

# KULTURA HISTORIA



**Wydawca**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

**Adres Redakcji**

Instytut Nauk o Kulturze  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4  
20-031 Lublin

**E-mail**

[czasopismokulturaihistoria@gmail.com](mailto:czasopismokulturaihistoria@gmail.com)

**Redaktor Naczelny**

dr hab. Andrzej Radomski, prof. UMCS

**Redaktor naukowy**

Sidey Myoo

**Redaktor tematyczny**

Kamil Stępień

**Redaktor techniczny**

Adrian Mróz

*Redaktorem prowadzącym numerów 1-9 był Krzysztof Karauda*

*Redaktorem prowadzącym numerów 10-29 był Radosław Bomba*

*Redaktorem prowadzącym numeru 30 był Andrzej Radomski*

*Redaktorami prowadzącymi numerów od 31 są Andrzej Radomski i Sidey Myoo*

**Autor logo**

mgr Sebastian Zonik

# Kultura i Historia

nr 40 / 2021 (2)



**UMCS**

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

# Spis Treści

---

<b>Kamil Lipiński:</b> <i>O dwóch przypadkach powrotu do klasyki w kinach studyjnych</i> .....	<b>1</b>
<b>Andrzej Radomski:</b> <i>Jak komunikować dane? O konieczności edukacji w zakresie technik wizualizacyjnych na gruncie humanistyki jako ważnej kompetencji kulturowej</i> .....	<b>8</b>
<b>Miron Kądziela:</b> <i>Argumentacja Jaegwona Kima przeciwko nieredukcyjnemu fizykalizmowi i jej krytyka</i> .....	<b>22</b>
<b>Włodzimierz Borysiak:</b> <i>Ukraiński teatr we Lwowie w latach 1800 – 1900</i> .....	<b>34</b>
<b>Włodzimierz Nikitenko:</b> <i>U podstaw bezkresu wiedzy (cz. 2)</i> .....	<b>45</b>
<b>Włodzimierz Nikitenko:</b> <i>Z dziejów polskiej edukacji (cz.3)</i> .....	<b>76</b>
<b>Wywiad z Andrzejem Radomskim:</b> <i>Cyfrowa humanistyka</i> .....	<b>125</b>

## O dwóch przypadkach powrotu do klasyki w kinach studyjnych

KAMIL LIPIŃSKI<sup>1</sup>

### Abstract

*On two cases of returning to  
the classics in-studio cinemas*

The article seeks to examine the new historical approaches to the pragmatism in research on reception in cinema taking into account the cultural and social goals, the problem of circulation, as well as the conditions of their screening. Making explicit reference to the perspective proposed by Michèle Lagny as exemplary, this article presents the micro-histories of cinema as the basis of pragmatic historical approaches to the animation of film culture insofar as they theorize the circulation of old classical copies in the studio cinemas. The study analyzes the development of interest in the various examples of studio cinemas in Poznań as a part of the vicissitudes of the film series Cinema of Classical Film screened at the Cultural Center "Zamek" in Poznań and subsequently Orbis Pictus promoting in both cases a return to classical works. The paper discusses the transition of cinephiles to cinema managers, by examining the semi-professional „grassroots” initiatives to re-runs to the classical film, considering the diversity of the social functions of cinema and the wide range of mass film uses in attracting the audience.

**Keywords:** Classics, Reception, Circulation, Cinema Managers, Poznań Studio Cinemas, Micro-History

### Abstrakt

Celem niniejszego szkicu jest próba zbadania nowych historycznych podejść do pragmatyzmu w badaniach nad recepcją w kinie biorąc pod uwagę cele kulturowo-społeczne, problem w cyrkulacji, jak i na warunki ich wyświetlania. Nawiązując do perspektywy zaproponowanej przez Marii Lagny, artykuł przedstawia mikro-historie kina jako podstawy pragmatycznego podejścia historycznego do animacji kultury filmowej, o ile teoretyzują obieg starych klasycznych kopii w kinach studyjnych. W opracowaniu poddano analizie rozwój zainteresowania różnymi przykładami kin studyjnych w Poznaniu w ramach perypetii cyklu filmowego Kino Filmu Klasycznego wyświetlanego w Centrum Kultury „Zamek” w Poznaniu, a następnie Orbis Pictus promującego w obu przypadkach powrót do dzieł klasycznych. Artykuł omawia przejście kinomanów na menadżerów kin (kiniarzy) badając półprofesjonalne „oddolne” inicjatywy na rzecz powtórek do klasycznego filmu, uwzględniając różnorodność społecznych funkcji kina i szerokie spektrum masowych wykorzystania filmu w przyciąganiu widza.

**Słowa kluczowe:** klasyka, recepcja, obieg, kierownicy kin, poznańskie kina studyjne, mikrohistoria

---

<sup>1</sup> Uniwersytet w Białymstoku. Kamil Lipiński, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, Alma Mater UAM w Poznaniu, asystent w Zakładzie Studiów nad Kulturą i Mediami Uniwersytetu w Białymstoku. Co-Chair of Film-Philosophy NECS Work Group, tłumacz. Zainteresowania naukowe Lipińskiego oscylują wokół metodologii sztuk wizualnych ze szczególnym uwzględnieniem dyskursów przestrzeni, teorii kultury, praktyk kontrkulturowych, *French Theory* i kina eksperymentalnego. Członek Polskiego Towarzystwa Badań nad Filmem i Mediami i European Network of Cinema and Media Studies, Société Française de Philosophie.

Wybrane publikacje: 1. Transfiguracje języka w archipelagu kontrpoetyki wybranych utworów postkolonialnych, „Studia Kulturoznawcze”, nr. 2/2020; 2. Alternatywne obrazy w kontekście wydarzeń majowych 1968 roku we Francji na przykładzie twórczości Jean-Luca Godarda i Chrisa Markera, „Nowa Krytyka”, nr 1/41 2019

Osobliwy repertuar kin studyjnych częstokroć wiąże się z odwołaniem do strategii konsekracji, o której pisał Pierre Bourdieu, polegającej niekiedy na wznawianiu cyrkulacji klasycznych dzieł filmowych, specyficznej lokalizacji i niewielkiej formy obiektu różnej od multipleksów. Odmienność tych inicjatyw bazuje na rozpoznawalnej ornamentyce i obraniu specyficznego neonu, wynajmie starych filmów charakteryzujących wtórny recykling obiektów kulturowych. Część z nich nie jest wyposażona w rezerwuuar specyficznych udoskonaleń i dużą widownię, ale zyskuje na znaczeniu poprzez retorykę swojskości, charakteryzującej odmienność kina europejskiego, „Trzeciego Świata”, niezależnego kina amerykańskiego i przeglądów filmu krótkometrażowego. Utrata na jakości wyświetlanych kopii rekompensuje wyraźniejszą korzyścią cen kopii, co przekłada się na niższy koszt biletów w stosunku do seansów wyświetlanych w multipleksach. Konteksty upowszechniania dzieł klasycznych i zarządzania kinem lub cyklem filmowym wyznaczają, jak pisze Michèle Lagny, iż „pragmatyzm w badaniach nad recepcją wiąże się z tym, iż widzowie odpowiadają zarówno na filmowy tekst, dane cele, (sztukę, rozrywkę, edukację/informację), jak i na warunki ich rozpowszechniania. Wiedza o tych warunkach bywa częstokroć modyfikowana przez różne czynniki: ekspansję archiwów, i ich dostępności, restaurowanie filmu i nowe, wysokiej jakości projekcje i wznawiane wydanie wideo „klasyków, lub mniej znanych i odnalezionych filmów”<sup>1</sup>. Opisywana polityka restaurowania filmów różni się od „tradycyjnej dystrybucji, szczególnie w teatrach, klubach filmowych i kinomatekach. Nowa historia zadaje nowe pytania w ramach nowych rodzajów przenikania, pozwala ponownie pojąć ich problemy i metody”<sup>2</sup>. Aktualne badania są bardziej zorientowane na rozpoznawanie „użyć”, wykrywanych w różnych formach kinowej konsumpcji<sup>3</sup>. W świetle powyższych rozważań należy zauważyć, iż w kontekście owej „tradycyjnej recepcji mamy do czynienia z konstruowaniem filmu w wielu wersjach, o warunkach tłumaczonych przez ich kontekst”<sup>4</sup>. Z tym aspektem wiąże się niepewność odbioru przez sferę publiczną, co prowadzi do konstruowania sprzecznych historii z punktu widzenia produkcji, dystrybucji lub widowni. Wzajemne przecięcia tych sfer kultury zarysowują ideę recepcji jako interpretacji w jej ewolucji<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Michèle Lagny, *Historicizing Film Reception. A „long durée” Perspective*, red. Irmbert Schrenk, Margin Trohler, Yvonne Zimmermann, *Film-Cinema-Spectator*, Schüren Verlag 2010, Marburg s. 75.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 76.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 79.

<sup>4</sup> Ibidem.

Odwołując się do kontekstu poznańskich kin studyjnych sporą estymą cieszyła się organizacja cyklu „Kino Klasyki Filmowej” w poznańskim Centrum Kultury „Zamek”, promująca powrót do dzieł klasycznych. Cykl ten będący jednym z rezultatów zrzeszenia w Sieci Kin Studyjnych w Poznaniu, obok takich kin jak Kino Malta, Muza, Rialto rozpoczął swoje cotygodniowe pokazy w poznańskim CK Zamek w 2004 roku. Fotografia Alfreda Hitchcocka trzymającego w dłoniach klaps filmowy, na którym widniała nazwa cyklu wyrażał klucz do Kina Klasyki zapowiadając moment rozpoczęcia zdjęć i projekcję seansu. Cykl ten nawiązywał zarazem do dzieł klasycznych, pionierskich pod względem merytorycznym zaprezentowanych w filmie *Męczeństwa Joanny D’Arc* (1928, C. T. Dreyera) opatrzonym muzyką na żywo. Przypomnijmy, iż specyfika kina studyjnego *Palacowe*, aktualnie zaś CK Zamek zapełniała swoistą niszę, bowiem oferowała bogaty merytorycznie repertuar układany we współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i z Filmoteką Narodową w Warszawie, która wypożyczała taśmy filmowe nie wyświetlane dotąd w żadnym innym poznańskim kinie. Szczególne zasłużone obrazy dla historii kina zostały wyselekcjonowane pod kątem posiadanej wysokiej wartości merytorycznej, choć nie zawsze w równej mierze odpowiadając gustom szerszej publiczności. Projekcję każdorazowo poprzedzała stosowna prelekcja studencka odpowiedzialna za należyte wprowadzenie merytoryczne do filmu, podczas gdy repertuar prezentowanej panoramy obejmował kinematografię europejską, amerykańską oraz azjatycką, tudzież lokalną, a zatem polską począwszy od pierwszych filmów niemych do kina lat 80. Nie tyle konfrontowano ją z powszechną multipleksyzacją, co zmierzano ku temu, aby wyeksponować i przywrócić wartościowe studia przypadku modernistycznych dzieł. Obrazy rangi *Casablanki* (1942, M. Curtiz) cieszące się powszechną aprobatą ze strony publiczności, zaś mniej popularne dzieła takie jak *Październik* (1927, S. Eisenstein) nie zjednywały w równej mierze podobnej publiczności. Przegląd ten doczekawszy się wiernej widowni pozwalał publiczności na powrót w kolejnych seansach, choć brak komfortowych krzeseł utrudniał koncentrację podczas dłuższych seansów. Publiczność uczestnicząca w tych przeglądach prezentowała szeroki przekrój wiekowy: klasy studentów, mężczyzn i kobiety w sile wieku oraz wiekowe starsze małżeństwa. Chcąc sprostać na zapotrzebowanie zróżnicowanych gustów estetycznych postanowiono przygotować dla „stałych” widzów specjalny miesięczny karnetu po okazyjnej cenie, aby w ten sposób

---

<sup>5</sup> Ibidem.

przeciwstawić się ówczesnej tendencji do zaniku małych kin studyjnych zastępowanych stopniowo przez ogromny przemysł multipleksów i szeroki asortyment odtwarzaczy kina domowego. Niemniej projekcji unikatowych kopii filmów częstokroć towarzyszyła ich słaba jakość odkrywająca fakturę zniszczonej taśmy przez ich wielokrotne użycie. Nie zmienia to faktu, iż unikalność tego cyklu formowała niezaprzeczalnie wartą uwagi ofertę na mapie kulturalnej Poznania, z wyjątkiem przypadków gdy istniała konieczność odtwarzania oryginalnych wersji zagranicznych wynikających z braku polskich kopii. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia w przypadku projekcji *Hiroshima, mojej miłości* (1959, A. Resnaisa), podczas której wyświetlono francuską wersję zamiast polskiej zamówionej przez dystrybutorów z Filmoteki Narodowej. Stąd zróżnicowany tematycznie repertuar wyróżniał się swoistą ambiwalencją, o czym może świadczyć projekcja filmu *Ćma* (1981, T. Zygadło), podczas której zabrakło ostatniego kwadransu projekcji, co wzmagało kontestacyjne głosy niezadowolenia wśród publiczności żądającej zwrotu pieniędzy. Zapobiegając negatywnej reakcji publiczności prelegent dopowiedział finał fabuły wywołując tym samym dodatkową grupę protestów i konieczność zwrotu pieniędzy przez kasy za bilety. Pojedyncze niepowodzenia organizacyjne nie wywoływały bynajmniej zmniejszonej ilości osób na seansach, gdyż odwrotnie proporcjonalnie prowokowały większe zainteresowanie. Pośród zrzeszonej grupy publiczności istotną rolę zajmowały zwłaszcza seanse zastępujące napisy głosem lektora tłumaczącego dialogi w trakcie projekcji filmu z okresu kina niemego wyświetlane w okazjonalnym towarzystwie muzyki na żywo z fortepianu, bądź małej orkiestry. Ów spektakl przygotowano na organizację Gali 110-lecia” kinematografii w Poznaniu z 23.II. 2006 r. w efekcie projekcji filmu *Wicher* (1928, V. Sjöström) wraz z akompaniamentem koncertu orkiestrowego z fortepianem pod dyrekcją Rafała Rosmuza. Uzupełnienie spektaklu o autentyczną obecność orkiestry granej na żywo dodawał przedstawieniu wrażenia Benjaminowskiej „aury”. Obraz ten stanowiąc swoisty „wehikuł” do innych czasów historii kina w rozumieniu Edgara Morina umożliwiał osobliwy rozwój grup studenckich poprzez wykreowanie zdarzenia, które miałyby nakłonić do wymiany poglądów w kuluarach kinowych.

## Rewizje klasyki

Cennym przykładem rozwoju kinofilii w kiniarzy jest transformacja, jaka zaszła, gdy część wspomnianej grupy widzów cykl Kina Klasyki Światowej



postanowiła przywrócić do użyteczności niszowe kino umiejscowione na ulicy Bułgarskiej 19 przez zmianę swojego statusu na Orbis Pictus w nawiązaniu do księgi czeskiego autora Comeniusa z 1658 roku. Obierając za cel przywrócenie klasycznego kina studyjnego z lat 70. i 80. grupa pięciu młodych animatorów kultury u progu skończenia studiów przywróciła działanie kina powołanego przez stowarzyszenie ATRAKTOR i młodych menedżerów kultury. Młodzi kiniarze zajmowali się uformowaniem wieloaspektowej przestrzeni animacji kulturalnej umożliwiając wypożyczanie taśm z Filмотeki Narodowej, jak i redystrybucję kopii udostępnianych przez Gutek Film. Zarządzanie kinem umożliwiało opłacanie wynajmu lokum, uiszczanie opłaty dla operatora i wypożyczenia kopii filmowych, nie konieczne zaś intratną przedsiębiorczość, dzięki czemu zysk ze sprzedaży biletów pokrywał wyłącznie ceny wynajmu. Wspomnijmy również sytuację, w której projekt ten okazywał się nawet niepewną inwestycją dla seansów specjalnych promowanych tytułem „Zagadka”. Niejednokrotnie w wypożyczonej szpuli mieścił się bowiem inny projekt niż docelowy pociągając za sobą zwrot pieniędzy za bilety lub konieczność przekonywania widzów o pozostaniu w kinie. Obok restytucji starych filmów kino oferowało przy tym możliwość odbywania się poszczególnych wydarzeń kulturalnych lub wypożyczenia przestrzeni kina na specjalne pokazy, jak w przypadku cyklu „Zrób to w kinie” oferującego możliwość wynajmu sali na prywatny seans za cenę 500 zł. W rezultacie zarazem wzmoczonej promocji na stronie Facebook i własnej stronie internetowej zaczął pozyskiwać większą frekwencję oferując w zamian dla stałych grupy wiernych widzów bilety z okazyjnej cenie. Nie bez przyczyny Lagny pisała, iż recepcja jest złożonym produktem wyborów dystrybucji, studiów społecznych nad widownią i określeniem kompetencji widza. Diachroniczne analizy pokazują jak te konteksty mogą jawić jako heterogeniczne i sprowadzać społeczne konstrukty do politycznych, społecznych i kulturowych nisz. O tej dynamice świadczyć może współpraca przy okazji organizacji imprez okolicznościowych promujących wydarzenia publiczne takie jak interdyscyplinarny Festiwal kultury niderlandzkiej i flamandzkiej lub Festiwal Republica Femenina powiązany z premierami *Wyjścia przed sklep z pamiątkami* (2010, Banksy) wyświetlaną razem z prelekcją uznanych wykładowców. Można zaryzykować stwierdzenie, iż dzięki przywróceniu obrazów klasycznych wyświetlanych w przestrzeni projekcji kin studyjnych wtórnie cyrkulowały zniszczone filmy będąc efektem recyklingu, przywrócenia starych, zapomnianych ikon do ponownej debaty, omawiania problemów społecznych i doniosłości głoszonych idei. Do niewątpliwych zalet tego projektu należy uznać fakt, iż organizacja krzewiona w grupie

pięciu osób *ATRAKTOR* kierowanej przez Joannę Żak zdobyła jednocześnie określone kwalifikacje do prowadzenia małego kina i wymiany kopii filmowych wypożyczonych od firmy Gutek Film. Rozwijana na wielu poziomach przedsiębiorczość, reklama na wielu platformach przekazu i współpraca z festiwalami kulturowymi przyczyniła się w znaczący sposób do próby re-animacji kina za pośrednictwem wielopłaszczyznowych strategii marketingowych dających przez pewien czas szansę na przetrwanie pomimo braku subsydiów ze strony władz lokalnych.

## Mikro-historie kina

Podsumowując, ewolucja tych kin w szczególnym stopniu wynikała z przejścia od określonej formy partycypacji rozpoczętej od obserwacji powiązanej z nabywaniem „wiedzy, że” do „wiedzy jak”, jak pisał Gilbert Ryle. Ważnym aspektem animacji małej przedsiębiorstw odpowiedzialnej za restytucję niszowych kin był cykl wydarzeń interdyscyplinarnych. Choć w wyniku oddalenia lokacji kina od centrum miasta i niewystarczającej ilości widzów *Orbis Pictus* okazał się nieopłacalnym przedsięwzięciem i doprowadził w ostateczności do zarzucenia owego projektu przez ich założycieli opierając swoje działania w dużym stopniu na reanimacji klasycznych pozycji w historii światowej kinematografii, to jednak można go uznać za wartościowy przykład reanimacji „oddolnych” inicjatyw, ponieważ gwarantował zdobycie doświadczenia przez ich inicjatorów. Nowe wersje tych starych filmów zdaniem Lagny nie mają związku z „powtórkami” klasyków, ponieważ „biorąc pod uwagę zróżnicowanie funkcji społecznych kina i szerokiego wachlarza użycia filmu, pojęcie kontekstu jest znacząco poszerzone i rozwinięte: ich analizy biorą swoje źródło w szerszej politycznie, społecznej i kulturowej sferze”<sup>6</sup>. Podobnie jak cyrkulują ponownie para-teksty filmowe nastawione na dystrybucję kopii, tak też powtarzają się Ci sami ludzie pozostający bądź zagorzałymi kinofilami jako uczestnicy seansów, tak zaczynają pełnić rolę mediatorów w procesie cyrkulacji produktów, tak wreszcie zarządzają nimi jako wielofunkcyjnym miejscem jako ich *gatekeeperzy*, producenci, dyrektorzy. Bez względu jednak na stopień zaangażowania w animację spektaklu warto nie tylko zachęcać do podejmowania podobnych inicjatyw w rozwój rynku i dystrybucję produktów filmowych, ponieważ za tym stoją możliwości powołania specjalnych funduszy wspierających formowanie projektów prowadzących do reanimacji

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 80.

dziedzictwa klasycznego. W przekonaniu Lagny istnieją bowiem dwa konteksty recepcji, jedne będące wynikiem „mikro-historii” związanych z ich czasem wyświetlania, z drugiej z ich funkcjonowaniem z kontekście „długiego trwania”. Dzięki rozwojowi repertuaru oferty kulturalnej w kontekście kin studyjnych istnieje możliwość na wzrost ich konkurencyjności względem rozbudowanej gamy pozycji prezentowanych w sieci multipleksów. W zamian promując pozycje klasyczne i modernistyczne nie pozostają one bez wpływu, bądź nawet decydują o aktualnej kondycji kinematografii. Kina studyjne jako miejsce cyrkulacji form zajmują zarazem swoistą niszę wpisaną w rezerwuar strategii restaurowania dziedzictwa kina i jego kontekstów, pozwalając nam uświadczyc, choć fragmentarycznie, niezapomnianą specyfikę kin pochodzących z poprzednich epok rozwoju przemysłu kulturowego. Wspominając po latach te osobliwe przykłady powrotu do klasycznych dzieł filmowych prezentowanych w różnorodnych kontekstach można by sobie życzyć, aby kina studyjne mogły sobie pozwolić na przeznaczenie części swojego repertuaru na wznawianie zapomnianych dzieł, często pomijanych w retrospektywach danych twórców udostępniając w ten sposób kazusy filmów, które inaczej niż w postaci celuloidowej lub digitalnie zremasterowanej nie można zobaczyć w żadnej innej możliwej formie.

## **Bibliografia**

1. Michèle Lagny, *Historicizing Film Reception. A „long durée” Perspective*, red. Irmbert Schrenk, Margin Trohler, Yvonne Zimmermann, [w:] *Film-Cinema-Spectator*, Schüren Verlag 2010, Marburg

# ***Jak komunikować dane? O konieczności edukacji w zakresie technik wizualizacyjnych na gruncie humanistyki jako ważnej kompetencji kulturowej***

**ANDRZEJ RADOMSKI<sup>1</sup>**

## **Abstract**

*How to communicate data? On the necessity of education in visualization techniques in the field of humanities as an important cultural competence*

We live in an information society that produces large amounts of data, especially images (photos, videos, graphics, etc.). The role of writing decreases systematically, and the role of images increases. Educational practice is still based on the education of competences for literary culture. Humanists still learn first of all the interpretation of texts. The author postulates to change this state of affairs. The article shows the necessity of education to participate in the audiovisual culture that dominates in the 21st century. One of the most important skills in the modern world is the production of multimedia. The author presents various techniques of visualization of knowledge and programs for its creation. He also postulates that humanists should be taught to visualize data, knowledge and information. Visualization and creation of multimedia is also necessary to actively participate in creating the culture of the information society, the author says

**Keywords:** Data, Education, Visualization, Humanities, Information Society, Big Data

## **Abstrakt**

Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, w którym produkuje się duże ilości danych, a zwłaszcza obrazów (zdjęcia, filmy, grafika, itp.). Systematycznie maleje rola pisma, a wzrasta rola obrazów. Praktyka edukacyjna nadal oparta jest na kształceniu kompetencji do kultury literackiej. Humanistów nadal uczy się przede wszystkim interpretacji tekstów. Autor postuluje aby zmienić ten stan rzeczy. Artykuł ukazuje konieczność kształcenia do uczestnictwa w kulturze audiowizualnej, która dominuje w wieku XXI. Jedną z najważniejszych umiejętności we współczesnym świecie jest produkcja multimedii. Autor prezentuje różne techniki wizualizacji wiedzy i programy do jej tworzenia. Postuluje on aby także humaniści byli uczeni wizualizacji danych, wiedzy i informacji. Wizualizacja i tworzenie multimedii jest także niezbędna aby aktywnie brać udział w tworzeniu kultury społeczeństwa informacyjnego, twierdzi autor.

**Słowa kluczowe:** dane, edukacja, wizualizacja, humanistyka, społeczeństwo informacyjne, big data

---

<sup>1</sup> Instytut Nauk o Kulturze, UMCS Lublin

**K**omunikacja zawsze odgrywała ważną rolę w rozwoju ludzkiej kultury/ur (cywilizacji) w różnych okresach historii. Wykształcenie się mowy, wynalezienie pisma, alfabetu czy druku, jak chociażby ostatnio przypomniał to Harrari (2011, s.155) w swej monumentalnej big history doprowadzało do fundamentalnych zmian w życiu poszczególnych ludzkich społeczeństw i stało się jednym z najistotniejszych przyczyn zdobycia przez homo sapiens ogromnej przewagi nad innymi gatunkami zamieszkującymi Ziemię.

W ostatnich kilkudziesięciu latach jesteśmy świadkami rewolucji informatycznej, która radykalnie zmieniła praktycznie wszystkie ludzkie praktyki. Jej efektem jest min. ogromny, bezprecedensowy, przyrost informacji. W związku z tym mówi się o nastaniu epoki Informacjonalizmu i społeczeństwa informacyjnego. Jak każda tego typu rewolucja, Informacjonalizm powołał do życia nowe praktyki, nową gospodarkę, nowe zawody i oczywiście nową kulturę (cyfrową, 2.0, informacyjną, żeby poprzestać na tych najczęściej przytaczanych określeniach).

Rewolucja informatyczna przyniosła też fundamentalne zmiany w komunikacji międzyludzkiej. Za sprawą komputerów, internetu czy różnych urządzeń mobilnych inaczej organizujemy działania komunikacyjne. Tworzymy też innego rodzaju komunikaty.

Przedmiotem niniejszej wypowiedzi uczyniłem wizualizację jako, jak chciałbym argumentować, jedną z kluczowych kompetencji współczesnego człowieka – chcącego partycypować w kulturowych praktykach społeczeństwa informacyjnego. Wdrażanie do partycypacji w danym typie kultury odbywa się także na gruncie działań edukacyjnych (począwszy od szkolnictwa podstawowego, a skończywszy na szkolnictwie wyższym). Za przedmiot obserwacji obrałem humanistykę. Powodów tej decyzji jest kilka: a) jej rola jest często kwestionowana w erze informacjonalizmu, b) obraca się ona nadal wokół tzw. kultury druku, 3) humaniści mają problemy ze zdefiniowaniem swojej roli we współczesnym, ztechnologizowanym świecie. Jedną z dróg wyjścia, jak chciałbym argumentować, z impasu w jakim znalazła się humanistyki (dyscypliny humanistyczne, zawody humanistyczne) jest szerokie otwarcie na wyzwania i problemy wynikające z rewolucji informatycznej i nabycie stosownych kompetencji aby z owymi problemami i wyzwaniami skutecznie się zmierzyć. W tytule niniejszej wypowiedzi zawarłem dwa kluczowe słowa: dane i wizualizacja. Uważam, że są to jedne z podstawowych słów-kluczy, które warunkują działalność

współczesnego człowieka.

Wykładniczy przyrost informacji w świecie XXI stulecia powoduje ogromne problemy analityczne i komunikacyjne. Zasadniczym więc pytaniem jawi się: jak analizować, a później komunikować dane? Problem ten zaczyna występować również na gruncie humanistyki. Będę więc argumentować, że umiejętność pracy z wielkimi zasobami danych, ich przetwarzaniem i komunikowaniem staje się również nieodzowna wśród humanistów, a podstawową umiejętnością staje się wizualizacja. Stwierdzenie to pociąga postulat edukowania w tym zakresie – tj. wizualizacji.

I

W historii ludzkiej kultury filozofowie, badacze czy artyści próbowali konceptualizować czasy, w których żyli/ją. Nie inaczej jest i w dobie współczesnej. W drugiej połowie wieku XX dominowało przekonanie (od lat 70-tych), że żyjemy w świecie ponowoczesnym (postmodernistycznym). Od początku XXI stulecia coraz częściej słychać jednak głosy, że nastał czas nowej epoki i nowego typu społeczeństwa.

W roku 2001 ukazała się niewielka monografia dwóch szwedzkich intelektualistów: Stefana Barda i Jana Soderqista: *Netokracja* (2006, s.107), w której autorzy argumentowali, że rozwój technologii z branży ITC doprowadził do wyłonienia się nowej epoki, którą nazwali: Informacjonalizmem i nowej warstwy rządzącej – czyli tytułowej netokracji. Nie wnikając w trafność różnych diagnoz, które oni postawili na uwagę zasługuje podkreślenie faktu, że świat współczesny (i to nie tylko zachodni) działa pod dyktando różnego typu technologii, które opatruje się wspólnym mianem: technologii cyfrowych. W ostatniej dekadzie ubiegłego wieku były to komputery osobiste ich pochodne. W pierwszej dekadzie obecnego stulecia najważniejsze trendy rozwojowe wytyczał internet. W chwili gdy piszę te słowa na czoło wysuwa się tzw. rzeczywistość rozszerzona i przede wszystkim sztuczna inteligencja. Te i inne wynalazki fundamentalnie zmieniły ekosystem człowieka: jego warunki i charakter pracy, komunikacji i rozrywki. Powstałe zupełnie nowe profesje i całkiem nowe praktyki społeczne, gospodarcze, polityczne i obyczajowe.

Wśród zasygnalizowanych przemian zwracają uwagę dwa trendy: a) coraz większa liczba osób pracuje w zawodach, w których główną formą działalności jest produkowanie informacji. Co więcej, owo zjawisko ma

miejsce także poza pracą. W czasie wolnym od zajęć zawodowych pozostajemy praktycznie cały czas on-line: piszemy i odbieramy maile bądź sms-y, uczestniczymy w dyskusjach na różnego typu czatach i forach internetowych, wysyłamy niezliczone ilości zdjęć i filmów na portale społecznościowe, prowadzimy blogi, publikujemy w internecie i tworzymy w środowisku wirtualnym sieci współpracy oraz rozrywki. Do tego dochodzi bezprecedensowa dygitalizacja całego dotychczasowego dziedzictwa kulturowego ludzkości, które jest dostępne dla każdego w tzw. otwartych domenach, b) drugim ważnym trendem jest wzrost roli obrazów w życiu codziennym i zawodowym. Nie przypadkowo mówi się, że żyjemy (i to już od kilkudziesięciu) lat w kulturze audiowizualnej czy cyfrowych obrazów, które sukcesywnie zastępują pismo i komunikację opartą na druku. Owa ekspansja obrazów zachodzi sukcesywnie od początku XX wieku. Były to najpierw obrazy analogowe produkowane przez tzw. stare media (kino, telewizja, video), a od końca ubiegłego stulecia już cyfrowe produkowane przez wspomniane nowe media. Na uwagę zasługują ekspansja obrazów cyfrowych. Sprzyjają temu stosunkowo tanie i łatwe w obsłudze urządzenia – na czele ze smartfonami. Codziennie w portalach typu Facebook, Pinterest czy Google+ nie mówiąc już o YouTubie, Vimeo, Instagramie czy Flickerze łądzą miliony zdjęć czy nagrań filmowych. Czymś powszednim są już prezentacje czy infografiki (i inne rodzaje grafiki rastrowej i wektorowej). Do tego dochodzą obrazy i nagrania z monitoringu, trójwymiarowe i hologramy. Coraz częściej także produkcja obrazów staje się nie tylko rozrywką, lecz także istotnym składnikiem wielu zawodów i profesji. Obrazy zatem stały się ważną częścią zbioru informacji produkowanego przez współczesne społeczeństwa.

Aby mieć lepsze wyobrażenie o skali zjawiska przytoczmy parę liczb. I tak na przykład: wszystkie spisane do tej pory teksty (dokumenty, książki, artykuły, gazety i innego typu publikacje) z całego świata, we wszystkich językach od początku historii piśmiennictwa to pojemność ok. 50 PETABAJTÓW (i ta liczba cały czas rośnie). Materiały multimedialne z kolei liczy się już w zetabytach i yotabytach. Szacuje się, że w roku 2018 liczba zgromadzonych danych sięgnęła ponad 900 eksabajtów . Obecnie internet zajmuje ok. 10 jottabajtów (jeden jottabajt to: 10 000 000 000 000 GB). Firma Google codziennie przetwarza ponad 25 petabajtów danych (<https://lenovozone.pl/blog/eksplozja-big-data-infografika/>).

Te wszystkie przykłady dużych kolekcji danych, które produkuje społeczeństwo informacyjne określa się najczęściej jako: big data i large data.

Nie trzeba chyba dodawać, że wielkie kolekcje danych to kopalnia wiadomości o współczesnym społeczeństwie – ważnych nie tylko dla badaczy ale również dla polityków, świata biznesu czy rozrywki. Najpierw jednak parę słów czym są owe big data? Pojęcie to zostało zdefiniowane w roku 2001 przez analityka Douga Laneya pracującego dla Meta Group i odnosiło się do danych, które cechują się: a) dużą liczbą, b) dużą szybkością przepływu i c) różnorodnością. Zbiór danych Big Data liczy się od kilku terabajtów (mały) do kilku petabajtów (duży). Szybkość przepływu danych odbywa się obecnie średnio z szybkością 100 Mb/s (LTE) i wkrótce znacznie wzrośnie dzięki technologii 5LTE (1000 Mb/s) i większość z nich jest nieustrukturyzowana, tj. nie pasują do żadnych wcześniej spotykanych standardów. Są to bowiem: wideo, muzyka, obrazy, teksty, itp. ( Lee, Sohn 2016, s.29). Z drugiej strony twierdzi się, że „Zbiory danych nie muszą mieć wielkości liczonej w terabajtach. W przypadku walk sumo cały zbiór zawiera mniej bitów, niż obecnie składa się na standardowe zdjęcie cyfrowe. Jednakże analiza z zakresu big data uwzględniła ich więcej, niż uwzględniałoby badanie z użyciem próby losowej. Kiedy więc mówimy o big data, w mniejszym stopniu mamy na myśli wielkość w wartościach bezwzględnych, a w większym we względnych, względem całego zbioru danych (Mayer-Schonberger, Cukier 2014, s.48).

Big data oznaczają więc wielkie zbiory, lecz często składające się z stosunkowo „mało ważących” elementów. Natomiast large data obejmuje relatywnie niewielką grupę zbiorów ważących z kolei bardzo dużo. Będą to głównie wielkie portale społecznościowe (You Tube, Vimeo, Flickr, Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest czy Wikipedia). Największym wyzwaniem w przypadku large data jest ogarnięcie ich jako całości. Inaczej mówiąc (biorąc jako przykład Facebooka czy Google+): w przypadku big data badamy np. sieci kontaktów, jakie utrzymuje dana osoba, a w przypadku large data badamy cały ten portal/e.

## II

Od prawie 5000 tys lat – a więc od momentu kiedy Sumerowie i nieco później Egipcjanie wynaleźli odpowiednio: pismo klinowe i hieroglify główny sposobem utrwalania i komunikowania wiedzy o świecie stało się pismo. Wynalazek alfabetu (Fenicjanie) i druku (Jan Gutenberg) tylko utrwaliły dominację pisma. Szczególnie druk umożliwił poszerzenie kręgu odbiorców różnych wytworów kultury, które wcześniej były znane tylko intelektualnym elitom i walkę z analfabetyzmem. Wynalazek Gutenberga umożliwił ponadto



szereg fundamentalnych zmian w społeczeństwach zachodnich – począwszy od reformacji religijnej, a skończywszy na nowej formule demokracji, prawach człowieka i rozwoju wolnego rynku. Narracje drukowane uzyskały monopol na komunikowanie aktów poznawczych – zwłaszcza naukowych. Pismo było orężem humanisty w objaśnianiu świata, prezentowaniu rzeczywistości i zmienianiu kultury. Niepoślednią rolę w tych procesach odgrywała także literatura, a jej znajomość była miarą ogłady i wykształcenia. Znamiennym jest fakt, że jeszcze w pierwszej połowie XX wieku np. film nie był uważany za pełnoprawną dziedzinę sztuki. Tak więc wynalezienie alfabetu, upowszechnienie się pisma, a później druku zepchnęło komunikację obrazkową i oralną (zwłaszcza w sferze publicznej) na dalszy plan, a zdecydowany monopol zyskały: dokumenty, książki, prasa i pochodne tych gatunków.

Na gruncie praktyki naukowej w erze nowożytnej głównym sposobem komunikacji wyników badań naukowych także stają się drukowane książki, a później i artykuły. Pismo także zaczyna stawać się głównym przedmiotem badań naukowych. W naukach historycznych to tzw. źródła pisane zawsze były wyżej cenione od znalezisk materialnych czy wizualnych (malowidła, ryciny, dzieła malarskie). Od czasów Reformacji rozwinęła się specjalna metoda krytyki i interpretacji tekstów – zwana hermeneutyką. Początkowo była to hermeneutyka biblijna (wyrosła na gruncie sporów protestantów z katolikami), a od wieku XIX – tzw. hermeneutyka filozoficzna (ufundował ją niemiecki filozof Friedrich Schleiermacher). W latach 60-tych XX stulecia wreszcie narodziła się hermeneutyka fenomenologiczna (Gadamer).

W wyniku ruchu postmodernistycznego (od końca lat 60-tych XX w.) zainteresowanie pismem osiągnęło swe apogeum. Za sprawą takich filozofów, jak Foucault czy Derrida (Europa) oraz Rorty czy Davidson (USA) można mówić o swoistym pantekstualizmie – poglądzie, że wszystko można konceptualizować w kategoriach tekstualnych. W opinii rzeczników takiego stanowiska: świat, historia czy kultura są tekstem – po za którym żadna rzeczywistość już nie istnieje. Kluczowymi więc kompetencjami stały się te związane z interpretacją tekstów, a także pisanem tychże. Utarło się przekonanie, że dobry historyk czy, powiedzmy, antropolog kulturowy/kultury powinien być dobrym „pisarzem”.

W praktyce artystycznej od czasów Oświecenia to powieść zyskuje uprzywilejowaną pozycję – nie tylko jako gatunek literacki ale również jako główny rodzaj sztuki objaśniający świat i komunikujący wszystkie nasze akty poznawcze i doznania zmysłowe za pomocą języka pisanego.. Podobny status

zyskują także (od XIX wieku) różne gatunki prasowe.

Cała praktyka edukacyjna (jeszcze od czasów antycznych) była oparta na materiałach tekstualnych. Głównym źródłem wiedzy, obok nauczyciela, były podręczniki i książki. Jedną z najważniejszych umiejętności była oczywiście nauka czytania pisanego. Ten stan rzeczy praktycznie nie zmienił się do dnia dzisiejszego. Jediną poważniejszą zmianą jest osłabienie roli nauczyciela – jako dostawcy wiedzy, a wzmocnienie roli źródeł internetowych (teksty cyfrowe głównie). W tzw. kształceniu humanistycznym (literatura, historia) cały czas kładzie się duży nacisk na interpretacje dzieł literackich (z różnych epok), analizę źródeł historycznych i na pisanie różnego typu rozprawek i wypracowań. Podobna sytuacja przedstawia się na gruncie edukacji wyższej, a zwieńczeniem studiów licencjackich, magisterskich czy doktorskich jest przygotowanie pisemnej rozprawy.

### III

Nastanie ery społeczeństwa informacyjnego i sieciowego spowodowało rewizję wielu założeń dotyczących celów i metod edukacji i szerzej: pedagogiki. Zakwestionowano przede wszystkim tzw. transmisyjny model nauczania polegający na przekazywaniu przez nauczyciela do uczniów wiedzy z określonych dziedzin i jej pamięciowego opanowywania. Nadal jednak w kształceniu humanistycznym dominują tzw. kompetencje literacko-językowe. Znaczący to, że jest ono nastawione głównie na wdrażanie do tzw. kultury literackiej (pisanie i interpretacja tekstów). Tymczasem, jak wspomniano wcześniej, w wieku XXI jesteśmy świadkami dwóch niezmiernie ważnych tendencji – pierwsza to: zaznaczająca się dominacja obrazów, druga: pojawienie się pozatekstualnych form komunikacji. To drugie zjawisko jest, z jednej strony, odpowiedzią na „wysyp” filmów, zdjęć i innej grafiki i pojawieniem się wielkich danych (big data), z drugiej strony.

Kino, telewizja, video, a we współczesnych czasach digital stories, wniosły zupełnie nowe sposoby pokazywania świata, które to sposoby są już nie tylko uzupełnieniem tych językowych, lecz stanowią coraz poważniejszą alternatywę dla pisma. Dla wielu osób jest już nie do pomyślenia pozostawanie tylko na gruncie narracji językowych w dziele opisu świata czy komunikowania wyników badań naukowych.

Jeszcze większym wyzwaniem są big data. Wielkie kolekcje danych zarówno ustrukturyzowanych ( dane tabelaryczne czy statystyczne), jak i nie

ustrukturyzowanych (najczęściej filmy czy zdjęcia) sprawiają fundamentalne problemy z ich interpretacją przy użyciu dotychczasowych metod – stworzonych głównie z myślą o badaniu tekstów i tekstualnego świata. Żaden humanista nie jest w stanie ogarnąć (posługując się klasyczną metodologią) big i large data. Potrzebne są zatem nowe narzędzia i nowe kompetencje.

Do pobierania, przetwarzania, analizowania i prezentowania big data i large data wynaleziono nowe metody. Najważniejszą z nich jest wizualizacja. Jest ona stosowana już od dawna w wojskowości (radary, sonary), medycynie (promienie X, USG, tomografia komputerowa), reklamie i marketingu (filmy, animacje poklatkowe, infografiki), wielkich widowiskach (lasery, hologramy) oraz w naukach przyrodniczych (np. prezentacje danych statystycznych). Humanistyka, jak na razie, nie w pełni wykorzystuje możliwości technik wizualizacyjnych. Wyjątkiem jest tu pręźnie rozwijający się w XXI wieku nurt – czyli tzw. humanistyka cyfrowa.

