrení je 36% terajších učiteľov ku 64% budúcich učiteľov.

Ilustrácia 2 zobrazuje pomer zúčastnených terajších a budúcich učiteľov vo vzťahu k pohlaviu. Z hľadiska počtu [pre terajších a budúcich učiteľov spolu] ide o 2 mužov a 23 žien. Premenené na percentá ide o pomer 8% v prospech mužov k 92% v prospech žien, čo poukazuje na ešte stále pretrvávajúcu feminizáciu školstva.

Ilustrácia 3 zobrazuje pomer participantov vo vzťahu k počtu rokov učiteľskej praxe. Vzhľadom na účasť 16-tich budúcich učiteľov je možné predpokladať, že počet respondentov zodpovedajúcich tomuto číslu alebo 64% sa bude vyznačovať 0 rokmi učiteľskej praxe. Spomedzi učiteľov je táto škála veľmi pestrá. Začína pri 1,5 roku a končí pri 14-tich s tým, že konkrétne roky sú zastúpené jedným, nanajvýš dvomi učiteľmi.

Ilustrácia 4 zobrazuje pomer zúčastnených učiteľov a budúcich učiteľov vo vzťahu k nami určeným časovým rozpätiam učiteľskej praxe. Ilustrácia kopíruje predchádzajúce konštatovanie v tom zmysle, že participanti v počte 16, čomu zodpovedá 64% z celkovej P-vzorky, sa vyznačuje 0 rokmi učiteľskej praxe. Čo sa týka učiteľov, pre väčšinu je príznačná prax v rozmedzí 1-5 rokov [v počte 7 alebo 28%], po čom nasledujú rozpätia 6-10 rokov a 11-15 rokov s identickým počtom alebo percentuálnym vyjadrením reprezentantov danej charakteristiky [v počte 1 plus 1 alebo 4% plus 4%].

### Matematicko-štatistické spracovanie Q-triedení

Na matematicko-štatistické spracovanie získaných Q-triedení participujúcich učiteľov a budúcich učiteľov sme sa rozhodli pre štatistický program *PQMethod 2.11*. Ide o program, ktorý navrhol P. Schmolck z univerzity v Mníchove a ktorý je postavený na programovacom jazyku navrhnutom J. Atkinsonom pod vedením S. Browna<sup>68</sup>. Okrem nás s týmto program pracuje aj E. Zechmeisterová<sup>69</sup> a E. Kállayová<sup>70</sup>.

Postup pri matematicko-štatistickom spracovaní Q-triedení po spustení programu:

- Do programu sme vložili názov projektu a výroky.
- Do programu sme vložili:
  - názov štúdie,
  - celkový počet výrokov,
  - najnižší a najvyšší stupeň škály,
  - počet výrokov pre jednotlivé stupne škály od -5 do +5 podľa quasinormálnej nútenej distribúcie,
  - získané Q-triedenia.
- V programe sme spustili centroidnú analýzu navrhujúcu počet faktorov pre extrakciu. Aj keď program navrhol extrakciu siedmich faktorov, v prípade optimálneho počtu vložených Q-triedení vždy navrhovaný počet faktorov (tamtiež), navrhli sme extrakciu ôsmich faktorov, pretože analýza hlavných komponentov vždy sprostredkuje a vypočíta hodnoty ôsmich faktorov, čo je súčasne maximálny počet faktorov, ktorý program dokáže spracovať (tamtiež).
- V programe sme spustili analýzu hlavných komponentov, ktorá sprostredkovala osem faktorov a vypočítala ich hodnoty. Počet fak-

68 Schmolck P., op. cit.

69 Zechmeisterová E., op. cit., p. 161.

70 Kállayová E., op. cit., p. 358.

torov spĺňal empirické pravidlo pre extrakciu,  $m/2^{71}$ , v tomto prípade 25/2. Uplatnením zároveň ďalšieho pravidla pre extrakciu, extrahovať faktory s vlastnými hodnotami  $\lambda > 1$  (tamtiež), a zohľadnením odporúčania P. Schmočka, obvykle nespúšťať Varimax rotáciu všetkých nerotovaných faktorov (2002), ďalej sme pracovali iba so štyrmi faktormi.

- V programe sme spustili Varimax rotáciu štyroch nerotovaných faktorov. Následne sme znamienkom  $x$  označili Q-triedenia tvoriace jednotlivé faktory. Kritérium pre označenie Q-triedenia bola hodnota príslušného faktorového sýtenia  $\lambda > 0,6$  a súčasne hodnoty ostatných faktorových sýtení  $\lambda < 0,4$ . Ďalej sme v programe označili, ktoré faktory mali byť obsiahnuté vo výslednej správe. Do tejto správy sme zahrnuli aj faktory tvorené iba jedným Q-triedením alebo participantom. Vzhľadom na to, že tieto faktory poukazujú na určité špecifiká triedenia alebo participanta, pokladajú sa za rovnako oprávnené ako faktory tvorené viacerými triedeniami alebo participantmi<sup>72</sup>.
- V programe sme spustili analýzu vyhotovujúcu výslednú správu.

### Výsledky výskumu a ich interpretácia

Zo všetkých 25 participujúcich učiteľov, či už terajších [v počte 9] alebo budúcich [v počte 16], 9 vytvorilo 4 faktory reprezentujúce 4 typy názorov v intenciách direktívny verus nondirektívny prístup k riadeniu vyučovacieho procesu. V terminológii G. Bianchiho, M. Poppera, I. Lukšíka et al (2004) je možné konštatovať, že 9 učiteľov [36%], či už terajších [v počte 2, t.j. 22%] alebo budúcich

71 Bianchi G. et al., op. cit.

72 Ibidem.

[v počte 7, t.j. 78%], sa zviditeľnilo a zároveň 16 [64%] vytvorilo mlčiacu skupinu.

6 [24%] budúcich učiteľov, všetko ženy bez doterajšej učiteľskej praxe, vystihuje takto formulovaný názor na riadenie vyučovacieho procesu: „Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je nevyhnutné uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovými úrovňami v tomto zmysle sú síce klíma triedy a orientácia [ciele a obsah] vyučovania, konkrétna aplikácia je však najpotrebnejšia na úrovni klímy triedy, a to v zmysle spolupráce učiteľa a žiakov.“ Budúci učiteľia neboli oslovení odpovedať na otázku, či nimi formulovaný názor reprezentuje ich každodennú učiteľskú prax alebo iba predstavy o vyučovacom procese. Nakoľko však ide respondentov bez učiteľskej praxe, predpokladáme, že takto artikulovaný názor predstavuje len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

1 [4%] terajšieho učiteľa, ženu so 14 rokmi učiteľskej praxe, charakterizuje takto vyjadrený názor na riadenie vyučovacieho procesu: „Všeobecne je možné uviesť, že riadenie vyučovania vyžaduje uplatňovanie nondirektívneho prístupu. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je spôsob osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]. V prípade konkrétnej aplikácie je síce obtiažne stanoviť kľúčovú úroveň alebo úrovne, čiastočne žiaducimi sú však klíma triedy a orientácia vyučovania [ciele a obsah vyučovania], najmä čo do kooperácie učiteľa a žiakov. Učiteľ by mal ale naďalej ostať tým subjektom vyučovania, ktorý si zasluhuje najväčší rešpekt.“ Táto učiteľka sa explicitne vyjadrila, že pri triedení prvkov tvoriacich Q-vzorku postupovala podľa svojich predstáv o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. Súčasne neuviedla, z akého dôvodu takto vyjadrený názor predstavuje iba jej predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie jej každodennú učiteľskú prax.



1 budúci učiteľ [4%], muž bez učiteľskej praxe, vystihuje takto formulovaný názor na riadenie vyučovacieho procesu: „*Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je dôležité uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je orientácia vyučovania [ciele vyučovania]. Čo sa týka konkrétneho uplatňovania, je síce ťažké určiť kľúčovú úroveň, čiastočne namiesto sú však klíma triedy a orientácia vyučovania [ciele vyučovania], najmä čo do spolupráce učiteľa a žiaka. Jednoznačnou autoritou v triede by mal ale naďalej ostať učiteľ.*“ Podobne ako v prípade prvého z uvedených názorov, budúci učiteľia neboli oslovení odpovedať na otázku, či triedenie ich výrokov reprezentovalo ich každodennú učiteľskú prax alebo iba predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. Keďže však ide o respondenta bez učiteľskej praxe, predpokladáme, že takto artikulovaný názor predstavuje len jeho predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

1 [4%] terajšieho učiteľa, ženu s tromi rokmi učiteľskej praxe, charakterizuje takto vyjadrený názor na riadenie vyučovacieho procesu: „*Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je dôležité uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je spôsob osvojovania poznatkov [vyučovacie metódy]. Čo do konkrétneho uplatnenia, je síce ťažké stanoviť kľúčovú úroveň, čiastočne za vhodnú sa javí klíma triedy a spolupráca učiteľa a žiakov. Niektoré rozhodnutia, najmä na úrovni spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód], totiž vyžadujú odbornosť, ktorej zárukou je len a len učiteľ.*“ Táto učiteľka sa explicitne vyjadrila, že pri triedení prvkov tvoriacich Q-vzorku postupovala ľubovoľne. Z tohto dôvodu nie je možné zistiť, či artikulovaný názor reflektuje jej každodennú učiteľskú prax alebo iba jej predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

## Diskusia

Nami riešený empirický výskum si prvotne kládol za cieľ vytvoriť typológiu názorov budúcich a terajších učiteľov na riadenie vyučovacieho procesu v intenciaciach direktívny verzus nondirektívny prístup. V nadväznosti na to ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, či vytvorené typy názorov terajších učiteľov odzrkadľujú ich každodennú učiteľskú prax alebo iba ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. A napokon ostatným cieľom bolo odhaliť prípadné dôvody, pre ktoré vzídené typy názorov súčasných učiteľov vyjadrujú len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie ich každodennú učiteľskú prax. Vo vzťahu k prebiehajúcej školskej reforme, ktorá začala svoju cestu uznesením Národnej rady Slovenskej republiky na z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008 s účinnosťou od 01. septembra 2008, ide o cieľ [ciele] aktuálne prinajmenšom vzhľadom na to, že nondirektívny prístup a školskú reformu spájajú spoločné črty. Prvotne sa dá hovoriť o zhode na úrovni cieľa [orientácie vyučovania], ktorým je naučiť žiaka učiť sa, adaptovať sa, meniť sa a rozvíjať nielen svoju rozumovú, ale aj psychomotorickú a afektívnu zložku<sup>73</sup>. Súčasne s tým sa dá hovoriť aj o zhode na úrovni obsahu vyučovania [ešte stále v rámci orientácie vyučovania], ktorý môže zohľadniť individuálne potreby a záujmy žiakov. Akýkoľvek prepracovaný prístup alebo dokonca aj reforma však môže zaznamenať úspech len vtedy, ak sa stretne so stotožnením na strane jej očakávaných šíriteľov, v tomto prípade učiteľov. Výber z doteraz realizovaných výskumných projektov, či už na Slovensku alebo v zahraničí, sa v drvivej väčšine zaoberal skúmaním uplatňovania direktivity verzus nondirektivity [nedirektivity] vo vyučovaní za pomoci pozorovania vyučovania

73 Rogers C.R. (1998), *Způsob bytí: Kľúčová témata humanistickej psychologie z pohľadu jejého zakladateľa*. Praha, p. 248.

(výskumný projekt M. Bohonyovej<sup>74</sup>, E. Schnitzerovej<sup>75</sup>, K. Šedovej<sup>76</sup> a B. Yoonovej<sup>77</sup>) alebo pýtaním sa žiakov pomocou dotazníka (čiastočne výskumný projekt L. Gáborovej<sup>78</sup>, J. Škodu a P. Doulíka<sup>79</sup>), čím nami uplatnený Q-metodický [Q-metodologický] prístup k skúmaniu danej problematiky vhodne dopĺňa ostatné výskumné projekty.

V nadväznosti na uvedené, väčšina predstavených výskumných projektov uplatnila čo do výskumnej metódy pozorovanie, z ktorého sledované javy boli v niektorých prípadoch zaznamenávané do prevzatých výskumných nástrojov [M. Bohonyová, E. Schnitzerová]. Výnimkou je výskumný projekt J. Škodu a P. Doulíka, ktorí pracovali s dotazníkom, rovnako ako L. Gáborová, ktorá pomocou dotazníka získavala názory vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov na ňou realizovaný experiment. Naše rozhodnutie pracovať s inou metódou než s tými uvedenými v prezentovaných výskumných projektoch sa preto javí ako prospešné. O to viac nami riešený empirický výskum stúpa na významnosť, ak výskumná metóda nie je uplatnená až tak často, a to ako na Slovensku tak aj v zahraničí.

Čo do výskumnej vzorky, v tomto prípade P-vzorky, v súlade so stanovenými cieľmi prichádzali do úvahy terajší učiteľia a študenti vysokých škôl - budúci učiteľia. Následne oslovení boli učiteľia a budúci učiteľia vyučujúci alebo sa pripravujúci na vyučovanie spoločenskovedných predmetov. Aj napriek očakávaniu vyššieho počtu participantov je konečná P-vzorka postačujúca, nakoľko Q-metóda si

74 Bohonyová M., op. cit., p. 33-48.

75 Schnitzerová E., op. cit., p. 153-155.

76 Šedová K., op. cit., p. 368-381.

77 Yoonová B., op. cit., p. 216-225.

78 Gáborová L., op. cit., p. 43-85.

79 Škoda J., Doulík P., op. cit., p. 66-71.

nenárokuje na zovšeobecniteľné zistenia<sup>80</sup> (nepriamo aj Brown<sup>81</sup>) a zároveň viaceré výskumné projekty pracujú s podobnou alebo dokonca aj menšou vzorkou<sup>82</sup>. Z hľadiska počtu sa vzorka približuje vzorke E. Schnitzerovej<sup>83</sup>, ktorá jednorázovo pracovala s 37 učiteľmi, hoci na úrovni základnej školy.

Zo všetkých zúčastnených učiteľov, či už terajších alebo budúcich, 9 sa zviditeľnili a vytvorili 4 názory na vyučovacie procesy [vrátane jeho riadenia] v intenciaciach direktívny verzus nondirektívny prístup. Čo sa týka celkových zistení, všetci učiteľia sa domnievajú, že vyučovanie [vrátane jeho riadenia] si vyžaduje uplatňovanie nondirektívneho prístupu. Takéto konštatovanie prevyšuje aj zistenie L. Jialiho<sup>84</sup> etc., podľa ktorých z pohľadu učiteľov samých vystupovala v role facilitátora iba slabá väčšina [64% z celkového počtu 304]. Konkrétnejšie sa však väčšina týchto učiteľov zhodne na dôležitosti uplatňovania nondirektívneho prístupu len čo do orientácie [cieľa a obsahu] vyučovania, spôsobu osvojovania poznatkov [metód vo vyučovaní] a klímy triedy. A ešte konkrétnejšie sa daný pohľad mení, prevláda iba klíma v triede a za ňou nasleduje orientácia [cieľ a obsah] vyučovania. Zároveň sa môže preukázať ešte menej výrazné uplatňovanie nondirektívneho prístupu, keďže ani jeden z formulovaných názorov neodzrkadľoval každodennú edukačnú prax.

## Záver

Predkladaná práca obracia pozornosť na teoretickú bázu a empirické štetenie uplatnenia direktívneho verzus nondirektívneho prístupu

80 Bianchi G. et al., op. cit.; Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 253; Sexton D. et al., op. cit.

81 Brown S.R., op. cit.

82 Kállayová E., op. cit., p. 363; Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 253.

83 Schnitzerová E., op. cit.

84 Jiali L., Grady L.M., Bellows L.H., op. cit., p. 209-211.

v kontexte riadenia vyučovania s dôrazom na hľadanie uplatňovania prvkov druhého zo sledovaných prístupov. V zmysle teórie približuje kontext riadenia vyučovacieho procesu a ideu uplatňovania dvoch predmetných prístupov v ňom, analyzuje školské politiky na Slovensku na prelome dvoch režimov a zároveň prelome dvoch storočí a predpoklady pre uplatňovanie toho ktorého z vybraných prístupov. V zmysle empirie prináša niektoré v danej problematike dostupné domáce a aj zahraničné výskumné šetrenia, ktoré následne obohacuje, či už tým, že výskumný problém rieši uplatnením iného, Q-metodologického prístupu, alebo tým, že do výskumnej vzorky zahrňa ako terajších, tak ak budúcich učiteľov a v neposlednom rade tým, že už formulované zistenia obohacuje o ďalšie.

Zistenia vyvstávajúce zo skúmania vnímania predmetných prístupov v kontexte riadenia vyučovania zo strany terajších a budúcich učiteľov sa týkajú konkrétnych učiteľov bez akéhokolvek zovšeobecnenia. Túto možnosť nepripúšťa nielen zámerný výber participantov, ich počet, ale ani samotná filozofia Q-metódy, ktorej podstata spočíva skôr v poukazovaní na osobitosti vo vnímaní javu alebo procesu.

Autor si uvedomuje, že predkladaná práca nerieši problematiku direktívneho verzus nondirektívneho prístupu v kontexte riadenia vyučovania v celej jej šírke. Pokladá preto za potrebné ďalej ju rozpracovávať, a to ako teoreticky, tak aj empiricky. Jednou z možností je ďalšie výskumné šetrenie, ktoré by zameralo pozornosť na zachytávanie uplatňovania prvkov predmetných prístupov zvonka a ktoré by zistenia zvonku doplnilo o výsledky založené na objektívnom zachytávaní sledovaných prvkov. Na kombinácii takto získaných výsledkov by bolo následne možné stavať pri ďalšom vzdelávaní terajších a budúcich učiteľov, či už v zmysle pregraduálnej alebo postgraduálnej prípravy.

**Boris Bošanský**

Trnava, Slovakia

boris\_bosansky@hotmail.com

Keywords: teaching-learning process, management, nondirective approach, pupils' and teachers' participation in school management, classroom climate, teaching aims/goals and content, teaching methods, pupil assessment, Q-method, present day teachers

### Teaching-learning process and nondirective approach to its management from present day teachers' and future teachers' perspective

#### Abstract

The paper concentrates on nondirective [indirect] approach to managing teaching-learning process. It deals with it theoretically as well as practically [empirically]. Regarding the theory, the paper primarily outlines social conditions as a platform for application of nondirective approach to teaching-learning process and its management, and secondarily clarifies the nondirective approach to teaching-learning process and its management, and compares it to opposite, directive [direct] approach to teaching-learning process and its management. Regarding the practice [research], the paper primarily describes outputs and findings from related research papers published in Slovakia as well as the Czechlands or other countries and secondarily links them with an empirical research, including its aims, methods, samples as well as findings and recommendations.

Boris Bošanský, PaedDr. PhD., after gaining experience of teaching/lecturing at all levels of education (including university) is currently involved in private sector (adult education/lifelong learning).

## Systém odmien a trestov v kontexte rodinnej výchovy v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike

**Lujza Koldeová**

Bratislava, Slovensko

koldeova@fedu.uniba.sk

Klíčové slová: Odmeny, tresty, systém odmien a trestov, druhy odmien a trestov, funkcie odmien a trestov, hodnotenie, rodina, rodinná výchova

### Teoretické vymedzenie problematiky

Oblasť výchovného procesu v rodinách poukazuje na nevyhnutnú potrebu zaoberať sa problematikou hodnotenia správania a konania. Hodnotenie plní vo výchove významnú úlohu, pretože pôsobí na emocionálnu stránku človeka, ovplyvňuje jeho správanie a konanie, rozvíja jeho mravné, charakterové a vôľové vlastnosti a vplýva na tvorbu hodnotového systému.

Hodnotenie v rodinách sa realizuje výchovnými metódami – odmenami a trestami, pomocou ktorých rodičia stimulujú, podnecujú alebo odsudzujú určité správanie alebo konanie dieťaťa.

Pod odmenou si ľudia zvyčajne predstavia niečo materiálne, napríklad novú hračku, bicykel, či počítač. Odmena sa často spája s niečím hmatateľným, hoci odmenou môže byť aj ver-

bálne vyjadrenie spokojnosti, pohladenie alebo spoločné aktivity.

Pri vyslovení slova trest si väčšina ľudí vybaví svoje vlastné zážitky z detstva spojené s udelením trestu, ktorý v nich prebúdza nepríjemné negatívne asociácie. V pamäti sa im vybaví spomienka na prvé zaucho alebo bitku, ktorú kedysi sami dostali od svojich rodičov, alebo udelili vlastným deťom. Prípadne si predstavia domáce väzenie alebo zákaz počítača ako trest.

Každý z nás sa už iste ocitol v situácii odmeňovaného i odmeňujúceho, trestaného i trestajúceho a má osobné skúsenosti s tým, aké je to byť odmenený alebo potrestaný. Taktiež sa mnohí z nás ocitli v situácii, keď niekoho odmenili alebo potrestali.

V najširšom zmysle môže byť pre človeka odmenou uspokojenie ktorejkoľvek z jeho aktualizovaných potrieb a trestom jej frustrácia. Vo výchovno-vzdelávacom procese sú odmeny a tresty chápané prevažne v užšom zmysle ako zámerne navodené následky splnenia alebo nesplnenia určitých požiadaviek<sup>1</sup>.

Odmena znamená kladné ohodnotenie správania, podnecuje a stimuluje k lepšiemu správaniu. Odmeny pôsobia kladne na osobnosť, spôsobujú radosť, uznanie, aktivizujú dieťa do ďalšej pozitívnej činnosti<sup>2</sup>.

Trest odsudzuje nevhodné správanie a podporuje správanie vhodné. Pedagogický význam trestu spočíva v tom, že upozorní dieťa na nesprávnosť

Lujza Koldeová, PhD., odborná asistentka na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská Republika.

1 Bastian J. (1995), *Strafe muss sein?* Weinheim, p. 53-54.

2 Matějček Z. (2000), *Po dobrém nebo po zlém?* Praha, p. 89.



jeho činov. Trest ako efektívny výchovný prostriedok by mal dieťaťu ukázať cestu nápravy a zabrániť opakovaniu nevhodného správania v budúcnosti. Podľa Žilínka<sup>3</sup> by trest zároveň mal spôsobiť mravné očistenie, nápravu a upevnenie charakteru dieťaťa.

Každý človek, a dieťa zvlášť, potrebuje, aby jeho správanie a činnosti boli ohodnotené. Hodnotenie bude pre dieťa znamenať, že jeho činnosť je potrebná a žiaduca, že má význam. Ak sa rodičia nevyjadria, dieťaťu chýba sociálne ubezpečenie, stráca istotu, nevie, či sú rodičia s ním spokojní, alebo či robí chyby.

Odmeny a tresty súvisia so splnením alebo nesplnením toho, čo sa od dieťaťa očakáva, toho, čo malo urobiť, alebo ako sa malo správať. Keď rodič dieťa pochváli alebo pokarhá, vlastne ho tým hodnotí, informuje a zároveň motivuje. Ako konštatuje Menck<sup>4</sup> motivácia má veľký vplyv na účinnosť odmién a trestov. Odmeny a tresty na jednej strane závisia od motivácie odmeňovaných a trestaných detí, na druhej strane ich motiváciu výrazne vplyvujú.

Dôležité je uvedomiť si, že odmenou a trestom nie je to, čo rodičia ako odmenu alebo trest pre dieťa vymyslia, ale to, čo dieťa ako odmenu a trest prijíma a prežíva, ako hovorí Matějček<sup>5</sup>. Je to ovplyvnené individualitou dieťaťa, dokonca sa môže paradoxne stať, že trest bude pre dieťa „odmenou“. To, či je niečo odmenou alebo trestom, závisí od hodnotového systému človeka a jeho sociálneho prostredia, od vzájomného pomeru noriem a hodnôt človeka a prostredia k univerzálne platným hodnotám celej spoločnosti.

3 Žilínka M. (1997), *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava, p. 126-128.

4 Menck P. (1998), *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth, p. 95.

5 Matějček Z., op. cit., p. 78-79.

Pôsobenie odmién a trestov predstavuje zložitú pedagogickú i psychologickú problematiku. V príspevku sa sústreďíme na pôsobenie odmién a trestov na dieťa, na ich motivačný účinok a faktory ich výberu.

Preferencia odmién alebo trestov a výber ich druhu je nielen otázkou ich účinnosti, ale aj otázkou etickou. Nadmerné používanie trestov je v rozpore s humanistickými princípmi a narušuje medziľudské vzťahy. Hovorí sa, že v celom našom živote je najoptimálnejšou zlatá stredná cesta. Vo výchove to platí dvojnásobne. Vychovávateľa by sa mali snažiť, aby dieťa zvládalo činnosti tak, aby ho mohli za ne pochváliť, pretože pochvala je tým najlepším „výchovným liekom“.

### Funkcie odmién a trestov

Pri odmeňovaní a trestaní ide predovšetkým o vzájomný vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným. Už s prvým úsmevom dieťaťa, s jeho prvými slovami, a hlavne s prvými prejavmi vôle, začínajú rodičia uplatňovať svoje výchovné pôsobenie. Už tu sa dostávajú do popredia otázky odmién a trestov. Vychovávateľ musí pri výbere vhodnej odmeny a tresty brať do úvahy viaceré faktory. Za jedno zo základných kritérií efektívnosti odmeny a trestu považujeme vek, pohlavie a osobnosť dieťaťa. V tejto súvislosti vychovávateľ vyberie vhodnú odmenu alebo trest. Podľa Průcha<sup>6</sup> majú odmeny tieto základné funkcie:

#### 1. Informačná (spätnoväzbová) funkcia

Konštatuje a potvrdzuje správnosť konania alebo správania vychovávaného. Jej význam spočíva v tom, že prináša dieťaťu údaje o tom, nakoľko jeho správanie zodpovedá požiadavkám, ktoré sú naň kladené autoritou - rodičmi, učiteľmi alebo inými vychovávateľmi.

6 Průcha J. (2002), *Moderní pedagogika*. Praha, p. 322.

V súvislosti s odmenou je dieťa informované o tom, že jeho správanie bolo v súlade s požiadavkami, a že sa má v budúcnosti opakovať. Hrabal<sup>7</sup> uvádza, že odmeny predstavujú údaj úplný, to znamená, že vyjadrujú súhlas so správaním alebo konaním a zároveň potvrdzujú, že takéto správanie je žiaduce aj v budúcnosti.

V tejto súvislosti poskytuje udelená odmena cenné informácie aj vychovávateľovi, pre ktorého je akousi spätnou väzbou na jeho výchovné pôsobenie. Matka a otec môžu na základe reakcií dieťaťa na danú odmenu prípadne korigovať svoje ďalšie výchovné pôsobenie.

#### 2. Motivačná funkcia

Dieťa chápe odmenu na jednej strane ako vecné konštatovanie určitej skutočnosti, na strane druhej, ako vyjadrenie osobného vzťahu rodičov k nemu. Úprimná pochvala, uznanie alebo vyslovenie dôvery mávajú spravidla veľmi silné motivačné účinky. Motivačný účinok pochvaly a ocenenia závisí predovšetkým od toho, ako dobre vychovávateľ pozná osobnosť dieťaťa, ktoré hodnotí. Mal by vedieť, že inak pôsobia odmeny na dieťa intorvertné, pokojné a inak na dieťa extrovertné, spoločenské.

Primeraná a vhodne zvolená odmena vyvoláva priaznivý postoj dieťaťa k svojmu správaniu a navodzuje v ňom prežitok radosti, úspechu a chuti do ďalšej práce. Zvyšuje tiež výkonnosť a pravdepodobnosť, že sa dieťa pokúsi túto činnosť zopakovať.

Rodičia musia zvážiť, či ponúkaná odmena je pre dieťa skutočnou odmenou. Je výchovne nesprávne a neúčinné odmeniť dieťa niečím, čo dieťa nevníma ako odmenu, napr. že mu zaspievajú,

7 Hrabal V. et al. (1989), *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, p. 84.

ak si rýchlo ľahne a čudujú sa, že takéto odmena „nezaberá“<sup>8</sup>.

Neprimerané a nezaslúžené odmeny nie sú ani povzbudzujúce, ani motivačné a zaiste neovplyvnia dieťa pozitívnym smerom. Dieťa by sa malo s odmenou stotožniť, prijať ju bez výhrad a nepochybovať o nej.

#### 3. Vyjadrenie pozitívneho osobného vzťahu

Dieťa nechápe odmenu len ako vecné konštatovanie určitej skutočnosti, ako informáciu o správnosti alebo výsledku činnosti. Odmenu vníma aj ako vyjadrenie pozitívneho osobného vzťahu vychovávateľa k nemu, ako prejav rodičovskej mienky o ňom, ako výraz osobnej dôvery a perspektívnosti vzťahu<sup>9</sup>.

Preto je mimoriadne dôležité, aby bol v každej odmene vyjadrený emocionálny vzťah rodičov a detí. Odmena dáva dieťaťu najavo rodičovú spokojnosť a súhlas s jeho konaním a potvrdzuje, že ho akceptujú a prijímajú. Adekvátna pochvala poskytuje dieťaťu pocit sebauplatnenia a vzbudzuje v ňom zážitok úspechu. Vhodne zvolená odmena pôsobí obojstranne - na vychovávateľa i na vychovávaného. Prehlbuje ich vzájomný vzťah, dôveru a vyvoláva spoločnú radosť a uspokojenie.

#### Funkcie trestov definuje Průcha<sup>10</sup> nasledovne:

##### 1. Informačná (spätnoväzbová) funkcia

Trest pre dieťa znamená konštatovanie nesprávnosti jeho konania alebo správania. Potrestanie informuje dieťa o tom, že jeho skutky nie sú v súlade s požiadavkami naň kladenými a v budúcnosti by ich nemalo opakovať.

8 Matějček Z., op. cit., p. 46.

9 Hrabal V. et al., op. cit., p. 56-58.

10 Průcha J., op. cit., p. 225-228.

Trest zastavuje nevhodné správanie dieťaťa, „hovori“ mu, že jeho správanie je nežiadúce a nevhodné, ale neinformuje ho o tom, ako má postupovať ďalej, nepodáva mu informácie o žiadúcom správaní. Je to teda informácia neúplná, konštatuje Hrabal (et al.)<sup>11</sup>.

Význam trestu spočíva v tom, že trest má zastaviť nevhodné správanie a zabrániť opakovaniu neželaného správania v budúcnosti a zároveň má spôsobiť mravné očistenie, zlepšenie a upevnenie charakteru dieťaťa, konštatuje predstaviteľ nemeckej humanistickej pedagogiky Uhl<sup>12</sup>.

## 2. Motivačná funkcia

Základnou funkciou trestu je zabrániť opakovaniu nežiadúceho správania. Ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, je predpoklad, že dieťa sa v budúcnosti bude snažiť vyhnúť takémuto správaniu a neopakovať ho. Možno konštatovať, že dnešný trest podmieňuje rozhodovanie v budúcnosti. Podľa Hrabala (et al.)<sup>13</sup> smeruje pôsobenie trestu v tomto prípade k vytvoreniu motivačného konfliktu pozitívnej a negatívnej sily, pri ktorom má byť trest rozhodujúcou silou. Pri tomto motivačnom konflikte sa dieťa musí rozhodnúť medzi nežiadúcou, hoci príjemnou činnosťou i za cenu potrestania a medzi žiadúcou činnosťou bez následného potrestania.

Motivačné účinky trestov môžu citlivo vplývať na duševný vývoj a prežívanie dieťaťa, jeho sebacit a hodnotu.

Pri výchove sa môžu vyskytnúť i situácie, kedy môže trest aj motivovať k zvýšenému úsiliu a k mobilizácii vôľových schopností za predpokladu

11 Hrabal V. et al., op. cit., p. 56.

12 Uhl S. (1997), *Die Strafe aus der Sicht der Empirischen Erziehungswissenschaft*. „Pädagogische Rundschau“, vol. 51, no.2, p. 665-667.

13 Hrabal V. et al., op. cit., p. 89.

vyhliadky na úspech. Hlavne staršie a vyspelejšie deti si niekedy po opakovanom trestaní uvedomia nevhodnosť svojho správania a celkovo sa zlepšia.

## 3. Negatívne vyjadrenie osobného vzťahu

Aj v treste a pokarhaní musí byť vyjadrený emocionálny vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným. Negatívnym hodnotením rodičia vyjadrujú osobnú nedôveru a sklamanie, trestom poukazujú na neperspektívnosť vzájomného vzťahu a narúšajú vzájomnú dôveru a priateľstvo. Ranou pre dieťa môže byť citový trest: „Nemám ťa rád“, „Predtým som ti veril, teraz už nie“, ktorý má väčšinou negatívnejší účinok ako iné formy trestov a môže hlboko zasiahnuť detskú dušu a raniť jeho sebavedomie. Výskumy a prax dokazujú, že deti prežívajú citové odsúdenie častokrát oveľa ťažšie ako telesný trest.

Z hľadiska duševnej hygieny je veľmi dôležité po potrestaní zbaviť dieťa čo najrýchlejšie pocitoviny. Priestupok vyvoláva pocit odcudzenia medzi dieťaťom a vychovávateľom za predpokladu, že dieťa si je vedomé svojho priestupku a prežíva vinu. Bez tohoto prežitku bude trest znamenať len akt násilia a pomsty, dieťa ho nebude vnímať ako spravodlivý. Zákonite nemôže priniesť ani odpustenie a zmierenie medzi „trestaným“ a „trestajúcim“<sup>14</sup>.

Vo funkcii odmién i trestov musí byť vyjadrený osobný vzťah rodičov a dieťaťa. Ak majú odmeny a tresty splňať „liečebnú funkciu“, musí dieťa vedieť, že aj trestajúci rodič ho má stále rád a malo by prežiť pocit „oslobodenia a zmierenia“, na ktoré možno ďalej výchovne nadviazať. Odmeňovať a trestať treba láskavo, citlivo, uvážlivo, a pri trestoch „nerozbíjať mozaiku duše dieťaťa“<sup>15</sup>.

14 Nack C. (2001), *Wenn Eltern aus der Haut fahren*. Hamburg, p. 74.

15 Matějček Z., op. cit., p. 53.

## Prezentácia empirického výskumu

V priebehu rokov 2001 až 2003 sme realizovali empirický výskum zameraný na problematiku odmeňovania a trestania v rodinnej výchove. Výskum bol uskutočnený na výskumnej vzorke študentov všetkých typov stredných škôl v dvoch krajinách: v Slovenskej republike (SR) a Nemeckej spolkovej republike (NSR). Pre tieto krajiny sme sa rozhodli z dôvodu uplatňovania odlišných štýlov výchovy. V NSR prevláda v súčasnosti liberálny štýl a rodičia preferujú voľnejšiu výchovu s výraznou autonómiou detí, s ktorými trávajú menej času, zákazy i odmeny sa tu uplatňujú zriedkavejšie ako v SR. Preferovanie liberálneho štýlu výchovy v Nemecku súvisí s historickým vývojom. V povojnovom období sa preferovala prísna autoritatívna výchova, v sedemdesiatych rokoch bol telesný trest prirodzenou súčasťou výchovy. Postupne v súvislosti s výsledkami viacerých výskumov poukazujúcimi na nežiadúce účinky autoritatívnej výchovy a zmenou spoločenských podmienok sa začala presadzovať voľná, liberálna výchova.

Na Slovensku dochádza postupne k zmenám vo výchovných cieľoch a hodnotových orientáciách rodín vyvolaných politickými a spoločenskými zmenami posledných rokov. Napriek týmto výrazným zmenám v zmysle premeny autoritatívneho výchovného pôsobenia na liberálnejší výchovný vplyv rodičov na deti, v mnohých rodinách sa stále uplatňuje tradičný model výchovy detí založený na prísnej disciplíne, rešpektovaní rodičovských pravidiel a dodržiavaní tradícií.

Predpokladáme, že dané rozdiely vo výchovných štýloch rodín v SR a NSR sú vyvolané aj tým, že mladí ľudia v NSR sa osamostatňujú skôr ako mladí ľudia v SR, a častokrát nie sú s rodičmi v takom blízkom vzťahu ako mladí ľudia žijúci na Slovensku, čo zaiste súvisí aj s ich výraznejšou finančnou nezávislosťou.

K uskutočneniu výskumu v NSR nás motivovala i skutočnosť, že v NSR bol v septembri 2000 schválený zákon o nenásilnej výchove, v ktorom sa uvádza: „Deti majú právo na nenásilnú výchovu. Kto telesne trestá svoje dieťa, koná protiprávne. Telesné tresty, psychické týranie a iné ponižujúce opatrenia vo výchove sú neprípustné“<sup>16</sup>. Na Slovensku platí podobný zákon o zákaze telesného trestania od 01.01.2009.

V našom príspevku sa vzhľadom na rozsiahlosť výskumu zameriavame a prezentujeme len vybranú časť problematiky odmeňovania a trestania v rodinnej výchove.

### Ciele výskumu:

- Zistiť preferencie pri odmeňovaní a trestaní vo výchove v SR a NSR.
- Poukázať na faktory pohlavia a vzdelania respondentov ako determinantov pri aplikácii odmién a trestov.
- Zistiť a porovnať frekvenciu telesných trestov uplatňovaných v rodinách v závislosti od vzdelania respondentov.

### Hypotézy výskumu:

1. Predpokladáme, že matky trestajú deti častejšie ako otcovia.
2. Predpokladáme, že u respondentov zo SR bude prevládať požívanie slovnej pochvaly ako odmeny oproti respondentom z NSR, ktorí budú preferovať finančné odmeny.
3. Predpokladáme, že rodičia častejšie trestajú zákazmi ako verbálnymi trestami.

16 Späth K. (2010), *Das Recht auf gewaltfreie Erziehung*. [In:] [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de). *Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik*. [online]. [https://www.familienhandbuch.de/rechtsfragen/kinderrechte/das-recht-auf-gewaltfreie-erziehung].



4. Predpokladáme, že rodičia s vyšším vzdelaním používajú vo výchove menej telesných trestov ako rodičia s nižším vzdelaním.

#### Organizácia výskumu:

Hlavnému výskumu predchádzala overovacia etapa predvýskumu realizovaného v mesiacoch apríl až jún 2001. Samotný výskum sme začali realizovať v septembri 2001 na troch typoch stredných škôl v SR v okresoch Nitra, Levice a Kežmarok. V Nemecku sme výskum realizovali takisto na všetkých typoch stredných škôl na Hauptschule, Realschule a Gymnáziu v okrese Freiburg. Realizáciu výskumu sme ukončili v júni 2003.

Dôvodov, ktoré nás viedli k publikovaniu výsledkov z tohto výskumu bolo niekoľko. Problematiku odmién a trestov považujeme za vysoko aktuálnu a mimoriadne závažnú.

V súčasnosti sa stále intenzívnejšie diskutuje o používaní trestov pri výchove detí, pričom mimoriadna pozornosť sa venuje hlavne fyzickým trestom. Medzinárodné právne dokumenty zamerané na ľudské práva stanovili povinnosť pre všetky členské štáty Rady Európy zakázať telesné trestanie detí v rodinách. Jednotlivé krajiny Európy postupne zákonom stanovujú zákaz telesného trestania.

Väčšina realizovaných výskumov v oblasti odmién a trestov sa zameriava na školské prostredie, odmeňovaniu a trestaniu detí v rodinnom prostredí, ktorými sa zaoberáme v našom príspevku, je venovaná výrazne menšia pozornosť.

Ďalším z dôvodov je skutočnosť, že mnohé realizované výskumy sa venujú predovšetkým trestom vo výchove a problematika výchovných odmién výrazne absentuje.

#### Metódy a metodika výskumu:

Pri realizácii výskumu sme použili kvantitatívne i kvalitatívne výskumné metódy. Ako hlavnú metódu sme zvolili **metódu dotazníka**. Pre túto metódu sme sa rozhodli aj z dôvodu jej možnosti použitia a získania údajov od väčšieho počtu respondentov. Pre získanie objektívnejšieho a komplexnejšieho pohľadu na danú problematiku, pohľadu nielen zo strany vychovávateľov – rodičov, ale aj zo strany vychovávaných – detí, sme vypracovali dva druhy dotazníkov: Dotazník A - pre rodičov a Dotazník B - pre študentov.

Ďalšou metódou, ktorú sme pri výskume použili bola **metóda posudzovacích škál**. Podobne ako pri dotazníkoch aj tu sme vypracovali dva druhy škál: Škálu A – pre rodičov a Škálu B - pre študentov.

Z hľadiska objektivizácie údajov a kvôli čo najvernejšiemu spoznaniu pedagogickej skutočnosti sme sa rozhodli výskumné výsledky doplniť a spresniť pomocou **metódy interview**. Vybrali sme interview skupinové, pološtanďardizované, krátkodobé.

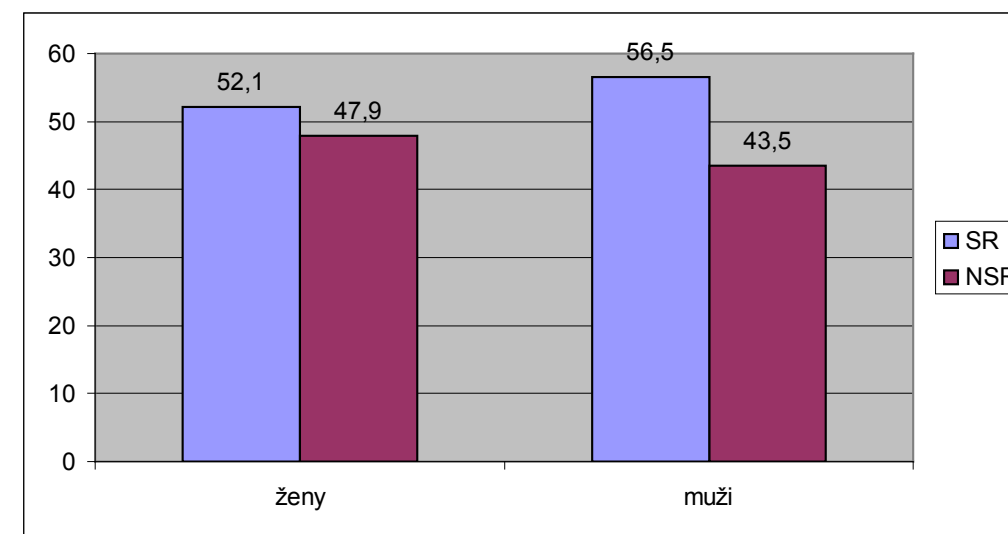
Vzhľadom na rozsiahlosť výskumu sa v našom príspevku zameriavame na vyhodnotenie vybraných výskumných údajov z dotazníka A - pre rodičov.

#### Charakteristika výskumnej vzorky:

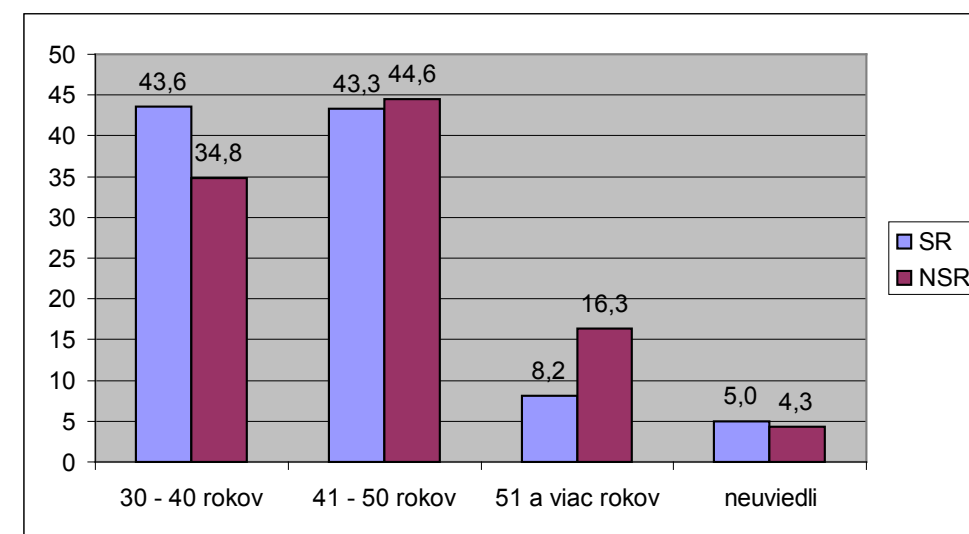
Počet rodičov nášho výskumného súboru zo Slovenska bol 282, z toho bolo 52,1% žien a 56,5% mužov. Zastúpenie respondentov z Nemecka bolo nasledovné: 47,91% bolo žien a 43,5% mužov.

Z celkového počtu 282 rodičov zo SR je 43,6% zastúpených vo vekovej kategórii 30 až 40 rokov;

Graf č. 1. Pohlavie rodičov



Graf č.2. Vek rodičov

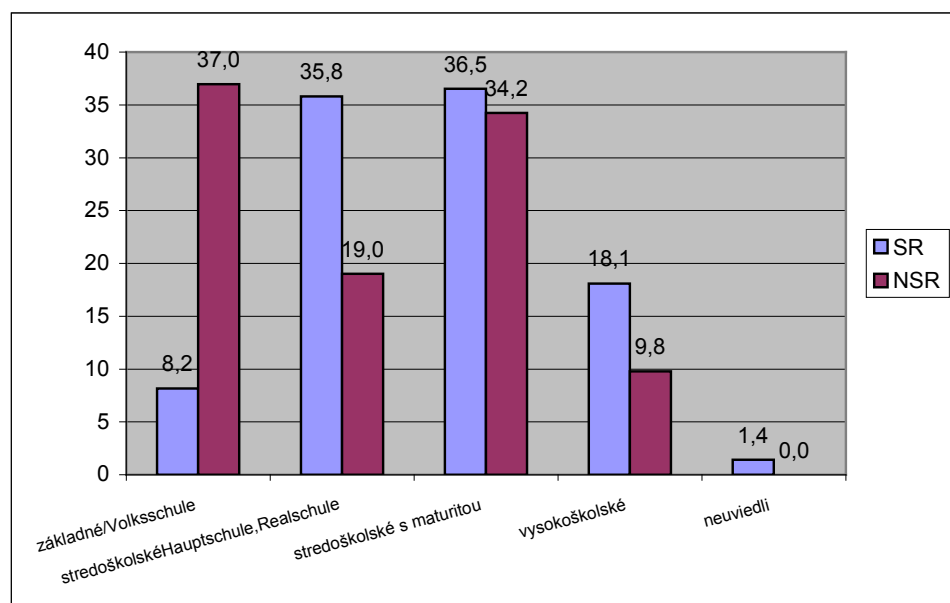


43,3% v rozmedzí 41-50 rokov a rodičov nad 51 rokov je 8,2%. 5% respondentov svoj vek neuviedlo. V NSR bolo 44,6% respondentov vo veku 41 až 50 rokov; 34,8% patrí do vekovej kategórie v rozmedzí 30-40 rokov. Rodičov starších ako 51 rokov bolo 16,3% a 4,3% neuviedlo svoj vek.

Z celkového počtu 282 respondentov na Slovensku má 36,5% rodičov stredoškolské vzdelanie s maturitou, 35,8% stredoškolské vzdelanie bez maturity, 18,1% dosiahlo vzdelanie vyso-

koškolské, 8,2% má základné vzdelanie a 1,4% respondentov neuviedlo svoje vzdelanie. Respondentov z NSR bolo celkovo 184, pričom väčšina z nich 37% dosiahlo základné vzdelanie, 34,2% má vzdelanie stredoškolské vzdelanie s maturitou. 19% nemeckých respondentov uviedlo stredoškolské vzdelanie bez maturity a 9,8% sú rodičia s vysokoškolským vzdelaním.