Jednym z podstawowych celów wizualizacji jest prosty i jasny przekaz określonych treści. Reprezentacje wizualne mają taką przewagę w porównaniu z, na przykład tekstem, że potrafią przedstawiać duże ilości danych czytelnie i w formie skondensowanej (Osńska: 48). W przypadku pracy z big data chodzi o coś znacznie więcej, a mianowicie o wydobycie z „morza” informacji określonych prawidłowości, trendów, zależności czy relacji, których nie można dostrzec „gołym okiem”. Ponadto, wizualizacja/e może/mogą spełniać inne istotne we współczesnym świecie funkcje. W literaturze przedmiotu najczęściej wskazuje się na takie, jak: a) redukcja informacji, b) analityczna – czyli wiedza o strukturze danych, ich cechach i korelacjach, c) intelektualna – czyli obrazowanie problemu i sposoby jego rozwiązania (mapy myśli), d) komunikacyjna (Osńska 2016, s. 121-132).

Innym jeszcze zjawiskiem są wizualizacje określonych zjawisk i badań w tzw. czasie rzeczywistym. W społeczeństwie informacyjnym produkuje się tak duże ilości danych, że nie mogą być one przetworzone przez najpotężniejsze nawet zespoły badaczy czy analityków. Zatem coraz częściej do ich obróbki włącza się algorytmy komputerowe i sztuczną inteligencję, które na bieżąco analizują napływające dane i wyświetlają wyniki. Przykładem takich działań może być projekt Pulse of the Nation, który był realizowany na uniwersytecie North Western (USA) we współpracy z Harvardem (<https://www.youtube.com/watch?v=XNsrj5bE2qI>).

Z perspektywy nauk informatycznych użyteczny może być podział technik wizualizacyjnych na: a) wizualizację informacji, b) wizualizację

przestrzenną, c) techniki modelowania (np. trendów bądź prognoz), d) techniki interakcyjne (np. interfejs użytkownika), e) kartografię (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Wizualizacja> ).

W przypadku humanistyki można mówić o dwóch fundamentalnych rozumieniach wizualizacji: 1) wizualizacji jako metody badawczej (analitycznej, interpretacyjnej, itp.), 2) wizualizacji jako nowej formy komunikacji (przedstawiania, prezentacji) wiedzy o świecie i człowieku, która może zastąpić narracje pisane (książki, artykuły).

## IV

W społeczeństwie informacyjnym i kulturze opartej na dominacji obrazów kształcenie kompetencji do szeroko rozumianej wizualizacji nie jest już jakąś „modą” bądź dodatkiem to tradycyjnych (tekstualnych) metod badawczych czy komunikacyjnych tylko fundamentalną umiejętnością warunkującą skuteczną partycypację w wielu praktykach społecznych. W dalszej więc części zostaną ukazane najważniejsze kompetencje wizualizacyjne w dziedzinie szeroko rozumianej humanistyki. Moja uwaga skupi się na następujących odmianach wizualizacji: a) grafika informacyjna, b) animacje komputerowe, c) wizualizacje tworzone za pomocą pakietów Pythona i języka R, d) digital stories. Prawie wszystkie one bezpośrednio bądź pośrednio związane są z koniecznością pracy z wielkimi zbiorami danych: ich pobieraniem, przetwarzaniem, analizowaniem i prezentowaniem. Większość osób w XXI wieku będzie w mniejszym lub większym stopniu miała do czynienia z różnego rodzaju big data. I large data. Praca z nimi wymaga odmiennych kompetencji niż np. praca z tekstami. Humanisci również mają/będą mieli do czynienia z „danetyzacją”.

Grafika informacyjna to obrazowe przedstawienie złożonych i wielowymiarowych zjawisk w prosty i czytelny sposób (Biecek 2016, s.18). Tego typu grafiki sprawdzają się najlepiej w prezentacji danych, których opis byłby bardzo skomplikowany i co za tym idzie pracochłonny (np. migracje ludności). Najpopularniejszą odmianą grafiki informacyjnej są infografiki. Proces ich tworzenia polega na zapewnieniu przejrzystości przekazu (priorytet) oraz dostarczeniu najważniejszych informacji w skondensowanej formie – czyli właśnie graficznej (zdjęcia, rysunki, wykresy). Infografika ma za zadanie przykuć uwagę adresata i umożliwić mu szybkie zapoznanie się z zawartością ( Newsom, Haynes 2004, s. 236.). Ponadto, uważa się że, dobra infografika powinna skłonić adresata do skupienia się na treści przekazu,

zaprezentować wiele liczb na niewielkiej powierzchni oraz ułatwić adresatowi porównywanie danych (Tufte 1983, s. 13)

Stworzenie infografiki to nie tylko wizualne przedstawienie danych. To wykorzystanie tekstu i grafik do opowiedzenia historii prezentujących fakty, liczby i często skomplikowane informacje w wizualnej formie, dzięki czemu mogą być one bardziej zrozumiałe dla odbiorców [<https://blog.brand24.pl/ciekawe-i-chetnie-udostepniane-infografiki>]

Istnieje wiele programów do tworzenia tego typu grafik. Do najpopularniejszych zaliczyć można: Piktochart, Easel.ly, Infogr.am, Visual.me, Canva czy Visme (ten ostatni zawiera również oś czasu). Są to głównie darmowe programy i działające na wszystkich systemach operacyjnych.

Animacja komputerowa to tworzenie ruchomych obrazów z wykorzystaniem sprzętu elektronicznego i odpowiedniego oprogramowania. Dzieli się na animację 2D i 3D. Stanowi ona połączenie tradycyjnej animacji (analogowej) z grafiką. Dzięki rewolucji cyfrowej animacja komputerowa zyskała nowe możliwości rozwoju i nowe zastosowania (np. w grach komputerowych czy wirtualnej rzeczywistości). Aby stworzyć iluzję ruchu, na ekranie komputera wyświetlany jest określony obraz, po czym szybko zamienia się go na następny, który jest podobny do poprzedniego, lecz z nieznacznymi zmianami w pozycji obiektów.

Animacja komputerowa jest generalnie rzecz biorąc cyfrowym spadkobiercą sztuki animacji nieruchomych obiektów trójwymiarowych (np. kukiełek) i animacji poklatkowej ilustracji płaskich. W przypadku animacji 3D, obiekty (modele) budowane (modelowane) są na ekranie komputera, po czym trójwymiarowe figury otrzymują wirtualny szkielet. W przypadku animacji płaskich, korzysta się z oddzielnych obiektów (ilustracji) i oddzielnych przezroczystych warstw [[https://pl.wikipedia.org/wiki/Animacja\\_komputerowa](https://pl.wikipedia.org/wiki/Animacja_komputerowa)]. Coraz popularniejsze stają się również animowane filmy 3D. Są to najczęściej kilkuminutowe utwory wizualizujące określone zjawiska i obiekty z otaczającej nas rzeczywistości. Ich cechą szczególną są tzw. fotorealistyczne efekty. Najlepszym (z darmowych) programem do tworzenia animacji (3D) jest Blender. Z pośród tych do tworzenia animacji 2D na uwagę zasługują: Open Toonz, Tupi, Crazy Talk Animation czy Wick Editor. Inną ciekawą odmianą są tzw. animowane ilustracje, zdjęcia i GIF-y. Sztuka ich tworzenia polega po prostu na ożywianiu danych postaci bądź, powiedzmy napisów, występujących np. na zdjęciach czy plakatach.

Kolejną odmianą wizualizacji są te tworzone za pomocą określonych języków programowania. Służą one przede wszystkim do pracy z dużymi ilościami danych (big data). Prostą ich analizę i wykresy można uzyskać za pomocą Excela. Jednakże przy bardziej skomplikowanych interpretacjach – np. zaawansowanych statystykach czy modelowaniu prognoz Excel okazuje się niewystarczający i zmuszeni jesteśmy korzystać z pakietów przygotowanych dla danych języków programowania. Na czoło wysuwają się tutaj Python oraz R (ostaniej pojawiła się Julia język stworzony przez Microsoft). Wspomniane języki zawierają wiele tzw. bibliotek, za pomocą których możemy pobrać interesujące nas dane, „oczyścić” je, przeanalizować i zwizualizować. W przypadku Pythona będą to: NumPy, Pandas, Tkinter i Matplotlib (McKinney 2012, s.18-19). Jeśli chodzi o język R to na uwagę zasługują: Shiny i Ggplot.

Jeśli chodzi o wspomniane przed „chwila” biblioteki Pythona czy R to służą one głównie do analizowania i wizualizowania danych tekstowych (w formatach: csv, json, xml, itp.) natomiast nie są przystosowane one do wizualizacji filmów, zdjęć czy relacji na, powiedzmy, portalach społecznościowych. W tym celu musimy posilkować się specjalnie dedykowanym oprogramowaniem, jak: image plot i image jay Lva Manovicha – przeznaczone do wizualizacji klatek filmowych i grafiki (<http://lab.softwarestudies.com/p/software-for-digital-humanities.html>) czy Gephi - do wizualizacji grafów, za pomocą których przedstawiamy realcje i sieci powiązań zachodzące między różnymi aktorami w świecie fizycznym lub/i wirtualnym (<https://gephi.org/>).

Wreszcie digital stories. Są one nowym rodzajem komunikowania wiedzy i opisu rzeczywistości. Genetycznie wywodzą się z tzw. digital storytelling – czyli krótkich opowiadań zawierających kilkanaście zdjęć, z dodaną narracją i czasami podkładem muzycznym. Digital stories nie tylko przełamują monopol pisma na komunikowanie naszych aktów poznawczych ale wzbogacają komunikat/y o elementy multimedialne (obraz, dźwięk, narracja). Dzięki temu są one nie tylko atrakcyjniejsze w odbiorze ale także lepiej dostosowane do oczekiwań odbiorców wychowanych już w kulturze audiowizualnej.

Poza wspomnianymi cechami i zaletami, digital stories pełnią niezwykle doniosłą rolę, a mianowicie umożliwiają prezentację wyników badań – prowadzonych na dużych kolekcjach danych i z zastosowaniem technik wizualizacyjnych. Eksploracja świata big data wymaga (jak pisałem wyżej) nowych metod i narzędzi. Otrzymane rezultaty zwykle mają postać serii

zdjęć, klitek filmowych, animacji, obrazów 3D czy wykresów. Czasami są multimedialne i interaktywne. Narracja pisana (np. drukowane artykuły czy eseje) nie jest w stanie tego wszystkiego zaprezentować. Potrzebne są więc nowe środki wyrazu i takimi są digital stories.

Digital stories często są mylone z prezentacjami (w rodzaju Power Pointa czy Prezi). Klasyczna prezentacja wszakże jest czymś odmiennym. Integralną częścią prezentacji bowiem jest obecność prezentera, który za pomocą slajdów przedstawia jakiś temat. Owe slajdy ilustrują stawiane przez niego pytania, tezy czy twierdzenia. Digital stories są autonomiczną całością (tak jak książka) i nie potrzebują żadnego zewnętrznego komentatora (nie są dodatkiem to wykładu czy wystąpienia). W celu ich tworzenia buduje się specjalne programy. Do najciekawszych zaliczyć można: Explain everything, Powtoon, Sutori i Thinklink. Co więcej zaczynają powstawać specjalne naukowe periodyki, w których można publikować takie stories (Jooove czy polska: Medialica).

Podsumowując, cała dotychczasowa edukacja na gruncie humanistyki była oparta na piśmie i przygotowywała do pracy z tekstami. W tym modelu najważniejszymi umiejętnościami były: czytanie ze zrozumieniem, opanowanie reguł pisania różnych gatunków (rozprawka, opowiadanie, esej, itp.), doskonała znajomość gramatyki i ortografii, wreszcie: znajomość dziejów literatury. Większość informacji także czerpano z książek, gazet i artykułów.

W świecie współczesnym rola pisma maleje. Maleje również rola komunikacji opartej na piśmie. Ludzie w XXI wieku żyją w świecie obrazów generowanych cyfrowo. W związku z tym wzrasta rola komunikacji medialnej. Coraz wyżej cenione są umiejętności krytycznej analizy mediów. Rynek pracy poszukuje specjalistów od tworzenia multimediiów i ta tendencja będzie się jeszcze nasilać. Szczególni cenieni są różnego typu analitycy danych (także medialnych) i specjaliści od wizualizacji tychże. Umiejętność tworzenia przekazów opartych na wizualizacji staje się również warunkiem twórczej partycypacji w praktykach społeczeństwa informacyjnego: "zwrot od dystrybucji do cyrkulacji jest sygnałem w kierunku bardziej partycypacyjnego modelu kultury, w którym odbiorcy to już nie tylko konsumenci przekazów dla nich skonstruowanych, ale ludzie kształtujący, rozpowszechniający, remiksujący i zmieniający treści medialne na wiele sposobów" (Jenkins, Ford i in. 2018, s. 34). Stąd palącą koniecznością staje się kształcenie szeroko rozumianych kompetencji medialnych, a zwłaszcza różnego rodzaju technik i metod wizualizacji, przykłady których starałem się

pokazać w niniejszej „wypowiedzi”. Odnosi się to przede wszystkim do humanistów, dla których praca z tekstami była do tej pory niekwestionowaną zasadą.

## Przypisy

1. Bard A., Soderqwiszt J., 2006, Netokracja, Warszawa.
2. Biecek P., 2016, Odkrywać! Ujawniać! Objasniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych, Warszawa.
3. Harari Y.N., 2011, Sapiens od zwierząt do bogów, Warszawa.
4. Jenkins H, Ford S., 2018, Green J., Rozprzestrzenialne media, Łódź.
5. McKinney W, Gliwice, Python w analizie danych, 2018.
6. Lee H, Sohn IL, 2016, Big data w przemyśle, Warszawa.
7. Mayer-Schrodinger V, Cukier K., 2014, Big data Rewolucja, która zmieni myślenie, pracę i życie, Warszawa.
8. Newsom D., Haynes J., 2004, Public Relations Writing: Form & Style, Boston.
9. Osińska W., 2016, Wizualizacja informacji, Toruń.
10. Tufte E., 1983, The Visual Display of Quantitative Information, Cheshire, Connecticut.
11. <https://lenovozone.pl/blog/eksplozja-big-data-infografika/> [dostęp: 03.01.2019].
12. <https://www.youtube.com/watch?v=XNsrj5bE2qI> [dostęp: 05.01.2019].
13. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wizualizacja> [dostęp: 05.01.2019].
14. <http://lab.softwarestudies.com/p/software-for-digital-humanities.html> [dostęp: 10.01.2019].
15. <https://gephi.org/> [dostęp: 07.01.2019].

## Bibliografia

1. Bard A., Soderqwiszt J., 2006, Netokracja, Warszawa.
2. Biecek P., 2016, Odkrywać! Ujawniać! Objasniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych, Warszawa.
3. Burges J, Green J., You Tube. Wideo online a kultura uczestnictwa, 2011, Warszawa.
4. Harari Y.N., 2011, Sapiens od zwierząt do bogów, Warszawa.
5. Jenkins H, Ford S., 2018, Green J., Rozprzestrzenialne media, Łódź.
6. McKinney W, Gliwice, Python w analizie danych, 2018.



7. Lee H, Sohn IL, 2016, Big data w przemyśle, Warszawa.
8. Lessing L., 2009, Remiks, Warszawa
9. Levinson P., 2010, Nowe nowe media, Kraków.
10. McCandless D., 2017, Informacja jest piękna, Warszawa.
11. Mayer-Schrodinger V, Cukier K., 2014, Big data Rewolucja, która zmieni myślenie, pracę i życie, Warszawa.
12. Newsom D., Haynes J., 2004, Public Relations Writing: Form & Style, Boston.
13. Osińska W., 2016, Wizualizacja informacji, Toruń.
14. Radomski A., 2015, Humanistyka w świecie Informacjonalizmu, Lublin.
15. Tufte E., 1983, The Visual Display of Quantitative Information, Cheshire, Connecticut

## **Argumentacja Jaegwona Kima przeciwko nieredukcyjnemu fizykalizmowi i jej krytyka**

MIRON KĄDZIELA<sup>1</sup>

### **Abstract**

The aim of the paper is to present Jaegwen Kim's arguments against nonreductive physicalism. The Korean-American scientist was against the nonreductive consensus, presenting against it his argument that is meant to refute mental causation. First, I briefly outline what nonreductive physicalism is, and then I present the four principles of Kim that he uses in his argument, which ultimately become the cause of critique of his theory, which I present in the final section of the paper. Kim's argument turns out to be flawed, but it should be borne in mind that the mind-body issue is a special kind of problem for which humanity may not be able to find a solution due to man's limited cognitive abilities.

### **Abstrakt**

Celem tekstu jest przybliżenie argumentów Jaegwona Kima przeciwko nieredukcyjnemu fizykalizmowi. Koreańsko-amerykański uczony był przeciwnikiem konsensusu nieredukcyjnego, przedstawiając przeciwko niemu swój argument mający obalić przyczynowość mentalną. Wpierw pokrótce przedstawiam, czym jest nieredukcyjny fizykalizm, następnie przedstawiam cztery zasady Kima, których używa on w swojej argumentacji, a które stają się ostatecznie przyczyną jego krytyki przedstawionej w ostatniej części pracy. Argumentacja Kima okazuje się wadliwa, lecz należy mieć na uwadze, że problem relacji umysł-ciało jest problemem szczególnym, dla którego człowiek być może nie jest w stanie znaleźć rozwiązania z powodu jego ograniczonych zdolności poznawczych.

---

<sup>1</sup> Miron Kądziela (ur. 1994) – student Filozofii II stopnia na UJ, absolwent Elektroradiologii I stopnia na Collegium Medicum oraz Filozofii I stopnia na UJ, publikował publicystykę w czasopismach internetowych m.in. w „Artpapierze” oraz „Filozofuj!”. Finalista Międzynarodowego Festiwalu Opowiadania 2019. Wystąpił na konferencji „Rejestry kultury” z prezentacją „Głębokie rozwarstwienie amerykańskiego mainstreamu”. Interesuje się egzystencjalizmem, fenomenologią, problemem umysł-ciało.

## 1. Wstęp

Na przestrzeni swojej kariery akademickiej Jaegwon Kim opublikował szereg tekstów, w których argumentował przeciw nieredukcyjnemu fizykalizmowi. Wnioskiem, który wysunąć możemy z jego prac jest albo przyjęcie redukcyjnego fizykalizmu, albo epifenomenalizmu. Te wnioski są jednak tylko pozorne, bowiem sam Kim twierdzi, że jego argumentacja doprowadzić może jedynie, jak pokażę poniżej, do stwierdzenia, że przyczynowość mentalna jest niezrozumiała. Argumentacja Kima jest więc przede wszystkim atakiem na przyczynowość mentalną w rozumieniu nieredukcyjnego fizykalizmu i tym samym atakiem na tzw. konsensus nieredukcyjny, który sugeruje, że nieredukcyjny fizykalizm jest stanowiskiem dominującym w dyskursie dotyczącym problemu umysł-ciało (Block, 1997, 107-132).

## 2. Nieredukcyjny fizykalizm

Nieredukcyjny fizykalizm (NRP – ang. nonreductive physicalism) jest tezą metafizyczną, według której twierdzi się, że byty naszego świata tworzą ontologiczną i przyczynową sieć, która jest fizyczna, lecz nie może być zredukowana lub w pełni wyjaśniona przez prawa, właściwości czy pojęcia, które można odkryć i przedstawić w ramach nauk fizycznych (Morales, 2014, 27-43). Co ważne, jeśli NRP jest prawdziwy, wówczas własności mentalne są włączone do własności fizycznych, ponieważ są częścią sieci, która jest fizyczna. Ten szkopał odróżnia NRP od dualizmu (Haug, 2011, 451-469).

Według Kima nieredukcyjny fizykalizm składa się z kilku konkretnych tez – monizmu fizykalnego, antyredukcjonizmu, realizacjonizmu i kauzalizmu. To znaczy, że wszystkie konkretne partykularia są fizyczne, własności mentalnie nie są redukowalne do własności fizycznych, wszystkie własności mentalne są realizowalne fizycznie, a własności mentalne posiadają moce przyczynowe (Kim, 1993, 344). Kim wymienia w jednym ze swych późnych tekstów (Kim, 2005, 15) zalety NRP – jest to sposób na ochronę autonomii sfery mentalnej, bez uciekania się do antyfizykalnego dualizmu. Przy uznaniu prymatu sfery fizycznej, zaznacza się różnicę od reszty świata istot z mentalnością – świadomością, racjonalnością. To stanowisko uznaje nasz zdroworoządkowy pogląd, że jesteśmy wyjątkowi, obdarzeni inteligencją i kreatywnością, rodzaju nieznanego w reszcie natury. Pozwala to też psychologii istnieć jako nauce, ponieważ analizuje ona owe nieredukowalne własności fizyczne, funkcje, zdolności itp. Zdaniem Kima NRP jest jednak

ostatecznie myśleniem życzeniowym – NRP jest prawdą, gdy przyjmiemy mentalną przyczynowość stanów mentalnych superwenujących na stanach fizycznych, a to, jak Kim będzie starał się wykazać, nie jest możliwe (Kim, 2005, 15).

Ważną koncepcją nieredukcyjną jest monizm anomalny Donalda Davidsona, który próbuje połączyć intuicje monistyczną oraz antyredukjonistyczną. Davidson twierdzi, że prawa psychologiczne są niesprowadzalne do praw fizycznych, ale też, że nie istnieją takie prawa w ścisłym znaczeniu. Ażeby to pogodzić proponuje, aby zrezygnować z utożsamiania rodzaju zdarzeń mentalnych z fizycznymi, a za to utożsamiać konkretne egzemplarze zdarzeń fizycznych i mentalnych. Teoria Davidsona jest jednak drogą do epifenomenalizmu – co prawda, proponujemy tożsamość mentalnego z fizycznym, ale tylko w konkretnym przypadku. Nie jest to pełna teoria identyczności, ponieważ rodzaj mentalny jako taki, w tym ujęciu, nie jest koniecznie redukowalny do fizycznego. Jest to epifenomenalizm rodzajowy, ponieważ u Davidsona nie ma definicji koordynujących, tj. nie ma praw psychofizycznych, a zachodzą jedynie jednostkowe relacje tożsamości (Paprzycka, 2003, 32). Zdarzenie mentalne jest anomalne, co oznacza, że nie ma żadnego ścisłego prawa, na podstawie którego można przewidywać te zdarzenia (Paprzycka, 2003, 32), a za to konkretne zdarzenia mentalne podpadają pod ścisłe prawa deterministyczne, tylko gdy są utożsamione z konkretnym zdarzeniem fizycznym, które wszak podlega prawom fizycznym. Zdarzenie mentalne musi więc w pierw wejść w interakcję przyczynową ze zdarzeniem fizycznym i otrzymać w ten sposób opis fizyczny.

### **3. Argumentacja Jaegwona Kima**

Przed przejściem do krytyki przyczynowości mentalnej u Kima, należy pochylić się nad kwestią praw psychofizycznych i ponownie sięgnąć do teorii Davidsona. Kim bowiem analizuje ten problem w kontekście jego rozważań (Kim, 1979, 35), gdzie jest to szczególnie istotny problem. Kim zwraca uwagę na to, że Davidson próbuje uzasadnić przyczynowość psychofizyczną pomimo twierdzenia, że nie ma praw psychofizycznych. W końcu Davidson twierdzi, że zdarzenie mentalne jest anomalne i nie podlega prawom i psychofizycznym, i psychologicznym (obu tych rodzajów praw nie ma), bo inaczej zdarzeniem mentalne wyjaśnialne byłoby nie tylko poprzez deskrypcję fizyczną i prawa fizyczne, ale też przez prawa psychofizyczne i psychologiczne (Kim, 1979, 35). Kim twierdzi jednak, że deskrypcje

neurofizjologiczne nie mogą zostać oddzielone od korelacji psychoneuronalnej. Obserwowane fenomenalne zdarzenia mentalne, takie, jak ból czy mrowienie, są powiązane z fundamentalnymi dla nich procesami neuronalnymi. Takie powiązanie jest, zdaniem Kima, przynajmniej zbliżone do prawa. To znaczy – jest korelacja pomiędzy zdarzeniami sensorycznymi a ich podstawą neuronalną (Kim, 1979, 35). Przy przeprowadzaniu redukcji tożsamościowej nie można tego ignorować. Przybliżając swój argument przeciw przyczynowości mentalnej, który przedstawiam poniżej, Kim posługuje się twierdzeniem, że pomiędzy zdarzeniem mentalnym a fizycznym jest jakieś powiązanie psychofizyczne, a zgodnie z „Hume’owską koncepcją przyczynowości” (Kim, 1979, 35), zakładamy, że jest to powiązanie na zasadzie prawa.

Jaegwon Kim na potrzeby swojej argumentacji wprowadza trzy zasady (Kim, 2005, 15-17), które pomogą mu wykazać fałsz przyczynowości mentalnej i będą podstawą jego rozważań.

1. Kryterium rzeczywistości – rzeczywiste jest to, co ma moc przyczynową.
2. Zasada przyczynowego wykluczenia – dla każdego zdarzenia jest co najwyżej jedno kompletne i niezależne wytłumaczenie przyczynowe.
3. Zasada przyczynowego domknięcia – wszechświat fizyczny jest przyczynowo zamknięty, czyli każde fizyczne zdarzenie ma swoją przyczynę oraz ma kompletne przyczynowe wyjaśnienie w kontekście innego fizycznego wydarzenia.

Te zasady pozwolą Kimowi przeprowadzić krytykę przyczynowości mentalnej, która przebiega następująco:

Niech M będzie zdarzeniem mentalnym, a P jego korelatem neuronalnym. M zachodzi w czasie, gdy występuje też P. M i P są więc swoimi jednoczesnymi ekwiwalentami nomicznymi. Jeśli przyjmujemy też, że M jest, zgodnie z przyczynowością mentalną superwenujących na podstawie neuronalnej stanów mentalnych (psychofizyczną relacją kauzalną), przyczyną innego fizycznego wydarzenia P\*, przyjmujemy wówczas, że jest jakieś prawo, które łączy M z P\* (właśnie owo wspomniane wcześniej postulowane powiązanie psychofizyczne, które jest prawem). Koniecznie, z racji nomicznej ekwiwalencji M i P, jest też połączenie pomiędzy P i P\*. Ponadto na P\* superwenuje jakiś stan mentalny M\*. Żeby to stało się łatwiejsze do przyswojenia, rozrysujmy te stany na przykładzie. P to ukłucie igłą palca, M to uczucie bólu, P\* to odsunięcie ręki od igły, a M\* to ulga po

usunięciu palca od źródła bólu. Wydarzenie  $M^*$  jest też nomicznym ekwiwalentem  $P^*$ , zachodzi w tym samym czasie, superwenując nań. Oznacza to, że  $M^*$  powstaje, gdy istnieje też  $P^*$ , jest od  $P^*$  kompletnie zależne i przezeń generowane. Powstaje więc także powiązanie pomiędzy  $P$  a  $P^*$  - z racji nomicznej ekwiwalencji  $M$  i  $P$ , co zostało wspomniane wcześniej, ale też dlatego, że widzimy, że te zdarzenia zachodzą po sobie i, tak jak przy  $M \square P^*$ , przyjmujemy, że istnieje jakaś przyczynowość pomiędzy zjawiskami  $P$  i  $P^*$ .  $P^*$  ma w ten sposób dwie przyczyny:  $P$  i  $M$ . Przyjmując zasadę [2], musimy uznać, że któraś z przyczyn nie oddziałuje przyczynowo na  $P^*$ . Jeśli usuniemy  $P$ , to siłą rzeczy zniknie też  $M$ , z racji tego, że superwenuje na  $P$  i jest od niego zależny. Musimy więc usunąć  $M$  i uznać, że przyczyną  $P^*$  jest  $P$ . Teraz, przyjmując zasadę [1], musimy przyznać, że  $M$  nie jest rzeczywiste, bo nie ma tak naprawdę mocy przyczynowej. Nie tylko nie zachodzi przyczynowość mentalna, lecz stan mentalny zostaje zredukowany do swojej podstawy neuronalnej. Czym więc są stany mentalne?

Jedyną co nam pozostaje to konieczność redukcji stanów mentalnych do fizycznych poprzez relację identyczności. Stany mentalne są więc makrowłasnościami bytów mikrofizycznych, nawet jeśli nie są rzeczywiste. Kim daje tu przykład stołu (Kim, 1979, 40) - możemy mówić o stole, a nie o kawałkach drewna czy atomach budujących stół, lecz jest to jedynie abstrakcyjne określenie odnoszące się nominalnie do pojęcia, które nie dotyczy ontologii świata fizycznego. Byty mikrofizyczne stają się fundamentem nieredukowalnym. W przypadku mózgu, są to, z tego co obecnie wiemy, neurony. Kim wprowadza jednak jeszcze jedną zasadę:

4. Brak nieredukowalności mocy przyczynowych – wszystkie moce przyczynowe obiektu, zdarzenia, czy własności są redukowalne do niższego poziomu mocy przyczynowej, chyba że takiego niższego poziomu nie ma (Merricks, 1995, 160).

Ta zasada będzie podstawą do ataków uczonych niepodzielających poglądów Kima, co zostanie przedstawione w stosownej części tekstu.

Warto w tym kontekście wspomnieć jeszcze, że redukcjonizm fizyczny Kima, którego podstawy przedstawiłem powyżej, nie jest jedyną drogą, którą można podążać po stwierdzeniu braku przyczynowości mentalnej. Otóż zakładając zasadę [2], lecz nie przyjmując zasady [1], pozostaje nam pogląd epifenomenalizmu – zdarzenia mentalne istnieją, lecz nie mają przyczynowego wpływu na świat fizyczny. Mimo że jest to niezgodne z jedną

zasad Kima, w swoich wczesnych tekstach widzi on epifenomenalizm jako pewną alternatywę dla redukcyjnego fizykalizmu. Jest tak dlatego, ponieważ mimo odrzucenia przyczynowości mentalnej, dostrzega on, że zdarzenie mentalne niemniej istnieje i „zswisa” ono („dangle”) z ogólnej sieci przyczynowej. Kim twierdzi wręcz, że jego teoria jest niczym innym, jak epifenomenalizmem, o ile porzucimy twierdzenie, że stany mentalne są zależne od fizycznych albo przynajmniej, jeśli stwierdzimy, że jest jakiś problem z proponowaną teorią o tożsamości mentalnego z fizycznym. Jeśli jednak mówimy o superwencji mentalnego na fizycznym, musimy przyjąć, że stany mentalne po prostu nie istnieją (Kim, 1979, 47). I do tego skłania się ostatecznie Kim.

Przeciw redukcyjnemu fizykalizmowi można przedstawić argument z wielorakiej realizowalności. W skrócie – dany stan mentalny może być realizowany w różnych osobach, a także w różnych zwierzętach innego gatunku niż ludzki. To znaczy, na przykład ból może realizować się na różne sposoby na różnych stanach fizycznych. Pozornie to argument nietrafiony, bo identyczność zakłada identyczność jednego konkretnego stanu mentalnego z konkretnym stanem fizycznym i nie traktuje przykładowego bólu w formie powszechnika, lecz w sensie nominalistycznym. Niemniej Kim bardzo dokładnie i skrupulatnie odpowiada na ten argument w ramach swojej teorii. Otóż założmy, że jakieś  $x$  odczuwa ból oraz jakieś  $y$  odczuwa ból. Jeśli psychologiczne odczucie bólu superwenuje na podstawie neurologicznej, to jest jakiś stan bólu  $C$ , taki który odczuwa zarówno  $x$  i  $y$ . Należy jednak przypisać każdemu z nich osobny stan bólowy –  $C$  i  $C^*$ , bo nie przyjmujemy, że zarówno  $x$ , jak i  $y$  odczuwają ten sam stan mentalny. Czy  $C$  i  $C^*$  są identyczne? Nie ma powodu, aby tak twierdzić – ból może mieć różne podłoże, różne natężenie, różny okres itp. Niemniej jest bólem. Gdy ponadto będziemy mówić o  $x$  i  $y$  nie jako o ludziach, a jako o przedstawicielach innego gatunku, np. o mrówce i albatrosie, to niemożliwe jest określenie tego, jaka jest natura bólu u tych zwierząt. Znowu pojawia się u Kima analogia ze stołu – stołem określimy obiekty znacząco różniące się od siebie, lecz spełniające pewne własności, które możemy zaobserwować. Zostaną określone tym samym słowem, nawet jeśli będą się od siebie różnić (Kim, 1979, 43).

Na trudności natkniemy się dopiero wtedy, gdy problem wielorakiej realizowalności chcielibyśmy odnieść do innego rodzaju superwencji, wychodząc poza podjęty w tej pracy temat, tj. do superwencji moralnej. Otóż przyjmując, że zarówno Święty Franciszek z Asyżu, jak i Sokrates to osoby dobre, lecz wykonywali w swoim życiu różne czyny i przedstawiali

różne cechy, to mówimy wciąż o jakimś jednym dobru. Ta sama własność ma więc różne podstawy. Kim proponuje następujące rozwiązanie:

Niech  $M$  superweniuje na  $N$  i niech  $P$  będzie jakąkolwiek własnością w  $M$ , taką, że obiekt  $x$  ma  $P$ . Wtedy podzbiór  $B$  od  $N$  jest własnością podstawy superweniencji wydarzenia  $x$  posiadającego  $P$  w wypadku, gdy  $B$  jest minimalnym zbiorem takim, że  $x$  ma własności w  $B$  i wszystko inne posiadające te własności, ma  $P$  (Kim, 1979, 43-44).

Mówiąc prościej – w podstawie superweniencji musimy przyjąć jakiś zbiór czynów, czy cech (podzbiór  $B$  w jakimś ogólnym  $N$ ), które są minimalnie wystarczające do uosabiania bycia dobrym (czyli  $P$ , które posiada obiekt  $x$ , gdzie  $x$  to np. Sokrates). W ten sposób można przedstawiać sobą różne wartości i posiadać cechy także spoza zbioru  $B$ , lecz wystarczy spełniać niektóre z tych, które obejmujemy w  $B$ .

Trzeba wciąż pamiętać o tym, co nie zostało być może odpowiednio podkreślone – superweniencja mentalnego na fizycznym u Kima istnieje, lecz jedynie w formie wyobrażeniowych makrowłasności, które opierają się na bytach mikrofizycznych. Nawet jeśli nie byłoby żadnego prawa psychofizycznego ani regulacji superweniencji stanów mentalnych na fizycznych, to jasne jest to, że jest coś, co nazywamy mentalnym i coś, co nazywamy fizycznym, a ponadto, że mentalne jest zależne od podstawy fizycznej i dwie mentalne rzeczy nie różnią się od siebie, jeśli nie różnią się na poziomie fizycznym. Jest to jednak tylko wyobrażenie, które należy zredukować do stanu fizycznego.

#### 4. Zarzuty

Zarzuty wobec teorii Kima przedstawia przede wszystkim sam Kim. Należy bowiem zrozumieć, że opowiadając się przeciwko nieredukcyjnemu fizykalizmowi, nie forsował on redukcyjnego fizykalizmu ani epifenomenalizmu. Co prawda, proponuje je jako dwie możliwe drogi, szczególnie redukcyjny fizykalizm, który zgodny jest z wprowadzonymi przez niego zasadami, lecz przeprowadza także argument przeciwko temu ujęciu.

W tekście z 2005 roku, tj. w jednym z jego późnych tekstów, mówi wprost, że odrzuca redukcyjny fizykalizm (Kim, 2005, 29), a jego atak na NRP był tylko tym – atakiem na nieredukcyjny konsensus. Kim odrzuca redukcyjny



fizykalizm, ponieważ wierzy, że qualia są nieredukowalne i wciąż jest to kompletnie niezrozumiałe. Qualia, w tym np. ból, są nieredukowalne, a więc fenomenalne własności umysłowe nie mogą być utożsamiane funkcjonalnie z podłożem fizycznym. Przeciwnieństwo tego twierdzenia jest we wcześniejszych pracach podstawą teorii redukcyjnego fizykalizmu Kima, niemniej niezmiennie uznaje on, że redukcjonizm ma zastosowanie w stanach psychologicznych umysłu .

Ciekawe jest też to, jak Kim reaguje na to, że zderzył się ze ścianą braku argumentów za redukcjonizmem. Uznaje, że:

*Jeśli nasz schemat pojęć byłby radykalnie zmieniony, problemy także by się zmieniły. Być może nowy schemat nie pozwoliłby na sformułowanie tych lub równoważnych problemów. Niektórzy filozofowie byłiby skłonni do uznania tego za wystarczającą podstawę do zachęcania nas do porzucenia naszego obecnego systemu pojęć na rzecz jakiegoś czystszej i bardziej uporządkowanego, uważając, że zagadka przyczynowości mentalnej i świadomości jest wystarczającym powodem do wyrzucenia naszego współdzielonego schematu intencjonalnych i fenomenalnych idiomów z jego rzekomymi wbudowanymi „kartezjańskimi” błędami i zamieszaniem. (...) Równie dobrze może być tak, że nasz problem umysł-ciało, lub coś podobnego, powstaje w każdym schemacie, który jest wystarczająco bogaty, aby wiernie oddać nasz świat w taki sposób, w jaki go spostrzegamy. Równie dobrze może być tak, że problem jest niewzruszoną konsekwencją napięcia pomiędzy obiektywnym światem fizycznego istnienia i subiektywnym światem doświadczenia, i rozróżnienie pomiędzy obiektywnym a subiektywnym jest nieuniknione dla rozważnych poznających (...) (Kim, 2005, 30).*

A więc, co może wydać się zaskakujące, pozornie pozostaje on przy konsensusie nieredukcyjnym w kwestii stanów fenomenalnych, uznając, że problem jest nie do rozwiązania. Biorąc pod uwagę to, że Kim przeprowadził też silną redukcyjną krytykę tego konsensusu, można twierdzić, że albo dyskredytuje on własne rozważania, albo że problem świadomości jest dla niego niezrozumiały na obu tych gruntach – problem jest wciąż dla człowieka tajemnicą, której oba stanowiska nie wyjaśniają (Kim, 2005, 30). To znaczy – zrozumiałe jest dla Kima to, jak przebiega operacja reakcji na ból, która jest jego zdaniem reakcją fizyczną, zależną od impulsu neuronalnego, lecz niejasna jest natura towarzyszącego jej bólu jako stanu fenomenalnego. Niezrozumiałość przyczynowości mentalnej stanów fenomenalnych, zarówno na gruncie redukcyjnym, jak i nieredukcyjnym, może być dowodem na to, że relacja umysł-ciało zwyczajnie nie może zostać w całości wyjaśniona w ramach zdolności poznawczych człowieka i poprzez jego środki intelektualne. Być może warto więc zastanowić się nad teorią misterianizmu Colina McGinna, który wysnuwa podobne wnioski:

Przez długi czas próbowaliśmy rozwiązać problem umysł-ciało. Ten uporczywie opierał się naszym najlepszym próbom. Tajemnica utrzymuje się. Myślę, że nadszedł czas, aby szczerze uznać, że nie jesteśmy w stanie rozwiązać tej tajemnicy. Ale myślę również, że ta właśnie nierozwiązywalność – albo jej powód – usuwa problem filozoficzny (McGinn, 1989, 349).

Dokładną krytykę redukcyjnego rozumowania Kima przeprowadził Trenton Merricks (Merricks, 1995, 156-161). Skupia się on na zasadzie [4], według której wszystkie relacje przyczynowe makrowłasności muszą opierać się na (i być wyjaśnialne według) relacjach przyczynowych własności na poziomie niższym (na którym superwenują), tj. na faktach mikrofizycznych. Makrowłasności są w rozumowaniu Kima zredukowane. Dotyczy to nie tylko stanów mentalnych, lecz jakichkolwiek makrowłasności, jak w przykładzie stołu – stąd Merricks uznaje, że zasada [4] jest zbyt silna i doprowadza do absurdu, w którym o ludzkim ciele musimy mówić w kontekście pojedynczych atomów, które to ciała konstytuują, bo ciało według kryterium rzeczywistości po prostu nie istnieje. Nie ma więc czegoś takiego, jak ciało człowieka lub są ciała, lecz ciało jest identyczne z konkretnymi rojami atomów, które, znowuż, zgodnie z zasadą [1] nie istnieją, bo nie posiadają mocy przyczynowych – istnieją tylko pojedyncze atomy (lub coś jeszcze niżej), pomiędzy którymi zachodzą relacje kauzalne. Zdaniem Merricksa Kim osuwa się z redukcjonizmu do de facto eliminatywizmu (Merricks, 1995, 160-161).

Merricks pyta dalej: jak głęboko należy zejść, aby dojść do wydarzenia, własności lub obiektu, który nie może zostać zredukowany do niższego poziomu? Powstają dwie możliwości – albo jest jakiś najniższy poziom albo go nie ma. Przyjmując, że jest jakiś najniższy poziom, zakładamy jakieś fundamentalne wydarzenia, własności lub cząsteczki, czyli pewne podstawowe fakty metafizyczne (metaphysical simples). Zdaniem Merricksa nie jest to w zgodzie z teorią Kima, który wszak trzyma się blisko stanów fizycznych i nie ucieka się do wyjaśnienia metafizycznego, którego potrzebowałby, aby stwierdzić, że materia nie jest redukowalna w nieskończoność. Przyjmując ponadto [1], musimy stwierdzić, że jedyne, co istnieje to właśnie owe metaphysical simples (Merricks, 1995, 160-161)..

Przyjmując drugą możliwość, tzn. taką, że nie ma pewnego najniższego poziomu, a zarazem przyjmując zasadę [1], musimy uznać, że nic nie jest ostatecznie rzeczywiste, bo zawsze będzie redukowane poziom niżej i pozbawione mocy przyczynowej. Dzieje się tak dlatego, że schodząc ciągle

o poziom niżej, nigdy nie otrzymamy bytu, który wyjaśni moce przyczynowe poziomu wyższego. Aby uniknąć dylematu pomiędzy istnieniem lub nieistnieniem najniższego poziomu, Merricks uznaje, że należałoby usunąć albo zasadę [1], albo właśnie [4]. Usunięcie którejś z nich podważy całą argumentację Kima przeciwko nieredukcyjnemu fizykalizmowi. Usunięcie kryterium rzeczywistości pozwoli na uznanie, że stany mentalne są rzeczywiste i nie muszą zostać zredukowane, a odrzucenie braku nieredukowalności mocy przyczynowych oznaczać będzie, rzecz jasna, że nie będzie tego dylematu, bo nie będzie przyczyny, aby powstał. Jednakże wtedy też nie będzie można przyjąć relacji identyczności, która jest podstawą do redukcji w teorii Kima. Makrowłasności mogą wówczas pozostać rzeczywistymi makrowłasnościami, a argumentacja przeciw NRP upada (Merricks, 1995, 160-161).

Merricks znajduje jednak w jednym z tekstów Kima ewentualną odpowiedź na swoje obiekcje:

Rozważając takie pytania, o to, czy „naprawdę są” wydarzenia (ponad substancjami i ich własnościami), czy substancje są „ontologicznie przed” wydarzeniami i vice versa, jaka jest „metafizyczna natura” wydarzeń, oraz inne podobne pytania o fakty, własności, składniki, wycinki czasu i tak dalej, wydaje się niepoprawne myśleć, że są „prawdziwe” odpowiedzi, odpowiedzi, które są prawdziwe, ponieważ prawidłowo przedstawiają jakiś przedistniejący metafizyczny porządek świata. Myślę, że serce dochodzeń ontologicznych leży w konstrukcji bardziej niż w opisie (Kim, 1993, 9).

Jest to znamieny fragment, zwłaszcza, że pozostaje w duchu tego, co przytaczałem powyżej – pewnej niewytłumaczalności zjawisk i tego, że ludzkie dochodzenia zamknięte są wewnątrz granic ludzkiego poznania. Kim nie opisuje świata obiektywnego, bo nie ma pewności, że rzeczywiście ma do niego dostęp, lecz próbuje zbudować lub zburzyć teorie tworzone przez ludzi, aby określić to, co jest im dostępne. Przez to krytykując to, co uważa za lukę w rozumowaniu, nie musi proponować jednoznacznej odpowiedzi, skoro jej nie zna. Ponadto musi też zauważyć lukę w swoim własnym rozumowaniu, odrzucając wszak ostatecznie redukcyjny fizykalizm, który mógłby być alternatywą dla NRP.

Niemniej „serce dochodzeń ontologicznych leży w konstrukcji”. Próba szukania odpowiedzi na nurtujące nas pytania powinna opierać się na budowaniu swoście ludzkich struktur pojęciowych, które określać będą swoście ludzki świat. Nie ma więc tak naprawdę większego sensu

przyjmować postawy agnozy biernej w dyskursie pomiędzy redukcijnym a niereducyjnym fizykalizmem. Postawa czynna, w ramach której próbujemy wziąć pod uwagę wszelkie racje i znaleźć drogę pomiędzy budowanymi teoriami, zdaje się najbardziej konstruktywna i otwarta na argumenty z obu stron.

## Bibliografia

1. Block, Ned; 1997, Anti-Reductionism Slaps Back, w: *Philosophical Perspectives*, nr 11, s. 107-132.
2. Chalmers, David; 2010, Świadomy umysł. W poszukiwaniu teorii fundamentalnej, przekł. Marcin Miłkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Davidson, Donald; 1992, Zdarzenia mentalne, w: *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*, Warszawa: PWN, s. 163-193.
4. Haug, Matthew; 2011, On the Distinction between Reductive and Non-Reductive Physicalism, w: *Metaphilosophy*, nr 4 (42), 451-469.
5. Kim, Jaegwon; 1979, Causality, Identity, and Supervenience in the Mind-Body Problem, w: *Midwest Studies in Philosophy*, nr 4, s. 31-49.
6. Kim, Jaegwon; 1984, Supervenience and Supervenient Causation, w: *The Southern Journal of Philosophy*, nr 22, s. 45-56.
7. Kim, Jaegwon; 1989, The Myth of Nonreductive Materialism, w: *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, nr 3 (63), s. 31-47.
8. Kim, Jaegwon; 1993, The Nonreductivist's Troubles with Mental Causation, w: *Supervenience and Mind. Selected Philosophical Essays*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 336-357.
9. Kim, Jaegwon; 1993, *Supervenience and Mind. Selected Philosophical Essays*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Kim, Jaegwon; 2005, Mental Causation and Consciousness. Our Two Mind-Body Problems, w: *Physicalism, or Something Near Enough*, Princeton: Princeton University Press, s. 7-31.
11. McGinn, Colin; 1989, Can We Solve the Mind-Body Problem?, w: *Mind* nr 98 (391), Oxford: Oxford University Press, s. 349-366.
12. Merricks, Trenton; 1995, Critical Notice of Jaegwon Kim's *Supervenience and Mind*, w: *Philosophical Books*, nr 36, s. 156-161.

13. Morales, Juan; 2014 Nonreductive Physicalism: Understanding Our Metaphysical Paradigm, w: Pulse: Graduate Journal of History, Sociology & Philosophy of Science, nr 3, s. 27-43.
14. Paprzycka, Katarzyna; 2003, Monizm anomalny Davidsona a problem epifenomenalizmu w świetle Idealizacyjnej Koncepcji Nauki, w: Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, nr 1 (45), s. 27-43.

## ***Ukraiński teatr we Lwowie w latach 1800 – 1900***

**WŁODZIMIERZ BORYSIAK<sup>1</sup>**

### **Abstract**

This publication sets out a brief history of Ukrainian theater 'Ruska Besida' ('Ukrainian Conversation') in Lviv since its establishment till 1900. The publication also consider some questions of formation and development of the Ukrainian Galician theater, primarily associated with such prominent figures of Ukrainian theater as O. Bachynskyi, T. Bachynska, M. Kropyvnytskyi, I. Hrynevetskyi, I. Biberovych and others. The author quotes from the memoirs and recollections of contemporaries and reviews, reflected in the Polish and Ukrainian press.

**Keywords:** History of Ukrainian theater, Lviv

### **Abstrakt**

Niniejsza publikacja opisuje historię Teatru Ukraińskiego we Lwowie „Ruśka Besida”, w latach 1800-1900. Artykuł również porusza niektóre problemy rozwoju i tworzenia teatru ukraińskiego we Lwowie, w zaistniałej sytuacji, przede wszystkim związanej z nazwiskami takich wybitnych twórców teatru ukraińskiego, jak: O. Baczyński, T. Baczyńska, M. Kropewnyćkyj, I. Hrynewećkyj, I. Biberowycz i inni. Autor przytacza obszernie cytaty z pamiętników i wspomnień tamtejszych autorów, a także recenzje, które znalazły swoje odzwierciedlenie na łamach polskiej i ukraińskiej prasy.

**Słowa kluczowe:** Historia Ukraińskiego Teatru we Lwowie.

---

<sup>1</sup> Włodzimierz Borysiak, Absolwent Akademii Teatralnej im. A. Zelwerowicza, w Warszawie (wydział Reżyseria Dramatu), oraz Studiów Podyplomowych w Krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych im. J. Matejki (scenografia). Reżyser praktyk. Publikował m.in. w: Praca zbiorowa „Antoni Czechow. W stu pięćdziesięciolecie rocznice urodzin”/Uniwersytet Rzeszowski;/Biuletyn Uniwersytetu Lwowskiego; „Spheres of Culture”/ Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie;/ Zbiór materiałów międzynarodowej naukowo-teoretycznej konferencji/Kijowski Narodowy Uniwersytet teatru filmu i telewizji im. I. Karpenki- Karego.

**N**a początku XIX wieku we Lwowie oprócz Teatru Polskiego również działał, pierwszy profesjonalny Teatr Ukraiński – Ruśka Besida, założony jeszcze w 1864 r. Jednak historia ruskiego (ukraińskiego) teatru w Galicji Wschodniej sięga XVIII wieku, kiedy grekokatolickie seminarium we Lwowie, w czasach austriackiego Rządu staje się „gniazdem polonizmu”, kiedy w murach tej uczelni po raz pierwszy czytano dzieła A. Mickiewicza. Właśnie wtedy w tym ruskim grekokatolickim seminarium urządzano widowiska sceniczne w języku polskim. Najpierw grano szkolne komedie Bohomolca, bez udziału kobiet, a następnie i sztuki innych autorów. Do najzdolniejszych kleryków biorących udział w tych przedstawieniach należały Józef Czernecki i Jan Stoczkiewicz. Ostatni wyróżniał się dużą zdolnością literacką, i przetłumaczył wielu sztuk na język polski dla teatru seminaryjnego, m.in. sztukę Wiosna H. Kleista (wydanej drukiem 1802 r.). O dalszych przedstawieniach w seminarium dowiadujemy się dopiero w latach 1829 i 1830. W tych przedstawieniach brali udział: Kowalski, Szudlijski, Urycki i Słojewski, który występował w rolach kobiecych. „Na przedstawieniach tych, – jak zauważa Stanisław Peplowski, – bywała liczna publiczność świecka, sam Kamiński dyrektor sceny polskiej we Lwowie wyrażał się nader pochlebnie o grze dyletantów” [1, 6]. Jednak pierwsze ukraińskie przedstawienie, jakie odegrali wychowawcy seminarium lwowskiego, było przedstawienie wesela na Rusi, wraz ze wszystkimi obrzędami, za dyrekcji H. Jachymowycza, późniejszego metropolite. Wtem za czasów jego dyrekcji we lwowskim grekokatolickim seminarium znajdowały się najwybitniejsze ówczesne siły ukraińskich intelektualistów, m. in.: Szaszkewycz, Wahylewycz, Hołowaćkyj, Kozanowycz, Mołyńcyk, Moch, Skomorowskyj, Szuchewycz, Ustyjanowycz i inne. Po dwuletniej kadencji H. Jachymowycza jego wpływ na wychowawców seminarium był ogromny. Tak, że po ukończeniu seminarium jeden z jego uczniów, R. Moch obejmując probostwo w obwodzie Stanisławowskim napisał w 1848r. i wydał pierwszą ukraińską komedię Sprawa w seli Klekotyni, a inny I. Naumowycz napisał pod wpływem Molierowskiej komedii George Dandin – sztukę Hryć Mażnycia (wydana w czasopiśmie „Pszczola” w 1849 r.). Zaś inni jego uczniowie m. in. – C. Skomorowskyj również przetłumaczył sztukę Chomiakowa Jermak, a Witoszyńskyj naśladując wodewil francuski napisał wodewil – Kozak i ochotnik. Wtem żadna ze sztuk nie była wystawiona, ponieważ były napisane raczej, jako dialogi bez podziału na sceny i akty, na wzór dramatu szkolnego.

Dopiero po rewolucji 1848 r. w imperium austriackim zaczyna się intensywnie rozwijać kulturalne życie ukraińskiej wspólnoty na terenie Rusi galicyjskiej.

Dlatego pierwsze publiczne ruskie teatralne przedstawienie w języku ojczystym odbyło się w grudniu 1848 r. w Kołomyi. Amatorzy odegrali sztukę I. Kotlarewskiego Natałka Połtawka w przeróbce I. Ozarkewycza, tylko pod tytułem Dziewczyna na wydaniu, albo Na miłowanie niema siłowania. Przedstawienie również zagrano we Lwowie 26.X.1848r., w czasie zamknięcia zjazdu „Ruskich naukowców”. Sztuka cieszyła się dużym powodzeniem u widza zawdzięczając udziału utalentowanego aktora i literata Rudolfa Mocha. Jak wiadomo sztukę kilkakrotnie grano w różnych amatorskich zespołach Galicji w latach 1848 – 1851, lecz przedstawienia poprzedzano zazwyczaj hymnem Huszałowycza: Myr wam bratia. Wobec tego sztukę zagrano i w Przemyślu w amatorskim zespole pod kierunkiem pani Saarowej w reżyserii I. Witoszyńskiego. Repertuar amatorskich zespołów w tych latach składali głównie przeróbki sztuk Kotlarewskiego, Kwitki-Osnowjanenki, Moliera, Kotzebue i innych autorów. Tymczasem na początku lat sześćdziesiątych, z momentu pierwszych przejawów odrodzenia ukraińskiego społecznego życia w środowisku ukraińskiej wspólnoty powstaje myśl o zorganizowaniu w Galicji profesjonalnej sceny teatralnej. W 1864r., we Lwowie z inicjatywy wicemarszałka sejmu i prezesa Stowarzyszenia Ruśka Besida (zał. w 1862 r.) – Juliana Ławrowskiego, powstaje ukraiński profesjonalny teatr Ruśka besida. Dyrekcje teatru powierzono znanemu aktorowi i teatralnemu przedsiębiorcy z Żytomierza – E. Baczyńskiemu. Jak wiadomo Baczyński z żoną był znany ze współpracy z polskimi zespołami Żytomierza i Kamieńca – Podolskiego (1860 – 1861), lecz po polskim powstaniu 1863 r., teatr polski w Żytomierzu zlikwidowano i on chętnie przenosi się do Galicji. Wspólnie z Baczyńskim do Lwowa przybyła jego żona w przyszłości wybitna ukraińska aktorka – Teofilia Baczyńska. Więc Baczyński z żoną składali jądro zespołu i byli pierwszymi zawodowymi aktorami ukraińskiego teatru w Galicji. Po wielokrotnym staraniom Stowarzyszenia Ruśka Besida przed Namiestnictwem o pozwolenie na założenie we Lwowie stałego ukraińskiego teatru, Stowarzyszenie natomiast uzyskało „pozwolenia na 40 przedstawień rocznie, pod warunkiem składania pewnej opłaty na rzecz miejscowej sceny niemieckiej (za pierwszych dwanaście przedstawień po 15 zł., za dalsze po 25 zł.” [I, 11] Koncesje teatralną wydział Ruśkiej Besidy otrzymał 4 marca, a już 29 marca odbyło się pierwsze przedstawienie teatru ruskiego we Lwowie, w Sali Domu Narodowego. Na inauguracyjne przedstawienie było wybrano sztukę Marusia Gołembjowskiego, a faktycznie sceniczną przeróbkę słynnej powieści Kwitki-Osnowjanenki, zaadaptowanej dla ruskiej sceny we Lwowie przez P. Świącickiego. Bilety na te przedstawienie, jak zapowiadała polska prasa rozchwycono za długo przed premierą, a liczne goście z prowincji,



którzy przybyli na tą uroczystość do Lwowa, nie znaleźli miejsca w Domu Narodowym. O tym wydarzeniu warto przytoczyć opis znanego historyka Lwowskich teatrów Stanisława Peplowskiego: „Rano tegoż dnia odbyło się uroczyste nabożeństwo w cerkwi wołoskiej, wieczorem zaś zbite tłumy zaległy salę i przyległe korytarze w Domu Narodowym. O godzinie wpół do ósmej przybył ówczesny Namieśnik hr. Mensdorf w otoczeniu dostojników wojskowych i rządowych, po czym nastąpiła uwertura i prolog pióra ks. E. Ogonowskiego, wypowiedziany przez Longina Buczackiego. Utwór ten napisany z niezwykłą siłą poetycką i prawdziwym natchnieniem, wywarł bardzo potężne wrażenie na całej publiczności, a słowa: „Хоча щербата була доля / Та перетривала кріпка воля”.

Znalazły powtórzenie w polskiej prasie. Po wykonaniu symfonii Wierbickiego, rozpoczęło się wreszcie właściwe przedstawienie” [1, 12]. Tytułową rolę wykonała Baczyńska, natomiast w innych ważniejszych rolach wystąpili Baczyński i Kontecka, jednak resztę ról epizodycznych „ku powszechnemu zadowoleniu wykonali akademicy” – Jurczakewycz, Nyżankowski i Sywerkowski. Kapelmistrz polskiego teatru W. Lajbold-Smaciarzyński prowadził orkiestrę teatralną. Wtem dekoracje do sztuki dokonał znany dekorator polskiej sceny F. Pohlmann. Warto zaznaczyć, że Pohlmann, jako absolwent malarskich szkół Belgii, Holandii i Francji od dawna był znany we Lwowie, jako dekorator teatru Skarbka. Jak zauważała ówczesna prasa spektakl teatru Ruśka Besida – Marusia, cieszył się ogromnym powodzeniem tak, więc publiczność nagradzała grę artystów i amatorów huczными oklaskami i brawami, dlatego spektakl kilkakrotnie powtórzono. Polska ówczesna prasa zajęła wobec młodej ukraińskiej sceny bardzo przychylny stanowisko. Aktorska kreacja Teofilii Baczyńskiej w roli tytułowej została bardzo wysoko oceniona przez polską, ukraińską i niemiecką prasę, tak w gazecie „Przegląd”, pisano: „Pani Baczyńska przedstawiła typ młodej, niewinnej, skromnej i uczciwej wiejskiej dziewczyny o nadzwyczajnej urodzie, w jej grze wystudiowano każdy szczegół, każdy ruch, każde słowo; ona tak wiernie zrozumiała i odtworzyła charakter, tak pogłębiła dusze tych dziewczyn z pod wiejskiej strzechy, że nawet w chwili największej radości mają na czele cień melancholii i serdecznej tęsknoty. Każda scena z zazdrością może patrzeć na ukraińską scenę, która się szczyci taką artystką” [2]. Tymczasem z nowo powołanych aktorów teatru odrazo odznaczono Jurczakewycza i Niżankiewskiego. Obok wyżej wymienionych nazwisk do ukraińskiego teatru również zaangażowano na stanowisko aktorów: W. Łukasewycz (byłą aktorkę sceny polskiej), Smolińską, Klitowską, Bohdana, oraz na zasadach bezkorzystnych usług

akademików – Łazowskiego, Witoszyńskiego, Buczackiego, Kaczela, Kalitowskiego i Kobyłańskiego [4, 9]. Repertuar nowo założonego teatru składali głównie sztuki ukraińskich autorów: I. Kotlarewskiego (Natałka Połtawka, Moskał-czariwnyk), H. Kwitki-Osnowjanenki (Swatannia na Hończariwci), T. Szewczenki (Nazar Stodola), D. Dmytrenki (Kummirosznyk), A. Waszczenki (Odyn poraduwwaw, druhyj potiszyw), R. Mocha (Opiekuństwo), oraz przeróbki wodewilów francuskich i polskich sztuk Korzeniowskiego (Wierzchowińscy) i innych autorów. Również zapowiedziano, że na scenie będzie w użytku tylko język ukraiński – ludowy, i na afiszach teatru będzie używano czysto ukraińską pisownię, jak i również takowej będzie używać w swej korespondencji Dyrekcja Stowarzyszenia. Jak zaznaczał znany historyk ukraińskiego teatru Stepan Czarneckyj: „W pierwsze lata swego istnienia nasz teatr był czy nie największym proroczym świadectwem naszej duchowej i kulturowej jedności z Naddnieprzańską Ukrainą” [7, 42]. Tymczasem dla popelnienia repertuaru teatru poprzez sztuki autorów Galicyjskich, teatralny wydział Stowarzyszenia Ruśka Besida, ogłosił konkurs na napisanie sztuki w języku ukraińskim. „Ten konkurs, – jak pisał Iwan Franko, – był prawie porywem świeżego powietrza w dusznej atmosferze ówczesnej literaturze ruskiej; uruchomił on dużo [...] utalentowanych rąk do dramatycznej produkcji” [6, 365]. Po rozstrzygnięciu konkursu wiosną 1865r. na scenie teatru wystawiono najlepsze sztuki, które uznała komisja konkursu m. in.: Roksolana H. Jakymowycza, Siła miłości, albo Druga kochanka W. Szaszkewycza, Pidgirianie i Obman oczej I. Huszałewycza, Pan dowgonos K. Merunowycza. Najlepszym dziełem dramatycznym uznano melodramat Pidhoriany I. Huszałewycza, jednak pierwszą premię autor dzieła rozdzielił z kompozytorem M. Werbickim, który napisał muzykę do tej sztuki. Zawdzięczając pięknej muzycznej oprawie, ta sztuka przez długie lata nie schodziła z repertuaru teatrów jak Wschodniej Galicji, tak i Naddnieprzańskiej Ukrainy. Jednak wśród Galicyjskich pisarzy znacznie się wyróżniał aktor i literat, polskiego pochodzenia P. Świącicki. „Był [...] wśród ukrainofilskiej gromady, – jak zaznaczał o nim I. Franko, – na wszelki sposób pierwszorzędną siłą; człowiek bardzo zdolny i władający [...] szerokim i świeżym spojrzeniem, Polak z Ukrainy rodem, bardzo dobrze był zapoznany z językiem, historią i obyczajem ukraińskiego ludu, a zarazem jako szczerzy demokrata i człowiek postępowy, był wśród współczesnych Polaków zjawiskiem nadzwyczajnym” [6, 365]. Świącicki, jako Polak urodzony na Wschodniej Ukrainie, będąc absolwentem Kijowskiego Uniwersytetu, był aktorem teatru Stengla (pseudo Sielski), jak uczestnik polskiego powstania 1863 r., po upadku owego przenosi się do Wschodniej Galicji i z całym zapałem oddaje się pracy na polu ukraińskiej literatury

dramatycznej. Właśnie on przetłumaczył dla ukraińskiej sceny ponad dwudziestu utworów scenicznych takich autorów, jak m.in.: Szekspira (Hamlet, Makbet), Fredrę, Korzeniowskiego, również przerobił na ukraiński kształt sztukę Moliera *George Dandin* pod tytułem – *Hawryło Bambuła*, jak i dokonał adaptacji scenicznej poematu T. Szewczenki *Kateryna* i inne. Oprócz Świącickiego na niwie dramatycznej pracowało całe grono literatów m. in. – Kłymowycz (przerabiał sztuki Kwitki-Osnowjanenki o Szelmence), albo O. Łewyćkyj (tłumaczył sztuki z niemieckiego) i inne. Warto zaznaczyć, że na samym początku zainteresowanie ukraińskim teatrem było ogromne i nie tylko wśród Ukraińców, ale również wśród Polaków, dlatego na pierwszych przedstawieniach teatru *Ruśka Besida* prawie zawsze trzy czwarte miejsc było wykupiono przez polską publiczność. Ze względu na to w końcu maja 1864r. na scenie Polskiego Miejskiego Teatru odegrano sztukę *Ukrainka*, „w której całe sceny rozgrywały się w ruskim narzeczu ludowym [...] a polska i ruska publiczność, licznie zebrana w teatrze darzyła hucznymi oklaskami pannę Maćkiewycz (Paraska) i p. Koncewycza (Kozak)” [1, 15]. Podobny chwyt stosował, правда w komercyjnym celu dyrektor i antreprenier wędrującego polskiego teatru – Łobojko, który będąc na gościnnych występach w Kołomyi i Stanisławowie obok polskich sztuk wystawiał sztuki w ukraińskim języku. Tymczasem po odegraniu dwudziestu przedstawień we Lwowie, w połowie lipca Baczyńskyj z zespołem wyjechał na gościnne występy najpierw do Kołomyi i Stanisławowa, a dalej do innych miast i małych miasteczek Galicji Wschodniej. Jednak Baczyńskiemu tak i nie udało się utrzymać zespół na wysokim poziomie, ponieważ pomiędzy nim, a aktorami i amatorami wciąż wynikały spory i kłótnie, które doprowadziły do odejścia z teatru wielu zdolnych aktorów. Zarząd próbował wziąć kierownictwo teatru pod swoją kontrolę, jednak prowadzenie objazdowego zespołu po prowincji spowodowało, że teatr ponownie oddano w koncesję Baczyńskiemu. W taki sposób pewien czas z przerwami i niezbyt fortunnie prowadził Baczyńskyj teatr *Ruśka besida*, jednak 1868 r. on rzuca teatr i wyjeżdża do Rosji. W tym czasie kierownictwo teatrem *Ruśka Besida* przy wsparciu rusofilów, obejmuje aktor A. Mołecykyj. Wkrótce do Galicji powraca Baczyńskyj i zakłada swój odrębny zespół. Repertuar teatru pod kierunkiem A. Moleckiego składali głównie sztuki napisane rosyjsko – ukraińską gwarą, dlatego ten teatr nie cieszył się powodzeniem u ukraińskiej publiczności, a polska prasa zarzucała teatrowi propagandę moskiewszczyzny. Tak że na początku lat siedemdziesiątych w Galicji Wschodniej istniało dwa teatralnych zespoły – Moleckiego i Baczyńskiego. Jednak taka sytuacja bardzo negatywnie wpłynęła na stan rzeczy, ponieważ i tak słabe i niewielkie siły teatralne zostały rozproszeni po dwóch zespołach,

co stało się przyczyną obniżenia profesjonalnemu poziomowi teatrów. Dlatego zarząd Stowarzyszenia połączył dwa zespoły, a stanowisko dyrektora teatru zostało powierzono Teofilowi Romanowyczowej. Wobec tego w teatrze nastąpiła pewna stabilizacja i polepszenie. W 1875 r. teatr Romanowyczowej przebywał na gościnnych występach we Lwowie i grywał przedstawienia w pojezuickim grodzie, wtem na zaproszenie Dyrekcji Polskiego Teatru Miejskiego zagrał z dużym sukcesem kilka sztuk na scenie teatru Skarbka (Natałka Połtawka, Szkolar na mandriwci, Swatannia na Honczariwci). Właśnie ten okres teatru Ruśka besida uważano przez ówczesnych teatrologów, jako lepszą dobę w historii kształtowania i rozwoju ukraińskiego teatru w Galicji. W tych latach na gościnne występy do trupy Romanowyczowej z Naddnieprzańskiej Ukrainy zaproszono „ojca ukraińskiego teatru” M. Kropywnyckiego (z kwietnia po listopad 1875r.). M. Kropywnyckij dołączył się do trupy teatru Ruśka Besida w Tarnopolu, gdzie wtedy przebywał na gościnnych występach. Właśnie w Tarnopolu po raz pierwszy wyszedł na Galicyjską scenę w roli Chomy Kyczatego, w sztuce Nazar Stodola T. Szewczenki, wielki ukraiński aktor. Ze względu na Kropywnyckiego, sztukę Nazar Stodola grano kilkakrotnie, gdzie on wykonywał na zmianę z J. Hrynewieckim rolę Nazara Stodoli albo Chomy Kyczatego. Kropywnyckij na Galicyjskiej scenie również występował w rolach Kabycia (Czarnomorscy) i Stećka (Swatannia na Gończariwci), jak i w tytułowych rolach sztuk Garkusza i Szelmenko..., tworząc prawdziwe aktorskie kreacje. Galicyjska publiczność dosyć często była po prostu oczarowana i zachwycona aktorskimi kreacjami M. Kropywnyckiego. Jednak od momentu założenia, teatr ukraiński odczuwał ogromne trudności finansowe. Pieniądzy brakowało dosłownie na wszystko, już nie mówiąc o załatwieniu porządnym kostiumów, rekwizytów, albo dekoracji. Tymczasem teatr dalej wędrował do Barszczewa, Sniatyna, a stamtąd do Czerniowców i Kicmania. Lecz w listopadzie, po pewnym rozczarowaniu Kropywnyckij powrócił na Naddnieprzańską Ukrainę. Z upływem czasu o tym okresie w swojej biografii on pisał, że w teatrze Ruśka Besida za dyrekcji T. Romanowyczowej – „biedne kostiumy”, „niepodobne dekoracje”, a o orkiestrze twierdził że składała się „z sześciu muzyków”, również wspominał „o chórze złożonym z czterech dziewcząt i pięciu chłopców”, jak i o tym, że żadnej porządnej Sali on nie spotkał poza Tarnopolem i Czerniowcami .... O głównych aktorach trupy – Kamińskiej, małżeństwie Baczyńskich, Natorskim i Gordowskim wspominał, jak o byłych polskich aktorach grających swe rolę prawie po polsku. „Za kulisami panował polski język; artystkom przypisywano rolę łacińskimi literami [...]. A w przerobionych dziełach z polskiego Natorskij prowadził swoje rolę

całkowicie po polsku” [3, 102]. Również Kropywnyćkyj pozostawił krytyczną opinię o kostiumie bardzo utalentowanej aktorki – Baczyńskiej w roli Natałki, matka której „z biedy sprzedała dwór, i kupiła chatkę [...], cała była udekorowana francuskimi kwiatkami i szerokimi kokardami i nie w zapasce albo płachcie, ale w kupieckiej do kolana jasnoszarej spódnicy, co ze spodu była podszyta dziesięciu białymi spodniczkami, prawie jak kreoliną, w kupieckim rozpisany fartuszek, w pończoszkiach i pantofelkach na wysokich obcasach” [3, 82-83]. Podobna interpretacja postaci i sztuki napisanej w konwencji naturalistycznie – bytowego teatru bardzo oburzała Kropywnyćkiego, jako aktora i reżysera walczącego o prawdziwe odtworzenie postaci na scenie i zwolennika naturalistycznego teatru bardzo bliskiego do estetycznych postulatów „Théâtre Libre” Antoine’a – prekursora Wielkiej Reformy teatru w Europie. Dlatego pozostawił o tym teatrze bardzo nie przychylny wspomnienia. Z odejściem z teatru Kropywnyćkiego teatr T. Romanowyczowej przetrwał nie długo i do końca roku chylił się ku upadku. W 1880 r., po odejściu ze stanowiska dyrektora teatru Romanowyczowej do kierownictwa teatru na krótki okres powraca Baczyńskyj. Jednak po kolejnym nieudanym kierownictwie Baczyńskiego teatrem, zarząd Besidy 1 stycznia 1882 r. zawiera kontrakt z towarzystwem Biberowycza i Hrynewieckiego. Ta spółka trwała około siedmiu lat i według teatrologów uważana za najlepszą w historii ukraińskiego teatru w Galicji. Po czterech latach pracy tej spółki, I. Franko o nich pisał: „Teatr panów Hrynewieckiego i Biberowycza, w dzisiejszym stanie śmiało może się równać z najlepszymi profesjonalnymi teatrami, jaki kiedykolwiek u nas byli. Reżyserem jest pan Hrynewiecki, człowiek nie tylko utalentowany, ale posiadający absolutnie poważne profesjonalne wykształcenie. Za jego staraniem każda sztuka pojawia się na scenie dobrze wystudiowana i starannie wykonana [...]. Dekoracje, chociaż niezbyt bogate i pyszne, ze zbytkiem wystarczy na małą scenę dla niezbyt wymagającej prowincjonalnej publiczności; kostiumy, szczególnie ludowe, przeważnie dobre i wierne, język czysty i poprawny” [Cytat za: 5, 92]. W tych latach do zespołu teatru wchodziło całe grono znanych i utalentowanych aktorów, m. in.: S. Stefurak, K. Pidwysoćkyj, W. Płoszewśkyj, Biberowyczowa, O. Pidwysoćka, Tańska, T. Hembiczyj, A. Steczyńskyj, M. Olszański i inne. Oprócz tego z Ukraińskim teatrem na stało współpracowało szereg polskich aktorów m. in.: Piasecki, Karpiński, Lasocki, Kliszewski, Olszański, a tacy polskie aktorki jak – Skalski, Borkowski, Radwan, Boczkaj dosyć często gościli na deskach teatru Ruśka Besida. Więc za czasów dyrekcji Hrynewieckiego i Biberowycza znacznie został rozszerzony repertuar teatru o sztuki: M. Kropywnyćkiego, M. Staryćkiego, I. Karpenki-Karego, P. Myrnego, F. Schillera, M. Hohola,

A. Fredro, M. Bałuckiego, H. Kleista, H. Sudermana i innych. Obok wyżej wymienionych autorów znaczne miejsce w repertuarze teatru zajmowały historyczne sztuki – K. Ustyjanowycza (Jaropłk I Swiatosławowycz...i inne) i J. Barwińskiego (Pawło Połubotek), jak i sztuki H. Ceglińskiego z życia galicyjskiej inteligencji (Szlachta chodackowa, Lich dzień i inne). Tymczasem na deskach teatru Ruśka Besida również wystawiano opery i operetki, m. in.: Noc wigilijna (1888 r.), Utopiona (1891 r.) M. Łysenki, Zaporozec za Dunajem Hułaka-Artemowskiego (1881 r.), Dzwony z Corneville R. Planquette (1885 r.), Wesoła wojna, Baron cygański J. Straussa (1886 – 1887) i inne. Jednak po śmierci Hrynewieckiego w 1889 r. sytuacja w teatrze stopniowo zaczęła się pogarszać, także tak zwany „złoty wiek Galicyjskiego teatru”, jak został okrzyknięty przez ówczesnych teatrologów zmierzał ku zmierzchu. W ciągu lat dziewięćdziesiątych do początku XX wieku, na czele teatru Ruśka Besida stali: J. Poliszczuk, M. Olszański, S. Janowycz (prawd. nazw. Kurbas), L. Łopatynskij, T. Hemićkij. Każdy z nich w lepszym czy gorszym stopniu próbował utrzymać teatr, jednak już nikt nie osiągnął poprzedniego poziomu.

Warto powiedzieć kilka słów i o scenografii w ukraińskim teatrze Ruśka Besida. Jak wiadomo scenografię do pierwszego przedstawienia ukraińskiego teatru – Marusia, dokonał Fridrich Ludwig Pohlmann. Sprowadzony z Berlina F. Pohlmann najpierw, jako „maszynista” teatralny, a później wykształcony przy finansowym wsparciu hrabia Skarbka, w Belgii, Holandii i Francji dla potrzeb teatru Lwowskiego, był wtedy już znanym w Polsce, a zwłaszcza we Lwowie scenografem. Oprócz tego, że pracował jako dekorator w teatrze polskim, również projektował dekoracje dla teatrów niemieckich i ukraińskich. Dekoracje projektował głównie w konwencji tradycyjnego mieszczańskiego teatru. Pohlmann po mistrzowsku potrafił sterować technicznymi zasobami sceny, tak więc w jednym z przedstawień na scenie urządził prawdziwy wodny młyn, że po podjęciu kurtyny publiczność nagrodziła jego burzliwymi oklaskami. Tymczasem dla ukraińskiego teatru oprócz dekoracji do sztuki Marusia, również zaprojektował dekoracje do sztuk: Nazar Stodola T. Szewczenki, Roksołana H. Jakymowycza (obydwie w 1865 r.), Niemieckie bursze F. Suppe (1866r.) i innych. Po śmierci Pohlmana z Ukraińskim teatrem, jako scenografowie współpracowali absolwenci Wiedeńskiej Akademii Sztuki – K. Ustyjanowycz (1839 – 1903) i A. Jabłonowski (1842 – 1900). Ostatni z kolei oprócz tego, że wykonał dekoracje i kostiumy do ponad dziesięciu przedstawień w ukraińskim teatrze, również dokonał scenografię do własnej sztuki Olga, którą wystawiono we Lwowie w 1877 r. Zaczynając od 1875 r.,

z ukraińskim teatrem Ruśka besida współpracował przybyły z Wiednia, nowy główny malarz i dekorator polskiego teatru Skarbka – Jan Düll. On był typowym XIX wiecznym tradycyjnie iluzyjnym dekoratorem wiedeńskiej szkoły. Oprócz tego że był znany, jako dekorator teatru Skarbka, również był szanowany i ceniony za swe malowidła w katedrze ormiańskiej we Lwowie. Jak wiadomo w teatrze Skarbka J. Düll, zgodnie z ówczesną praktyką dekoracji projektował tylko dla ważniejszych premier, tymczasem do innych przedstawień dobierał tylko elementy ze stałych typowych kompletów. Zrozumiało, że ukraiński teatr nie mógł się dorównywać do polskiego, ani ze względu na finansowe możliwości, ani z możliwości technicznego zaplecza teatru, jednak podobny system również istniał i w Ukraińskim teatrze Ruśka Besida. O tym może zaświadczyć najstarszy spis inwentarza, który podaje w swojej rozprawie S. Czerneckyj, że teatr posiadał: „dwie wiejskie chaty, czerwony gotycki pokój, zielony pokój, dwie wiejskie okolice, las, zimowy krajobraz, zielony brzeg i całe bogactwo przystawek, takich jak: drzewo, skały, schody, płot i inne [7, 52]. Wiadomo, że J. Düll malował efektowne z doskonałą perspektywą dekoracje, według zasad malarstwa starych mistrzów. Również pierwszy we Lwowie wprowadził w polskim i ukraińskim teatrach elektryczne oświetlenie. Dla ukraińskiego teatru zaprojektował dekoracje do sztuk: Natałka Połtawka, Czarnomorscy, Biedna Marta (1881 r.). Oprócz J. Dülla dla teatru Ruśka besida, również dekoracji projektowali: znany ukraiński aktor, polskiej narodowości – Władysław Płoszewski (1853 – 1892); absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie – Stepan Tomasewycz (1859 – 1932), oraz Jan Majcher (zmarł w 1914 r.) i inni.

## Bibliografia

1. Pełowski S. Teatr Ruski w Galicji, Lwów: Nakładem „Dziennika Polskiego” 1887.
2. [b. a], Z teatru ruskiego, „Przegląd”, 2 IV 1864.
3. Антонович Дмитро, Триста років українського театру 1619 – 1919, Львів 2001.
4. Исторія основаня и розвою русско-народного театру в Галичине, Коломыя 1904.
5. Кисіль Олександр, Український театр, Київ 1968.
6. Франко Іван, Руський театр у Галичині. [w:] Idem, Зібрання творів: у 50т., під ред.. В. Микитась, С. Щурат. К.: Наукова Думка 1980, т. XXVI.
7. Чарнецький Степан, Нарис історії українського театру в Галичині, Львів 1934.

## Zdjęcia



Afisz do pierwszego spektaklu Teatru Ruśka Besida



„Narodnyj Dim” we Lwowie, 1900r.



T. Baczyńska, jako Marusia w spektaklu *Marusia* H. Kwitki-Osnowjanenki



O. Baczyński w spektaklu *Marusia* H. Kwitki-Osnowjanenki



A. Osypowyczewa i A. Szeremeta. kostiumy do opery *Don Cezar* R. Dellingera



F. Pohlmann. Projekt dekoracji wnętrza



## ***U podstaw bezkresu wiedzy (cz. 2)***

**WŁODZIMIERZ NIKITENKO<sup>1</sup>**

### **Abstract**

The outline of the history of Polish education during the Partitions of the Poland is presented in the article as a very important stage of critical experiences for Poles, caught up in a foreign culture and social policy imposed by the invaders. Despite restrictions and prohibitions, a strong need to gain independence was expressed at that time by national uprisings in the form of the November Uprising and the January Uprising; hope for regaining Polish culture in the Napoleonic era; opposition to Prussian Germanization in the western territories and Russification by tsarist Russia in the Kingdom of Poland. Especially that the imposition of a foreign culture was directed at children as part of their education. An important and difficult stage for Polish culture and education was shown in the struggle of Poles for independence during World War I, and the interwar period was even the exam of maturity. The time of rebuild of the country and the national identity was then based on outstanding authorities giving the character of Polish education, such as, among others, Maciej Rataj. The time of the Second World War, shown in general terms, indicate heroism and the struggle with the occupant to maintain, inter alia, Polish education.

**Keywords:** Education, Partitions, Germanization, Russification, Independence, Interwar Period, World War I

### **Abstrakt**

Zarys dziejów polskiej edukacji w okresie rozbiorów państwa polskiego, prezentowany jest w artykule jako bardzo ważny etap krytycznych doświadczeń dla Polaków, uwikłanych w narzuconą przez zaborców obcą kulturę i politykę społeczną. Pomimo ograniczeń i zakazów silna potrzeba zdobywania niezależności, wyrażała się w tym czasie zrywami narodowymi w postaci Powstania Listopadowego i Powstania Styczniowego; nadziei na odzyskanie kultury polskiej w epoce napoleońskiej; przeciwstawiania się germanizacji pruskiej na ziemiach zachodnich i rusyfikacji przez Rosję carską na terenie Królestwa Polskiego. Szczególnie, że narzucanie obcej kultury skierowane były w stronę dzieci w ramach ich edukacji. Ważny i trudny etap dla polskiej kultury i edukacji, został ukazany w zmaganiach Polaków o niepodległość podczas I wojny światowej, a wręcz egzaminem dojrzałości stał się okres międzywojenny. Czas odbudowy kraju i tożsamości narodowej opierał się wówczas na wybitnych autorytetach nadających charakter polskiej edukacji takich jak między innymi Maciej Rataj. Ukazany w ogólnym zarysie czas II wojny światowej, wskazuje na heroizm i walkę z okupantem o utrzymanie między innymi polskiej edukacji.

**Słowa kluczowe:** edukacja, zabory, germanizacja, rusyfikacja, niepodległość, okres międzywojenny, I wojna światowa

---

<sup>1</sup> [edulesz3@gmail.com](mailto:edulesz3@gmail.com)

*Nauczyciel -  
to ktoś, kto za zasłoną  
wybuchu złości i buntu  
dostrzega: krzywdę i ból...  
/ Barbara Cage /*

**W**edług zapisów badaczy problemu, m.in. Bolesława Grzesia, od roku 1791, czyli jakoby „w przeddzień” drugiego rozbioru ziem polskich, rozpoczyna się na obszarze ziemiach zaboru pruskiego jak i obszarze ziem zaboru austriackiego długotrwały i niezapomniany dla Polaków okres tzw. germanizacji. Jej cel był tak specyficzny, że aż nadto zrozumiały nie tylko dla polityki zaborców. Chodziło o stopniowe ale ostateczne wdrożenie podległego „nowego niewolnika” do urzędowego języka niemieckiego, a tym samym systematyczne „wtłaczanie” do kultury germańskiej, poprzez powodowanie celowego „zapominania” i „porzucania” rodzimej kultury polskiej, łącznie ze zmianą postrzegania, myślenia, obyczajowości i słowiańskiej tradycji.

Ten wybitnie celowo stosowany załączek germanizacyjny miał zaowocować w przyszłości całkowitym zatraceniem ku polskości we wszystkich jej absolutnie przejawach i postaciach. Powodowanie tego coraz bardziej uciążliwego otepienia stosowanego wobec Polaków, miało niby trwać do roku 1867, ponieważ wówczas umocowanie prawne tzw. Świętego Przymierza, nakazywało respektować poszanowanie dla Narodu Polskiego jego narodowej odrębności nawet w stanie początkowego prawie niebytu politycznego i ustrojowego. Codzienna praktyka była jednak bardziej niż daleka do postanowionej wtedy litery prawa. Germanizacja początkowo preferowana na płaszczyźnie edukacji miała na celu sklejenie byłych ziem polskich: Wielkopolski, Śląska, Pomorza Wschodniego, jak i Pomorza Zachodniego, z coraz silniej rozbudowywanym państwem Prus. Nie czyniono z tej okazji nawet najmniejszej specjalnej przesłony dla dość często brutalnie prowadzonych działań. Jedynym faktycznym wyjątkiem były obszary Wielkiego Księstwa Poznańskiego, gdzie do pewnego stopnia istniał kamuflaż trwający do okresu Powstania Listopadowego, a nawet do roku 1845. Od wtedy bowiem, język niemiecki zaistniał w szkołach elementarnych jako całkowicie osobny przedmiot. Językiem wykładowym pozostawały jeszcze zarówno język polski, jak i język niemiecki. Przy czym w klasach starszych, wymagano jednak i kładziono większy nacisk bardziej na język niemiecki. Taki stan rzeczy przetrwał w obu zaborach (pruskim i austriackim), do przestrzeni lat 1872-1879. Wydana natenczas decyzja, całkowicie usuwała język polski ze szkolnictwa nawet elementarnego. W języku polskim pozostawała tylko i wyłącznie nieobowiązkowa... religia.