Graf č. 3. Vzdelanie respondentov



### Výsledky empirického výskumu

Na overenie stanovených hypotéz sme použili štatistický test na testovanie hypotéz o rovnosti dvoch alternatívnych rozdelení pri veľkých rozsahoch výberov. Pri tomto teste sa vychádza z hodnoty testu „U“, pomocou ktorej sme overovali hypotézy.

Hypotéza sa potvrdila, ak je možné ju zaradiť do kritického oboru. Kritický obor pri  $p_1 > p_2$  je  $W = (1,64; \infty)$ , pri  $p_1 < p_2$  je  $W = (-\infty; -1,64)$ . ( $p_1$  znamená pravdepodobnosť hypotézy  $H_0$ ,  $p_2$  znamená pravdepodobnosť hypotézy  $H_1$ ).

#### Hypotéza č. 1

**Predpokladáme, že matky trestajú deti častejšie ako otcovia.**

Hypotéza sa potvrdila, ako dokazujú i dosiahnuté koeficienty štatistického testu  $U = 1,88$ .

Za osobu, ktorá najčastejšie trestá, je považovaná ako na Slovensku, tak aj v Nemecku, matka. Až 60,5% respondentov zo SR a 60,8% respondentov z NSR uviedlo túto skutočnosť. Otca ako trestajúcu

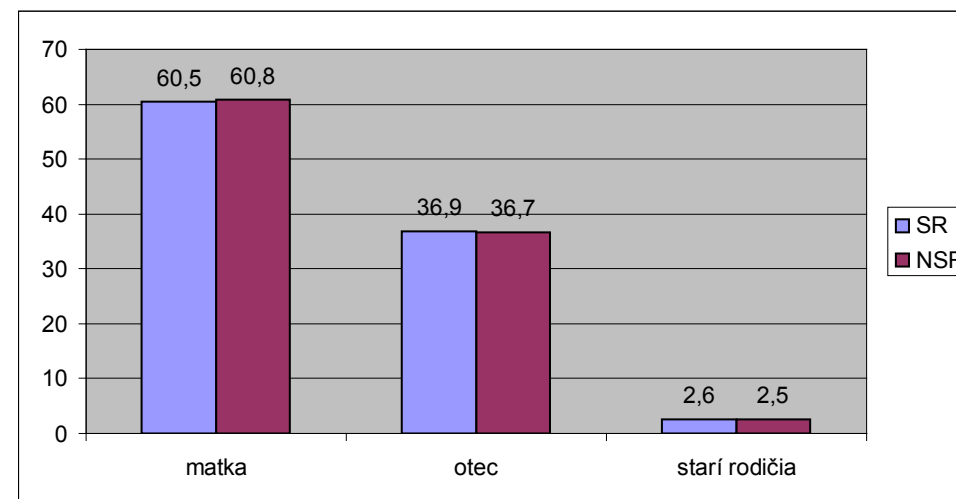
autoritu spomenulo 36,9% slovenských a 36,7% nemeckých detí.

V predstavách mnohých ľudí je matka tá, ktorá deti chráni a opatruje. Postava otca sa väčšinou spája s prísnosťou a trestaním. Avšak pre dnešnú rodinu je charakteristické zrovnoprávenie oboch partnerov a ich spoluzodpovednosť za výchovu detí a vytváranie priaznivej psychickej klímy. V súčasnosti sa stáva zriedkavejšie, že pozícia matky v rodine je slabá a otec je trestajúcou autoritou. Môže to vyplývať i z toho, že matka trávi s deťmi väčšinou viac času ako otec.

Pri trestoch je dôležité, aby ich dieťa dostávalo od osoby, ku ktorej má pozitívny postoj. Len tak môžu tresty viesť k trvalejším zmenám v správaní. Tresty od osôb, ku ktorým má dieťa negatívne vzťahy menia jeho správanie dočasne a len vo vzťahu k tejto osobe.

V názoroch na výchovu by sa mali rodičia zhodovať. V rodinách, v ktorých prevláda nejednotnosť rodičov, hrozí nebezpečenstvo, že sa dieťa nebude vedieť zorientovať v požiadavkách rodičov, ale bude plniť len tie, ktoré sú preň dôležitejšie.

Graf č. 4. Osoba, ktorá najčastejšie trestá



#### Hypotéza č. 2:

**Predpokladáme, že u respondentov zo SR bude prevládať požívanie slovnej pochvaly ako odmeny oproti respondentom z NSR, ktorí budú preferovať finančné odmeny.**

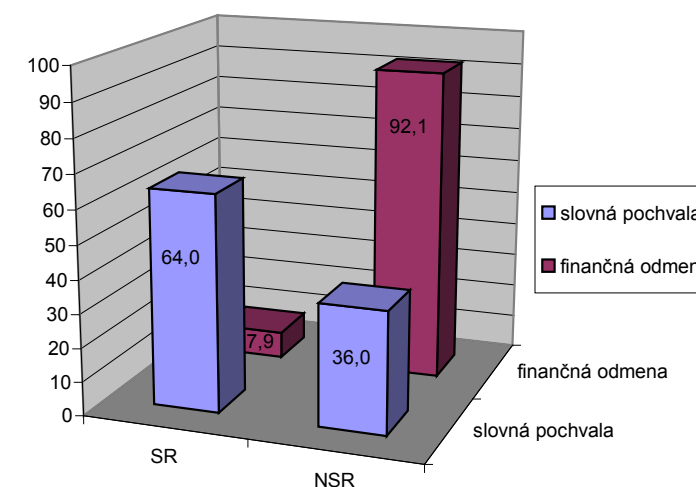
**Hypotéza sa potvrdila.** Štatistický test dosiahol hodnotu  $U = 2,25$  v SR a  $U = 3,6$  v NSR.

Porovnanie výskumných údajov nám potvrdzuje predpoklad, že zatiaľčo na Slovensku sa preferuje slovná pochvala ako forma odmeny, nemeckí rodičia uprednostňujú finančnú odmenu. Slovnú pochvalu

uviedlo 64,1% respondentov zo Slovenska oproti 7,9%, ktorí sú odmeňovaní najčastejšie finančnou odmenou. U respondentov z Nemecka je situácia opačná. Najviac preferovanou odmenou je finančná odmena, ako uviedlo vysoké percento, až 92,1% študentov. Slovnou pochvalou je odmeňovaných 36,0% nemeckých študentov.

Slovná pochvala patrí medzi najdôležitejšie, najpozitívnejšie a najúčinnnejšie výchovné metódy. Myslíme si, že rodičia uprednostňujú slovnú pochvalu preto, lebo predstavuje okamžitú reakciu na určité konanie alebo správanie dieťaťa. Možno ju používať prakticky

Graf č. 5. Preferované druhy odmien





v každom veku dieťaťa, pretože ju sprevádza aj mimika a gestika, na čo reagujú už aj najmenšie deti. Veľký význam slovnej pochvaly je v období dospievania, pretože rodičia ňou vyjadrujú vzťah ku svojim deťom, dávajú im najavo emócie, lásku a ocenenie. Môžeme povedať, že je najjednoduchšou formou odmeny, pretože si nevyžaduje žiadnu prípravu zo strany rodiča, takisto si nevyžaduje žiadne materiálne prostriedky. Usudzujeme, že rodičia majú pozitívne skúsenosti s používaním slovnej pochvaly, a že je vo väčšine prípadov účinná. Ak by sme ju porovnali s finančnou odmenou, zistíme, že je ľudskejšia, citovejšia a nedeformuje charakter dieťaťa. Usudzujeme, že preferovanie finančného odmeňovania v NSR oproti SR je spôsobené odlišnými socioekonomickými podmienkami medzi týmito krajinami. V Nemecku je dokonca zákonom stanovená výška vreckového pre deti podľa ich veku.

Slovná pochvala je vyjadrením osobného vzťahu rodiča k dieťaťu. Dieťa ju chápe ako prejav dôvery, ktorá mu umožňuje zažiť úspech a motivuje ho do ďalšej pozitívnej činnosti. Ak má byť pochvala účinná, musí sa sústrediť predovšetkým na výkon dieťaťa, a nie na jeho osobnostné vlastnosti. Väčší účinok má pochvala úprimná a neformálna, vyslovená pred dieťaťom akoby mimochodom nejakej tretej osobe, ako pochvala udelená dieťaťu priamo.

Odmeňovanie hmotnými a finančnými odmenami a výhodami patrí medzi výchovné stratégie, ktoré využívajú vonkajšiu motiváciu. Pri odmeňovaní treba starostlivo dbať na to, aby odmeny boli pre dieťa skutočne žiaduce a nezoslabovali jeho vnútornú motiváciu. Prehnané zahrňovanie detí materiálnymi darmi a finančnými odmenami nie je výchovne správne, pretože smeruje k nesprávne formovanému hodnotovému systému, ku konzumizmu a preferovaniu materiálnych hodnôt v živote.

### Hypotéza č. 3:

**Predpokladáme, že rodičia častejšie trestajú zákazmi ako verbálnymi trestami.**

### Hypotéza sa potvrdila.

Rodičia na Slovensku trestajú deti najčastejšie v 40,7% zákazom obľúbených činností, resp. zákazom stretávania sa s priateľmi, tzv. domácim väzením. V Nemecku je zákaz takisto najčastejšie používaný druh trestu, ako uviedlo 51,2% opýtaných respondentov. Verbálne tresty uplatňuje na Slovensku podľa vyjadrení respondentov – 28,4% a v Nemecku 27,5% rodičov.

Podľa vyjadrení rodičov je tento druh trestu najúčinnnejší, pretože má okamžitý dopad na dieťa. Zároveň pre nich predstavuje najjednoduchšie

riešenie. Tým, že dieťaťu zakáza tú činnosť, ktorú má najradšej, budú predpokladať nápravu nevhodného správania. Rodičia si musia uvedomiť, že tento druh trestu môže viesť u dieťaťa ku klamaniu a podvádaniu v snahe vyhnúť sa trestu. Negatívne dôsledky vznikajú vtedy, keď k prílišnému obmedzovaniu dieťaťa dochádza kvôli úzkostným predstavám rodičov, aby sa mu niečo nestalo. Nie je výchovne vhodné obmedzovať slobodu a možnosť pohybu detí.

Verbálne tresty, ako krik, nadávky, vyhrážanie sa nepovažujeme za najvhodnejšie výchovné metódy. Vzhľadom na to, že vyvolávajú u dieťaťa nervozitu, napätie a strach. Samozrejme veľa závisí aj od ich obsahu.

### Hypotéza č.4

**Predpokladáme, že rodičia s vyšším vzdelaním používajú vo výchove menej telesných trestov ako rodičia s nižším vzdelaním.**

**Hypotéza sa nepotvrdila**, ako dokazujú i dosiahnuté koeficienty  $U = -2,23$  v SR a  $-2,96$  v NSR.

Významné a prekvapivé rozdiely sa potvrdili medzi používaním telesných trestov a vzdelaním rodičov ako v SR, tak aj v NSR. Z výskumu vyplynulo, že s vyšším vzdelaním stúpa počet tých rodičov, ktorí používajú telesné tresty. 7,7% v SR a 10,0% v NSR rodičov so základným vzdelaním uviedlo, že deti trestajú telesne. Rodičia so stredoškolským vzdelaním využívajú telesné tresty v 20,5% na Slovensku a v 20,0% v Nemecku, rodičia s maturitou v 30,8% v SR a 36,7% v NSR. Najvyššie percento rodičov, ktorí používajú telesné tresty, až 41% v SR a 43,3% v NSR, tvoria rodičia s vysokoškolským vzdelaním.

Predpokladali sme, že čím vyššie vzdelanie rodičia dosiahli, tým viac si budú uvedomovať negatívne dôsledky fyzických trestov na dieťa. Zistené výskumné zistenia považujeme za prekvapivé, nakoľko v súčasnej dobe sa stále viac

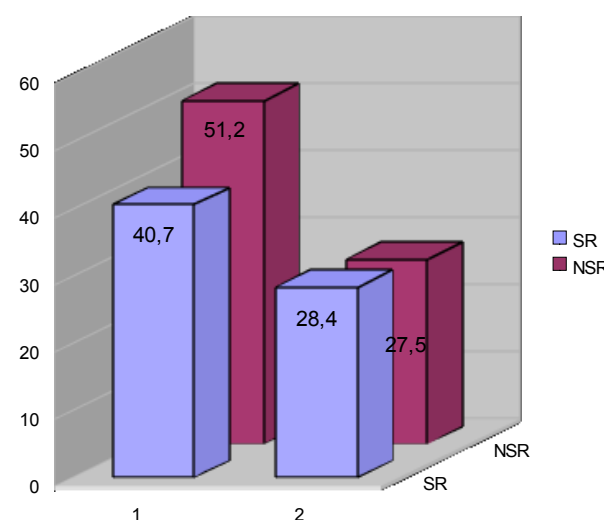
diskutuje o negatívnych dôsledkoch fyzického trestania na osobnosť dieťaťa a členské štáty Rady Európy postupne zákonom stanovujú zákaz používania telesných trestov v rodinnej výchove.

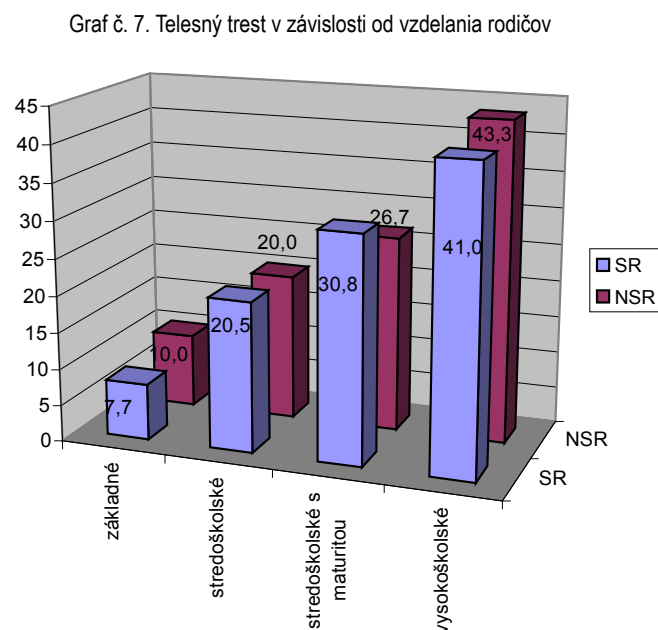
Usudzujeme, že napriek tomuto sa v mnohých, aj vysokoškolsky vzdelaných rodinách, uplatňuje hlboko zakorenená tradícia výchovy detí pomocou telesných trestov a mnohí rodičia napriek vedomosti o škodlivosti telesného trestania ho považujú za svoje „právo“ pri výchove detí. Odôvodňujú to tým, že ako rodičia majú právo vychovávať svoje dieťa tak, ako oni uznávajú za vhodné a štát nemá zasahovať do ich výchovného pôsobenia. Podobná situácia prejavujúca sa nesúhlasom rodičov so zákazom telesných trestov sa prejavila vo viacerých krajinách, kde bol uzákonený zákaz použitia telesných trestov. Rodičia spočiatku nesúhlasili s týmto zákonom a pri výchove naďalej dieťa vychovávali telesnými trestami.

Používanie telesných trestov je okrem vzdelania rodičov determinované aj ďalšími faktormi. Celkovo sa viac fyzické tresty uplatňujú u detí vyrastajúcich na vidieku a mnohí rodičia odôvodňujú opodstatnenosť telesných trestov aj v súlade s náboženskými tradíciami.

Vysokoškolsky vzdelaní rodičia majú väčšie nároky na dieťa, kladú naň vyššie ciele. Ak deti nespĺňajú ich predstavy a rodičom sa nedarí v práci, v ktorej mnohí zastávajú častokrát významné funkcie, použijú ako najjednoduchšie a najrýchlejšie riešenie telesný trest. Usudzujeme, že títo rodičia sú neraz vystavení psychickému stresu, sú psychicky vyčerpaní, žijú pod neustálym tlakom a nemajú čas, ani trpezlivosť riešiť problémy inak ako telesným trestom. Táto tendencia klesá postupne s nižším vzdelaním rodičov. Usudzujeme, že rodičia s nižším vzdelaním neraz preferujú liberálnejšiu výchovu detí a celkovo im venujú menej pozornosti pri výchove.

Graf č. 6. Preferované druhy trestov





Za zamyslenie stojí úvaha, čo respondenti považujú za fyzický trest. Je možné, že vysokoškolsky vzdelaní respondenti nášho výskumu si viac uvedomujú a rozmyšľajú o svojom výchovnom pôsobení a považujú za telesný trest akékoľvek dotyk dieťaťa, napr. „placnutie“ dieťaťa po ruke, aby si neublížilo. Zatiaľčo pre iných rodičov, ktorí nemajú prístup, možnosti a častokrát ani záujem vzdelávať sa v oblasti výchovného pôsobenia, neznamená ani väčšia bitka telesný trest.

Telesné tresty podporujú strach pred prázdnu a slabou autoritou. Dieťa sa nevedome bráni pred pokorením a vstupuje do „boja“ s vychovávateľom. Dieťa sa pomstí a odplatí vychovávateľovi tým, že ho svojim správaním provokuje. Dieťa predvádza vychovávateľovi jeho bezmocnosť a zároveň sa učí: „Ak budem mať ja moc, budem mať právo robiť násilie a telesne trestať.“ Preto mnohé deti, ktoré boli v detstve telesne trestané, neskôr v pozícii rodiča taktiež uplatňujú fyzické násilie pri výchove vlastných detí. Treba si uvedomiť, že hoci fyzická bolesť prejde rýchle, psychické jazvy na duši zostávajú natrvalo.

### Záver

Skúsenosti zo života i výsledky našich výskumných zistení potvrdzujú, že v slovenských i nemeckých rodinách sa uplatňujú negatívne výchovné metódy. Zistili sme, že je pomerne veľa takých rodín, v ktorých rodičia deti viac trestajú ako odmeňujú. Rodičia dieťaťa často zakazujú, prikazujú, napomínajú alebo sa vyhrádzajú. Mnohé deti musia trpieť aj psychické trestanie vo forme urážajúcich nadávok, ponižovania, ignorovania, nevšímavosti, zanedbávania, alebo fyzických trestov. Zistili sme, že rodičia hodnotia deti častejšie vtedy, keď sa previnia. Toto pochopiteľne znižuje sebavedomie a osobnú hrdosť dieťaťa. Naopak, dobré správanie ostáva zvyčajne bez povšimnutia a odmeny, pretože rodičia ho považujú za samozrejme.

Negatívne výchovné sankcie sú v rozpore so základným právom dieťaťa na rešpektovanie jeho osobnosti a na výchovu bez použitia násilia, ako vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa. Významným krokom smerom k minimalizovaniu používania telesných trestov v rodinách i školách je zákonom stanovený zákaz telesného trestania vo vo viacerých krajinách EÚ. Cieľom týchto

uzákonení je posilniť rodičov v ich výchovných kompetenciách, a viesť ich k tomu, aby preferovali výchovu dieťaťa založenú na láske, úcte a rešpekte.

Z dejín výchovy je známe, že sa častejšie používali skôr ponižujúce tresty ako motivujúce odmeny. Dodnes sú niektorí učitelia, rodičia i vychovávateľa presvedčení, že najúčinnším prostriedkom výchovy je prísny trest. Skutočnosť však ukazuje, že to tak nie je, pretože prísne tresty môžu síce viesť k vonkajšej poslušnosti, ale zároveň k vnútornému odporu, prípadne pokrytectvu. Prísne tresty vyvolávajú atmosféru strachu, agresivity k vychovávateľovi a druhým ľuďom.

Prevaha prísnych trestov je často prejavom bezmocnosti a bezradnosti vychovávateľa vyriešiť situáciu primeraným spôsobom. Zároveň je vyjadrením jeho nezvládnutej agresivity, je prejavom výchovne neúčinným, škodlivým a vedúcim k opačným výsledkom.

Všetky deti majú právo na život v rodine bez konfliktov a výchovu bez použitia násilia. Všeci rodičia majú právo a povinnosť uskutočňovať výchovu detí bez použitia násilia. Myslíme si, že je potrebné posilniť výchovné kompetencie rodičov v zmysle primeraného reagovania na nevhodné správanie dieťaťa. Chápavé, spravodlivé, na vzájomnej úcte založené riešenia konfliktov predpokladajú, že rodičia chápu pohnútky správania detí i seba samých. Dôležité je, aby rodičia neboli sudcami, ale pomocníkmi. Ako hovorí Menck<sup>17</sup>: „Keď rodičia dieťa trestajú, tak len pod podmienku, že tým dieťaťu pomáhajú.“

Na záver by sme chceli zdôrazniť, že najspolahlivejším mechanizmom v prístupe rodičov k dieťaťu je skutočnosť, že dobre odmeniť a potrestať dieťa môže len ten rodič, ktorý ho má naozaj rád.

17 Menck P. (1998), op. cit., p. 133.

Lujza Koldeová

Bratislava, Slovakia

koldeova@fedu.uniba.sk

Keywords: family, awards, punishments, types of awards, types of punishments, function of awards, function of punishment, frequency of awards, frequency of punishments, assessment

### Rewards and punishments system in the context of family education in The Slovak Republic and The Federal Republic of Germany

#### Abstract

The article deals with the current problematic of applying rewards and punishments in family education from a theoretical-empirical perspective. It is focussed on the comparison of the systems of rewards and punishments in Slovakia and Germany. It presents results from empirical research held in both countries from 2001 to 2003.

The findings were compared from various points of views, in order to point out the determining influence of gender, age and level of education on the selection and application of rewards and punishments in education.

Lujza Koldeová, PhD., Department of Education and Social Pedagogy, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovak Republic.



# Strategie izolowania ofiary podejmowane przez mobbera w miejscu pracy

Piotr Chomczyński

Łódź, Polska

chomczynski@gmail.com

Słowa kluczowe: mobbing, psychoterror w miejscu pracy, badania jakościowe, patologie w organizacji

## Wstęp<sup>1</sup>

W ostatnich latach możemy zaobserwować wzrost popularności takich słów jak: „mobbing”, „psychoterror w pracy”, „psychiczne nękanie”, „bullying” czy też „cyberbullying”, stanowiący swoistą odmianę bullyingu<sup>2</sup>. Z wyłączeniem ostatniego zjawiska, które zakłada wykorzystanie niedostępnych jeszcze parę lat temu nowinek technicznych (aparaty komórkowe z funkcją nagrywania obrazu i dźwięku, iPody, cyfrowe aparaty fotograficzne itd.) niniejsze fenomeny społeczne nie są czymś nowym. Zmienił się natomiast zakres wiedzy na ten temat, jak również związana z nim społeczna percepcja tychże zjawisk. Wyniki kolejnych badań ukazują społeczne, ekonomiczne i prawne mechanizmy, leżące u podstaw

1 Artykuł powstał na bazie książki: Chomczyński P. (2008), *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawiania się ofiarą*. Łódź.

2 Projekt naukowy dotyczący badań nad cyberbullyingiem został zrealizowany pod kierunkiem dr. Jacka Pyżalskiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi. Więcej na temat tego projektu na stronie [www.wsp.lodz.pl/Cyberbullying-344-0.html](http://www.wsp.lodz.pl/Cyberbullying-344-0.html).

Piotr Chomczyński, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, adiunkt w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego.

wspomnianych patologii, w związku z czym coraz łatwiejsze staje się implikowanie polityki, mającej na celu przeciwdziałanie i ochronę pracowników narażonych na wrogie oddziaływanie ze strony pozostałych. Wiedza ostatnich lat pozwala także na ostrożną estymację zjawiska poprzez wyliczenie kosztów społecznych, psychicznych, a także ekonomicznych, wynikających z tytułu absencji w pracy, kosztów leczenia, opieki psychologa, w skrajnych przypadkach trwałej niezdolności do świadczenia pracy lub podejmowania przez poszkodowanych prób samobójczych<sup>3</sup>.

Tematem niniejszego artykułu jest jedno ze zjawisk, które niejednokrotnie współwystępuje z pojawieniem się mobbingu w środowisku pracowniczym. Są to działania izolacyjne wobec ofiary podejmowane przez mobbera i jego popleczników, bezpośrednio przez niego inspirowanych. W artykule omówione zostały wrogie działania dręczyciela, postrzegane przez ofiary mobbingu przez pryzmat ich doświadczeń zawodowych. Zanim jednak przedstawione zostaną wyniki badań niezbędne jest zdefiniowanie kluczowych pojęć wykorzystanych w pracy.

## Pojęcie mobbingu

Zanim przedstawię definicję mobbingu warto dla lepszego zrozumienia odnieść się na wstępie do korzeni tego pojęcia. Zdaniem Marie Fran-

3 Zdaniem M. Sheehana całkowite koszty mobbingu ponoszone przez australijskich pracodawców sięgają od 6 do 13 miliardów dolarów rocznie, zaś pojedynczy przypadek mobbingu ponosi za sobą koszty w wysokości 16 tys. 977 dolarów (vide D. Merez, A. Mościcka, M. Drabek 2005, *Mobbing w środowisku pracy. Charakterystyka zjawiska, jego konsekwencje, aspekty prawne i sposoby przeciwdziałania*. Łódź, s. 12).

ce Hirigoyen, wybitnej francuskiej badaczki tej problematyki, termin mobbing oznacza „szarpać, źle się obchodzić, oblegać”<sup>4</sup>. Pojęcie mobbingu zastosowane do opisu agresywnych zachowań wśród ludzi<sup>5</sup> wprowadził Peter Heinemann, który w 1972 r. opublikował książkę na temat przemocy grupowej wśród dzieci<sup>6</sup>. Heinz Leymann, szwedzki lekarz psychiatra, upowszechnił ten termin zwłaszcza w krajach skandynawskich, niemieckojęzycznych oraz Holandii<sup>7</sup>.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji tak realnych, jak i nominalnych, określających zjawisko nękania psychicznego w miejscu pracy. Jedną z najbardziej znanych stanowi ta stworzona przez Heinza Leymanna, która później stanowiła punkt odniesienia dla dalszych koncepcji i założeń teoretycznych: *Mobbing jest to psychiczny terror stosowany w pracy, który angażuje wrogie nastawienie i „nieetyczne komunikowanie się”, systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej jej efektywną obronę. Sytuacja ta występuje bardzo często (przynajmniej raz na tydzień) oraz przez długi okres (przynajmniej*

4 Cf. Hirigoyen M.F. (2003), *Molestowanie w pracy*. Poznań, p. 70.

5 Konrad Lorenz jako pierwszy użył tego sformułowania w swoich pracach z zakresu etiologii na zjawisko wspólnie podejmowanego przez zwierzęta ataku na intruza, który im zagrażał swoją obecnością.

6 Vide: Einarsen H., Zapf D., Cooper C.L. (2003), *The concept of bullying at work*. [In:] Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C.L. (ed.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International perspectives in research and practice*. London, New York, p. 4–5.

7 W krajach anglojęzycznych używa się raczej terminu „physical harassment”. Cf. Beswick J., Gore J., Palferman D. (2006), *Bullying at Work. A review of literature*. Harpur Hill, p. 3; Hirigoyen M.F., op. cit., p. 69–70; Salin D. (2003), *Ways of explaining workplace bullying. A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment*. “Human Relations” vol. 56, issue 10, p. 1215.

przez pół roku).<sup>8</sup> W świetle niniejszej definicji istotny staje się wątek psychicznego terroru wymierzonego przeciwko ofierze, którego podstawę stanowi „nieetyczne komunikowanie się”, traktowane tutaj dość szeroko i rozumiane jako wszelkie formy komunikacji, które są inicjowane w sposób intencjonalny i ukierunkowane na sprawienie przykrości ofierze. Interakcyjny motyw negatywnej komunikacji znaleźć można także w pracach innego badacza mobbingu, Klause Niedla<sup>9</sup>. Phil Leather i Diane Beale podkreślają, że wrogie działania mogą mieć bezpośredni, lecz także pośredni charakter, co znalazło odzwierciedlenie w definicji przemocy w miejscu pracy przyjętej przez Komisję Europejską: *Agresja w miejscu pracy przyjmuje postać incydentów, podczas których ludzie są poniżani, zastraszani lub atakowani w warunkach pracy, z uwzględnieniem otwartych lub ukrytych zagrożeń dla ich bezpieczeństwa, dobrego samopoczucia lub zdrowia*.<sup>10</sup>

Wracając do definicji Leymanna, która stanowi swoisty punkt odniesienia dla dalszych rozważań, należy wskazać także na kolejną istotną cechę mobbingu, mianowicie na zaangażowanie działań, które mają na celu nie tylko samo jego wytworzenie, lecz także podtrzymywanie w czasie, co podkreśla także znany niemiecki badacz tego zagadnienia, Dieter Zapf<sup>11</sup>. Zwraca on uwagę na jeszcze inne aspek-

8 Leymann H. (1996), *The Content and Development of Mobbing at Work*. „European Journal of Work and Organizational Psychology” vol. 5, issue 2, p. 165 (tł. i podkr. własne).

9 Niedl K. (1996), *Mobbing and Well-being. Economic and Personnel Development Implications*. „European Journal of Work and Organizational Psychology” vol. 5, issue 2, p. 239.

10 Leather P. et al. (1999), *Violence and work*. [In:] Leather P. et al., *Work-related violence. Assessment and Intervention*, London, New York, p. 4 (tł. własne).

11 Cf. Zapf D. (1999), *Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work*. „International Journal of Manpower” vol. 20, no. 1/2, p. 70.

ty mobbingu, nie objęte definicją Leymanna. Pisze, że mobbing jest działaniem wymierzonym zazwyczaj w określoną osobę – jest długotrwałym, eskalacyjnym konfliktem obfitym w czyny mające na celu nękanie, systematycznie wymierzone w osobę będącą celem<sup>12</sup>. Wątek ten znajduje także odzwierciedlenie w pracach Adrienne B. Hubert i Marca van Veldhova. Podkreślają oni, że mobbing ukierunkowany jest zazwyczaj w jedną osobę i charakteryzuje to zjawisko jako stosowanie działań, mających na celu poniżanie i zastraszanie zawsze tej samej osoby<sup>13</sup>. Sytuacja ofiary nie jest zatem tajemnicą dla innych. Jej tożsamość i status w grupie są znane współpracownikom. Stale Einarsen i jego współpracownicy uwypuklają także wątek bezustannej ekspozycji ofiary na agresywne zachowania oprawcy<sup>14</sup>. To z kolei sprawia, że ofierze jest trudno uniknąć kolejnych aktów przemocy lub jest to zupełnie niemożliwe<sup>15</sup>. Konsekwencją wyżej wymienionych mechanizmów charakteryzujących mobbing jest to, co Leymann określa w swojej definicji jako uniemożliwienie ofierze skutecznej obrony. Marie France Hirigoyen zaznacza, że z reguły podczas przemocy psychicznej w miejscu pracy mamy do czynienia z relacją dominujący – zdominowany, w której prowadzący grę stara się podporządkować sobie drugiego i doprowadzić go do utraty własnej tożsamości<sup>16</sup>. Osoba atakowana przestaje bronić

12 Ibidem.

13 Hubert A., van Veldhoven M. (2001), *Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing*. „European Journal of Work and Organizational Psychology” vol.10, issue 4, p. 416 (tł. własne).

14 Cf. Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C., op. cit., p. 6.

15 Salmivalli Ch. et al. (1996), *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*. „Aggressive Behavior” vol. 22, issue 1, p. 1–2.

16 Hirigoyen M.F., op. cit., p. 21.

się w sposób efektywny. Porażka wynikająca z niemożności wydostania się z roli ofiary spycha ją do pozycji defensywnej. Zdaniem niektórych badaczy problemu ważne jest to, że ofiara sama siebie definiuje jako osobę słabszą i bezbronną, choć niekoniecznie musi to odpowiadać rzeczywistości układowi sił<sup>17</sup>.

Powyższe definicje wskazują jednoznacznie, że mobbing jest zjawiskiem niejednoznacznym i skomplikowanym poprzez fakt występowania wielu różnych procesów natury interakcyjnej i powodowanych przez nich efektów. Efekty te dodatkowo warunkują się wzajemnie, z reguły prowadząc do stymulacji. Całość sprawia, że ofiary mobbingu niejednokrotnie doświadczają poważnych konsekwencji zdrowotnych, zaś zebranie materiału dowodowego i przedstawienie go przed sądem nie jest łatwe.

#### Metodologia badań

Niniejsze badania przeprowadzone zostały w latach 2004-2006 w ramach mojej pracy doktorskiej. Opierają się na zasadzie triangulacji danych, dzięki czemu badacz ma szansę „ukazać siebie jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet wtedy, gdy jest w jakimś stopniu ich uczestnikiem”<sup>18</sup>. W badaniach wykorzystana została technika wywiadu narracyjnego zastosowanego wobec ofiar mobbingu (63 wywiady) oraz technika wywiadu swobodnego przeprowadzonego wśród specjalistów (7 wywiadów), którzy z racji wykonywanej pracy dysponują profesjonalną wiedzą na temat zjawiska mobbingu (przedstawiciele związków zawodowych, psychologowie, teoretycy i praktycy). Ponadto oparłem się na dokumentach sądowych, stanowiących materiał dowodowy

17 Salin D., op. cit., p. 1214–1215.

18 Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, p. 85.

spraw dotyczących mobbingu oraz na obserwacji uczestniczącej ukrytej odbytej w jednym z miejsc pracy, gdzie różne źródła informacyjne wskazywały na występowanie tego problemu.

W procesie zbierania danych empirycznych, kodowania i ich analizy, a także dalej konceptualizacji problemu i budowania wniosków teoretycznych wykorzystana została teoria metodologii ugruntowanej<sup>19</sup>.

W dalszej części artykułu chciałbym przedstawić jeden z często pojawiających się elementów mobbingu, mianowicie specyficznych działań podejmowanych przez napastników, wymierzonych przeciwko ofierze, a mających na celu jej izolację. Praktyki te mają charakter swoistego planu, którego realizacja jest niezbędna dla odseparowania ofiary i tym samym zwiększenia efektywności podejmowanych przez sprawców działań.

#### Strategie izolowania ofiary podejmowane przez mobbera

Strategia izolowania stanowi jedną z częściej stosowanych przez mobberów strategii. Poprzedzają ją z reguły strategie mające na celu deprecjację ofiary, wśród których na ogół wymienić można okazywanie braku szacunku i zaufania. Zmieniają one zarówno grupową, jak i własną percepcję ofiary. W momencie, gdy agresor lub grupa agresorów przekona pozostałych, że ofiara nie jest godna szacunku i zaufania, wytwarza się swoista „próżnia” wobec poszkodowanego, której konsekwencją

19 Cf. Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Los Angeles, p. 63; Glaser B. (1978), *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco, p. 55; Konecki K., op. cit., p. 48.

jest trudność w podtrzymaniu relacji z innymi<sup>20</sup>. Taka sytuacja daje mobberom okazję do zainicjowania strategii izolacji. Ogólnie rzecz biorąc, strategia ta opiera się na tworzeniu wokół ofiary czegoś na kształt niewidzialnego „kokonu”. „Kokon” ten z jednej strony zniechęca otoczenie do ustalania lub podtrzymywania dobrych relacji z nękanym pracownikiem, z drugiej zaś strony także i samemu pracownikowi utrudnia lub uniemożliwia wypracowanie pożądanych przez niego kontaktów z otoczeniem. Po pewnym czasie izolacja prowadzi do marginalizacji pracownika, czyli funkcjonowania jego osoby „na obrzeżach” życia zawodowego, bez uczestnictwa w nim na takich samych prawach jak inni.

Na początku dokonam charakterystyki różnych typów praktyk izolacyjnych, choć ich konsekwencje przenikają się wzajemnie (na przykład izolacja przestrzenna powoduje izolację komunikacyjną i na odwrót), dlatego podziałów tych nie można traktować zbyt kategorycznie.

#### Izolacja towarzyska

Opiera się najczęściej na tym, że pracownika nie zaprasza się na wszelkiego rodzaju spotkania nie związane bezpośrednio z pracą. Rola tych spotkań zazwyczaj nie ogranicza się jedynie do funkcji towarzyskiej, gdyż niejednokrotnie w czasie ich trwania omawiane są kwestie zawodowe związane z planami rozwojowymi firmy, ruchami kadrowymi, sojuszami i koalicjami oraz innymi sprawami, o których „dobrze jest wiedzieć”. Ponadto w czasie spotkań towarzyskich dochodzi do pogłębienia relacji interpersonalnych i nieformalnych kontaktów, które wbrew pozorom odgrywają ważną rolę w przypadku wypraco-

20 Cf. Chomczyński P. (2008), *Interakcyjne uwarunkowania procesu stawiania się ofiarą mobbingu*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” vol. 4, no.1, p. 171-174.



wywania efektywnej współpracy. Ludzie, którzy się znają, tworzą nieformalne kontakty i szybciej się integrują, co z kolei sprawia, że łatwiej jest im kooperować. Brak uczestniczenia w życiu towarzyskim grupy zawodowej wiąże się z wykluczeniem na polu zawodowym, gdyż relacje zawodowe w dużym stopniu są odzwierciedleniem relacji towarzyskich. W przypadku pracownika, który jest pomijany, pogłębia się bariera pomiędzy nim a zespołem.

Warto nadmienić, że izolacja towarzyska przybiera niejednokrotnie także formę działań mobbera, które koncentrują się na tym, że ze wszystkimi pozostałymi osobami dzieli się on sprawami prywatnymi, okazując im tym samym zaufanie wyrażane publicznie, natomiast w ostentacyjny zazwyczaj sposób pomija ofiarę. Tworzy to wrażenie, że ofierze nie można ufać, co dodatkowo pogłębia grupowy dystans wobec niej. Jedna z ofiar tak opisała w wywiadzie swoje doświadczenia: *Też byłam wykluczana z jakichś spotkań towarzyskich, nie odzywano się do mnie, nie rozmawiano ze mną (uczelnia wyższa/pracownik naukowy).*

Zazwyczaj ten typ izolacji jest odczuwany przez poszkodowanych jako wyjątkowo bolesny i trudny do zaakceptowania, gdyż przeczy on społecznej naturze człowieka, która daje mu codzienne poczucie bezpieczeństwa<sup>21</sup>.

### Izolacja przestrzenna

Izolację przestrzenną zdefiniować można jako fizyczne, złośliwe wydzielenie pracownikowi określonego miejsca pracy, przez co zazwyczaj nie ma on możliwości kontaktowania się z innymi pracownikami. Ta forma izolacji jest z reguły podejmowana przez osobę, która ma możliwości takiego zaplanowania przestrzeni, żeby ofiara

faktycznie była skazana na izolację. Z reguły jest to bezpośredni przełożony: *To znaczy trzymane byłymy w zamknięciu w jednym pokoju, żeby przypadkiem nikt nas nie widział, co było dla mnie dziwne, bo biuro było dosyć reprezentacyjne, ale do nas się nikogo nie dopuszczało (biuro rachunkowe/stażystka).* Niejednokrotnie zdarza się, że dostęp do pracownika jest dodatkowo blokowany lub utrudniany na przykład poprzez system kamer, które monitorują wejście do pomieszczenia, w którym znajduje się ofiara: *Później oddelegowano nas na ten korytarz, żebyśmy nie miały żadnego kontaktu z pracownikami, bo za związkami zawodowymi było ponad 200 pracowników w terenie, a zmanipulowani pracownicy biurowi byli łatwiejsi do pokierowania, im dano podobno – bo tak twierdzi... twierdzą pracownicy biurowi teraz – do podpisania pismo, że nie życzą sobie związków zawodowych w ich firmie, jakby mieli na to wpływ. Więc jak myśmy siedziały tam na tym korytarzu, to posadzono nas pod kamerą, żeby nas ciągle obserwować, co my tam robimy, i pracownicy, którzy do nas przychodzili, byli atakowani, yyy człowiek z ID, który przychodził naprawiać nam komputery, czy tam poprawiać sieć yyy później był wołany do dyrektora HR-u – do pani dyrektor HR, że jak będzie się kontaktował ze związkami zawodowymi, to będzie zwolniony z pracy (zagraniczna firma farmaceutyczna/dyrektor sprzedaży).*

Niekiedy izolacja przestrzenna podejmowana jest także przez mobberów, którzy zajmują równorzędną wobec ofiary pozycję w firmie. W kilku napotkanych przeze mnie przypadkach przybrała ona formę takiego umeblowania pomieszczenia, które wyklucza lub też poważnie utrudnia komunikację ofiary z pozostałymi osobami, a przez to bardziej efektywną współpracę: *[...] ale próba... dowiedzenia się o coś, zdobycia dodatkowych informacji, próba poradzenia czy przedstawienia mojego*

*pomysłu była ignorowana albo poddawana krytyce i to nawet nie w bezpośredni sposób kierowanej do mnie, ale oni to omawiali między sobą, co było jeszcze bardziej irytujące. W pokoju pracowały właśnie te osoby i ja, i pamiętam takie coś, że te dwie osoby zestawiły swoje biurka w ten sposób, że nie było już jakby miejsca... żeby utworzyć taki zamknięty zespół, a mi jakby chcieli powiedzieć: „A, to sobie ustaw tam w tym kącie”, no nie? Oni te biurka ustawili tak do siebie, więc w tym momencie moje musiało zostać pod tą ścianą, bo nawet nie było miejsca na to, żeby je jakoś inaczej przedstawiać, i to dawało właśnie takie poczucie izolacji... takiego braku udziału w tym, co się działo, nawet jak ktoś przychodził do pokoju, to sytuacja rozmowy była inna, bo jakby... no, samoczynnie zwracał się do tych osób siedzących twarzami do siebie, a ja jako ten młodszy pracownik byłam tam jakoś wepchnięta z tyłu (fabryka włókiennicza/informatyk).* Warto podkreślić, że fizycznej izolacji ofiary niejednokrotnie towarzyszy zakaz kontaktowania się z nią osób z otoczenia. Skutkiem tego ofiara, która o tym zakazie nie wie, odczytuje bierność otoczenia jako aprobatę dla postępowania mobbera. W konsekwencji relacje zawodowe pomiędzy krzywdzonym w ten sposób pracownikiem a jego kolegami zaczynają zanikać, co uniemożliwia temu pierwszemu wykonywanie powierzonych mu obowiązków. Henryk Formicki, wiceprezes Zarządu Regionu Łódzkiego „Solidarności”, zwraca uwagę na stygmatyzujący wymiar kontaktów z osobą izolowaną. Pracownicy boją się być zauważeni, gdy kontaktują się z osobą „wyklętą” przez mobbera. Najbezpieczniej jest zatem unikać ofiary, gdyż kontakt z nią prowadzi do posądzenia o solidarność z jej postępowaniem, poglądami itd.: *Po pierwsze, żeby w ogóle nie kontaktowali się z tą osobą inni pracownicy. Jak przychodzili do niej tak nagle, z dniem jutrzejszy – nikt... Nie z powodu, że nie mają po co, tylko, że*

*to jest wrzód. Jak mnie z wrzodem zobaczą, to mnie też wyrzucą. Nawet jak ona kończy pracę i wychodzą za bramę, to pracownicy idą od niej trzy metry z każdej strony (wiceprezes Zarządu Regionu Łódzkiego „Solidarności”).*

### Izolacja komunikacyjna

Izolacja komunikacyjna polega przede wszystkim na ograniczaniu bądź pozbawianiu ofiary, czasami także otoczenia, możliwości wzajemnego komunikowania się, zarówno bezpośredniego, jak również często pośredniego (e-mail, telefon itd.). Brak możliwości wymiany informacji sam w sobie izoluje na wielu różnych płaszczyznach życia zawodowego i prywatnego: *To było dla mnie najdziwniejsze, nie dopuszczała żadnych klientów, żadnych. Ja nie mogłam, jak chciałam jakieś papiery uzyskać, żeby coś tam zrobić, to ja nie mogłam zadzwonić do firmy, powiedzieć, że tego chcę po prostu, to ona musiała zadzwonić. Musiałam jej to na piśmie podać, przedstawić (biuro rachunkowe/stażystka).*

Niekiedy izolacja komunikacyjna przyjmuje także formę intencjonalnego nie przekazywania informacji na tematy istotne dla wykonywania pracy lub też przekazywanie ich za późno lub po czasie określonego wydarzenia. Najczęściej dotyczy to terminu spotkań, konferencji, zebrań, lecz także informacji od klientów, a także wiadomości od bliskich.

### Podsumowanie i zakończenie

Wymienione i scharakteryzowane wyżej strategie izolacyjne są typowe dla zjawiska mobbingu. Lektura niniejszego tekstu być może skłoni do refleksji nad bezsensownością tego typu działań, które w bezpośredni sposób zagrażają nie tylko pracownikowi, lecz również firmie, w której dochodzi do występowania tego typu patologii. Należy jednak pamiętać, że mobbing jako zjawie-

21 Cf. James W. (1950), *The Principles of Psychology*. Vol. 1, p. 293-294.

sko samo w sobie nie jest czymś racjonalnym, gdyż nigdy nie służy czemukolwiek dobremu, choć niejednokrotnie bywa mylone z konfliktem, reprimendą ze strony przełożonego czy twardego sposobem zarządzania kapitałem ludzkim. W odróżnieniu od nich mobbing nie powoduje pozytywnych efektów, lecz jedynie niekorzystne zjawiska zarówno w skali mikro-, mezo- jak i makrospołecznym.

Badania na temat mobbingu jasno wskazują na potrzebę przeciwdziałania temu zjawisku na wielu różnych szczeblach. Zarówno państwo poprzez system prawny, instytucje kontrolne, edukację i opiekę zdrowotną, jak również przedsiębiorstwa, wykorzystując dobre praktyki zarządzania i usprawniając komunikację, powinny dążyć do ograniczania niniejszej patologii i minimalizacji jej negatywnych efektów. Wyniki badań naukowców, dotyczące tej problematyki, jak również moje własne, zdecydowanie pozwalają stwierdzić, że brak reakcji ze strony ofiar lub też wyczekiwanie w nadziei na poprawę sytuacji nie prowadzą do jej polepszenia, lecz wręcz przeciwnie – skutkują eskalacją negatywnych zjawisk. Z tego względu tak istotne jest stworzenie organizacyjnych ram walki z mobbingiem.

**Piotr Andrzej Chomczyński**

Lodz, Poland

chomczynski@gmail.com

Keywords: mobbing, psychoterror at workplace, physical harassment, qualitative research, pathologies in organization

### Isolation strategies toward victims taken by mobbers at workplace

#### Abstract

The aim of this paper is to present the isolation strategies taken by mobbers toward their victims at workplace environment. There are discussed strategies of social, spatial and communicational isolation of a victim. This article base on qualitative research and the methodology of grounded theory. There were used the techniques of narrative (63) interview carried among mobbing victims and 7 semi-structured interview realized among specialists who posses the professional knowledge about this dilemma. There was also used covert participant observation and documents analysis. This paper bases on PhD. thesis.

Piotr Chomczyński, PhD., Pedagogical Academy in Lodz, Department of Sociology. Assistant professor in the Department of Sociology of Organization and Management at the University of Lodz.