Następujący okres tzw. kulturkampf<sup>1</sup> zniszczył wszystko co jeszcze udało się w ten bądź inny sposób dotąd pielęgnować. Od roku 1887, niemiecki arcybiskup gnieźnieńsko-poznański: Juliusz Dinder, przesądził również o nauczaniu religii w języku niemieckim, zamykając z dniem 6 października tegoż roku (1887), prawo istnienia języka polskiego w szkolnictwie na terenie zaboru pruskiego i austriackiego.<sup>2</sup>

Czasy napoleońskie, wbrew pozorom, chęci na całkowite podporządkowanie sobie europejskiego świata przez jednostkę, nie spowodowały nawrotu do minionego. Przeciwnie – rozbudziły i upowszechniły na ziemiach polskich pod zaborami tzw. pęd do nauki. System władzy napoleońskiej tak dalece nie tolerował nieuctwa, że wręcz po ustanowieniu Księstwa Warszawskiego, dzięki wprawdzie i usilnym zabiegom Stanisława Staszica<sup>3</sup>, władze tego sztucznego i prywatnego raczej francuskiego „niby-państewka” w kwestii edukacji zajęły takie oto stanowisko: „... ż a d n e miasto, miasteczko, ani wieś n i e m a zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły ...”<sup>4</sup> Ten jakże wielki „głód wiedzy”, stał się kolejnym kamieniem milowym do szerszego odślaniania nieogarnionej przez wieki, a tak zazdrośnie strzeżonej niejednokrotnie przez Kościół „mądrości”. Dowodem postępu, mimo nieistnienia państwa, było powstawanie na ziemiach polskich szkół profilujących szkolnictwo zawodowe – m.in. na warszawskim Marymoncie (szkoła o kierunku – weterynarii i rolnictwa), i w Kielcach (szkoła o kierunku – hutnictwa i górnictwa). Ponadto w roku 1816 na ziemiach polskich powstał,

---

<sup>1</sup> **Kulturkampf** – niemiecka walka ideologiczna i polityczna prowadzona w okresie lat 1871-1878 przez rząd „żelaznego kanclerza” Otto Bismarcka, wspieranego przez liberalną burżuazję, przeciwko ówczesnej opozycji katolicko-separatystycznej w Niemczech. Celem było zahamowanie „wpływów papieżstwa” oraz zachowanie „czystości” niemieckiej kultury. Jednocześnie ideologia zmierzała do podporządkowania Kościoła katolickiego polityce państwa (tzw. *Ustawy majowe lat 1873-1875*). Po wyrzuceniu jezuitów z Niemiec w roku 1871 i zerwaniu stosunków dyplomatycznych przez papieża z państwem niemieckim w roku 1873. Wewnętrzne niepokoje społeczne i katolickie zmusiły Bismarcka do szukania płaszczyzny porozumienia. W konsekwencji złagodzone <ustawy majowe>, choć utrzymano świeckość szkolnictwa i wpływ na obsadę stanowisk kościelnych. Na ziemiach polskich ideologia ta wyrażała się zaostrzeniem polityki antykościelnej i germanizacyjnej – głównie po roku 1878, czym przyczyniła się do zjednoczenia ludności pod zaborem pruskim w walce z niemieczyzną. Źródło: *Encyklopedia Powszechna PWN*, s. 641.

<sup>2</sup> B.Grześ (red.), *100 lat ZNP (ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia)*, Warszawa 2005, s. 112-113.

<sup>3</sup> **Staszic Stanisław Wawrzyniec** (1755-1826). Książd, działacz polityczny i gospodarczy; jeden z prekursorów polskiego oświecenia; inicjator badań górniczych i geologicznych, a także hutnictwa; od 1808 r. prezes *Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk*; członek *Wydziału Oświecenia Narodowego Księstwa Warszawskiego*, a od roku 1815 – *Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego*; w roku 1816 zainicjował i założył w Kielcach *Szkołę Akademiczno-Górnictwą* oraz w Warszawie na Marymoncie – *Instytut Agronomiczny*; walczył o konieczność otoczenia opieką rzemiosła i handlu, przyznania praw mieszczańskim, poprawy doli chłopów; odkrywca złóż węgla w rejonie Dąbrowy Górniczej; współorganizator Uniwersytetu Warszawskiego, Źródło: H.Adamczyk-Szczecińska, A.Mańkowska, K.Zalewska, dz.cyt., s. 288; F.Kiryk, A.Jureczko, dz.cyt., s. 384.

<sup>4</sup> Z.Kukulski, *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej*, Lublin 1931.

pomimo nieistnienia państwowości – Uniwersytet Warszawski. Czas ten, to także powstanie Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego. Generalny powód istnienia tego urzędu, polegał na postrzeganiu objęcia powszechną edukacją całego ówczesnego polskiego społeczeństwa, na skalę rozwoju potrzeb ekonomicznych tego sztucznie istniejącego państwa. Kapitałnym dowodem realizacji, zapoczątkowano budowę sieci szkół elementarnych, opracowywanie pragmatyki norm prawnych kształcenia nauczycieli, przygotowywania podręczników szkolnych, otwarcie prywatnych pensji (w szczególności dla panien: Instytut Guwernantek – 1825 r.), oraz stworzenie możliwości zaistnienia wreszcie dla polskiego szkolnictwa specjalnego (Instytut Głuchoniemych w roku 1817). Ważnym elementem było przy tym stworzenie właśnie w okresie Księstwa Warszawskiego na ziemiach polskich, pierwszych dwóch wzorowych seminariów nauczycielskich. Jedno z nich, zaistniało w Poznaniu (jego twórcą był wybitny polski pedagog – Józef Jeziorowski)<sup>5</sup>, natomiast drugie, założono w roku 1804 w Łowiczu (jego twórcą był nie mniej wybitny – Kornelius Burgund)<sup>6</sup>. Okres ten, to również w pełni pionierska droga powstającej od tej pory tzw. literatury dla dzieci i młodzieży, zapoczątkowanej przez Klementynę Hofmanową z Tańskich.<sup>7</sup>

Okres wielkiego zrywu społecznego, czas powstań narodowych, zarówno Listopadowego, jak i Styczniowego, początkowo podważył tylko i tak już nad

---

<sup>5</sup> **Jeziorowski Józef** (1767-1856); ksiądz, pedagog; w latach 1791-1798 pełnił funkcję wikariusza w Sycowie; następnie jako osoba świecka pozostawał jednym z wybitnych polskich pedagogów i działaczy oświatowych w rejonie Śląska; inicjator i twórca *seminariów nauczycielskich* – m.in. w Poznaniu, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt., s. 286.

<sup>6</sup> **Burgund Kornelius** – I rektor Seminarium Nauczycieli Elementarnych w Łowiczu, powstałego z inicjatywy króla Prus Fryderyka Wilhelma III; zasłużony autor kilku memoriałów i projektów różnych zagadnień organizacji szkolnej na terenie *Księstwa Warszawskiego* (m.in. wraz z J.Siewielańskim – nauczycielem kandydatów na n-li, oraz W.Chojnackim – nauczycielem szkoły ćwiczeń, opracował: *Prospekt niektórych książek elementarnych i metody ich użycia, których nauczyciele seminarium łowickiego są zajęci*). Wg przygotowanej przez niego koncepcji, nauka nauczyciela miała trwać 3 lata, a podstawą szkolenia w organizowanym planie znalazły się przedmioty: *język polski, kaligrafia, historia naturalna, arytmetyka, geometria, nauka o człowieku, podstawy chemii, fizyka, geografia, historii Polski*. Ponadto uczono tam również m.in.: *Konstytucji Księstwa Warszawskiego, elementów psychologii, pedagogiki oraz metodyki nauczania elementarnego*. Źródło: Barański J., *Szkolnictwo Elementarne na Mazowszu Północnym w latach 1815-1864*, Pułtusk 2010; J.Dutkiewicz, *Historia Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. Marszałka Piłsudskiego (1768-1933)*, Łowicz 1934; „*Życie Łowickie*”, Nr 22, rok 1933, s. 1-4.

<sup>7</sup> **Hofmanowa Klementyna** z Tańskich (1798-1845); zasłużony pedagog, prof. *nauki obyczajowej w Instytucie Aleksandryjsko-Maryjskim Wychowania Panien* – jedna z centralnych postaci budującego się szkolnictwa dla *kobiet* w Królestwie Polskim, oraz członkini dozoru szkolnego w Warszawie; prekursorka całkiem nowego i oryginalnego charakteru działalności twórczej, a mianowicie nie istniejąca do tej pory – *literaturę dla dzieci i młodzieży* (m.in.: „*Pamiętka po dobrej matce*”, „*Wiązanka Helenki*”, „*Dziennik Franciszki Krasieńskiej*”, „*Druga książka Helenki*”, „*Powieści historyczne*”, „*Małe powieści i rozmowy dla dzieci*”) i *czasopiśmiennictwo* – „*Rozrywki dla dzieci*” (absolutnie p i e r w s z e polskie czasopismo dla dzieci). Jej treści pedagogiczne „przemycane” w postaci krótkich opowiadań, stały się godnym polecenia wzorcem dla wielu pisarzy polskich i ówczesnej Europy – m.in. *J.Swifta, La Fontaine’a, D.Defoe, Locke’a, M.Cervantesa*, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt., s. 248.

wyraz skruszała polską odrębność narodową. Tym samym przypieczętował stworzenie nieodwracalnych początków konieczności likwidacji resztek pozornych zasad autonomii państwowości polskiej na terenie wszystkich trzech zaborów. Przy czym Powstanie Styczniowe, faktycznie rozpoczęło i zatwierdziło w pełni na obszarze tym razem zaboru rosyjskiego, jak uprzednio zaborów „strefy niemieckojęzycznej” – pruskiego i austriackiego, nieuchronny proces dalszego zdecydowanego i coraz bardziej brutalnego wynarodowienia społeczeństwa polskiego. Zapewne najdotkliwszym w takiej chwili ciosem, jest zawsze niszczenie edukacji, a za jej pośrednictwem i kultury narodowej. Konsekwencją w tym przypadku była tzw. rusyfikacja<sup>8</sup> ziem, które znalazły się wbrew swojej woli, a może usilnie, choć bezwiednie przez lata pchanej nieudolną władzą monarszą, złotą wolnością szlachecką samej szlachty, jak i Kościoła oraz magnaterii, w łapy bezwzględного i morderczego caratu. Proces generalnie, jak stwierdzają obecnie niektórzy badacze problemu, umiejscowić należy w cezurze lat 1864-1884. Wtedy bowiem, pod pozorem kontynuacji kształcenia dzieci własnej organizującej się administracji carskiej, dozorującej „nowe nabytki ziemskie potęgi cesarskiej Rosji”, m.in.: policji, wojska, rzemieślników, urzędników, kupców..., zaczęły powstawać na ziemiach polskich rosyjskie szkoły średnie. Mało tego, carat pod obłudnie nawet niezbyt skrywanym pozorem obrony własnej mniejszości narodowej, siłą wprowadzał wszechwładnie obowiązujący język rosyjski jako „obowiązujący język wykładowy” do wszystkich szkół na terenie ziem ówczesnego Królestwa Polskiego. Z dniem 17 stycznia roku 1866 oprócz szkół rosyjskich, pozostawała jeszcze wciąż, choć szybko topniejąca ilość szkół z językiem polskim. Wtedy też zaczęła obowiązywać zasada tzw. szkół mieszanych (rosyjsko-polskich). W tych szkołach można było jeszcze uczyć w języku polskim ale tylko... religii. Dwa lata później, w roku 1868, rosyjski zaborca zainicjował – Komitet do spraw Królestwa. Tenże specyficzny urząd, wypracował pozwolenie na naukę przedmiotów historycznych, jak i przyrodniczo-matematycznych, lecz tylko... w języku zaborcy. W kolejnym roku – 1869, zaczęło obowiązywać nazewnictwo szkół według systemu carskiego. W roku 1885 wreszcie, carskie Ministerstwo Oświaty wprowadziło szczególnie ścisłe kontrole z obowiązkową selekcją wszystkich ówczesnych kandydatów do szkolnictwa średniego. Wszystkie nauczane treści w realizowanych programach, niezmiennie narzucały wiernopoddańcze i religijne wychowanie, w głębokiej

---

<sup>8</sup> **Rusyfikacja** – narzucanie kultury rosyjskiej, języka rosyjskiego, jako przejaw polityki wynaradawiania stosowana formalnie w okresie zaborów. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 3, s. 147.

miłości do cara, jego władzy oraz państwa rosyjskiego.

Przy znacznie większym oporze w stosunku do miast, przebiegał proces tejże rusyfikacji ziem polskich na obszarach wiejskich. Tam dość długo jeszcze, w zgodności z ustawą gminną, „językiem wykładowym” pozostawał język polski, jako język ojczysty lokalnych mieszkańców. Tym bardziej, że nauczycieli do szkół tego obszaru wciąż rekrutowano we własnych gremiach gminnych. Wiadomo również, że w latach 1869-1872 tworzył carat w wielu miejscowościach tzw. kursy pedagogiczne, przekształcane wraz z upływem czasu w 3 –letnie seminaria nauczycielskie. Ich nieodłączną „zaletą” było znaczne oddalenie od głównych centrów kultury i edukacji polskość. Największe szanse do zawodu nauczyciela komisje kwalifikacyjne rokowały kandydatom, którzy posiadali rodziców analfabetów. Adeptów uczono bezwzględnie czerpania z bezdennej, niekończącej się wdzięczności i przywiązania do cara, jak i przeogromnej kultury i folkloru rosyjskiego. Następnym niewyczerpanego „szacunku” dla ludności polskiej, było wprowadzenie w roku szkolnym 1864 szkoły ludowej jednoklasowej z programem 4 letniego nauczania, oraz szkoły dwuklasowej z 5–letnim programem nauczania. W dziesięć lat później, czyli od roku 1874 egzekwowano już oficjalnie obowiązek nauki czytania i pisania tylko w języku rosyjskim. W roku 1885 uznano, iż cały proces rusyfikacji został praktycznie zakończony. Stan ten dotrwał do okresu wielkiej zawieruchy rewolucyjnej początków wieku XX – Wielkiej Rewolucji Październikowej roku 1917.<sup>9</sup>

O ile po pierwszym z polskich powstań (Powstanie Listopadowe roku 1830), powrót do społecznej równowagi trwał dłużej i trudniej było to zrobić, o tyle po roku 1864 (po klęsce Powstania Styczniowego), w wielu miastach polskich zaczęły się tworzyć, oględnie mówiąc, zręby polskiego szkolnictwa tzw. „inteligencji technicznej”. W dużej ilości powstawały wówczas gimnazja realne oraz szkoły techniczne, handlowe, rolnicze, przemysłowe. Te trendy napędzały z kolei rozwój cywilizacyjny, a co za tym idzie, zmianę poglądów i postrzegania nie tylko własnej sytuacji, ale również i praw społecznego rozwoju, światopoglądu, ubezwłasnowolnienia narodowego, spowodowanego naciskiem szerokiej zaborczej ekspansji państw rozbiorowych.

Powstające pierwsze nieśmiałe zręby czasopiśmiennictwa, w szerszym jak

---

<sup>9</sup> B.Grześ (red.), dz.cyt., s. 350-351.

dotąd kręgu, zaczęły naświetlać, interpretować oraz komentować przyczyny i sytuację Polaków oraz ich nieistniejącego państwa. Jednocześnie coraz bardziej szerzono szacunek dla ciężkiej pracy fizycznej i jej trudu, uwypuklając przy tym idee i wielkość wiedzy i nauki. Równolegle prezentowano coraz bardziej jaskrawy obraz krzywd, powodowanych różnicami płaszczyzny społeczno-ustrojowej uwarunkowań społecznych. W tym mroku niewiedzy i „ciemnogrodu”, coraz częściej kreowano sylwetkę nauczyciela domowego, a nierzadko przy tym i „tajnego”. Nauczyciela, który w obawie przed wynarodowieniem swoich uczniów, w obliczu ryzyka represji ze strony zaborcy, potajemnie uczył m.in. języka ojczystego, tradycji i kultury narodowej, historii, podstaw prawdziwej ekonomii, geografii. Ten typ nauczyciela tak bardzo się wówczas rozpowszechnił, iż stał się niemalże „zawodem narodowym” tych wszystkich, którzy posiadali zdolność czytania, pisania, oraz posiadali w sobie pierwiastek dumy i honoru narodowego. Ta pokrętna i najczęściej potajemna droga edukacji, trafiała od tego momentu już nie tylko do dzieci szlacheckich i możnowładczych, ale także do szeroko i powszechnie rozumianej „dziatwy spod strzechy”.

Większy nacisk kładziono wówczas także na upowszechnianie wiedzy o rozwoju fizycznym, umysłowym i psychicznym dzieci i młodzieży, czyli zjawisko „nauki o wychowaniu”, popularnej znów obecnie tzw. pedagogizacji rodziców i opiekunów. Wiązało się to z bezwzględną inspiracją nasilonego tworzenia i zakładania w tym okresie właśnie ochronek, jednej z pierwszych świeckich form rodzaju odpłatnej „przechowalni” dla dzieci na czas gdy rodzice są zajęci np. pracą. Rozpoczęto wtedy także zbiorową naukę czytania, pisania, liczenia od najniższych etapów rozwoju dziecka, dla wszystkich absolutnie dzieci, bez względu na ich status materialny i pochodzenie.<sup>10</sup> Kolejnym etapem na tej drodze, było realistyczne choć stopniowe i ostrożne wdrażanie teorii niemieckiego filozofa i nauczyciela – Fryderyka Wilhelma Froebela,<sup>11</sup> który na przykładzie tzw.

---

<sup>10</sup> Pierwsza „ochronka” została utworzona na terenie *Alzacji*; jej twórcą był pastor – **Oberlin**; stanowiła pierwowzór szkoły, gdzie zamożne matki mogły pod opieką prywatnego nauczyciela pozostawić swoje dzieci; biedni byli tego przywileju zazwyczaj pozbawieni; po raz pierwszy „O domach ochrony” – szerzej o problemie napisał (i wydał w Polsce) w 1842 r. Samuel Wilderspin; od XVII-XVIII wieku pojawia się duża ilość *ochronek*, szczególnie przy kościołach dworskich, klasztorach i tworzących się dużych aglomeracjach miejskich, jako instytucji filantropijnych o charakterze opiekuńczym dla dzieci i młodzieży ubogiej, bezdomnych, chorych i kalek, utrzymywanych z kiesy bardzo bogatych ludzi oraz Kościoła (szczególnie jeżeli chodzi o opiekunki i opiekunów); jedną z pierwszych fundatorek tej działalności, była królowa – Maria Ludwika Gonzaga, polecająca zbudowanie w 1659 takiej właśnie ochronki dla dzieci na Tamce w Warszawie. *Źródło: Wielka Encyklopedia...* t. 21; W. Bobrowska – Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1983; J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.

<sup>11</sup> **Froebel Fryderyk Wilhelm** (1782-1852); Niemiec urodzony w Oberweisbach (Turyngia) syn pastora; studiował w Jenie na wydziale filozoficznym; od roku 1805 pracował jako nauczyciel; całe życie preferował

„ogródków dziecięcych” (z niem. – kindergarten), oraz różnorodnych form i rodzajów zabawek dla dzieci, opracował – metodykę wychowania dla wyższej formy rozwoju dziecka niż „ochronka”, a mianowicie dla formy zwanej od tej pory już przedszkolem (zamykała etap wychowawczy dziecka okresu przed – szkołą).<sup>12</sup> Jeszcze dalej poszła mocno rozwijając ową niemiecką metodykę wychowania, włoska lekarka i pedagog – Maria Montessori.<sup>13</sup> Dzięki jej zabiegom właśnie, mogły zaistnieć pierwsze prawdziwe domy dziecka w wielu robotniczych dzielnicach Rzymu. Ukierunkowała rozwój dziecka (w tym także i fizyczny) na maksymalnie bliską współpracę z jego rodzicami w procesie współtworzenia samoobsługi, zabawy, początków nauczania oraz wypoczynku w życiu dziecka. Wtedy też, w coraz bardziej przyspieszającym rozwoju technologicznym naszej planety w stronę tworzonej nowej formy społeczno-ustrojowej życia większości państw umacnianego coraz bardziej kapitalizmu, zaczęła rysować się potrzeba pełnego upowszechnienia dla wszystkich ludzi, urzędowej instytucji kształcącej i wychowawczej w postaci formalnej szkoły. Jednak dalej „hamulcem” zasadniczym dla niej, był bardzo prozaiczny problem, na którym nowy ustrój dopiero dorastał, a którego chroniczny brak odczuwała znaczna

---

samodzielną pracę ucznia (poprzez ćwiczenia do umiejętności); był inicjatorem i założycielem *Zakładu dla Rozwijania Zamiłowań Dzieci i Młodzieży do Pracy*, a następnie *Kindergarten* („ogródek dziecięcy”), ponieważ dziecko jak roślina powinno być pielęgnowane – stąd pierwsze przedszkole; był orędownikiem – *wychowania estetycznego* dziecka; jego myślą przewodnią w pracy pedagogicznej było – *wszechstronne przygotowanie dziecka do dalszych stadiów wychowania i kształcenia*, z jednoczesnym wyraźnym oddzieleniem „wychowania przedszkolnego” od „nauczania szkolnego” dzieci starszych; autor m.in.: *„Wychowanie człowieka”*, oraz czasopism *„Czasopismo dążeń Froebla”*, *„Tygodnik Fryderyka Froebla”*, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 9, s. 395.

<sup>12</sup> **Przedszkole** – pierwsze przedszkole, „szkoła” dla dzieci w wieku 2-5 lat, otwarto w wielkich, pełnych światła i przestronnych salach gmachu otoczonego pięknym ogrodem, w roku 1816. Angielski utopista *Robert Owen* zalecał dzieciom wykonywanie różnorodnych prac, doceniając w nich bezpośredni udział w procesie produkcji, radość wyzwalającą dumę z własnych sił i umiejętności oraz szlachetność pozyskiwania wartości materialnych, jak również z poczucia obowiązku; obecnie instytucja opiekuńczo-wychowawcza dla dzieci w wieku od lat 3 do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, ma zapewnić właściwy rozwój fizyczny, umysłowy, emocjonalny i społeczny, powstało z tzw. *ochronek* – instytucji filantropijnych o charakterze opiekuńczym dla ubogich dzieci, miały charakter misji religijnej lub społecznej; W Polsce współczesnej od dnia 8 marca 1990 r; prowadzenie tych instytucji przypisano gminom, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 22, s. 413.

<sup>13</sup> **Montessori Maria** (1870-1952); pierwsza Włoszka, która otrzymała dyplom lekarza na *Uniwersytecie Rzymskim*; pedagog; głosiła pogląd, że „... *sprawa dzieci niedorozwiniętych jest natury bardziej pedagogicznej, jak medycznej ...*” i dlatego całe życie poświęciła wychowaniu i oświacie dzieci m.in. poprzez dokształcanie nauczycieli dzieci niedorozwiniętych; była inicjatorką *systemu wychowania przedszkolnego*, zakładając w Rzymie pierwszy we Włoszech – *Casa dei Bambini* („Dom Dziecięcy”) – przedszkole; preferowany przez nią system wychowawczy, tzw. „*System Montessori*” polega na wyrobieniu przekonania, że istota powodzenia zastosowanych systemów wychowawczych uzależniona jest nade wszystko od: *rodzinnego środowiska dziecka, od osobowości i pracy nauczyciela-wychowawcy, od samej szkoły – jej urzędzenia, usytuowania, wyposażenia*; hołdowała i udowadniała całe życie, że: „... *dziecko w wieku 3-6 lat posiada i rozwija najlepszą pamięć dotykowo-mięśniową ...*” – związaną z nauką czytania i pisania; podkreśla konieczność obserwacji pracy dziecka, poszanowanie dla jego cech indywidualnych, zainteresowań i kształcenia jego woli, Źródło: B.Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003; M.Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2004.



większość ówczesnego społeczeństwa, a mianowicie – brak środków finansowych, ku tym podstawowym zamierzeniom.

Za faktycznego jednak „ojca” metodologii elementarnego nauczania (opartego o syntezę, a także analizę), dzięki rozwojowi podstawowych zdolności poznawczych, przywykło się uznawać pisarza i pedagoga szwajcarskiego Johanna Heinricha Pestalozziego.<sup>14</sup> Jego poglądy pozwoliły dopiero na budowę rzeczywistego fundamentu systemu powszechnej ogólnokształcącej szkoły ludowej. Równoległe z kierunkowaniem edukacji ku najszerzej pojętym masom społecznym. Kościół, nie poddając się zasadzie całkowitej eliminacji z płaszczyzny edukacji, zaczął tworzyć wówczas, pod płaszczem obrony upadających wartości i nasilających się zagrożeń moralnych, własne tak zwane szkółki niedzielne.<sup>15</sup> Ich charakter był na tyle uniwersalny, że starały się swoim programem łączyć elementy „nawrócenia” religijnego, z kreowaniem prymitywnego wprawdzie, ale jednak wykształcenia zawodowego. Występowały one zarówno w Kościele protestanckim, ale i katolickim, szczególnie blisko papieża na ziemi włoskiej. Niezwykle charakterystyczny dla tego obszaru działalności,

---

<sup>14</sup> **Pestalozzi Johann Heinrich** (1746-1827). Szwajcar urodzony w Zurychu; pisarz i pedagog; studiował w *Collegium Carolinum* w Zurychu; czynny członek *Związku Patriotów* – głosił wówczas wolnościowe hasła J.J.Rousseau; był inicjatorem i twórcą nowożytnego systemu i metod nauczania początkowego; uważany za pierwszego twórcę tzw. *szkoły ludowej* (założył i kierował szkołą w Neuhof, następnie zakładem sierot wojennych w Stanz, oraz w zamku w Burgdorf, a z kolei zamku Yverdon) – wszystkie dla dzieci ubogich; podstawę teorii głoszonego przez niego wzoru wychowania stanowiła idea organicznego rozwoju człowieka (*głowa, ręce, serce* – o rozwoju człowieka od dziecka decyduje siła – *intelektualna, fizyczna oraz moralna*); usiłował w naukę umysłową dzieci wprowadzić *analizę* oraz *syntezę*; jako jeden z pierwszych zaproponował „program” dla szkoły elementarnej, wprowadzając z niego istotę poznania poprzez *liczby, kształty, słowa*. W prowadzonych przez siebie szkołach zastosował również naukę podstaw przygotowania praktycznego – umiejętności zawodowych, jak twierdził szczególnie one rozwijały „logiczne myślenie”. W roku 1792 otrzymał honorowe obywatelstwo, i propozycję osiedlenia, a także prowadzenia swojej szkoły we Francji. Jego szkoły budziły tak szerokie zainteresowanie w państwach Europy (w ostatniej z nich miał około 190 zagranicznych praktykantów) dwukrotnie zakładał również *seminaria* i kształcił w nich wg własnych doświadczeń – *nauczycieli*. W roku 1816 instruował gen. Tadeusza Kościuszkę w idei metodyki kształcenia ludu na płaszczyźnie „życia obywatelskiego”; usunięty ze swojej szkoły przez własnych współpracowników, zmarł nękany chorobami w osamotnieniu i zapomnieniu; był autorem m.in.: „*Wieczory pustelnika*”, „*Leonard i Gertruda*”, „*Metoda*”, Źródło: Z.Dąbrowski, F.Kulpiński., *Pedagogika opiekuńcza – historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 56-58; *Wielka Encyklopedia...*, t. 20, s. 504.

<sup>15</sup> **Szkółki niedzielne** – pierwsza powstała w roku 1780 w Anglii, wg pomysłu właściciela gazety *Roberta Raikesa*, przeznaczającego większość swoich prywatnych dochodów na kształcenie krnąbrnych i zaniedbanych dzieci i młodzieży szkolnej. Były skutkiem rodzących się wniosków społecznych, które z jednej strony miały w określony sposób ograniczyć tradycyjne zatrudnianie dzieci w soboty i niedziele, z drugiej strony – miały „uwolnić” ulice chociaż w soboty i niedziele od hałaśliwych zabaw, zakłócających po ciężkiej tygodniowej pracy odpoczynek rodziców. Do początku XIX wieku w zakresie elementarnym wykształcono i wychowano w ten sposób około 900.000 dzieci; puentą powielanego przez szkoły *wychowania*, było tłumaczenie, iż indywidualna „ludzka nędza” jest bezwzględny wynikiem braku własnych ambicji i sił, a mówiąc ściślej *ludzkiego lenistwa*; przeciwdziałać temu można tylko poprzez: *pokorę, spełnianie wszelkich usług stawianych przez pracodawcę oraz szczególną własną sumienność i pracowitość*. Słynni nauczyciele tego rodzaju edukacji to m.in.: CARTER Jimmy (39 prezydent USA); HAMILTON Margaret (aktorka filmowa USA); RAIKES Robert (filantrop angielski); ROOSVELT Theodore (29 prezydent USA); DYKE van Dick (aktor filmowy i telewizyjny USA).

pozostawał również ksiądz Jan Bosko<sup>16</sup>. W skali międzynarodowej natomiast – rozpowszechniał ową edukację zakon salezjanów, oraz w większym stopniu Kościół anglikański. Na ziemiach polskich, zjawisko pojawiło się dopiero na przełomie XIX oraz XX wieku w działaniach księdza Bronisława Bonawentury Markiewicza<sup>17</sup>.

Następstwem rozwoju edukacji i jej maksymalnego upowszechnienia, stały się elementarne zmiany w kształceniu nauczycieli. Od tej chwili, opierano się o ich umiejętności praktyczne uzyskiwane za pomocą tzw. szkoły ćwiczeń. Pierwsze tego typu placówki na rodzimym polskim podwórku zaistniały w rejonie Poznania oraz Łowicza. Niestety, ich ukończenie prawie, do połowy 20-lecia międzywojennego, nie upoważniało, jako wystarczające, do podjęcia dalszych kierunkowych studiów uniwersyteckich.

Właściwie pierwsza ogólnokształcąca szkoła średnia uformowana została dopiero z początkiem wieku XIX, a nazywano ją gimnazjum (w Anglii: Public Schools, we Francji – Liceum). Miała program oparty głównie na wartościach humanistyczno-klasycznych. Za jej twórców uważa się natomiast Prusaka Wilhelma Humboldta oraz Niemca Johana Fryderyka Herbart<sup>18</sup>. Pierwszy z nich, jako myśl przewodnią kreował – poznawanie języka i literatury ojczystej, greki oraz łaciny, a także wiedzy o starożytności, matematyki, historii, geografii, nauk przyrodniczych, języków nowożytnych. Drugi natomiast, preferował tzw. wychowanie nauczające. Opanowanie tej problematyki zakończył wprowadzony w roku 1810 tzw. egzamin maturalny, nadający od tej pory pełne powszechne uprawnienia do dalszej

---

<sup>16</sup> **Bosko Jan** (właściwie: Bosco Giovanni; 1815-1888) – duchowny włoski; założyciel *Zgromadzenia Salezjanek i Salezjanów*; po otrzymaniu święceń kapłańskich, poświęcił się pracy misyjnej wśród środowisk zdemoralizowanej młodzieży; miał ośrodki filijne we Włoszech, Hiszpanii i Francji; zainspirował i założył *Zakład Wychowawczy – Oratorium Franciszka Salezego*; opracował system prewencji wychowawczej (życzliwość, przyjaźń, eliminacja kar, stała asysta wychowawcy), kanonizowany w roku 1934., Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 4, s. 317

<sup>17</sup> **Markiewicz Bronisław Bonawentura** (1842-1912); ksiądz teolog, *salezjanin* (w latach 1887-1898); jeden z pionierów oświaty na terenach Galicji; proboszcz wiejski *Miejsca Piastowego* k/Krosna; zaangażowany w tzw. „ruch trzeźwości”; w 1898 założył *Zgromadzenie św. Michała Archanioła* (tzw. *michalicy*) oraz ośrodka wychowawczego – „*Towarzystwo Powściągliwość i Praca*” (kształciło zawodowo młodzież męską); organizator oświaty ludowej i Kas Pożyczkowych; w roku 1898 założył i pełnił funkcję redaktora czasopisma „*Powściągliwość i praca*”, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt., s. 452.

<sup>18</sup> **Wilhelm von Humboldt** żył w latach 1767-1835; niemiecki pedagog, językoznawca, reformator edukacji; zwolennik teorii Herdera i Kanta; reprezentant *filantropizmu*; współtwórca *Uniwersytetu Berlińskiego*; jeden z głównych liderów pruskiego *neohumanizmu*. Głosił tezę, iż: *podstawowym obowiązkiem państwa jest zabezpieczenie wolności obywateli*, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 11, s. 508.

**Johann Fryderyk Herbart** żył w latach 1776-1841; niemiecki pracownik naukowy – prof. *Uniwersytetu w Getyndze*; pedagog, filozof, psycholog; stworzył formalny system *teorii nauczania* (herbartyzm) – pedagogika zasad i wysiłku; pierwszy docent pedagogiki w Europie; oprócz przekazu wiedzy polecał budowanie charakteru w uczniach; uznawał autorytet nauczyciela wyprowadził szereg dyrektyw praktycznych, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 11, s. 247.

nauki na tzw. studiach wyższych (zwanymi także – akademickimi). Herbart sprecyzował ponadto jeszcze: porządek programowy oraz ideologię wychowawczą, oraz ułożył tok i treści programowe lekcji, a także określił cel, osiągnięcia typu charakterologicznego „ucznia” po ukończeniu kształcenia, jednym słowem dowiódł, że na pewno zadaniem priorytetowym nauczania jest: uformować silny charakter wychowanka oraz uporządkować go moralnie (w miarę).

W znacznym stopniu zweryfikowaną i zmodyfikowaną wersję dotychczasowej – szkoły średniej – przedstawił dopiero w drugiej połowie wieku XIX Anglik – Herbert Spencer<sup>19</sup>. Upierał się przy stanowisku, iż zasadniczym zadaniem szkoły jest: wyposażenie ucznia w wiedzę przygotowującą go do przyszłej pracy zawodowej, jak i do życia w zdrowiu. Uwypuklał w ten sposób zagadnienia wywodzące się z płaszczyzny pedagogiki, ekonomii, historii społecznej, socjologii, sportu, a także sposoby prowadzenia lekcji, odwoływał się przy tym do tzw. nauki przez doświadczenie polegającej m.in.: na prowadzeniu obserwacji oraz ćwiczeniach praktycznych.

Światłocień problemu przekazywany właśnie w tym sposobie, zdaje się aż nadto wyraźnie szeptał, mówił, nawoływał a wreszcie może nawet i krzyczał do przygotowanego i całkiem prostoliniowego – umysłu ludzkiego, że największa, jedyna oraz na pewno najprawdziwsza siła człowieka tkwi zawsze i wyłącznie w WIEDZY. Wiedzy, która może i na pewno jest motorem do wyzwolenia racjonalnych zasad życia w przyszłości. Trendy te wzmacniały w owym czasie wszystkie odgałęzienia ówczesnej kultury tzw. pozytywizmu,<sup>20</sup> jak i formujący się i umacniający ruch robotniczy. Ten ostatni, dość dobitnie (by nie powiedzieć nawet – osobliwie, bo już jednak komunizująco...) określał puentę trendu: „... proletariat polski usunąć musi przesady, ciemnotę i wszystko co znamionuje moralny ucisk, i na tym gruncie walczyć będzie ze wszystkimi, którzy dla zapewnienia sobie nad ludem przewagi, utrzymują go w stanie umysłowego dzieciństwa ...”.<sup>21</sup> Tak

---

<sup>19</sup> **Herbert Spencer** żył w latach 1820-1903; angielski socjolog i filozof; współtwórca pozytywistycznej teorii nauki i ewolucjonizmu (tzw. *organicyzmu*); główne dzieła: „*Zasady socjologii*” oraz „*Pierwsze zasady*”; uznał *socjologię* za odrębną gałąź wiedzy, *Źródło: Wielka Encyklopedia...*, t. 25, s. 419.

<sup>20</sup> **Pozytywizm** – kierunek filozoficzny XIX i XX wieku, pojmujący naukę jako badanie faktów opartych na metodach nauk przyrodniczych, głoszący hasła usunięcia z myślenia naukowego wszelkiej metafizyki; wskazywał na społeczne uwarunkowania i konsekwencje nauki. Na ziemiach polskich ruch polityczno-społeczny i publicystyczno-literacki przeciwstawiający *romantyzmowi* wiarę w zdobycie nauki, kult pracy, dążenie do gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju; charakteryzował go rozkwit powieści realistycznej, jak i noweli. *Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 2, s. 893.*

<sup>21</sup> *Ź.Kormanowa, Odezwy proletariatu z lat 1882-1885, Warszawa 1936.*

nawoływał m.in. jeden z ówczesnych mocno socjalizujących (a może nawet już komunizujących) polskich przywódców tego ruchu: Ludwik Waryński<sup>22</sup> w programie „Proletariatu” w roku 1882. Wszakże prawdą pozostaje fakt, że ten okres historii Polski, obfituje w powszechny i wszechobecny analfabetyzm<sup>23</sup>. Namacalnie udowodniły to powstające w trakcie rewolucji 1905 r. grupy tzw. Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych, wydające z czasem „Poradnik dla samouków”. Praktycznie wiek XIX i początki XX wzbudziły, jeżeli chodzi o Polaków, znów wielką potrzebę duchowego jednoczenia Narodu do walki z zaborcą, postrzegania swojej naturalnej codziennej rzeczywistości jako tej, którą jeszcze wciąż można i należy zmieniać na lepsze. Daleka wciąż od ideałów „szkoła” pod patronatem wszystkich zaborców powodowała, że tradycyjna polska rodzina w ramach posiadanych własnych środków finansowych i możliwości, sama w wystarczającym stopniu dbała o naukę rodzimego języka, historii, tradycji i patriotyzmu.

Osobnym i specyficznym, choć ważnym zagadnieniem w historii Homo sapiens, a więc i historii Polski, a w niej – polskiej edukacji, stała się oświata kobiet. Na pewno ewenementem jawił się początkowo założony dzięki sławnej warszawskiej działaczce oświatowej i nauczycielce: Jadwidze Szczawińskiej-Dawidowej<sup>24</sup>, tzw. Latający Uniwersytet ze swoimi

---

<sup>22</sup> **Waryński Ludwik Tadeusz**, pseudonim: *Jan Buch* (1856-1889). Ideolog i działacz ruchu robotniczego; główny współtwórca pierwszych polskich rewolucyjnych „kółek” socjalistycznych na terenie Królestwa Polskiego; współautor pierwszego programu socjalistów polskich – tzw. *programu brukselskiego* (1878); działał w Krakowie i we Lwowie. Jako pierwszy propagował polską broszurę socjalistyczną poza granicami; aresztowany w roku 1879, rok później osadzony i niewinny w Krakowie – pod naciskiem opinii publicznej – opuścił granice państwa. W Genewie współredagował „*Przedświt*” i „*Równość*”; w 1881 roku powrócił na ziemię polskie, zainicjował nielegalną drukarnię wydającą czasopismo „*Proletariat*”. W roku 1882 – założył pierwszą polską partię socjalistyczną pod nazwą „*Proletariat*”. W roku 1883 aresztowany i osadzony w Cytadeli Warszawskiej w słynnym X Pawilonie. Osadzony w roku 1885 w zbiorowym procesie tzw. *proletariatczyków* został skazany na 16 lat katorgi. Osadzony w Twierdzy Szelisselburskiej, gdzie zmarł., Źródło: H.Adamczyk-Szczecińska, A.Mańkowska, K.Zalewska K., dz.cyt., s. 314.

<sup>23</sup> **Analfabetyzm** – brak umiejętności czytania pisaną u osób powyżej określonego wieku; brak elementarnych wiadomości z określonej dziedziny. Źródło: M/Szymczak (red.), dz.cyt., t. 1, s. 49.

<sup>24</sup> **Szczawińska-Dawidowa Jadwiga** zd. Szczawińska (1864-1910); używała pseudonimu „*Wojciech Kłos*”; po ukończeniu gimnazjum została prywatną nauczycielką; nie stać jej było na studia zagraniczne, a krajowe uczelnie nie przyjmowały kobiet, stała się więc główną inicjatorką jedynej na świecie – „*Uniwersytetu Latającego*” (uczelnia istniała 20 lat, kształcąc przeciętnie w roku około 500 kobiet-studentek w roku; bywały lata w których było i 1100 kandydatek „głodnych” wiedzy; charakteryzował ją bardzo wysoki poziom nauczania, dzięki m.in. takim wykładowcom jak – prof. *Władysław Smoleński* – historyk, *Odo Bujwid* – bakteriolog, *Piotr Chmielowski* – znawca polskiej literatury, a także późniejszy mąż Jadwigi – prof. *Jan Stanisław Dawid* – psycholog i wybitny pedagog). Aby zmylić tropy domyślającej się podstępnie policji, wciąż w innym miejscu odbywały się wykłady – stąd nazwa „*Latający Uniwersytet*”; prowadziła wraz z mężem tajne kursy edukacyjne dla kobiet. Wybitne uczennice, a następnie absolwentką tejże uczelni to m.in. *Stefania Sempołowska*, *Maria Skłodowska*, *Natalia Gąsiorowska*, *Maria Koszutska*. W roku 1890 doprowadziła do utworzenia *Czytelni Dzieł i Pism Naukowych*. Zainicjowała m.in. i wspomagała męża w redagowaniu „*Przeglądu Pedagogicznego*”; w latach 1906-1907 pozostawała redaktorką „*Przeglądu Społecznego*” współpracując wówczas m.in. z *Januszem Korczakiem*,

oddziałami w Krakowie i we Lwowie. Zburzyło to ówczesny konserwatywny pogląd o zastrzeżeniu stopni i tytułów naukowych, pewnych miejsc, zawodów, a także czynności, zawarowanych do tej pory tylko i wyłącznie dla płci męskiej. Wejście kobiet „na rynek edukacyjny”, pozwalało je dostrzegać, jako również w tym momencie może jeszcze nie w pełni równego, ale jednak „równoprawnego” partnera w świecie zdominowanym głównie przez mężczyzn. Ten szeroki i wielki, choć zapewne bardzo mocno wyboisty trakt stał się właściwy ku pełnemu usamodzielnieniu się kobiet, a co za tym idzie – kreowaniu wartości rodziny, jak i instytucji małżeństwa. Zaczął stopniowo zanikać preferowany od dawien dawna patriachal, na korzyść wprawdzie bardzo nieśmiałego na początku ale jednak, stopniowo proponowanego równo-partnerstwa.

Wejście w wiek XX, to tragiczna rzeczywistość stanu faktycznego. Nasilająca się ludzka bieda, jak i znaczny upadek dotychczasowego systemu wartości, powodował trwale umocnienie coraz szerszego rozbieżności społeczeństwa na „klasy i warstwy”. Przy czym najbardziej wykorzystywani, najbiedniejsi i prawie zupełnie pozbawieni wykształcenia robotnicy – coraz częściej i głośniejsz żądali m.in. upowszechnienia dostępu do wiedzy nawet drogą rewolucji i buntu, poprzez odbudowę niepodległości i państwowości kraju. Polityka zaborcza wtedy właśnie, acz bardzo niechętnie, zaczęła po części odsłaniać swój przeraźliwy obraz zniszczeń i spustoszenia pozostawiony po latach jej panowania. I tak np. jak cytują źródła z tamtego okresu: „... na terenach zaboru rosyjskiego (a więc większej części ówczesnego „kraju” polskiego) „analfabetyzm” sięgał około 50 %; na terenach zaboru austriackiego – ponad 30 % ...”<sup>25</sup> (Jeszcze w połowie lat 50 XX wieku zjawisko analfabetyzmu w skali całego globu ziemskiego sięgało ok. 43-45 %, w Europie 7-9 %, a w Polsce – tylko, a może jednak aż... około 6 %)<sup>26</sup>.

Przełom graniczny wieków, to również tworzenie „... nowych koncepcji i kierunków w teorii i metodyce kształcenia i wychowania [...] rozbudowywane w pierwszej połowie XX wieku na podstawie przeprowadzonych eksperymentów szkolnych, zyskały dużą popularność w wielu krajach, a niektóre znalazły zastosowanie w praktyce oświatowej ...”<sup>27</sup>

---

Wacławem Nałkowskim, Julianem Marchlewskim; kilkakrotnie więziona na Pawiaku za lewicowe poglądy; w końcu załamana nerwowo i szykanowana przez warszawskie sfery zachowawcze, popełniła w lutym 1910 r. samobójstwo, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 731.

<sup>25</sup> Ł.Kurdybacha, *Tysiąclecie...*, s. 63.

<sup>26</sup> K.Bartnicka, I.Szybiak, dz.cyt., s. 161.

<sup>27</sup> J.Miąso, *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 2, Warszawa 1980, s. 257.

Fundamentem teoretycznym proponowanych rozwiązań i założeń był tzw. pajdocentryzm<sup>28</sup>, umiejscawiający dziecko – ucznia w centralnym punkcie wszelkiej podejmowanej działalności pedagogicznej. Spowodowało to budowanie kierunków „nowej szkoły”, w której wyznaczniki tworzyła pedagogika, wspierająca się dotychczasowym dorobkiem osiągnięć badawczych na płaszczyźnie: socjologii, psychologii, filozofii oraz możliwie szeroko pojętej humanistyki. Swojego rodzaju ewenementem był fakt, że następująca „nowoczesność” nawiązywała do oryginalności poglądów głoszonych już np. na polskim gruncie już dożo wcześniej przez wspomnianego Stanisława Staszica w pierwszej połowie XIX wieku (nawiązywał do konieczności wszczęcia młodemu pokoleniu obowiązku pracy, dzięki której człowiek staje się użyteczny społeczeństwu).<sup>29</sup> Szczególnym „nadaniem tonu” proponowanych przemian zaznaczyli się, wspomniana także Maria Montessori (wychowanie przedszkolne odnoszące się do rozwoju emocjonalnego, umysłowego i fizycznego dziecka bez ingerencji wpływu zewnętrznego, np. wychowawcy), niemiecki nauczyciel i pracownik inspekcji szkolnej Georg Kerschensteiner<sup>30</sup> (koncepcja szkoły pracy, jako rozwój jej aktywności, uspołecznienia, praktycyzmu łączącego teorię z umiejętnościami), oraz amerykański pedagog, filozof i psycholog John Dewey<sup>31</sup> (głosił pogląd o spożytkowaniu naturalnej aktywności rozwojowej dziecka w uczeniu się poprzez działanie – pracę, oraz rozwijanie zainteresowań dziecka, proponował likwidację systemu klasowego, jak i lekcyjnego).

Rezultatem tamtego rozwoju nauk związanych bezpośrednio, bądź pośrednio z pedagogiką, jak i wszelkimi doświadczeniami i naukami okołopedagogicznymi, było zawiązanie różnych ogólnoswiatowych organizacji międzynarodowych. Organizacji, których nadrzędnym celem stało się od tej

---

<sup>28</sup> **Pajdocentryzm** – kierunek w pedagogice polegający na ujmowaniu wszystkich zagadnień związanych ze szkołą, metodami wychowania i nauczania, wyłącznie ze stanowiska dziecka, jego właściwości psychicznych i indywidualnych potrzeb. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 2, s. 581.

<sup>29</sup> K.Bartnicka, I.Szybiak, dz.cyt., s. 182.

<sup>30</sup> **Kerschensteiner Georg** (1854-1932); niemiecki pedagog i filozof, pracownik akademicki Uniwersytetu w Monachium; jeden z głównych twórców koncepcji *szkoły pracy* i *pedagogiki kultury*; autor m.in.: „*Pojęcie szkoły pracy*”; postrzegał człowieka jako twór Natury i kultury; dążył do zbliżenia procesu *wychowania* do *szkoły zawodowej* i do życia; Twierdził iż „państwo” jest największym dobrem zewnętrznym, a „osobowość” człowieka – dobrem wewnętrznym, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 13, s. 473.

<sup>31</sup> **Dewey John** (1859-1952); amerykański pedagog, filozof i psycholog i socjolog; profesor wielu uniwersytetów amerykańskich; jeden z głównych przedstawicieli idei pragmatyzmu, twórca *instrumentalizmu*; inicjator tzw. „szkoły pracy umysłowej”; autor m.in.: „*Moje pedagogiczne credo*” (1897), „*Szkoła a społeczeństwo*” (1899), „*Szkoła i dziecko*” (1902), „*Jak myślimy*” (1910), „*Demokracja i wychowanie*” (1916) oraz „*Problems of Men*” (1946); głosił tezę wzajemnej zależności ludzkiej *poznawczej* i *praktycznej*, inicjator szkoły ruchu – nauczanie przez działanie; wg niego praktyka rozwija zdolność uczenia do myślenia pojęciowego, Źródło: *Wielka Encyklopedia...*, t. 7, s. 133.

pory gromadzenie doświadczeń badawczych systemu edukacji z różnych państw globu ziemskiego, jako bazę wyjściową do eksperymentów na skalę światową, oraz, wypracowanie optymalnie najlepszego i uniwersalistycznego systemu. Sytemu synchronizującego maksymalnie najefektywniejszy rozwój dziecka-ucznia, uwzględniając jego etapy rozwoju osobniczego i predyspozycje uzdolnień indywidualnych. Przykładem takich organizacji stały się m.in. Instytut Międzynarodowego Wychowania w Nowym Jorku, oraz Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie.

Polska sfera badań nad pedagogiką, rozpoczęła się praktycznie od diagnozowania koncepcji instynktów i uzdolnień w stosunku do warunków środowiskowych i rozwoju umysłowego dziecka zapoczątkowanych poprzez ankietę psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów warszawskich szkół, a opracowaną przez Jana Władysława Dawida<sup>32</sup> Izabelę Moszczeńską-Rzepecką<sup>33</sup> oraz Anielę Szycównę.<sup>34</sup> Trochę inaczej do koncepcji wychowania w pedagogice w stosunku do zbiorowości podeszli tacy badacze jak – Stanisław Karpowicz<sup>35</sup> oraz Stanisław Szczepanowski.<sup>36</sup>

Dużym i ważnym aktem prawnym w okresie braku państwowości polskiej, była niewątpliwie Ustawa Aleksandra Wielopolskiego<sup>37</sup> z roku 1862,

---

<sup>32</sup>**Jan Władysław Dawid** (1859-1914); pionier polskiej psychologii wychowawczej i pedagogiki eksperymentalnej; wykładowca *Uniwersytetu Latającego*; redaktor „*Przeglądu Pedagogicznego*” i „*Głosu*” (także właściciel tej gazety); autor m.in.: „*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*”, „*Nauka o rzeczach*”, „*O duszy nauczyciela*”, *Źródło*: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 128.

<sup>33</sup>**Izabela Moszczeńska-Rzepecka** (1864-1941); współorganizatorka „strajku szkolnego” w Królestwie Polskim; publicystka; od 1913 r. przewodnicząca *Ligi Kobiet Pogotowia Wojennego*; działaczka społeczna; współredaktor „*Przeglądu Pedagogicznego*” oraz „*Prawdy*”, *Źródło*: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 493.

<sup>34</sup>**Aniela Szycówna** (1869-1921); założycielka i prezes *Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi* (badania nad rozwojem fizycznym i psychicznym); współpracownik „*Przeglądu Pedagogicznego*”; redaktor m.in. „*Moje Pisemko*”, „*Nowe Tory*”, „*Szkola Powszechna*”; autorka wielu prac, m.in.: „*Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6-12*”, „*O powinnościach nauczyciela i jego kształcenia*”; prowadziła badania nad rozwojem fizycznym i psychicznym dzieci, *Źródło*: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 743.

<sup>35</sup>**Stanisław Karpowicz** (1864-1921); nauczyciel prywatny postępowej inteligencji; w pedagogice pozytywista i materialista; inicjator tajnego *Towarzystwa Pedagogicznego*; współredaktor „*Przeglądu Pedagogicznego*”; pionier *pedagogiki społecznej*; autor wielu prac; reprezentował *socjologizm pedagogiczny*; członek redakcyjny „*Encyklopedii wychowawczej*”, *Źródło*: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt. s. 304.

<sup>36</sup>**Stanisław Szczepanowski** (1846-1900); jeden z pionierów przemysłu naftowego w Galicji Wsch.; ekonomista; budowniczy kopalń ropy naftowej (Słoboda Rungurska – 1881, Schodnica k/Borysławia), oraz rafinerii – Peczeniżyn k/Kołomyi; współzałożyciel *Towarzystwa Szkoły Ludowej* w Krakowie w 1891 r.; prezes *Związku Stowarzyszeń Zarobkowych i Gospodarczych* we Lwowie; prekursor *pedagogiki narodowej*; autor „*Nęcza Galicji w cyfrach*”, *Źródło*: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 732.

<sup>37</sup>**Wielopolski Aleksander** (1803-1877) – margrabia i ugodowy polityk konserwatywny Królestwa Polskiego (KP). W roku 1846 obarczył władze austriackie winą za tzw. <rzeź galicyjską>, a carowi złożył propozycję współpracy. Zmierzał ku przywróceniu autonomii KP. W okresie marca – października roku 1861 pełnił funkcję dyrektora *Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*. Doprowadził do wydania ukazu o dobrowolnej zamianie *pańszczyzny* na *czynsz*. Był naczelnikiem rządu cywilnego KP (okres czerwiec 1862 – wrzesień 1863). Przywrócił do działania *Samorządy Lokalne*. Przygotowywał reformy: szkolnictwa, oczyszczania chłopów, równouprawnienia dla Żydów. Zwalczał ruch konspiracyjny, przez co ogłosił „brankę”

kształtująca w Królestwie Polskim rodzaj swoistej demokratyzacji właściwej dla polskiego ustroju szkolnego. Następujące później zjawisko rusyfikacji, starało się totalnie zniszczyć całą polskość. Dowodem chociażby fragment raportu ówczesnego ministra oświecenia dla Królestwa Polskiego:

*„... dotychczas kształcenie polskiej kobiety pozostawało w rękach zakonnic lub właścioelek prywatnych pensji, w sensie politycznym całkiem niepewnych. Owoce takiej edukacji są powszechnie znane: nie można znaleźć kobiety bardziej fanatycznej od Polki, i to zarówno w sensie religijnym, jak i politycznym ...”<sup>38</sup>*

Była to odpowiedź z roku 1868 na zamierzone rusyfikowanie szkolnictwa elementarnego poprzez szkolenie rządowe w szkołach dla dziewcząt polskich. Nie przeszkodziło jednakże osiągać Polakom sukcesów nawet na – Międzynarodowej Wystawie Pedagogicznej w roku 1897 w Londynie, gdzie pojawił się pierwszy polski Elementarz autorstwa Konrada Prószyńskiego<sup>39</sup> do nauczania elementarnego dzieci wiejskich (miał już wówczas tylko... 49 wydań), zyskując I nagrodę za ponadczasowe rozwiązania metodyczne. W zaborze rosyjskim nie istniał w ogóle obowiązek szkolny, stąd według badań sprzed I wojny światowej, ponad 50 % społeczeństwa stanowili właściwie kompletni analfabeci...

Podobnie zresztą zachowywało się inne państwo zaborcze – Prusy, preferujące swój kulturkampf (od roku 1872) i zjawisko powszechnej oraz totalnej germanizacji. Świadomie niszczone wszelkie pierwiastki polskości, bezwzględnie tłumiąc najmniejszy opór poprzez – kary sądowe, przemoc fizyczną, kary finansowe, a nawet... kary więzienia. Istniał jednakże tzw. „obowiązek szkolny”, którym obejmowano dzieci i młodzież w wieku 6-14 lat (szkoła trwała 8 lat), gdzie już od bezpośredniej nauki języka niemieckiego wdrażano zjawisko germanizacji.

Trochę swobodniejsze warunki dla polskości, a więc i polskiej oświaty, zaistniały jedynie na terenie Galicji (głównie zaboru Austrii, Austro-Węgier).

---

do armii rosyjskiej, przyspieszając tym samym wybuch *powstania styczniowego* w roku 1863. Źródło: F.Kiryk, A.Jureczko, dz.cyt., s. 433.

<sup>38</sup> K.Poznański, *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831-1870* (materiały źródłowe), Warszawa 1993, s. 281.

<sup>39</sup> **Konrad Prószyński** (1951-1908); pseudonim *Kazimierz Promyk*; współzałożyciel *Towarzystwa Oświaty Narodowej* – 1875 r.; działacz oświaty ludowej; w 1878 r. założył *Księgarnię Nakładową*; założył pismo ludowe „*Gazeta Świąteczna i Nowoczesna*” – 1881 r.; autor m.in. „*Elementarza ściennego*” oraz „*Obrazkowej nauki czytania i pisania*”, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 596.



Preferowała je głównie koncepcja prof. Józefa Dietla<sup>40</sup> opierająca się na założeniu traktowania oświaty jako bezsprzecznego nośnika dorobku kultury narodowej i wszechstronnego rozwoju życia narodu, a także postrzegania szkoły jako wyposażającej dziecko-ucznia w niezbędne przygotowanie zawodowe, rozwijające przy tym zespół cech indywidualnych ucznia:

*„... szkoła z jednej strony człowieka kształci, uczy obyczaju i uszlachetnia, z drugiej strony, zaopatruje go w wiadomości do przyszłego życia potrzebne. Pierwsza jej czynność jest wychowawcza, czyli pedagogiczna; druga – naukowa, czyli dydaktyczna. Obydwie te czynności wspólnie odbywać i wzajemnie wspierać się muszą [...] Szkoła nie powinna bujać po mglistych niwach nieużytecznego doktrynerstwa, bez moralnego i praktycznego celu, ale nie może też być niewolnicą lub wyłączną własnością tej lub owej władzy w społeczeństwie ustanowionej [...] nie można jej odmówić pewnej samodzielności, czy autonomii ...”<sup>41</sup>.*

Następstwem złagodzenia warunków i proponowanej „ideologii pedagogicznej” było powołanie do życia Rady Szkolnej Krajowej na terenie zaboru Cesarstwa Austro-Węgier. Zapewne największym zwycięstwem tej instytucji, było wprowadzenie w 1873 r. powszechnego obowiązku szkolnego dzieci pomiędzy 6 a 12 rokiem życia (cała nauka trwała 6-8 lat; odbywała się w języku narodowym; preferowała wzór obywatelstwa oddanego cesarzowi i dla dobra monarchii austro-węgierskiej). Wraz z nim uruchomiona została i rozbudowana „maszyna” kształcąca przyszłych nauczycieli.

I wojna światowa i jej „urokliwy”, bo trwający około 5 lat obraz oraz skutki, zmieniły w zasadniczym stopniu poglądy wielu ludzi na postrzeganie świata, prowadzonej w nim polityki, rozbieżności interesów, doboru systemu wartościowania, roli człowieka na tle państwa, kontynentu i globu, a także miejscu, roli i znaczenia e d u k a c j i, w tym całym porządku wszechrzeczy oraz istnienia gatunku człowieczeństwa.

Jednakże dopiero polityka odrodzonego po 123 latach niewoli państwa polskiego, zaczęła w materii o ś w i a t y przywracać Polakom pewną istotną normalność. Z początkiem II RP, w roku 1919, tzw. obowiązek szkolny wypełniało zaledwie 47 % ogółu dzieci i młodzieży. Faktem jest również i to, że 92 % istniejących wówczas szkół stanowiły przede wszystkim placówki

---

<sup>40</sup> **Józef Konrad Dietl** (1804-1878); działacz społeczny i polityczny; profesor, rektor i repolonizator *Uniwersytetu Jagiellońskiego* w latach 1861-1862; lekarz i wybitny klinicysta, współtwórca polskiej medycyny klimatycznej i zdrojowej; członek *Akademii Umiejętności* od r. 1872; pierwszy autonomiczny prezydent Krakowa; założyciel i redaktor „Przeglądu Lekarskiego”; członek do *Sejmu Krajowego*, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 138.

<sup>41</sup> Dietl J., O reformie szkół krajowych [w:] Wołoszyn S.(red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, Kielce 1997, s. 444.

jednoklasowe, około 6 % placówki dwuklasowe, natomiast siedmioklasowe to tylko około 0,02 %. Stan profesjonalnego przygotowania zatrudnionych nauczycieli przedstawiał się także nie najlepiej, szczególnie w szkolnictwie elementarnym – tylko około 33 % legitymowało się wykształceniem na poziomie seminarium nauczycielskiego, natomiast 56 % zaledwie umiała czytać, pisać i liczyć dokumentując swoje całe przygotowanie zawodowe zaledwie również wykształceniem elementarnym.<sup>42</sup>

USTAWA RZĄDOWA z dnia 7 lutego 1919 r. wdrażała wprawdzie na terenie całego kraju siedmioletni powszechny obowiązek szkolny: „... wykształcenie w zakresie szkoły podstawowej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym ...”<sup>43</sup> Jednak mogło to i ulegać jeszcze różnorodnym zmianom i interpretacjom. Ponadto z dniem 17.02.1922 r. zaczęła obowiązywać także inna USTAWA, dotycząca podziału organizacyjnego dotychczasowych polskich szkół. Otóż szkoły siedmioklasowe mogły powstać na danym terenie, jeżeli liczba uczęszczających do nich dzieci mogła osiągnąć granicę 300 osób. Przy liczebności natomiast np. 60 dzieci, mogła zaistnieć już tylko i wyłącznie – szkoła jednoklasowa. Także podstawy i wykładnie prawne obowiązujące od tego dnia, regulowały wreszcie sprawę zawodowego kształcenia nauczycieli. Zdecydowano mianowicie, że „... nauczyciele mają się kształcić w 5 letnich seminariach nauczycielskich, wykorzystując podbudowę 7-letniej szkoły powszechnej ...”<sup>44</sup>

Niestety, USTAWA (choć stanowiąca literę prawa), zupełnym milczeniem prawnym, a więc i ustawowym, pomijała dzieci bardzo licznych wówczas na ziemiach polskich mniejszości narodowych. Nie przewidywano dla nich ani osobnych placówek szkolnych, ani nikt, łącznie z ministerstwem nie przejmował się tym, że nie mogą one używać „w szkole dla wszystkich” własnego języka narodowego, a muszą nauczyć się obcego im – języka polskiego.

W dniach 14 – 17 kwietnia 1919 roku rozpoczął w Warszawie obrady tzw. SEJM NAUCZYCIELSKI, czyli zjazd 44 ówczesnie istniejących nauczycielskich organizacji (w tym: 15 z obszaru byłego Królestwa Polskiego, 17 z rejonu byłej Galicji, oraz 12 obejmujących tereny byłego obszaru Wielkopolski i Śląska), skupiających natenczas około 34.000

---

<sup>42</sup> Ł. Kurdybacha, *Tysiąclecie...* s. 68.

<sup>43</sup> „O obowiązku szkolnym”, *Źródło: Dz. Urz. MWRiOP 1919 r., Nr 2 poz. 2.*

<sup>44</sup> Tamże.

nauczycieli<sup>45</sup>. Dopiero wówczas wytyczono konkretne do realizacji „linie pracy” nad przyszłym polskim szkolnictwem, m.in.: 7 klasową bezpłatną powszechną. Natomiast na wsi zezwolono na szkołę 5 letnią „obsługiwaną” przez 2-ch nauczycieli, stanowiąc w ten sposób podstawę dopuszczalności do szkoły 7 letniej. Przyjęte założenia były jednak zbyt często jeszcze wtedy powodem przetargów politycznych, aby je wszystkie w całości można było zrealizować. Generalne kwestie sporne to przede wszystkim:

1. wychowawcza rola szkoły
2. ustrój szkolny
3. ograniczenie zasadności udziału czynnika państwowego w decyzji Rady Szkoły
4. uwolnienie administracji szkolnej od administracji ogólnej, a także spod wpływu Kościoła.<sup>46</sup>

W tym miejscu zwraca uwagę pamięć, że generalnie wdrażanej USTAWIE towarzyszyły, chociaż bardzo dobrze opracowane, i to zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym podręczniki, to także również i programy nauczania. Pracowali nad ich przygotowaniem przez długie poprzednie lata polscy profesjonalni nauczyciele-teoretycy, a także doświadczeni nauczyciele-metodycy.

Równoległe z działaniami odbudowy państwowości polskiej w latach 1918-1923, następował powolny, ale za to ciągły wzrost oświaty pozaszkolnej, w której na uwagę zasługuje, co najmniej kilka różnych nurtów, m.in.:

- pod wpływami prawicy politycznej pozostawały wówczas takie organizacje jak: Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Oświaty Ludowej, Towarzystwo Czytelni Ludowych (wszystkie zajmowały się edukacją na wsi, kierując jednocześnie kołami młodzieżowymi i działalnością Kółek Rolniczych; rywalizowały przy tym ze stronnictwami chłopskimi ale i obszarniczymi)
- od roku 1923 pod szyldem Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS) powstało Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego; znaczną część uwagi temu systemowi oświaty, poświęcały związki zawodowe i spółdzielnie – zwłaszcza robotnicze (największy wpływ miał warszawski Uniwersytet Ludowy zamknięty decyzją władz w roku 1922)

---

<sup>45</sup> B.Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego (od korzeni po współczesność)*, Warszawa 2000, s. 36.

<sup>46</sup> Tamże, s. 36.

- szeroko w zjawisko „oświaty narodowej” angażowało się wówczas m.in. Stowarzyszenie Wolnomyślicieli Polskich, posiadające kilka własnych agend na terenie kraju; preferowało kursy zawodowe, oświatowe oraz tzw. ludowe uniwersytety; inspirowało do powstawania i pomocy przy organizacji ludowych teatrów, chórów, jak i zespołów artystycznych
- w wielu miastach kraju powstały publiczne biblioteki powszechne; co stało się poniekąd m.in. przyczynkiem do tworzenia nawet regionalnych placówek muzealnych.<sup>47</sup>

Jeszcze inną formą szczerego i szerokiego zaangażowania edukacyjnego na rzecz polskich dzieci i młodzieży, była wielce owocna współpraca pozaszkolnej działalności wychowawczej w postaci wzorowanego na angielskim skautingu, a przeszczepionego na grunt polski harcerstwa. Ruchu, który funkcjonował już w Polsce od roku 1911 za sprawą Andrzeja Małkowskiego, a następnie był dalej bardzo pozytywnie kreowany i rozbudowywany w jemu właściwe struktury od roku 1918 przez wybitnego pedagoga i nauczyciela – prof. Aleksandra Kamińskiego.<sup>48</sup>

Zapewne do tworzących „kamieni milowych” na miarę ówczesnych trudnych czasów, były decyzje podejmowane przez jednego z pierwszych w odradzającej się Polsce ministrów oświaty – Macieja Rataja,<sup>49</sup> który sam będąc pedagogiem, bardzo dobrze czuł i rozumiał sytuację i środowisko nauczycielskie. Otóż bezsprzecznym pionierstwem można nazwać zastosowaną przez niego koncepcję fundamentalnej budowy struktur scalania porozbiorowego kraju właśnie za pośrednictwem oświaty:

- poparta aktem prawnym innowacja administracyjna (z dn. 10.01.1921 r.) znosiła dotychczasową „dzielnicową organizację państwa”, tworząc nowe placówki kuratorskie,
- opracowanie zasad kształcenia szerokiej rzeszy nauczycieli

---

<sup>47</sup> A.Ajnenekiel, *Od rządów ludowych do przewrotu majowego*, Warszawa 1964, s. 101.

<sup>48</sup> **Andrzej Małkowski** (1888-1919); redaktor czasopisma „Skaut”; organizator polskiego skautingu w USA; polski żołnierz na froncie zach. we Francji w składzie sił Kanady; członek *Naczelnej Komendy Skautów*; zginął w katastrofie okrętu na Morzu Śródziemnym, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 446.

**Aleksander Kamiński** (1903-1978); prof. *Uniwersytetu Łódzkiego*, pedagog i działacz harcerski, współorganizator *Szarych Szeregów*; kierownik małego sabotażu „Wawer”; szef *Biura Informacji i Propagandy* warszawskiego Okręgu AK; redaktor „Biuletynu Informacyjnego”; autor „*Kamienie na szaniec*”, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 298.

<sup>49</sup> **Maciej Rataj** (1884-1940); nauczyciel, działacz ludowy, dwukrotny marszałek Sejmu; w okresie 07.1920-09.1921 r. pełnił stanowisko Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego; w czasie „przewrotu majowego” jako marszałek Sejmu pełnił urząd „głowy” państwa; współzałożyciel *Służby Zwycięstwu Polski* (późniejszego ZWZ i AK) oraz *Stronnictwa Ludowego „ROCH”*; rozstrzelany przez faszystów na noszach w roku 1940 na Palmirach w okolicach Warszawy, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt. s. 620.

niewykwalifikowanych na kursach uzupełniających (okólnik z dn. 28.12.1920 r. i 2.06.1921 r.),

- zastosowanie doksztalcenia nauczycieli wobec budowania „poziomu” oraz chronicznego braku osobowego kadry nauczycielskiej na etapie szkolnictwa średniego (Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dn. 11.02.1921 r.),

oraz ukoronowanie całości zabiegów:

- ku szeroko pojętej edukacji narodowej, inspiracja i utworzenie Państwowego Instytutu Pedagogicznego,<sup>50</sup> zwanego także Państwowym Instytutem Nauczycielskim, uruchomionym z dniem 23 sierpnia 1921 r.<sup>51</sup>

Nie bez istotnego znaczenia pozostaje też, w szeroko rozumianej i budowanej od razu na bieżąco reformowanej edukacji polskiej (a więc przede wszystkim środkowoeuropejskiej) fakt, całkowitego zniesienia właśnie przez wyżej wspomnianego ministra – Maciej Rataja, a pozostającego niewątpliwym zabytkiem dziedzictwa zaboru pruskiego, istniejących nadal w szkołach kar cielesnych. Wprowadzono je w życie ministerialnym Rozporządzeniem z dnia 6 lipca 1921 r.<sup>52</sup>

Reasumując okres 20-lecia międzywojennego, to również wiele innych pozornie pomniejszych spraw, które jednakże później – w okresie II wojny światowej, jak i po niej, miało istotny wpływ na modelowanie polityki państwa, a w nim i na... edukację. Otóż wtedy zaistniały m.in. takie fakty jak:

- 21 grudnia 1922 r. – powstało Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR)
- 10 lutego 1924 r. – powstała pierwsza w Polsce szkoła lotnicza
- 25 października 1924 r. – przyznano Władysławowi Reymontowi literacką nagrodę Nobla; sprowadzono do kraju prochy Henryka Sienkiewicza
- 2 listopada 1925 r. – ufundowano Grób Nieznanego Żołnierza
- 15 listopada 1926 r. – odsłonięto pomnik Fryderyka Chopina w Warszawie
- 28 czerwca 1927 r. – sprowadzono do kraju prochy Juliusza Słowackiego

---

<sup>50</sup> S.Lato, Maciej Rataj we wspomnieniach współczesnych, Warszawa 1984, s. 101.

<sup>51</sup> Tamże, s. 111.

<sup>52</sup> Tamże.

- 24 luty 1928 r. – decyzją władz państwa założono Bibliotekę Narodową w Warszawie (w dniu 4.03.1928 r. przejęła ona jako swoje, zbiory szwajcarskiej Biblioteki Rapperswilskiej, a z dniem 15.04.1932 r. także zbiory Biblioteki Wilanowskiej)
- 29 września 1929 r. – zapoczątkowano „erę” filmu dźwiękowego w Polsce
- 29 maja 1929 r. – otwarto Instytut Radowy im. Marii Curie-Skłodowskiej w Warszawie
- 6 maja 1933 r. – zaczęła obowiązywać ustawa o przebudowie ustroju szkolnictwa średniego (zabrakło w niej niestety uwzględnienia dostępu do szkół szerokiej już wówczas masie – dzieciom z rodzin robotniczych i chłopskich)
- 21 sierpnia 1933 r. – miał miejsce VII Międzynarodowy Zjazd Historyków w Warszawie (uczestniczyło w nim 31 państw całego świata)
- 1 stycznia 1934 r. – Maria Dąbrowska otrzymała państwową nagrodę literacką
- 28 marca 1934 r. – Leon Wyczółkowski otrzymał państwową nagrodę plastyczną
- 23 sierpnia 1934 r. – obradował Międzynarodowy Kongres Geograficzny w Warszawie.<sup>53</sup>

Jeszcze zupełnie innym, trudnym „na styku” z oświatą problemem, było dokonanie finalizacji ratyfikowania z dniem 18 lutego 1925 r. aktu niekoniecznie korzystnego w ówczesnej sytuacji finansowo-gospodarczej państwa Konkordatu. Aktu prawnego pomiędzy odrodzonym i suwerennym państwem polskim, a faktyczną jedyną już wtedy monarchią absolutną – państwem watykańskim. Na mocy tego traktatu, państwo polskie zapewniało bowiem pełne gwarancje ochrony majątków kościelnych przed parcelacją. Natenczas w rękach Kościoła katolickiego pozostawało znacznie ponad 260.000 ha ziemi. Zapewniało również z kasy dopiero co podnoszonego z nicości państwa, miesięczne uposażenia dla „pracowników” Kościoła łącznie z uwzględnieniem hierarchii kościelnej wynosiło natenczas m.in.: 1850 zł kardynał; 1314 zł – biskup; 252 zł – prof. seminarium; 113 zł – proboszcz; 84 zł – wikariusz; 52 zł – zakonnik; 52 zł – alumn.<sup>54</sup> Także na mocy aktu prawnego, właśnie znowu kler zyskiwał daleko idące wpływy nad działalnością szkolnictwa i wychowania. Aż do roku 1927, kiedy

---

<sup>53</sup> A.Tatomir, Tysiąc lat dziejów Polski (przegląd najważniejszych wydarzeń z historii i kultury), Warszawa 1961.

<sup>54</sup> Tamże, s. 248.

duchowieństwo polskie zaczęło wyróżniać się dość znaczną polityką prześladowań wobec zawodu nauczyciela w codziennej praktyce życia. Oprócz przedmiotu – nauka religii, wykraczało i uzurpowało sobie prawo znacznej ingerencji poza swoje uprawnienia w strefę m.in.:

- prawo wizytowania szkół – pod pozorem lekcji religii,
- narzucenie szkołom bezwzględnego obowiązku odmawiania modlitw przed rozpoczęciem i po zakończonych zajęciach lekcyjnych,
- wszystkie funkcjonujące szkoły publiczne otrzymywały charakter „wyznaniowy”,
- następowały osobiste prześladowania nauczycieli posiadających inny niż chrześcijański światopogląd (szykany i napiętnowanie w miejscu pracy, z ambony, w społeczności lokalnej, do wydalenia z pracy włącznie),
- prześladowania nauczycieli ujawniających swoją przynależność do Związku Nauczycielstwa Polskiego, bądź postępowych partii politycznych (wynikało to ze stałego kontaktu Kościoła z aparatem władzy i utrzymywaniem swoistego „porządku” w rejonie).<sup>55</sup>

Jak bardzo problem ten nasilał się w różnym czasie, także w kontekście politycznych zabarwień rządów sanacyjnych, ilustrują dane ministerialne tego okresu, chociażby przykład umieszczenia tylko... ponad 40.000 nauczycieli na tzw. karnych przeniesieniach do innych szkół, z wyżej wymienionych powodów i to tylko w czasookresie lat 1926-1930.<sup>56</sup> Zapewne istota wdrażania i upowszechniania szkolnictwa miała swoje zasadnicze podłoże w prozie dnia codziennego. W latach 1933-1936 natomiast brakowało w skali kraju nadal około 45.000 izb szkolnych, jak również ponad 26.000 etatów nauczycielskich. Przeciwwagą tych braków, były dzieci pozbawione korzystania dobrodziejstwa nauczania, które w tym czasie wyrazić można było wartością tylko około... 1.000.000 osób.<sup>57</sup>

Kościół katolicki walcząc wyraźnie o swoją niepodważalnie uprzywilejowaną pozycję najważniejszego w roli edukacji przez wielkie „E”, dla potwierdzenia tego faktu wprowadził z dniem 16 sierpnia 1930 r. asygnowaną autorytetem 5 arcybiskupów oraz 3 biskupów „Odezwę Episkopatu Polskiego”, w której wyraźnie eksponowano:

- ubolewanie nad brakiem właściwej metodologii nauczycieli ku

---

<sup>55</sup> „Głos Nauczycielski - rocznik 1925-1927.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Ł.Kurdybacha, *Tysiąclecie...*, s. 75.

„budzeniu miłości do Stwórcy i życia nadprzyrodzonego”,

- kreowanie funkcji oświaty opartej głównie na religii,
- nawoływanie do piętnowania nauczycieli o „złowrogich” głosach sprzecznych z wymogami zdrowego wychowania, a pełnych nienawiści do Kościoła i kapłanów,
- podkreślenie nadto wyraźnej negacji organizacji związkowej, w której nie dość dostatecznie określa się uwagę religijnego wychowania dzieci („... naprzód do rodziców, potem do Kościoła, a wreszcie do państwa ...”),
- wyraźne skierowanie rodziców, w przypadku niewłaściwego szacunku do przepisów wiary, do stanowczego żądania – zmiany wychowawcy.<sup>58</sup>

Reasumując, okres polskiego szkolnictwa międzywojennego w oparciu o stosowne dokumenty, prezentował się natenczas mniej więcej taki obraz:

- Spis Powszechny dokonany w kraju w roku 1931, wykazał około... 5,5 miliona analfabetów w wieku powyżej 10 roku życia, na ówczesne około 32 milionowe społeczeństwo państwa (kolejny tzw. „Spis Powszechny” dokonany w okresie powojennym około roku 1960 wykazał już tylko ok. 645.000 analfabetów i ok. 270.000 umiających tylko czytać; w obu przypadkach w ponad 90 % byli to już jednak ludzie powyżej 50 roku życia);
- W okresie przedwojennym około 10 % szkół wiejskich miało aż 7 klas (w roku 1938 tylko ok. 20 % dzieci w wieku 14-15 roku życia kończyło taką wysoką edukację; w roku 1950 szkół wiejskich z 7 klasami było już tylko... 42 %, a liczba absolwentów sięgała aż około 88 %);
- W roku 1932 na terenie kraju funkcjonowało 32 szkoły wyższe (już po roku 1951 było ich natomiast już tylko około... 80);
- System tzw. reformy jędrzejowiczowskiej (z roku 1932) wprowadził następujący podział polskiego szkolnictwa:
  - wieś – szkoła powszechna 6 letnia z programem nauczania dla klas I-4
  - miasto i większe miejscowości niż wieś – szkoła 7 letnia powszechna
  - po ukończeniu 7 letniej szkoły powszechnej, można było również uczyć się w szkole lub zdobyć w systemie kursowym przygotowanie do zawodu; nauka ta mogła trwać m.in.

---

<sup>58</sup> B.Grześ, dz.cyt., s. 63.



w warsztacie rzemieślniczym, ewentualnie od 16 roku życia –  
w fabryce

- możliwość po ukończeniu klasy 6 szkoły powszechnej zdawania egzaminu na etap gimnazjum („niższa” szkoła średnia), obowiązywały 4 lata nauki, kończące się tzw. MAŁĄ MATURĄ
- w dalszej kolejności, pozostawało 2 lub 3 letnie liceum, kończące się tzw. DUŻĄ MATURĄ i prawem do podejmowania studiów wyższych
- W roku 1938 na terenie kraju funkcjonowało – 1.659 placówek przedszkolnych (w roku 1946 – już 3.783, a w roku 1950 – około 7.000).<sup>59</sup>

Dopiero okres przed samym już wybuchem działań II wojny światowej pobudził społeczeństwo do szczególnego szacunku dla rodzimej edukacji. W roku 1938/1939 wskaźnik tzw. wykonywania obowiązku szkolnego wzrósł w związku z tym do 90,6 %, dając priorytet dążeniom do zdecydowanie lepszego własnego statusu materialnego i „sprawdzonej ścieżki awansu społecznego”<sup>60</sup>, co znalazło naprawdę szczere i pełne zainteresowanie w okresie następnej utraty przez kraj niepodległości w czasie długiej i krwawej hitlerowskiej okupacji.

Okres hitlerowskiego najazdu na ziemię polskie w roku 1939, jeszcze raz w pełnej krasie uwypuklił ponadczasowe przesłania Komisji Edukacji Narodowej, jak i promowanej przez nią Akademii Rycerskiej, a także jej szczytnych założeń zmierzających m.in.: do nauki „wychowania patriotycznego”. Polscy nauczyciele w większości samorzutnie, wraz z napaścią nazistów na kraj, zaczęli tworzyć system tajnego nauczania mający na celu „ujarzmienie” dzieci i młodzieży w nieprzerwanej nauce i zdobywaniu wiedzy. Te bowiem działania były na pewno pierwszym i najważniejszym, a także największym przejawem oporu wobec bezwzględnego i pozbawionego ludzkich odruchów okupanta. Za działania te, groziła nauczycielom, jak również ich rodzinom, śmierć męczeńska w katowniach SS, gestapo, bądź obozach koncentracyjnych. Znaczna większość społeczeństwa czująca się POLAKAMI, mimo zagrożenia tymi represyjnymi karami, podjęła je niemal natychmiast z wybuchem działań wojennych. Proces tajnego nauczania przebiegał więc równoległe dwoma

---

<sup>59</sup> W.Mader, Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce, Londyn 1988, s. 8-30.

<sup>60</sup> K.Bartnicka, I.Szybiak, dz.cyt., s. 203.

torami:

- tajna oświata w legalnie działających szkołach typu elementarnego, zasadniczego i kursach zawodowych
- oświata odbywająca się za pomocą tzw. tajnych kompletów (spotkania w celu nauki w różnych miejscach i mieszkaniach prywatnych)

Wiadomo też, że całą edukację w okresie prawie 6 lat hitlerowskiej okupacji ziem polskich, kierowały praktycznie dwa zupełnie niezależne od siebie ośrodki:

- Pierwszy ośrodek to: Departament Oświaty i Kultury – agendy Delegatury Rządu RP na Kraj w Londynie,
- Drugi ośrodek, to już wyraźnie komunizująca: Tajna Organizacja Nauczycielska (TON; pod nazwą tą ukryła się organizacja Związku Nauczycielstwa Polskiego - ZNP; TON powstał w październiku 1939 r. w prywatnym mieszkaniu byłego prezesa ZNP na Żoliborzu w Warszawie z inicjatywy: Z.Nowicki, Cz.Wycech, K.Maj, T.Wojeński, W.Tułodziecki <sup>61)</sup><sup>62</sup>

Obecnie wiemy prawie dokładnie, że działalność TON w fazie swojej działalności skupiała zarówno dzieci i młodzież w wieku szkolnym, jak i dorosłych, czyli w sumie: ponad 1.000.000 uczniów szkolnictwa elementarnego, około 90.000 uczniów szkolnictwa średniego, około 10.000 „uczniów” szkolnictwa zawodowego, oraz około 7.000 studentów. Nad całym tym procesem edukacyjnym czuwało w sumie ponad 20.000 nauczycieli na terenie ówczesnego państwa polskiego.<sup>63</sup> Jakie tragedie przyniosły działania

---

<sup>61</sup> **Nowicki Zygmunt** (1881-1944); nauczyciel, działacz związkowy organizacji chłopskich; poseł na Sejm (lata 1922-1930); aktywny działacz związków nauczycielskich i ich prezes w roku 1938-1939; przewodniczący TON; poległ w *Powstaniu Warszawskim*, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 516.

**Wycech Czesław** (1899-1977); nauczyciel, komunizujący działacz związkowy organizacji chłopskich; członek kierownictwa TON; minister Oświaty w latach 1945-1947; jeden ze współorganizatorów lewicy chłopskiej; poseł *Krajowej Rady Narodowej* (lata 1945-1972); zastępca *Przewodniczącego Rady Państwa* (lata 1956-1957); marszałek Sejmu (lata 1957-1971), Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 818.

**Maj Kazimierz** (1898-1972); nauczyciel, członek kierownictwa TON; prezes ZNP (lata 1945-1948); poseł do *Krajowej Rady Narodowej* jako komunizujący delegat PSL (lata 1945-1947), Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 438.