## Dyskusja na temat wypędzeń jako przykład polskich sporów politycznych

**Paweł Ciołkiewicz**

Łódź, Polska

pciolkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: analiza dyskursu, pamięć zbiorowa, Centrum przeciwko Wypędzeniom

### Wstęp

Spory na temat przeszłości, jakie toczyły się w polskiej sferze publicznej w pierwszych latach XXI wieku, świadczą o tym, że interpretacja zdarzeń historycznych nie jest tak oczywista i jednoznaczna, jak można byłoby przypuszczać. Kontrowersje Paweł Ciołkiewicz, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Socjologii. Zainteresowania: analiza dyskursu, społeczna i kulturowa rola mediów. wspomnień *Strachu* i *Złotych żniwach*)<sup>1</sup> oraz gorąca dyskusja wokół

1 Na temat analizy sporu wokół Jedwabnego vide: Ciołkiewicz P. (2003), *Debata publiczna na temat mordu w Jedwabnem w kontekście przeobrażeń pamięci zbiorowej*. „Przegląd Socjologiczny”, no. 1, p. 285-306; Ciołkiewicz P. (2004), *Poszukiwanie granic odpowiedzialności zbiorowej. Debata o Jedwabnem na łamach „Gazety Wyborczej”*. „Kultura i Społeczeństwo”, no. 1, p. 123-141; Czyżewski M. (2008), *Debata na temat Jedwabnego oraz spór o „politykę historyczną” z punktu widzenia analizy dyskursu*. [In:] Nowinowski S.M., Pomorski J., Stobiecki R. (ed.), *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, Łódź; Paczkowski A. (2010), *Upiory przeszłości: Jedwabne i Kielce. Zmagania pamięcią*. [In:] Czyżewski M., Kowalski S., Tabako T. (ed.),

Paweł Ciołkiewicz, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Socjologii. Zainteresowania: analiza dyskursu, społeczna i kulturowa rola mediów.

działań Eriki Steinbach, która od lat dąży do stworzenia w Niemczech tzw. Centrum przeciwko Wypędzeniom, niewątpliwie mają duży wpływ na kształt polskiej pamięci zbiorowej, czyli dynamicznego, pełnego kontrowersji obszaru wyobrażeń o przeszłości danej zbiorowości, konstruowanego w oparciu o indywidualne przeżycia jednostek, wspólne doświadczenia tejże zbiorowości oraz oficjalnie przekazywane i utrwalane wersje przeszłości<sup>2</sup>. Zagadnienia dyskutowane w ramach tych sporów przyczyniły się m.in. do konieczności ponownego przemyślenia wizerunku narodu polskiego jako wyłącznie ofiary II wojny światowej – debata na temat mordu w Jedwabnem pokazała, że Polacy także brali udział w mordowaniu Żydów, natomiast w trakcie dyskusji w sprawie wypędzeń okazało się, że Niemcy chcą wywalczyć sobie prawo do mówienia o własnych cierpieniach doświadczanych podczas wojny.

W niniejszym artykule przedstawiam niektóre rezultaty analizy sporu wokół powojennych wypędzeń ludności niemieckiej, który rozegrał się w polskiej sferze publicznej w latach 2000-2007. Zaczynam od ogólnego omówienia przebiegu dyskusji, następnie podejmuję próbę usytuowania tego sporu w szerszym

*Retoryka i polityka. Dwudziestolecie polskiej transformacji*. Warszawa. Na temat analizy sporu wokół Strachu vide: Czyżewski M. (2009), *Polski spór o „Strach” Jana Tomasza Grossa w perspektywie „pośredniczącej” analizy dyskursu*. „Studia Socjologiczne”, no. 3, p. 5-26.

2 Pojęcia pamięci zbiorowej używam tu w znaczeniu jakie nadała mu Barbara Szacka (vide Szacka B. (2006), *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa, przede wszystkim p. 17-45).



kontekście przeobrażeń pamięci zbiorowej, zachodzących w polskiej sferze publicznej od lat pięćdziesiątych. Wydaje się bowiem, że współczesne spory dotyczące przeszłości trzeba rozpatrywać jako elementy procesu, który prowadzi do zmian w postrzeganiu wydarzeń z przeszłości i odsłania ich konstrukcyjny charakter. W zakończeniu staram się odpowiedzieć na pytanie o przewidywane konsekwencje tego sporu<sup>3</sup>.

### Przebieg sporu na temat wypędzeń

Pojawienie się w polskiej sferze publicznej kwestii powojennych wypędzeń stało się okazją do prezentacji przeciwstawnych punktów widzenia i wykorzystania ich w sporach dotyczących doraźnych kwestii politycznych. Pomimo tego, że początek debaty pozwalał mieć nadzieję, iż strona polska będzie mówiła jednym głosem, z czasem okazało się to niemożliwe. Narastające kontrowersje związane z działaniami Związku Wypędzonych doprowadziły do polaryzacji stanowisk i ideologizacji sporu toczącego się w polskiej sferze publicznej. Chwilami można było odnieść wrażenie, że dla polskich uczestników sporu liczyło się pogębienie polskiego przeciwnika, a nie wypracowanie konstruktywnej reakcji na działania strony niemieckiej. Na podstawie analiz prowadzonych w ramach jakościowej analizy dyskursu wyróżniłem trzy fazy sporu: w pierwszym okresie (2000-2004) głównym źródłem kontrowersji były plany budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom<sup>4</sup>; w roku

2004 dyskusje dotyczyły niemieckich roszczeń majątkowych oraz mającej być odpowiedzią na te roszczenia uchwały Sejmu, obligującej polski rząd do domagania się od strony niemieckiej odszkodowań za szkody wyrządzone podczas II wojny światowej; rok 2006 przyniósł natomiast dyskusje związane z otwarciem przez Erikę Steinbach wystawy upamiętniającej ofiary wypędzeń pt. „Wymuszone drogi. Ucieczka i wypędzenie w Europie XX wieku”<sup>5</sup>.

Dyskusję na temat wypędzeń rozpoczęło ogłoszenie przez Erikę Steinbach projektu budowy w Berlinie Centrum przeciwko Wypędzeniom. Został on zaprezentowany w Bundestagu w czerwcu 2000 roku, natomiast dwa miesiące później, podczas corocznego zjazdu Związku Wypędzonych, Steinbach zapowiedziała rozpoczęcie kampanii na rzecz budowy instytucji, która miałyby upamiętniać ofiary wypędzeń. Według przewodniczącej Związku miałyby to być placówka naukowo-badawcza, a zarazem miejsce upamiętniające nie tylko Niemców, ale także przedstawicieli innych narodowości (np. Ormian, Polaków i Żydów). Te plany wywołały w Polsce wielkie poruszenie i niemal ogólnonarodowy sprzeciw. Polscy komentatorzy byli zgodni, że instytucja w kształcie proponowanym przez Steinbach nie powinna powstać. Wraz z rozwojem debaty zaczęły pojawiać się jednak głosy, że jakaś instytucja upamiętniająca powojenne wypędzenia jest potrzebna. Przekonanie, zgodnie z którym wypędzenie jako ważne zdarzenie historyczne powinny zostać w godny sposób upamiętnione, doprowadziło do sformułowania wielu propozycji alternatywnych wobec niemieckiego planu. Przedstawianie tych propozycji było z reguły

traktowane jako sposób na przeciwstawienie się planom zawłaszczenia przez Steinbach pamięci o wypędzeniach, a nie jako zgoda na budowę projektowanej przez nią instytucji.

Jako jeden z pierwszych pojawił się projekt ośrodka KARTA (polskiej organizacji pozarządowej, dokumentującej wypędzenia dokonywane na terenach polskich pod okupacjami niemiecką i sowiecką). Dla nowej instytucji zaproponowano nazwę Centrum Dokumentacji Wypędzeń. Postawienie akcentu na dokumentację miało oznaczać, że głównym celem byłoby scalenie wiedzy o przymusowych migracjach ludności Europy po 1939 roku. Nieco inny charakter miał kolejny projekt, zgłoszony przez intelektualistów z Niemiec, Polski, Czech, Słowacji i Węgier – Europejskie Centrum przeciwko Wypędzeniom, Przymusowym Przesiedleniom i Deportacjom miałyby stać się ośrodkiem gromadzenia dokumentacji, prowadzenia badań naukowych i organizowania spotkań. Innym projektem, który powstał w reakcji na plany Związku Wypędzonych, była propozycja budowy Europejskiego Centrum Ofiar Totalitaryzmów XX wieku, zgłoszona przez Pawła Machcewicza, pracującego wówczas w Instytucie Pamięci Narodowej. Machcewicz uznał za konieczne wyjście poza schemat forsowany przez Steinbach i zajęcie się badaniami dyktatur, czyli najważniejszego doświadczenia XX wieku i potraktowanie wypędzeń jako ich konsekwencji.

W dyskusję włączyli się także politycy. Właśny projekt przedstawiła np. Platforma Obywatelska. Centrum proponowane przez tę partię miałyby się zająć nie tylko dokumentowaniem wypędzeń, ale także prowadzeniem badań nad zbrodniami nazizmu i stalinizmu. Ważnym wymiarem działalności tej instytucji miałyby

być edukacja. Inny projekt został zgłoszony podczas spotkania ministrów kultury Niemiec, Polski i Słowacji z udziałem przedstawicieli Węgier, Austrii oraz Czech. Uczestnicy spotkania postanowili powołać do życia specjalną sieć informacyjną, dotyczącą problemu wypędzeń – Sieć Europejskiej Pamięci i Solidarności. U podstaw tego projektu legło przekonanie, że ośrodek, którego celem byłoby upamiętnianie wyłącznie cierpienia Niemców, jest nie do przyjęcia. Propozycja uzyskała poparcie prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego i kanclerza Gerharda Schrödera. Z czasem ten projekt stał się główną przeciwwagą dla projektu Steinbach i był przywoływany w dyskusjach jako „europejska” alternatywa dla „niemieckiego projektu narodowego”.

Podsumowując tę fazę sporu można powiedzieć, że istotnym następstwem działań Związku Wypędzonych stało się wywołanie dyskusji o ważnym aspekcie europejskiej historii, jakim były masowe i przymusowe przesiedlenia. Sprzeciw wobec niemieckiego centrum i pojawianie się alternatywnych projektów pokazują, że z polskiego punktu widzenia, powstanie instytucji, która nie uwzględniałaby szerszego kontekstu wypędzeń, uznano za niedopuszczalne. Dążenie do ukazania pełnego obrazu zdarzeń, które doprowadziły do przesiedlenia Niemców, przeciwstawiano próbom „pisania historii na nowo”. Dyskusja wokół rozlicznych projektów instytucji, które miałyby zająć się upamiętnianiem zdarzeń z przeszłości, pokazała, że z polskiego punktu widzenia Niemcy nie mają prawa do takiego upamiętniania własnych ofiar, które mogłoby prowadzić do relatywizowania nazistowskich zbrodni. W tej fazie sporu dominowało przekonanie, że Niemcy nie mogą zawłaszczać historii wypędzeń, gdyż może to doprowadzić do negatywnych konsekwencji.

3 Korzystam z fragmentów mojej pracy doktorskiej *Pamięć zbiorowa w dyskursie publicznym* [praca niepublikowana – w trakcie przygotowywania do druku].

4 Analiza pierwszej fazy tego sporu znajduje się w: Ciołkiewicz P. (2005), *Polskie emocje, niemiecka arogancja i pruska buta. Uwagi na marginesie debaty publicznej o wypędzeniach*. [In:] Szociński A. (ed.), *Wobec przeszłości: pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*. Warszawa.

5 Analiza trzeciej fazy sporu znajduje się w: Ciołkiewicz P. (2009), *Kontrowersje wokół wystawy „Wymuszone drogi” na tle sporu o wypędzenia. Analiza debaty prasowej*. „Kultura i Społeczeństwo”, no. 3, p. 17-43.

Pomimo tej wspólnoty poglądów, już tym okresie zaczęły wyłaniać się różnice w stanowiskach prezentowanych w polskiej sferze publicznej, które z całą mocą dały o sobie znać w kolejnych fazach sporu.

W roku 2004 punkt ciężkości sporu o wypędzenia przesunął się ze sfery symbolicznej do sfery materialnej. O ile w pierwszej fazie dyskusję zdominowały kwestie symbolicznego upamiętniania ofiar wypędzeń, o tyle w drugim okresie istotne okazały się kwestie majątkowe: z jednej strony media nagłaśniały groźbę pojawiania się pozwów o zwrot pozostawionego w Polsce mienia, zapowiadanych przez Powiernictwo Pruskie (niemiecka organizacja, pomagająca wypędzonym w procesach sądowych), z drugiej zaś polska strona coraz wyraźniej formułowała postulat domagania się od strony niemieckiej tzw. reparacji wojennych, czyli odszkodowań za straty poniesione przez Polskę w czasie wojny. Warto podkreślić, że kwestie majątkowe pojawiały się także wcześniej, ale miały marginalne znaczenie, gdyż ważniejszy był sprzeciw wobec idei Centrum przeciwko Wypędzeniom.

W drugiej fazie sporu polskie media zaczęły łączyć ze sobą dwie kwestie: pojawiające się coraz częściej prywatne roszczenia majątkowe obywateli niemieckich i działania niemieckich urzędów, które domagały się od niemieckich przesiedleńców zwrotu tzw. świadczeń wyrównawczych (o ile nie byli oni w stanie udowodnić, że majątek pozostawiony w Polsce nie jest już ich własnością). Niemieccy urzędnicy konieczność zwrotu świadczeń uzasadniali zmianami, jakie zaszły w Europie po 1989 roku. Wcześniej niemieccy przesiedleńcy nie mogli dysponować majątkiem pozostawionym w Polsce, nawet jeśli formalnie byli jego właścicielami, natomiast po

roku 1989 taka możliwość się pojawiła. Prywatne roszczenia zaczęto zatem traktować jako efekt działań rządowych, co doprowadziło do pojawienia się pomysłu, by na te działania odpowiedzieć w podobny sposób. W takiej właśnie atmosferze rozpoczęły się akcje obliczania strat poniesionych przez Polskę w trakcie wojny (np. na zlecenie ówczesnego prezydenta Warszawy Lecha Kaczyńskiego swoje straty podliczyła Warszawa). Taką polityczną odpowiedzią miała stać się także uchwała, nad którą prace rozpoczął w tym okresie Sejm. Po długich i burzliwych dyskusjach 10 września 2004 roku jednogłośnie (przy jednym głosem wstrzymującym się) przyjęto uchwałę stwierdzającą, że Polska nie otrzymała od Niemiec rekompensaty za straty wojenne i wzywającą polski rząd do podjęcia „stosownych działań” w tym zakresie. Oto treść tej uchwały:

*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej świadomy roli prawdy historycznej i elementarnej sprawiedliwości w stosunkach polsko-niemieckich: (1) stwierdza iż Polska nie otrzymała dotychczas stosownej rekompensaty finansowej i reparacji wojennych za olbrzymie zniszczenia oraz straty materialne i niematerialne spowodowane przez niemiecką agresję, okupację, ludobójstwo i utratę niepodległości przez Polskę; Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wzywa Rząd Rzeczypospolitej Polskiej do podjęcia stosownych działań w tej materii wobec Rządu RFN; (2) oświadcza, że Polska nie ponosi żadnych zobowiązań finansowych wobec obywateli Republiki Federalnej Niemiec wynikających z II wojny światowej i jej następstw; (3) wzywa Rząd do jak najszybszego przedstawienie opinii publicznej szacunku strat materialnych i niematerialnych poniesionych przez Państwo Polskie i jego obywateli w wyniku II wojny światowej; (4) apeluje do władz Republiki Federalnej Niemiec o uznanie bezzasadności i bezprawności nie-*

*mieckich roszczeń odszkodowawczych przeciwko Polsce oraz o zaprzestanie kierowania obywateli niemieckich na drogę sądową lub administracyjną przeciwko Polsce; Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wzywa Rząd Rzeczypospolitej Polskiej do podjęcia zdecydowanych kroków w sprawie definitywnego uznania przez Republikę Federalną Niemiec ewentualnej odpowiedzialności odszkodowawczej za szkody poniesione przez obywateli niemieckich wskutek przesiedleń i utraty majątku ludności po II wojnie światowej wynikających z postanowień Umowy Poczdamskiej oraz wskutek późniejszych procesów repatriacyjnych<sup>6</sup>.*

Polskie reakcje na uchwałę były zróżnicowane. Lewicowy rząd Marka Belki oraz MSZ kierowane przez Włodzimierza Cimoszewicza skrytykowały ją, zdecydowanie odrzucając postulat domagania się od Niemców jakichkolwiek reparacji. Z punktu widzenia rządu i MSZ sprawa roszczeń była traktowana jako zamknięta. Z drugiej strony partie opozycyjne z reguły uznawały uchwałę za skuteczne narzędzie, które można wykorzystać w relacjach polsko-niemieckich. W ten sposób uchwała stała się przedmiotem gwałtownego sporu politycznego. W jego ramach zaktywizowali się przedstawiciele dwóch głównych stanowisk, które zaczęły się kształtować w pierwszej fazie sporu wokół wypędzeń. Z jednej strony zatem formułowane były uwagi krytyczne wobec uchwały, z drugiej zaś przedstawiano pogląd, zgodnie z którym uchwałę należy ocenić pozytywnie. Dyskusja koncentrowała się wokół kilku kwestii. Po pierwsze istotną sprawą było ustalenie, czym w gruncie rzeczy jest uchwała i na czym mogą

<sup>6</sup> Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 września 2004 r. w sprawie praw Polski do niemieckich reparacji wojennych oraz w sprawie bezprawnych roszczeń wobec Polski i obywateli polskich wysuwanych w Niemczech. *Monitor Polski* z 2004 r. No. 39 poz. 678.

polegać konsekwencje jej przyjęcia. Kolejną osią sporu stała się ocena postępowania polskiego rządu, który zdecydowanie odrzucił postulaty zawarte w uchwale. Kontrowersje wywołała także reakcja rządu niemieckiego. Poniżej znajduje się schematyczne przedstawienie głównych osi sporu oraz formułowanych opinii.

Kolejną odsłonę sporu o Centrum przeciwko Wypędzeniom, toczącego się już w zupełnie innej konstelacji politycznej (po wygranych w 2005 roku przez prawicę wyborach parlamentarnych i prezydenckich) przyniósł rok 2006. Idea budowy Centrum wróciła z powodu otwarcia przez Erikę Steinbach 10 sierpnia 2006 roku w Berlinie wystawy upamiętniającej ofiary wypędzeń: „Wymuszone drogi. Ucieczka i wypędzenie w Europie XX wieku”. Wystawa obejmowała m.in: ludobójstwo Ormian w Turcji (1915-1916), wymianę ludności pomiędzy Grecją i Turcją (1922-1923), wypędzenie Żydów niemieckich w 1933 roku, deportacje ludności Zachodniej Karelii (1939-1947), deportacje Polaków, Bałtów i Ukraińców na Syberię (1939-1949), wypędzenie ludności niemieckiej z północnej Europy po 1944 roku, wypędzenie Włochów z Jugosławii (1944), ucieczkę cypryjskich Greków z tureckiej części wyspy (1963-1974) oraz czystki etniczne na Bałkanach (lata 90). Ze względu na zakres materiału trudno uznać, że wystawa koncentrowała się tylko na wypędzeniach ludności niemieckiej, z drugiej jednak strony zestawienie obok siebie tych wszystkich zdarzeń budziło u wielu komentatorów szereg wątpliwości.

Strategia reagowania na wystawę realizowana przez polski rząd polegała na odwoływaniu się do kategorii „prawdy historycznej”, co oznaczało podkreślanie roli, jaką w czasie II wojny światowej odgrywali Niemcy (rola agresora) i Polacy (rola ofiary). W ramach tej ar-



Schemat 1. Główne stanowiska w sporze o uchwałę

|                                   | Krytycy uchwały  | Zwolennicy uchwały  |
|-----------------------------------|--|---|
| Czym jest uchwała?                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bezrefleksyjną reakcją na działania strony niemieckiej prowadzącą do eskalacji sporu,</li> <li>• nieudolnym działaniem politycznym, szkodzącym polskiej racji stanu</li> <li>• „straszakiem” na Niemców</li> <li>• „bublem prawnym”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zręcznym, potrzebnym i przemyślanym posunięciem polskiego Sejmu,</li> <li>• działaniem politycznym zgodnym z polską opinią publiczną,</li> <li>• godnym i spokojnym przypomnieniem o tym jakie straty poniosła Polska,</li> <li>• elementem planu, który ma doprowadzić do pełnego odzyskania niepodległości.</li> </ul> |
| Jakie mogą być jej konsekwencje?  | <p><u>negatywne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ugruntowanie w UE wizerunku Polski jako „narodu pieniaczy”,</li> <li>• pogorszenie klimatu w relacjach polsko-niemieckich.</li> </ul>   | <p><u>pozytywne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uświadomienie stronie niemieckiej polskiego punktu widzenia,</li> <li>• doprowadzenie do symetrii w relacjach polsko-niemieckich.</li> </ul>   |
| Ocena reakcji rządu RP na uchwałę | <p><u>pozytywna</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rząd wykazuje rozsądek,</li> <li>• rząd działa kompetentnie.</li> </ul>   | <p><u>negatywna</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rząd wykazuje się naiwnością,</li> <li>• rząd wykazuje brak dobrej woli,</li> <li>• rząd nie reprezentuje polskiej racji stanu.</li> </ul>   |
| Ocena reakcji strony niemieckiej  | <p><u>pozytywna</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powściągliwość niemieckiego rządu jako przejaw dążenia do uniknięcia eskalacji sporu.</li> </ul>  | <p><u>negatywna</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak reakcji niemieckiego rządu jako poparcie działań środowisk wypędzonych i przejaw relatywizacji historii,</li> <li>• reakcje publicystów jako przejaw braku zrozumienia strony polskiej i braku gotowości do porozumienia.</li> </ul>  |

Źródło: opracowanie własne

gumentacji wystawa prezentowana była jako „fałszowanie prawdy historycznej”, polegające na zrównaniu wypędzeń Niemców z innymi przesiedleniami dokonującymi się w XX wieku oraz na pomijaniu kontekstu zdarzeń, które do przesiedleń doprowadziły. Premier polskiego rządu Jarosław Kaczyński w dniu otwarcia wystawy odwiedził niemiecki obóz zagłady Stutthof i stwierdził, że to miejsce przypomina „prawdę o gigantycznej zbrodni popełnionej na narodzie

polskim i o tym, kto dopuścił się Holocaustu”<sup>7</sup>. Dzień później opublikowano oświadczenie MSZ, w którym wystawę uznano za zagrożenie dla relacji polsko-niemieckich oraz niedopuszczalne relatywizowanie odpowiedzialności za wybuch II wojny światowej<sup>8</sup>. Kolejnym symbolicznym

7 Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, [online], [portal internetowy], [dostęp: 2012.04.04], Dostępne w Internecie: [http://www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/2130\\_18195.htm](http://www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/2130_18195.htm).

8 Sadoś A. (2006). *Oświadczenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych w związku z wystawą „Wymuszone drogi. Ucieczka i wypędzenie w Europie XX wieku”*. [W:] Ministerstwo Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej. [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2011.12.29], Dostępny

gestem strony polskiej było odwołanie wizyty w Niemczech przez ówczesnego komisarza Warszawy Kazimierza Marcinkiewicza, który miał wyjechać 11 sierpnia 2006 roku do Berlina na uroczystości związane z piętnastolecie podpisania umowy o współpracy między Berlinem a Warszawą. Jako powód odwołania tej wizyty polityk podał wystawę Eriki Steinbach.

Polscy politycy nie reprezentowali jednak spójnego stanowiska – zdecydowana reakcja rządu spotkała się z krytyką opozycji. Działania polskich władz zostały uznane m.in. za dowód braku skuteczności. Formułowano także oskarżenia o poszukiwanie głosów elektoratu niechętnego wobec Niemiec. Warto podkreślić, że odwróceniu uległ schemat obowiązujący w drugiej fazie sporu: w dyskusji z roku 2004 strona rządowa starała się łagodzić konflikt (dając do zrozumienia stronie niemieckiej, że nie ma zamiaru stosować się do uchwały przyjętej przez Sejm), a opozycja wypowiadała się w zdecydowanie ostrzejszym tonie. Oczywiście należy uwzględnić fakt, że te partie, które w roku 2004 były w opozycji, dwa lata później reprezentowały stronę rządową (PiS, LPR, Samoobrona) i ich retoryka nie uległa zmianie w porównaniu z rokiem 2004. Natomiast partie, które w roku 2004 były u władzy (głównie SLD), w późniejszym okresie, kiedy były w opozycji, również reprezentowały stanowisko bardziej ugodowe. W tym kontekście najmniej stabilny był głos PO – w sporze z roku 2004 politycy tej partii krytykowali brak reakcji ówczesnego rządu na uchwałę Sejmu, obligującą polski rząd do domagania się od strony niemieckiej reparacji wojennych. Wówczas powodem krytyki był brak zdecydowanej reakcji lewicowego rządu; tym

w Internecie: [http://www.ms.gov.pl/Oswiadczenie\\_Ministerstwa\\_Spraw\\_Zagranicznych\\_w\\_zwiazku\\_z\\_wystawa\\_Wymuszone\\_drogi\\_Ucieczka\\_i\\_wypedzenie\\_w\\_Europie\\_XX\\_wieku\\_7301.html](http://www.ms.gov.pl/Oswiadczenie_Ministerstwa_Spraw_Zagranicznych_w_zwiazku_z_wystawa_Wymuszone_drogi_Ucieczka_i_wypedzenie_w_Europie_XX_wieku_7301.html).

razem, czyli w odniesieniu do sporu o wystawę, była nim zbyt ostra reakcja rządu prawicowego. Schemat 2 zawiera zestawienie głównych osi sporu wokół wystawy.

Podsumowując przebieg sporu o wypędzenia, można powiedzieć, że w jego trakcie stopniowo kształtowały się dwa przeciwstawne stanowiska, które określiłem jako liberalne i konserwatywne<sup>9</sup>. Ich zwolennicy konstruowali w swoich wypowiedziach odmienne wizje przeszłości. Przedstawiciele stanowiska liberalnego (do którego zaliczyć można m.in. polityków PO, SLD, publicystów „Gazety Wyborczej” czy „Polityki”) reprezentowali podejście, które opiera się na przekonaniu, że ustalenie jednej prawdziwej wersji zdarzeń z przeszłości nie jest możliwe, gdyż zawsze konieczne jest uwzględnienie perspektywy, z jakiej dany opis powstał. Przedstawiciele tego stanowiska uznawali współczesne spory dotyczące przeszłości za nieuniknioną konsekwencję pojawiania się w sferze publicznej nowych, dotąd dyskryminowanych, punktów widzenia. W konsekwencji uznawano, że kluczowe dla rozwiązania problemów jest podejmowanie ze stroną niemiecką dialogu, w ramach którego możliwe byłoby wypracowanie wspólnego stanowiska w sprawie wypędzeń. Przedstawiciele stanowiska konserwatywnego (do którego można zaliczyć m.in. polityków PiS, LPR; publicystów „Rzeczpospolitej”, „Dziennika” czy ówczesnego „Wprost”<sup>10</sup>) przeciwstawiali się nowym trendom obecnym w sferze publicznej, odwołując się do kategorii pozytywistycznego modelu nauki. W tym ujęciu pojawianie się nowych per-

9 Szczegółowa charakterystyka tych dwóch stanowisk znajduje się w: Ciołekiewicz P. (2009), op. cit.

10 Po tym, jak redaktorem naczelnym „Wprost” został Tomasz Lis w maju 2010 roku, tygodnik ten całkowicie zmienił swoje oblicze i dziś niewątpliwie należałoby go zaliczyć do stanowiska liberalnego.

Schemat 2. Stanowiska w sporze o wystawę

|                                       | Stanowisko liberalne   | Stanowisko konserwatywne  |
|---------------------------------------|--|---|
| Cym jest wystawa?                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawem działalności wypędzonych, która to działalność znajduje się na marginesie życia politycznego w Niemczech,</li> <li>• dowodem na to, że Erika Steinbach pod naporem krytyki wycofuje się z pomysłu budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom w pierwotnej wersji.</li> <li>• działalnością neutralną z punktu widzenia interesów Polski.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawem niebezpiecznej działalności wypędzonych, która coraz wyraźniej wkracza do głównego nurtu polityki niemieckiej,</li> <li>• kolejnym etapem w konsekwentnie realizowanym planie budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom,</li> <li>• działalnością ewidentnie antypolską.</li> </ul> |
| Co jest na niej pokazane?             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• względnie obiektywny i pełny obraz XX-wiecznych wypędzeń, uwzględniający różne punkty widzenia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zafalszowany obraz XX-wiecznych wypędzeń, nadmiernie eksponujący wypędzenie ludności niemieckiej po II wojnie światowej.</li> </ul>  |
| Jakie jest znaczenie wystawy?         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wystawa nie ma żadnego znaczenia z punktu widzenia interesów Polski i kształtowania relacji polsko-niemieckich, dlatego też należy ją ignorować.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wystawa (a ogólniej działalność Eriki Steinbach) psuje relacje polsko-niemieckie.</li> </ul>   |
| Jak powinna zareagować strona polska? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• strona polska nie powinna w oficjalny sposób reagować, gdyż jest to tylko dodatkowa reklama dla samej wystawy (spektakularne gesty, np. odwoływanie spotkań z niemieckimi politykami, nie spotkają się ze zrozumieniem).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• konieczna jest zdecydowana reakcja strony rządowej,</li> <li>• strona rządowa powinna zmienić politykę wobec Niemiec (polityka zagraniczna III RP uznawana jest za sprzeczną polską racją stanu).</li> </ul>   |

Źródło: opracowanie własne

spektyw postrzegane było jako zagrożenie dla „prawdziwego” obrazu przeszłości, możliwego do ustalenia w oparciu o kryteria historii jako nauki. Konsekwencją przyjęcia takiej optyki było przekonanie, że nie dialog, ale zdecydowana i bezkompromisowa walka w obronie polskich interesów jest najważniejszym zadaniem polskich polityków. Z tego punktu widzenia stronie niemieckiej trzeba przeciwstawić własną, prawdziwą interpretację wypędzeń.

W analizowanym okresie (2000-2007) zmieniły się relacje między tymi stanowiskami oraz układ sił na scenie politycznej. W poszczególnych

fazach sporu wokół wypędzeń przewagę zyskiwali przedstawiciele jednego bądź drugiego stanowiska. O przebiegu tej dyskusji w jej pierwszej fazie decydowali reprezentanci stanowiska liberalnego, natomiast w trzeciej fazie zaznaczyła się dominacja stanowiska konserwatywnego, które oparte było na ostrej reakcji wobec działań Związku Wypędzonych. Fazę drugą można natomiast uznać za okres przejściowy, w którym istniała chwiejna równowaga, ale już zaczęły się pojawiać sygnały świadczące o umacnianiu się stanowiska konserwatywnego. Jego przedstawiciele nie stronili wówczas od antyniemieckiej retoryki, która nie była obliczona na kompromis

czy porozumienie. W trakcie debaty na temat wypędzeń okazało się, że przeszłość może być skutecznym narzędziem w walce politycznej, ale użytek mogą z niej zrobić przede wszystkim partie prawicowo-konserwatywne. Wraz z rozwojem dyskusji przedstawiciele stanowiska liberalnego przechodzili do defensywy. O ile w pierwszym okresie sporu (np. podczas dyskusji na temat planów budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom) ich głos brzmiał donośnie i narzucał ton debacie, to z czasem tracił na znaczeniu kosztem radykalizującego się stanowiska konserwatywnego (np. podczas sporu dotyczącego reparacji wojennych oraz wystawy zorganizowanej przez Erikę Steinbach).

Warto tu odnotować, że w trakcie przeobrażeń zachodzących w polskiej sferze publicznej od 1989 roku przedstawiciele stanowiska konserwatywnego pozostawali na marginesie dyskursu publicznego aż do roku 2005. Symbolicznym momentem porażki tego punktu widzenia był upadek rządu Jana Olszewskiego, który w dzisiejszej retoryce polityków konserwatywno-prawicowych stanowi znaczący punkt odniesienia. Po tym zdarzeniu w głównym nurcie dyskursu publicznego znaleźli dla siebie miejsce niemal wyłącznie przedstawiciele optyki liberalnej. W wymiarze związanym z przeszłością i kształtowaniem pamięci zbiorowej przedstawiciele tego stanowiska reprezentowali raczej krytyczne spojrzenie na polską przeszłość (z punktu widzenia reprezentantów tego stanowiska chodziło o dostrzeganie zarówno „chwalebnych, jak i tych haniebnych kart polskiej historii”; krytycy tego punktu widzenia dostrzegali w tym podejściu raczej tendencje do „szkalowania dobrego imienia Polaków”). Kulminacją krytycznego nastawienia nastąpiła podczas dyskusji na temat Jedwabnego, która burzyła wizerunek Polaków jako wyłącznie ofiar wojny. Niemal równocześnie z debatą o Je-

dwabnem w sferze publicznej pojawił się temat budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom. Nie od razu wywołał on ożywioną dyskusję, co można wyjaśnić, wskazując dwie prawdopodobne przyczyny. Po pierwsze, uwagę opinii publicznej i przedstawicieli elit symbolicznych absorbowała w tym czasie debata na temat Jedwabnego; po drugie, w pierwszym okresie pomysł Eriki Steinbach na budowę centrum, które miało by upamiętnić ofiary wypędzeń, wydawał się niemożliwy do zrealizowania. Z czasem jednak działania wypędzonych stawały się coraz bardziej zdecydowane, zaś brak sprzeciwu władz niemieckich wobec tej inicjatywy sugerował, że plan Eriki Steinbach nie jest tak nierealny, jak wydawało się wcześniej. W konsekwencji doszło do sytuacji, w której Polacy walczyli na dwóch frontach: z jednej strony przeciwko oskarżeniom o udział w mordowaniu Żydów, z drugiej przeciwko oskarżeniom o wypędzenie Niemców po wojnie.

Taka sytuacja sprawiła, że coraz donośniej stawał się głos przedstawicieli stanowiska konserwatywnego, którzy zaczęli wykorzystywać okazję by zaprezentować się jako obrońcy polskiej racji stanu. Charakterystyczne było dla nich usytuowanie się w opozycji do przedstawicieli stanowiska liberalnego, którzy w retoryce konserwatystów stawali się wręcz rzecznikami Niemców. Apogeum sporu o wypędzenia, czyli pojawienie się zagrożenia niemieckich pozwów, sprawiło, że zdecydowana retoryka antyniemiecka stała się skutecznym narzędziem zdobywania popularności. Po wyborach z 2005 roku to stanowisko zyskało instytucjonalne wzmocnienie w postaci konserwatywnego rządu, realizującego plan nowej polityki historycznej, bazującej na eksponowaniu chwalebnych momentów historii narodu polskiego, przeciwstawianej nastawieniu krytyczno-rozrachunkowemu. Trudno oczywiście



dowodzić, że wybory z 2005 roku zakończyły się zwycięstwem stanowiska konserwatywnego dzięki rozwojowi debaty o wypędzeniach, ale niewątpliwie była ona ważnym czynnikiem, który umożliwił dojście do głosu tej opcji, która wcześniej, czyli od roku 1989, nie mogła na dłużej zagościć w głównym nurcie dyskursu publicznego.

### Dyskusja o wypędzeniach na tle przeobrażeń pamięci zbiorowej

Debaty dotyczące przeszłości warto traktować nie tylko jako wykorzystywaną przez polityków okazję do ideologizacji sporu, toczącego się na scenie politycznej, ale także jako symptom szerszych przemian sposobów interpretowania przeszłości. Przeobrażenia zachodzące w obszarze pamięci zbiorowej podczas sporu o wypędzenia są niewątpliwie następstwem wcześniejszych zjawisk. Nawiązując do tekstu Roberta Traby<sup>11</sup>, który analizował powojenne przemiany pamięci zbiorowej, zaproponowałem w innym miejscu rozpatrywanie debaty na temat mordu w Jedwabnem jako przejawu kolejnego etapu kształtowania pamięci zbiorowej<sup>12</sup>. W tym miejscu chciałbym rozwinąć i uzupełnić te uwagi, wpisując w ten schemat spór dotyczący wypędzeń. Traba wyróżnił następujące fazy przeobrażeń pamięci zbiorowej w powojennej historii Polski: „pamięć żywa” (1944/45-1949); „pamięć zalegalizowana” (1950-1980), „reanimacja pamięci” (1980-1989) oraz rozpoczęty w 1989 roku proces „odzyskiwania pamięci”<sup>13</sup>.

11 Traba R. (2000), *Symbole pamięci: II wojna światowa w świadomości zbiorowej Polaków. Szkic do tematu*. „Przegląd Zachodni”, no. 1, p. 52-67.

12 Vide: Ciołekiewicz P. (2003), *Debata publiczna...*; Ciołekiewicz P. (2004), *Poszukiwanie granic...*

13 Traba R., op.cit., p. 54-67.

W pierwszych latach po wojnie, czyli w okresie „pamięci żywej”, pamięć o wydarzeniach z nią związanych była przede wszystkim indywidualną pamięcią o charakterze prywatnym. Okres ten charakteryzował się bliskością wspomnień dotyczących przeżyć wojennych oraz brakiem możliwości monopolizowania pamięci zbiorowej przez dopiero kształtujące się struktury państwowe. Rozpoczynający się w latach pięćdziesiątych okres „pamięci zalegalizowanej” przyniósł postępującą państwową monopolizację historii i pamięci w wymiarze ideologicznym (utrwalanie wizji zwycięskiej Polski Ludowej, podnoszącej się z ruin po niemieckiej okupacji) oraz narodowym (akceptowanie wyłącznie martyrologii narodu polskiego). Monopolizacja prowadziła do napięć między urzędową wizją historii, narzucaną przez państwo a pamięcią społeczną, mającą źródło w przeżyciach jednostek i grup, na którą składały się dwa typy doświadczeń: doświadczenie okupacji niemieckiej (ziemie zachodnie) oraz sowieckiej (ziemie wschodnie). Dwoistość pamięci społecznej utrudniała uzgodnienie jej z pamięcią urzędową, która opierała się na wykluczeniu tych doświadczeń wojennych, które dotyczyły okupacji sowieckiej. Pierwsze symptomy zmian pojawiły się latach osiemdziesiątych, kiedy zaczęto podejmować próby „reanimacji pamięci”, polegające na ponownym „odkrywaniu” martyrologii Polaków ze wschodu. Radykalniejsze zmiany w tym zakresie mogły rozpocząć się jednak dopiero po roku 1989, czyli w okresie „odzyskiwania pamięci”. Okres ten nie przyniósł jednak równowagi – jedna skrajność została wyparta przez skrajność inną. Nastąpiła zmiana paradygmatu polegająca na tym, że „męczeństwo Oświęcimia” zastępowano „męczeństwem ofiar Katynia”<sup>14</sup>.

14 Traba R., op.cit.

Traba stwierdza również, że w latach dziewięćdziesiątych rozpoczął się proces „ucieczki od historii” – po okresie intensywnego zapisywania białych plam nastąpił bowiem spadek zainteresowania zagadnieniami historycznymi, nawet tak ważnymi jak zbrodnia katyńska. Z dzisiejszej perspektywy można zaryzykować stwierdzenie, że owa ucieczka zakończyła się na początku XXI wieku – wieku, który przyniósł Polsce nowe debaty dotyczące przeszłości (Jedwabne, wypędzenia, polityka historyczna), świadczące o powrocie zainteresowania kwestiami historycznymi. Gwałtowny przebieg debat o Jedwabnem i wypędzeniach doprowadził do reakcji w postaci ponownego zaktywizowania pamięci o martyrologii wojennej Polaków, która miała być odpowiedzią na dwa zarzuty wysuwane w trakcie obu sporów (zarzut uczestnictwa Polaków w mordowaniu Żydów, obarczanie Polaków odpowiedzialnością za wypędzenia). Przedstawiony schemat warto zatem uzupełnić. Okres rozpoczęty debatami wokół książki Grossa oraz projektu budowy Centrum przeciwko Wypędzeniom określam za Jackiem Żakowskim jako „rewanż pamięci”<sup>15</sup>.

Z punktu widzenia sekwencji zaproponowanej przez Trabę można uznać, że jednym z czynników pojawienia się „rewanżu pamięci” był fakt propagowania przez aparat władzy, funkcjonującej w okresie „pamięci zalegalizowanej”, jednostronnej wizji historii i wojny, opartej na unieważnieniu części doświadczeń wojennych Polaków. Nie mówiono bowiem w tym okresie o okupacji sowieckiej, o losach Żydów ani o powojennych wypędzeniach Niemców. Istniejące napięcie doprowadziło w konsekwencji najpierw do „reanimacji pamięci”, a następnie jej „odzyskiwania” – krótko mówiąc unieważniana

15 Żakowski J. (2002), *Rewanż pamięci*. Warszawa.

wizja przeszłości zaczęła stopniowo zyskiwać prawomocność w sferze publicznej. Zaczęto mówić o losach mieszkańców wschodnich ziem i ofiarach sowieckich represji, nadal pomijana była jednak zagłada narodu żydowskiego, dokonująca się na polskich ziemiach, niedopuszczalne było również mówienie o cierpieniach wypędzanych Niemców. Pojawiały się jednak pewne symptomy nadchodzących sporów, do których zaliczyć można np. kontrowersje wokół artykułu Jana Błońskiego opublikowanego w 1987 roku w „Tygodniku Powszechnym”, w którym wyraził on obawę, by Polacy nie zostali policzeni „pomiędzy pomocników śmierci”<sup>16</sup>. Lęk Błońskiego wynikał z przekonania, że Polacy byli wobec tragedii Żydów obojętni, natomiast po książce Grossa okazało się (niemal nikt tego nie kwestionuje), że wina nie polegała wyłącznie na obojętności wobec zagłady, lecz także na udziale w mordowaniu Żydów. Po okresie odkrywania wschodniej martyrologii Polaków przyszedł zatem czas na „rewanż pamięci”, czyli okres, w którym w głównym nurcie dyskursu publicznego zaczęły pojawiać się te punkty widzenia, akcentujące rolę Polaków w mordowaniu Żydów oraz wypędzaniu Niemców. Nie chodzi przy tym jedynie o analogiczne odkrycie martyrologii Żydów czy cierpień Niemców, lecz także o zmianę statusu Polaków, którzy musieli częściowo zmodyfikować własne autodefinicje oraz roszczenie do bycia ofiarą. Należy zatem uznać, że dokonujący się w polskiej sferze publicznej „rewanż pamięci” związany był z dominacją krytycznego wobec polskiej martyrologii punktu widzenia reprezentowanego głównie przez zwolenników perspektywy liberalnej.

Warto postawić w tym kontekście pytanie, czy „rewanż pamięci” jest ostatnim etapem prze-

16 Błoński J. (1987), *Biedni Polacy patrzą na Getto*. „Tygodnik Powszechny”, no. 2, p.1-4.

obrażeń pamięci zbiorowej, czy też uzasadnione jest wpisanie w powyższy schemat kolejnego okresu, którego symbolem byłaby np. dyskusja dotycząca polityki historycznej<sup>17</sup>. Z jednej strony można powiedzieć, że ta dyskusja wpisywała się w nurt „rewanżu pamięci”, nie różniąc się pod względem formalnym od sporów o Jedwabne i wypędzenia. Taką interpretację, jak się zdaje, proponuje Bartosz Korzeniewski, dostrzegając w tych trzech sporach sekwencję prowadzącą do dominacji opcji obronno-narodowej w dyskursie publicznym<sup>18</sup>. W debacie o Jedwabnem dominowa-

zbiorowej – pamięci zbiorowej Żydów bądź też wypędzonych Niemców przeciwstawiana jest pamięć zbiorowa Polaków jako rzeczywistych ofiar wojny.

Wydaje się, że na spór o politykę historyczną można również spojrzeć jak na rządzącą się odmienną logiką reakcją przeciwko procesom, których ucieleśnieniem są spory o Jedwabne i wypędzenia. Spór o politykę historyczną wy-rasta bowiem z konserwatywnego dążenia do przywrócenia stanu, w którym o interpretacji przeszłości decydują reguły historii – rozumia-

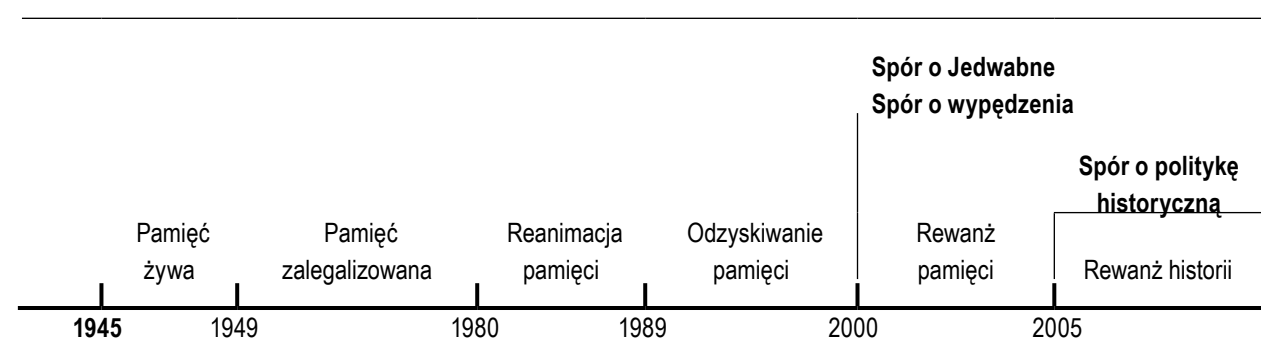
zbiorowej, lecz definiują się jako obrońcy jedynej „prawdziwej” wersji przeszłości. Krytyczne nastawienie wobec nowych nurtów pojawiających się zarówno w sferze publicznej, jak i historiografii prowadzi zatem do działań, które mają pokazać, że nowe podejście do przeszłości jest obarczone szeregiem uchybień i nosi na sobie wyraźne piętno określonej opcji ideologiczno-światopoglądowej.

Nasuwa się skojarzenie z podziałem na tradycyjne i ponowoczesne ujmowanie przeszłości proponowanym przez badaczy zajmujących się problematyką pamięci zbiorowej. Na przykład Barbara Szacka, omawiając relacje pomiędzy historią a pamięcią zbiorową, podkreśla możliwość współistnienia tych dwóch stanowisk<sup>19</sup>. Z tradycyjnego punktu widzenia kwestionowana jest autonomiczność pamięci zbiorowej jako wiedzy o przeszłości, która byłaby rzetelna i niezależna od historii jako nauki. W tej perspektywie mieszczą się rozmaite próby przywracania historii statusu nauki posiadającej monopol na badanie przeszłości. Z perspektywy ponowoczesnej kwestionuje się natomiast roszczenie historii do wyższej wartości poznawczej oraz krytykuje się jej imperialistyczne zapędy – historia staje się jedną z wielu form pamięci zbiorowej bądź też zostaje odrzucona jako zafałszowana wiedza o przeszłości, wykorzystywana instrumentalnie w celu tworzenia np. tożsamości narodowej. Jeśli przyjmiemy te dwie perspektywy jako układ odniesienia, to debaty o Jedwabnem i wypędzeniach można potraktować jako efekt dojścia do głosu stanowiska ponowoczesnego, natomiast spór o politykę historyczną – tradycyjnego. O ile bowiem, w przypadku dwóch pierwszych debat, ramę sporu wyznaczały pamięci zbiorowe budowane

na kwestionowaniu konsensu wypracowanego przez oficjalną historię, o tyle jednym z wymiarów sporu o politykę historyczną jest dążenie do wzmocnienia właśnie historii oficjalnej.

Wraz ze sporem o politykę historyczną rozpoczyna się zatem kolejna faza przeobrażeń pamięci zbiorowej, dla której proponuję określenie „rewanż historii”. Nastanie tej fazy nie stanowi jednak końca „rewanżu pamięci” – przeciwstawne cechy charakterystyczne obu faz trwają równocześnie, sprawiając, że spory o przeszłość stają się coraz gwałtowniejsze i w gruncie rzeczy są pozbawione szans na uzyskanie konstruktywnych wniosków. Z punktu widzenia przedstawicieli stanowiska liberalnego należałoby bowiem ujmować współczesne spory w kategoriach dochodzących do głosu i uzupełniających obraz przeszłości pamięci zbiorowych poszczególnych grup, które dotąd były dyskryminowane, natomiast z punktu widzenia przedstawicieli stanowiska konserwatywnego te procesy stanowią zagrożenie dla „prawdziwego” obrazu przeszłości, dlatego należy się im przeciwstawiać, krzewiąc świadomość historyczną, która byłaby adekwatna do ustalonej wiedzy. Jest to zatem dodatkowa komplikacja – przedstawiciele obu stron spierają się nie tylko o interpretację konkretnych zdarzeń przeszłości, ale też, na metapoziomie, reprezentują dwa zupełnie różne wyobrażenia na temat tego, czym jest prawomocny sposób badania i mówienia o przeszłości. To, co dla jednych jest ważnym uzupełnieniem obrazu przeszłości, dla drugich stanowi zagrożenie, prowadzące do zafałszowywania tego obrazu. Sytuacja, w której na przeszkodzie w uzyskaniu porozumienia stoją głębsze różnice światopoglądowe, nie sprzyja prowadzeniu konstruktywnych dyskusji dotyczących drażliwych kwestii.

Schemat 3. Przemiany pamięci zbiorowej



Źródło: Traha R., op. cit., opracowanie własne

ła jego zdaniem opcja krytyczno-rozrachunkowa, natomiast w trakcie dyskusji o wypędzeniach do głosu doszła, wcześniej spychana na margines, opcja obronno-narodowa. W trakcie sporu o wypędzenia nastąpiła zmiana władzy – siły reprezentujące tę opcję zwyciężyły w wyborach parlamentarnych i prezydenckich, co stworzyło instytucjonalne możliwości realizowania określonej polityki historycznej. Z tego punktu widzenia spór o politykę historyczną jest reakcją na upowszechnianie się określonej pamięci

nej jako nauki o przeszłości opartej na pozytywistycznym modelu poznania. O ile w sporach o Jedwabne i wypędzenia kluczowym zagadnieniem była pamięć zbiorowa, o tyle w sporze o politykę historyczną gra toczyła się o kształt świadomości historycznej. Nie chodziło o to, żeby jednej pamięci zbiorowej przeciwstawić inną, lecz o to, żeby przeciwstawić jej historię, czyli prawdziwą wiedzę o przeszłości. Z tego punktu widzenia można rozważyć hipotezę, że w przypadku sporu o politykę historyczną dokonuje się „rewanż historii”. Zwolennicy konserwatywnego punktu widzenia zgodnie z własnym wyobrażeniem o sobie nie chcą zatem uchodzić za reprezentantów kolejnej pamięci

17 Na temat sporu o politykę historyczną vide: Czyżewski M. (2008), op. cit.

18 Korzeniewski, B. (2006), *O polskich debatach historycznych krytycznie*. „Znak”, no. 9, p. 14-21.

19 Szacka B., op. cit., p. 19.



### Zakończenie: konsekwencje sporu o wypędzenia

Rozwój debaty na temat wypędzeń oraz ogólnejsze tendencje zachodzące w obszarze dyskursu publicznego sprawiają, że trzeba postawić pytanie o przewidywane następstwa tego sporu. Przede wszystkim należy rozważyć, jakie mogą być konsekwencje z punktu widzenia dalszego rozwoju sytuacji w sferze publicznej. Od roku 2000, czyli od początku dyskusji na temat wypędzeń, można obserwować kilka tendencji charakterystycznych dla polskiego dyskursu publicznego, na które nakładają się ogólniejsze tendencje związane z rozwojem mediów. Po pierwsze, następuje coraz silniejsza polaryzacja polskiej sceny politycznej. Nie chodzi już jednak o podział na siły lewicowe (głównie postkomunistyczne) i prawicowe (wywodzące się ze środowiska Solidarności). Polaryzacja dokonuje się w obrębie prawej strony sceny politycznej. Oczywiście lewica (szczególnie ta postkomunistyczna) nadal pozostaje dla konserwatywnej prawicy głównym przeciwnikiem, ale wydaje się, że w ostatnim czasie rolę tę przejmują prawica liberalna. Spór pomiędzy PiS i PO narastał stopniowo od 2000 roku, a kwestia wypędzeń jest jedną z ważnych płaszczyzn różnicowania się stanowisk tych dwóch partii. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, że jakiegokolwiek porozumienie pomiędzy przedstawicielami tych partii jest niemożliwe.

Kwestia wypędzeń była wykorzystywana w tym konflikcie przede wszystkim w kontekście forsowania różnych wizji uprawiania polityki zagranicznej. Z jednej strony zatem formułowana była potrzeba dialogu i uprawiania polityki w zgodzie z „europejskimi standardami” (stanowiska liberalne), z drugiej natomiast dominowało przekonanie, że polityka zagraniczna powinna być realizowana w sposób zdecydowany, stanowczy i zorien-

towany na obronę polskiej racji stanu, a nie na dążenie do kompromisów (stanowisko konserwatywne). Poza tym, że przedstawiciele obu stanowisk w określony sposób definiowali wizję własnego ideału uprawiania polityki zagranicznej, zajmowali się także interpretowaniem poczynań drugiej strony sporu. Z punktu widzenia stanowiska liberalnego, konserwatywna wizja polityki zagranicznej charakteryzuje się nadmierną emocjonalnością i brakiem kompetencji; natomiast z konserwatywnego punktu widzenia polityka zagraniczna uprawiana w stylu liberalnym była polityką ustępstw i zaniechań, które doprowadziły do kryzysu w relacjach polsko-niemieckich. Te schematy argumentacyjne uległy utrwaleniu i są wykorzystywane przy różnych okazjach niekoniecznie związanych z polityką zagraniczną.

Spór o politykę zagraniczną pomiędzy PO i PiS od roku 2000 do 2005 był sporem partii opozycyjnych. Oba ugrupowania miały zatem o tyle ułatwione zadanie, że głównym obiektem krytyki był w tym okresie rząd lewicowy. Była to sytuacja wygodniejsza dla PiS – przedstawiciele tej partii mogli argumentować z pozycji „rzecznika narodu”, który występuje w imieniu zbiorowości obawiającej się działań strony niemieckiej<sup>20</sup>. Retoryka ta mniej pasowała do PO, choć w najgorętszym okresie sporu (np. podczas dyskusji na temat uchwały o reparacjach) politycy tej partii również starali się z niej korzystać. W tym czasie obie partie krytykowały rząd, który deklarował niechęć do podporządkowania się ustaleniom zawartym w uchwale. W trakcie dyskusji, a szczególnie w czasie trwania kampanii wyborczej, konieczne

20 Na temat strategii „rzecznika narodu” vide Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (ed.) (2010), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*. Warszawa, p. 31.

stało się jednak zróżnicowanie retoryki. W konsekwencji PO weszła w rolę stronnictwa nastawionego na dialog i porozumienie, co było z kolei interpretowane przez PiS jako uległość wobec Niemiec (za spektakularne przejawy forsowania takiej interpretacji można uznać np. określanie PO mianem „partii proniemieckiej” czy też sprawę „dziadka w Wehrmachcie”). Z drugiej strony PiS weszło w rolę partii krytykującej zarówno działania strony niemieckiej, jak i polskich polityków, którzy w nie dość zdecydowany sposób walczyli o obronę polskich interesów. Jeżeli wynik wyborów z roku 2005 mielibyśmy potraktować jako wyraz opinii Polaków o tym, jaka linia polityki zagranicznej była bardziej zgodna z oczekiwaniami, to należałoby powiedzieć, że zwyciężyła realizowana w ramach retoryki „rzecznika narodu” optyka walki o interesy Polski bez oglądania się na zasady kompromisu.

Można zaryzykować zatem tezę, że zdecydowana postawa w sprawie wypędzeń i zasad budowania współpracy polsko-niemieckiej okazała się jednym z czynników zwycięstwa PiS w wyborach z 2005 roku. Od tego momentu układ sił na polskiej scenie politycznej diametralnie się zmienił. Główną siłą polityczną stały się dwie partie prawicowe, lewica natomiast została zepchnięta do defensywy. PiS mógł zacząć wcielać swoją wizję polityki zagranicznej w życie, co z kolei dało PO podstawy do formułowania coraz radykalniejszej krytyki poczynań rządu. Rządowi zarzucano np. brak odpowiednich kompetencji i kadr, nieumiejętność dialogu, łamanie zasad europejskiej współpracy. Krytyka formułowana przez przedstawicieli polskich partii opozycyjnych (głównie PO) szła w parze z krytyką formułowaną za granicą. Bracia Kaczyńscy stali się w tym czasie obiektem częstych ataków nie tylko polskich polityków i polskiej prasy (szczególnie tej o nastawieniu lewicowo-liberal-

nym), ale także polityków i prasy zagranicznej. Szczególnie interesująca z punktu widzenia niniejszych analiz jest krytyka formułowana w niemieckich mediach. Polityka uprawiana przez Kaczyńskich określana była w nich jako nieudolna i nadmiernie konfrontacyjna. O ile głos strony niemieckiej jest tu dość oczywisty i zrozumiały w kontekście toczącego się sporu, o tyle co najmniej niejednoznaczna jest postawa przedstawicieli stanowiska liberalnego, którzy dość ochoczo tę krytykę wykorzystywali we własnych rozgrywkach z politykami PiS.

Z punktu widzenia wyniku przedterminowych wyborów parlamentarnych z 2007 roku można stwierdzić, że taka wizja polityki, która oparta jest na nieustannym konflikcie i podsycaniu atmosfery wzajemnej nieufności zarówno w relacjach z innymi krajami (szczególnie Niemcy i Rosja), jak i w relacjach wewnętrznych (np. nieustanne oskarżenia o współpracę z tajnymi służbami czy upowszechnianie praktyki podsłuchiwania i inwigilowania polityków) nie spotkała się z przychylną oceną Polaków. Niemniej jednak układ sił, jaki ukształtował się po wyborach, nie dawał większych nadziei na załagodzenie konfliktów. Pierwsze dni po zwycięskich dla PO wyborach z 2007 roku i pierwsze słowa Jarosława Kaczyńskiego pokazały, że retoryka konfliktu oraz walki z tzw. układem nadal odgrywały ważną rolę. Dalszego pogłębianie konfliktu wydawało się nieuniknione – spór pomiędzy PO i PiS osiągnął taki punkt, z którego nie ma powrotu do jakiegokolwiek dialogu.

Ta sytuacja nie pozwalała także na formułowanie optymistycznych przewidywań dotyczących dalszego przebiegu sporu o wypędzenia. W sytuacji, gdy w Niemczech niemal przesądzone było powstanie Centrum przeciw-

ko Wypędzeniom, PiS jako opozycyjna partia z głównego nurtu dyskursu publicznego oraz liczne siły prawicowo-narodowe, lokujące się na marginesie tegoż dyskursu, zyskały dogodny obiekt krytyki i okazję do prezentowania antyniemieckiej retoryki. Należało się zatem spodziewać raczej dalszej eskalacji politycznego konfliktu pomiędzy PiS i PO oraz dalszej ideologizacji i upolitycznienia kwestii wypędzeń, co nie stwarzało szans na wypracowanie wspólnego polskiego stanowiska. Z dzisiejszego punktu widzenia należy odnotować fakt, że spór o wypędzenia nie stanowi już głównej osi konfliktu pomiędzy stanowiskiem liberalnym i konserwatywnym z powodu pojawienia się nowej sprawy – katastrofy smoleńskiej. To tragiczne wydarzenie, które od kwietnia 2010 roku stanowi główny punkt odniesienia dla niemal wszystkich sporów, stało się także kolejną płaszczyzną konfliktu na linii PO-PiS. Warto odnotować, że przy wszystkich różnicach obowiązuje tu znajomy schemat: ze strony PiS formułowane są zarzuty o uległość (tym razem wobec Rosji), natomiast PO odpowiada zarzutami o nadmierną emocjonalność i nieudolność. Żadna ze stron nie wykazuje gotowości do podjęcia konstruktywnej dyskusji i niestety wszystko wskazuje na to, że przed nami jeszcze długi okres, w którym będziemy mogli śledzić stosowanie podobnych schematów argumentacyjnych.

### Paweł Ciołkiewicz

Lodz, Poland

pciolkiewicz@gmail.com

Keywords: discourse analysis, collective memory, Centre against Expulsion

### Discussion about expulsions as an example of polish

#### Abstract

Arguments about past, which went on in the polish public sphere in the beginning of the XXI century, prove that the interpretation of the historical events is not as unambiguous as it might be expected. Significant influence on the shape of polish collective memory had two public debates: controversies triggered off by Jan Tomasz Gross's books (*Neighbours, Fear*) and discussion around actions taken up by the head of the Union of Expelled, Erika Steinbach, and her endeavours to create in Germany "Centre Against Expulsions". The following article contains the results of the analysis of the public debate regarding post-war forced migration of Germans, which appeared in the polish public sphere between 2000 and 2007, as a consequence of her activity. Initially, the Author presents general description of this debate (three phases of the dispute, the areas of controversy, the main standpoints). Next, this dispute is investigated in the context of transformations of the polish collective memory. In the conclusion the author tries to answer the question about expected consequences of this debate.

Paweł Ciołkiewicz, PhD., Pedagogical Academy in Lodz, Department of Sociology. Interests: discourse analysis, social and cultural role of the media.

## Social pedagogy and the »life-world« concept in the time of new media

### Kristina Šmitran

Ljubljana, Slovenia

kristina.smitran@gmail.com

Keywords: social pedagogy, life-world concept, new media, digital divide, education

### Introducing social pedagogy

There is a very interesting thought about social pedagogy which Swiss pedagogue M. Courtioux stated. He defined the profession of a social pedagogue as "professional life with others"<sup>1</sup>. Indeed social pedagogical work is impossible to perform without friendly relationships and human contacts, which are fundamental for the profession of a social pedagogue<sup>2</sup>. Already with its name social pedagogy implies that it covers the field of social education as well as teaching<sup>3</sup>. Significant

1 Courtioux M. (1983), as cited in: Uzelac S. (1998), *Social pedagogy – a question of identity (or: the urgent need for a return to some basic principles)*. Tematska številka: Identiteta stroke. „Socialna pedagogika“, no. 2, p. 28.

2 Frommann A. (2001), as cited in: Kobolt A. (2001), *Intervju z Anne Frommann: Socialna pedagogika v funkciji figovega lista*. „Socialna pedagogika“, vol. 5, no. 3, p. 375 – 386. Ljubljana.

3 Zrim Martinjak N. (2006), *Social pedagogy in the context of educational politics and the concept of social capital*. „Socialna pedagogika“, no. 10, p. 169-180.

Kristina Šmitran is a social pedagogue from Slovenia. Her professional interests vary from methods of Theatre of the Oppressed to New Media. At the moment she is involved in a project Manifesto of social pedagogy.

is also the claim of Uzelac<sup>4</sup>, that identity of social pedagogue is based on two equal elements: pedagogy and welfare.

It is important to have an overlook of what are the aims and goal of this profession. Zrim Martinjak<sup>5</sup> among others defines an aim of social pedagogy as contribution to development of society and individual. A key goal and an element of social pedagogy is on the other hand with regard to Anne Frommann<sup>6</sup> somewhat narrower and includes monitoring the development of young people growing up in various, mostly marginal and difficult life situations. All things mentioned come together and form social-pedagogical identity, which we can register in its connecting role with usually marginalized individuals and groups, who have difficulties in social integrations along the process of development. Difficulties in this context are seen in different distortions of their social behaviour<sup>7</sup>.

If we agree with Alice Salomon who in 1920 said that the first imperative of each work with people is to see and understand person in his life situation<sup>8</sup>, we could ask ourselves: what is today's life situation? An important part of our

4 Uzelac S. (1998), *Social pedagogy – a question of identity (or: the urgent need for a return to some basic principles)*. Tematska številka: Identiteta stroke. „Socialna pedagogika“, no. 2, p. 23-31.

5 Zrim Martinjak N., op. cit..

6 Frommann A. (2001), as cited in: Kobolt A., op. cit., p.1.

7 Uzelac S., op. cit.

8 Salomon A. (1920), as cited in: Kobolt A., op. cit., p.1.



everyday life consists of new media. Besides family environment, school environment and all the other "environments" which people are a part of, there is a new communication field in our lives which includes our life-world, interests, and people important for us and where our various environments can easily meet and intersect. New media space represents new territory where relationships form, maintain and are also reshaped, which is in my opinion strongly connected with identity of individual. New media are embedded in today's world and for a lot of people have become, at least in some aspects, necessary in their everyday activities. What does all this mean for social pedagogy and how will it influence our society, people and education? The answer to this question is neither simple nor definite. In early 90s of the previous century Ulrich Beck warned in his works about how technological progress on one side brings goods and enables comfortable life but on the other side lays the foundation for so called "risk society"<sup>9</sup>. Although the world and situations change, mankind and pedagogy do not follow the same pace. Elisabeth Siegel said: "There is nothing new in pedagogy. Nevertheless, the pedagogy is constantly faced with all the changes in which adolescents are situated in"<sup>10</sup>. Changes mentioned contribute to forming the life-world of individual, concept which can be connected not only to social pedagogy but also to new media.

### Life-world concept

The notion of life-world or in German "Lebenswelt" concept refers to the surrounding world that provides the grounds of conscious existence and within that world human beings

9 Beck U. (1992), as cited in: Zrim Martinjak N., op. cit., p. 2.

10 Siegel E. (s.a.), as cited in: Kobolt A., op. cit., p. 1.

exist. It represents "the world in which we are always already living"<sup>11</sup> and also the way the members of one or more social groups structure the world into objects<sup>12</sup>. The life-world concept which was firstly mentioned by Edmund Husserl in his work *Ideas I*<sup>13</sup>, William James called "the world of the street" in the contrast to the artificial worlds of academic philosophy<sup>14</sup>. It is important to mention although Husserl<sup>15</sup> saw life-world as our ordinary natural concept of the world and as a correlate of all our potential future experiences, he later gave the term of life-world more technical meaning which described a world as phenomenon, as correlative to our intentional experiences. Even though in everyday activities we do not consciously analyze what we are experiencing and as a consequent our natural attitude remains basically unreflective, Husserl emphasizes the role of reflection. It is through reflection that life-world is examined and conceptualized and through phenomena of the world it is brought to awareness and made available for analysis<sup>16</sup>.

What is one of the significance of the concept is the duality between the world of individual and the world surrounding the individual. A person and the world are constituted by each other and

11 Burke (1969), as cited in: Rogers M.F. (1983), *Sociology, ethnomethodology and experience*. New York, p. 49.

12 Husserl E. (1950), as cited in: Beyer C. (2011), Edmund Husserl. [in:] Zalta E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Stanford*. [online], [2011.07.25, <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/husserl/>].

13 Husserl E. (1931), as cited in: Moran D. (2000), *Introduction to phenomenology*. Routledge.

14 James W. (1967), as cited in: McBride W.L. (1989), *John Wild and the Life-World*. „Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research", vol. 26, p. 101.

15 Husserl E. (1950), as cited in: Beyer C., op. cit.

16 Ibidem.

form an undividable unity, argues Gadamer<sup>17</sup> and explains that to live means to be in a historical, cultural and social context which all together build wholesome. Moreover when focusing on the most vulnerable groups in the society while being a part of the profession who help these groups, we can take into consideration that "structures present in the society go into mental structures and that its power affirms and implements into the shape of symbolic, imperceptible violence"<sup>18</sup>. Surrounding environment therefore has a strong impact on a person, so strong it can even change someone's way of thinking. Of course we can see positive and negative side effects of this duality that forms unity and unique individual experience. Husserl similarly as Gadamer describes the world of every individual as a world between the world of nature/environment and the world of culture/spirit which can also be explained as pre-theoretical experience which is that which allows us to interact with nature and to develop our own cultural forms<sup>19</sup>.

Another author who used the term of life-world and built on its basis was Alfred Schutz<sup>20</sup>. In *The structures of the life-world*<sup>21</sup> Schutz stated that the social scientist who wants to interpret and explain human action has to construct the model of an individual consciousness and understand reality, everyday life-world of someone. His statement can be related to social pedagogy in which one of the key elements is to cooperate

17 Gadamer H.G. (1989), *Truth and method*. New York.

18 Cf.: Bourdieu P. (2003), *Sociologija kot politika*. Ljubljana, p. 69

19 Husserl E. (1983), as cited in: Moran D., op. cit.

20 Schutz A., Luckmann T. (1989), *The structures of the life-world*. Chicago. [online], [2011.07.25, [http://books.google.com/books?id=NoMdU5GunA8C&printsec=frontcover&source=bs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q](http://books.google.com/books?id=NoMdU5GunA8C&printsec=frontcover&source=bs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q)].

21 Ibidem.

with marginalized groups and individuals, deriving from their strengths and through knowledge and understanding of their specific, unique life situation, empower them. Environment and everyday situation has an important value for social pedagogical interventions. Pierre Bourdieu wrote that the "social distances are written into the bodies, into the relationship to the body, into language and time"<sup>22</sup>. I would add here that social distances are "written" in new media as well. After all we cannot exclude our virtual "bodies" and interaction made through them. On the other hand we have to bear in mind the power of individual who also influences environment and is not merely trapped in it. Both, Husserl and Schutz, similarly write about life-world as open to changes made by individual who operates in it<sup>23</sup>. Life-world is a part of individual's reality and should not be seen as totally unchangeable and rigid. I believe its "determination", as it is perhaps seen at a first glance, can be broken by capitals individual possess and new important experiences he or she makes.

One of the important capitals individual possess is social capital. To social capital is attributed an important role in the development of society and individual and in the understanding of specific social phenomena<sup>24</sup>. The concept of social capital can also be interesting for our comprehension of life-world concept since it is an important mechanism in the life of the individual and his/her environment<sup>25</sup>. Social

22 Bourdieu P. (2003), *Sociologija kot politika*. Ljubljana: cf, p. 83.

23 Schutz A., Luckmann T. (1989), *The structures of the life-world*, op. cit., p. 4.

24 Zrim Martinjak N. (2007), *Koncept socialnega kapitala*. Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke. M. Sande et al. (ed.), pp. 37-53.

25 Bourdieu P., op. cit., p. 4.

capital in Bourdieu's opinion represents "the whole of actual or potential resources which are dependent on whether an individual has a permanent network of more or less institutionalized relationships of mutual understanding and mutual recognition"<sup>26</sup>. In other words foundations for social capital represent maintained social networks<sup>27</sup>. What I see as very useful for social pedagogy is findings of researchers who discovered important correlations between social capital and numerous social phenomena, as for example achievements in education, delinquency, crime rate, health and quality of life<sup>28</sup>. If social distances permeate into lives of individuals, social capital draws attention because it is the cause of social inequality between members of the networks that benefit from it<sup>29</sup>. Bourdieu also argues that the lack of capital is the reason why people become enchained at one place and that among other things also influences their poor performance<sup>30</sup>. At the same time social capital has a bright side; it enables individuals to change the situation in their social space or their life-world. "The social world is not presented as a pure chaos, totally devoid of necessity and capable of being constructed in any old way. But this world does not present itself as totally structured either, or as capable of imposing on every perceiving subject the principles of its own

construction" wrote Bourdieu<sup>31</sup>. Each individual certainly constructs their own world view, but this structure does not take place in a social vacuum, but is subordinate to the structural constraints<sup>32</sup>. For this reason it is necessary to take into account the wholesomeness which builds the experience (in the widest sense) of an individual, including family, environment, time, gender, etc.

When we talk about life-world of the individual, we do not have in mind only the social and institutional networks, but also concrete physical places or locations where individual moves and retains<sup>33</sup>. Our engagement with the internet, which now has become an important communication tool that in a way mirrors our real lives, established new media as a location where individual can spend both his or her professional and leisure time. But how much do we really know about this "location" and what does it represent?

#### New media – new world?

As a part of Digital Youth project researchers involved in it used the term "new media" to describe "media ecology where more traditional media, such as books, television, and radio, are "converging" with digital media, specifically interactive media and media for social communication"<sup>34</sup>. People involved in this ethnographic study which

lasted for three years and was focused on youth and new media, decided that the term "new media" is more appropriate than the terms such as "digital media" or "interactive media" because they could not reduce changes in media technology to single technical characteristic<sup>35</sup>. Of course "new" represents practices "new" at this moment and, concerning research Digital Youth, practices which were most clearly associated with youth culture and voice<sup>36</sup>.

So where is the common ground where social pedagogy, life-world concept and new media come together? Social pedagogy as a profession focused on people, especially the one from the margins of the society, can find in life-world concept firm background for better understanding of problems and challenges which individual or/and community face. As the vast majority of young people in many European countries has access to the internet and uses social networks, instant messaging or content sharing sites<sup>37</sup>, the new media has become an important part of life-world of many adolescents and also shape everyday of many communities. I believe it is very important to explore the use of new media and an impact it has on people, society and social pedagogical field of work as well.

According to the article *The digital natives debate: a critical review of the evidence*<sup>38</sup> there has been an important debate present concerning new media. On one side there are claims of some scholars that at this moment distinct generation of "digital natives" exists and also that education must fundamentally change to meet the needs of

this specific generation. On the other side there are sceptics who criticise radical appeals to change educational system and who have their doubts over somewhat generalised statements of the opponents. For social pedagogical work two conclusions from article seem to be important, one is that young people's relationship with technology is a complex thing which needs more attention and the second one which identifies highly technologised world as part of evolution rather than revolution<sup>39</sup>. Interesting is that "while the pace of technological change may seem dizzying, the underlying practices of sociability, learning, play, and self-expression are undergoing a slower evolution, growing out of resilient social and cultural structures that youth inhabit in diverse ways in their everyday lives"<sup>40</sup>. Everyday life of youth becomes an important part of understanding actions of the youth in the world of internet so we cannot really speak about "new world", but rather about new communication field or platform where old practices and "real life" experiences meet. Therefore it does not come as a surprise the significance of the results of several researches<sup>41</sup>, which shows that virtual space is often marked with values, meanings, prejudices, cognitive and communication patterns which adolescent bring to this space from their everyday, real life<sup>42</sup>. Probably this is also the reason why researchers from Digital Youth project did not look exclusively on youth and new media but they have also put in the focus the context of broader social and cultural ecology<sup>43</sup>.

26 Cf. ibidem, p. 99.

27 Dragoš S., Leskošek V. (2003), *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana.

28 Zrim Martinjak N. (2007), *Koncept socialnega kapitala*. Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke. M. Sande et al. (ed.), p. 37-53.

29 Dragoš S., Leskošek V., op. cit.

30 Bourdieu P., op. cit., p. 4.

31 Bourdieu P. (1990), *In other words – Essays Towards a Reflective Sociology*, Stanford, p. 132. [online], [2011.07.25, [http://books.google.si/books?id=Y6KIUp2XLbYC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.si/books?id=Y6KIUp2XLbYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)].

32 Bourdieu P. (2003), *Sociologija*....., p. 4.

33 Bourdieu P. (2004), *Oblike kapitala*. Kompendij socioloških teorij, p. 311-322.

34 Ito M., et al. (2008), *Living and learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge, p. 12.

35 Ibidem, p. 6.

36 Ibidem.

37 Livingstone S., Haddon L. (2009), *EU Kids Online: Final report*. London.

38 Bennett S., Maton K., Kervin L. (2008), *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, p. 1.

39 Ibidem.

40 Ito M., et al., op. cit., p. 8.

41 Cerar M. (2007), *A comparison of adolescents' social interactions and communication practices in the virtual and the real world*. „Socialna pedagogika“, vol. 11, p. 37-57.

42 Ibidem.

43 Ito M. et al., op. cit., p. 6.



What I see as very important in the new media context and which is at the same time an essential part of the life-world concept, it is the necessity of reflection. I would briefly draw attention to increasing number of “definitions” which are connecting youth to new media. So far young people are being labelled as: “net generation”<sup>44</sup>, ““always on” generation”<sup>45</sup>, “digital natives”<sup>46</sup>, “digital generation”<sup>47</sup>, “generation i”<sup>48</sup>, “information society”<sup>49</sup>. It makes me wonder if young people are really in fact so different or is this just a very subtle way to establish distance to group of people who are getting angrier and angrier, since the distance is allowing the rest of the society to think about how to “fix” youth instead of questioning why the anger is present. If we take a look at recent protests and even riots in different countries of the world where especially young people were involved, we can either start to think how their life-world looks like since it enabled this situation or on the other hand we can start seeing “problematic youth”, who are simply too strange to be understood. Lack of reflection can deprive us from an insight that perhaps self-fulfilling prophecy is taking place. Instead of being focused on differences we should take a closer look at the things that are similar

44 Brown M. (2005), *Learning spaces*. [online], [2011.03.20, <http://www.educause.edu/Resources/EducatingtheNetGeneration/LearningSpaces/6072>].

45 Ito M. et al., op. cit., p. 6.

46 Prensky M. (2001), *Do They Really Think Differently? „On the Horizon”*, vol. 9, issue 6, p. 1-6.

47 Aslanidou, Menexes (2008); Herring (2008); Prensky (2001), as cited in; Pyżalski J. (2011), *The digital generation gap revisited: constructive and dysfunctional patterns of social media usage*. [In:] Costabile A., Spears B. (ed.), *The impact of technology on relationships in educational settings*. Routledge (manuscript submitted for publication).

48 Ibidem.

49 Webster (2003), as cited in: Nayar P.K. (2010), *An introduction to new media and cybercultures*. Singapore.

between younger and older generations and be critical to all the “definitions”, which quickly gain on popularity but are poorly argued.

### Digital divide and education

The concept “digital divide” is very often used in the context of new media and is also very much connected to Bourdieu and his concept of social capital. Although Pyżalski<sup>50</sup> mentions digital divide between the older generation and children/adolescent, there are also other digital divides which we can come across. Divides can potentially mean differences in use of technology among young people related to their social-economic status, cultural/ethnic background and/or gender and discipline specialization<sup>51</sup>. Norris<sup>52</sup> argues that digital divide is actually a communication media divide and that diffusion patterns of the internet in various regions of the world closely reflect those of old media. Perhaps it is not so much the question how to change education to meet the needs of computer skilled students since this may lead to vicious circle of reproducing inequality, when only one segment of students is encouraged. We should look closer to the differences between youngsters connected to their socio-economical status for example and build on overcoming inequalities that are not threatening us from somewhere in the future but which are already here and are already present in this moment. If we keep in mind the concept of social capitals in relation to usage of new media features among youngsters, we could presume the adolescent with more capital and experiences that build their life-world are more likely to access various, useful information through

50 Pyżalski J., op. cit., p. 8.

51 Bennett S., Maton K., Kervin L., op. cit., p. 1.

52 Norris (2001), as cited in: Ciwicweb (s.a.), *Young People, the Internet and Civic Participation*. [In:] *Ciwicweb work package 5. Institute of Education*, University of London.

internet. The adolescent with less capital would have more difficulties with finding the needed information or even to choose from wide spectre of possible choices. What is needed is not ignoring new media and technologies but also not glorifying it. I believe it should be a topic discussed in schools and there should be a common ground when pupils could learn about information accessible to them on internet and “rules” (meant in the broadest sense) which internet poses and are much more flexible and changeable as Danah Boyd points out in *Making sense of privacy and publicity*. One of the most destabilizing issues online in her opinion is “that people are not being good at managing how the system might change the rules on them”<sup>53</sup>.

Lorenzo and Dziuban<sup>54</sup> share their opinion about student’s lack of critical thinking when using internet-based information sources. Education thus has an important role in fostering information literacies that will support learning<sup>55</sup>. Weigel, James and Gardner<sup>56</sup> express similar concerns when they say that internet’s potential for learning might be curtailed if youth lack key skills for navigating it. Especially if “they consistently engage with internet resources in a shallow fashion, and/or if they limit their explorations to a narrow band of things they believe are worth knowing”<sup>57</sup>.

Another important thing that seems to be neglected is including the youth into the educational

53 Boyd D. (2010), *Making Sense of Privacy and Publicity*. [In:] [www.sxsw.com](http://www.sxsw.com). [online], [<http://www.danah.org/papers/talks/2010/SXSW2010.html>].

54 Lorenzo, Dziuban (2006), as cited in: Bennett S., Maton K., Kervin L., op. cit., p. 1.

55 Ibidem.

56 Weigel M., James C., Gardner H. (2009), *Learning: Peering Backward and Looking Forward in the Digital Era*. „International Journal of Learning and Media”, vol. 1. [online], [<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/ijlm.2009.0005>].

57 Ibidem, p. 10.

planning. I think there should be a team of experts who could critically look on all the data collected so far and on this basis that would also include needs of youth, unprivileged groups of people in the society and specifics of new media, a broader educational plan could be made if the need for it would be recognized.

### Conclusion

New media does not represent a totally new world in the society and is rather a new space where all the practices that can happen in other “spaces” can happen in new media as well, although sometimes with some new characteristics. For example cyberbullying, which takes some different features, while expressed through new media<sup>58</sup>, is in the core still very similar to traditional bullying. For the social pedagogy, as a profession closely connected to youth and education, it is important to be critical to all the “latest phenomena” that are newly discovered in the society, especially phenomena that include division of people. Social pedagogues should stay focused on the person, individual, who does not change as quickly as it may seem at the first glance and after influence of somehow rapid changes in environment. Starting from individual social pedagogy greatly benefits from the life-space concept which can help to explain people’s usage and behaviour in the limits of their off-line and online worlds. Exploration of life-world of individuals and groups enables us to learn more about “reality” as each person sees it. With a help of methods that derive from life-world concept, which are reflective and which we sometimes adapt to new media environment, we can find out more about online practices as well.

58 Kane J., Portin P. (2008), *Violence and technology*. [online], [2011.08.10, [http://ec.europa.eu/justice\\_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/07\\_daphne\\_booklet\\_7\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/07_daphne_booklet_7_en.pdf)].

I would emphasize two issues which social pedagogy has to face. One is how to prepare and train social pedagogues and youth workers for challenges new media brings into their work and which cannot be avoided. Special concern should be oriented to the vicious circle of socio-economic divide in society, which can re-affirm itself in new media especially since marginalized people usually lack social capital. The other challenge is how to educate youth in the way to encourage critical thinking while engaging online and so they could take advantage of positive aspects of new media and safely avoid the negative ones. We should not forget online activities that are even deepening divide among groups and individuals excluded from the rest of the society and the role of experiences coming from family and other non-internet sources.

Hopefully in the future there would be more researches which could bring answers in the form of successful new media interventions and conclusions, perhaps as a toolkit from which educators could benefit and would help to shape their interventions. In my opinion it would be extremely positive if we could connect knowledge we already have with new media. For example connect knowledge about life-world concept and new media. Or perhaps use our knowledge we have about bullying and see what kind of a form if any if bullying takes in online world. It is important that we first acknowledge our own strengths if we expect to find strengths in people we work with. In this way we could empower ourselves, other social pedagogues and educators and moreover people seeking help. Let us not forget the thought of Siegel<sup>59</sup> that pedagogy does not change as quickly as the world does although it may appear differently.

59 Siegel E. (s.a.), as cited in: Kobolt A., op. cit., p. 1.

**Kristina Šmitran**

Ljubljana, Slovenia

kristina.smitran@gmail.com

Keywords: social pedagogy, life-world concept, new media, digital divide, education

### Social pedagogy and the »life-world« concept in the time of new media

#### Abstract

Social pedagogy is facing new challenges in the time of new media. Uncertainty which social pedagogues might encounter can become even bigger since some researchers claim we need a radical change in educational system due to emerging technologies in life of youth, while other researchers remain more cautious concerning changes in education. In the article the author introduces the profession of social pedagogy and connects it with the concept of life-world which can become a useful tool for social pedagogues and educators in order to understand specific individuals and groups better, especially in the way in which they engage with new media. Special concern is drawn to digital divide and education, which are one of the most important areas of social pedagogical work.

Kristina Šmitran is a social pedagogue from Slovenia. Her professional interests vary from methods of Theatre of the Oppressed to New Media. At the moment she is involved into project Manifesto of social pedagogy.

## O samotności dziecka we współczesnym świecie

**Małgorzata Kierzkowska**

Łódź, Polska

mkierzkowska@poczta.fm

Słowa kluczowe: samotność, osamotnienie dziecka, wyobraźnia, marzenia

Samotność, osamotnienie to zjawiska, które towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Przez wieki zmieniały one swoje znaczenie, aby aktualnie przyjąć wymiar, który trafnie określił P. Domaradzki, pisząc: *Socjologowie, psychologowie, pedagodzy, kulturoznawcy i wielu innych antropologów bije dziś na alarm. Powodem tego jest samotność a raczej jej epidemia, ze zdziwieniem i obawą witana we współczesnym świecie. „Witana ze zdziwieniem”, bo ktoś z niedawnych protagonistów kultury masowej i tych, którzy ulegali ich propagandzie mógł przypuszczać, że po zaprowadzeniu porządków globalnych nastanie dla świata era samotności. „Witana z obawą” bo mało kto tak naprawdę się jej dziś spodziewał a już tym bardziej przygotował na jej ewentualność<sup>1</sup>*

Żyjemy w świecie globalizacji, doświadczając jej skutków na niemal wszystkich płaszczyznach

1 Domaradzki P. (2004), *Z dziejów filozoficznych zamyśleń nad samotnością*. „Kultura i Edukacja”, no. 3, p. 35.

Małgorzata Kierzkowska, doktorantka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki.

życia. Korzystamy z jej dobrodziejstw w sferze kultury, ekonomii czy nauki. Ale niesie ona ze sobą również wiele trudności i niepokojów, które dotyczą zarówno jednostki, jak i współczesne rodziny. J. Izdebska, analizując sytuację rodziny we współczesnym świecie, zwróciła uwagę na destrukcyjne efekty globalizacji: *nierówny podział dóbr materialnych, wzrost agresji i przestępczości, wzrost fanatyzmów, fundamentalizmów, umacniania się kultu pieniądza, obojętność, brak miłości, zaangażowania, dewaluację ludzkiego życia, zaburzenia więzi emocjonalnej, międzyludzkiej i życia duchowego, zagubienie, niekorzystne warunki dotyczące sensu życia, kształcenia dzieci, chaos aksjologiczny<sup>2</sup>*.

Efektom tych dynamicznych zmian jest samotność i osamotnienie człowieka. Doświadcza go coraz więcej ludzi bez względu na wiek czy wykonywany zawód. Nasuwa się zatem pytanie czym jest samotność, czym osamotnienie? Analizując literaturę, trudno znaleźć jednoznaczną definicję pojęć. Przyczyną, jak przypuszczam, jest fakt, iż wiążą się one z subiektywną oceną sytuacji każdego człowieka, dla każdego jest czymś innym. W potocznym znaczeniu samotność to przebywanie w osamotnieniu, brak towarzystwa, rodziny, bliskich, bycie samotnym w określonym czasie.<sup>3</sup> W literaturze znaleźć można wiele definicji i klasyfikacji tych pojęć, przedstawię niektóre z nich.

2 Izdebska J. (2004), *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Białystok, p. 77.

3 Ibidem, p. 19.



J. Izdebska rozumie samotność jako *taki stan relacji międzyludzkich, które zacieśnione są do samego siebie. Samotność związana jest z uczuciem odizolowania, brakiem bezpieczeństwa, bezradnością, wyobcowaniem*.<sup>4</sup> E. Dębińska<sup>5</sup> rozróżniła dwa rodzaje samotności, których źródłem może być albo świadomy wybór, wówczas jest ona akceptowana bez wnikania w przyczyny i konsekwencje, albo element przypadkowości, który sprawia, że jest ona niechciana, nieakceptowana i staje się źródłem cierpienia i frustracji. S. Kawula<sup>6</sup>, dokonując próby usystematyzowania zjawiska samotności, wziął pod uwagę kryterium kulturowe i wyróżnił samotność:

- narzuconą sobie przez jednostkę,
- wymuszoną przez innych,
- przybierającą formę izolacji przestrzennej,
- wynikającą z naturalnej sytuacji losowej, rodzinnej, społecznej.

Wyróżnił on:

- fizyczne osamotnienie (czasowe, przestrzenne),
- psychiczne odrzucenie przez otoczenie (ze strony osób najbliższych: rodziców, współpracowników, grupę rówieśniczą, towarzystwo, sąsiedztwo),
- stan wyizolowania od zewnętrznych warunków, których człowiek nie jest w stanie zmienić, np. więzienie,
- samotność jako jednostka chorobowa, która prowadzi do braku komunikacji,

4 Ibidem.

5 Dębińska E., (1988), *Samotność kobiety*. [In:] Szyszkowska M. (ed.), *Samotność i osamotnienie*. Warszawa.

6 Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń.

- samotność jako zdolność do „bycia samym” – osamotnienie z wyboru lub losu, który służy samorozwojowi człowieka, np. praca twórcza, medytacja.

Jak wynika z przedstawionej powyżej klasyfikacji, samotność i osamotnienie są przez S. Kawulę traktowane bliskoznacznie. J. Szczepański<sup>7</sup> rozdziela te dwa pojęcia, *choć są one bardzo często utożsamiane, a przejawy i skutki osamotnienia są bardzo często przypisywane – mylnie samotności*.<sup>8</sup> Samotność traktuje jako obcowanie z samym sobą, ze światem wewnętrznym. Jest ona *potrzebna dla rozwoju sił wewnętrznych, wypracowania swojej istoty, na którą się składa wiele elementów mało znanych, o których wszystkie nauki o człowieku mogą jeszcze bardzo mało powiedzieć. Lecz samotność jest nie tylko poszukiwaniem siebie i rozwijaniem umiejętności życia wewnętrznego, jest także umiejętnością koncentracji w tym świecie wewnętrznym i zdobywaniem umiejętności wobec świata zewnętrznego*.<sup>9</sup> Natomiast osamotnienie jest według niego poczuciem braku kontaktu z innymi ludźmi oraz z samym sobą, *może być wynikiem niemożności schronienia się w samotności swojego wewnętrznego świata, jeżeli nie nauczyliśmy się żyć i działać w naszym wewnętrznym świecie. Są ludzie żyjący tylko w świecie zewnętrznym rzeczy i innych ludzi. (...) Nie pielęgnując tego świata wewnętrznego, skazujemy się na alternatywę pełnego zaangażowania w świat zewnętrzny albo pustkę przemijania w czasie bez treści*.<sup>10</sup> Osamotnienie jest wynikiem niedoro-

7 Szczepański J. (1980), *Sprawy ludzkie*. Warszawa, p.21

8 Ibidem, p. 21.

9 Ibidem, p. 26.

10 Ibidem, p. 22.

zwoju świata wewnętrznego<sup>11</sup>, a jego przyczyn doszukuje się w ludzkim egoizmie, który każe *gromadzić rzeczy tylko dla siebie, izolować się od ludzi w wyłącznym posiadaniu rzeczy, w wyłącznym używaniu dóbr materialnych, wartości kulturalnych i właściwości stosunków społecznych. Mieć, mieć dla siebie, nie dzielić się z nikim, nie ponosić wysiłku dla innych (...)*<sup>12</sup>.

Interesującego podziału dokonała także J. Niewiadomska<sup>13</sup>. Wyróżniła ona cztery rodzaje osamotnienia:

- osamotnienie transcendentalne, które koncentruje się wokół zerwanej więzi między człowiekiem a Bogiem, zachwiania wiary w przeznaczenie i cel życia człowieka,
- kulturowe – autorka zwraca uwagę na zanik więzi rodzinnych i religijnych, wartości moralnych. Źródła osamotnienia kulturowego upatruje także w częstych migracjach – ludzie zmieniając miejsca zamieszkania przenoszą się ze wspólnoty do wspólnoty nie mając czasu na budowanie trwałych więzi przyjacielskich, brak im lojalności wobec wspólnoty i wyznawanych przez nią wartości moralnych. *Osamotnienie bez korzenia jest najczęściej doświadczane przez generację najmłodszą, która znajduje się w centrum wszystkich zmian i wciąż musi się przystosowywać do zmieniającego się otoczenia. W tym rodzaju osamotnienia jednostka odczuwa cierpienie z tego powodu,*

11 Ibidem, p. 23.

12 Ibidem, p. 24.

13 Niewiadomska J. (2005), *Poczucie osamotnienia jako osobowościowy czynnik ryzyka korzystania z kultów publiczności*. [In:] Nowak W., Ropiak S. (ed.), *Sekty jako wyzwanie społeczne i religijne*. Olsztyn, p. 66-71.

*że niewiele wartości i norm postępowania ma pewny i trwały charakter*<sup>14</sup>,

- niezaspokojenie relacji międzyludzkich – miłości, troski, zainteresowania będzie prowadzić do alienacji jednostki, czego konsekwencją może być depresja, uzależnienia czy lęki. Czynnikiem sprzyjającym osamotnieniu jest również brak zaufania do innych ludzi.

Patrząc szerzej, konsekwencją braku przynależności do grupy, w której jednostka funkcjonuje, będzie osamotnienie społeczne, którego przyczyną upatruje w: anomii życia społecznego, pogłębiającej się specjalizacji zawodowej, narastającej migracji, kryzysie rodziny, krótkotrwałości nowopowstałych grup, marginalizacji społecznej. Ostatnim wymienionym przez autorkę rodzajem osamotnienia jest autoalienacja rozumiana jako poczucie wewnętrznej pustki lub oddzielenie się od własnego „ja”.

J. Niewiadomska wskazuje także na osamotnienie emocjonalne, które utożsamia z poczuciem tęsknoty, niezaspokojenia potrzeby bliskości. Takie znaczenie pojęcia jest ważne, gdy podmiotem rozważań uczynimy dziecko.

Zaprezentowane definicje i klasyfikacje odnoszą się w dużej mierze do osób dorosłych. Badania nad samotnością i osamotnieniem koncentrują się przede wszystkim wokół ludzi należących do dwóch grup wiekowych. Pierwszą z nich są osoby starsze, drugą młodzież w okresie adolescencji. Czy to oznacza, że zjawisko nie dotyczy dzieci? Czy one nie czują się osamotnione, samotne?

W moich rozważaniach, dotyczących dziecięcej samotności, będę używała zamiennie terminu samotność i osamotnienie, pojmując je jako *uczucie osamotnienia, czyli stan psychiczny charakteryzu-*

14 Ibidem, p. 68.

jący się bolesną dolegliwością braku więzi i stałego kontaktu z osobą dla dziecka znaczącą<sup>15</sup>. Podobnie jak M. Łopatkowa uważam, że istnieje różnica jakościowa pojęć samotność i osamotnienie dziecka i człowieka dorosłego. *Ten ostatni, mając swój wewnętrzny świat, może się do niego schronić, może z niego czerpać treści do życia, izolując się od ludzi. Jest to samotność nie obciążona egzystencjalną pustką, czyli nie przekraczająca granic psychicznej wytrzymałości. Natomiast dziecko jeszcze tego wewnętrznego świata nie posiada (niemowlę) lub posiada (dziecko starsze) w stopniu ograniczonym i tak ściśle powiązany ze światem zewnętrznym, że oddzielenie tych dwu światów niesie z sobą katastrofę rozwoju personalnego. Jeśli więc brak jest świata wewnętrznego nie można się do niego schronić ani z nim kontaktować. Pozostaje więc brak kontaktu z sobą samym i z ludźmi – czyli osamotnienie. Wprawdzie dziecko osamotnione w samoobronie próbuje sobie ów świat stwarzać, nie jest to jednak zadanie na jego siły<sup>16</sup>.*

Wypieramy z naszej świadomości fakt, że dziecko, które jest synonimem piękna, dobroci, szczęścia i miłości, może doświadczać uczucia osamotnienia. Samotność dziecka nie jest normalna, zostaje dziecku „zadana”, jest koniecznością, którego małe dziecko lęka się jak niczego na świecie. Jest dla dziecka przekleństwem, z którego nie może się wyrwać, i którego kręgu nie może przekroczyć bez dobrej woli dorosłego, który zechce się z nim spotkać<sup>17</sup>.