**Wojeński Teofil** (1890-1963); nauczyciel, od roku 1908 w strukturach PPS; prezes organizacji nauczycielskiej w latach 1928-1930; członek kierownictwa TON; od roku 1948 w szeregach PZPR; prezes ZNP (lata 1956-1960), Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 808.

**Tułodziecki Wacław** (1904-1985); nauczyciel, od roku 1922 członek PPS (w 1948 r. – usunięty); Sekretarz Generalny *Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*; w okresie okupacji członek kierownictwa TON; od roku 1956 w szeregach PZPR; dwukrotny poseł na Sejm (lata 1957-1965; 1969-1972); minister Oświaty w okresie 1959-1966, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, dz.cyt. s. 769.

<sup>62</sup> K.Bartnicka, I.Szybiak, dz.cyt., s. 73 oraz 203.

<sup>63</sup> Tamże s. 203-204; Ł.Kurdybacha, *Tysiąclecie...*, s. 82.

wojny w tym zagadnieniu, świadczy przytoczony cytat za jednym z czołowych badaczy historii polskiej oświaty – prof. Łukaszem Kurdybachą

*„... nauczycielstwo tajnych kompletów szkolnych, płaciło za swój zapal pedagogiczny i oddanie sprawie narodowej nie mniejszym przelewem krwi niż żołnierz na froncie. Dość przypomnieć, że tajne nauczanie stało się przyczyną śmierci – około 17.000 nauczycieli zamordowanych w kaźniach gestapo i obozach zagłady. Równocześnie na tym ruchliwym i niezwykle ofiarnym froncie, wielką daninę krwi płaciły same dzieci, jak i młodzież szkolna: wywożona na roboty do Niemiec, palona w krematoriach, katowana w więzieniach gestapo za walkę zbrojną z faszyzmem. W okresie 6 lat wojny zginęło dzieci i młodzieży: w wieku 7-12 lat 13 %; w wieku 13-14 lat 17 %; w wieku 15-17 lat 25 %; w wieku 18 lat aż 36 % ...”<sup>64</sup>.*

Skrajna bezmyślność, głupota, nienawiść i niemiecka buta, nie pomogły ani trochę w całkowitym zniszczeniu polskiego państwa przez okres sześciu długich lat okupacyjnej rzeczywistości każdego z osobna tragicznego dnia. Dnia, który znaczył ocean krwi, bólu, męczarni i cierpień tysięcy zabitych i bestialsko mordowanych w każdej minucie tej wojny. Nie zniszczyła, bo jest to po prostu niemożliwe! do końca tego, co w każdym narodzie najcenniejsze i najdroższe: jego języka, oświaty oraz kultury.

Z zachowanych tajnych ale dostępnych obecnie hitlerowskich dokumentów, bardzo wiele wymownie ilustruje i przemawia, jaka była to walka i jaki, mimo nacjonalistycznej hitlerowskiej nienawiści, dla niej niewypowiedziany podziw:

*„... polskie szkolnictwo tajne osiągnęło niemożliwe wprost do wyobrażenia sobie wyniki (...) pod maską dozwolonej nauki prywatnej, naucza się grupami uczni we wszystkich dyscyplinach nauki i to w różnych mieszkaniach prywatnych ... odbywają się egzaminy, ma miejsce wydawanie świadectw oraz uprawnień ...” (niemiecki urzędnik policyjny Kundt)<sup>65</sup>*

*„... inspekcje wykazały, że szkoły posługują się często jeszcze antyniemieckim materiałem nauczania (wiersze, pieśni) oraz, że uprawia się wyraźnie polskie, narodowe wychowanie ...” (niemiecki urzędnik Stegemann)<sup>66</sup>*

*„... Polakom należy pozostawić takie możliwości kształcenia się, które okażą im beznadziejność ich położenia narodowego ...” (z zapisków*

---

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> S.Jellenta, Hitlerowski urzędnik o szkolnictwie polskim w czasie okupacji [w:] „Głos Nauczycielski”, Nr 3 z 15.01.1961 r.

<sup>66</sup> Tamże.

*„Dzienników” dr Hansa Franka z dnia 31.10.1939 r.)<sup>67</sup>.*

Również jeszcze w roku 1943, z kierowanego bezpośrednio na ręce jednego z ówczesnych głównych „przywódców” hitlerowskiej III Rzeszy – jednego z organizatorów SS i szefa Gestapo – Heinricha Himmlera, jeden z poufnych raportów ujmował działalność TON nawet w takim świetle:

*„... gdyby te szkoły były szkołami niemieckimi, należałoby im się najwyższe uznanie. Rozporządzają one dobrze przygotowanymi nauczycielami z dawnych nauczycieli (...) nikt w Polsce nie był większym patriotą niż nauczyciel gimnazjalny (...) nauczyciel szkół elementarnych (...) nikogo nie da się zapalić do sprawy narodowej bardziej niż młodzieży, która posiada takich wychowawców ...”<sup>68</sup>*

Pomimo, że pisał to nieustępliwy i barbarzyński wróg Narodu i kraju, czyż nie są to słowa stanowiące wyraz bezsprzecznego hołdu dla wszystkich tych ludzi i sprawy w której działali i ginęli ?! ... tym bardziej nawet, że wypowiedział je ktoś, kto tak bardzo nie znosił ani Polaków, ani wszystkiego co z Polską w jakikolwiek sposób mogło się kojarzyć ...

Oprócz prostackiego, wulgarnego i bezwzględного niszczenia Narodu Polskiego działaniami ludzi spod znaku czarnej swastyki, nie mniej niszczycielską politykę uprawiali nasi wschodni okupanci spod znaku sierpa i młota. Niestety, wszelkie nawet szacunkowe wyliczenia nie do końca pozostają rzeczywiste i faktycznie oddają liczbowy obraz tamtego odległego czasu. Powodów ku takiemu stanowi rzeczy jest wciąż bardzo wiele. Posiadane przez nas dane, wciąż pozostają szeroko otwarte na możliwe weryfikacje, które z różnych powodów pozostają aktualnie jednak nie do odtworzenia w całości, a tylko po części, bądź w małych, wycinkowych zaledwie i dosłownie fragmentach.

Otóż tylko w okresie początków sowieckiej agresji na ziemie polskie 17 września 1939 roku, do momentu hitlerowskiej agresji na Związek Sowiecki w czerwcu 1941 roku, masowo wywożono polskich nauczycieli w głąb wielkiego państwa sowieckiego jako „...element szczególnie niebezpieczny (...) służący pańskiej Polsce i ciemnościom ludu białoruskiego i ukraińskiego...”<sup>69</sup> Czyniły to specjalistycznie dobrane grupy zaangażowane w pracę stalinowskiego systemu bezpieczeństwa – NKWD<sup>70</sup> posiadające

---

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> A. Birkenmajer, Co władze okupacyjne wiedziały o polskim tajnym nauczaniu w tzw. Generalnej Guberni, Wrocław 1947, s. 153.

<sup>69</sup> B. Grześ (red.), 100 lat ZNP – ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia, Warszawa 2005, s. 87-88.

<sup>70</sup> **NKWD** – z ros. *Naczalnyj Komitet Wnutriennych Diel*, co tłumaczy się: Ludowy Komisariat Spraw Wewnętrznych. Tajna policja polityczna Rosji bolszewickiej działająca najpierw pod nazwą Czeka, a następnie

w swoim składzie oprócz rdzennych Rosjan także zrusyfikowanych Ukraińców, Białorusinów oraz Żydów. Wszyscy oni korzystając z płaszczyzny wykonywanych zadań, znajdowali możliwość indywidualnej i zespołowej zemsty na grupie polskiej inteligencji. Sam proces zatrzymania, wiązał się przede wszystkim z tzw. obowiązkiem paszportyzacji (wszystkim obywatelom terenów Polski z tzw. Kresów, tuż po zajęciu linii ustalonej w układzie Ribentropp – Mołotow, jakoby automatycznie „przebijano” obywatelstwo z polskiego na sowieckie), co przekładało się m.in.: masowymi i natychmiastowymi wcieleniami do armii sowieckiej. Oczywiście nie przeszkadzało to w przedłużanych i niekończących się śledztwach, w rezultacie których zapadały długoletnie wyroki skazujące na więzienie, obozy pracy, bądź przymusowe osiedlenia w bardzo odległych i dalekich od ludzkich warunkach części sowieckiego imperium. Ponadto niezależnie od tego, „wyławiano” z grupy osoby posiadające stopnie oficerskie, wysyłając je do obozów internowania takich jak m.in.: Starobielsk, Kozielsk, Ostaszków... Podobne „olbrzymie” zagrożenie dla ówczesnego stalinowskiego systemu władzy, stanowili byli pracownicy polskich uczelni wyższych, oraz członkowie byłych polskich organizacji o zabarwieniu obronnym, politycznym, młodzieżowym.

Generalnie, znaczne deportacje miały miejsce w okresach: 9-10 luty; 10-13 kwietnia; oraz w czerwcu roku 1940, jak i w okresie maj-czerwiec roku 1941. Posługując się tylko niestety mglistymi szacunkowymi danymi, na tereny sowieckie trafiło wówczas około 1950 nauczycieli i ponad 300 członków ich rodzin. Z tego co wiadomo, za ten okres tylko zamordowano ponad 1000 osób. Z opuszczającą terytoria sowieckie tzw. Armią generała Andersa „zabrało

---

NKWD. Powstała w roku 1917 w okresie po *Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej* jako organ wykonawczy w zakresie spraw wewnętrznych i bezpieczeństwa. Działała początkowo do roku 1924. Następnie od roku 1934 do 1946 już w ZSRR. Po tym czasie przekształcona w – *Ministerstwo Spraw Wewnętrznych ZSRR*. Kolejni wielcy dowódcy tej organizacji to m.in.: Gienrych Jagoda (okres lat 1934-1936); Nikołaj Jeżow (lata 1936-1938); Ławrientij Beria (lata 1938-1946). W ramach tej organizacji działała służba bezpieczeństwa, milicja, służba ochrony pogranicza oraz inne specjalne jednostki wojskowe. Więcej, NKWD miało nadzór bezpośredni nad m.in.: więzieniami, obozami pracy przymusowej (łagrami), strażą pożarną, nawet nad Urzędami Stanu Cywilnego. Realizowano politykę terroru wobec wszystkich absolutnie warstw społecznych włącznie z szeregami wszystkich szczebli dowodzenia w armii. Funkcjonariusze tego aparatu tylko w latach 1937-1938 aresztowali i umieścili w więzieniach i obozach pracy – łagrach około 7 milionów sowieckich obywateli bez jawnego przewodu sądowego. W okresie lat 1939-1940 deportowali około 1 miliona Polaków z obszaru *Kresów*. Natomiast wiosną roku 1940 dokonali masowego mordu polskich oficerów i inteligencji – ponad 20.000 osób w okolicach Katynia, Kozielska, Starobielska, Ostaszkowa. Organizacja współpracowała z Gestapo, szczególnie w likwidacji polskiego Ruchu Oporu podległego polskiej władzy w Londynie. W końcowym okresie trwania II wojny światowej, torowali drogę polskim komunistom do władzy, znacznie przyczyniając się do likwidacji czynnego oporu i deportacji byłych żołnierzy AK, NSZ, BCh, niepodległościowego podziemia, na tereny sowieckie, gdzie w większości „słuch po nich zaginął”. Źródło: *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 3, s. 292; B.Snoch, *Terminy i pojęcia historyczne*, Warszawa 1998, s. 118.

się” tylko... 54 nauczycieli. Po zakończeniu działań wojennych powróciło do kraju 128 nauczycieli i tylko 65 członków ich rodzin. W liczbie strat, o których ciągle niestety bardzo niewiele, bądź nic nie wiadomo, odnotować należy około 750 nauczycieli i ponad 200 członków ich rodzin.

Obecnie wiemy, że koniec działań wojennych II wojny światowej, wcale nie oznaczał z tej strony końca gehenny stanu nauczycielskiego. Wiadomo, iż w latach 1944-1946 postanowienia traktatu w Poczdamie, spowodowały skądinąd deportacje jeszcze ponad 300 nauczycieli i pracowników nauki polskiej. Z tej grupy, uznanej przez ówczesną władzę za wrogów nowej Polski i bratniego ZSRR, do kraju powróciło tylko około... 100 osób. Przy czym w latach 1944-1945 z tzw. byłych województw kresowych (tereny Zachodniej Ukrainy i Białorusi) deportowano dodatkowo jeszcze ponad 100 nauczycieli, z czego na tereny późniejszej Polski, powróciło już tylko... mniej niż połowa.<sup>71</sup>

## Bibliografia

1. Adamczyk-Szczecińska H., Mańkowska A., Zalewska K., Postacie historyczne – słownik szkolny, Warszawa 1997.
2. Ajnenkiel A., Od rządów ludowych do przewrotu majowego, Warszawa 1964.
3. Barański J., Szkolnictwo Elementarne na Mazowszu Północnym w latach 1815-1864, Pułtusk 2010;
4. Bartnicka K., Szybiak I., Zarys historii wychowania, Warszawa 2001.
5. Birkenmajer A., Co władze okupacyjne wiedziały o polskim tajnym nauczaniu w tzw. Generalnej Guberni, Wrocław 1947.
6. Bobrowska-Nowak W., Zarys dziejów wychowania przedszkolnego, Warszawa 1983;
7. Brągiel J., Badora S. (red.), Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej, Opole 2005.
8. Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., Leksykon historii Polski, Warszawa 1995.
9. Dąbrowski Z., Kulpiński F., Pedagogika opiekuńcza – historia, teoria, terminologia, Olsztyn 2000.
10. Dietl J., O reformie szkół krajowych [w:] Wołoszyn S.(red.), Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. 2, Kielce 1997

---

<sup>71</sup> Tamże.

11. Dutkiewicz J., Historia Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. Marszałka Piłsudskiego (1768-1933), Łowicz 1934;
12. Encyklopedia Powszechna PWN, t. 1-5, Warszawa 1973-1989.
13. „Głos Nauczycielski”, roczniki 1925-1927.
14. Grześ B., Związek Nauczycielstwa Polskiego (od korzeni po współczesność), Warszawa 2000.
15. Grześ B., (red.), 100 lat ZNP (ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia, Warszawa 2005.
16. Jellenta S., Hitlerowski urzędnik o szkolnictwie polskim w czasie okupacji [w:] „Głos Nauczycielski”, Nr 3 z 15.01.1961 r.
17. Kiryk F., Jureczko A. (red), Szkolny słownik biograficzny, Kraków 1996.
18. Kurdybacha Ł.(red.), Historia wychowania, t. 1-2, Warszawa 1965/1967.
19. Kurdybacha Ł., Humanizm i jezuici, Warszawa 1950.
20. Kurdybacha Ł., Tysiąclecie polskiej oświaty, Warszawa 1967.
21. Kormanowa Ż., Odezwy proletariatu z lat 1882-1885, Warszawa 1936.
22. Kukulski Z., Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej, Lublin 1931.
23. Lato S., Maciej Rataj we wspomnieniach współczesnych, Warszawa 1984.
24. Mader W., Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce, Londyn 1988.
25. Miąso J., Historia wychowania. Wiek XX, t. 2, Warszawa 1980.
26. Miksza M., Zrozumieć Montessori, Kraków 2004.
27. „O obowiązku szkolnym” (Dz. Urz. MWRiOP 1919 r., Nr 2 poz. 2.)
28. Poznański K., Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831-1870 (materiały źródłowe), Warszawa 1993.
29. Snoch B., Terminy i pojęcia historyczne, Warszawa 1998.
30. Stein B., Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej, Kielce 2003;
31. Szymczak M. (red.), Słownik języka polskiego, t. 1-3, Warszawa 1978-1981.
32. Tatomir A. Tysiąc lat dziejów Polski (przegląd najważniejszych wydarzeń z historii i kultury), Warszawa 1961.
33. Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t. 1-23, Warszawa 2003.
34. „Życie Łowickie”, Nr 22, rok 1933.

## Z dziejów polskiej edukacji (Cz.3)

WŁODZIMIERZ NIKITIENKO

### Abstract

This article presents the history of Polish education after World War II, and covers the period of the rule of socialist state from 1944 to the present day, as a stage of great changes within the borders of the Polish state. In 1989, after the Polish Round Table Agreement and in connection with the Revolutions of 1989, a new order was built with the participation of workers' trade unions, the then leading trade union from 1980, the formally existing Independent Self-Governing Trade Union „Solidarity”. One of the main directions of social policy at that time was the reform of the education system implemented since 1999 by the then Ministry of National Education. In the background of the changing reality caused by the new system, the basic conditions of the most important ministerial decisions, up to the present times, have been shown.

**Keywords:** education, martial law, Polish Round Table Agreement, new order, Independent Self-Governing Trade Union „Solidarity”, education reform, new school system

### Abstrakt

W niniejszym artykule ukazana została historia polskiej edukacji po II wojnie światowej, a ujmując okres władzy socjalistycznego państwa od roku 1944 do czasów współczesnych, jako etap wielkich zmian w granicach państwa polskiego. W 1989 r. po obradach Okrągłego Stołu i w związku z Wielką Jesienią Narodów, nastąpiło budowanie nowego ładu przy udziale pracowniczych związków zawodowych, wówczas wiodącego związku od 1980 roku formalnie już istniejącego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”. Jednym z głównych kierunków polityki społecznej w tamtym czasie było przeprowadzenie reformy systemowej edukacji realizowanej od 1999 roku przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej. W tle zmieniającej się rzeczywistości wywołanej nowym ustrojem, ukazane zostały podstawowe uwarunkowania najważniejszych decyzji ministerialnych, aż do czasów obecnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, stan wojenny, Okrągły Stół, nowy ład, NSZZ „Solidarność”, reforma edukacji, nowy ustrój szkolny

*Wychowanie -  
jest oddziaływaniem pokoleń  
dorosłych, na te, które jeszcze  
nie dojrzały do życia społecznego  
/ Durkheim /*

Czas, który nadszedł po zakończeniu działań II wojny światowej, a ściślej, wraz z „oswobodzeniem” ziem polskich, był na tyle trudnym i dostatecznie bolesnym, aby z całym impetem zabrać się do mozolnej i wytężonej pracy nad opracowaniem systemu nowej, a właściwie unowocześnionej polskiej oświaty. Zapewne pierwszą jaskółką tych poczynań była obietnica nowopowstałego, prosowieckiego „rządu” na wyzwolonych ziemiach polskich – Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN). Deklarował już od roku 1944, w ramach przyjętych przez siebie obowiązków: bezpłatne nauczanie, odbudowę szkolnictwa, przymus szkolny. I to wszystko li tylko po to, aby zjednoczyć i skoordynować działania wszystkich nauczycieli w całym kraju, w jedną potrzebną teraz,



mądrą i wielką siłę. W okresie 18-22 czerwca 1945 r. doszło do Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, w którym uczestniczyła zdecydowana większość całego ówczesnego świata pedagogicznego z całego kraju, w postaci około... 500 delegatów. Celem tego spotkania było wypracowanie programu reformy edukacji. Reformy, która dawałaby absolutnie równe prawa absolutnie wszystkim dzieciom i młodzieży bez względu na ich pochodzenie społeczne oraz ich status majątkowy. Oprócz tego, na pewno zapewniałaby również dla wszystkich bezpłatne i obowiązkowe w niej uczestnictwo. Niestety, jednym z największych i niewyobrażalnych wprost trudów, było pokonanie braku pozyskania przygotowanej kadry pedagogicznej, oraz fizyczny brak placówek szkolnych – brak sal lekcyjnych, wyposażenia w nich, oraz najzwyczajszych pomocy lekcyjnych.

Równoległe z oświatą dzieci i młodzieży, podjęto również kształcenie w formie: stacjonarnej, wieczorowej, zaocznej, eksternistycznej, kursowej i doskonalącej wszystkich zainteresowanych tym faktem ludzi dorosłych. Tych samych, wczorajszych żołnierzy, partyzantów, dzieci wojny, więźniów miejsc masowej i ogólnej kaźni ..., którym młodość została zabrana, a co za tym idzie ... i czas przeznaczony w niej właśnie na „edukację”. Dokonała tego w bardzo znacznym stopniu – przedwojenna bieda, oraz konieczność pracy, aby ustrzec się przed głodem, a także czas wojny i zadawanych przez nią okrucieństw i niekończących się okaleczeń....

Za przyczyną tego spotkania, jak i coraz mocniejszej, legalnej, „suwerennej”, bo już na wskroś ludowej władzy, zaintonowano wówczas również Wytyczne wprowadzające z rokiem szkolnym 1944/1945 ujednoczenie w zakresie szkolnictwa elementarnego zwanego od teraz powszechnym, jak również, jednolitego dla wszystkich od tej pory Programu nauczania. Generalną maksymą w odbudowywanej na nowo pracy dydaktyczno-wychowawczej na wszystkich jej poziomach, był od teraz oczywiście wszechobecny marksizm, leninizm, stalinizm, oraz wieczna przyjaźń, a także bezwzględne „zbliżanie” i „naginanie” naszego rodzimego szkolnictwa do „jedynie słusznej i najlepszej” ideologii szkolnictwa naszych niby przyjaciół – systemu szkolnictwa państw narodów sowieckich. Moment jednoczenia się partii w jedną, a także „przewodnią” siłę Narodu – 15 grudnia 1948 r. poprzez wybraną spośród siebie naczelną władzę – Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (KC PZPR), wprowadzał I reformę w polskiej powojennej oświacie:

- łączył przede wszystkim tzw. szkolnictwo zawodowe (podlegające

dotąd osobnemu resortowi) z tzw. szkolnictwem kształcenia ogólnego, a tym samym podporządkowywał całą oświatę pod jedno ministerstwo,

- zdecydował o powstaniu 11-letniej szkoły ogólnokształcącej (7-letnia szkoła podstawowa + 4-letnie liceum ogólnokształcące, bądź szkoły profilujące zawodowo, kończące się jednakże również egzaminem dojrzałości), uprawniającą do podejmowania dalszej nauki na uczelniach akademickich

Wnioski:

- tylko tak ustawiona przez władze państwowe (a więc przede wszystkim wiernopoddańcze Sowietom) szkoła miała stworzyć fundamentalne podstawy ideologicznie budowanej inteligencji robotniczej i chłopskiej, stanowiącej właściwą rezerwę wsparcia aktualnej i niepodzielnej władzy ludowej
- niestety, przeładowane ideologią Programy nauczania wywołały od razu też tzw. falę szkolnych niepowodzeń, w większości szkół podstawowych, praktycznie co 3 wówczas dziecko, edukację własną kończyło na klasie 5 bądź 6 (faktycznie były to dzieci pochodzące generalnie z zaniedbanych środowisk wiejskich).

Jakże wymowne pozostają od tej chwili słowa pierwszego sekretarza „jedynej słusznej” partii – Władysława Gomułki: „... raz zdobytej władzy nie oddamy nigdy...”, człowieka, który posiadając sam wykształcenie aż... 7 klas szkoły podstawowej ustalił wtedy kryteria miary polskiej inteligencji – „... inteligencja zaczyna się od siódmej klasy szkoły podstawowej...” (tylko tyle i aż tyle on sam przecież posiadał...).

Od roku 1949 uszczęśliwiono dodatkowo nasz kraj i Naród, jako członka przyszłej wielkiej „socjalistycznej rodziny”, wprowadzeniem języka rosyjskiego jako pożądanego – przedmiotu obowiązkowego już od szkoły podstawowej, a ściślej, od klasy czwartej. W Związku Sowieckim nie wprowadzono jednak języka „mniejszego brata” – języka polskiego (?!). Tam nadal normalnie obowiązywały w nauce języki obce: niemiecki, angielski, francuski. U nas było to niby zbyteczne i co najmniej postrzegane dziwnie... (kto chciałby się uczyć języków zgniłego kapitalizmu, który teraz wspomaga byłych agresorów ?!)

W marcu roku 1956, mocą rządowego dekretu, wprowadzono tzw. obowiązek szkolny, porządkujący ostatecznie uczestnictwo dzieci i młodzieży szkolnej w zajęciach lekcyjnych.

Coraz szerzej rozwijano też wówczas centralne zwierzchnictwo partyjne, zarówno nad wszystkimi Polakami, jak i nad państwem, w całej pełni od chwili komunistycznego sfałszowania wyborów roku 1947. Były to jedynie słuszne i niezłomne kanony coraz wyraźniej krystalizującego się budownictwa społeczeństwa socjalistycznego. Czujne działania PZPR i wszelkich jej pomocnych, a wspierających ją organów, bezwzględnie i bez ustanku tropiły, oraz podwazywały środowiska „warcholstwa” społecznego (głównie ludzi przedwojennej władzy, byłych warstw posiadających, zbrojnego podziemia walczącego przeciwko komunizmowi, a przy tej okazji całej rzeszy próbujących myśleć inaczej, czyli tzw. „niewygodnych”, z mniejszościami narodowymi włącznie), w tym także i... nauczycieli chociażby w październiku roku 1956. Była to jednakże próba z góry stracona. Następnym, było stopniowe budowanie płaszczyzny porozumienia narodowego, w tym również władzy ze środowiskiem nauczycielskim. Końcowym efektem tych poczynań, była dokonana jeszcze w tymże roku II reforma w powojennej oświacie:

- generalnie utrzymywała stan dotychczasowy, rozszerzając obowiązek uczestnictwa dziecka do szkoły podstawowej, jednak nie dłużej niż do końca roku szkolnego w którym dziecko kończy 16 rok życia

Wnioski:

- bezpośredni okres wdrażania II reformy, jak i bezpośrednio po niej, przyspieszył rozwój tzw. szkolnictwa ponadpodstawowego (oznaczało to przede wszystkim wydłużenie okresu, w którym dziecko pozostaje pod opieką wychowawcy i rodzica, zajęte „nauczaniem-kształceniem się”)
- obydwie reformy szkolne spowodowały, iż objęto zasięgiem edukacji, szczególnie na poziomie szkoły podstawowej, w skali kraju wówczas około 99 % dzieci i młodzieży w wieku 7-14 lat.

Z dniem 2-5 maja 1957 roku odbył się w Warszawie kolejny Zjazd Oświatowy, mocno odnoszący się do „... niefunkcjonalności systemu dogmatów ideologicznych w praktyce ...”. Z grubsza biorąc, śmierć nieśmiertelnych przywódców „najlepszego w świecie ustroju socjalistycznego” – Józefa Dżugaszwili zwanego Stalinem w roku 1953 w Związku Sowieckim, jak i jego polskiego <odpowiednika> - Bolesława Bieruta w roku 1956 w Polsce (zmarłego jednakże dziwnym trafem też na terenach Związku Sowieckiego), stała się przyczyną tzw. odwilży w polityce, a poprzez to również m.in.: ...w oświacie. W nieznacznym stopniu zaistniało

zjawisko „odczyszczenia” zarówno pewnych obowiązujących podręczników z nakazywanych odgórnie dotąd treści, jak i pewnych już przyjętych trendów narzucanej do tej pory w pracy pedagogicznej. Tak więc z Programów nauczania „wytarto” wielkie partyjne slogany, a ponadto, zmieniono ilości przypadających na ucznia godzin lekcyjnych (aby odciążyć, a zapewne i chociaż po części odpolitycznić kształcone dzieci).

Generalnie, efektem zaangażowanych w owym czasie i szeroko prowadzonych na szczeblu społecznym, jak i partyjnym dyskusji, ustaleń i rozmów była kolejna – reforma systemów i programów szkolnych dokonana poprzez Sejm z dniem 15 lipca w roku 1961 pod nazwą O rozwoju systemu oświaty i wychowania (należy zapamiętać, jak i mieć to ciągle na uwadze, że była to jedyna pełna, jak dotąd, choć w kolejności już III, reforma polskiej oświaty przeprowadzona na ziemiach polskich po II wojnie światowej):

- wprowadzała obowiązkową 8 -letnią szkołę podstawową
- wprowadzała 2 -letnią lub 3 -letnią zasadniczą szkołę zawodową (w zależności od kształconego zawodu)
- pozostawiała dotychczasowe 4 -letnie liceum ogólnokształcące
- zmieniała w szkole ponadpodstawowej profilowanie w postaci technikum bądź liceum zawodowego na 4 i 5 -letnie, gdzie oprócz tytułu technika danej specjalności, można było uzyskać również świadectwo dojrzałości
- wprowadzała 5 -letnie licea pedagogiczne,
- regulowała kwestie prowadzenia i zasad działania placówek przedszkolnych oraz placówek wychowania pozaszkolnego
- rozgraniczała wreszcie istotę państwa od Kościoła, wyprowadzając naukę religii ze szkół, do pomieszczeń przeznaczonych do katechezy wyznaczonych przez Kościół

Wnioski:

- większość uczniów (około 60 %), pomimo „obowiązku” nie było w stanie ukończyć 8-letniego rozwiniętego systemu kształcenia, wobec czego kierowała się do 2 i 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych o zawężonym programie kształcenia ogólnego (już wówczas ilość dzieci i młodzieży w wieku 14-17 lat wzrosła w tego typu szkołach w swojej ilości z 44,4 % do 70,7 %;
- dzieci i młodzież szkół wiejskich miały stanowczo utrudniony dalszy start do nauki, poprzez generalnie obniżane kryteria wymagań i słabe przygotowanie absolwentów;

- fundamentalną „bazą rekrutacyjną” dla uczelni wyższych stały się od tej pory licea ogólnokształcące, które same „nabierały” (dla zawodu – nauczyciel) tylko 20 % absolwentów szkół podstawowych (głównie stanowiły go osoby płci żeńskiej, wywodzące się najczęściej z miejskich rodzin inteligentnych);
- rozwijany dość prężnie wówczas system tzw. pomocy społecznej uczestniczących w procesie kształcenia (m.in. poprzez tworzenie baz pomocy materialnej – stypendia, internaty, domy studenckie, powszechnie dostępną opiekę medyczną oraz tzw. tania książka) spowodował, że ówczesna szkoła średnia stała się dostępna praktycznie dla wszystkich wyrażających chęć nauki;
- rozwinęła się i umocniła ogólnopolska sieć placówek akademickich i ich agend (głównie w formie tzw. od teraz „punktów konsultacyjnych” oraz „oddziałów zamiejscowych”);
- szkoły ponadpodstawowe profilujące zawodowo, objęte były limitami miejsc, co znacznie utrudniało i zamykało dostęp do niektórych z nich; identycznie wyglądała sprawa limitowanych miejsc na uczelniach wyższych (szczególnie na kierunkach nauk technicznych i ścisłych);
- uzyskiwane wykształcenie, pozostawało jednak najwyraźniej bez uściślenia i wyraźnego dostosowywania do potrzeb ówczesnej polityki gospodarczej państwa i jego regionów – nie gwarantowało sukcesu ekonomicznego – stawało się więc tym samym mało użyteczne (po prostu nie zapewniało potrzebnych miejsc pracy dla wykwalifikowanych i przygotowanych absolwentów – obecnie już gotowych <kadr pracowniczych>).<sup>1</sup>

Przez dziesiątki minionych lat od czasu zakończenia II wojny światowej, aż do pamiętnej Jesieni Narodów Europy roku 1989, bezustannie usilnie wciąż nakazywano Polakom: pokorę, uległość, bezgraniczne posłuszeństwo, jak i dozgonną przyjaźń w społeczno-ustrojowej polityce państwa polskiego. Jakby dla pogłębienia kompletnej paranoi na skalę Europy i świata, ciągle wszem i wobec nazywano głośno Polskę także wówczas – państwem suwerennym. Dwukrotnie jeszcze nawet faktycznie podejmowano większe lub mniejsze próby dokonania reform na płaszczyźnie edukacji (wspomniane wyżej). Za każdym razem były one jednak albo za słabe, albo za trudne, albo niezupełnie zgodne z partyjnym charakterem kraju. Nie mogły więc, nigdy zostać w pełni wdrożone, a ich realizacja zawsze pozostawała skrajnie

---

<sup>1</sup> K.Bartnicka, I.Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 200 , s. 208.

wypaczona. Taka bardziej znaczna zmiana dla obecnego pokolenia tzw. rodziców dojrzałych, nastąpiła dopiero z początkiem lat 70 ubiegłego stulecia (wieku XX), znaczonego już jednak dużymi wstrząsami społeczno-politycznymi na płaszczyźnie rządów w państwie. Skutkiem znacznym i widocznym, było powołanie wówczas, z polecenia ówczesnego ministra oświaty i szkolnictwa wyższego prof. Henryka Jabłońskiego<sup>2</sup> tzw. Komitetu Ekspertów, którego przewodniczącym wyznaczono prof. Jana Szczepańskiego.<sup>3</sup> Zadaniem tego 24 -osobowego zespołu specjalistów w różnych zakresach, były dwa fundamentalne priorytety:

- dokonanie analizy istniejącego dotychczas systemu oświatowego, jak i funkcjonujących form oświaty w ogóle, z jednoczesnym przygotowaniem gotowych wniosków i propozycji modyfikacji całego systemu,
- wypracowanie ogólnego modelu szkolnictwa w oparciu o perspektywę zachodzących aktualnie zmian społecznych, kulturalnych i technicznych kraju.

Rezultatem prac zespołu, a trwały tylko... około 2,5 roku, był opublikowany w roku 1973 Raport o stanie oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Analiza w sposób jednoznaczny stwierdzała, że funkcjonujący do tej pory system szkolny naruszył wszystkie obowiązujące kanony, przepisy i reguły, doprowadzając tym samym do zachwiania monolitem szans przyszłej kariery zawodowej wszystkich dzieci i młodzieży szkolnej. Wyeksponowano wówczas m.in.: krytykę programów i podręczników szkolnych, zanik troski o własne zdanie i opinię ucznia, zbyt duże przesycenie materiałem faktograficznym, tradycjonalizm w nauczaniu, niezgodność nauczanych treści ze współczesnym stanem wiedzy, encyklopedyzm, kompletny brak weryfikacji empirycznej podręcznika przed dopuszczeniem go do użytku. Słuszne wnioski niestety nie zostały jednakże w najmniejszym stopniu wykorzystane dlatego, ponieważ specjalistyczny zespół rozwiązano i dalej w tej sprawie nie uczyniono już nic więcej. Niemożliwe, skąd, aby PARTIA aż tak bardzo się myliła.... (!?)...

Dokument Raportu nie tylko jednak stwierdzał zaistniałe fakty, ale podawał

---

<sup>2</sup> **prof. Jabłoński Henryk** – biogram w części dotyczącej ministrów edukacji.

<sup>3</sup> **prof. Szczepański Jan** (ur. 1913); socjolog, pracownik naukowy *Uniwersytetu Łódzkiego* (pełnił funkcję rektora w latach 1952-1956); członek *Polskiej Akademii Nauk* od roku 1964; dyrektor *Instytutu Filozofii i Socjologii PAN* w latach 1968-1975; dwukrotny poseł na Sejm (lata 1957-1960, 1972-1985); członek *Rady Państwa* w latach 1977-1982; przewodniczący *Rady Społeczno-Gospodarczej przy Sejmie* w latach 1982-1985; autor m.in.: „*Elementarne pojęcia socjologii*”, Źródło: M.Czajka, M.Kamler, W.Sienkiewicz, *Leksykon historii Polski*, Warszawa 1995, s. 732

także 4 gotowe propozycje naprawy istniejącego systemu edukacyjnego. Więcej, Raport i płynące z niego wnioski, jak i sposób uzdrowienia całego systemu poddano pod ogólną dyskusję społeczną. Uczestniczyło w niej około 130.000 nauczycieli i przedstawicieli organizacji związkowych (zarówno oświatowych, jak i gospodarczych, oraz politycznych). Żadna z proponowanych wersji rozwiązań nie zyskała ani aprobaty rządowej, ani społecznej. Od roku 1975 natomiast, ówczesna naczelna władza państwa, zaczęła lansować własne i niezależne piąte rozwiązanie tej kwestii – „na drodze do reformy oświatowej”. Była nią mianowicie propozycja „nieomylnego” Komitetu Centralnego wszechwiedzącej i wszechmądrej partii, wzorująca się na „jedynie mądrym i braterskim” państwie sowieckim, wprowadzenia 10 – letniej powszechnej średniej szkoły ogólnokształcącej. Po niej miała funkcjonować 2,5 letnia szkoła specjalizująca kierunkowo, po której następnie, miała powstać szansa podjęcia nauki na studiach akademickich (wzorem sowieckich „Instytutów”).<sup>4</sup>

I w tym miejscu (przy okazji propozycji Raportu oraz reformy w systemie oświaty), należy zwrócić uwagę na fakt jakoś nie w pełni wówczas rozświetlony, a konkretnie raczej tłumiony i ukrywany, pozostający jednakże w dużym znaczeniu dla całościowego poglądu na zaistniały stan. Otóż całym złożonym procesem kształcenia, doksztalcania oraz doskonalenia w tym czasie stanu nauczycielskiego zajmował się Zespół Międzyresortowy do spraw Doksztalcania Nauczycieli. Jego chlubną inicjatywą było stworzenie „wyrównania” szans znacznej ilości ówczesnej kadry pedagogicznej. Oznaczało to w praktyce dorównywanie do właściwego poziomu osiągnięć nauczycieli pod względem jakości ich wykształcenia. Otóż mniej więcej w połowie lat 70-tych, wdrożono jeszcze jedną formę podnoszenia kwalifikacji nauczycielskich. Zgodnie z jej założeniami, nauczyciele – mężczyźni powyżej 40 roku życia oraz kobiety powyżej 35 roku życia mogli, już po rocznym kierowanym samokształceniu, przystąpić do egzaminu kwalifikacyjnego który z mocy obowiązującego wówczas prawa stawał się równorzędny z ukończeniem wyższych studiów zawodowych(?!!!).<sup>5</sup>

Dopiero w roku 1978, kiedy państwo polskie „toczyło się” już praktycznie ku kolejnej nadchodzącej bezdennej zapaści głębokiego kryzysu społeczno-ekonomicznego, podjęto próbę wdrożenia III reformy w powojennej

---

<sup>4</sup> Grześ B., *100 lat ZNP (ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia)*, Warszawa 2005, s. 135-138.

<sup>5</sup> Tamże, s. 138-144.

oświacie, w programie której znalazło się głównie:

- obowiązkowe 1-letnie przedszkole dla dzieci 6-letnich, poprzedzające etap wieloletniego dalszego kształcenia,
- obowiązkowa 10-klasowa szkoła powszechna o jednolitym programie nauczania (według systemu sowieckiego),
- rozbudowanie system rozwoju pozaszkolnych zajęć fakultatywnych.

Wnioski:

- ówczesna ekipa władzy pod przewodnictwem I sekretarza KC PZPR – Edwarda Gierka, kierowała do zbliżenia (w sytuacji ostro narastającego zagrożenia ekonomicznego i wiszącej w powietrzu awantury społecznej) rozpaczliwie szukając „złotej” pomocy u wielkiego sowieckiego brata,
- upowszechnienie opieki przedszkolnej nad dziećmi 6-letnimi,
- stworzenie warunków i możliwości do szerokiego uzupełniania bądź rozszerzania posiadanego niepełnego wykształcenia średniego ogólnokształcącego lub profilowanego zawodowo,

Nadto wyrazisty i zdecydowany, na przekór wszystkiemu, opór środowiska adresatów reformy – nauczycieli, spowodował, że wraz z upadkiem rządu tzw. ekipy Gierka, upadła także (w roku 1980) owa reforma ze swoimi wybitnie prosowieckimi założeniami, a nowy rząd kraju odciął się od jej realizacji, przywracając do łask ustalenia reformy oświatowej z roku 1961.

Niestety, kolejne ogólnonarodowe i bardzo żywiołowe zaburzenia oraz żądanie gruntownych przemian społecznych roku 1980 na skalę całego kraju, stały się przyczyną do wyzwolenia wzmożonej fali – wniosków, żądań, postulatów całej rzeszy nauczycieli. Zarówno tych zrzeszonych w związkach zawodowych, jak i wszyscy pozostający poza oboma związkami (istniały, a właściwie umacniały i budowały swoje faktyczne fundamenty już natenczas dwa nauczycielskie związki: nowopowstały Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „SOLIDARNOŚĆ” – NSZZ „Solidarność”, oraz „stary” i bardzo wyraźnie wciąż komunizujący Związek Nauczycielstwa Polskiego – ZNP). Efektem ostatecznie podejmowanych decyzji, były ważne, bo ponadczasowe ustalenia na szczeblu rządowym, podpisane w Gdańsku, Szczecinie, Jastrzębiu Zdroju i Sali głównej huty „Katowice”, ze strajkującymi jeszcze wówczas załogami pracowniczymi, a odnoszącymi się do słynnych już dzisiaj 21 zasadniczych punktów stabilizujących życie w państwie, a co za tym idzie... i życie w szkolnictwie. Ich treść brzmiała dosłownie: „,...



1. Akceptacja niezależnych od partii i pracodawców wolnych związków zawodowych, wynikających z ratyfikowanej przez PRL Konwencji nr 87 Międzynarodowej Organizacji Pracy, dotyczącej wolności związków.
2. Zagwarantowanie prawa do strajku oraz bezpieczeństwa strajkującym i osobom wspomagającym.
3. Przestrzeganie zagwarantowaną w Konstytucji PRL wolność słowa, druku i publikacji, a tym samym nie represjonowanie niezależnych wydawnictw oraz udostępnianie środków masowego przekazu dla przedstawicieli wszystkich wyznań.
4. Przywrócenie do poprzednich praw:
  - a. ludzi zwolnionych z pracy po strajkach w roku 1970 i 1976 r. – studentów wydalonych z uczelni za przekonania,
  - b. uwolnienie wszystkich więźniów politycznych,
  - c. zniesienie represji za przekonania.
5. Podanie w środkach masowego przekazu informacji o utworzeniu się Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego oraz publikowaniu jego żądań.
6. Podjęcie realnych działań mających na celu wyprowadzenie kraju z sytuacji kryzysowej poprzez:
  - a. podawanie do publicznej wiadomości pełnej informacji o sytuacji społeczno-gospodarczej
  - b. umożliwienie wszystkim środowiskom i warstwom społecznym uczestniczenia w dyskusji nad programem reform.
7. Wypłacenie wszystkim pracownikom biorącym udział w strajku wynagrodzenia za okres strajku, jak za urlop wypoczynkowy z funduszu Centralnej Rady Związków Zawodowych.
8. Podniesienie wynagrodzenia zasadniczego każdego pracownika o 2000 zł. za miesiąc, jako rekompensatę dotychczasowego wzrostu cen.
9. Zagwarantowanie automatycznego wzrostu płac równoległe do wzrostu cen i spadku wartości pieniądza.
10. Realizowanie pełnego zaopatrzenia rynku wewnętrznego w artykuły żywnościowe, a eksportowanie tylko i wyłącznie nadwyżek.
11. Zniesienie cen komercyjnych oraz sprzedaż za dewizy w tzw. „eksporcie wewnętrznym”.
12. Wprowadzenie na mięso i przetwory mięsne kartek – bonów żywnościowych (do czasu

opanowania sytuacji na rynku).