Osamotnienie jako specyficzny rodzaj doznań nigdy nie jest jego dobrowolnym wyborem, a sumą niekorzystnych czynników środowiska. M. Ga-

węcka<sup>18</sup> zaliczyła do nich: status socjospołeczny rodziny, koherencję małżeństwa, postawy rodzicielskie, metody wychowawcze, osobowość rodziców. R. Pawłowska i E. Jundziłł<sup>19</sup> uważają, że samotność jest konsekwencją destrukcyjnych zjawisk w rodzinie, których przyczyną może być: brak więzi emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem, brak czasu dla dziecka, narodziny młodszego rodzeństwa, kłótnie, rozwód rodziców, rekonstrukcja, patologia rodziny, choroba lub niepełnosprawność dziecka i autokratyzm w wychowaniu.

Dziecko od najmłodszych lat do prawidłowego rozwoju potrzebuje kontaktu z innymi ludźmi. Na początku życia najbliższymi i najbardziej znaczącymi osobami w jego życiu są rodzice lub opiekunowie, rodzeństwo, dziadkowie. Największe znaczenie, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka, mają jego relacje z matką. Każde zaburzenie tej więzi, nieprawidłowe zachowanie matki ujemnie wpływają na kształtującą się psychikę dziecka.<sup>20</sup> *Brak tej osoby jest brakiem podstawowym w zaspokajaniu elementarnych psychofizycznych potrzeb dziecka, musi więc działać destrukcyjnie. (...) Więzy z matką jest niezbędną nie tylko do zaspokojenia potrzeb uczuciowych, lecz więź ta jest warunkiem jego prawidłowego rozwoju emocjonalnego bez czego nie może być pełnowartościowej osobowości<sup>21</sup>.* Osłabienie lub zerwanie owej więzi w rodzinie odciska piętno na jego dalszym rozwoju. *Dziecko, któremu nie poświęca się uwagi*

*i czasu staje się puste wewnątrznie, a jego stosunki z innymi ludźmi zaczynają być zaburzone.<sup>22</sup>*

Samotność i osamotnienie można analizować w kontekście niezaspokojonych potrzeb. S. L. Rubinsztajn potrzebę rozumie jako *stan odczuwania braku, jest stanem pasywno – aktywnym. Pasywnym ponieważ w potrzebie przejawia się zależność człowieka od tego, czego mu brak, a aktywny, ponieważ w potrzebie zawarte jest dążenie do zaspokojenia i pragnienia przedmiotu, który może ją zaspokoić<sup>23</sup>.*

J. Reykowski uważa, że potrzeby to te właściwości osobowości człowieka, mające charakter wymagań, bez spełnienia których osobowość nie może prawidłowo funkcjonować, rozwijając się tworzyć, nie może egzystować<sup>24</sup>. Jedną z najważniejszych potrzeb dziecka, obok fizjologicznych, jest potrzeba bezpieczeństwa, która wysuwa się na pierwszy plan, gdyż jej zaspokojenie jest gwarancją eliminacji lęków ze wszystkich rodzajów aktywności dziecka. Może przyjąć postać potrzeby unikania urazu fizycznego – lęku przed bólem, chorobą, śmiercią, a także jako potrzeba przynależności do grupy społecznej – lęk przed rozwodem, rozpadem rodziny, odrzuceniem, samotnością<sup>25</sup>. Drugą z nich jest potrzeba kontaktu emocjonalnego, rozumiana jako *istnienie kontaktu dwustronnego, w którym osobnik czuje, że jest przedmiotem zainteresowania, a inni współbrzmiają z jego własnymi uczuciami<sup>26</sup>.* W przypadku, gdy potrzeba ta nie

może być zrealizowana, dziecko doświadcza odrzucenia i osamotnienia. Dzieci, odwołując się do własnych doświadczeń, określały je jako *najgorsza rzecz na świecie, to ciężkie chwile, smutna rzecz, to brak przyjaciół, to brak rodziców, poczucie słabości, świadomość, że nie ma nikogo kto mógłby podtrzymać na duchu, brak bratniej duszy, bycie niekochanym, jak nikt nie zwraca na ciebie uwagi<sup>27</sup>.* Wypowiedzi te świadczą o braku więzi emocjonalnej między dzieckiem a rodzicami, bliskimi. J. Izdebska na podstawie analizy wyników badań prowadzonych nad dzieckiem osamotnionym wyodrębniła kilka dziecięcych portretów: dziecko wrażliwe, które doświadcza stanów lękowych, uczucia strachu, często płacze, nie skarży się, ale łatwo je urazić; dziecko stroniące od innych, zamknięte w swoim wewnętrznym świecie; mały buntownik; dziecko pogodzone ze swoim losem; dziecko telewizyjne, komputerowe oraz dziecko fantazjujące, przyjmujące różne role<sup>28</sup>. Ten ostatni portret interesuje mnie szczególnie.

Uczucie braku kontaktu emocjonalnego, poczucia bezpieczeństwa, osamotnienia trudno jest dziecku zaspokoić w realnym świecie, dlatego buduje ono świat alternatywny w swojej wyobraźni, w którym kompensuje sobie wszystkie niezaspokojone potrzeby, pragnienia.

*Wyobraźnia rozumiana jako mechanizm obronny osobowości czy pewna forma świadomego zrywania więzów łączących człowieka ze światem, kompensuje podmiotowi niedostatki codziennego życia. Nie mogąc zrealizować swo-*

18 Gawęcka M. (2005), *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*. Toruń, p. 10.

19 Pawłowska R., Jundziłł E. (2000), *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk.

20 Cudak H. (1998), *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce.

21 Łopatkowa M., op. cit., p. 5.

22 Wasilewska K.M. (2010), *Samotność młodzieży*. Bydgoszcz.

23 Rubinsztajn S.L. (1962), *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa, p. 240.

24 Reykowski J. (1977), *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa, p. 91-92.

25 Jundziłł E. (2003), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk, p. 26.

26 Ibidem, p. 28.

15 Łopatkowa M. (1983), *Samotność dziecka*. Warszawa, p. 4.

16 Ibidem, p. 4.

17 Szczepka-Pustkowska M. (1996), *O dziecięcej samotności*. „Forum Oświatowe” no. 1, p. 85.

27 Badania prowadzone w latach 2001–2003 pod kierunkiem J. Izdebskiej w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Przeprowadzone wśród dzieci 7–11-letnich przy pomocy testu zdań niedokończonych i niedokończonego opowiadania (Izdebska J., op. cit.).

28 Izdebska J., op. cit., p. 192.



ich potrzeb w zwyczajnym świecie, przenosi się w świat własnej wyobraźni. Tam wszystko jest możliwe, wszystko można osiągnąć i wszystko można wyrzucić z siebie. Na płaszczyźnie wyobraźni rozwiązują się wszystkie dręczące ludzi problemy. Zdesperowani uzyskują odwagę, zagubieni w rzeczywistości społecznej stają się ludźmi szczęśliwymi, słabi stają się mocarzami. Tylko w wyobraźni osiągnąć można to, co nie jest możliwe w świecie realnym.<sup>29</sup> W literaturze przedmiotu znaczenia pojęć: fantazja, wyobraźnia, marzenia zajął się i często są stosowane zamiennie. Nie chcąc zagłębiać się w analizę zakresów znaczeniowych wymienionych zagadnień, dla potrzeb tej pracy przyjmę za J. L. Singerem, że są one bliskoznaczne i tym samym będą je stosować zamiennie.

Marzenia uruchamiane są najczęściej przez bodźce zewnętrzne, sytuacje, w jakich znajduje się jednostka, które wywołują intensywne przeżycia emocjonalne rozgrywające się przy udziale wyobraźni. Marzenia są także skutkiem zmian rozwojowych, biopsychicznego i społecznego dojrzenia, a niekiedy, jak zauważa J. Górniewicz<sup>30</sup>, wytworem konfliktów wewnętrznych jednostki. Psychologowie podzielili marzenia na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią marzenia senne, w których ujawniają się utrwalone przeżycia i doświadczenia jednostki. Są one często reakcją człowieka na sytuację, w której się znalazł bądź są interpretowane jako plany na przyszłość czy życzenia. Drugim rodzajem są marzeniaienne. Różnią się od sennych nie tylko momentem ich ujawnienia, ale także zakresem doświadczenia, które zostało przywołane. Marzeniaienne są kontrolowane przez świadomość. Zawierają

29 Garniewicz J. (1991), *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni*. Toruń, p. 51.

30 Ibidem.

liczne projekty dotyczące przyszłości, łączą się z realnym światem i są obrazem niezadowolenia jednostki z rzeczywistości, w której przyszło jej żyć. W nich pojawiają się alternatywne rozwiązania sytuacji trudnych, dotyczących codziennego życia.<sup>31</sup>

Dzieci w swoich marzeniach odgrywają rozmaite role, stając się pierwszoplanowym bohaterem budują historie wokół swoich potrzeb, nadają im pożądane dla siebie wartości, wyposażają siebie w specyficzne zdolności i motyw. Wraz z wiekiem dziecięce marzenia ulegają przemianie. Najmłodsze dzieci poszukują swoich fantazyjnych ról w świecie baśni. Stają się czarownikami, magami, wrózkami, pokemonami. Chłopcy w wieku przedszkolnym najczęściej marzą o tym by w przyszłości być np. pilotem albo strażakiem, podczas gdy dziewczynki wyobrażają sobie, że są księżniczkami czy gospodyniami domowymi. W swoich marzeniach dzieci wybierają postaci, które są ważne i cechuje je dobro. W każdym marzeniu na jawie marzyciel zawsze znajduje się w centrum, niezależnie od miejsca akcji. Wszystkie inne postaci są podrzędne, choć ich działania wpływają na losy i czyny marzyciela. Jak pisze E. Hurlock: *Gdy miejscem marzenia jest cyrk, marzyciel jest tam pogromcą lwów lub akrobatą, a inni pełnią role podrzędne lub są zachwyconymi widzami*.<sup>32</sup>

Marzenia na jawie mogą pojawiać się stosunkowo wcześnie, zwłaszcza u dzieci zdolnych, szczyt osiągają w okresie pokwitania. E. Hurlock, analizując problematykę marzeń na jawie, wyróżniła trzy podstawowe kategorie:

1. „Marzenia o bohaterze zwycięzcy – dzieci widzą siebie jako postaci, którymi chcia-

31 Ibidem, p. 52-54.

32 Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*. Warszawa, p. 95.

łyby być w realnym życiu, np. kowbojem, tancerką, królową piękności. W marzeniach tych dziecko jest postacią znajdującą się w centrum zainteresowania a pozostałe postaci występujące w marzeniu składają jej hołd.

2. Marzenia o bohaterze cierpiącym – dzieci widzą siebie jako cierpiętników, którzy są niezrozumiani przez rodziców, nauczycieli, rodzeństwo, rówieśników i cały świat. W końcu marzyciele zamieniają się w bohaterów, a wszyscy ci, którzy źle ich traktowali, robią wszystko co w ich mocy, żeby się zrehabilitować za wcześniejsze cierpienia fizyczne i psychiczne, których byli autorami.
3. Marzenia o rzekomym kalectwie – dzieci często widzą siebie jako cierpiących z powodu dolegliwości fizycznych, które uniemożliwiają im robienie tego, co robią inne dzieci w ich wieku. Marzenia o rzekomym inwalidztwie są więc formą marzeń o cierpiącym bohaterze. Gdy marzenia te są żywe, dzieci rzeczywiście wierzą, że są chore lub cierpią z powodu fizycznego kalectwa”.<sup>33</sup>

U dzieci dobrze przystosowanych dominują marzenia o bohaterze zwycięzcy, chociaż, jak zauważa E. Hurlock, również te dzieci mają czasami marzenia o bohaterze cierpiącym i rzekomym kalectwie. Natomiast u dzieci źle przystosowanych przeważają marzenia z kategorii o cierpiącym bohaterze i rzekomym kalectwie.

Autorka, dokonując oceny marzeń na jawie, zwróciła uwagę na dwa ich aspekty. Pierwszy, pozytywny, który świadczący o tym, że marzenia pomagają dzieciom w przystosowaniu,

33 Ibidem, p. 96.

argumentuje w następujący sposób: *marzenia na jawie stanowią źródło radości dla wszystkich dzieci, zwłaszcza tych, które są niezadowolone z tego, jakimi są w rzeczywistości i jakie pełnią role w życiu. Są one dla wszystkich dzieci ważnym doświadczeniem spełnienia się pragnień. Świat marzeń dostarcza dzieciom podniet, których nie mogą otrzymać w realnym życiu, nawet większe, niż może im zapewnić identyfikowanie się z postaciami występującymi w środkach masowego przekazu. Marzenia na jawie dostarczają dzieciom źródeł emocjonalnego katharsis, dziecko wyobraża sobie, że robi to, co chciałoby robić w rzeczywistości gdyby się nie bało*<sup>34</sup>. Mówiąc o aspekcie negatywnym, w którym marzenia przeszkadzają dzieciom w przystosowaniu, autorka przytacza argumenty: *zamiast motywować dzieci, żeby robiły to, do czego są zdolne, marzenia na jawie zbyt często dają dziecku namiastkę osiągnięć. Często przeszkadzają im brać udział w czynnej zabawie, istotnej dla zapewnienia im dobrej kondycji fizycznej i normalnego rozwoju. Marzenie wywołuje często silne emocje, które są przyczyną zaburzeń homeostazy. W marzeniach dzieci skłonne są wytwarzać sobie romantyczne pojęcie własnego „ja” bardzo dalekie od rzeczywistości. Gdy dzieci oddają się marzeniom typu cierpiący bohater, wywołuje to u nich postawy aspołeczne, które nasilają społeczne nieprzystosowanie. Marzenia typu rzekomy kaleka zachęcają dzieci do użalania się nad sobą i do zajmowania się tylko swoimi troskami. Nieumiarkowani marzyciele rzadko mają dobry wgląd w siebie lub wgląd społeczny, co pogłębia ich złe przystosowanie psychiczne i społeczne*<sup>35</sup>.

Dziecięce marzenia są wyrazem nadziei na lepsze jutro. Stanowią mechanizm kreowania

34 Ibidem.

35 Ibidem.

idei życiowych. Wiadomo, że na ich kształtowanie się wpływ ma środowisko, z którego się wywodzą. Marzenia dzieci osamotnionych i pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych są wyrazem tęsknoty za domem innym niż ten, w którym przyszło im żyć. Marzą o atmosferze wzajemnego szacunku, miłości, o wspólnie spędzonym czasie, o poczuciu bezpieczeństwa. Ich marzenia wyrażają potrzebę zmiany<sup>36</sup>.

Marzenia już z natury rzeczy są dobre, pozytywne. Te dziecięce są spontaniczne, towarzyszy im wiara w ich spełnienie. Jak zauważa J. Izdebska: *marzenia powstają najczęściej w wyniku niezaspokojonych potrzeb, a ich źródłem stają się osobiste doświadczenia, przeżycia, warunki i atmosfera domu rodzinnego. Analiza marzeń dziecięcych może być źródłem wiedzy o dziecku, jego problemach, dążeniach*<sup>37</sup>. Warto przyglądać się dziecięcym marzeniom, ponieważ w nich możemy doszukać się niespełnionych obietnic, pragnień.

<sup>36</sup> Izdebska J., op. cit., p. 144.

<sup>37</sup> Ibidem.

**Małgorzata Kierzkowska**

Lodz, Poland

mkierzkowska@poczta.fm

Keywords: loneliness, children's loneliness, children's dreams

### Of children's loneliness in the modern world

#### Abstract

We live in a world of globalisation whose effects we experience in almost every sphere of life. We take advantage of the benefits of globalisation in the areas of culture, economy and science. However, it also entails many difficulties which affect both individuals and contemporary families. J. Izdebska<sup>1</sup>, analysing the situation of a family in contemporary world, has put emphasis on the destructive effects of globalisation: "increase in aggression and crime rate, ... strengthening of the cult of money, indifference, lack of love, commitment, devaluation of human life, disturbances of emotional, inter-human relations and of spiritual life". The result of these dynamic changes is loneliness experienced by people regardless of their age or profession. Single adults, exploiting their inner resources deal better with a situation they found themselves in than children do. Loneliness is never their choice but a sum of disadvantageous factors of their environment. The feeling of the lack of emotional contact, sense of safety and of abandonment are difficult for children to satisfy in real world which is why they build an alternative world in their imagination where they compensate for every unfulfilled need, desire. It is commonly known that the dreams are shaped by the environment children come from. Dreams of abandoned children and of children from dysfunctional background are an expression of longing for a home different to that they have come to live in. Their dreams demonstrate the need for change<sup>2</sup>. It is worth to look at children's dreams closely, as it is in these dreams that we can find unfulfilled promises and needs.

<sup>1</sup> Izdebska J., op. cit., p. 77.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 144.

Małgorzata Kierzkowska is a doctoral student, The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy.

## Erving Goffman (2010), *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, tłumaczenie Paweł Tomanek, Kraków (recenzja)

**Krzysztof T. Konecki**

Łódź, Polska

konecki@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: interakcje zogniskowane, gra, zabawa, role społeczne, socjologia interakcji, interakcjonizm

Książka E. Goffmana *Spotkania (Encounters)* ukazała się w oryginale w roku 1961. Składa się z dwóch obszernych esejów, opisujących problem interakcji zogniskowanej. Pierwszy esej to *Rozrywka w grach (Fun In Games)*, a drugi *Dystans do roli (Role distance)*. Pojęcie „interakcji zogniskowanej” w socjologii interakcji zostało wprowadzone właśnie w omawianej pracy. Praca ta, jak większość książek Goffmana, otwiera nowe ścieżki analizy teoretycznej w socjologii, ale także w psychologii społecznej i teorii komunikacji. Dobrze, że książka ta ukazała się w języku polskim, ze względu na jej innowacyjne wątki oraz to, że należy do klasyki literatury socjologicznej i jest cytowana we wszystkich podręcznikach z zakresu współczesnych teorii socjologicznych i socjologii interakcji.

Poniżej przedstawię w skrócie podstawowe pojęcia i tezy książki oraz na czym polega jej innowacyjność teoretyczna.

Krzysztof T. Konecki, Profesor zw. dr hab., Kierownik Katedry Socjologii WSP. Jest także kierownikiem Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego.

W pierwszym esej *Rozrywka w grach* autor zastanawia się na przykładzie interakcji zabawowych, jak są one utrzymywane i jak „euforia” może być konstruowana, wyizolowana i podtrzymywana w interakcji przez jej partnerów. Dowiadujemy się tutaj, że nasze niezachwiane poczucie rzeczywistości zależy od przestrzegania reguł interakcyjnych. Interakcje wg Goffmana mogą być podzielone na niezogniskowane i zogniskowane. Niezogniskowana interakcja dotyczy przebywania jednostki w obecności innej i dostosowywania się do jej zachowań. Partnerzy interakcji nie posiadają jednak wspólnego punktu, koncentrującego ich interakcje, np. gdy dwie osoby mijają się na ulicy, stoją obok siebie w windzie czy przechodzą obok siebie w pokoju. Interakcja zogniskowana natomiast zachodzi wtedy, gdy jednostki aktywnie ustanawiają wspólny punkt poznawczy i wizualnej uwagi i koncentracji, na przykład w rozmowie. Ten wspólny punkt uwagi angażuje jednostki w interakcje (s. 7). Obydwa eseje w omawianej pracy dotyczą właśnie interakcji zogniskowanej. Jej naturalne jednostki nazwane są przez Goffmana „zogniskowanym zgromadzeniem” („focused gathering”), „spotkaniem” („encounter”) lub „usytuowanym systemem działania” („situated activity system”). Istnieje wiele zgromadzeń, w których spotykają się nieznane sobie osoby i wchodzi w interakcje, jak np. gracze w pokera w kasynie lub sędziowie podczas narady, czy tańcząca na parkiecie para.



W eseju *Rozrywka w grach* autor koncentruje się na interakcji o charakterze spotkania (encounter), gdzie istnieje pojedynczy i wizualny punkt koncentracji uwagi. Gra może być modelem dla analizy tego typu interakcji (spotkania). W takim spotkaniu wprowadzone są różne reguły interakcyjne, np. reguły nieistotności. Tworzą one „ramę” sytuacji, wykluczającą pewne elementy z interakcji (cechy uczestników, stany psychiczne, wartości i normy). Interakcja posiada pewną membranę, która jest granicą nieprzepuszczającą treści świata zewnętrznego. Reguły nieistotności tworzą właśnie tę membranę. To, co jest istotne, to zawartość wewnętrzna „ramy” (s. 13-18). Goffman pokazuje w ten sposób samowystarczalność pola interakcyjnego do budowania samego spotkania.

Wewnątrz tej „ramy” są uruchamiane zasoby, również wg określonych reguł (realized resources, s. 18), dotyczy to ogólnych schematów ekspresji i interpretacji w interakcjach. Podobnie jak w grze, uruchamiamy określone zasoby, a określone ruchy mają swoje znaczenie: *Gry są zatem czynnościami powołującymi do życia osobne światy. Moim zdaniem tę samą właściwość mają również poważne zajęcia* (s. 19). To wewnątrz tych gier dostępne są lokalnie wszystkie zasoby dla ich realizacji.

Inne reguły to „reguły transformacji” („transformation rule”, s. 21), które określają, co może przejść przez „membranę” interakcji i zostać do niej zastosowane. Czy jakieś cechy uczestników mają być użyte w interakcji dla alokowania określonych zasobów? Jeśli tak, to są one przekształcone i użyte do tworzenia lokalnych światów, ról i zdarzeń, gdzie tylko nieliczne cechy świata zewnętrznego mogą wejść do danej „ramy”.

Goffman wprowadza dalsze pojęcia z subtelными różnicowaniami na „konkretna gra” („play”), „gra” („game”) i „spotkanie-gra” („gaming encounter”). Gra posiada swoje reguły, natomiast

„konkretna gra” ma swój początek i koniec co jest charakterystyczne dla danego rodzaju gry. Spotkanie-gra niekoniecznie dąży do konkretnych efektów, ma jednak swoich uczestników, którzy stosują określone reguły gry. W spotkaniu-grze pojawia się pewne napięcie, które zwykle jest związane z utrzymaniem granic spotkania i budowaniem membrany interakcji.

W zogniskowanych zgromadzeniach pojawiają się pewne incydenty, zagrażające ich integralności (s. 35). Są to często niezamierzone słowa, które wypowiadamy nieoczekiwanie dla uczestników interakcji – gafy, nietakty itp. Mogą także pojawić się „sytuacje znaczące” – chodzi tutaj o wystąpienie „znaków sytuacji” („sign of situation”), które przywołują nieoczekiwanie te tożsamości, o których nie chcieliśmy pamiętać w danej interakcji (s. 36). Wszystko to wywołuje pewne napięcia, jednak w konsekwencji zaistnienia tych incydentów pojawia się wola do reintegracji ich do danej interakcji przy pomocy określonych zabiegów, które odpowiadają temu, co nazywamy w języku potocznym wdziękiem, taktem, grzecznością czy przytomnością umysłu.

Czasami w interakcji zogniskowanej występuje zjawisko „wychodzenie z siebie” („flood out”, choć lepiej byłoby przetłumaczyć ten termin jako „odpłynięcie”) na skutek pewnego przeciążenia koncentracją na danym przedmiocie uwagi. Jednostka może wpaść w złość, rozpłakać się, zakłopotać i/lub zawstydić lub wybuchnąć śmiechem. Wówczas rozbijana jest „rama” danego spotkania. Inne jednostki mogą także „odpłynąć” lub też nie zauważyć, że zjawisko to miało miejsce. Trzecią drogą rozwiązania problemu „odpłynięcia” jest koncentracja na jednostce, która „odpłynęła” z interakcji i żartobliwe zwrócenie uwagi na jej brak podporządkowania się regułom.

Jak powstaje zatem radość z zabawy? Goffman używa tutaj swoich pojęć, by rozszyfrować w sposób mikrosocjologiczny ten problem. Radość z zabawy w spotkaniach powstaje wtedy, gdy jednostki są w stanie spontanicznie podtrzymać zaakceptowane reguły transformacji. Spontaniczne zaangażowanie idzie tutaj w parze z obowiązkowym zaangażowaniem, tj. przestrzeganiem określonych reguł, np. reguł nieistotności i reguł przekształceń.

Niezwykle istotnym zatem osiągnięciem teoretycznym Goffmana jest tutaj ukazanie, jak zabawa może być rozumiana w sensie socjologicznym przez pryzmat reguł interakcyjnych, a nie tylko psychicznych odczuć. Goffman kontynuuje tutaj dorobek G. Simmela i stara się konsekwentnie znaleźć formalne cechy interakcji, które nie są sprowadzalne do zewnętrznych struktur społecznych i wartości lub do stanów psychicznych. Natomiast jeśli te społeczne struktury pojawiają się, to są one przekształcane i wkomponowane w daną interakcyjną membranę, która buduje lokalny i samowystarczalny świat.

Drugi esej w omawianym tomie to *Dystans do roli* (s. 67, *Role distance*). Goffman pokazuje tutaj zupełnie odmienną perspektywę analizy roli niż dotychczas sugerowana w socjologii i antropologii. Rola to dla Goffmana wiązka działań wykonywanych w widoczny dla innych sposób i wyraźnie zazębiających się z działaniami innych. Jednostka stara się tę rolę przedstawić wobec innych w sposób spójny i wewnętrznie zintegrowany, a więc wiarygodny. Używa zatem wszystkich dostępnych zasobów, fasady, powierzchowności, itp., by w ten sposób daną rolę zaprezentować. Inni kontrolują sposób przedstawienia danej roli i będą prawdopodobnie karali jednostkę, jeśli jej przedstawienie jest niespójne z definicją roli. Rola raz ustalona jest niezwykle trudna do zmiany.

Zdarzają się jednak sytuacje, gdy uczestnicy chcą zmienić rolę, zmodyfikować ją, choć jest to niezwykle trudne. Jednostkom często pozostaje „zryw do wolności” od roli tylko poprzez pokazanie, że są kimś innym, niż wskazywałaby na to wykonywana przez nich rola. Goffman opisuje w książce bardzo interesujące zjawisko, mianowicie „dystansu do roli”. Jest to niezwykle ważne osiągnięcie teoretyczne autora i jego wkład w socjologiczną teorię roli.

Jednostka jest osobą, jednak najczęściej jest tak zanurzona w wykonywanie roli, że staje się w pełni rolą dla innych i w konsekwencji dla siebie samej. Czasami jednak oddzielenie siebie od roli wydaje się niezbędne, nawet dla dalszego poprawnego wykonywania danej roli. Jednostka może obniżyć np. napięcie związane wykonywaniem danej roli, pracy o dużym obciążeniu psychicznym i emocjonalnym. Praca chirurga jest tego typu profesją, że w pewnych sytuacjach lekarz może odwoływać się do innych statusów i związanych z nimi ról (np. mężczyzny), by wprowadzić element odprężenia w trakcie trudnej i wyczerpującej operacji chirurgicznej. Jednostka może również, poprzez dystansowanie się do aktualnej roli, obniżyć napięcie związane z wykonywaniem roli o niskim prestiżu. Bagatelizowanie roli pomaga zachować równowagę psychiczną i dobre samopoczucie jednostki. Dystans do roli umożliwia także obniżenie wymagań związanych z „pełną zgodnością z rolą” i w sytuacji, gdy nastąpi naruszenie pewnych reguł danej roli, nie będzie ona czuła tak silnej odpowiedzialności związanej z jej wykonaniem.

Dystans do roli jest odwrotnością pełnego zaangażowania w daną rolę. Jednostka zwykle jest w którymś miejscu tego kontinuum, od pełnego zaangażowania w rolę do pełnego dystansu do roli. Role, na które jednostka nie ma pełnego

wpływu w ich wykonywaniu, będą realizowane z dystansem, natomiast role z pełną kontrolą jednostki będą przez nią w pełni akceptowane i traktowane z pełnym zaangażowaniem. „Ja” jednostki jest tutaj usytuowane w danym systemie czynności (powinno być raczej działania, tak jak jest to w oryginale), który określa rola. Dystans do roli pokazuje nam jednak „wielość jaźni”, które ujawniają się prawie w tym samym czasie. Osobisty styl jednostki ujawnia się właśnie w dystansie do roli/ról, który jednostka stosuje.

Konkludując, książka Ervinga Goffmana *Spo- tkania...* jest niezwykle ważną pozycją z zakresu mikrosocjologii i socjologii interakcji. Otwiera wiele nowych pól analizy (interakcji zogniskowanej), jest także poważnym uzupełnieniem teorii roli. Może służyć jako dodatkowy podręcznik do studiowania socjologii, etnologii, etnografii, teorii komunikacji, nauk o kulturze socjologii pracy. Jest także niezbędną pozycją do studiowania „współczesnych teorii socjologicznych” i „socjologii interakcji” na kierunku socjologia.

**Krzysztof T. Konecki**

Lodz, Poland

konecki@uni.lodz.pl

Keywords: ocused interactions, play, game, social roles, sociology of interaction, interactionism

**Erving Goffman (2010), *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*, Nomos, translation by Paweł Tomanek, Krakow (review)**

#### Abstract

E. Goffman's book "Encounters" was originally released in 1961. It consists of two lengthy essays describing the issue of focused interaction. The first essay is called "Fun In Games", and the other "Role distance". The term "focused interaction" in the sociology of interaction has been introduced in the book reviewed for the first time. This work, like most books by Goffman, opens up new paths for theoretical analysis in sociology, but also in social psychology and communication theory. It is good that this book has been published in Polish language, because of its innovative themes and the fact that it belongs to the classics of sociological literature and is quoted in all textbooks in the field of contemporary sociological theories and sociology of interaction.

Krzysztof T. Konecki is a Professor of Sociology, chair of Sociology Department at Pedagogical Academy in Lodz, he is also a chair of Organizational and Management Sociology Department, Lodz University.

## Mikołaj Krasnodębski (2011), *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona, Difin/engram, Warszawa (recenzja)*

**Marcin Wasilewski**

Łódź, Polska

marcin.hubert.wasilewski@gmail.com

Słowa kluczowe: paideia, filozofia edukacji w okresie klasycznym i hellenistycznym

#### Nowe spojrzenie na grecką filozofię edukacji z okresu klasycznego i hellenistycznego

Każdą nową publikację poświęconą zagadnieniom edukacyjnym w filozofii antycznej biorę do ręki z zainteresowaniem. Podobnie było z najnowszą książką Mikołaja Krasnodębskiego. Warto podkreślić, że jest to pierwsza w języku polskim zwarta synteza filozofii wychowania z okresu klasycznego i hellenistycznego. Książka M. Krasnodębskiego to pozycja nowatorska i oryginalna, zasługująca na uważną lekturę i wykorzystanie w akademickiej dydaktyce.

W pracy o takim zakresie przedmiotowym spodziewalibyśmy się wśród nazwisk recenzentów wydawniczych ujrzeć kompetentnych znawców tej skomplikowanej materii, jak Janina Gajda-Krynica, Marian Wesoły czy Witold Wróblewski. Tymczasem wydawca (Wydawnictwo Difin) zdecydował przekazać pracę M. Krasnodębskiego

Marcin Wasilewski, dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

do recenzji wydawniczych dwóm wprowadzonym utytułowanym uczonym, ale nie specjalizującym się, jak się wydaje, w filozofii antycznej (wynika to z ich biogramów naukowych zawartych w bazie elektronicznej Ośrodka Przetwarzania Informacji<sup>1</sup>). Dlatego też, jak sądzę, M. Krasnodębski nie ustrzegł się w swej książce pewnych mankamentów i omyłek, które warto poprawić w kolejnych wydaniach lub też dodać erratę do dwóch następnych planowanych przez Autora tomów. Pozwolę sobie – ponieważ antyczna filozofia edukacji jest mi szczególnie bliska – dać poniżej garść uwag krytycznych, które być może Autor zechce wykorzystać w przyszłości, zgodnie ze staropolską sentencją, że prawdziwa cnota krytyk się nie boi.

Niejakie zdziwienie budzi już sam tytuł, mamy w nim bowiem do czynienia z wyrażeniem pleonastycznym „dzieje historii”. Takie zestawienie terminów byłoby zasadne jedynie w opracowaniu poświęconym historii historiografii, tak jednak nie jest w tym przypadku. Wedle koncepcji Autora, nowatorstwo jego książki polegać ma na tym, że *dzieje wychowania zostały nakreślone z perspektywy historii filozofii* (s. 149). Ponieważ Autor w uzasadnieniu wyboru tematu powołuje się (s.11) na mój pogląd w kwestiach metodologicznych, warto tej sprawie przyjrzeć się nieco bliżej.

<sup>1</sup> [www.opi.org.pl](http://www.opi.org.pl). Ośrodek Przetwarzania Informacji. Od informacji do innowacji (2008), [online], [portal internetowy] Warszawa, Ośrodek Przetwarzania Informacji, [dostęp: 2012.04.10], Dostępny w Internecie: <http://www.opi.org.pl/>.



Otóż gdyby przedmiotem tej książki była edukacja ateńska (w znaczeniu tego terminu, jakie w nauce przyjęło się co najmniej od czasów XIX-wiecznych publikacji Lorenza Grasbergera), to spodziewać by się można jasnego tytułu: *Zarys dziejów edukacji ateńskiej (resp. wychowania ateńskiego)*. Jednak z pewnością nie jest to książka o edukacji starogreckiej, najdobitniejszym tego dowodem jest choćby brak odwołania do wyników badań z fundamentalnego w tym zakresie opracowania Henryka Marrou. *Historia wychowania w starożytności* wykorzystana jest tu jedynie jako negatywny punkt odniesienia. M. Krasnodębski chce swym opracowaniem sfalsyfikować tezę Marrou o dominującej w antycznej edukacji koncepcji kształcenia Izokratesa (s. 16). Jest to jednak zadanie o dość wątpliwych skutkach, bo Autor w swej pracy Izokratesa nie omawia. Autor krytykuje też pojmowanie przez Marrou pojęcia *kalos* i *kalokagathii*, jednak w swej krytyce nie powołuje się na źródła historyczne, lecz na kontrowersyjny pogląd Piotra Jaroszyńskiego (s. 90).

Gdyby natomiast przedmiotem tej książki była myśl pedagogiczna tego okresu, to bardziej zrozumiałym tytułem pracy byłby np. *Zarys dziejów ateńskiej myśli pedagogicznej*. M. Krasnodębski nie powołuje się jednak na opracowania metodologiczne, tyżące myśli pedagogicznej<sup>2</sup>, nie uwzględnia też ustaleń z szeregu syntetycznych

2 Najbardziej znaczące: Sztobryn S. (2010), *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia*. [In:] Palka S. (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk; Kudláčová B. (2009), *Dejiny pedagogického myslenia I (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*. Trnava; Sztobryn S. (2004), *Myśl pedagogiczna*. [In:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Vol. 3. Warszawa 2004; idem (2007), *Synteza prądów i kierunków w pedagogice*. [In:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Vol. 6. Warszawa. Idem (2000), *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź.

opracowań (np. Sławomira Sztobryna<sup>3</sup> czy Blanki Kudláčovej<sup>4</sup>) z tego zakresu. Autor pragnie podążać nową drogą: jest filozofem (historykiem filozofii) i podejmuje się trudnego zadania, *by w końcu powstał podręcznik [scilicet dziejów wychowania] napisany przez historyka filozofii* (s. 17).

Rzecz jednak w tym, że jest wiele koncepcji uprawiania historii filozofii, a sama dziedzina jest wysoce wyspecjalizowana. Autor bodaj nie do końca zdaje sobie sprawę z istnienia dyscypliny określanej jako historia filozofii edukacji i z tego, że w jej ramach historia antycznej filozofii edukacji doczekała się już wielu znaczących opracowań<sup>5</sup>. Większość prac z tego zakresu opublikowano w języku angielskim, co jednak nie zwalnia Autora z ich uwzględnienia, nawet jeśli z jego deklaracji (s. 23) wynika, iż nie włada on biegle tym językiem. Sądzę, że jeśli książka M. Krasnodębskiego doczeka się kolejnej edycji, warto by Autor rozważył zmianę niefortunnego głównego tytułu pierwszego tomu na bardziej adekwatny: *Zarys dziejów ateńskiej filozofii wychowania*.

Być może u podstaw wyrażonego w tytule książki galimatiasu pojęciowego leży odmienne

3 Sztobryn S. (2006), *Historia wychowania*. [In:] Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika*. Vol. 1. Gdańsk; idem (2006), *Starożytna myśl pedagogiczna (w kręgu śródziemnomorskim)*. [In:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Vol. 5. Warszawa.

4 Kudláčová B. (2009), *Dejiny pedagogického myslenia I (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*. Trnava; idem (2010) (ed.), *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava; idem (2007), *Človek, a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava; Kudláčová B., Sztobryn S. (2011) (ed.), *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava; Kudláčová B. (2006), *Fenomén výchovy. Historicko – filozoficko – antropologický aspekt*. Bratislava, idem (2002), *Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu*. [In:] Kudláčová B., Mráz M., Podmanický I. (2002), *Etika a etická výchova v školách*. Trnava.

5 Nowszą literaturę przedmiotu przywołuję w pracy: Wasilewski M. (2011), *Filozofia výchovy v klasickom Grécku. Problematika predmetu a metodologie*. [In:] Kudláčová B., Sztobryn S. (ed.), *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava.

rozumienie przez Autora pojęcia szkoły, niż to jest przyjęte w tradycyjnej wykładni historii edukacji. Autor odwołuje się mianowicie do pojęcia „szkoły filozoficznej” i dzieje tak pojmowanych szkół chce badać (przypis 2, s. 26). Jednakże termin, który występuje w greckich źródłach (m.in. u Diogenesa Laertiosa) i który przekładany jest jako „szkoła filozoficzna”, to αἵρεσις (*haireisis*), czyli dosłownie „wybór”, w domyśle: określonej filozofii. Grecy dysponowali także przeciwieństwem pojęcia szkoły w naszym znaczeniu (*didaskaleion*). Jednak głównym przedmiotem badań Autora nie jest historia antycznej edukacji wyższej, nie znajdujemy tu także rozbudowanych rozważań o organizacji greckich szkół filozoficznych.

Autor deklaruje, że w swych badaniach stosuje metody filozoficzne: intuicyjno-redukcyjną, identyfikacji oraz kwestionariusza metafizycznego (s. 19). Jednak przesłedzenie wywodów i aparatu naukowego książki Krasnodębskiego skłania mnie do wniosku, że Autor w wykładni filozofii antycznej oparł się przede wszystkim na rzetelnej (mimo jej interpretacyjnej tendencyjności) pięciotomowej syntezie Giovanniego Reale (*Historia filozofii starożytnej*), która dostępna jest w przekładzie na język polski<sup>6</sup>. Być może służyć to miało upowszechnieniu interpretacji Realego wśród pedagogów, jednak celom popularyzatorskim służy już przeciwieństwo dobrze jednotomowy skrót tej fundamentalnej pracy autorstwa samego włoskiego historyka filozofii, przełożony *notabene* na język polski (pt. *Myśl starożytna*<sup>7</sup>). Z uwagi na to, że Mikołaj Krasnodębski mieszka w Niemczech i zna biegle język naszych zachodnich sąsiadów, sądzą, że znacznie bardziej interesujące dla polskiego czytelnika byłoby przywołanie klasycznych niemieckich syntez

6 Reale G. (1999-2002), *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E.I. Zieliński, t. 1-5, Lublin.

7 Reale G. (2003), *Myśl starożytna*, przeł. E.I. Zieliński, Lublin.

filozofii greckiej, np. Eduarda Zellera, Theodora Gomperza czy Friedricha Ueberwega, nie mówiąc już o nowszych dokonaniach niemieckiej historiografii filozofii z tego zakresu. Autor jednak tego nie czyni. Przywołuje wprawdzie (przypis 2, s. 11) nowsze prace (lub nowe wydania prac) niemieckich historyków wychowania o inklinacjach filozoficznych (choć umieszczenie w tym gronie Alberta Reblego wydaje się być problematyczne), jednak w dalszej części swej książki niemal już z nich nie korzysta.

Książka składa się z sześciu rozdziałów poświęconych (w układzie chronologicznym) kolejno: Sokratesowi, Platonowi, Arystotelesowi, Diogenesowi z Synopy, Epikurowi i Zenonowi z Kition. Mamy tu więc prezentację filozofii (i filozofii wychowania) najważniejszych szkół filozoficznych w Atenach: Akademii, Lykejonu, kyników, Ogrodu i Stoi, poprzedzoną, co zrozumiałe i uzasadnione, rozdziałem o Sokratesie. Uwzględnione są też (w części o Sokratesie) tzw. mniejsze szkoły sokratyczne oraz Ksenofont, choć potraktowani są dość zdawkowo (s. 36-42), z wyjątkiem filozofii kynickiej, której Autor poświęca osobny rozdział. Krasnodębski powołuje się często, zwłaszcza w rozdziale o Platonie, na Wernera Jaegera, jednak w przeciwieństwie do prac niemieckiego uczonego marginalizuje on rolę sofistów w dziejach greckiej edukacji. Sofistom, w tym Protagorasowi z Abdery<sup>8</sup>, poświęca krótki i dość problematyczny *passus* (s. 28-29 oraz notka na s. 163), jednakże taką decyzję można uznać za zrozumiałą na gruncie założeń metodologicznych Autora: skoro sofisci nie są filozofami, to nie są też filozofami wychowania.

8 O historii terminu *paideia* w V wieku p.n.e. i roli Protagorasa w antycznej filozofii edukacji *vide*: Wasilewski M. (2007), *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Poznań (i przywoływaną tam literaturę przedmiotu).

Za przejaw niedopuszczalnego prezentyzmu należy uznać kilkakrotne przypisywanie Grekom w ogóle (s. 46), a Platonowi (s. 58) i Arystotelesowi (s. 135) w szczególności, poglądów rasistowskich. Nie mogę też zrozumieć, dlaczego Autor, omawiając obraz jaskini z *Politei* Platona, pomija milczeniem palące się w jaskini ognisko i jego alegoryczne znaczenie (s. 50). Taki brak przecież istotnie deformuje i symplifikuje zamysł Platona. W książce zdarzają się też niedoskonałości w referencjach źródłowych, np. w obszernych partiach tekstu, począwszy od rozdziału 4, Autor cytuje Diogenesa Laertiosa z paginacji polskiego przekładu bez podania numeru księgi i miejsca, co utrudnia podążanie za jego wywodami. Zdarzają się też kontrowersyjne tezy bez odwołania do źródeł, np. poglądy Greków, że *nie należy kobiet wypuszczać nawet na ulicę* (s. 60; w przypisie *ad locum* przywołany jest jedynie podręcznik Stefana Możdżenia); Autor nie zauważa też platońskiej proveniencji określenia *paidei* w *Etyce nikomachejskiej* Arystotelesa (s. 97). Trudno się także zgodzić ze zdaniem Autora, że jedynym zachowanym dziełem epikurejskim jest poemat filozoficzny Lukrecjusza (s. 110), skoro Autor powołuje się przecież na zachowane listy filozoficzne samego Epikura, a poza tym odzyskano w Herkulanum część pism Filodemosza z Gadary. Trudno także zaakceptować zdanie, że demiurg z Platońskiego *Timajosa* jest „osobowym bogiem” (przypis 32, s. 53). W rozdziale o Zenonie z Kition wątpliwości budzi brak precyzyjnej (źródłowej) rekonstrukcji poglądów Zenona, zamiast tego mamy raczej ogólne omówienie poglądów stoików, a przecież zachowały się *testimonia* dotyczące np. relewantnej z punktu widzenia filozofii edukacji *Politei* Zenona.

M. Krasnodębski zauważa, że *dotychczasowe polskie opracowania z zakresu historii wychowania charakteryzuje zasadniczo brak filozoficznej precyzji* (s. 21). Warto zatem zwrócić uwagę także na błę-

dy i potknięcia Autora, którego winna cechować akrybia, zwłaszcza że jego książka pomyślana jest przede wszystkim jako podręcznik dla młodzieży akademickiej.

Podczas lektury książki Mikołaja Krasnodębskiego kłuje w oczy przede wszystkim błędne stosowanie terminu „helleński” w odniesieniu do okresu historycznego (s. 16, 23, 98, 99, 100, 102, 109, 126, 128, 140). Przymiotnik „helleński” oznacza wprawdzie etymologicznie to samo, co „grecki”, jednak w nauce o starożytności ustaliło się jego ściślejsze znaczenie, które jest dziś powszechnie przyjęte. Otóż twórcą historiograficznego pojęcia „hellenizmu” jest Johan Gustaw Droysen, a od czasu publikacji jego pracy (rok 1836) przyjęło się epokę rozpoczynającą się od Aleksandra Wielkiego, a kończącą podbojem świata greckiego przez Rzymian, nazywać „epoką hellenistyczną” lub „okresem hellenistycznym”. Analogicznie ukuto nazwę „filozofii hellenistycznej”, której ramy chronologiczne wyznaczają stulecia od III do I p.n.e. Choć oryginalne koncepcje Droysena są dziś zarzucone, nazwa „hellenistyczny” używana jest powszechnie w literaturze światowej. Tymczasem M. Krasnodębski filozofię hellenistyczną i okres hellenistyczny nazywa konsekwentnie „okresem helleńskim” i „filozofią helleńską”. Jest to błąd tym bardziej dotkliwy, że pod wpływem Droysena inny znakomity niemiecki uczony, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, w roku 1905 określił okres przedklasyczny właśnie „okresem helleńskim”, obejmującym lata od ok. 700 p.n.e. do 480 p.n.e. Tak więc nazwa „okres helleński” używana bywa w nauce jako nazwa okresu archaicznego (przedklasycznego) i niedopuszczalne jest stosowanie tego określenia dla późniejszej o kilka stuleci epoki hellenistycznej.

Rozważenia wymaga też używanie przez Autora terminów „cynik”, „cynicki” w odniesieniu do

jednej ze szkół sokratycznych. We współczesnej literaturze przedmiotu za bardziej adekwatne (bo nie budzące nowoczesnych konotacji) uważa się terminy bliższe grece: kynik, kynicki, kynicy.

Przydarzył się też Autorowi istotny błąd w cytacji z nowożytnego tytułu, wypaczający myśl oryginału, mianowicie w przywołanym przez niego obszernym fragmencie z *Paidei* Jaegera (s. 61) czytamy o „żądzy władzy” platońskiego filozofa, gdy tymczasem w swym dziele Jaeger pisze przecież o jego „żądzy wiedzy”.

Autor błędnie podaje adres bibliograficzny polskiego przekładu dialogu *Alkibiades* (s. 30-31), przypisując przekład Władysławowi Witwickiemu, gdy tymczasem przełożył go na język polski Leopold Regner<sup>9</sup>. Ponadto, w przypadku dwóch dialogów noszących imię ateńskiego polityka (*Alkibiades I* oraz *Alkibiades II*), powszechne wątpliwości budzi autorstwo Platona (szczególnie drugiego z tych dialogów), czego M. Krasnodębski zdaje się nie zauważać.

Z książki M. Krasnodębskiego dowiadujemy się również, że Krates był uczniem Diogenesa Laertiosa (s. 126). Jednak chronologicznie jest to mało prawdopodobne, bo Krates żył na przełomie IV i III wieku p.n.e., a Diogenes Laertios w III wieku n.e. W rzeczywistości idzie tu oczywiście Diogenesa z Synopy, którego uczniem miał być Krates.

M. Krasnodębski, dla celów dydaktycznych, zaopatruje swój podręcznik w słownik autorów starożytnych (s. 151-167). Niestety pierwsza notka, jaka się tam pojawia, jest przykładem *qui pro quo*, warto ją przytoczyć *in extenso*: *Ajschines ze Steffos (ur. ok. 390, zm. 322 r. a. Chr.) polityk, retor, pisarz związany ze środowiskiem Sokratesa*. Autor pomylił tu dwóch słynnych Aischinesów: filozofa i retora.

<sup>9</sup> Pseudo-Platon (1973), *Alkibiades I i inne dialogi oraz Definicje*. Warszawa.

Aischines ze Sfetos (a nie, jak błędnie podaje M. Krasnodębski, „ze Steffos”) był rzeczywiście uczniem Sokratesa, jednak byłoby to mało prawdopodobne, gdyby – jak podaje Autor – urodził się 10 lat po śmierci swojego nauczyciela. Podane daty narodzin i śmierci dotyczą oczywiście późniejszego słynnego mówcy i polityka ateńskiego, który także nosił imię Aischines. Ścisłe trzymanie się dat nie wydaje się być silną stroną Autora, bo z kolei z notki o Sokratesie (s. 165- 166), dowiadujemy się, że zmarł w 339 roku p.n.e. (a w rzeczywistości był to rok 399 p.n.e.). M. Krasnodębski określa też imieniem jednego z greckich bogów – Dionizosa – dwóch syrakuzzańskich tyranów (ojca i syna), którzy w rzeczywistości nosili imię Dionizjos (s. 48, 162, 163). Jest to o tyle dziwne, że Autor poświęca tym dwóm władcom notki (s. 155), w których używa ich imion poprawnie. Są to jednak lapsusy czytelne i łatwe do wychwycenia.

Gorzej, gdy M. Krasnodębski identyfikuje Arystotelesa ze Stagiry z postacią z Platońskiego dialogu *Parmenides* (s. 152) lub gdy pisze, że Plutarch to historyk filozofii (s. 155), że Gorgiasz to uczeń Tukidydesa (s. 157) albo że dzieła Demokryta zostały spalone (s. 154), czy też gdy przypisuje Hezjodowi koncepcję *arete* „prawniczej” (s. 13-14), gdy w istocie idzie o *arete* pracowniczą. Bezpodstawny jest także pogląd Autora, że w czasach antycznych Homer cieszył się autorytetem mającym *decydujące znaczenie podczas rozwiązywania sporów* (przypis 44, s. 56), analogicznym do roli Arystotelesa w wiekach średnich (tamże). Takie błędy nie powinny się historykowi filozofii przydarzać, tym bardziej, że mogą być przyjęte za dobrą monetę przez studiującą młodzież.

Autorowi zdarzają się też potknięcia syntaktyczne, gdy używa terminów *polis* i *arete* (które są greckimi rzeczownikami rodzaju żeńskiego)



w taki sposób, jakby były rodzaju męskiego (np. s. 13, 40, 41, 55).

Mniejszą wagę mają błędy o charakterze korektorskim, które psują jednak obraz całości, np. „Endoksos” (s. 38) zamiast Eudoksos, „Zypyros” (s. 39) zamiast Zopyros, „politea” (s. 59) zamiast politeja, „popos” (s. 103) zamiast ponos, „parreia” (s. 103) zamiast parresia, „katestematyczny” (s. 115), zamiast katestematyczny, „Poseidonis” (s. 128) zamiast Poseidonios, „Archeleos” (s. 166) zamiast Archelaos, „Fainatete” (s. 166) zamiast Fainarete. Zdarzają się też omyłki w przypisach i bibliografii, np. „Hellenka” zamiast Hellenika (przyp. 23, s. 16), „Giannantani” (przyp. 55, s. 37) zamiast Giannantoni, „Zubielewicz” (przyp. 36, s. 54) zamiast Zubelewicz, „Państwo otwarte i jego wrogowie” (przyp. 61, s. 59) zamiast *Společenstvo otwarte i jeho wrogowie*, „Pohleuz” (przyp. 23, s. 131, błędnie także w bibliografii, s. 176) zamiast Pohlenz.

Mimo wskazanych wyżej wad i omyłek, nową książkę M. Krasnodębskiego uważam – jak to zaznaczyłem na początku – za pozycję wartościową i godną lektury, a także (z uwzględnieniem podniesionych zastrzeżeń) za pozycję podręcznikową do wykorzystania w dydaktyce akademickiej, szczególnie w tych jej partiach, gdzie Autor przedstawia swe własne, interesujące interpretacje poglądów pedagogicznych omawianych filozofów. Mikołaj Krasnodębski jest historykiem filozofii o bardzo rozległych chronologicznie zainteresowaniach, a w czasach daleko posuniętej specjalizacji historiografii filozofii popełnianie mniejszych lub większych błędów w pozornie wąskich (a w istocie głębokich) polach badawczych wydaje się być nieuniknione.

### Marcin Wasilewski

Lodz, Poland

marcin.hubert.wasilewski@gmail.com

Keywords: paideia, Philosophy of Education in the Classical and Hellenistic period

### Mikołaj Krasnodębski (2011), *Outline of history of Athenian history of education. Paideia from Sokrates to Zeno, Difin/engram*, Warsaw (review)

#### Abstract

#### A new stance on Greek Philosophy of Education of Classical and Hellenistic period

Review paper deals with a new book by Mikołaj Krasnodębski devoted to philosophical paideia of Classical and Hellenistic period. It presents pros and cons of the book's structure as well as of the contents of the particular chapters. A range of critical remarks and suggestions of improvement is given and the final – positive by all means – assessment of the book.

Marcin Wasilewski, PhD., Lecturer at the Institute of Philosophical Pedagogy of the Faculty of Educational Science at the University of Lodz.

## Mária Čižmárová (2011), *Ukrajinský jazyk pre Slovakov*, Prešovská Univerzita, Filozofická Fakulta, Prešov (recenzja)

### Rafał Marcinkowski

Łódź, Polska

rafal.marcinkowski@tlen.pl

Słowa kluczowe: podręcznik języka ukraińskiego, dydaktyka języków słowiańskich

Mniej więcej przed dwudziestoma laty w rezultacie przemian społeczno-politycznych zachodzących na obszarze Europy środkowowschodniej, zdominowanej przez narody słowiańskie, otworzyły się nowe możliwości oraz perspektywy wzajemnej współpracy. Fakt ten stanowi niezwykle wyzwanie dla specjalistów zajmujących się problematyką krajów danego obszaru, w tym także dla środowisk slawistycznych.

Do ważnych zadań współczesnej slawistyki należy niewątpliwie popularyzacja języków słowiańskich, służąca wzajemnemu zbliżeniu spokrewnionych narodów na różnych płaszczyznach życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. To właśnie język, jako podstawowe narzędzie poznania, winien spełniać kluczową rolę w owym procesie. Wciąż jednak brakuje użytecznych pomocy dydaktycznych oraz podręczników do nauki języków słowiańskich jako pokrewnych języków obcych. Dotyczy to zarówno przedsięwzięć typowo

Rafał Marcinkowski, doktorant w Katedrze Ukrainistyki Wydziału Filozofii Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Słowacja), lektor języka rosyjskiego i ukraińskiego w Wojskowym Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi.

komercyjnych jak i podręczników o przeznaczeniu akademickim.

Dlatego też niezmiernie cieszy pojawienie się na rynku słowackim podręcznika do nauki języka ukraińskiego pt. *Ukrajinský jazyk pre Slovakov* autorstwa Márii Čižmárovej, wydanego nakładem Wydawnictwa Wydziału Filozofii Uniwersytetu Preszowskiego.

Autorka podręcznika jest profesorem językoznawstwa ukraińskiego oraz wykładowcą języka ukraińskiego na Uniwersytecie Preszowskim (Słowacja). Recenzowany podręcznik przeznaczony jest dla studentów filologii ukraińskiej, uczących się języka od podstaw.

Podręcznik składa się z 21 lekcji zorientowanych na funkcjonowanie języka w najbardziej typowych sytuacjach życiowych, takich jak rodzina, dom, szkoła, sport, tradycje i zwyczaje, zawieranie znajomości, porządek dnia, pory roku itp. Kurs zaczyna się od wprowadzenia alfabetu ukraińskiego ze wskazówkami fonetycznymi, kończy natomiast na informacji o ciekawostkach, związanych z historią i współczesnością Ukrainy.

Każdą lekcję otwiera krótki wiersz albo rymowanka, po których podano i przetłumaczono na język słowacki materiał leksykalny w postaci nowych słówek oraz zwrotów i wyrażeń, występujących w danej jednostce tematycznej.

Główny trzon poszczególnych jednostek stanowią teksty o charakterze konwersacyjnym oraz dialogi, ze szczególnym uwzględnieniem wypowiedzi ustnych, odzwierciedlających realne sytuacje życiowe, np. podczas podróży, w szkole

czy na uniwersytecie. W kaŹdej jednostce tematycznej występują ponadto podstawowe informacje z zakresu gramatyki i fonetyki, odpowiednio dobrane do danego kręgu tematycznego.

Zawarty w podręczniku materiał leksykalny i gramatyczny dostosowany został do poziomu i umiejętności studentów. Występujące w nim teksty oraz dialogi są przejrzyste, dobrane w sposób trafny i sprzyjający przyswajaniu oraz utrwalaniu różnych aspektów języka. Pomocne w kształtowaniu wszystkich sprawności językowych są również ćwiczenia, zamieszczone pod tekstami, oraz podana w niebieskiej ramce część gramatyczna.

Atrakcyjność podręcznika podnoszą liczne wiersze, rymowanki oraz teksty ludowych pieśni ukraińskich, a także wszelkiego rodzaju ciekawostki o Ukrainie, szczególnie obficie występujące w ostatniej jednostce lekcyjnej.

Niewątpliwą zaletą recenzowanego podręcznika poza jego praktycznym zastosowaniem jest fakt, iż jako podręcznik przeznaczony dla przyszłych filologów ukrainistów przedstawia on również wartość poznawczą. Zawarte są w nim bowiem, podstawowe informacje o Ukrainie, historii kraju, jego realiach, tradycjach narodu ukraińskiego, a także krótkie życiorysy wybitnych osobistości świata kultury, historii i literatury ukraińskiej.

Za pewien mankament podręcznika Márii Čiřmárovej można uznać brak nagrań do tekstów oraz dialogów, które służyłyby kształtowaniu poprawnej wymowy studentów oraz rozumieniu tekstu mówionego. Powyższy niedostatek można jednak wytłumaczyć tym, iż jako podręcznik o charakterze akademickim został on pomyślany bardziej pod kątem pracy w warunkach audytoryjnych, prowadzonych pod okiem nauczyciela, aniżeli do pracy samodzielnej. Brak nagrań zatem w żadnym razie nie umniejsza jego wartości metodycznej i praktycznej.

Omawiany podręcznik przeznaczony jest co prawda dla słowackojęzycznych studentów ukraiń-

styki, niemniej jednak, z uwagi na brak wystarczających materiałów dydaktycznych do nauki języka ukraińskiego jako obcego, niewątpliwie okaŹe się cenną pomocą zarówno dla polskich studentów, jak i wykładowców oraz nauczycieli języka ukraińskiego jako obcego.

### Rafał Marcinkowski

Lodz, Poland

rafal.marcinkowski@tlen.pl

Keywords: Ukrainian textbook, didactics of Slavic languages

### Mária Čiřmárová (2011), Ukrainian language for Slovak speakers, University of Presov, Faculty of Arts, Presov (review)

#### Abstract

The review textbook is designed for students of Ukrainian Philology who speak Slovak. The textbook consists of 21 lessons on functioning the language in typical and everyday situations. The main core of particular units is: texts which are conversations and dialogues which reflect real situations. Moreover, in each unit there is some basic information about grammar and phonetics. The review textbook, which is designed as an academic textbook, performs also cognitive functions and includes a lot of information and curiosities about history and the present time of Ukraine.

Rafał Marcinkowski, PhD., student in Ukrainian Philology Department of Faculty of Philosophy of Prešov University in Prešov (Slovakia), the instructor of Russian and Ukrainian language in The Polish Armed Forces School of Languages in Lodz.

## Frantiřek Drtina: O wychowaniu moralnym

### Sebastian Taboř (tłumacz)

Warszawa, Polska

seba.tab@poczta.onet.pl

Słowa klucze: wychowanie, wychowanie moralne, Frantiřek Drtina

Jestem bardzo zadowolony<sup>1</sup>, Źe mogę spełnić Źyczenie i przemówić ze słowem wstępnym podczas rozpoczęcia wykładów o wychowaniu moralnym i jego zadaniach w Republice Czechosłowackiej. Czechosłowacka społeczność Muzeum Pedagogicznego Komeńskiego, rozpoczynając swoją nową działalność, Źywotne pytania dotyczące przyszłości naszego narodu uważa za zasadniczo waŹne. Cała historia naszego narodu ma sens i znaczenie głęboko moralne, jak o tym przypomniał F. Palacký<sup>2</sup>, kiedy napisał, Źe nasz naród był ucieleśnieniem idei Źycia chrześcijań-

1 Drtina F., *O wychowaniu moralnym (O mravní výchově)*. Tekst pierwotnie ukazał się w „Naše doba” w roku 1920.

2 Frantiřek Palacký (1798-1878), czeński językoznawca, historyk, jeden z przedstawicieli czeńskiego odrodzenia narodowego. Autor wielotomowego dzieła pt. *Dzieje narodu czeńskiego w Czechach i na Morawach* (pierwszy tom 1836). Podjął się badań nad zanikającym językiem czeckim, który był systematycznie wypierany przez język niemiecki poczynawszy od przegranej bitwy pod Białą Górą w 1620 roku. Dzięki jego staraniom język czecki zachował się do naszych czasów. Znał 11 języków. Dzięki dobrej sytuacji materialnej mógł całkowicie poświęcić się badaniom naukowym (Tarajto-Lipowska Z. (2010), *Historia literatury czeckiej* Wrocław, p. 101-102).

Sebastian Taboř, dr, Wyřsza Szkoła Pedagogiczna w Warszawie. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

skiego w sporze i w walce z Źyciem realnym, które nie dawało ukojenia serc głęboko religijnemu pokoleniu starszych Czechów. Nasz naród był zawsze wiedziony na nowe pokuszenia, podczas urzeczywistniania prawdziwego, czystego chrześcijaństwa w Źyciu ludzkim. Palacký prawidłowo wyczuł sens Źyciowych starań czeckiej reformacji, podobnie jak to uczynił jeden z wielkich przywódców husyckich Maciej z Janowa<sup>3</sup>, który poprzez znane słowa wyraził Źądanie, aby dąŹyć do tego, by *chrześcijaństwo wróciło do swych zdrowych i prostych początków*<sup>4</sup>. Palacký przypomina nam, Źe tylko wykształceniem ducha i moralną siłą możemy zwycięŹyć.

Pamiętajmy o tym stale, Źe historia narodu czeckiego charakteryzuje się staraniami o moralną doskonałość i religijną wzniosłość. Nimi jest napełniona Źyciowa praca Komeńskiego, który wzniosł się na wyřzyny swoich starań, by przebudzona była narodowa świadomość i moralne przeświadczenie, Źe człowiek nie rodzi się dla samego siebie, ale dla Boga i bliźnich, tj. dla społeczeństwa, by poprzez swoją służbę co najmniej starał się o jego postępek. Tym przekonaniem jest wypełniona praca Palac-

3 Maciej z Janowa (1350 lub 1355-1394), czecki kaznodzieja; w 1381 roku został wyznaczony do roli spowiednika i kanonika praskiej Katedry św. Wita. Jest autorem monografii *Zasady Starego i Nowego Testamentu*, którą wydał w 1392 roku. Opowiadał się przeciwko kultowi świętych i relikwii. Krytykował ówczesne papieństwo za wydawanie ogromnej liczby zwolnień i zastrzeżeń. Propagował studiowanie Biblii oraz przyjmowania komunii świętej codziennie. Swoje poglądy później odwołał, za co nie został ukarany. Uważany za prekursora idei Jana Husa (Małczyńska E. (1959), *Ruch husycki w Czechach i w Polsce*. Warszawa).

4 Cytatów, które Drtina zawarł w niniejszym artykule, nie opatrzył żadnym opisem bibliograficznym.



kiego, dla którego najświętszym obowiązkiem jest być człowiekiem, a najszlachetniejszym prawem ludzkości jest prawo boże.

Ideę moralnej doskonałości i religijnej wzniosłości głosi Karel Havlíček<sup>5</sup>, dla którego właściwa polityka narodu wiąże się z przekonaniem, że przyszłość uzależniona jest tylko od jego możliwości, relacji i moralności.

To są niezbędne życiowe mądrości i przekonania wielkiego i naszego umiłowanego prezydenta Masaryka, który podczas swojego drugiego orędzia wygłoszonego do Zgromadzenia Narodowego powiedział nam wszystkim, że nasz nowy kraj, republika i demokracja potrzebuje obok siebie również aparatu administracyjnego, tj. władzy i armii oraz stałych instytucji moralnych. Dodał także wyraźnie: *Bez moralnych i charakterystycznych jednostek, bez zdrowych rodzin, bez wiernych przyjaciół, bez lojalności wobec społecznych organizacji, których jesteśmy członkami, bez solidarności z naszymi wszystkimi staraniami, nie możemy być silną republiką. Demokracja nie jest możliwa bez uznawania zasad moralnych.*

Prawdziwa demokracja musi mieć fundament moralny. A cała reforma społeczna dotyczy reformy moralnej. To uświadomienie możemy rozumieć jako nowe zadania, które stawia nam Republika Czechosłowacka. Nie będzie wspomniane to, co

5 Karel Havlíček Borovský (1821-1856), prawdopodobnie to o nim wspomina Drtina w swojej książce. Poeta czeski, pisarz oraz publicysta. Środkiem wyrazu były dla niego sarkazm, ironia, ośmieszenie. Jego wiersze charakteryzują się oświeceniowym racjonalizmem. W swojej twórczości publicystycznej nawoływał naród czeski do umocnienia swojej pozycji, określano go mianem „kapłana przy ołtarzu ojczyzny”. Poglądy poety zapoczątkowały okres realizmu w literaturze czeskiej zbudowany na fundamencie filozofii pozytywistycznej. Od 1846 kierował gazetą „Praskie Nowiny”. Publikował tutaj artykuły na temat niemożliwości urealnienia idei wszechświatowskich: *Słowianin i Czech, Co to jest gmina?* W 1852 roku napisał bardzo znane wiersze pt. *Tyrolskie elegie, Król Larwa, Chrzest św. Włodzimierza*. Utwory te napisał, gdy był internowany w Bressanone przez władze austriackie (Tarajło-Lipowska Z., op. cit., p. 125 – 128).

brzydkie, niemrawe, złe oraz zbrodnie, które objawiły się podczas I wojny światowej<sup>6</sup>, mogące mieć niebłaha i zgubne skutki dla naszego życia.

Chcemy, aby zawsze było dobrze i aby republika była bezpieczna. W tym celu potrzebne jest przede wszystkim przyznawanie się do prawdy, bez której niemożliwe będą przemiany. Prawda jest szczególnym ugruntowaniem duszy ludzkiej, jej istotą i ochroną, która sama wszystkich przekonana i powiedzie ku zwycięstwu. Prawda jest uchwyceniem się pracy, która jako jedyna przynosi radość i błogosławieństwo. Jest także niezbędna wszystkim tym, którzy chcą zjednoczyć się we wspólnej miłości, którą mają wszyscy ci, którzy miłują. Według słów Husa, nie możemy pozwolić, by przemoc nasilała się, ponieważ każdy popiera prawdę i należy tak pracować, aby naród odrodził się w duchu i prawdzie.

Tutaj zjednoczenie ku naprawie i reformie jest wielkim i niezbędnym zadaniem, jeśli chcemy, aby było u nas lepiej, wówczas Republika Czechosłowacka będzie ugruntowana.

Wynik I wojny światowej oznaczał zwycięstwo prawdy nad krzywdą i bezprawiem, zwycięstwo światła nad ciemnością, ducha nad materią, dobra nad złem.

Całe serce ludu czechosłowackiego miało się zwrócić ku szlachetnemu pogładowi, który jest rezultatem tysiuletniej tradycji, poczynając od chrześcijaństwa, którego wynikiem jest miłość do Boga i bliźnich. Boże synostwo i ludzkie braterstwo dotyka nie tylko odnowienia moralnego, ale także miłości do życia i przyrody, które miało miejsce w okresie renesansu, a także w czasach

6 W oryginalnym tekście F. Drtiny mowa jest tylko o wojnie światowej, lecz logicznym jest, że autorowi chodzi o I wojnę światową. II wojna światowa rozegrała się po śmierci Drtiny. Dlatego dodaję w tekście, że chodzi o I wojnę światową, by nie powodować zamieszania podczas zagłębiania się w niniejszy tekst.

antycznych, gdy deizm był przepełniony utylitaryzmem. Pogląd ten jest także rezultatem rygorystyki Kanta, odnoszącego się do imperatywu moralnego i czystej idei humanizmu ludzkiego, wolności, równości, braterstwa, przyrodzonych ludzkich praw, które odrodziły się także podczas rewolucji francuskiej. Idąc dalej tym tropem, w erze współczesnej idealizm demokracji oraz socjalizmu, wypracowanie nowych poglądów moralnych we współczesnej światowej demokracji mają także wpływ na uszlachetnianie życia człowieka.

Jeśli chcemy podkreślić stosunek do moralności i pobożności, to głosimy dzisiaj konieczność rozwoju oraz postępu religii w służbie moralnego rozwoju ludzkości.

W moralności, która jest rozkwitem uczucia religijnego, chcemy prowadzić życie duchowe, w trwałym połączeniu z największymi pokoleniami ludzkości, z całą tą rzeszą nieznanymi duchów religijnych, które kroczyły po tej ziemi w pokorze i które przez dogmaty, świętości, obrządków swoich czasów przeniknęły do najbardziej wewnętrznych świątyń ewangelii, z tymi, którzy, poprzez poznanie, miłowali Boga w prawdzie, którzy ukochali życie boże tak, jak je zrozumieli, by umiłować ludzkość tak, jak im nakazywały ich czasy. Ich dogmaty, nauki, metafizyka, świętości, system kościelny oraz obrzędy były rozmaite. Proch historii pokrył całą ich zawartość, ale wszyscy zgadzają się z nadrzędnym moralnym wyznaniem ewangelii.

Jedność jest ważniejsza, która poprzez przestrzeni i czas wiąże wszystko to, co czyste i święte, wszystkich tych, którzy walczyli ze złem, tęskniąc za lepszym życiem.

Co jest znakiem naszych czasów, jak ustala się ich charakter po wybuchu I wojny światowej? Widzimy, że idee moralnej doskonałości i uszlachetnionej ludzkości rozszerzają się obecnie w kościołach protestanckich oraz katolickim,

a nawet między tymi, których nazywamy wolnymi myślicielami, którzy wyrzekli się tych idei podczas świadomej, prawdziwej i poczciwej spowiedzi.

Wierzmy, przy występowaniu wszystkich niepokojących zjawisk naszych czasów, że one przeminą i nastanie pokój między obecną demokracją społeczną a radykałami oraz między religijnym odnowieniem i oczyszczeniem, co doprowadzi od nowa do połączenia i syntezy rozumu, serca i woli człowieka aż po religię, przez co ludzkość będzie definitywnie wybawiona z pojęć dogmatycznej i sakramentalnej świętości minionego czasu.

W dalszym ciągu ufamy, że to połączenie moralnego idealizmu i uszlachetnionego humanizmu wytworzy nam jedność duchową między wszystkimi ludźmi dobrej woli, protestując przeciwko grzechowi, sobkostwu, rozpocznie rzeczywiste, prawdziwe, oczyszczone i duchowe katolickie życie moralne świadomej ludzkości. Wszakże ten wyniesiony ideał moralny jest ideałem, który przyświecał także narodowi przez cały czas przeszły. To są ideały, żywotne cele, starania i szlachetne tęsknoty, które narodowi głosili Hus, Chelčický<sup>7</sup> i Komeński, do których na nowo nawiązuje Tołstoj i Masaryk<sup>8</sup>. Obecnie znowu po

7 Petr Chelčický (1390-1460), czeski pisarz husycki. W 1421 roku napisał dzieło *O duchowej walce*. Uzasadniał w nim, dlaczego taboryci, odłam ruchu husyckiego, wzięli udział w powstaniu husyckim. Napisał także *O potrójnym podziale społeczeństwa*, w którym krytykował arystokrację, kler oraz klasę średnią za zniewalanie prostego ludu. W 1443 roku napisał swoje najobszerniejsze dzieło *Sieć wiary*. Ukazał w nim, jak z jednej strony postępowało 12 apostołów z Chrystusem na czele, a jak postępuje papieństwo oraz duchowieństwo katolickie. Papież i cesarz zostali w tej książce przyrównani do wielorybów, które zrywają sieć wiary ludzkiej. Nie omieszkał także skomentować Soboru Florenckiego. Był czołowym myślicielem ruchu husyckiego (Maleczyńska E., op. cit.).

8 Tomasz Garrigue Masaryk (1850-1937), pierwszy prezydent Czechosłowacji, profesor filozofii. Założył Czeską Partię Postępową. W latach 1891-1893 oraz 1907-1914 zasiadał w austriackim parlamencie Reichstagu. Był przeciwnikiem niezależności czeskiej od Austro-Węgier. Po wybuchu I wojny światowej podróżował po świecie, agitując na rzecz

okrutnych doświadczeniach okropnych walk, zwracamy swój wzrok ku tym ideałom, wierząc, że nastąpi na nowo zbratanie się wszystkich ludzi dobrej woli, wołając wraz z wielkim naszym poetą-mistykami Otakarem Březiną<sup>9</sup>: *Pragniemy, by pozaziemska praca na roli, zmieniła niepokój przed najistotniejszymi żniwami w służbę duchową wyższego rzędu, do której nasza ziemia jest przeznaczona. Pozaziemskie rozmiary poszerzą nam niezmiernie przestrzenie, a z milionów skupionych słońc powstanie blask, który padnie na ręce pracujących, którzy chcą pokonać przekleństwo nieprzyjaźni między duszami. Będziemy szukać wciąż nowych słów o miłości, ponieważ ta dotychczasowa została zmyta z serc ludzkich przez deszcz niegodziwości. Droga człowieka wiedzie ku panowaniu przyrody nad przyrodą. Ludzkość od wieków wzdycha, poszukując nowych idei, odnoszących się do mas, kierowanych duchem... i budując nadzieje dla milionów, znajdując pokój, radość i wierność. Wierność w przekazywaniu piękna stale odkrywa sens wiecznego dramatu, który rozgrywa się w następujących po sobie stuleciach.*

niepodległych Czech. W tym celu udało mu się skontaktować nawet z prezydentem USA Woodrowem Wilsonem. 18 października na stopniach Kapitolu Masaryk proklamował niepodległą Czechosłowację. Jako naukowiec był zwolennikiem humanizmu oraz racjonalizmu. Od 1920 do 1935 roku piastował urząd prezydenta kraju. Cieszył się wielkim poważaniem i szacunkiem. Do dziś w Czechach Masaryka darzy się wielką czcią jako wielkiego polityka (Gruchała J. (1996), *Tomasz G. Masaryk*, Wrocław).

9 Otakar Březina (1868-1929), właściwie nazywał się Václav Jebavý, używał pseudonimu Václav Danšovský, najwybitniejszy przedstawiciel czeskiego symbolizmu, mistyk, poeta. Czołowy przedstawiciel tzw. Czeskiej Moderny. Wydał pięć tomików poezji, które stanowią cały jego dorobek poetycki: *Tajemnicze dale* (1895), *Świt na zachodzie* (1896), *Wiatry od biegunów* (1897), *Budowniczości świętyń* (1899) oraz *Ręce* (1901). Był także autorem kilku esejów filozoficznych o sztuce pt. *Muzyka źródła* (1903), *Ukryte dzieje* (1970). Odkrył w poetyckim języku czeskim nowe sposoby obrazowania. Od 1913 roku był członkiem korespondencyjnym, a potem rzeczywistym Czeskiej Akademii Nauki i Sztuki. W 1925 roku otrzymał zaszczytny tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Karola w Pradze (Tarajło-Lipowska Z., op. cit., p. 216-218).

Ten nowy idealizm i humanizm jest programem odrodzenia moralnego człowieczeństwa po strasznych doświadczeniach I wojny światowej. Rodzina, szkoła i społeczeństwo są tym nowym ideałem przeniknięcia, uduchowieni i uświęceni. W odrodzonej społeczności znowu będziemy szukać wiary w postęp, doskonałość, ludzkość i świętość i z powrotem będziemy dojrzałe i uważnie zwracać uwagę na poziom moralności i religijności.

Celem tego wychowania w naszej nowej i wolnej szkole będzie prowadzenie młodzieży do moralności, niektórzy będą to czynić dla jakiejś religijnej spowiedzi lub z powodu bycia członkiem określonego kościoła, gdy tak naprawdę człowiek powinien to czynić dla siebie samego, dla samozachowania, dla postępu, dla zadania, do których ludzkość jest przeznaczona. I w tym sensie celem najwyższym będzie wzajemne przeniknięcie się obu tych elementów, by spełniły się prorocze słowa wielkiego Pestalozziego, który mówił, że ten zna Boga, kto zna człowieka i go miłuje oraz ten miłuje Boga, kto miłuje człowieka. Tak naprawdę wychowanie i szkoła nie może nikomu zabronić dostępu do religii. Natomiast prawdziwa religia wiedzie ku pobożności i moralności, a jej wewnętrzne źródło siły znajduje się wewnątrz człowieka, w jego sercu. Jeśli całe życie jest poświadczeniem jego moralności, nie będzie potrzebować żadnej ochrony przed systemem politycznym i despotycznym. Religijność musi powstawać w samym człowieku bez zewnętrznej ingerencji, nakazywania, zmuszania i groźenia nawet ukaraniem, ponieważ może to spowodować kłamanie i udawanie, podkopując moralność i czystą religijność, co może być niebezpieczne dla moralności i pobożności.

Prawdziwa religijna strona duszy dziecka czerpie swoją siłę z czułości rodzinnego życia i ludowych podań oraz z określonego środowiska. Dusza

ta nie będzie obrażona, poruszona czy zgorszona, ponieważ jej moralne i wychowawcze znaczenie musi być pieścić, rozwijane, doprowadzając do doskonałości. Słusznie zauważył prof. Krejčí<sup>10</sup>, mówiąc: *Ta atmosfera, nią żywi się dusza dziecka, nim przyjdzie do szkoły, musi być zachowana, lecz nie od razu musi być ona wyłączona i odizolowana od szkodliwej współczesności.*

Przed tym wielkim problemem stosunku moralności i pobożności do reformy wychowania moralnego i religijnego obecnie stoimy, silni dzięki nowym doświadczeniom. Jego znaczenie musimy sobie w pełni uświadomić i przemyśleć, ale przecznie i nie w pośpiechu, bez kościelnej wyłączności, bez uprzedzenia, w duchu humanizmu, na który jesteśmy skazani jako zacne dziedzictwo wieków poprzednich, które stanowi prawdziwy sens obecnego duchowego życia, abyśmy ten humanizm spełniali i urzeczywistniali, by słowo stało się ciałem, a człowiek, twór boży, stał się naprawdę człowiekiem.

W tym sensie witam z radosną nadzieją piękne starania czeskosłowackiej społeczności Pedagogicznego Muzeum Komeńskiego. Rozpoczyna ona w ten sposób wykłady dotyczące wychowania moralnego. Pragnę, by te wykłady przyniosły nam światło i prawdę, duchową wolność oraz moralne odrodzenie.

10 František Krejčí (1858-1934), profesor filozofii na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Karola w Pradze. Jest uważany za założyciela nowoczesnej czeskiej psychologii. Założył czeski periodyk filozoficzny „Česká mysl”, którą redagował od 1900 do 1932, wspólnie z Čadą oraz Drtiną. W latach 1918-1920 redagował także czasopismo „Budoucnost”. Jest uważany za filozofa pozytywistę (Zohar J., Pavlincová H., Gariel J. (2005), *Demokracie je diskuse... Česká filosofie 1918-1939*. Olomouc, p. 9-14).

## Sebastian Taboř (translator)

Warsaw, Poland

seba.tab@poczta.onet.pl

Keywords: education, education moral, František Drtina

## František Drtina: About moral education

### Abstract

Moral education describes in article from 1920 year references for these persons, possessions had which on influence moral Czech education. It attributes big role in moral education truth, which (who) must be rooted in person. Author attributes considerable role in Christianity, which (who) has formed Czech by many centuries morally. It underlines requirement of national refinement also, spiritual, especially after experiences and world war, which was contradiction of humanism. Nation, families and units should be overflowed morale of idealism also. Fostering of moral future generation is leading purpose of existence of school. Besides, whole life of unit has to be fulfilled (performed) morality, but education and can not forbid access to religion school, because genuine religion leads for morality person. This way, person only becoming unit genuinely humanistic.

Sebastian Taboř, PhD., Pedagogic High School in Warsaw. Member of science of Pedagogical Academy of Polish Science.



## Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w drugim półroczu 2011 roku

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Łódź, Polska

aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Adamczyk M. J. (2011), *Cywilizacja zachodnia. Specyfika rozwoju, tradycje, preferowane wartości*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ISBN 978-83-62302-29-1.

Augustynek A. (2011), *Jak walczyć z uzależnieniami?* Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-575-8.

Baczała D., Jastrząb J. (2011), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej. Wzorzec terapeuty*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN: 978-83-231-2701-7.

Jeziński M., Seklecka A., Wojtkowski Ł. (red.) (2011), *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. ISBN: 978-83-231-2623-2.

Bandelow B. (2011), *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-74893-48-0.

Bandler R., Grindler J. (2011), *Z zęb w książeczki. Jak przeobrazić siebie za pomocą słowa*

Aleksandra Marciniak, mgr,  
dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

NLP. Wyd 3., Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-358-9.

Barczykowska A. (2011), *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-653-6.

Bartosz B. (red.) (2011), *Kobiecość i męskość*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-29-5.

Bennewicz M. (2011), *Coaching i mentoring w praktyce*. Warszawa, G+J Gruner&Jahr, ISBN: 978-83-62343-54-6.

Bernasiewicz M. (2011), *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-039-8.

Bidzan M., Budziński W. (red.) (2011), *Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej*. Gdańsk, Wydawnictwo GWSH, ISBN 978-83-89277-17-6.

Bobkowicz-Lewartowska L. (2011), *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnostowanie, edukacja i wychowanie*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN 978-83-7744-006-3.

Boczkowski A. (2011), *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym. Studium socjologiczne na przykładzie kształcenia podyplomowego*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-572-0.

Borecka-Biernat D. (red.) (2011), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-568-3.

Brykczyński M. (2011), *Mit nauki*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-32-5.

Buchnat M., Pawelczak K. (red.) (2011), *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2308-5.

Bukraba-Rylska I. (red.) (2011), *Między interwencją a interakcją. Lokalne grupy działania w społecznościach wiejskich*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-534-4.

Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M. (2011), *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-567-2.

Chodubski A., Frączek A., Głogowska H., Waśkiewicz A. (2011), *W kręgu pytań o tożsamość narodową i etniczną Pomorza Gdańskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo GWSH 2011, ISBN 978-83-89277-12-1.

Chomczyńska-Rubacha M. (2011), *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16500-0.

Chrzanowska I., Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D. (red.) (2011), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwania współczesnego świata*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ISBN: 978-83-62684-08-3.

Cybal-Michalska A. (2011), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2327-6.

Czarnota-Bojarska J., Zinserling I. (red.) (2011), *W kręgu psychologii społecznej*. Warszawa, Wy-

dawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 978-83-235-0825-0.

Dąbała J. (2011), *Warsztatowo-aksjologiczne mechanizmy tworzenia telewizji*. Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-222-1.

Dobrowolska B. (2011), *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-7780-170-3.

Doliński D., Błaszczak W. (red.) (2011), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16696-0.

Durkheim E. (2011), *Samobójstwo. Studium z socjologii*. Wyd. 2, Warszawa, Oficyna Naukowa, ISBN 978-83-7737-004-9.

Dziewanowski C. (red.), *Poszukiwanie źródeł kreatywności*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-44-8.

Elliott A. (2011), *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16639-7.

Falkowski A., Zaleskiewicz T. (red.) (2011), *Psychologia poznawcza w praktyce. Ekonomia, biznes, polityka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16728-8.

Farnicka M. (2011), *Przemiany realizacji zadań rozwojowych. Ewolucja czy rewolucja?*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-422-5.

Furgała M. (2011), *Co współcześni licealiści mówią o wartościach*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ISBN: 978-83-7072-710-9.

Gajdzica Z. (red.) (2011), *Wokół problemów edukacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych – idee, koncepcje, badania. Problemy edukacji, rehabilitacji*

*i socjalizacji osób niepełnosprawnych.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-850-9.

Gawryłkiewicz J., Gawryłkiewicz M. (2011), *Wstęp do nauki improwizacji.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-861-5.

Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16689-2.

Golińska L., Bielawska-Batorowicz E. (2011), *Rodzina i praca w warunkach kryzysu.* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-566-9.

Gutowska A. (2011), *Zjawisko molestowania seksualnego w uczelniach wyższych w Polsce i USA. Aspekty prawne i kryminologiczne.* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-61201-88-5.

Hadley J., Staudacher C. (2011), *Hipnoza w psychoterapii. Sprawdzone techniki.* Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-74893-41-1.

Halamska M. (red.) (2011), *Wież jako przedmiot badań naukowych na początku XXI wieku.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-555-9.

Horwus-Czajka M., Kaczor K., Wierucka A. (red.) (2011), *Rodzina w świecie współczesnym.* Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ISBN: 978-83-7326-833-3.

Huk T. (2011), *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-027-5.

Jacewicz A. (2011), *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym.* Białystok, Wydawnictwo NWSP, ISBN: 978-83-61612-10-0.

Jachimczak B. (2011), *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania*

*indywidualnego dzieci przewlekle chorych. Z badań uczniów klas III szkół podstawowych.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-849-3.

Jachimczak B. (2011), *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-712-0.

Jachimczak B., Olszewska B., Podgórska-Jachnik D. (red.) (2011), *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość. Perspektywy osób z niepełnosprawnościami.* Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ISBN: 978-83-62684-16-8.

Jakubowicz-Bryx A. (red.) (2011), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ISBN 978-83-7096-823-6.

Jakubowski W., Jaskulska S. (red.) (2011), *Kultura mediów, ciało i tożsamość. Konteksty socjalizacyjne i edukacyjne.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-654-3.

Janiak A., Harbanowicz J. (red.) (2011), *Przestrzeń ciszy. Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka. Antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań.* Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ISBN 978-83-62302-38-3.

Jastrzębski A. (2011), *W obronie integralności człowieka.* Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-42-4.

Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-863-9.

Jeziński M. (red.) (2011), *Nowe media w systemie komunikowania: edukacja, cyfryzacja.* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-7780-119-2.

Jęczeń J., Stepulak M. Z. (red.) (2011), *Wartość i dobro rodziny.* Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-260-3.

Karpińska A., Borawska-Kalbarczyk K. (red.) (2011), *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie.* Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-484-3.

Karpińska A., Wróblewska W. (red.) (2011), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie.* Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-483-6.

Karwowska-Struczyk M., Sobierańska D., Szpotowicz M. (2011), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje.* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak", ISBN: 978-83-620-1537-5.

Kaźmierczak A., Kowalska J., Maszorek-Szymala A. (red.) (2011), *Paradygmaty współczesnej kultury fizycznej i zdrowotnej.* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-589-8.

Kaźmierska K., Waniek K. (red.) (2011), *Integracja europejska a przemiany kulturowe w Europie.* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-7525-574-4.

Kąkolewicz M. (2011), *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2324-5.

Kępski C. (red.) (2011), *Głodne dzieci w Polsce.* Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-345-7.

Kieniewicz P. (2011), *Człowiek niewygodny, człowiek potrzebny. Dyskusja antropologiczna w bioetyce amerykańskiej.* Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-136-1.

Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M. J. (2011), *Szkoła wyższa w toku zmian.*

*Diagnozy i konstatacje.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-856-1.

Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M. J. (red.) (2011), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-855-4.

Kowalczyk S. (2011), *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej.* Wyd. 2, Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-232-0.

Kowalik S. (red.) (2011), *Psychologia ucznia i nauczyciela.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16655-7.

Kowalski M., Falcman D. (2011), *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika (przesłanki instytucjonalizowania się pedagogiki fenomenologicznej).* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-854-7.

Kozieł B. (2011), *Spostrzeżenie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców.* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-7780-198-7.

Krasnodębski M. (2011), *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona.* Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-576-5.

Kubiak H., Jakoniuk-Diallo A. (red.) (2011), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym.* Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-512-3.

Kurpiel D. (2011), *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób dorosłych z mózgowym porażeniem dziecięcym o różnym zakresie niepełnosprawności.* Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-645-1.

Kwieciński Z. (2011), *Cztery i pół. Preliminaria - liminaria - varia.* Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ISBN 978-83-62302-30-7.

Kwieciński Z. (2011), *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji*



w Polsce. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ISBN 978-83-62302-32-1.

Lash S., Lury C. (2011), *Globalny przemysł kulturowy. Medializacja rzeczy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3189-6.

Leżańska W. (2011), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-527-0.

Liberska H., Malina A. (red.) (2011), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*. Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-527-7.

Lipińska-Lokś J. (2011), *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-413-3.

Lipowska M. (2011), *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-561-0.

Łuc I., Bortliczek M. (2011), *Język uwikłany w ponowoczesność*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN: 978-83-226-2029-8.

Łuka M. (2011), *Osoba ludzka a bezrobocie. Analiza filozoficzno-pedagogiczna*. Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-079-1.

Majewska J., Majewski A. (2011), *Zarys psychomotoryki. Główne nurty psychomotorycznego wspierania rozwoju dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN 978-83-7744-013-1.

Marzec-Holka K. (2011), *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*. Wyd. 2, rozsz., Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-607-9.

McWilliams N. (2011), *Psychoterapia psychoanalityczna. Poradnik praktyka*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN: 978-83-77440-07-0.

Michalik J. (red.) (2011), *Kultura i metoda*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-36-3.

Michalski G. (red.) (2011), *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje - doświadczenia - kierunki praktycznych rozwiązań*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-606-2.

Michalski J. T. (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN: 978-83-231-2676-8.

Mielnik M. I. (2011), *Badania nad zastosowaniem elementów śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-733-5.

Mroczkowska D. (red.) (2011), *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*. Warszawa, Difin, ISBN: 978-83-7641-476-8.

Narkiewicz-Niedbalec E. (red.) (2011), *Badania panelowe - przykłady realizacji*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-406-5.

Narkiewicz-Niedbalec E., Zielińska M. (2011), *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-7780-191-8.

Naruszewicz-Duchlińska A. (2011), *Internetowe grupy dyskusyjne. Analiza językowa i charakterystyka gatunku*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Nicolosi J. J. (2011), *Wstyd i utrata przywiązania. Praktyczne zastosowanie terapii preparatywnej*.

Bydgoszcz, Wydawnictwo Mateusza, ISBN: 978-83-924003-5-6.

Nikołajew J. (2011), *Wolność sumienia i religii skazanych i tymczasowo aresztowanych*. Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-350-1.

Nyce S. A., Schieber S. J. (2011), *Ekonomiczne konsekwencje starzenia się społeczeństw*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16841-4.

Ochonczenko H., Czerwińska M., Garbat M. (2011), *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-424-9.

Ostasz L. (2011), *Czym jest człowiek i czym może być? Antropologia filozoficzna*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ISBN: 978-83-62684-12-0.

Ostasz L. (2011), *Świadomość - jak funkcjonuje i czym jest?* Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-41-7.

Pikała A., Zalewska-Pawlak M. (red.) (2011), *Szkoła XXI wieku - szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-554-6.

Podedworna H., Pilichowski A. (2011), *Obszary wiejskie w Polsce. Różnorodność i procesy różnicowania*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, ISBN: 978-83-7683-042-1.

Przybyłowski J., Robek E. (red.) (2011), *Rodzina, młodzież, media. Problemy z życia i działalności Kościoła w Polsce*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ISBN: 978-83-7072-703-4.

Raś D. (2011), *Rodziny ubogie i przestępczość XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psycholo-*

*giczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-281-1.

Rodziewicz E., Cackowska M. (red.) (2011), *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ISBN : 978-83-7326-849-4.

Rolls G. (2011), *Najciekawsze przypadki w psychologii*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3104-9.

Rutkowski M. (2011), *Nieposłuszeństwo wobec prawa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16722-6.

Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2326-9.

Siwek H., Bereznička M. (2011), *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, ISBN: 978-83-61121-53-4.

Stasiuk-Krajewska K. (2011), *Etyka public relations. Konteksty. Koncepcje. Kontrowersje*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ISBN: 978-83-229-3278-0.

Stepulak M. Z. (2011), *Małżeństwo i rodzina wobec aborcji*. Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN: 978-83-7702-119-4.

Sztabiński F. (2011), *Ocena jakości danych w badaniach surveyowych*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, ISBN 978-83-7683-037-7.

Szymaniak J. (2011), *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*. Wyd. 2, rozsz., Koszalin, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, ISBN 978-83-89277-16-9.

Tatarczuk J. (2011), *Metodyka wychowania fizycznego. Zagadnienia wybrane*. Wyd. 2 uzup.,

Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-414-0.

Townsend J. (2011), *Granice w życiu nastolatków*. Ustroń, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Fundacji Życie i Misja KOINONIA, ISBN 978-83-60124-75-8.

Trawkowska D. (red.) (2011), *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-89163-87-5.

Tyl A. (2011), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-611-6.

Wagner J. (2011), *Kształcenie na odległość wspomagane komputerowo jako element procesu edukacji pedagogów*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN: 978-83-7611-597-9.

Walczak A. (2011), *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-617-8.

Wilmot W. W., Hocker J. L. (2011), *Konflikty między ludźmi*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16569-7.

Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-862-2.

Włodarczyk E., Cytlak I. (2011), *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2329-0.

Włosiński M. (red.) (2011) *Pedagogika religii w kontekście edukacyjnym*. Włocławek, Wydawnictwo WSHE we Włocławku, ISBN 978-83-61609-17-9.

Włosiński M. (red.) (2011), *Pedagogia afirmacji człowieka jako osoby*. Włocławek, Wydawnictwo WSHE we Włocławku, ISBN 978-83-61609-13-1.

Wrona S. (2011), *Osoba głęboko upośledzona umyślowo w systemie edukacji. Analiza porównawcza zajęć rewalidacyjno-wychowawczych*. Kraków, Impuls, ISBN: 978-83-7587-647-5.