13. Wprowadzenie zasady doboru kadry kierowniczej na zasadach kwalifikacji, a nie przynależności partyjnej, oraz zniesienie przywilejów MO, SB i aparatu partyjnego poprzez: zrównanie zasiłków rodzinnych – zlikwidowania specjalnych punktów sprzedaży (konsumy), itp..
14. Obniżenie wieku emerytalnego dla kobiet do 50 lat, a dla mężczyzn do lat 55, lub przepracowania w PRL 30 lat dla kobiet i 35 lat dla mężczyzn bez względu na wiek.
15. Zrównanie rent i emerytur „starego portfela” do poziomu aktualnie wypłacanych.
16. Poprawa warunków pracy Służby Zdrowia, co zapewni pełną opiekę medyczną osobom pracującym.
17. Zapewnienie odpowiedniej ilości miejsc w żłobkach i przedszkolach dla dzieci kobiet pracujących.
18. Wprowadzenie urlopów macierzyńskich płatnych przez okres 8 lat na wychowanie dziecka.
19. Skrócenie czasu oczekiwania na własne mieszkanie
20. Podniesienie diet z 40 zł. do 100 zł. i dodatku za rozłąkę.
21. Wprowadzenie wszystkich sobót wolnych od pracy. Pracownikom w ruchu ciągłym i w systemie 4-brygadowym brak wolnych sobót zrekompensować zwiększonym wymiarem urlopu wypoczynkowego lub innymi płatnymi dniami wolnymi od pracy...”<sup>6</sup>

- W GDAŃSKU „Protokół porozumień” podpisano w na terenie Stoczni Gdańskiej przez przedstawicieli: Komisji Rządu oraz Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego z dniem 31 sierpnia 1980 r.
- W SZCZECINIE owe ustalenia dyskutowano i podpisano na terenie Stoczni Szczecińskiej w podobnym składzie o 1 dzień wcześniej, tzn. 30 sierpnia 1980 r.
- W JASTRZĘBIU-ZDROJU podpisanie tych postulatów nastąpiło również w podobnym składzie na terenie Kopalni Węgla Kamiennego „Manifest Lipcowy” z dniem 3 września 1980 r.

Na terenie HUTY „KATOWICE” ratyfikowanie porozumień nastąpiło także

---

<sup>6</sup> Porozumienia sierpniowe Gdańsk-Szczecin-Jastrzębie-huta „Katowice”, seria: „Biblioteczka pracownika Nr 2”, Wrocław 1989.

w podobnym składzie z dniem 9 września 1980 r.

Każdy z punktów zawierał jeszcze dodatkowe ustalenia i interpretacje, oraz podpunkty charakterystyczne dla ludności przynależnej do danego regionu kraju – w miejscu podpisywania wysuwanych postulatów i żądań tak, aby ówczesna władza nie mogła sobie już nigdy pozwolić na „dowolność” wykładni stosowanego w ich następstwie prawa. Słynne już obecnie 21 postulatów, tylko w sposób pośredni dotykało wybranych problemów „nauczycielstwa” i szeroko pojętej E D U K A C J I. Powód był osobliwie prosty. Trwały wakacje i nauczyciele nie byli bezpośrednio i czynnie zaangażowani w wydarzenia w kraju. Jednakże już z dniem 27 września 1980 r. – Komisja Komitetu Założycielskiego NSZZ „Solidarność” Oświaty i Wychowania, podjęła rozmowy z ówczesnym Ministerstwem Oświaty, reprezentowanym przez ministra prof. Krzysztofa Kruszewskiego w Gdańsku, przedkładając na jego ręce swoje 148 postulatów środowiska nauczycielskiego i oświatowego, pozostając w ten sposób wyrazicielem całej ogólnopolskiej grupy zawodowej.<sup>7</sup> W ślad za tym, również reprezentacja młodzieży 50 szkół średnich z obszaru kraju (m.in.: Białystok, Elbląg, Legnica, Łódź, Polkowice, Lublin, Góra, Warszawa, Wałbrzych), z dniem 17 grudnia 1980 r. wystosowała do Ministerstwa Oświaty list z 23 postulatami tworzenia młodzieżowych struktur samorządowych.<sup>8</sup>

Walki o kształt polskiej oświaty trwały do końca roku 1980 i cały rok 1981, aż do wprowadzenia, jakże bardzo tragicznego w skutkach stanu wojennego. Jaki panował wtedy klimat i atmosfera w środowiskach nauczycielskich, dobitnie obrazuje cytat słów kierowanych do przedstawicieli ministerstwa m.in. z Forum Oświaty we Wrocławiu (odbył się jako jeden z cyklicznych w kolejnym mieście w kraju, w dniach 23-24 maja 1981):

*„... powinniście wychowywać młodzież w duchu tego – jak to się dzisiaj mówi – patriotyzmu [...] szkoła lat siedemdziesiątych jest co prawda uwolniona od zbiorowych i spontanicznych hołdów dla przywódcy, za to opróżniona skutecznie z myśli, uczuć, pojęć. Zamiast nich – hasła. Hasła tygodnia, miesiąca, roku. Trzeba je wycinać w brystolu i wieszać, stale trzeba wieszać hasła. I wymyślać. Ileż można wymyślać hasel?! Pod koniec lat siedemdziesiątych pan wizytator sformułował nareszcie model wychowawczy – miał to być mianowicie „człowiek sukcesu”. Oczekiwano od nas, że wychowamy człowieka, który wcześniej wprowadzony w grę pozorów, będzie znał wszystkie potrzebne do gry zakłęcia: mowę pustych hasel i pustych słów. Jak Polska długa, od*

---

<sup>7</sup> W.Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Londyn 1988, s. 31-53 oraz 151-160; (prezentację 148 postulatów nauczycielskich, zamieszczono w aneksie na końcu opracowania).

<sup>8</sup> Tamże, s. 31-53 oraz 160-161; (prezentacja 23 postulatów struktur młodzieżowych zamieszczona w aneksie na końcu opracowania).

*Szczecina po Przemyślu, wszystkie dzieci podzielono na grupy wiekowe „Pacholąt”, „Sztubaków”, „Żaków”. Biedne, głupio ponazywane dzieci musiały mieć swoją „obrzędowość”, zaś paru ludzi zatrudnionych w Kuratorium żyło z tego, że chodziło po klasach sprawdzać, czy klasa ma kronikę i „wystrój apelowy”.*

*Na gruncie szkoły zrodziła się całkiem nowa zasada ekonomiki: każdemu według jego potrzeb, od każdego według jego chęci. Opornego ucznia do pracy zmusić można pochlebstwami lub strachem, czyż jednak podlizująca się uczniom nauczycielka nie jest obrazem żenującym?*

*Za cicho, zbyt nieśmiało mówi „szkoła kłamie”, a już zupełnie nie mówi się „nauczyciel kłamie”...”<sup>9</sup>*

Około połowy miesiąca października 1981 r., kiedy stanowisko ówczesnego I sekretarza niezłomnej i jedynie właściwej PZPR objął aktualny wówczas Minister Obrony Narodowej gen. Wojciech Jaruzelski, sprawa była już przesądzona. Ten jeden człowiek, skupił wówczas w swoich rękach całą najważniejszą władzę nad całym państwem polskim, stając się współczesnym jakże wiernym i bezgranicznie oddanym kacykiem<sup>10</sup> absolutnym w służbie Sowietów:

- ministra „resortu siłowego” w postaci armii (z całym jakże wciąż pomocnym zapleczem służb specjalnych) i aparatu ucisku poprzez zmilitaryzowane siły porządkowe, m.in.: Milicja Obywatelska (MO), Ochotnicza Rezerwa Milicji Obywatelskiej (ORMO), Zmilitaryzowanych Oddziałów Milicji Obywatelskiej (ZOMO), Służby Więzienne (SW) ...
- premiera państwa (wtedy zwanego jeszcze przewodniczącym Rady Państwa);

a także, a może przede wszystkim,

- I sekretarza jedynej, słusznej i przewodniej dla Narodu partii politycznej,

Tym samym uczynił ewenement na skalę powojennej polityki w ówczesnych nie tylko chyba europejskich kręgach systemu władzy. Otóż właśnie ten zakłamany, wiernopoddańczy i „sprzedany” od zawsze i na zawsze w całości wielkiemu bratu człowiek, wraz z podległym sobie gronem „manekinów rządowych” w postaci Wojskowej Rady Ocalenia Narodowego (WRON), z dniem – 13 grudnia 1981 roku od godz. 00.00 zadecydował by Polskę ogarnął

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 107.

<sup>10</sup> **Kacyk** – urzędnik prowincjonalny, sprawujący władzę w sposób samowolny, arbitralny, często wykorzystujący swoje stanowisko dla celów osobistych. Źródło: Szymczak M.(red.), dz.cyt., t. 1, s. 852.

- „stan wojenny”.<sup>11</sup> Nie pomogły żadne próby dalszych negocjacji i „rozmów z Rządem”.

Faktem jednakże dla edukacji nawet przez wielkie „E” jest, że pierwsze obrady Sejmu w „stanie wojennym, z dniem 20 stycznia 1982, wprowadziły w życie, chyba dla uspokojenia doprowadzonej do „szewskiej pasji” faktycznie znacznej części polskiej inteligencji, ustawę Karta Nauczyciela, która mimo wielu negatywnych nastawień władzy, wprowadzała w życie wiele z forsowanych przez związki zawodowe żądań i postulatów.

Następnym wielkim „reformatorem” polskiej oświaty okazał się dopiero

---

<sup>11</sup> **Stan wojenny** – specyficzny stan wyjątkowy wprowadzany przez najwyższą władzę w państwie w przypadku szczególnego zagrożenia państwa; powoduje zawieszenie określonych praw obywatelskich, zwiększenie uprawnień organów państwowych i obowiązków obywatelskich; wprowadza władzę tzw. „aparatu siłowego” pozostającego w dyspozycji władz państwa poprzez m.in. *godzinę policyjną, przepustki* w poruszaniu się z miejscowości do miejscowości, *reglamentację* towarów, *zarząd komisaryczny* za pomocą wojska w miastach, wsiach i osiedlach na terenie kraju, *Źródło*: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 1155.

Wprowadzający ten wyjątkowy stan dla kraju, gen. Jaruzelski przez lata całe później tłumaczył i tłumaczy, że... *musiał, ponieważ zagrażali nam... Sowietci*. Bardzo dosadnie i wyczerpującej odpowiedzi również po latach, udzielił na tę kwestię generałowi i chyba nie tylko m.in. jeden z *największych „sprawiedliwych”* jacy zaistnieli na planecie Ziemia – Aleksander Sołżenicyn w słowach: „... *Do czego sprowadza się podstawowa lekcja płynąca z polskich wydarzeń grudniowych? W ciągu ostatnich 65 lat lekcji tej udzielono światu w sposób nie mniej lub bardziej dosadny dobre 40 razy. I 40 razy zachodnie intelektu postarały się o to, by jej nie dostrzec, nie zrozumieć, lub opacznie wyjaśnić. Ilekroć tutaj interpretacji: od naiwnego oburzenia, że Zachodowi zepsuto Boże Narodzenie [...] do fantastycznego rojenia, że w Polsce pojawiła się junta wojskowa [...] „Kreml zmusił Jaruzelskiego”. No cóż, jeśli „Kreml zmusił” jest wystarczającym wyjaśnieniem, to i armię sowiecką, a nawet sowieckich czekistów też przecież „zmuszają”. Czy to znaczy, że oni nie są winni” [...] poprzez rozstrzeliwania, topienie barek z żywymi ludźmi, obozy koncentracyjne dla wielu milionów ludzi, likwidację ludności na skalę bezprecedensową w dziejach świata [...] „Kreml zmusił”? Tak. Ale dlaczego Jaruzelski, polska milicja i polskie wojsko podporządkowali się? Jakże od razu mogło znaleźć się więcej niż pół miliona wykonawców? Spośród 40 poprzednich lekcji, polska lekcja jest tym bardziej wymowna, że mamy tu do czynienia z narodem, jak żaden inny scalonym, jednolitym, jednorodnym i solidarnym w swej religii i poczuciu narodowym, jakby niemożliwym do rozbicia. Ale oto i w nim znalazła się potrzebna ilość komunistycznych pacholków. A wśród tych Polaków, którzy się oburzają dzisiaj znajdziemy być może i takich, którzy w 1945 roku likwidowali Armię Krajową? /tak jak wśród ofiar Pragi w 1968 r. znajdziemy niemal takich, którzy z entuzjazmem zaprowadzali komunizm w 1945 r. i szydzili ze zbiegów ZSRR/. A oto lekcja, jaka stąd płynie. Zagrożeniem dla ludzkości XX wieku nie są poszczególne kraje, narody, czy rządy, ale ogólnoświatowe z 1 o komunizmu. Komunizm już 65 lat zwycięsko i prawie bez przeszkód kroczy po świecie i n i e m a takiego narodu w Europie, który nie byłby gotów dostarczyć mu potrzebnej ilości oprawców [...] dzisiejsza RFN, Francja, Włochy, Hiszpania, Wielka Brytania... [...] Nie na tym polega nowość, że „Kreml zmusił”, lecz, że ludzkość nieprzygotowana do stawiania /nawet/ słabego oporu niewyobrażalnemu i nieogarnionemu umysłem złu komunizmu, po dzień dzisiejszy jest wciąż zaskakiwana. Groźne jest nie to, że „Kreml zmusił”, ale to, że my wszyscy, ludzkość jako całość, z powodu naszej wewnętrznej słabości dajemy się sami wpędzać do grobu komunizmu [...] jakże łatwo dzisiaj wyrażać spóźnione współczucie Polsce i płomiennie nadzieje, że Polacy wyzwolą się spod jarzma i w ten sposób powstrzymają pochód komunizmu przez Europę. Ale dlaczego w 1946 roku zachodni sojusznicy tak beztrąsko wepchnęli tę samą Polskę /a także Bułgarię i Rumunię/ w paszczę komunizmu? [...] modne jest uspokajać się tym, że „ideologia jest martwa”, że poniosła klęskę [...] „ideologia umarła” ? zanim umrze zdąży jeszcze rozłożyć, podbić cały Zachód [...] Kilka pokoleń Europejczyków pozwoliło sobie na życie w komforcie, podczas gdy na wschód od Bugu zabijano i tępieno dziesiątki milionów [...] żadne rozmowy nie były korzystne dla Zachodu [...] Wszystkie rozmowy od Genewy /1922/ przez Jaltę, Helsinki, aż po dzisiejszą Genewę, kończyły się oszukaniem Zachodu i zwycięstwem komunistów [...] My, mieszkańcy Ziemi, nadzieję możemy czerpać tylko ze swojego wnętrza, umacniając ducha, będąc wiernym ludzkim wartościom ...”, *Źródło*: A. Sołżenicyn, *Podstawowa lekcja* [w:] „Edukacja i Dialog”, Nr 4-5, grudzień 1987, s. 61-63.*

w roku... 1987 ówczesny Prezes Rady Ministrów – prof. Zbigniew Mesner.<sup>12</sup> Powołał on mianowicie 34 osobowy zespół zwany po staremu – Komitetem Ekspertów, któremu przewodniczył tym razem prof. Czesław Kupisiewicz<sup>13</sup> i wyznaczył dwa generalne zadania:

- opracowanie systemu wartościowania istniejącego systemu edukacji (dokonanie możliwie pełnej analizy i pierwowzoru diagnozowania),
- wytyczenie głównych kierunków przebudowy istniejącego aktualnie systemu szkolnictwa z rozpracowaniem na poszczególne jego typy i szczeble.

Prace nad poleconymi zadaniami, ukończono dopiero z końcem roku 1989 zestawieniem noszącym znamienity tytuł – „Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. Jego esencję stanowiło 30 tematycznych ekspertyz, dotyczących aktualnego stanu różnych dziedzin w edukacji. Charakterystyczne jest to, że całość opatrzone mottem – „... szkolnictwo jest osią systemu edukacyjnego, musi być więc głównym przedmiotem postulowanych przemian ...”. Opinie rzeczoznawcze nakreśliły również, przede wszystkim z y c z e n i o w o wymagalność postaw charakterologicznych w odniesieniu do przyszłej szkoły. Głównie opierano je na – kształtowaniu potrzeb ku otwartemu i pluralistycznemu społeczeństwu. Zamierzano cechy te osiągnąć m.in. poprzez – partnerstwo we współpracy, angażowanie w życie społeczne wsi i miast oraz środowiska kraju, swobodę poszukiwań w duchu tolerancji i wolności sumienia, poszanowanie Praw Człowieka i Obywatela, wielostronnej troski o ucznia, nieskrępowany rozwój jednostki, samorządność, autentyczną podmiotowość. Na końcu dokument stwierdzał, że „... reforma jest b o w i e m sprawą całego Narodu ...”. I znów jak poprzednio zespół rozwiązano, a prace nad reformowaniem najpierw się wyciszyły, a następnie całkowicie zostały zawieszona aż... ustały.

Wydarzenia na skalę Europy, które miały miejsce w okresie jesieni roku 1989 nazywane często przez współczesnych historyków Jesienią Narodów 1989, wywołujące zmianę systemu społeczno-ustrojowego państw tzw. „Europy Środkowej i Wschodniej”, spowodowały ostateczne usunięcie trwającej

---

<sup>12</sup> **Prof. Mesner Zbigniew** (ur. 1929 r.); ekonomista, pracownik naukowy *Akademii Ekonomicznej* w Katowicach (rektor w latach 1975-1982); członek *Biura Politycznego KC PZPR*; I Sekretarz KW tej partii w Katowicach w latach 1982-1983; wicepremier (lata 1983-1985), a następnie premier (lata 1985-1989) państwa polskiego; członek *Rady Państwa* w latach 1988-1989, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 464.

<sup>13</sup> **Prof. Kupisiewicz Czesław** (ur. 1924 r.); pedagog, pracownik naukowy *Uniwersytetu Warszawskiego*; członek PAN; zajmował się głównie zagadnieniami – *ustroju szkolnego, dydaktyki ogólnej, nauczania programowanego*; autor wielu publikacji m.in.: „*Nauczanie programowane*”, „*Niepowodzenia dydaktyczne*”, Źródło: Kupisiewicz C., *Szkola XX wieku*, Warszawa 2006.

blisko 50 lat słynnej żelaznej kurtyny ze światem najszerzej rozumianego Zachodu. Tym samym, spowodowały otwarcie byłych państw tzw. bloku komunistycznego na Zachód. Zanim jednakże rozpoczął się w czasie okres dojrzałości, a także zrozumienia (nie tylko politycznego, emocjonalnego ale również i społecznego), musiało się wciąż jeszcze bardzo, ale to bardzo ... wiele, wiele radykalnie zmienić. Zmienić zarówno w strukturze nowo kreowanego państwa, jak i ludzi sprawujących w nim władzę na poszczególnych jej szczeblach. Wielkie znaczenie miało wdrażanie w polskiej rzeczywistości – wolności i suwerenności – po przeszło 50 latach stałego i niemalże niewolniczego uzależnienia od miłości i wiecznej przyjaźni „wielkiego sowieckiego brata” oraz „bloku państw socjalistycznych”, gdzie pod radzieckim nadzorem wszystko musiało „chodzić, jak zegarku” i byliśmy skutecznie „chronieni” przed zgniłym kapitalizmem we wszelkich jego postaciach i odmianach. System władzy tego okresu, budował się siłą rzeczy od prób stworzenia wzajemnej płaszczyzny zaufania wczorajszych decydentów rządowych, ze ściganymi przez nich jeszcze przedwczoraj, tropionymi, prześladowanymi i internowanymi przedstawicielami prawdziwej woli ludu. W tych niezwykle trudnych i ciężkich, bo bardzo odpowiedzialnych chwilach, powstał klasyczny przykład jednego z największych w dotychczasowej historii państwa kompromisu narodowego, zwanego MAGDALENKA (konferowano w tym miejscu od 16 września 1988 roku do 4 kwietnia 1989 roku).<sup>14</sup> Zadaniem tego dość specyficznego zespołu ludzi bardzo różnych środowisk zawodowych, społecznych i politycznych, było przygotowanie do społecznego pojednania, tzw. obrad Okrągłego Stołu jak również finalizacja podjętych przy nim decyzji i ustaleń (obrady toczyły się od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 r.)<sup>15</sup>. Stronami byli: gen. Kiszczak<sup>16</sup> i jego doradcy, (m.in. –

---

<sup>14</sup> **MAGDALENKA** – miejscowość letniskowa w okolicach Warszawy; w okresie wojny rozstrzeliwano tu więźniów Pawiaka; aktualnie obiekt rezydencyjny resortu *Ministerstwa Spraw Wewnętrznych*. Przeznaczany na miejsce *rozmów, spotkań, negocjacji* wymagających atmosfery spokoju i dyskrecji, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 1024.

<sup>15</sup> **Okrągły Stół** – rokowania pomiędzy *stroną rządową* (reprezentowaną głównie przez PZPR i jej koalicjantów), a *stroną opozycyjno-związkową* (głównie Komitet Obywatelski i „Solidarność”), w zespołach problemowych. Zakończył się finalizacją tzw. *Porozumień Okrągłego Stołu*; ustalał m.in.: *poszerzenie swobód obywatelskich, utworzenie w kraju urzędu Prezydenta, utworzenie w parlamencie Senatu, legalizację organizacji „Solidarność”*. Następstwo „Okrągłego Stołu” spowodowało oddanie władzy przez PZPR, „dekomunizację” państwa polskiego, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 1058.

<sup>16</sup> **Gen. Kiszczak Czesław** (ur. 1925 r.); działacz polityczny; w latach 1945-1981 zawodowy wojskowy, wywodzący się z sowieckich szeregów *Smiersz*, m.in. szef wywiadu wojskowego – słynnej *Służby Bezpieczeństwa*; minister spraw wewnętrznych (w latach 1981-1990); w okresie „stanu wojennego” (1981-1983) członek *Wojskowej Rady Ocalenia Narodowego* – WRON; zastępca, a następnie członek *Biura Politycznego KC PZPR*; współtwórca „Okrągłego Stołu”; wicepremier rządu polskiego w latach 1989-1990, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 317.

Stanisław Ciosek wówczas sekretarz KC PZPR; sekretarz Generalny Polskiej Rady Ocalenia Narodowego – PRON; oraz członek Biura Politycznego) jako reprezentanci ówczesnej strony rządowej, oraz ówczesny przewodniczący NSZZ „Solidarność” Lech Wałęsa<sup>17</sup> i jego doradcy, m.in. ksiądz biskup Jerzy Dąbrowski (biskup pomocniczy z Gniezna; zastępca sekretarza Rady Episkopatu Polski) jako delegaci z uprawnienia większości obywatelskich grup przedstawicielskich ówczesnego polskiego społeczeństwa.

Sprawami najszerzej rozumianej edukacji przy Okrągłym Stole zajmował się – Podzespół ds. oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego. Opracowano następujące ustalenia (wybrane fragmenty):

„... Ustalenia:

- *istnieje potrzeba gruntownej przebudowy systemu oświaty w Polsce,*
- *zmiany w systemie oświaty powinny mieć charakter całościowy i globalny,*
- *niezbędne jest dokonanie do końca 1991 r. zmiany ustawy o rozwoju oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r.; nowa ustawa powinna regulować całokształt spraw związanych z systemem oświatowym, zgodnie z kierunkiem przemian w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym, zwłaszcza z demokracją i pluralizmem; szczególnej troski całego społeczeństwa, władz oświatowych i władz lokalnych wymaga likwidacja dysproporcji między szkolnictwem w mieście i na wsi – zwłaszcza w zakresie upowszechniania wychowania przedszkolnego, racjonalnej korekty sieci szkolnej, rozwoju inwestycji i lepszego wyposażenia placówek oświatowych, poprawy warunków dowożenia uczniów do szkół, budowy mieszkań dla nauczycieli, wypoczynku dzieci i młodzieży szkolnej.*
- *Uczestnicy obrad podzespołu apelują do sił politycznych, społecznych, całego społeczeństwa o pomoc w rozwiązaniu trudnych problemów oświaty i wychowania. Ma to szczególne znaczenie w zmieniających się warunkach życia społeczno-gospodarczego.*
- *Obecnie obowiązujące uregulowania prawne w zakresie oświaty i wychowania będą interpretowane i stosowane w duchu niniejszych ustaleń.*
- *Ustalenia te zostaną wykorzystane w aktualnie prowadzonych i przyszłych pracach legislacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, a dotyczących aktów prawnych, o zmianę których postuluje OPZZ-ZNP ...” [...]*

---

<sup>17</sup> **Wałęsa Lech** (ur. 1943 r.); elektryk *Stoczni Gdańskiej*, jeden z legendarnych przywódców robotniczych protestów związków zawodowych w stoczni; od 08.1980 r. przewodniczący *Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego Stoczni Gdańskiej* oraz NSZZ „*SOLIDARNOŚĆ*”; internowany przez władze w latach 1981-1982; laureat *Pokojowej Nagrody Nobla* w roku 1983; współtwórca „*Okrągłego Stołu*”; prezydent III RP w latach 1990-1995, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 782.



## II. Profil wychowawczy szkoły:

- *profil szkoły powinien być oparty na zasadach Konstytucji i Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, co dopuszcza ekspresję wszystkich niezaprzeczalnych z nimi wartości,*
- *instytucjonalny wpływ partii politycznych na proces nauczania i wychowania realizowany będzie wyłącznie poprzez organa przedstawicielskie Państwa (Sejm, Rady Narodowe),*
- *przyjęte powyżej zasady powinny znaleźć swój wyraz w pracach nad treściami kształcenia i wychowania oraz w praktyce szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów humanistycznych,*
- *nauczyciel w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego może korzystać, poza podręcznikami zatwierdzonymi przez ministra MEN, z wszelkich pomocy naukowych, nie naruszających ustaleń dotyczących profilu wychowawczego szkoły,*
- *tak jak dotychczas, placówki oświatowo-wychowawcze mają prawo do tworzenia własnych obrzędów, zwyczajów, kalendarza obchodów rocznicowych itp.,*
- *Ministerstwo Edukacji Narodowej zrezygnowało z obowiązkowego dla uczniów egzaminu z propedeutyki nauki o społeczeństwie. Sprawa całokształtu egzaminu dojrzałości powinna zostać przeanalizowana przy projektowanej reformie programowej.*
- *III. Uspołecznienie szkoły:*
- *proces uspołecznienia szkoły, rozumiany jako samorządność nauczycieli, uczniów i rodziców, powinien być rozwijany zarówno w szkołach państwowych, jak i niepaństwowych [...]*
- *zwiększać powinna się autonomia nauczycieli i Rad Pedagogicznych ... [...]*
- *przyjmuje się od 1 września 1989 r. dwójaki tryb powoływania dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych ... [...]*
- *zakładanie szkół i innych niepaństwowych placówek oświatowo-wychowawczych wszystkich szczebli powinno odbywać się na podstawie rejestracji, a nie zezwolenia ministra MEN. Zasady rejestracji powinny być uregulowane w nowej ustawie ... [...]*
- *w terminie do dnia 1 września 1989 r. należy stworzyć formalno-prawne podstawy powoływania klas autorskich,*
- *istnieje potrzeba wypracowania przez środowisko nauczycielskie zbioru powinności etycznych wynikających z tradycji zawodu, z ducha kultury narodowej i podstawowych wskazań moralnych ... [...]*
- *należy dokonać zmiany obowiązujących przepisów o odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli ... [...]*

## IV. Zarządzanie oświatą:

- *należy zwiększać zakres uprawnień placówek oświatowo-wychowawczych. Na wniosek placówek organy administracji powinny przekazywać im decyzje w sprawach kadrowych, finansowych, organizacyjnych i innych, zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie przepisami,*
- *należy wyraźnie oddzielić system doradztwa i doskonalenia nauczycieli od systemu kontroli i oceniania ... [...]*

- *ocena pracy merytorycznej nauczyciela nie powinna być związana z weryfikacją dotyczącą jego przekonań religijnych i poglądów politycznych ... [...]*
- *pilnego rozwiązania wymaga problem oświaty dorosłych i kształcenia ustawicznego, zwłaszcza sprawa ułatwienia zmiany kwalifikacji zawodowych wynikająca z zachodzących przemian gospodarczych,*
- *należy kontynuować działania w celu pozytywnego rozpatrywania różnorodnych postulatów dotyczących rozwoju szkolnictwa dla mniejszości narodowych, zgodnie z zarządzeniem Nr 67 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 1988 r. ... [...]*

*Strony przyjmują do wykonania niniejsze ustalenia oraz przyjmują do wiadomości stanowiska stron przedstawione w rozbieżnościach i jednostronnych oświadczeniach.*

*Współprzewodniczący obrad  
prof. Jacek Fisiak*

*Współprzewodniczący obrad  
prof. Henryk Samsonowicz*

*Współprzewodniczący obrad  
dr Jan Zaciura ... ”<sup>18</sup>*

Kolejny minister edukacji, prof. Henryk Samsonowicz<sup>19</sup> z końcem 1990 r. nakazał likwidację Instytutu Programów Szkolnych (IPS), a rozpoczęcie wreszcie autentycznego przygotowania merytorycznej strony przyszłej reformy w oświacie. Natenczas datuje swój początek sławny Wydział Programowy, którego przewodniczącym mianowano wówczas dr Stanisława Sławińskiego. Zespół z początkiem roku 1991 zaprezentował już Zarys koncepcji generalnej zmiany kształcenia ogólnego w polskich szkołach. Kolejny minister edukacji prof. Robert Głębocki<sup>20</sup> zaakceptował projekt do realizacji. Na terenie całego kraju rozpoczęły się robocze spotkania, dyskusje, konsultacje, panele, które miały nakreślić zarys odczuwalnego przez środowisko nauczycielskie obrazu reformy. Finałem zabiegów były dwa doniosłe wówczas dokumenty:

- „Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”

---

<sup>18</sup> Kalendarz Nauczycielski 1990, opracowanie pt. „Wybrane zagadnienia z ustaleń <Okrągłego Stołu>...”, Warszawa 1989, s. 95-111.

Komplet dokumentów „Ustalenia podzespołu ds. oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego” zamieszczono w aneksach na końcu opracowania (wg „Porozumienia Okrągłego Stołu” Warszawa 6 luty – 5 kwietnia 1989 r., w oprac. Witolda Salmonowicza „NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurski 1989 r., s. 97-137)

<sup>19</sup> **prof. Samsonowicz Henryk** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

<sup>20</sup> **prof. Głębocki Ryszard** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

oraz

- „Scenariusz zmian programu kształcenia ogólnego”.

O ile pierwszy z nich był dość prosty w zrozumieniu, o tyle drugi, powielono i poddano publicznej dyskusji. Efektem tego było powstawanie tzw. zespołów zadaniowych do sprecyzowania niezbędnego Minimum programowego przedmiotów ogólnokształcących. Kiedy z końcem roku zmienili się znów ministrowie MEN, kolejny prof. Andrzej Stelmachowski<sup>21</sup> doprowadził już w roku 1992 do przekształcenia istniejącego Wydziału Programowego w całkiem osobny departament MEN Biuro ds. Reformy Szkolnej. Równoległe z konsultacjami w środowisku nauczycielskim, Telewizja Edukacyjna zaczęła cyklicznie tworzyć programy <Jaka szkoła>. Ten ciągły, narastający i w sumie pełen ekspresji ruch zniwelował strach przed nieznanym, a powoli zaczął krystalizować istotę problemu. Natomiast z dniem 8 czerwca 1992 r. zaczęło obowiązywać Rozporządzenie MEN Nr 18 konkretyzujące zestawy dopuszczonych i zalecanych przez MEN do użytku szkolnego – podręczników szkolnych oraz środków dydaktycznych.

Następna zmiana na fotelu ministerialnym, od mniej więcej połowy roku 1992 gdy ministrem został wówczas prof. Zdobysław Flisowski<sup>22</sup>, przyczyniła się do powstania tzw. Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego opartej na kanwie 15 projektów Minimum Programowych z propozycją koncepcji ramowych planów zajęć dla uczniów. Powstała w międzyczasie nadprodukcja podręczników szkolnych, wymusiła na MEN reorganizację kryterium dopuszczalności, a co za tym idzie, wypracowanie nowych struktur recenzji oraz opinii rzeczoznawczych. Na szczeblu państwa prowadzono prawdziwą akcję promocyjną i wojnę mediów o nowe postrzeganie oświaty (prowadzono intensywne szkolenia; odbyło się 6 wielkich centralnych kursów dot. reformowania oświaty; wydawano nowe numery periodyku „Reforma szkolna”; nakręcono 22 odcinki programu TV Edukacyjnej dla nauczycieli; realizowano zespołowe szkolenia, dyskusje i konsultacje w różnych grupach na terenie całego kraju; wypracowano i ogłoszono nowe kryteria naboru na tzw. r z e c z o z n a w c ó w, oraz r e c e n z e n t ó w podręczników szkolnych, pomocniczych książek edukacyjnych oraz środków dydaktycznych).

Rok 1993, znów wniósł zmiany na stanowisku ministra. Teraz został nim prof.

---

<sup>21</sup> **prof. Stelmachowski Andrzej** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

<sup>22</sup> **prof. Flisowski Zdobysław** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

Aleksander Łuczak.<sup>23</sup> Dalej trwała cała narodowa „wrzawa” i ruch innowacyjny wokół edukacji. Rozpracowywano potrzebę wychowania prozdrowotnego, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, kształtu i wymiaru bibliotek szkolnych, szeroko pojętej nauki języków obcych, realizacji zajęć wychowania fizycznego.

Z początkiem kolejnego roku 1994, dojrzał wreszcie Raport o reformie szkolnej 1991-1993. Był na pewno pokłosiem rozwiązanego z dniem 1 stycznia 1994 Biura ds. Reformy Szkolnej (w jego miejsce powstała – Pracownia Programów Kształcenia Ogólnego, ale już tylko z częścią dawnego zespołu, włączona bez prawa głosu jako enigmatyczna „komórka” w skład Instytutu Badań Edukacyjnych (dalej: IBE), kończącego pewien etap przygotowujący do wdrożenia reformy edukacyjnej w III Rzeczpospolitej. Dalej wydawano periodyk dotyczący reformy, nagrywano programy telewizyjne i dyskutowano oraz konsultowano pomysły na ogólnopolskich konferencjach centralnych i w szeroko rozumianym terenie lokalnym. Raport ujawniał w pełni założone fundamentalne cele strategiczne na początku proponowanego i prowadzonego procesu badawczego:

„...“

- *poprzez styl działania Biura osłabić, a następnie przewyciężyć tradycyjną nieufność nauczycieli oraz innych środowisk do Ministerstwa Edukacji,*
- *osłabić istniejący w środowisku nauczycielskim brak wiary w możliwość dokonania rzeczywistej zmiany na lepsze poprzez reformę i pobudzić możliwie szerokie grono nauczycieli do czynnego i biernego uczestnictwa w procesie przygotowawczym,*
- *wyzwolić inicjatywę różnych grup i zespołów nauczycieli,*
- *w możliwie najszerszym kręgu nauczycieli sprowokować refleksję nad społeczną funkcją szkoły oraz istotą zawodu nauczycielskiego,*
- *zlikwidować ukryte i jawne, formalne i nieformalne monopole; wykreować nowe, konkurujące ze sobą ośrodki twórczości programowej, metodycznej i podręcznikowej; zwiększyć możliwości aktywnego włączania się w te sfery działalności nauczycieli pracujących daleko od wielkich centrów akademickich i administracyjnych; spowodować tworzenie się w ten sposób nauczycielskiej elity zawodowej o zasięgu ogólnokrajowym,*
- *zagwarantować nieporozowany udział wszystkich rodzajów doświadczeń edukacyjnych w przygotowywaniu projektów nowych rozwiązań w celu zapobieżenia powstawaniu niezyciowych projektów*

...<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> **prof. Łuczak Aleksander** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

<sup>24</sup> „Raport o reformie szkolnej 1991-1993” [w:] „Reforma Szkolna – Informator”, numer specjalny, Warszawa 1994, s. 11.

Przy tym wszystkim zakładano, że polityka interwencji państwa, w obliczu przyszłego zupełnie nowego funkcjonowania na rynku zarówno kilku różnych konkurujących ze sobą podręczników nauczania przedmiotowego, jak i kilku różnych także konkurujących ze sobą programów nauczania przedmiotowego powinna:

„..."

- *zagwarantować odpowiedni poziom merytoryczny książek przeznaczonych dla ucznia,*
- *zmniejszyć do właściwego poziomu ryzyko wprowadzania nowych tytułów na rynek,*
- *zagwarantować wydawcom opłacalność produkcji książek specjalnego przeznaczenia, które bez pomocy państwa nie mogłyby się ukazać ze względu na duże koszty produkcji,*
- *promować polskich autorów oraz polskie wydawnictwa w taki sposób, aby mogli oni być konkurencyjni w stosunku do firm zagranicznych,*
- *zagwarantować nauczycielom dostęp w miejscu pracy do kompletnej oferty podręcznikowej znajdującej się w urzędowym zestawie podręczników i książek pomocniczych MEN ...”<sup>25</sup>*

Generalnie, za najważniejsze i w pełni negatywne zjawiska występujące w dotychczasowym systemie polskiej edukacji, a przeznaczone do bezwzględnego ich przewyżnienia i dokonania zasadniczych pozytywnych zmian wyszczególniano:

„..."

- *narastające „przeładowanie” treściowe programów, które powoduje spłycenie procesu dydaktycznego oraz wywołuje demoralizujący rozrost fikcji w życiu szkolnym,*
- *nieadekwatność treści kształcenia, która powoduje brak zainteresowania uczniów nauką szkolną z wszystkimi negatywnymi konsekwencjami tego stanu rzeczy,*
- *nadmierne skrepowanie nauczyciela, który dzisiaj zbyt często „realizuje program”, zamiast naprawdę uczyć i wychowywać dzieci i młodzież,*
- *osłabienie wychowawczego oddziaływania szkoły, nadmiernie zdominowanej zadaniami dydaktycznymi,*
- *znaczny spadek aktywności społecznej uczniów – regres działalności samorządowej, samopomocowej oraz ruchów i organizacji młodzieży szkolnej,*
- *pogarszanie się stanu sprawności fizycznej młodego*

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 17.

*pokolenia związane z narastającym deficytem ruchu i zbyt skromnym zakresem działania szkoły na rzecz kultury fizycznej uczniów ...”<sup>26</sup>.*

W drugiej dekadzie kwietnia 1994 r., przybyła do Polski komisja do oceny polskiego systemu oświaty. Przybyła na nasz polski wniosek z roku 1991, o przyjęcie kraju do międzynarodowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Organizacja ta skupia w sobie 25 najbardziej uprzemysłowionych państw świata. Delegacji przewodniczył: Dyrektor Rady OECD ds. edukacji, zatrudnienia, pracy i spraw socjalnych – P.Laderriere (Francja); dyrektor Departamentu Badań Państwowego Instytutu Edukacji – G.Halasz (Węgry); wicedyrektor ds. nauki i badań OECD – E.Hacki (Austria); oraz prof. Uniwersytetu Maynooth – J.Coolahan (Irlandia). Zaproszeni goście prowadzili badania na przestrzeni roku 1994-1995 w różnych dziedzinach ówczesnego polskiego systemu edukacji, a pracę swoją zakończyli – „Raportem na temat polityki edukacyjnej w Polsce według badań OECD”. Ten doniosłej wagi dokument, zwracał szczególną uwagę na :

- zagadnienia programowe,
- zawód nauczyciela i jego wykształcenie,
- system szkolnictwa wyższego,
- zarządzanie i finansowanie oświaty,
- rozwój rezerw i zasobów ludzkich.

Dwa ostatnie rozdziały, zawierały tzw. wnioski pokontrolne, przynależne do usunięcia w określonym czasie przez kraj kandydujący, czyli – Polskę. Całość zaprezentowano w czerwcu roku 1995, w trakcie trwającego w Warszawie forum państw – członków OECD. Zagadnienia budzące najwięcej kontrowersji i zasługujące na największą uwagę stanowiły:

- modyfikacja programów nauczania po roku 1989 dla szkolnictwa podstawowego i średniego, oraz opracowanie tzw. „Minimum Programowego” – praktycznie niczego nie zmieniła w szkolnictwie.

Wniosek: poszczególne szkoły ze względu na typy, poziomy i profilowanie powinny więc opracować swoje własne programy nauczania.

- stwierdzono wzrastający prestiż szkolnictwa i edukacji – doceniać się faktycznie w Polsce zaczęło rolę posiadanych rzeczywistych

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 18.

kwalfikacji, jak i ich udokumentowanie.

Wniosek: istnieje natychmiastowa potrzeba opracowania dobrych jakościowo programów, podręczników oraz zadbanie o właściwy poziom nauczycielskich kwalifikacji.

- szkolnictwo zawodowe – stwierdzono „niuans polski”, ponieważ wobec znaczącej ilości uczniów szkół zawodowych, warunki instytucjonalne tych szkół pozostają znikome.

Wniosek: wyraźny brak konkretnej i jasnej strategii przyszłego kierunkowego kształcenia zawodowego dla państwa polskiego

- szkolnictwo wyższe – stwierdzono bardzo duże rozbieżności w typach uczelni, jak i brak ich uporządkowania w ramach tego szkolnictwa

Wniosek: należy natychmiast podjąć stosowne kroki zmierzające do przekształcenia uczelni w uporządkowany, choć wielostronny profil kształcenia.

- sfera finansowa edukacji – stwierdzono wielce anormalny, szkodliwy wręcz rozdział budżetu państwa od budżetów samorządów lokalnych, przeznaczonego na cele związane z edukacją (zarówno kształcenie uczniów, jak i kształcenie połączone ze stałym doskonaleniem kadry pedagogicznej i nie tylko)

Wniosek: opracować i rozpracować fundamentalne podstawy polityki finansowania edukacji.