Zajac W., Stanka J. (red.) (2011), *Współczesna rodzina. Dylematy teorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, ISBN: 978-83-61121-46-6.

Zajda K. (2011), *Nowe formy kapitału społecznego wsi. Studium przypadku lokalnych grup działania z województwa łódzkiego*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-570-6.

Znaniński F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16761-5.

Żywczok A. (2011), *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN: 978-83-226-2044-1.

## Rodzina zastępcza jako alternatywna forma opieki

**Beata Tarnowska-Konka**

Łódź, Polska

benita@op.pl

Słowa klucze: rodzina, dziecko, placówka opiekuńczo-wychowawcza, rodzina zastępcza

Żyjemy<sup>1</sup> w czasach, w których świat pędzi w zawrotnym tempie. Nasza cywilizacja rozwija się i odnosi wiele sukcesów w różnych dziedzinach oraz zdobywa dużo ułatwień życia codziennego. Nie zawsze jednak tak bywa. Narastające bezrobocie, trudności w realizacji reform, zła sytuacja finansowa państwa wpływają na sytuację społeczną kraju, a co za tym idzie, na jakość życia rodziny. Niestety bardzo często stajemy się świadkiem szeregu negatywnych skutków tej sytuacji. Na pierwszy plan wysuwa się znaczne pogorszenie sytuacji ekonomicznej dużej liczby rodzin. Większość z nich żyje poniżej tak zwanego minimum socjalnego. W rezultacie podstawowa komórka społeczna, którą jest rodzina, stanowiąca wsparcie psychiczne i emocjonalne, zaczęła borykać się z szeregiem trudności, uniemożliwiających prawidłowe funkcjonowanie. Dochodzi do zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do dzieci,

<sup>1</sup> Artykuł powstał na bazie pracy magisterskiej obronionej w WSP w 2011 roku (promotor: dr hab. Iwona Chrzanowska; recenzent: dr Beata Jachimczak).

Beata Tarnowska-Konka, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Wydział Wspierania Rodzinnej Pieczy Zastępczej (koordynator rodzinnej pieczy zastępczej).

co skutkuje niezaspokojeniem przez rodziców potrzeb fizycznych i psychicznych swoich potomków, a następnie prowadzi do dysfunkcyjności, a nawet patologii życia rodzinnego. Coraz częściej pedagodzy, socjolodzy czy psychologowie mówią o kryzysie rodziny. Współcześnie ludzie nie przywiązują wagi do tradycyjnych wartości rodzinnych. Nie bez znaczenia pozostaje problem uzależnienia. Wzrasta liczba konfliktów małżeńskich, które często kończą się rozpadem rodziny. W konsekwencji następuje niezaspokojenie potrzeb dziecka, a proces socjalizacji zostaje zakłócony. W sytuacjach zaniedbań w sferze opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do dzieci zwykle interweniuje państwo. Najbardziej drastyczną konsekwencją interwencji jest zabranie dziecka z rodzinnego domu i umieszczenie go w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub rodzinie zastępczej. Obecnie skierowanie do placówek wychowawczo-opiekuńczych typu socjalizacyjnego uważa się za ostateczność, gdyż dochodzi w nich do poważnego zakłócenia procesu socjalizacji. Dzieci, które wychowują się w placówkach, często mają problem z budowaniem poprawnych więzi uczuciowych, gorzej się rozwijają. Bywa, że po osiągnięciu pełnoletności i opuszczeniu placówki mają duże trudności w samodzielnym funkcjonowaniu. Należy tutaj wskazać i podkreślić, iż nawet najlepsza placówka nie jest w stanie zastąpić dziecku środowiska o charakterze rodzinnym. Obecnie coraz częściej mówi się o alternatywie dla zakładowych instytucji opiekuńczych, jaką są rodziny zastępcze. Ta forma opieki nad dzieckiem osieroconym jest specyficznym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym, zbliżonym do środowiska rodzinnego, które daje



szansę na kompensację powstałych braków w celu jego prawidłowego rozwoju.

Rodzicielstwo zastępcze posiada bardzo długą tradycję. W Polsce pierwsze jej formy sięgają XVIII wieku.

W pierwszej połowie XVIII wieku osieroconymi dziećmi zajmował się między innymi francuski misjonarz Gabriel Piotr Baudouin. W Warszawie wprowadził on nową ideę społecznej opieki nad niemowlętami, które zostały porzucone<sup>2</sup>. Jako pierwszy dokonał próby systemowego rozwiązania tego problemu. W 1736 r. otworzył szpitalik gdzie przyjmowano i wychowywano niemowlęta – w tym celu zatrudniano karmiące matki. Natomiast dzieci trochę starsze, do 7 roku życia, były wysyłane na wieś, skąd powracały dopiero na okres nauki elementarnej lub zawodu. Dom wychowawczy im. Ks. Baudouina cieszył się ogromną akceptacją władz państwowych i kościelnych. Niestety wkrótce po śmierci jego twórcy i patrona znacznie podupadł.

Dopiero na początku XX wieku postanowiono zająć się wnikliwie problemem opuszczonych dzieci i wydać akty prawne. Pierwszym z nich była Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. Artykuł 103 dotyczy dzieci pozbawionych odpowiedniej opieki rodzicielskiej i zaniedbanych pod względem wychowawczym. Stanowi on, iż dzieci te mają prawo do opieki i pomocy państwa. Przewidywano także pozbawienie rodziców władzy rodzicielskiej nad dzieckiem w drodze orzecznictwa sądowego<sup>3</sup>. Zapis w konstytucji, dotyczący opieki nad dzieckiem, po raz pierwszy ustalił, że opieka ta jest obowiązkiem całego społeczeństwa, a nie, jak było do tej pory, filantropią.

Drugim aktem prawnym, który dotykał problemu opieki nad dzieckiem, była pierwsza Ustawa

z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej<sup>4</sup>. Nie zawierała jednak określonych kompetencji państwa w tym zakresie. Powstanie tej ustawy zapewniało nadzór i kontrolę nad rodzinami. Brakowało w niej niestety profilaktyki i środków finansowych.

Opieka nad dzieckiem rozwijała się na podstawie pojedynczych aktów prawnych, które obejmowały tylko niektóre problemy opiekuńcze. Przez cały okres międzywojenny nie było określonych ram organizacyjnych i konkretnego systemu pieczy nad dzieckiem.

W okresie międzywojennym możemy wyróżnić trzy etapy ewolucyjnych przemian tej działalności. Pierwszy etap polegał jedynie na oddawaniu dzieci na wieś do ciężkiej pracy w polu. Opiekunowie nie dbali o ich zdrowie i wykształcenie.

W tym czasie duże zasługi w kształtowaniu opieki zastępczej w Polsce ma Łódź. Pierwszy raz powołano Wydział Opieki Społecznej Magistratu miasta Łódź, który podjął działania mające na celu oddawanie dzieci pod opiekę obcych rodzin. W dniu 12 lutego 1926 r. na posiedzeniu magistratu Łodzi podjęto uchwałę, w której określono prawa i obowiązki stawiane rodzinom zastępczym<sup>5</sup>. W uchwale postanowiono *oddawać pod kontrolą Komisji Opieki nad Dzieckiem osobom prywatnym, za opłatą 1 zł 50 gr. dziennie od dziecka, te niemowlęta, które z braku miejsca nie mogły być przyjęte do Miejskiego Domu Wychowawczego dla Niemowląt*<sup>6</sup>. W uchwale określono także warunki, jakie musieli spełniać rodzice zastępczy (np. mieszkaniowe, moralne), a także stwierdzono, iż Wydział Opieki Społecznej ma za zadanie kontrolowanie sytuacji panującej w rodzinie zastępczej. Zauważono, że

wychowanie prywatne przynosi wiele korzyści, nie tylko finansowych przy ciągłym braku funduszy na rozwój instytucji wychowawczych, ale także wychowawczych dla samych dzieci<sup>7</sup>. Podjęto decyzję, iż pod opiekę zastępczą będą wydawane dzieci od drugiego roku życia, gdyż młodsze sprawiają za wiele problemów i obciążają zbyt wielką odpowiedzialnością rodziców.

Biorąc pod uwagę dobro dziecka, jego potrzeby, a także predyspozycje rodziców zastępczych, łódzkie rodziny zastępcze podzielono na kilka typów<sup>8</sup>:

- rodziny przybrane – zapewniały dziecku najlepsze warunki wychowania, największą trwałość w uczuciach i najsilniejszą więź;
- rodziny opiekuńcze – przypominały współczesne niespokrewnione rodziny zastępcze. Przykładano w nich dużą wagę do utrzymywania kontaktów z rodzicami biologicznymi;
- rodziny pielęgnujące – sprawowały opiekę nad dziećmi chorymi;
- rodziny szkolące – przygotowywały dzieci do wykonywania konkretnego zawodu. Pod kontrolą opiekunów wychowankowie uczyli się rzemiosła, pracowali w warsztatach stanowiących własność rodziców zastępczych<sup>9</sup>.

Aby móc zaopiekować się dzieckiem, kandydaci musieli spełniać kilka warunków, między innymi powinni być małżeństwem (zgodę musieli

wyrazić oboje małżonkowie)<sup>10</sup> i posiadać stałe źródło dochodów. Matka zastępcza nie mogła być aktywna zawodowo. Wydział Opieki Społecznej bardzo dokładnie „badał” kandydatów na rodziców zastępczych. Pozyskiwał także informacje na temat najbliższych krewnych.

Sytuacja przyszłych opiekunów zastępczych zawsze rozpatrywana była bardzo szczegółowo, a najważniejsze było dobro dziecka. Osoby żyjące w niezgodzie z najbliższą rodziną, uzależnione od alkoholu bądź chcące spełnić tylko obywatelski obowiązek pomagania dzieciom, które zostały osierocone, nie miały szans na przyznanie im dziecka<sup>11</sup>. Zwracano także uwagę na warunki mieszkaniowe. Opiekunowie zastępczy mieli zagwarantowane środki finansowe w celu zrekomensowania kosztów wychowania<sup>12</sup>.

Organami, które bezpośrednio sprawowały kontrolę nad funkcjonowaniem rodzin zastępczych, ustanowiono dwie Stacje Opieki nad Dzieckiem<sup>13</sup>. Były one terenowymi placówkami Łódzkiego Wydziału Opieki Społecznej. Placówki te oferowały opiekę medyczną, wychowawczą oraz kulturalno-oświatową. Matki zastępcze otrzymywały tam przydatne porady i wskazówki oraz mogły wymieniać się doświadczeniami z innymi kobietami, pełniącymi tę samą rolę<sup>14</sup>.

Podobną działalność rozpoczął od roku 1931 z inicjatywy Wandy Szuman Warszawski Komitet

2 Węgiński Z. (2006), *Opieka nad dzieckiem osieroconym, Teoria i praktyka*. Toruń, p. 75.

3 Tamże, p. 78.

4 Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej. Dz. U. z 1923 r. Vol. 92 poz. 726.

5 Majewska A. (1948), *Rodziny zastępcze Łodzi*. Łódź, p. 15.

6 Puternicka J. (1948), *Początek działalności*. [In:] Majewska A. (ed.), *Rodziny zastępcze Łodzi*. Łódź, p. 15.

7 Jajmużna T., Solińska N. (1997), *Formy opieki samorządowej nad dzieckiem w wielonarodowej Łodzi okresu międzywojnia*. [In:] Samuś P. (ed.), *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX-XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*. Łódź, p. 382-383.

8 Zawadzka R. (1948), *Dalsze doświadczenia i wynikające z nich wskazówki organizacyjne*. [In:] Majewska A. (ed.), op. cit., p. 25.

9 Zawadzka R., op. cit., p. 137.

10 Gołąb-Grynbergowa A. (1948), *Wybór rodziny*, [In:] Majewska A. (ed.), op. cit., p. 41.

11 Ibid., p. 43-47.

12 Kusio U. (1998), *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*. Lublin, p. 32.

13 Zawadzka R., op. cit., p. 34-35

14 Majewska A. (ed.), op. cit., p. 35.

Umieszczania Dzieci w Rodzinach<sup>15</sup>. W 1933 r. ponownie zaczął działać Dom Wychowawczy im. Ks. Baudouina. Oficjalnie władze usankcjonowały tę formę opieki nad dzieckiem w roku 1934.

Od tego momentu zaczął się trzeci etap rozwoju pieczy zastępczej, który trwał do wybuchu II wojny światowej. W czasie wojny tysiące sierot znajdowało opiekę w niespokrewnionych rodzinach. W Polsce po wojnie pierwsze zarządzenie, które regulowało sprawy rodzin zastępczych, zostało wydane 15 maja 1946 r.<sup>16</sup>

Od roku 1950 do początków lat siedemdziesiątych trwał kryzys tej formy opieki nad dzieckiem, natomiast jej ponowny rozkwit można zaobserwować pod koniec lat siedemdziesiątych. Było to wynikiem krytyki wychowania dzieci w placówkach, przepełnienia w zakładach opiekuńczo-wychowawczych oraz dużych nakładów finansowych, związanych z utrzymaniem tych instytucji. Zwrócono uwagę, iż umieszczanie dzieci w opiece zastępczej ma swoje pozytywne konsekwencje. Niestety niewielu było chętnych do podjęcia się roli rodziców zastępczych. Kiedy państwo 22 listopada 1971 r. zadeklarowało pomoc materialną, ich liczba wzrosła. Od tej chwili można zauważyć rozwój opieki zastępczej. Do 1999 r. rodziny zastępcze należały do systemu oświaty. Od 1 stycznia 2000 r. zabezpieczenie opieki i wychowania dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki ze strony rodziców oraz dzieciom niedostosowanym społecznie stało się zadaniem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Obecnie wszystkie związane z rodzinami zastępczymi kwestie prawno-organizacyjne okre-

15 Badora S. (2002), *Główne formy opieki kompensacyjnej w Polsce*. [In:] Badora S., Marzec D. (ed.), *System opieki kompensacyjnej w Zjednoczonej Europie*, Kraków, p. 130-131.

16 Safjan M. (1982), *Instytucja rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne*. Warszawa, p. 18.

ślają szczegółowo przepisy zawarte w Rozdziale 4 Działu II Ustawy z dnia 12.03.2004 r. o pomocy społecznej – *Opieka nad rodziną i dzieckiem*<sup>17</sup> oraz w Rozporządzeniu Ministra Polityki Społecznej z dnia 18.10.2004 r. w sprawie rodzin zastępczych.

Rodzina zastępcza jest okresową usługą publiczną na rzecz dziecka lub dzieci, które są tymczasowo lub długotrwale pozbawione opieki ze strony rodziny naturalnej oraz na rzecz biologicznych rodziców dziecka. Celem tej usługi jest powrót dzieci do domu do ich rodziców biologicznych. Funkcje rodziny zastępczej można zatem określić jako dopełniające i uzupełniające wobec rodziny biologicznej<sup>18</sup>.

Przyjmuje się, że opieka zastępcza winna polegać przede wszystkim na:

- sprawowaniu opieki nad dzieckiem,
- troszczeniu się o nie,
- stworzeniu odpowiednich warunków do rozwoju zarówno fizycznego, jak i psychicznego, emocjonalnego i intelektualnego,
- zapewnieniu dziecku odpowiednich warunków życiowych oraz bytowych, a szczególnie domu, pożywienia, stosownego do pory roku ubrania oraz środków utrzymania.

Najbardziej znany, prawny podział istniejących rodzin zastępczych wprowadza Ustawa z dnia 12.03.2004 r. o pomocy społecznej. Dzieli ona rodziny zastępcze na:

- spokrewnione z dzieckiem,
- niespokrewnione z dzieckiem,

17 Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Dz.U. z 2004 r. Vol. 64 poz. 593 z późn. zm..

18 Frąckiewicz L. (2002), *Polityka społeczna*. Katowice, p. 44.

- zawodowe, niespokrewnione z dzieckiem:
  - wielodzietne,
  - specjalistyczne,
  - o charakterze pogotowia rodzinnego<sup>19</sup>.

Nie jest sprecyzowane, do którego stopnia i w jakiej linii pokrewieństwa winno uznawać się rodzinę zastępczą za spokrewnioną<sup>20</sup>. Najczęściej **rodzina zastępcza spokrewniona** to dziadkowie, rodzeństwo rodziców, pełnoletnie rodzeństwo lub inni krewni<sup>21</sup>. Zaletą spokrewnionych rodzin zastępczych jest to, iż umieszczenie w niej dziecka nie naraża go na drastyczną zmianę środowiska. Ważne jest także, że w rodzinie spokrewnionej z dzieckiem relacje opierają się na już wcześniej zbudowanych więziach emocjonalnych, dlatego też uważa się, że rodzina spokrewniona z dzieckiem jest najlepszym środowiskiem wychowawczym<sup>22</sup>. Opinii tej nie podzielają jednak wszyscy. Wiele osób uważa, iż niespokrewnione z dzieckiem rodziny zastępcze dają mu lepsze warunki materialno-bytowe, ponieważ stawia się takim opiekunom wyższe wymagania. Ponadto niespokrewnione rodziny zastępcze charakteryzują się bardziej przemyślaną decyzją dotyczącą podjęcia się opieki i wychowywania dziecka, które zostało tej troski pozbawione.

Cechą charakterystyczną zarówno spokrewnionych, jak i niespokrewnionych rodzin zastępczych jest to, iż może w nich przebywać w tym samym czasie nie więcej jak troje dzieci. Wyjątek stanowi sytuacja, kiedy umieszcza się w rodzinie zastępczej

19 Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy...

20 Andrzejewski M., Ławrynowicz P. (2006), *Komentarz do przepisów dotyczących rodzin zastępczych zawartych w ustawie z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej*. [In:] Andrzejewski M. (ed.), *Rodziny zastępcze – problematyka prawna*. Toruń, p. 162-163.

21 Boczoń-Kapica M. (2006), *Problemy rodzin zastępczych spokrewnionych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, no. 4, p. 59.

22 Brągiel J., Badora S. (1997), *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Częstochowa, p. 280.

czej rodzeństwo – wówczas obowiązuje zasada nie rozdzielania rodzeństwa.

**Zawodowa, niespokrewniona z dzieckiem wielodzietna** rodzina zastępcza powstaje na mocy umowy, jaką opiekunowie podpisują ze starostą. Jest to niezwykle ważny rodzaj rodziny zastępczej. Bardzo dużą zaletą tych rodzin jest możliwość umieszczenia w niej licznego rodzeństwa, które zostało pozbawione opieki ze strony biologicznych rodziców<sup>23</sup>. W zawodowej wielodzietnej rodzinie zastępczej może być umieszczonych nie mniej niż troje i nie więcej niż sześcioro dzieci. Wyjątek stanowi sytuacja, kiedy istnieje konieczność umieszczenia w rodzinie licznego rodzeństwa<sup>24</sup>.

**W zawodowej, niespokrewnionej z dzieckiem specjalistycznej rodzinie zastępczej** umieszcza się nie więcej jak troje dzieci, które są niedostosowane społecznie, dysfunkcyjne z problemami zdrowotnymi, które wymagają bardzo szczególnej opieki oraz pielęgnacji.

Trzeci typ zawodowych rodzin zastępczych to **zawodowa niespokrewniona z dzieckiem rodzina zastępcza o charakterze pogotowia rodzinnego**. Pogotowie rodzinne działa na podstawie zawartej ze starostą umowy cywilnoprawnej o pełnienie funkcji rodziny zastępczej, realizującej zadania pogotowia rodzinnego. W tego typu rodzinie może przebywać nie więcej jak troje dzieci. Jej cechą charakterystyczną jest to, że jest zobowiązana do przyjęcia dziecka do lat 10, które zostało doprowadzone przez policję. Dzieci przyjmowane są na podstawie postanowienia lub zarządzenia sądu rodzinnego na pobyt przejściowy do czasu unormowania ich sytuacji

23 Jadźwińska Z. (2006), *Opieka nad dzieckiem w świetle zmian w ustawie o pomocy społecznej*. [In:] Gruca-Miąsik U. (ed.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*. Rzeszów, p. 72.

24 Andrzejewski M. (ed.) (2006), *Rodziny zastępcze – problematyka prawna*. Toruń, p. 164.



zyciowej, nie dłużej jednak niż na 12 miesięcy, chyba że wystąpią szczególne okoliczności, które wskazują na potrzebę przedłużenia tego okresu (nie dłużej jednak niż o dalsze 3 miesiące).

Osoby, które zdecydowały się zostać niespokrewnionymi z dzieckiem i zawodowymi rodzinami zastępczymi są zobowiązane do uzyskania odpowiedniego przygotowania. Kandydaci muszą przejść szkolenie, w ramach którego zostają wyposażeni w wiadomości z zakresu wczesnej diagnostyki, oddziaływań resocjalizacyjnych i terapeutycznych, patologii społecznej, zasad odpowiedzialności nieletnich oraz postępowania przed sądem rodzinnym i dla nieletnich, jak również metod rewalidacji i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Przyszli opiekunowie muszą charakteryzować się odpowiednimi predyspozycjami psychofizycznymi. Kandydaci muszą spełniać także odpowiednie warunki mieszkaniowe.<sup>25</sup>

Należy mieć na uwadze to, że rodzina zastępcza nigdy nie wypełnia nad dzieckiem władzy rodzicielskiej, co jest związane nieodłącznie z ustanowieniem adopcji. Rodzic zastępczy może jednak pełnić funkcję opiekuna prawnego dziecka. Nie ma także przeciwwskazań, aby rodzina zastępcza sprawowała opiekę nad dzieckiem wspólnie z jego biologicznymi rodzicami, oczywiście tylko wtedy, jeśli sąd ograniczył im władzę rodzicielską nad dzieckiem – jest to tzw. piecza podzielona. Kwestię tę reguluje art.112 § 1 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego, który stanowi, iż do instytucji sprawujących pieczę zastępczą należy opieka bieżąca, wychowanie i reprezentowanie dziecka w dochodzeniu jego sytuacji materialnej. Inne obowiązki i prawa, które wynikają z władzy rodzicielskiej, należą do rodziców biologicznych

dziecka<sup>26</sup>. W tym przypadku opieka bieżąca to sprawowanie rzeczywistej opieki nad dzieckiem, która rozumiana jest jako troska. Wiąże się ona z codziennym funkcjonowaniem wychowanka, tj. zagwarantowaniem dziecku bezpieczeństwa, opieki lekarskiej, pożywienia, odpowiedniego ubrania, zaplecza kulturalnego, warunków do nauki oraz pomocy w procesie usamodzielnienia. Rodzina zastępcza w tym wymiarze przejmuje odpowiedzialność cywilno-prawną za przebywające u niej dziecko, co skutkuje tym, że w przypadku wyrządzenia przez nie szkód opiekunowie są zobowiązani do zadośćuczynienia<sup>27</sup>.

Obowiązek opieki nad umieszczonym w niej dzieckiem, tak jak wcześniej zaznaczyłam, rodzina zastępcza podejmuje od dnia przyjęcia dziecka do tej rodziny. Rodzina zastępcza zapewnia dziecku warunki rozwoju i wychowania, które odpowiednie są do jego stanu zdrowia oraz poziomu rozwoju. Rodzina opiekuje się dzieckiem osobiście, istnieją jednak wyjątki od tej reguły np. gdy rodzic zastępczy okresowo nie może z określonych powodów zdrowotnych lub losowych sprawować tej opieki samodzielnie albo gdy dziecko okresowo przebywa poza domem (np. w sanatorium, szpitalu, domu pomocy społecznej, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub w innej placówce, która zapewnia opiekę i wychowanie dzieciom w okresie pobierania nauki poza miejscem ich stałego zamieszkania)<sup>28</sup>. Sprawowanie pieczy bieżącej nad umieszczonym dzieckiem oznacza obowiązek przebywania z dzieckiem we wspólnocie domowej. Rodzina zastępcza nie może pozostawiać dziecka na dłuższy okres czasu pod

opieką innych osób lub instytucji. Chodzi o to, by zapewnić wychowankowi warunki, które są jak najbardziej zbliżone do istniejących w rodzinie naturalnej<sup>29</sup>. Opiekunowie zastępczy są także zobowiązani do wypracowania poprawnych relacji pomiędzy biologicznymi rodzicami dziecka, które jest u nich umieszczone<sup>30</sup>.

Rodzina zastępcza ma obowiązek zapewnienia małoletniemu środków utrzymania. Wobec powyższego ma także prawo do egzekwowania wcześniej ustalonych alimentów na rzecz dziecka.<sup>31</sup> Rodzice zastępczy mają prawo do korzystania z pomocy pieniężnej na częściowe pokrycie kosztów utrzymania każdego umieszczonego w niej dziecka w wysokości określonej w sposób i na zasadach przewidzianych w przepisach, które dotyczą rodzin zastępczych. Wysokość pomocy pieniężnej uzależniona jest od wieku dziecka, jego stanu zdrowia, jak i dochodów własnych dziecka. W przypadku, gdy rodzina zastępcza nie wypełnia właściwie swoich funkcji, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie ma obowiązek zawiadomić sąd rodzinny o konieczności jej rozwiązania.

Rodzinie, która sprawowała funkcję rodziny zastępczej, przysługuje pomoc pieniężna także po osiągnięciu przez dziecko pełnoletności, jednak tylko do czasu ukończenia szkoły, w której rozpoczęło naukę przed osiągnięciem pełnoletności, jeżeli zdecyduje się nadal przebywać w tej rodzinie. Natomiast dziecko, które pozostaje w rodzinie zastępczej ma prawo do:

- podtrzymywania więzów emocjonalnych, które łączą dziecko z jego rodzicami biologicznymi i innymi osobami znaczącymi dla dziecka,
- powrotu do rodziców biologicznych,
- traktowania w sposób, który sprzyja poczuciu godności i wartości osobowej,
- praktyk religijnych, które są zgodne z wolą rodziców i potrzebami dziecka,
- kształcenia, rozwoju swoich zainteresowań i indywidualności oraz zabawy i wypoczynku,
- pomocy w przygotowaniu do samodzielności po osiągnięciu pełnoletności,
- wyrażania własnej opinii w sprawach, które go dotyczą.

Tabela 1. Liczba rodzin zastępczych w Łodzi w latach 2008-2010

| Typ rodziny zastępczej                      | Liczba rodzin |      |      |
|---|---------------|------|------|
|   | 2008          | 2009 | 2010 |
| spokrewnione                                | 1067          | 1035 | 996  |
| niespokrewnione                             | 149           | 146  | 147  |
| zawodowe wielodzietne                       | 14            | 14   | 15   |
| zawodowe specjalistyczne                    | 4             | 6    | 6    |
| zawodowe o charakterze pogotowia rodzinnego | 26            | 25   | 23   |

Źródło: dane MOPS w Łodzi

26 Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz.U. z 1964 Vol. 9 poz. 59.

27 Andrzejewski M. (red.), op. cit., p. 140.

28 Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy...

29 Andrzejewski M. (red.), op. cit., p. 165.

30 Knieć G., Nowakowska W., Nowak M. (2006), *Pomoc społeczna w służbie dziecku i jego rodzinie*. Warszawa, p. 31.

31 Safjan M., op. cit., p.161-162.

- ochrony przed poniżającym traktowaniem, jak i karaniem<sup>32</sup>.

32 Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy...

25 Ibidem, p. 164-165.

Między rodziną zastępczą a umieszczonym w niej dzieckiem powstają bardzo silne więzi. Zdarza się, że dzieci są silniej związane z opiekunami zastępczymi niż z rodzicami biologicznymi.<sup>33</sup>

Sprawą priorytetową ze strony państwa jest zapewnienie dzieciom, które zostały pozbawione pieczy rodziców, opieki i wychowania w rodzinnych formach opieki. Dlatego też działanie Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie ukierunkowana jest przede wszystkim na rozwijanie rodzicielstwa zastępczego. Chodzi bowiem o to, by zapewnić dzieciom możliwość wychowania w warunkach jak najbardziej zbliżonych do domowych. Jednak pomimo intensywnych działań promujących rodzicielstwo zastępcze, brak jest kandydatów gotowych pełnić funkcje zawodowych rodzin zastępczych.

Jak wynika z powyższej tabeli, spokrewnione rodziny zastępcze stanowią większość wszystkich rodzin. W roku 2010 zauważalny jest spadek ustanawiania tego rodzaju rodzin. Liczba niespokrewnionych z dzieckiem rodzin zastępczych od roku 2008 znajduje się na tym samym poziomie. Taka sama sytuacja ma miejsce, jeśli chodzi o zawodowe rodziny zastępcze. Zaprezentowana powyżej forma opieki nad dzieckiem, pozbawionym odpowiedniej opieki rodziców biologicznych, skutecznie wypełnia zadania opiekuńczo-wychowawcze, kompensując powstałe braki i nadal się rozwija. Świadczyć o tym może między innymi fakt, iż z dniem 01.01.2012 r. wchodzi w życie ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Przedmiotowa ustawa wprowadza szereg nowych instytucji wsparcia rodziny, działających w gminach: asystent rodziny, rodzina wspierająca, zespół interdyscyplinarny, oraz w powiatach: organizator i koordynator pieczy zastępczej i rodzina pomocowa.

33 Andrzejewski M., Ławrynowicz P., op. cit., p. 122.

### Beata Tarnowska-Konka

Lodz, Poland

benita@op.pl

Keywords: Family, child, care and educational centre, foster family

#### Foster family as an alternative form of care

##### Abstract

The article discusses the issue of foster parenthood as an alternative form of childcare. In Poland, its beginnings date back to the 18<sup>th</sup> century, whereas its thrive could be observed as late as the 70s of the 20<sup>th</sup> century, when this form of care was formally transferred from education system to the system of social care, thanks to which it took on new shape and quality. Currently, any legal or organizational issues connected with foster families are determined by Chapter 4 of 2<sup>nd</sup> Section of the Journal of Laws of 12<sup>th</sup> March, 2004 concerning social care – "Care of the family and child" and the Ordinance of the Minister of Social Policy of 18<sup>th</sup> October, 2004 concerning foster families.

Foster family is a temporary public service for children that are deprived of care from their natural families and towards their biological families. The aim of this is to allow such children to come back to their biological parents. It is assumed that foster care should rely solely on caring for a child, creating appropriate conditions for such child's psychophysical, emotional and intellectual development, ensuring proper living conditions for such a child, with particular emphasis placed on home, lodging, clothing appropriate for the season and means of support. Foster families are divided into: related to a child, professional and not related to a child (extended families, specialist and of kids' shelter character). Current legal solutions are not perfect and due to this fact there is a constant process of mastering them. Evidence of this fact could be a new Act that comes onto life as of June 9<sup>th</sup>, 2011 concerning family support and a system of foster care that implements a number of new family support institutions.

Beata Tarnowska-Konka, City Social Care Centre in Łódź – Górna branch. Social worker in the Department of Family and Child Aid.

## W kręgu wartości w twórczości ks. J. Twardowskiego dla dzieci – na podstawie wybranych utworów

### Magdalena Teresa Reczulska

Łódź, Polska

magdalenareczulska@retsat1.com.pl

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, literatura, poezja dla dzieci, ks. Jan Twardowski

Człowiek<sup>1</sup> jest najbardziej złożoną istotą, zamieszkującą Ziemię. Zaopatrzony w ciało jako fizyczną powłokę oraz pierwiastek duchowym, gwarantujący mu wolną wolę, możliwość zachowania indywidualności, a jednocześnie kreowania przestrzeni wokół siebie, niejako automatycznie skazany jest na zmagania spowodowane dwoistością swojej natury. Dąży do zachowania niezależności myślenia i działania, tworząc jednocześnie złożoną sieć społecznych powiązań. Świadomie czy nie zakorzenia się w dorobku przodków, który ubogaca i z którego czerpie motywy i wzorce swojego postępowania. Wrasta i zarazem rozbudowuje kulturę swojego społeczeństwa, narodu, epoki. Każdy z nas jest jednocześnie twórcą i konsumentem kultury, która w sposób swobodny bądź celowy wpływa na jakość postrzegania rzeczywistości i innych ludzi, wyznacza kanony społecznie

1 Artykuł powstał na bazie pracy magisterskiej obronionej w WSP w 2011 roku (promotor: dr Danuta Mucha; recenzent: dr Beata Jachimczak).

Magdalena Teresa Reczulska: poetka, eseistka i krytyk literacki. Oligofrenopedagog. Pedagog szkolny i terapeuta. Nauczyciel Integracyjnej Szkole Podstawowej.

poprawnego postępowania – jest nośnikiem norm i wartości. Mówiąc o wpływie otoczenia na jednostkę, dotykamy bezpośrednio problemu i procesu wychowania. W *Elementarzu rodziny katolickiej* Stimpflego czytamy, że wychowanie jest to przekazywanie z pokolenia na pokolenie wartości, które uznane powszechnie wypełniają treścią życie i nadają mu sens<sup>2</sup>.

W trzecie tysiąclecie ludzkość weszła uzbrojona w zdobycze nauki i techniki, które, będąc niewątpliwie jej namacalnym dobrem, pchają ją do ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań i udogodnień. Wszechobecna technologia informacyjna pozwala dotrzeć przeciętnemu człowiekowi w najdalsze zakątki świata. Inżynieria genetyczna przenosi rolnika czy hodowcę do laboratorium, dając mu możliwość nie tylko wyżywienia ogółu konsumentów, ale i kreowania nowych, „doskonalszych” organizmów. Mechatronika wyręcza w pracy, bawi, a nawet uczy młode pokolenia. Świat w szalonym pędzie gna do przodu, rozwija się, rozrasta, a jednocześnie kurczy do rozmiarów globalnej wioski. Człowiek, aby godnie żyć, biegnie w pogoni za nowoczesnością, gubiąc po drodze niemal wszystko, czego niegdyś pragnął. Patrząc na dzisiejszą rodzinę z przykrością obserwujemy nadmierne skupienie się dorosłych na sprawach czysto materialnych. Zmieniły się wymagania stawiane współczesnemu człowiekowi, zmodyfikowano również oczekiwania wobec szkoły jako jednego ze środo-

2 Stimpfle J. (1985), *Elementarz rodziny katolickiej*. Q.a.: Heska-Kwaśniewicz K. (ed.) (2009), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice.



wisk, w którym przebywają dzieci. Od placówek edukacyjnych oczekuje się stałego podnoszenia poziomu kształcenia, budowania w młodych ludziach kompetencji praktycznych, wdrażania do gotowości i dyspozycyjności w pracy, pobudzania kreatywności w myśleniu i działaniu. Szkoła ma zatem wykształcić w dziecku solidne podstawy teoretyczne, a jednocześnie ofiarować mu „twórcze skrzydła”, co pozwoli w przyszłości odnaleźć się w realiach świata „nowoczesnych dorosłych”.

Podając za Urszulą Ostrowską *educare* znaczy *wyprowadzać w górę - prowadzić poza*<sup>3</sup> – do niedawna jedynie poza granicę możliwości ludzkiego umysłu. Poddawany naciskom ekonomiczno-społecznym proces kształcenia młodych ludzi opierać się zaczął na przysłowiowym wyścigu szczurów, pogłębiając rozprzestrzeniający się w świecie ludzi upadek wartości wyższych. Świat w dobie kryzysu wartości przestał być dla człowieka miejscem bezpiecznym. Rozwój duchowy, ustępując miejsca rozwojowi intelektualnemu, pozbawił ludzkość mocnych fundamentów do budowania stabilnej przyszłości. Proces wychowania zyskał miano pozorowanego. Nowa podstawa programowa, niejako w odpowiedzi na ów kryzys, zrównała znaczenie edukacji i wychowania młodych obywateli objętych procesem kształcenia instytucjonalnego. *Educare* zaczęło oznaczać także prowadzenie poza siebie samego w stronę transcendencji, budowania pełni człowieczeństwa, korzystania z dóbr aksjologii w wychowaniu.

Polacy mienią się społeczeństwem w większości katolickim, dlatego tradycyjny system wartości oraz autorytet osoby duchowej wydaje się być powszechnie szanowany i uznawany.

3 Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. [In:] Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika*. Vol. 1. Gdańsk, p. 399. Autorka w swoich rozważaniach przytacza sądy zaczerpnięte z publikacji: Stróżowski W. (1992), *W kręgu wartości*. Kraków, p. 40.

Podjęcie tematu *Wartości w twórczości księdza Twardowskiego dla dzieci* jest zatem wskazane i uzasadnione koniecznością wyróżnienia i przypomnienia klasycznej platońskiej, dziś rzecz by można – transcendentalnej, triady prawdy, dobra i piękna, z której swój początek biorą inne szeroko ujęte w literaturze przedmiotu (ale i w literaturze pięknej) wartości. Zagadnienia dotyczące aksjologii jako nauki, dziedziny filozofii czy integralnej części wychowania podlegały już licznym opracowaniom naukowym<sup>4</sup>. Wartości, mimo że są niezwykle trudnym materiałem badawczym, zostały starannie sklasyfikowane i opisane, stanowiąc zarys do dalszych rozważań i poszukiwań na ich temat. Literatura piękna, powszechnie wykorzystywana w szkolnictwie, między innymi w celu budowania prawidłowych postaw moralnych u dzieci, prócz walorów estetycznych jest nieocenioną skarbnicą, nośnikiem ponadczasowych idei. Pochylenie się nad istotą i istnieniem wartości w twórczości ks. Twardowskiego dla dzieci stanowi pewne *novum* w spojrzeniu na twórczość tego poety. Dorobek artystyczny księdza został już wielokrotnie przeanalizowany i opisany pod kątem rewolucyjnego wręcz sposobu mówienia o Bogu i Kościele. Zwracano uwagę na specyfikę form i środków artystycznego wyrazu, wielość paradoksalnych zestawień, zachwyty nad światem

4 Problem istnienia i znaczenia w życiu człowieka różnych dóbr, idei czy wreszcie wartości funkcjonował w wielkich umysłach już od czasów starożytnych filozofów. W czasach nowszych pojęcia „wartość” użył jako pierwszy Immanuel Kant, a upowszechnił je Paul Lapi. Aksjologia jako nauka narodziła się na przełomie XIX i XX wieku, a jej dzisiejsze rozumienie zawdzięczamy Rudolphowi Hartmannowi Lotzemu. W krajach anglosaskich natomiast upowszechniło się pojęcie „teorii wartości”. Swoje prace dotyczące aksjologicznych zagadnień publikowali: Eduard von Hartmann, Wilhelm Windelband, Max Scheller, Nicolai Hartmann. W Polsce zaś tą tematyką zajmowali się: Florian Znaniecki, Władysław Tatarkiewicz, Roman Ingarden, ks. Józef Tischner, Bohdan Suchodolski, Stefan Kunowski, Władysław Cichoń czy Maria Gołaszewska.

przyrody czy wreszcie głębokie piękno prostoty<sup>5</sup>. Badacze literatury i jej krytycy znacznie mniej uwagi poświęcili twórczości księdza Jana dla dzieci, a także prezentowanym tam przez niego wartościom, pełniącym szczególnie doniosłą rolę w utworach, zaliczonych przecież w poczet literatury uzupełniającej kanon lektur szkolnych. Podejmując rozważania na podany wyżej temat starałam się wskazać i w miarę możliwości zapełnić powstałą w opracowaniach lukę, jednocześnie zwracając uwagę na praktyczną użyteczność tak ujętej twórczości Twardowskiego dla dzieci do celów edukacyjnych. Twardowski, uznawany głównie za poetę religijnego, moim zdaniem wpisał się też doskonale w szeregi twórców literatury „czwartej”, zwanej „osobną”<sup>6</sup>. Okazał się być nie tylko wyśmienitym obserwatorem polskiej przyrody, ale i znawcą dziecięcej psychiki. Unikając natrętnego dydaktyzmu roztaczał przed młodym czytelnikiem opowieści biblijne podszyte ziemską codziennością, dając mu możliwość wyboru własnej, może nie najłatwiejszej, ale wartościowej, dobrej drogi życia.

Literatura przeznaczona dla dzieci i młodzieży, sięgająca w Polsce korzeniami epoki Oświe-

5 Dorobek artystyczny ks. Jana Twardowskiego przeanalizowano głównie pod kątem wartości artystycznych, odniesień ewangelicznych i kontekstów społeczno-politycznych. Badacze skupili się na nowatorskim podejściu autora do prezentowania spraw duchowych umieszczanych na tle pięknej ojczyznej przyrody, unikaniu teologicznych pouczeń oraz na oszczędnej, pełnej paradoksów i często rubasznego humoru formie. W opracowaniach krytyczno-literackich celował Andrzej Sulikowski. O twórczości księdza pisali również Anna Kamińska, Waldemar Smaszcz, Jerzy Kwiatkowski, Stanisław Grabowski, Marek Karwala, Bogdan Zeler, Zofia Zarembianka czy Aleksandra Iwanowska.

6 Z istniejącego podziału literatury stworzonego przez prof. Czesława Hernasa, w którym znajdujemy: literaturę wysoką (narodową), brukową i ludową, prof. Jerzy Cieślowski wyodrębnił literaturę dla dzieci i młodzieży, nazywając ją literaturą „czwartą” lub „osobną”. Vide: Frycie S. (1999), *Czy literatura dla dzieci i młodzieży jest literaturą „osobną”*. „Guliwer”, no. 6, p. 45-73 oraz Adamczykowa Z. (2001), *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*. Warszawa.

cenia, swój rozkwit przeżywała w XIX wieku, długo hołdowała zasadzie natrętnego, wszechogarniającego dydaktyzmu. Współcześnie moralizatorstwo zastąpiono postawą partnerską, a pouczanie i ganień przywar – łagodnym przewodnictwem i dialogiem. Nie znaczy to wcale, że twórcy zaprzestali wychowywać młode pokolenie czytelników, że prezentowana przez nich poezja i proza oczyściła się z klasycznego wartościowania na rzecz ponowoczesnej manieri. Doskonałym przykładem współczesnej literatury dla dzieci, pełnej moralnych wskazówek są, jak już wspomniałam, utwory księdza Jana Twardowskiego. Poprzez swoją twórczość ksiądz mówił do czytelnika o sprawach ważnych i cennych, budzących ogólne pożądanie, kształtujących tożsamość człowieka w świecie i w rodzinie. Zgodnie zatem z definicją mówił o preferowanych i realizowanych wartościach. Podążając za Twardowskim można zauważyć, że wszystkie omawiane przez niego wartości z jednej strony wywodzą się z Absolutu, z drugiej natomiast do Absolutu dążą. Bogdan Zeler w książce *Po wiersz tak prosty...* wyraźnie zaznaczył, że *Bóg [u tego poety] stoi w centrum świata i ludzkiej egzystencji. Jego obecność to najwyższa wartość. Jest to siła, która nadaje sens światu*<sup>7</sup>. To od Boga – będącego źródłem wszelkiego dobra, jak białe światło przez pryzmat rozchodzą się wartości pośrednie, tworząc wachlarz przenikających się i uzupełniających barw – prawd, które na dalszym etapie skupiają się w jedną prawdę absolutną. Pochodzą od Boga i do Boga pozwalają powrócić, nie stosując się bezwzględnie do ludzkich klasyfikacji i uogólnień. Przytaczając słowa Marii Gołaszewskiej nadmienić należy, że *według Romana Ingardena nie ma dotychczas ustalonej zadowalającej zasady podziału wartości*

7 Zeler B. (2001), *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Jana Twardowskiego*. Katowice.

stąd też wszystkie proponowane podziały mają charakter intuicyjny<sup>8</sup>. Przystępując do badania twórczości księdza Twardowskiego dla dzieci, poszukując i analizując propagowane przez niego idee, w celu uporządkowania, przyjęłam klasyfikację wartości proponowaną przez Ryszarda Jedlińskiego. Zgodnie z jego typologią w antroposferze<sup>9</sup> wyróżniono dziesięć grup wartości. Należą do nich: wartości transcendentne, uniwersalne, estetyczne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne, prestiżowe i hedonistyczne.

Wartości transcendentne to takie, które nie podlegają ludzkiemu doświadczeniu i poznaniu, nie należą do fizycznego wymiaru znanego nam świata. Są ponadczasowe, dla wszystkich takie same, wieczne. W tej grupie wartości Jedliński umieścił Boga, świętość, wiarę i zbawienie. Ksiądz Jan, nauczając w szkole, zadał kiedyś uczniom jako pracę domową wykonanie rysunku, przedstawiającego Boga. Mimo nieograniczonej dziecięcej wyobraźni rysunki były ubogie, a młodzi ludzie wyraźnie mieli kłopot z wykonaniem zadania. Na kartach *Rano, wieczór, we dnie, w nocy...* ksiądz tłumaczył dzieciom, że *Pana Boga nie wymyślili ludzie. Nie możemy go zatem ani narysować, ani namalować, ani nawet sobie wyobrazić*<sup>10</sup>. Wyjaśniał również istotę trójpostaciowości jedyne Boga, jednocześnie

Ojca i Syna, który od Ojca pochodził i do niego powrócił, oraz Ducha Świętego, którego opisał jako miłość wzajemną, polegającą na bezinteresownym przyjmowaniu i obdarzaniu się ojcowsko-synowskimi darami serca. Boga przedstawiał nie jako groźnego, wszechmogącego Pana, lecz dobrego, cierpliwego, ale i wymagającego Ojca-przyjaciela, który czeka na ludzką miłość. Dla dziecka Ojciec Niebieski, tak jak ziemski tata, to osoba, która wszystko wie, wszystko może, zawsze i bezwarunkowo kocha.

Aby pomóc dzieciom w przyswojeniu prawdy absolutnej, Twardowski przypominał im, że Jezus, tak jak i one, był kiedyś małym człowiekiem, miał mamusię i ojca, ziemskiego opiekuna Józefa, własne zwierzątko i swoje sprawy. Miał też własny dom. Ksiądz mówił do dzieci w sposób prosty, pomagający im odwołać się do rzeczy znanych, bliskich, niemal namacalnych. Zamiast niewytłumaczalnych pojęć podawał konkret. W wierszu zatytułowanym *W kropki zielone* autor przedstawił Jezusa jako małego chłopca, który troszczył się o swoją mamusię, mówił do niej w myślach:

Nim Ci mamusiu  
 (...) kupię koronę  
 lepiej Ci w zwykłej szarej bluzce  
 w kropki zielone<sup>11</sup>.

Posługując się sprawami dla dziecka najważniejszymi (rodzice, dom), poeta sprawił, że Jezus wydał się najmłodszym znany i bliski, że mogły się z nim zaprzyjaźnić, identyfikować, brać z Niego wzór. Dzięki opowiadaniu lirycznemu

11 Idem (2002), *W kropki zielone*. [In:] Kindziuk M. (ed.) *Utwory zebrane. Wiersze i opowiadania dla dzieci*. Vol. 2. Kraków, s. 24; Tom II zawiera między innymi opowiadania i wiersze ze zbiorów: *Patyki i patyczki*, *Kubek z jednym uchem*, *Dzieciom*, *Kasztan dla milionera*, *Najmłodsi poeci i malarze*.

O przeprowadzkach Pana Jezusa<sup>12</sup> dowiedziały się, że mieszka On nie tylko w kościele, ale i w każdym człowieku, dobrym i złym. Ukazując, że Bóg nie wyróżnia nikogo, że nie potępia złego, a nawet mieszka w nim, ksiądz dawał dzieciom do zrozumienia, że i one nie powinny nikogo oceniać ani odrzucać. Odkryły, że Bóg-człowiek, którego domem jest chrześcijańskie serce, często jest w nim samotny, zmarznięty i głodny, a nawet uwięziony i pobity, więc z własnej woli głęboko nieszczęśliwy<sup>13</sup>. Twardowski zadał dzieciom w ten sposób trudne pytanie, czy karmią Boga swoją miłością, czy myślą o nim na co dzień, a zatem – czy wierzą.

W wierszu *Bogu się mówi tak*, poeta tłumaczył, że „mówić tak” – to znaczy ufać Panu, mimo że poznać i zrozumieć Go nie sposób. Znaczący to również trwać w swojej ufności pomimo strachu, nawet wtedy, gdy oprócz miłości i radości przychodzi w życiu cierpienie i *choćby się cały kościół zawalił*<sup>14</sup> należy przyjmować z pokorą Jego wolę. Z sobie charakterystycznym humorem dodawał:

Kto od Boga się odwraca,  
 ten jak wieża się przewraca,  
 potem piszczy, źle się czuje,  
 nigdzie wcale nie pasuje<sup>15</sup>.

W lirycznych rozmowach o wierze, ks. Jan przekonywał, że jest ona *ośnieniem, łaską, potem*

12 Idem (2002), *O przeprowadzkach Pana Jezusa*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 96.

13 Twardowski J. (1998), *Zmarznięty*. [In:] *Dwa osiołki*, Warszawa, p. 57.

14 Idem (1998), *Pierwsza komunie*. [In:] *Dwa osiołki...*, p. 39.

15 Idem (2008), *Rano, wieczór...*, p. 108.

dopiero rozumem i wolą<sup>16</sup>, że jest *doświadczeniem, źródłem spojrzenia na wszystko do strony dobra*<sup>17</sup>. Zwierzał się młodym czytelnikom, że była ona dla niego darem, wielkim szczęściem, a stała się odpowiedzialnością i powołaniem, że on – ksiądz *wierzył Panu Bogu [najprościej] jak dziecko*<sup>18</sup>. Głuptasami nazywał tych, którzy „przez mikroskop” chcieliby poszukiwać potwierdzenia, którzy *wąchają teologię*<sup>19</sup>, niedowierzając, którzy jak „ocytani alfabetu” zamiast słuchać swego serca, ciągle „chlapią językami”. Rozum „tego” nie ogarnie, a to, co się zrozumie *przestaje być Bogiem*<sup>20</sup>. W *Elementarzu księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniego i starszego* poeta ukazał jak trudno jest zachować tę czystą, prostą wiarę dziecięcą. Jakże często zdarza się, że ograniczamy ją tylko do tradycji, przynoszącej choinkę, kolędy, Świętego Mikołaja, że traktujemy ją

(...) *Czasem- jak polską chorągiew*  
 (...) *jak postrach*

(...) *apteczkę podręczną*<sup>21</sup>, gdy powinna być najważniejszą w życiu mądrością.

W cyklu *Jan Twardowski dzieciom* duchowny tłumaczył, że nawet niewierzący może być dobrym, spokojnym i posłusznym człowiekiem, spełniającym wolę Boga, może być bardziej chrześcijaninem niż niejeden zdeklarowany katolik. Podawał dzieciom za przykład niewierzące, a po-

16 Zeler B. (2001), *Po wiersz tak prosty, że każdy zrozumie. O poezji księdza Twardowskiego*. Katowice, p. 30.

17 Iwanowska A., (2005), *Z tęsknoty za prawdą*. [In:] Twardowski J., *Budzić nadzieję. Abecadło dziewięćdziesięciolatka*. Warszawa, p. 324

18 Twardowski J. (2000), *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniego i starszego*, Kraków, p. 183

19 Twardowski J. (1996), *Przez mikroskop*. [In:] *Niebieskie okulary*. Kraków, p. 63.

20 Idem (2000), *Niecodziennik cały*. Kraków, p. 74.

21 Idem, *Elementarz...*, p. 102-103.



słuszne drzewa, ubogie polne kamienie, nieznające franciszkanów, samotne gwiazdy czy cierpliwe i czyste jak wiara góry<sup>22</sup>. Poeta uczył młodych czytelników także tolerancji, prosił o ciepłe, uważne spojrzenie na drugiego człowieka, który, choć inny, zawsze ma w sobie coś dobrego. W *Podziękowaniu* mówił:

*(...) nie jest wszystko tylko białe albo czarne*

*(...) niestałość spełnia swe zadanie<sup>23</sup>.*

W swojej twórczości podawał też ksiądz dzieciom przykłady różnych świętych: Świętego Mikołaja, którego ludzie uwielbiali za dobroć i łagodność, a nawet wygląd, św. Jana, którego wszyscy się bali, bo był chudy, surowy i grzmiący, oraz św. Matkę Teresę z Kalkuty, z którą nikt nigdy nie był sam. Twardowski dawał młodym gotową receptę na to, jak można dzisiaj zostać świętym. Przekonywał, że święty to ktoś zwykły, bliski, taki jak mamusia, która pierwsza wstaje i ostatnia kładzie się spać, bo ma tyle do zrobienia. Święty to ten, czyjego trudu i pracy nie widać na co dzień, a której skutki czujemy i przyjmujemy jak pewnik. Dodawał, że świętym nie zostanie ten, kto tylko długo się modli, klęczy i nie kręci się, nie siada na piętach, nie ziewa, nie robi dziwnych min, nie myśli, co będzie na obiad. Może nim zostać ktoś, kto po modlitwie staje się lepszy, grzeczniejszy, *wyciąga stale lewą i prawą rękę, żeby pomagać innym<sup>24</sup>*, ktoś, kto nie myśli wyłącznie o samym sobie.

22 Twardowski J. (2002), *Jan Twardowski dzieciom*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 183.

23 Idem (2002), *Podziękowanie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 201.

24 Idem (2002), *Modlitwa*. [W:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., vol. 1, p. 184. W tomie I zawarte zostały wiersze i opowiadania z następujących zbiorów: *Zeszyt w kratkę*, *Nowy zeszyt w kratkę* oraz *Najnowszy zeszyt w kratkę*.

W niemal wszystkich przytoczonych wypowiedziach uwidacznia się kolejna grupa wartości, która jest bezpośrednio związana z osobą Boga. Są to wartości uniwersalne, wśród których R. Jedliński umieścił prawdę i dobro. Jak głosi religia katolicka, Pan Bóg jest jednocześnie i prawdą, i dobrem, i nieskończoną miłością. W ludzkim rozumieniu wartości uniwersalne to takie, które są wynikiem rozwoju – dojrzewania świadomości człowieka, są ideami nadrzędnymi, dobrami samymi w sobie. Nie mają na nie wpływu ani czas historyczny, ani miejsce na Ziemi, ani kultura społeczeństw, w których występują. Wartości uniwersalne są autoteliczne. Prawda i dobro nie przemijają, nie wykluczają się wzajemnie.

Ksiądz Jan w jednym z opowiadań podał przykład, jak dzieci mogą witać poranną modlitwą Pana Jezusa i innych ludzi wokół siebie. Mówił:

*Dzień dobry! Dzisiaj chcę być dobry,*

*nie chcę nikomu przeszkadzać*

*i chcę każdemu pomagać!<sup>25</sup>*

Znając jak nikt inny duszę dziecka, Twardowski wiedział, że jest to dla ruchliwych, głośnych, radosnych i naturalnie zapatrzonych w siebie małych ludzi trudne zadanie. Mimo że chcą być dobrzy dla rodziny, pani w szkole, koleżanki – nie zawsze im to wychodzi. Dzieje się tak również wtedy, gdy osiągną już upragniony cel. Wtedy często:

*zdejmuje jak szelki białe skrzydła*

*i podobny do straszycła*

*krzyczy, tupie, dokazuje,*

*na złość język pokazuje<sup>26</sup>.*

Na złośnika, który zapomniał, że jest dobrym człowiekiem, duszpasterz szybko znalazł lekar-

25 Twardowski J. (2008), *Rano, wieczór...*, p. 28.

26 Ibidem, p. 64-65.

stwo – zwykłe lusterko, w którym rozczochrane i poskręcane odbicie ze zdziwieniem zapyta: „czy to ja, czy mała stara?” Nie oceniając osób, a wyłącznie ich złe zachowanie, ks. Jan, jakby trochę na usprawiedliwienie dodawał, że dobru trudno wygrać ze złem, bo *zło jest romantyczne [ciekawej], a dobro zwyczajne<sup>27</sup>*. W dłuższym rozrachunku to właśnie dobro zwycięża, a paradoksalne jest to, że nawet o diable można powiedzieć coś pozytywnego, chociażby to, że *we wtorek miał porządnie wyczesany ogon<sup>28</sup>*. Wynika z tego, że w każdym można znaleźć coś dobrego. To wymaga jednak odwagi. Odwagi, aby przeciwstawić się plotkom, złośliwościom, etykietowaniu, by nie dać się porwać przez prąd zawiści, głupoty i pychy. Poeta uczył dzieci, że *każdy dobry musi być jednocześnie odważny, bo inaczej będzie tylko dobrą ciapą<sup>29</sup>*. Sugerował, aby dzieci były uważne, a ich oczy zgadujące, kto potrzebuje pomocy, bo *tylko łamaga nikomu nie pomaga i tylko dziadyga się od pomagania wymiga<sup>30</sup>*. Żeby w dobroci swej umiały dostrzec

*umierającego wróbla na śniegu*

*zmęczenie pani nauczycielki,*

*pracującego tatę,*

*pracę mamusi – niedawno wysprzątała na kolanach podłogę<sup>31</sup>.*

27 Twardowski J. (2000), *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*. Kraków, p. 52.

28 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *Dla każdego coś miłego*, p. 89.

29 Idem (2002), *Czternaście przystanków smutnych przed jednym wesołym*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 90.

30 Twardowski J., (2007), *Kogo szukasz? Opowiadania nie tylko dla dzieci*. Warszawa, p. 35.

31 Idem (2002), *O oczach Matki Bożej*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 11.

Wskazywał w ten sposób młodemu człowiekowi źródło najbliższego mu, codziennego dobra. Na kartach swoich książek dla dzieci często opisywał mamusię, która gotuje pyszną zupę, nosi ciężkie torby z zakupami, pierze, prasuje, szyje. Tatusia zmęczonego po pracy, a mimo to bawiącego się z dzieckiem, noszącego je *na barana<sup>32</sup>*. Tłumaczył, że to najprostsze dobro wokół nas jest najważniejsze. Płynie ze zwykłych rzeczy, prostych codziennych czynności wykonywanych z sercem i myślą o innych. Ksiądz Jan uczył małego czytelnika, że musi zawsze uważać, *żeby nie kłamać, nie trzaskać drzwiami, nie czekać jedynie na prezenty, tylko starać się dawać coś od siebie<sup>33</sup>*. Pokazywał, że dobro zawsze łączy się z prawdą, a ta, będąc ciągłym poszukiwaniem zasad rządzących światem, szukaniem odpowiedzi na trudne pytania, nieodmiennie prowadzi do Tajemnicy Nieodkrytego:

*Spokorniał rozum*

*i bez niego jest prawda<sup>34</sup>.*

Dobro łączy się z osobą matki, a więc i z rodziną, dzięki niej także z solidarnością i tolerancją. Przechodzimy zatem do kolejnej grupy wartości, a mianowicie do wartości społecznych, które można by nazwać drogowskazami działalności zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa. Wynikają one ze wspólnych potrzeb, których zabezpieczenie i realizacja ułatwia ludziom pracę dla wspólnego dobra oraz życie w przestrzeni jednego kręgu kulturowego, państwa, ojczyzny.

W twórczości Jana Twardowskiego dla dzieci grupa ta reprezentowana jest głównie przez: rodzinę, solidarność i tolerancję, w niewielkim stop-

32 Idem (2002), *Kiedy ranne wstają zorze*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 250.

33 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *O czuwaniu*, p. 62-63.

34 Zeler B., op. cit., p. 39-43.

niu mówi ksiądz o patriotyzmie, nie wspominając natomiast w ogóle o demokracji i praworządności. Tradycyjna rodzina będąca podstawową komórką społeczną, jest niezwykle ważna dla budowania struktury i przyszłości państwa, ale najważniejsza w oczach kościoła i wiary katolickiej. Ksiądz Jan bardzo często zestawiał w swoich pracach obraz Świętej Rodziny z obrazem ziemskich, nie zawsze tylko dobrych i szczęśliwych rodzin. W *Elementarzu* poeta zauważył, że *[ziemska] rodzina jest dziełem Bożym. Może być krzyżem dla nas, może być radością*<sup>35</sup>. Przedstawiając idealny obraz Boskiej Rodziny w kontraście z realnym – zastanym tutaj, daje pisarz przykład i wzór, do jakiego człowiek powinien dążyć. W Najświętszej Rodzinie wszyscy byli razem, wspólnie cieszyli się i martwili, kochali się dlatego wyciągali do siebie dobre i chętne do pomocy ręce. Od wieków bliska, jak i dalsza rodzina, odgrywała w życiu dziecka ważną rolę. Twardowski na kartach swych utworów dla dzieci pokazywał, że to właśnie w niej mały człowiek podlegał procesowi socjalizacji, odkrywał prawa i obowiązki rządzące społeczeństwem, uczył się posłuszeństwa, współpracy, przestrzegania zasad i respektowania umów oraz życzliwości i troski o innych. Przygotowywał się do pełnienia w przyszłości kolejnych ról społecznych – ucznia, pracownika, aż wreszcie rodzica i dziadka. Ks. Twardowski wyjaśniał: *Pan Bóg stworzył rodzinę po to, abyśmy uczyli się kochać*<sup>36</sup>.

W opowiadaniach i wierszach księdza rodzina daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, stabilizację. Najmłodszy, będąc blisko matki i ojca, są spokojni, ufni, mają poczucie stałości, niezmienności swojej sytuacji. Dzieci wiedzą, że rodzice otaczają je „prawą i lewą ręką”, chroniąc od złego. Mówiąc o szczęściu, ks. Jan nie wahał się głośno,

35 Twardowski J., *Elementarz...*, p. 146.

36 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, O rodzinie, p. 77.

że to właśnie duża, wielopokoleniowa rodzina jest jego źródłem. Mimo że *dziadek odchodzi za dziadkiem (...)* *ciotek [nigdy] nie zabraknie i stale się rodzi rodzina*<sup>37</sup>. Jest zatem kogo kochać: *I ciocię piątą i siódmą, nawet taką okropną, której kochać trudno*<sup>38</sup>. W rodzinie opisywanej przez autora role poszczególnych jej członków są ściśle określone, dobrze znane i zaakceptowane. Matka jest jej ostoją, gwarantką stałości, spokoju i bezpieczeństwa. Nawet gdy w drodze postępu Trzej Mędrcy zamienili się w uczonych, doktorów i docentów, a ich dary w nowoczesne komputery, dolary i wino, dziecko może być spokojne, bo *wciąż Mamusia [jest] ta sama*<sup>39</sup>. Ksiądz-poeta ze szczególną czcią opisywał kobiety w rodzinie. Na kartach *Najnowszego zeszytu w kratkę* mówił czytelnikowi, że we śnie, w stajence widział Matkę Boską podobną do *twojej [czytelniku] mamusi*<sup>40</sup>. Babcię zaś nazywał świętą. Głową rodziny według Twardowskiego był ojciec, któremu dziecko winno wdzięczność za zabezpieczony byt i opiekę.

*Choćby kopnęła kaczka  
końcem świata straszło  
zawsze w ramionach Ojca  
było nie było*<sup>41</sup>.

Ksiądz uczył dziecko szacunku dla bliskich i ich pracy. Prosił, aby nie dokazywało, gdy tatuś pracuje na komputerze lub odpoczywa, by pomagało w obowiązkach mamusi, sprzątało po sobie, babci podało futerał na okulary. Często poruszał

37 Twardowski J. (2002), *Rodzina*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., s. 188.

38 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, O szczęściu, p. 67.

39 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *Mamusia*, p. 75.

40 Idem (2002), *O stajenkach*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., s. 232.

41 Idem (2002), *W ramionach ojca*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 115. Określenie „Ojciec” w tym wierszu może oznaczać zarówno Boga, jak i ziemskiego tatę.

kwestię jedzenia przez dziecko posiłków, czym zwykle maluchy bardzo martwią swoje mamy.

Autor popierał szczytne cele młodych ludzi, ale wywyższał te proste, codzienne rzeczy, na które nikt z reguły nie zwraca uwagi. Podkreślał, że najważniejsze jest, aby być dobrym i porządnym człowiekiem, dotrzymującym obietnic i przestrzegającym umów. Rozmyślał wraz z młodym czytelnikiem:

*(...) Bo co by to było, gdyby ktoś chciał pofrunąć do nieba, a nie położyłby nożyczek na umówionym w domu miejscu?*<sup>42</sup>.

Przy każdej możliwej sposobności ks. Jan przypominał dzieciom o tym, że świat wokół nich jest niezwykle bogaty, piękny swoją różnorodnością. Mówił, że wszystkie stworzone przez Boga istoty, choć niepodobne do siebie, są dobre, potrzebne i na właściwym miejscu. Opowiadał uczniom o dziwaczku mieszanym – ekscentrycznym kwiatku, który kwitnie tylko wieczorem, jedynie w pochmurne dni – ot taki odmieniec<sup>43</sup>. Uczył dzieci wyrozumiałości, a przez to mądrości tolerancji, która nie zgadza się na zło, a jedynie szanuje odmienność. Tolerancji, która jest miłością bliźniego. Uczył, że do niemiłego kolegi również należy się uśmiechnąć, bić mu brawa, jeśli ładnie deklamuje wiersz, że *na wszystkich patrzeć [trzeba] zakochanymi oczami*<sup>44</sup>. Z sobie właściwym poczuciem humoru przedstawiał uczniom zasady solidarności społecznej: *Pan Bóg braci z sobą łączy/a brat brata „bykiem trąca*<sup>45</sup>,

42 Idem (2002), *O jednym ziarnie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 85.

43 Twardowski J. (1985), *Elementarz...*, p. 86.

44 Idem (2002), *O miłości*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 38.

45 Twardowski J., (2007), *Kim jesteś? Opowiadania nie tylko dla dzieci*. Warszawa, p. 38.

tłumaczył, dlaczego ludzie powinni być razem, po co każdy każdemu jest potrzebny:

*Gdyby ktoś był poza ludźmi*

*(...) nie byłby potrzebny, dentyście, aptekarzowi, nauczycielowi.*

*(...) nikt nie żyje dzięki sobie i tylko dla siebie*<sup>46</sup>.

Patriotyzm zajmuje w twórczości księdza Jana dla dzieci marginalną pozycję, przemyka niejako mimochodem. *Postaci i wydarzenia historyczne występują na tle refleksji religijnej i kontemplacji przyrody, patriotyzm jako wartość ukazany jest z osobistej perspektywy autora*<sup>47</sup>. Przypomina dzieciom na przykład, że baranek wielkanocny pokazany jest zawsze w dwóch kolorach: białym i czerwonym – jak polska flaga<sup>48</sup>, że biało-czerwony bocian przylatuje do Polski w dniu imienin św. Wojciecha męczennika<sup>49</sup>.

Z wartościami społecznymi nierozdzielnie związane są wartości moralne, kształtowane i obserwowane przez dziecko na łonie rodziny, ale i podczas edukacji w szkole. Ksiądz Jan, mówiąc dzieciom przede wszystkim o rodzinie, opierał swoją narrację o prawdy wiary, które dla chrześcijanina stanowią źródło wymienionych poniżej wartości moralnych. Ryszard Jedliński do tej grupy zakwalifikował: bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość i wierność. Są to wartości realizowane w sferze typowo ludzkich działań, opatrzone

46 Idem (2002), *O przeprowadzkach pana Jezusa*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 96.

47 Zeler B., op. cit., p. 83.

48 Twardowski J., *Elementarz... Dla dzieci o świętach i kolorach*, p. 165.

49 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *O świętym Wojciechu*, p. 85.



określoną intencją i związane przede wszystkim z drugim człowiekiem<sup>50</sup>.

To właśnie mama uczy dziecko codziennego bohaterstwa nosząc ciężkie torby z zakupami, szorując podłogę, przyszywając wieczniewyrywający się guzik, gotując obiad. Uczy je odpowiedzialności – podejmowania i wypełniania obowiązków, dotrzymywania umów, chociaż tak drobnych jak odkładanie rzeczy na miejsce, utrzymywanie wokół siebie porządku, bo *nawet po cudzie trzeba posprzątać*<sup>51</sup>. Matka pracuje po cichutku, nie pyszni się, nie żąda zapłaty, honorów czy zaszczytów. Jej trud, podejmowany z miłości, jest często niezauważony w codziennym biegu. W ten sposób matka, tak często przez Twardowskiego porównywana do Matki Bożej, uczy dziecko pokory i skromności. Jak pisze poeta: *daje coś po cichutku, żeby (...) inni nie zobaczyli. Najważniejsi są niewidzialni*<sup>52</sup>.

Skromności uczy także babcia, witana przez księdza słowami: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”, wzruszona wspomnieniem własnych dziadków, którzy *tak właśnie umieli pochwalić Pana Jezusa*. Niejako przy okazji przywoływał autor nazbyt częstą manierę dziecka, które lubi wychwalać siebie, że *ma ładną buźkę i zgrabny nosek na szóstkę*, a zapomina o tym, żeby chwalić Pana Jezusa (za to że jest), mamusię i tatusia, bo *[przecież] jak ktoś siebie chwali to niedobrze*<sup>53</sup>. Przypominał, że *żaden anioł nie śpiewał solo, bo nie chciał na siebie zwracać uwagi*<sup>54</sup>. Słowo

50 Golaszewska Maria, op. cit., p. 63.

51 Twardowski J., *O porządku*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 100.

52 Idem (2002), *Kto jest ważny*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 104.

53 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *Święto Chrztu Pańskiego*, p. 29-31.

54 Idem (2002), *O chłopcu umarłym, który zaczął mówić* [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 20.

pycha, będące antonimem pokory i skromności, młodszym dzieciom wcale nie kojarzy się z czymś złym. Uważają, że pyszny to inaczej doskonały, wyśmienity do zjedzenia, tak jak lody z orzechami. Może właśnie dlatego małych i większych pyszałków, *byków nieślicznych*<sup>55</sup> jest wciąż tak wielu. Ksiądz Jan znalazł jednak sposób i na to, aby dotrzeć do dziecka, nie zanudzając go jednocześnie. Symbolem pokory i skromności w jego twórczości jest mały, szary osiołek, który uniósł Jezusa z Egiptu przed złym Herodem<sup>56</sup>. Niepozorny, nierzucający się w oczy, a jednocześnie mocny i uparty zwierzak pokazuje, że właśnie w takiej postawie tkwi prawdziwa siła. Dzieci kochają zwierzęta, chętnie biorą z nich przykład, naśladując – uczą się<sup>57</sup>. Pokora, o której mówi ksiądz nie jest słabością człowieka, jest jego potęgą, ponieważ wywodzi się z miłości.

Miłość zajmuje w twórczości ks. Twardowskiego dla dzieci i młodzieży naczelną rolę. Nie jest to jednak łatwe i przyjemne uczucie, za którym wszyscy tęsknią jak za wielkim szczęściem. Miłość, o której mówi ksiądz, jest wartością z powodu przesłania, jakie ze sobą niesie. W języku polskim słowo to kojarzone z ulotnym i nietrwałym uczuciem, po hebrajsku nie ma nic wspólnego z emocjami – oznacza przyjmowanie odpowiedzialności za kogoś. W *Kasztanie dla milionera* ksiądz Jan przekonuje, że *kocha się nie za cokolwiek, ale pomimo wszystko, kocha się za nic*<sup>58</sup>.

55 Idem (2002), *Pycha*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 43.

56 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *O osiołku, O osiołku stróżu*, p. 44-45.

57 Personifikacja jest niezwykle częstym środkiem wyrazu stosowanym w literaturze dla dzieci. Już w bajkach Ignacego Krasickiego, zwierzęta uczyły – bawiąc i bawiły – ucząc. W sposób zawołany ganiły przywary i chwaliły cnoty bohaterów ukrytych pod ich postaciami.

58 Twardowski J. (2002), *Miłość za nic*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 44-45.

Ludzie często mówią o tym, że kochają „na zabój” i „na wieki”, zapominając o trudach zwykłego, szarego życia, które ów romantyzm zakochanych nieubłagalnie niszczy. To piękne uczucie, jak pisze ksiądz, zamienia się wówczas w *świnie, co przyszła na zawsze, a została na chwilę*<sup>59</sup>. Taka miłość zapomniła, że kochać to nie tylko dawać wiele z siebie, dbać o drugą osobę, martwić się o jej powodzenie i zdrowie. Nie pamiętała, że kochać to także przyjmować, początkowo prezenty i zachwyty, później humory, żale i pretensje, codzienne kłopoty. *Przyjmować to ufać i wierzyć*<sup>60</sup>. Zatem kochać odpowiedzialnie, nawet wtedy, gdy miłość boli i rani. Ksiądz radził, by nie czekać na wzajemność, kochać cicho i skromnie – służyć drugiemu człowiekowi, ponieważ najważniejsze jest to, że w ogóle kogoś kochamy. Twierdził: *to miłość udana / co się nie udaje*<sup>61</sup>. W wierszu *Korona* Twardowski podawał jako przykład postać samego Jezusa. Mówił, że tak łatwo jest *tulić Jego głowę z pierwszymi włosami / (...) kto przytuli do siebie z koroną cierniową*<sup>62</sup>. Korona cierniowa jako symbol zła, zawiści, okrucieństwa, które tak często towarzyszy ziemskiej miłości. Jezus kochał bliźnich bezinteresownie, „za Bóg zapłać”, zginął z miłości do ludzi, nawet tych, którzy nie do końca Mu zawierzyli. Dlatego prosił:

*Podziękuj za cierpienie*

*(...) bez niego nigdy nie wiesz*

*ile miłość kosztuje*<sup>63</sup>.

Cierpienie uszlachetnia, pozwala na refleksję, na wgląd we własne i cudze losy, wyzwala

59 Idem (2002), *Na chwilę*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 194.

60 Idem (2002), *Co to znaczy kochać*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 98.

61 Idem (2002), *Udało się*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 117.

62 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *Korona*, p. 47.

63 Idem (2002), *Do albumu*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 134.

la w człowieku głęboko skrywane instynkty, ukazuje często nieuświadomiane hierarchie wartości. Pozwala na odkrycie prawdziwej przyjaźni. Według ks. Jana miłość ma wiele twarzy. Może być matczyna, braterska, mistyczna, romantyczna, „grzeczna i dobra”, może też być trudna, nieszczęśliwa, niespełniona, a przez to prawdziwa<sup>64</sup>. Przyjaźń natomiast jest zawsze budująca, wzajemna. Ksiądz uczył dzieci, jak zostać prawdziwym przyjacielem. Mówił, że trzeba być bliźnim wobec chłopca zdrowego jak żrebak, ale i takiego, który choruje. *Opowiedz mu, co było w szkole, co zadane*<sup>65</sup> – polecał. Prawdziwy przyjaciel jest szczery, uczciwy, wierny i honorowy. Nie skarży, nie donosi – nawet sam Pan Jezus „wśród zawziętych wkoło krzyków nie chciał widzieć skarżypytów”<sup>66</sup>. Sam jeden, a był dla wszystkich, stał się przyjacielem całej ludzkości – *(...) jeden a tyle Komunii Świętych w kielichu*<sup>67</sup>. Ponadto Syn Boży był niezwykle sprawiedliwy, przybył dla bogatych i biednych, ładnych i brzydkich, zdrowych i chorych – dla wszystkich. Ksiądz Jan dawał w ten sposób do zrozumienia, że Boska sprawiedliwość jest dla człowieka niepojęta, ma inny nieziemski wymiar. Tłumaczył ją dzieciom na podstawie przypowieści o robotnikach w winnicy<sup>68</sup>.

Praca, należąca według R. Jedlińskiego do kategorii wartości pragmatycznych, zajmuje w twórczości księdza Twardowskiego dla dzieci ważne miejsce. Do tej grupy wartości zaliczono również spryt, talent i zaradność, choć trudno znaleźć

64 Idem, *Elementarz...*, p. 129.

65 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *O miłości*, p. 65-66.

66 Idem (2002), *Skarżypyty*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 90.

67 Idem (1998), *Dwa osiołki*. Warszawa, *Jeden dla wszystkich*, p. 46.

68 Idem (2002), *O dokładnej robocie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 25.

w opowiadaniach i wierszach dla najmłodszych chociażby wzmianki o nich. Wartość pracy, ale i sama praca jako wartość, jest przez autora nader często przywoływana. Powtarzając za św. Tomaszem z Akwinu *praca jest istotą życia ludzkiego. Człowiek ma w niej znajdować szczęście*<sup>69</sup>. W opowiadaniach księdza dziecko widzi zapracowaną mamę, zmęczonego po ciężkim dniu tatę, panią nauczycielkę, lekarza, księdza, widzi zwierzęta, które bezinteresownie pracują dla człowieka. Ukazując wartość pracy, Twardowski podkreślał jej uczłowieczający wymiar – czyste, codzienne dobro, którym obdarzają się nie tylko najbliżsi. Nie zapominał o jej materialnym aspekcie, który, choć istotny, odsunięty został na dalszy plan<sup>70</sup>. W *Zeszytach w kratkę* opowiadał ksiądz dzieciom, ile można dać drugiej osobie, nie mając przysłówowego grosza w kieszeni. Tłumaczył, że nie ma na Ziemi takiego bogactwa, za które można kupić radość czystego sumienia, *piękno tego świata, dobry uśmiech i serce*<sup>71</sup>.

Odsłaniał przed dziećmi trudną prawdę, która głosi, że tylko w doczesnym świecie pieniądź potrzebny do przeżycia, jest coś wart i należy traktować go z szacunkiem. Wobec śmierci i Boga wszyscy ludzie są równi. Do nieba, mówił, idzie się bez portfela, skarbonki, książeczki PKO, niesie się tam jedynie rozdana bliźnim – bezinteresowną miłość. *Pieniądże mogą być jak świnię*<sup>72</sup>, mawiał. Można ich nie mieć i być kochanym, żyć skromnie, a jednocześnie stale dawać. Ziemskie

stawki i wynagrodzenia są zatem niczym wobec sprawiedliwej hojności Pana. Ponadto w opowiadaniu *O dokładnej robocie* ksiądz tłumaczył, że nieważne są trudy i długość wykonywanej pracy, ale intencje, z jakimi do niej przystąpiono: *mogli krótko pracować, ale dokładnie. Mogli układać winogrona z myślą żeby ci, co je będą jedli, nabrali sił, zdrowia, rumieńców*<sup>73</sup>. Ks. Jan mówił dzieciom, że i one powinny po swojemu pracować – uczyć się, pomagać mamusi w domowych obowiązkach, zanieść choremu koledze lekcje, wytłumaczyć. Ukazywał, z jakim trudem rodzice stawiają czoła codzienności, jak bardzo bywają zmęczeni. Nakazywał młodym szacunek dla pracy innych wyrażony poprzez zachowanie porządku w swoim otoczeniu, posłuszeństwo i cichą zabawę, gdy dorośli wypoczywają.

Wiedzę, refleksyjność i mądrość, czyli wartości w typologii Jedlińskiego zakwalifikowane jako *poznawcze*<sup>74</sup>, ksiądz poeta postrzegał, moim zdaniem, dwojako. Mądrość życiową, intuicyjną, opartą na przestrzeganiu Bożych przykazań, realizowaniu nakazu miłości bliźniego, kontemplacji przyrody jako Jego najdoskonalszego dzieła, ukazywał z niezwykłą czułością i zrozumieniem; *leniwa mądrość od niechcenia*<sup>75</sup> – czytaj: potoczna – była w oczach księdza najcenniejsza. Przekazywana z pokolenia na pokolenie, rosnąca przez wieki, oparta na wierze w Boga, niespieszna, a zatem prawdziwa. Prosta, ludowa czy dziecięca mądrość, tak wywyższona przez Twardowskiego, nie miała wiele wspólnego z naukowym mędrko-

waniem, wydostawaniem się *spod robactwa druku*<sup>76</sup> ograniczonych możliwościami własnego rozumu ludzi. Choć dla edukacji wiedza jako wartość poznawcza jest nieocenionym źródłem informacji i narzędziem pracy dydaktycznej, dla poety była jedynie wyboistą drogą w dążeniu do odkrycia Prawdy. Drogą niemożliwą do przebycia na tym świecie, trudną do zrozumienia. Wiedza i mądrość były dla twórcy wartościami ulotnymi, kontekstowymi:

*(...) [bo] w ogóle wszystkiego  
nie można zrozumieć do końca*<sup>77</sup>.

Zdobywana przez wieki wiedza pozostawała zawsze niepewna i niepełna. Często niekompletna z powodu braku dowodów, a gdy te znaleziono, zwykle pojawiały się nowe okoliczności.

Jedynie refleksyjność jako wartość prezentowana w twórczości Jana Twardowskiego dla dzieci nie prowokuje do dyskusji. Nieustannie pobudzał ksiądz młodego czytelnika do myślenia o swoim postępowaniu, zalecał zadumę, wejrzenie w głąb samego siebie, czyli konstruktywną refleksję. Uczynił z niej Twardowski niemal jedenaste przykazanie.

Niezwykle cenną wartością, zajmującą znaczące miejsce w twórczości księdza-poety dla dzieci, było życie, zdrowie i siły witalne. Pod taką też nazwą – *wartości witalne* – występują wyżej wymienione dobra w omawianej typologii. Ich symbolem uczynił ks. Jan dziecko, które *szczęście ma przeogromne, bo i lat jeszcze mało*<sup>78</sup>, a także odradzającą się zgodnie z odwiecznym rytmem

przyrodę. *Święta dziewczynka z zapawkami* stanowi poetycką pochwałę dziecięcej wrażliwości, ufności i mocy (witalności), która pozwala odczuwać „niewidzialne ręce”, daje radość z prostych, naturalnych rzeczy: z pola ze wschodzącym zbożem, złotej pszczoły, psa kundla...<sup>79</sup>. Dziecko jest przeważnie okazem zdrowia, zatem gdy młody człowiek pisze w liście do swojej babci, że nie przyjedzie, bo *nie może ani ręką, ani nogą ruszyć*<sup>80</sup>, Twardowski wskazuje za jego pośrednictwem wartość, jaką to zdrowie sobą przedstawia. Młody, silny i zdrowy człowiek został powołany do życia po to, aby służyć swoją pomocą drugiemu. Całe swoje istnienie poświęcić powinien nie tylko na realizację własnych ambicji, ale na to, by kochać i pomagać ludziom. W *Małych poetach i malarzach* ks. Jan bardzo dobitnie zadawał pytanie o wartość ludzkiego życia. Wskazywał, że zdrowie i życie są bardzo nietrwałe i dlatego człowiek nie powinien pokładać w nich swoich nadziei. Nie znaczy to wcale, że poeta wmawiał dzieciom, iż ziemskie życie jest smutne, żmudne i tylko w niebie panuje szczęście i radość. Stosując kontrast, malując słowem przeciwstawne obrazy, wołał:

*Jaka to radość żyć!  
Biedny nieboszczyk, choćby był w niebie -  
Na ziemi jest w kiepskim humorze.  
Smutny, zmartwiony, nawet psu swemu  
podać kaszanki nie może*<sup>81</sup>.

W tym miejscu dochodzimy do kolejnej grupy wartości, które Jedliński zakwalifikował jako *estetyczne*. Piękno według niego jest ich głównym

69 Denek Kazimierz (2000), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń, p. 44.

70 W typologii Ryszarda Jedlińskiego pieniądze należą do wartości hedonistycznych, a nie pragmatycznych. Z racji zbieżności z tematem „praca” ujęte zostaną jednak w tym miejscu rozważań autorki.

71 Twardowski J. (2002), *O cesarzu i monecie czynszowej*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 32-33.

72 Twardowski J., *Elementarz...*, p. 25.

73 Idem (2002), *O dokładnej robocie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 25.

74 Maria Golaszewska tak pisze o wartościach poznawczych: [jest to] *to, co konieczne, by rozpoznać, co jest użyteczne, co bezużyteczne, a co szkodliwe*, (Golaszewska M., op. cit., p. 128).

75 Twardowski J. (2002), *Rozmowa z Matką Bożą*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 196.

76 Zeler B., op. cit. Katowice, *Wiara a nauka*, p. 8.

77 Twardowski J. (2002), *Wszystkiego*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 198.

78 Twardowski J. (2002), *W albumie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 92.

79 Idem (2000), *Elementarz księdza...* Warszawa, *Modlitwa*, p. 7.

80 Idem (2002), *O rękach i nogach*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 145-146.

81 Idem (2002), *Życie*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 93.



reprezentantem. Rozpatrując problem istnienia wartości w twórczości Twardowskiego dla dzieci, estetykę i piękno należałoby potraktować indywidualnie. Materialne, a nie duchowe piękno ukazywane w utworach dla dzieci przybiera kształt doskonałej rodzimej przyrody. Mnogość wymienianych przez autora gatunków roślin i zwierząt, wielość ich barw i form, nie tylko pomaga czytelnikowi w oswojeniu przekazywanych treści, ale zwraca jednocześnie uwagę na urok wsi polskiej, bogactwo występujących dookoła obrazów. Nawet umierająca przed zimą natura, chociaż traci swe fizyczne piękno, odrodzi się na wiosnę ze zdwojoną siłą. Pozornie smutna i brzydka, niesie ze sobą obietnicę powstania do życia, obdarowania obserwatora czymś dobrym, wartościowym. Stanowi tło, a często i samego bohatera ewangelicznych rozważań autora. W opowiadaniu *O łasce Bożej w brzydkim kościele* podaje ksiądz Jan jeszcze jeden przykład piękna jako wartości – piękno wynikające z wnętrza obserwowanej rzeczy, głęboko schowane i pieczołowicie odkrywane. Najcenniejsze, bo na pierwszy rzut oka niewidoczne. Piękno przejawiające się nie w formie, lecz w owocach, jakie z sobą niesie, tak jak ów tytułowy *brzydki kościół*<sup>82</sup>.

Dzieło literackie, prócz przesłania zawartego w treści, poprzez swoją formę stanowi dla odbiorcy nieocenioną wartość estetyczną. Zawarte w nim najgłębsze pokłady wrażliwości twórcy przelane na papier wzbogacają i wznoszą ponad przeciętną codzienność starszego czytelnika, młodszego wprowadzają dodatkowo w świat literatury, kształtując poczucie smaku i ucząc doskonałej formy wyrażania swoich myśli na piśmie. Stosowane przez księdza środki artystycznego wyrazu, takie jak barwne porównania, personifikacje, zaskakujące kontrasty, wyliczenia,

82 Twardowski J. (2002), *O łasce Bożej w brzydkim kościele*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 27.

a także bardzo bezpośrednie, bliskie młodemu czytelnikowi poczucie humoru, zbudowały formę niezwykle prostą, a w swej prostocie doskonałą, co ważniejsze – łatwą do przyswojenia przez dziecko. Dzieło literackie, zawierając pierwiastek duchowy, stanowi wartość samą w sobie.

Ks. Twardowski w prywatnym życiu nie dbał o wartości prestiżowe, tj. karierę, sławę, władzę, czy majątek – nie zajmował się również nimi w sposób szczególny w swojej twórczości przeznaczonej dla dzieci. W *Kubku z jednym uchem* mówił młodemu, że ogromną łaską jest nie być nikomu znanym, *jak struś w Polsce, nie być lubianym, pozostać osiołkiem w pracy*<sup>83</sup>. Nie pochwałał zatem pogoni za karierą, sławą czy majątkiem. Przytoczony wyżej osiołek nie dążył do władzy, pozostał skromnym pracownikiem służącym swoim trudem Jezusowi. Był nierzucającą się w oczy podporą wielkiej sprawy, która może bez niego wcale nie mogłaby się wydarzyć.

W dzisiejszym świecie, w którym wartości prestiżowe i hedonistyczne dla wielu są priorytetem, głoszone przez ks. Jana prawdy wydawać się mogą anachroniczne. Mówiąc o nietrwałości dóbr doczesnych właśnie dzieciom, miał okazję wpłynąć na prezentowane przez nich postawy, uwrażliwić, nie tyle na posiadanie, ale na dzielenie się tym, co posiadamy. Wśród wartości hedonistycznych najważniejsza dla księdza była radość dziecka i jego zabawa jako forma spędzania wolnego czasu. Symbolem radości w utworach poety jest postać św. Mikołaja, który nie myśląc o sobie pracował na chwałę Najwyższego, a nieopatrznie sam stał się legendą. Zatem te, raczej przyziemne, wartości nie są czymś złym, są potrzebne dla prawidłowego wzrostu i rozwoju dziecka, a kierowane

83 Idem (2002), *Jaka to łaska*. [In:] Kindziuk M. (ed.), op. cit., p. 94.

i wykorzystywane prawidłowo, mogą również prowadzić do Boga.

Podjmując rozważania na temat istnienia wartości w twórczości poetyckiej księdza Twardowskiego dla dzieci pochyliłam się jednocześnie nad kwestią roli literatury w procesie wychowania moralnego uczniów, realizowanego na polu edukacyjnej działalności szkoły. Szkoły, której zadaniem jest, jak mówił papież Jan Paweł II, *cierpliwe i pełne spokojnej mądrości ukazywanie dojrzewającym ludziom, jak być człowiekiem naprawdę*<sup>84</sup>. Wychowywać w duchu wartości, czyli ukazywać podopiecznym drogę godnego życia, można oczywiście w dwojaki sposób: prowadząc wykład, pogadankę, suchą dyskusję „na temat” – mechanicznie i ulotnie modelując słowem aktualnie prezentowaną postawę dziecka. Można również, jak ksiądz Twardowski na kartach swych utworów, pozostawiając wolną wolę i autonomię młodemu człowiekowi, z ufnością służyć mu pomocą i radą. Czytając opowiadania liryczne czy wiersze ks. Jana młody człowiek z łatwością odnajdzie w nich bohaterów sobie podobnych, mających analogiczne dylematy i kłopoty dnia codziennego, sytuacje sobie bliskie, a co za tym idzie łatwe do przyswojenia i zidentyfikowania. Nauczyciel-poeta nie stroni od zadawania dziecku trudnych pytań, podawania mu czytelnych przykładów, przez co skłania je do myślenia o postępowaniu bohatera, nie wprost przedstawiając preferowane wartości. Pozwala czytelnikowi na często jeszcze nieuświadomione dokonanie wewnętrznej analizy poglądów i postaw, na zadumę połączoną często z zawstyżeniem nad naturalnym przecież dziecięcym egoizmem. Pobudza samoświadomość i krocząca tuż za nią samowychowanie jednostki. Unikając natrętnego

84 Furmanek W. (s.a.), *Pytania o dobrą szkołę*. [online], Rzeszów, [dostęp 2011.03.20], Dostępny w Internecie: <http://www.univ.rzeszow.pl/wmp/technika/wfurmanek/280.pdf>.

dydaktyzmu, Twardowski umożliwia rozwój i doskonalenie poglądów i postaw moralnych czytelnika, dając mu poczucie sprawstwa.

Poszukując na kartach wyżej wymienionych książek dla dzieci prezentowanych przez ks. Jana wartości, zauważyłam, że są to zbiorki pod wszystkimi względami niezwykle. W ramach jednej opowieści zamkniętej klamrą tytułu, współistnieją ze sobą, stojąc zwykle równolegle i tematycznie się łącząc, dwie formy literackie – opowiadanie liryczne i wiersz. Zgodnie z zamysłem księdza, obie te formy traktują o tym samym problemie, w prozatorsko-poetycki sposób uzupełniając się. Tworzą niezwykle harmonię, skończoną całość, w której proste, czytelne w przekazie opowiadanie wieńczy i ubogaca niedosłowna, niejednoznaczna – okryta mgiełką powierzanej tajemnicy – treść wiersza. Ten celowo, jak się wydaje, zastosowany przez autora zabieg, wprowadza w strukturę utworu dynamikę, tak kochany przez dzieci ruch. Zapobiega znudzeniu, wypiera rutynę, pobudza koncentrację uwagi, a dodatkowe zrytmizowanie ułatwia młodemu ludziom odbiór i zapamiętywanie „wartościowych treści”, ponadto ukazuje niezwykle poczucie humoru twórcy.

Twardowski, rozumiejąc duszę dziecka jak mało kto, zachowywał w lirycznym dialogu z nim zasady i ogniwa, według których kształtuje się młody charakter. Pozwalał odbiorcy usłyszeć, zrozumieć, zaakceptować, wreszcie zapamiętać i włączyć do swojego systemu wartości w celu urzeczywistnienia propagowane przez siebie prawdy. Wychowywał – nie wychowując, uczył – nie nauczając, nawracał – nie nawracając. Używając literatury jak najdoskonalszego narzędzia, dawał ksiądz Jan młodym ludziom autentyczny, bo płynący z własnego serca i sumienia, elementarz do nauki wartościowego życia. Pozwalał im na czerpanie dobrego przy-



kładu, na łatwiejsze – bo na cudzych błędach, uczenie się. W trudnych czasach przemian polityczno-ekonomicznych, w czasach aksjologicznej inflacji, prowadził i nadal prowadzi terapię nie tylko małoletniej duszy.

Mam wrażenie, że pełna „niepopularnych” dzisiaj wartości poezja ks. Jana zginęła wśród ogólnego pośpiechu, przykryta ekonomią życia codziennego. W dzisiejszych czasach koniecznym stało się kontynuowanie podjętej już debaty na temat wartości wyższych – fundamentalnych w życiu oraz kształceniu młodego człowieka, który stać się ma odpowiedzialnym, kreatywnym i nade wszystko szczęśliwym obywatelem, tworzącym historię naszego kraju, a przez to i świata. Wychowanie, a co się z tym łączy i edukacja (...) *bez wartości straciłaby na humanistycznym znaczeniu, stałaby się tresurą na użytek państwa*<sup>85</sup>. *Śpieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą*<sup>86</sup> pisał ksiądz Jan. Chciałabym, aby propagowane przez niego idee nie odeszły wraz z nim, a założenia nowej podstawy programowej skłoniły nauczycieli do poszukiwania godnych do naśladowania wzorców, być może właśnie w tego typu literaturze, która oprócz wartości estetycznych promuje głęboko etyczne dobra. ■

85 Denek K., op. cit., p. 18.

86 Twardowski J. (1992), *Nie przyszedłem pana nawracać. Wiersze 1945-1985*. Warszawa, p. 231; Twardowski J. (2007), *Bliscy i obcy*. Warszawa, p. 23.

**Magdalena Teresa Reczulska**

Łódź, Polska

magdalenareczulska@retsat1.com.pl

Keywords: education, values, literature, poetry for children, rev. Jan Twardowski

**The values in rev. Jan Twardowski's literary output for children**

**Abstract**

The first part of the work entitled *The values in rev. Jan Twardowski's literary output for children* describes the situation of a man in contemporary world. It also highlights the importance of the pupil's contact with literature and aesthetic values that accompany it, together with the significant role of the teacher who is an essential link in the process of teaching the values ("value education"). The further part, which constitutes the main body of the work, deals with the issue of existence and a trial of classifying the values that are depicted in the chosen works for children of rev. Jan Twardowski. The considerations given in the present work are based on Ryszard Jedliński typology. The present work is concluded by a reflection on the necessity of continuing the undertaken debate on the majeure – fundamental values in the life of a man and particularly in the process of educating a young man who should, by all means, become a responsible, creative and most of all, a happy citizen creating the history of our country and through this the history of the world.

Teresa Magdalena Reczulska: poet, essayist and literary critic. Oligofrenopedagogue. School teacher and therapist. Teacher in integrated primary school.



**WYDAWNICTWO  
NAUKOWE**

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

nowości wydawnicze