- zarządzanie w edukacji – stwierdzono rażąco niski poziom zarządzania, a zarazem kreowania odpowiedzialności na wszystkich szczeblach władzy związanej z dziedziną edukacji

Wniosek: zreorganizować styl administrowania zgodnie z pokładanymi oczekiwaniami i autonomią; zapewnić drożność przepływu bieżących informacji; w rytmie ciągłym zapewnić, poprzez już istniejącą bazę i posiadane zaplecze (ośrodki doskonalenia nauczycieli, jak i merytoryczną kadrę uczelni), możliwość stałego szkolenia i podnoszenia kwalifikacji własnych dla kadry związanej z kierowaniem i zarządzaniem systemami ogólnie pojętej oświaty.

Najgłówniejszy wniosek, przekazany wówczas władzom państwa przez wysokich kontrolerów OECD, odnosił się do – maksymalnej dynamizacji

wszelkich prac związanych z przygotowywaną reformą edukacji. Jako dopełnienie całości, proponowano zdobycie możliwie szerokiej i pełnej akceptacji społecznej, a poprzez to i finansowej dla swoich zamiarów.

W I półroczu roku 1995 znów nastąpiły zmiany w kierownictwie EDUKACJI, na czele której, stanął teraz – prof. Ryszard Czarny.<sup>27</sup> Od pierwszego także momentu władzy został on postawiony pod prężaniem Komisji Edukacji Związku Miast Polskich, apelującej o natychmiastowe umożliwienie kontynuowania wszelkich prac nad projektem reformy szkolnej. Prace te zostały bowiem zatrzymane przez przedostanie kierownictwo, ponieważ brak było jednoznacznej decyzji w kwestii budżetu dla – Pracowni Programów Kształcenia Ogólnego, działającej w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych. Presja spowodowała, że MEN rozwiązało umowę z IBE, niwecząc w ten sposób bardzo wyraźnie cały dotychczasowy dorobek Pracowni Programów Kształcenia Ogólnego. Dopiero z nastaniem miesiąca września 1995 r., powstał całkiem nowy zespół (legalizację prawną uzyskał jednak dopiero w miesiącu listopadzie tegoż roku) do opracowania reformy w oświacie. Było to: Stowarzyszenie na Rzecz Reformy Szkolnej, które wespół ze: Związkiem Miast Polskich, Związkiem Gmin Wiejskich RP, a także Unią Miasteczek Polskich, zaczęło formować płaszczyznę potrzeb przyszłego funkcjonowania, konieczności rozwoju, a wreszcie faktycznych zysków i korzyści przyszłej reformy w edukacji. II półrocze przyniosło, wraz z mającym wtedy miejsce – IV Polskim Zjazdem Filozoficznym, głęboki w treściach apel pod adresem polskiego parlamentu, o skryształowanie woli politycznej dla dokonania reformy kształcenia na obszarze całego kraju.

Od lutego 1996 r., nowym ministrem resortu edukacji został – prof. Jerzy Wiatr.<sup>28</sup> Jednocześnie od stycznia tego roku, rozpoczął się obligatoryjnie ogólnopolski proces przekazywania całego szkolnictwa podstawowego w ręce Jednostek Samorządu Terytorialnego (JST). Równolegle zespół trudniący się zagadnieniami reformy polskiego szkolnictwa, z powodów „inności” postrzegania sposobów zmian, jak i narastającego kryzysu ekonomicznego państwa, został przekształcony w Towarzystwo Rozwoju Oświaty Polskiej (była to jednoosobowa spółka z o.o.). Wraz z nowym ministrem, nastąpiło przybliżenie w kierunku mającej nastąpić „reformy w edukacji”.

Otóż z dniem 15 maja 1997 r. podpisane zostały zarządzenia o wprowadzeniu

---

<sup>27</sup> **prof. Czarny Ryszard** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

<sup>28</sup> **prof. Wiatr Jerzy** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.



w życie nowej – Podstawy programowej kształcenia ogólnego a także pojawiło się hasło tzw. NOWEJ MATURY mającej swój początek w zbliżaniu do standaryzacji polskiego szkolnictwa ku państwom Unii Europejskiej, do struktury której Polska zamierzała wejść.

Niestety, podpisane akty prawne, to jeszcze nie „żywe” wprowadzenie do już powszechnie rozumianego stosowania. Rozpocząła się dopiero bardzo długa droga legislacji formalno-prawnej. Reforma miała się dokonać na „żywym organizmie” w ramach istniejącego systemu szkolnictwa, a to wymagało: przygotowania nauczycieli, jak i administracji oświatowej, oraz najważniejsze – akceptacji środowiska społecznego, a więc trwającej w czasie dyskusji, opracowań zespołowych, rozwiązań przedmiotowych, mających nastąpić zmian w powiązaniu z innymi dziedzinami życia kraju.

Końcówka roku 1997, to kolejna zmiana w resorcie edukacji. Stolec ministerialny zajął tym razem prof. Mirosław Handke.<sup>29</sup> Czas reformowania kraju od tej pory dojrzał i wyraźnie się określił słowami nowego „szefa” resortu: wszystkie następujące zmiany mogą zaistnieć tylko wtedy, jeżeli postaramy się wygubić stosowane dotąd słynne polskie 3 „Z” (zakuć, zdać, zapomnieć). Rozpoczęto więc prace nad nową „Podstawą programową kształcenia ogólnego”. Podstawą, która już w swoim fundamencie zakładała sobie wykluczenie istniejącego dotąd w szkolnictwie encyklopedyzmu. Jednocześnie, w to miejsce wprowadzałyby przydatne i praktyczne umiejętności potrzebne w codziennym, normalnym życiu dnia powszedniego. Ministerstwo podkreślało nieustannie, że reforma oświaty rozpoczęła się tak na dobre, już w roku 1990. To, co nastąpiło później, było kolejnymi jej etapami. Różni ministrowie sprawujący w tym czasie władzę, wielokrotnie zasięgali i wysłuchiwali opinii „za” i „przeciw”, zarówno od opiniotwórczych autorytetów merytorycznych, metodycznych, jak i tylko społecznie wartościujących proponowane zmiany i przekształcenia. We wrześniu 1998 r. MEN otrzymał, po swojej „żółtej” (wstępna koncepcja pt. „Reforma systemu edukacji”) i „pomarańczowej” (materiał rozszerzony pt. „Reforma systemu edukacji”) książeczce, tylko około 2000 projektów z różnych środowisk, wyrażających kształt przyszłej reformy edukacyjnej w Polsce. Proponowane zmiany dotyczyły bardzo szerokiego wachlarza poruszanej problematyki. Dzięki niemu właśnie, można było wybierać najlepsze rozwiązania i założenia. Wprowadzać je w kontekst przygotowywanej i proponowanej reformy całego dotychczasowego systemu polskiej oświaty, a w niej głównie

---

<sup>29</sup> **prof. Handke Mirosław** – biogram w dalszej części, w wykazie ministrów.

– struktur programowych.

Z dniem 1 stycznia 1999 r. dokonana się w kraju jeszcze jedna olbrzymia i wiekopomna zmiana. Państwo polskie przeprowadziło mianowicie szeroko rozumianą reformę samorządową, ustalając zupełnie nowy (w powojennej kolejności czwarty) podział terytorialny kraju w swojej strukturze administracyjnej. W Polsce zaistniało od tej chwili – 16 województw, 65 powiatów grodzkich oraz 308 powiatów ziemskich. Ten stan rzeczy wymusił, idące w ślad za nim zmiany w całym ogólnopolskim systemie oświaty. W myśl ustaleń Rządu RP z dnia 25 lipca 1998 r., w kraju zaczął obowiązywać tzw. trójstopniowy ustrój kształcenia. Zatem istniejąca sieć szkół, wprowadzała również nowy ich podział, a w dalszej kolejności, inne niż dotychczas etapy kształcenia :

- s z k o l n i c t w o p o d s t a w o w e: (od tej pory przechodziło pod zarząd gmin, dostosowując kolejne etapy kształcenia, w ścisłej korelacji z właściwym osobowym rozwojem ucznia) wyróżnia:
  - e t a p I, klasy 1 – 3, tzw. kształcenie zintegrowane (dawne „nauczanie początkowe”), obowiązkowe, obejmuje dzieci w wieku od 7 roku życia
  - e t a p II, klasy 4 – 6, nazywano w początkowej fazie tzw. „kształceniem blokowym”, obowiązkowe, kontynuuje dalsze kształcenie od 10 roku życia, po ukończeniu kształcenia zintegrowanego.

W ogólnej puencie, szkolnictwo to istniało głównie w celu umożliwienia uczniom poznawania świata i jego złożoności, wspomagało samodzielność zjawiska „uczenia się”, inspirowało aktywność (w tym również – badawczą), oraz wyrażanie własnych myśli i przeżyć, rozbudza ciekawość poznawczą, ma za zadanie główne przygotować i motywować dziecko do dalszej nauki.

- g i m n a z j u m : (szkoły nieobecne dotąd w Polsce powojennej, pozostające również pod zarządem gmin, z celem dostosowywania kontynuacji kształcenia do dalszego i pełniejszego rozwoju osobowego ucznia)
  - e t a p III, klasy 1 – 3, obowiązkowe, kontynuuje w dalszym ciągu kształcenie od 13 roku życia, po ukończeniu szkolnictwa podstawowego.

Istniało głównie po to, aby dziecko – uczeń, posiadało możliwość wejścia w świat wiedzy naukowej ujmowanej interdyscyplinarnie, zostało wdrożone do samodzielności, uzyskało właściwą pomoc w decyzji, co do dalszej edukacji; zyskało możliwie pełne przygotowanie do udziału w dorosłym

życiu społecznym;

- s z k o l n i c t w o p o n a g i m n a z j a l n e : (zarządzane przez MEN do roku 2000, a następnie przechodzące pod zarząd Jednostek Samorządu Terytorialnego szczebla – „powiat” (zarówno „grodzki” – miejski, jak i „ziemski” – poza rejonem miasta i jego dzielnic), w dalszym ciągu dostosowujące etap kształcenia do rozwoju osobowego dziecka-ucznia)
  - e t a p IV, klasy 1 – 2 szkół zawodowych (docelowo profilowane na warunkach dawnej tzw. „Małej Matury dające uprawnienia do wykonywania określonego zawodu)
  - także e t a p IV, klasy 1 – 4 Liceum Ogólnokształcące i Liceum Zawodowe, oraz klasy 1 – 5 Technikum (docelowo: wszystkie mają być szkołami profilowanymi, tak ogólnokształcące, jak i zawodowe, zbudowane na strukturze klas 1 – 3); w obu powyższych przypadkach obowiązkowe, kontynuuje dalsze kształcenie od 16 roku życia (po ukończeniu gimnazjum).

Istniało głównie po to, aby dziecko (młodzież) – uczeń, stworzył własny (dla własnego dobra i własnej „wygody”) warsztat pracy intelektualnej, oraz uzyskał przygotowanie do świadomych wyborów, jak i pełnego, odpowiedzialnego uczestnictwa zarówno w życiu społecznym i kierowaniu swoim własnym rozwojem, a więc dojrzałość; ma za zadanie przygotowanie do – studiów, bądź do pracy zawodowej, jak i do dorosłego samodzielnego życia.

Rozpoczęta reforma oświaty regulowała też od razu szereg innych, towarzyszących przepisom zasad i reguł m.in. :

- każde gimnazjum powinno być zdecydowanie oddzielone od szkoły podstawowej, nawet gdy początkowo będą owe szkoły umiejscowione w jednym budynku; ponadto musi docelowo posiadać na wyposażeniu m.in. pracownię komputerową,
- każde gimnazjum nie może liczyć mniej niż 150 uczniów, w rozumieniu przynajmniej dwóch równoległych klas,
- szkolnictwo ponadgimnazjalne ulegnie podziałowi na:
  - licea profilowane
  - szkoły zawodowe
  - licea uzupełniające,
- MEN zapewni, poprzez odpowiednie dotacje, środki transportowe przeznaczone na dowóz dzieci i młodzieży do szkół w postaci tzw. „autobusu szkolnego” – gimbusa (w kolorze pomarańczowym),

- dalej pozostają w systemie kształcenia Ochotnicze Hufce Pracy (OHP), których zadaniem jest przygotowanie do konkretnego zawodu młodzież po ukończeniu 15 roku życia, która skutkiem wypadków losowych nie zdołała ukończyć gimnazjum,
- bezsporną nowością w reformie jest tzw.:
  - ścieżka międzyprzedmiotowa <sup>30</sup>
  - umiejętności kluczowe <sup>31</sup>
  - kształcenie blokowe <sup>32</sup>
  - pomiar dydaktyczny <sup>33</sup>,
- sieć obecnego szkolnictwa nie podległa od tej chwili „prowadzeniu” przez Kuratorium Oświaty – zadanie to aktualnie przejęły władze lokalne w terenie. Do głównych zadań Kuratorium należy – wspomaganie merytoryczne i kwestia nadzoru pedagogicznego,
- każdy etap kształcenia kończy się egzaminem wewnętrznym (prowadzonym przez szkołę) i zewnętrznym (prowadzonym przez specjalnie przygotowanych egzaminatorów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej – OKE),
- nauczyciele w Polsce zostają objęci tzw. awansem zawodowym, czyli szereguje się ich do grup:
  - nauczyciel stażysta,

---

<sup>30</sup> *Ścieżka międzyprzedmiotowa* – to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów, bloków przedmiotowych, bądź lub też w postaci całkiem odrębnych zajęć; we współczesnej szkole wyróżniano 5 „ścieżek” międzyprzedmiotowych: *edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, edukacja czytelnicza i medialna, edukacja europejska, wychowanie do życia w społeczeństwie* (składała się z 3 modułów: wychowanie do życia w rodzinie, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie oraz wychowanie patriotyczne i obywatelskie) Źródło: Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r.

<sup>31</sup> *umiejętności kluczowe* (inaczej zwane po prostu „umiejętności”) – rozumiane są jako gotowość do świadomego działania, opartego na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu (wyćwiczeniu) określonych czynności z możliwością dostosowania ich do zmiennych warunków; stanowią fundamentalną kategorię procesu kształcenia; wyróżniamy „umiejętności”: *intelektualne* (określanie różnic i podobieństw, tworzenie pojęć, formułowanie sądów) oraz *motoryczne* (możliwość sprawnego i celowego wykonania określonej czynności). Źródło: Goźlińska E., Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej, Warszawa 1997, s.121.

<sup>32</sup> *kształcenie blokowe* (zwane inaczej „kształceniem w bloku przedmiotowym”) – polega na kształceniu syntetyzująco-analizującym obraz poznawanego przez ucznia świata; obraz, który odsłaniany jest na kolejnych zajęciach zgrupowanych w tzw. „blokach przedmiotowych” – należy przez to rozumieć zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowane w toku jednolitych zajęć edukacyjnych. Źródło: O reformie programowej – kształcenie blokowe [w:] „Biblioteczka reformy”, zeszyt Nr 8, Warszawa 1999; Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r.

<sup>33</sup> *pomiar dydaktyczny* – zastosowanie ścisłych metod sprawdzania osiągnięć uczniów (studentów) w celu ustalenia w jakim stopniu – pod względem ilościowym i jakościowym – opanowali określone treści (np. wiadomości, sprawności); stosowanie „pomiaru dydaktycznego” wymaga opracowania i realizacji testów dydaktycznych; w zestawieniu z intuicyjnym sprawdzaniem wyników; „pomiar” oznacza postęp, jednakże ze względu na właściwości procesu dydaktycznego i jego efektów, również nie może być uważany za całkowicie obiektywny; istotną trudność sprawia w nim zarówno respektowanie wszystkich „celów kształcenia”, jak i możliwość włączenia do testu tylko części materiału, który ma być opanowany, wreszcie umowność skal pomiarowych; Źródło: Goźlińska E., Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej, Warszawa 1997, s. 90.

- nauczyciel kontraktowy,
  - nauczyciel mianowany
  - nauczyciel dyplomowany
  - profesor oświaty <sup>34</sup>,
- decydować o tym będzie na poszczególnych etapach zdobywanych kolejnych stopni – zawsze dyrektor placówki oświatowej, Jednostka Samorządu Terytorialnego (prowadzi szkołę), Kuratorium Oświaty (sprawujące nadzór pedagogiczny), a także specjalnie przygotowani eksperci awansu zawodowego nauczycieli, niekiedy również Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Cały ten podjęty olbrzymi i długotrwały proces ulegał jednak wciąż jeszcze ciągłym poprawkom, usprawnieniom i modyfikacjom. Powodem były wynikające problemy przy jego wdrażaniu, jak i niedociągnięcia dyktowane zmieniającą się rzeczywistością codziennego otaczającego nas świata, stosunków międzynarodowych, a niekiedy... i poglądami rządzącej opcji politycznej, sprawującej natenczas aktualną władzę, bądź posiadającej na nią znaczny wpływ. W miarę wzrastających potrzeb, były one jednak na bieżąco poprawiane i regulowane pełnoprawnymi aktami prawa, oraz bieżącymi Rozporządzeniami resortu edukacji szczebla centralnego, bądź co najmniej

---

<sup>34</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu coraz częściej zastanawiało się nad kryteriami czasowymi tzw. „stażu zawodowego”, jak i formą nadawania kolejnych stopni *awansu zawodowego nauczyciela* oraz ustaleniem właściwej i przejrzystej procedury prawnej w tym zakresie, aby zbliżyć go do modelu najwłaściwszego realnym oczekiwaniom zarówno środowiska nauczycielskiego, jak i społecznej rzeczywistości. Do końca roku 2010 stan ten wyglądał następująco:

**nauczyciel stażysta** – początek pracy po ukończonych studiach bądź kolegium nauczycielskim; polega na wdrożeniu w system pracy pedagogicznej i jej specyfiki; młodemu człowiekowi towarzyszy w tym czasie zawsze „mentor” (opiekun stażu) w postaci dojrzałego i doświadczonego kolegi lub koleżanki; okres ten to tzw. *faza adaptacji zawodowej* – trwa 9 miesięcy; następnie po pozytywnym egzaminie wewnętrznym w szkole *nauczyciel* uzyskuje kolejny stopień.

**nauczyciel kontraktowy** – nauczyciel, który posiada już pewne określone kompetencje zawodowe (umiejętności), zapoznał się ze specyfiką swojej pracy, zna środowisko szkolne i posiada pewien dorobek zawodowy, pozostając dalej w „fazie adaptacji zawodowej” i nadal posiadając „mentora” odbywa następny staż – 2 lata i 9 miesięcy; następnie zdaje pozytywnie egzamin zewnętrzny z udziałem organu prowadzącego szkołę i 2 ekspertów, uzyskuje prawo do miana na kolejny stopień.

**nauczyciel mianowany** – nauczyciel, który realizuje się w nadprzeciętności zawodowej zarówno w działalności swojej szkoły, jak i podejmowanych działań pozaszkolnych, środowiska lokalnego i regionalnego, posiada znaczny dorobek zawodowy; wkroczył w „fazę dojrzałości zawodowej”, zaliczył staż – 2 lata i 9 miesięcy; uzyskał pozytywną akceptację zewnętrzną z udziałem dyrektora placówki i organu nadzorującego – uzyskuje kolejny stopień awansu; uzyskiwany już przez raczej wąskie grono nauczycieli.

**nauczyciel dyplomowany** – nauczyciel widoczny na zewnątrz jako jednostka wybitna w placówce oświatowej, z bardzo dużym dorobkiem zawodowym i dużymi osiągnięciami zawodowymi i pozaszkolnymi na skalę rejonu i regionu; osiągnął „fazę mistrzostwa zawodowego”; funkcjonuje w swojej roli minimum 10 lat i zyskał pełną akceptację oraz uznanie zasług, jak i prestiżu społecznego, a także szczebli nadrzędnych; uzyskuje honorowy tytuł – „profesor oświaty”; uzyskiwany przez elitarne już tylko grupki nauczycieli.

**Źródło:** *Karta Nauczyciela ze zmianami z dnia 18.02.2000 r. oraz Ustawa dotycząca awansu zawodowego nauczycieli z dnia 3.08.2000 r. z wszystkimi późniejszymi zmianami; Rozporządzenie MENiS z dnia: 1.12.2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.*

szczebla wojewódzkiego.

Dość istotnym, było także inne ważne zadanie, jakie postawiła sobie wówczas Polska na kilka najbliższych lat, a mianowicie – wejście do bloku państw zwanych Unią Europejską. Członkostwo w tej organizacji było nie tylko sprawą doniosłego prestiżu na arenie Europy, ale także na szeroko rozumianej płaszczyźnie międzynarodowej. Ten fakt z kolei pociągał za sobą tzw. potrzebę dostosowania się do bardzo wielu międzynarodowych przepisów, reguł i wymogów. Dla państwa polskiego było to tym trudniejsze, że po upadku totalitaryzmu i usunięciu tzw. żelaznej kurtyny, jako jedno z byłych państw bloku socjalistycznego, kraj miał ciągle do pokonania wiele najprzeróżniejszych trudności. Trudności, które inne kraje z zachodniej granicy, pokonywały w poprzednich dziesiątkach, a nawet setkach lat, spokojnie się wspomagając i rozkładając poważniejsze trudności na dłuższy okres przeznaczony do ich pokonania. Ponadto towarzyszył nam, jak zwykle w takich wypadkach przejścia z jednego systemu społeczno-ustrojowego w drugi – dokuczliwie odczuwalny przez społeczeństwo, nieodłączny jak zawsze kryzys ekonomiczny państwa – wraz z wiernie towarzyszącym mu niemal od zawsze – bezrobociem. Ponadto nie bez znaczenia, pozostają dotykające nas, „od teraz” w znacznie szerszym niż poprzednio stopniu (głównie dzięki otwartym granicom, jak i zniesieniu cenzury informacyjnej i publikacji) tzw. „plagi cywilizacyjne” – narkomania, korupcja, całkowite rozluźnienie bądź stopniowe zanikanie norm przyjętego wartościowania, materialna pogoń za pieniądzem przechodząca w skrajny wyzysk ekonomiczny, czy też szukanie pocieszenia „na bezdrożach” tzw. łatwego życia, a poprzez to – pogrążanie się w różnych odmianach współczesnego zła, m.in.: prostytutka, handel ludźmi, gwałty, przemoc i rozboje oraz wszystkie inne kryminogenne cechy „towarzyszące” nieodłącznie współczesności. Ponadto na pewno przy wszystkim oczywiście był też obecny zachodni wyścig technokracji i wygodnictwa, przybierający zupełnie diametralnie postrzeganie świata – od życia w warunkach ekstremalnych, ku dążeniom do warunków graniczących niemalże z fantastyką. Nie wyobrażamy jednak już sobie dzisiaj istnienia świata, a więc i edukacji bez takich zasadniczych, powszechnych, a więc niby jak najbardziej normalnych oraz wszechobecnych udogodnień jak m.in. TV, video, samochód, komputer, DVD, INTERNET, telefon komórkowy, aparat cyfrowy, łączność satelitarna ... a tak naprawdę... Tak naprawdę jest to przecież dopiero wspaniały zaledwie początek budzącego się rozkwitu nowych ludzkich możliwości. Możliwości u podstaw których zawsze ... wciąż ... i zawsze ... znajduje się ... czy chcemy, czy też nie, akceptujemy albo

nie, trwająca od wieków, oczekiwana i towarzysząca ewolucji gatunku ludzkiego – EDUKACJA...

Szkolnictwo polskie ostatniego dziesięciolecia, to już diametralnie różna < dziedzina > od systemu szkolnictwa funkcjonującego chociażby za czasów dorastania pokolenia obecnych „dojrzałych rodziców”. Coraz odważniej sięga się obecnie do najnowszych osiągnięć współczesnej pedagogiki, psychologii, dydaktyki, socjologii (bardzo długo formalnie nieobecnej przecież w systemie komunistycznym poza „własnymi” potrzebami systemu upodlenia, podporządkowywania i kierowania masami ludzkimi), medycyny, filozofii a nawet – genetyki bądź biotechnologii. Nie mówiąc już o ekonomii gospodarczej, społecznej i politycznej, wykorzystania ludzkiego potencjału możliwości i zasobów. Zmierza się ku złożonym procesom poznawczym nie tylko zachowań i uwarunkowań rozwoju dziecka i ucznia, ale również ku ergonomii przyszłego wykorzystania stanowiska pracy, jak i skuteczności sprzężenia pracy człowieka z automatyką i technologią, a docelowo – całkowitego zastąpienia człowieka przez maszynę wyposażoną w „sztuczną inteligencję”...

Niestety, jak dotąd żadne wzorce nie dają do końca pełniejszej gwarancji odniesienia sukcesu na miarę większych populacji i trwania w czasie. Wzorce czerpane chętnie natomiast z państw zza naszej zachodniej granicy na kontynencie, a nawet z zza oceanu, nie koniecznie muszą przecież wcale znaleźć odzwierciedlenie i potwierdzenia na gruncie polskim, w powiązaniu z osobliwą przecież i jakże charakterystyczną kolorystyką naszej słowiańskiej specyfiki. Kto wie... może właśnie dlatego znane i wypróbowane oraz sprawdzone powszechnie w świecie systemy i aksjomaty, nie zawsze „odnajdują się” w zetknięciu na przykład z.... Polką i Polakami.

W chwili aktualnej, polski system kształcenia, według uznanych autorytetów oświaty, opiera się na pewnych fundamentach, które zawierają się w szeroko rozumianym tak zwanym program szkoły:

- b e h a w i o r y s t y c z n y<sup>35</sup> (nazywana również: doświadczalnym, technokratycznym, logiczno-pozytywistycznym, racjonalno-scjentystycznym, bądź pojęciowo-empirycznym)

---

<sup>35</sup> **Behawioryzm** – kierunek w psychologii XX wieku, głoszący że przedmiotem nauk badań psychologicznych, może być tylko dostrzegalne zachowanie człowieka lub zwierzęcia, nie zaś niedostępne dla obserwatora zjawiska psychiczne (np. świadomość). Źródło: *Encyklopedia Powszechna PWN*. T. 1, Warszawa 1973, s. 233.

Kolebki należy doszukiwać się w Chicago w USA okresu lat 60-70 XX wieku. Zbudowano go na solidnych fundamentach naukowo-technicznych. Osnowę stanowił „plan”, „cele” i „zadania”. Cała reszta – czyli u c z n i o w i e oraz n a u c z y c i e l e podporządkowani są całej puencie początkowej. Główna koncepcja zmierza do pilnie poszukiwanej obecnie „wydajności” – jakości szkoły, jak i jej „produktu finalnego” – wykształconego w umiejętności ucznia. Łączy się z likwidacją małych i „nieopłacalnych” klas. Zakłada większe niż dotychczas wykorzystanie nauczyciela, poprzez zwiększenie liczby przypadających na niego uczniów – w myśl idei: każdy nauczyciel właściwie „zarabia” na utrzymanie swojego stanowiska pracy. Ogólnie proces „nauczania” i „uczenia się”, sprowadza do wartości mierzalnych w konkretnych gotowych efektach końcowych. Tworzy swojego rodzaju specyficzną filozofię pedagogiczną właściwą dla danej placówki, bądź całego okręgu szkolnego, w którym występuje. Zmierza do ukształtowania skonkretyzowanej m i s j i szkoły.

Mankament stanowi właśnie wymieniana już „mierzalność”, której nie da się tak po prostu wprowadzić wszędzie, i która aby być skuteczną, musi następować jednak powoli i z pełnym zrozumieniem jej realizatorów.

- m e n e d ż e r s k i (także: zarządzający, kierujący)

Podejście wypracowane w latach 50-60 wieku XX także w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Postrzega szkołę jako osobny, specyficzny system społeczny. System, w którym wszystkie współdziałające ze sobą grupy są od siebie zależne: „dzieci-uczniowie”, „nauczyciele”, „administracja”, „obsługa techniczna i socjalna”. Mało tego, to wszystko uzupełniane jest ponadto – „pomieszczeniami lokalowymi”, ich „wyposażeniem” oraz „czasem”. Zwolennikami takiego podejścia są głównie tzw. innowatorzy , jak i występujący równoległe z nimi promotorzy zmian. Wszystkie zamierzenia „dyrektora-menażera” (w tym przypadku niekwestionowanego autorytetu w opinii lokalnych władz), dla zespołu uczącego, administracji, i wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, są wymierzone w tzw. misję szkoły.

Mankamentem jest przy tym osłabienie zainteresowania głównym „materiałem nauczania” oraz „metodami”, a także „środkami” dojścia do nich.

- w o j s k o w y (zwana również – systemowym)

Według opinii prof. Georga Beauchampa składa się z 5 teorii składowych jednakowo istotnych (podstawy edukacyjne: psychologia, socjologia,



historia, filozofia, inne), podważalnych wszakże przez różne autorytety pedagogiki. Problem sprowadza się do: administracji, doradztwa pedagogiczno—psychologicznego, programu, nauczania oraz oceniania.

Zmierza głównie do nieustannego „analizowania”, „obliczania” i „udostępniania” wszystkich podejmowanych działań szkoły w realizacji „programu szkoły” dla administracji lokalnej. Obrazuje więc natychmiast wszelkie ewentualne trudności i zmiany zarówno w planie, jak i tempie realizacji postawionych sobie do wykonania zadań. Każda najmniejsza „innovacja”<sup>36</sup>, trafia prawie jednocześnie do wnikliwego systemu kontroli nadzoru zewnętrznego w postaci – Kuratorium Oświaty.

Mankament główny, to stworzenie i rozwój całej tzw. „inżynierii programowej” do niezbędnego „planowania”, „programowania” i „finansowania”, połączonej z przyjętym „programem szkoły”. Programem postrzeganym jednakże w makroskali, ponieważ według założeń, powinien odzwierciedlać – organizację szkoły, zarządzanie nią, uwzględniając przy tym potrzeby uczestników wdrażanego systemu – szkolenia, kontroli i oceniania rezultatów.

- a k a d e m i c k i (nazywany również „programem tradycyjnym” bądź „programem intelektualistycznym”, lub „programem encyklopedycznym”).

Jest to „metoda” zbudowana na teorii Johna Dewey’a<sup>37</sup> i Henry Morrisona<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> **Innowacja** – „*innovacja pedagogiczna*” to każda działalność świadoma, oryginalna, specyficzna, o której sądzimy, że zwiększa skuteczność w osiągnięciu celów systemu. W świetle obowiązujących przepisów innowacjami pedagogicznymi są nowe rozwiązania programowe, organizacyjne bądź metodyczne mające na celu poszerzenie bądź modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) *celów* oraz *treści* kształcenia, wychowania lub opieki, albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki). Źródło: Dz.Urz. MEN Nr 6/93; E.Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997, s. 39-40.

- wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona; nowatorstwo; nowość; reforma. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 1, s. 792.

<sup>37</sup> **Dewey John** (1859-1952) – jeden z wybitnych przedstawicieli *pragmatyzmu*, a ściślej – twórca *instrumentalizmu* amer., pedagog, socjolog i filozof; swoją działalność teoretyczno-pedagogiczną rozpoczął od krytyki tradycyjnej szkoły, jak i sposobów przekazywania w niej wiedzy; całkowicie negował pamięciowo-werbalny sposób „nauczania”, pozostawiając teoretycznemu uczniowi zupełną dowolność w zakresie: doboru podręcznika, treści nauczania, tempa ich przyswajania. Nauczyciela postrzegał jako „przewodnika” dla *dziecka-ucznia* w odnalezieniu jego miejsca w społeczeństwie, poprzez mikrospołeczność klasy; preferował przede wszystkim tzw. „nauczanie przez działanie”, zwane jako „*szkoła pracy umysłowej*”. Najważniejsze prace to m.in.: „*Szkola i społeczeństwo*”, „*Demokracja i wychowanie*”.

<sup>38</sup> **Morrison Henry** (1871-1945) – Amerykanin. Dyrektor szkoły w *Milford High School* w stanie New Hampshire w latach 1895-1899. Był nauczycielem historii, łaciny, matematyki i nauk ścisłych. Zasłynął z „radzenia sobie” z uczniami. W roku 1904 awansował na stanowisko – *superintendent* do spraw Instrukcji Publicznej. Do jego zadań należało m.in. egzaminowanie nauczycieli oraz nadzorowanie prawa pracy dla dzieci. W roku 1908 mianowano go prezesem *American Institute of Instruction*, natomiast w roku 1912 został dziekanem *School of Education* na uniwersytecie w Chicago. Wiadomo, że w roku 1921 uzyskał mianowanie na dyrektora szkół laboratoryjnych

oraz Boyda Bode'a<sup>39</sup>, a w Polsce promowana jeszcze, choć w zdeformowanej „prokomunistycznej” postaci w okresie międzywojennym przez prof. Władysława Spassowskiego.<sup>40</sup> Ten popularny i znów coraz szerzej znany i stosowany sposób pod nazwą tzw. - „wychowanie przez pracę”, oczywiście w rozumieniu przez przede wszystkim, przez pracę dydaktyczną. Została ona szczególnie „sprawdzona” przez dokładne jej wypaczenie aż do kompletnego zniechęcenia w okresie tzw. PRL (m.in.: czyny społeczne, socjalistyczne wychowanie przez pracę...). Aby znacząco i definitywnie oddalić się od „zgniłego kapitalizmu”, jej wzorce maksymalnie zbliżano raczej do teorii „wybitnego” sowieckiego pedagoga i współtwórcy kolonii karnych dla zdeprawowanej, jak i na siłę komunizowanej sowieckiej młodzieży Antoniego Makarenki<sup>41</sup>.

Podstawowy mankament, to ukierunkowane na historyczny i filozoficzny, a mniej społeczny, punkt zapatrywań Dewey'a i Morrisona. To także trudność zastosowania jej dla „młodych” nauczycieli nie posiadających zbyt wielkich

---

Uniwersytetu w Chicago. W roku 1928 został *profesorem administracji szkolnej*. Zreorganizował styl nauczania – *uczeń najlepiej się uczy, jeżeli dostosuje się lub reaguje na sytuację*. Program nauczania podzielił na pięć typów: nauki ścisłe, uznanie, sztuki praktyczne, sztuki językowe, czysta praktyka. Największe pisane dzieło jego życia to: *„Praktyka nauczania w szkołach średnich”*. Zidentyfikował pięciostopniowy schemat nauczania: *test wstępny; test wyników nauczania; zmiana procedury nauczania; nauczanie i testowanie do pełnego opanowania przez ucznia*. Źródło: [www.answers.com](http://www.answers.com); [www.en.m.wikipedia.org](http://www.en.m.wikipedia.org); [dostęp: 2020.03.17]

<sup>39</sup> **Boyd Boyd** (1873-1953) – amerykański naukowiec i filozof. W roku 1896 uzyskał dyplom w William Penn College w Oskaloosa w stanie Iowa. Potem podjął studia na Uniwersytecie w Michigan. W roku 1900 uzyskał *doktorat* na Uniwersytecie w Cornellaw. Wiadomo, że w latach 1900-1909 uzyskał *profesurę* z filozofii edukacji na Uniwersytecie w Wisconsin. Pozostawał wtedy kierownikiem *Wydziału Zasobów i Praktyk Edukacyjnych* na Uniwersytecie w Ohio. Pracował nad filozofią edukacji. Był prof. filozofii na wielu uczelniach, m.in.: Uniwersytecie Illionis w Urbana-Champaign. Opublikował *„Zarys logiki”*. Od roku 1921 na Uniwersytecie stanowym w Ohio. Stworzył wtedy dzieła dotyczące filozofii edukacji – *„Podstawy edukacji”* (opublikowane w roku 1921); *„Nowoczesne teorie w edukacji”* (1927); *„Sprzeczne psychologie uczenia się”* (1929). W trakcie swoich rozważań skłaniał się do wsparcia teorii Johna Deweya. Wtedy też wydał dwa kolejne dzieła: *„Demokracja jako sposób życia”* (1937); *„Postępowa edukacja na rozdrożu”* (1938); *„Jak się uczymy”* (1940). W chwili bliskiego zakończenia wojny, podjął także pracę na uczelni w Kairze. Natomiast od roku 1946 do śmierci pozostał wykładowcą Uniwersytetu na Florydzie. Źródło: [www.answers.com](http://www.answers.com); [www.en.m.wikipedia.org](http://www.en.m.wikipedia.org); [dostęp: 2020.03.17]

<sup>40</sup> **Spassowski Władysław** (1877-1944) – pedagog i filozof; przedstawiciel nauczycielskiej lewicy; jeden z polskich reformatorów pracy wychowawczej – swoje założenia, spacone politycznie, opierał na doświadczeniach Dewey'a; najważniejsza praca: *„Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości”*; jeden z autorów reformy szkolnictwa; zmarł śmiercią samobójczą, Źródło: Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., dz.cyt., s. 704.

<sup>41</sup> **Makarenko Antoni** (1888-1939) – sowiecki pedagog, pisarz, jeden z pionierów wychowania komunistycznego. Organizator i kierownik kolonii im. *Gorkiego* dla nieletnich i młodocianych przestępców, najpierw k/Poltawy, a od roku 1926 – w Kuriażu k/Charkowa, oraz w latach 1927-1935 zakładu w Charkowie dla młodzieży wkolejonej pod nazwą: *Komuna im. F.Dzierżyńskiego*. Po roku 1935 zajmował się działalnością naukową i literacką. Ogłosił m.in. *teorię wychowania kolektywnego*, które dokuje się głównie przez wspólną, racjonalnie zorganizowaną działalność całego zespołu wychowanków, właśnie m.in. przez pracę produkcyjną. Do wiekopomnych dzieł tego autora zaliczyć można m.in.: *Poemat pedagogiczny* (cz. 1 w roku 1933, cz. 2 i 3 w roku 1935; wydanie polskie w roku 1948); *książka dla rodziców* (1937; wydanie polskie w roku 1950); *Honor* (1937-1938; wydanie polskie 1955); *Chorągwie na wieżach* (1938; wydanie polskie 1950). Źródło: *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1974, s. 822.

(jeżeli w ogóle) doświadczeń w złożonej pracy pedagogicznej.

- h u m a n i s t y c z n a

Opiera się na postrzeganiu „ucznia” jako całości. Pogląd wywodzi się z – pajdocentryzmu<sup>42</sup> oraz progresywizmu<sup>43</sup> początków wieku XX. Metodologia nauczania odwołuje się przy tym do praw rozwojowych dziecka – ucznia, oraz zjawiska naturalnej, a towarzyszącej temu ciekawości. Idzie „w parze” z założeniami tzw. „psychologii humanistycznej” kształtującej własne „ja” każdej jednostki, swobodę uczenia się, formowanie systemu wartościowania, tzw. „spełniania się”, a także – zdrowia psychicznego. Podejście kieruje ku „dorosłości” samodzielnego uczenia się, pracy indywidualnej, dojrzałej pracy grupowej, z jednoczesną klasyfikacją ważności przedmiotów humanistycznych (m.in. plastyka, wychowanie zdrowotne, historia, muzyka, literatura) w zestawieniu z „ważnymi” przedmiotami ścisłymi (m.in. matematyka, chemia, fizyka, biologia). Jej głównymi przedstawicielami pozostali m.in.: Fredrich Fröbel<sup>44</sup> Abraham Maslow<sup>45</sup> i Johann Pestalozzi<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> **Pajdocentryzm** – kierunek w pedagogice polegający na ujmowaniu wszystkich zagadnień związanych ze szkołą, metodami wychowania i nauczania wyłącznie ze stanowiska dziecka, jego właściwości psychicznych i indywidualnych potrzeb. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 2, s. 581.

<sup>43</sup> **Progresywizm** – postawa wyrażająca się uznawaniem postępowych ideałów i wprowadzaniem ich w życie, stanowiąca przeciwieństwo tradycjonalizmu; postępowość. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 2, s. 932.

<sup>44</sup> **Fröbel Friedrich Wilhelm August (1782-1852)** – pedagog niemiecki. Założyciel zakładów wg J.H.Pestalozziego. Był twórcą zasad *wychowania przedszkolnego*. W roku 1837 założył w Blankenburgu – *Zakład Wychowawczy Dla Małych Dzieci*, zwany także <ogrodem dziecięcym>. Kład szczególny nacisk na wszechstronny i harmonijny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny. Głównym stosowanym przez niego środkiem wychowawczym były: gry i zabawy ruchowe; śpiew i roboty ręczne. Miał licznych naśladowców w różnych krajach na świecie. Zapoczątkował tzw. <ogródki dziecięce>. Źródło: *Encyklopedia ...*, t. 1, s. 820.

<sup>45</sup> **Maslow Abraham (1908-1970)** – amerykański psycholog, autor teorii hierarchii potrzeb. Jeden z najważniejszych przedstawicieli *psychologii humanistycznej* oraz *transpersonalnej*. Z pochodzenia rosyjski Żyd, którego rodzice wyemigrowali do USA. Zgodnie z wolą rodziców podjął studia prawnicze na Uniwersytecie City College of Nev York. Jednakże w bardzo szybko je opuścił, przenosząc się do Wisconsin, uzyskując w roku 1931 tytuł – *magister*. W roku 1934 uzyskał już – *doktorat*, który upoważnił go do podjęcia badań na Uniwersytecie Columbia. W latach 1937-1951, po uzyskaniu tytułu – *profesor* psychologii podjął pracę w Brooklyn College Nev York. Najprawdopodobniej wtedy zmienił uczelnię na Waltham, gdzie początkowo zajmował stanowisko wykładowcy, a następnie dziekana Wydziału Psychologii. W latach 50 wieku XX wraz z Carlem Rogersem oraz Rollo Mayem utworzył tzw. *psychologię humanistyczną*, jako trzecią siłę alternatywną dla ortodoksyjnej *psychoanalizy*, jak również *behawioryzmu*. W latach 1967-1968 pełnił funkcję prezesa *Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego*. W roku 1954 wydał swoje słynne opracowanie pt. „*Motywacja i osobowość*”. Na pewno pozostaje autorem i twórcą teorii hierarchii potrzeb ludzkich („piramida Maslowa”). Źródło: A.Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum.: J.Radzicki, Warszawa 2013.; [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) [dostęp: 2021.03.11].

<sup>46</sup> **Pestalozzi Johann Heinrich (1746-1827)** – szwajcarski pisarz i pedagog. Twórca nowożytnego systemu i metody nauczania początkowego. Nazywano go także <ojcem szkoły ludowej>. Zdecydowany przeciwnik absolutyzmu i zwolennik *Wielkiej Rewolucji Francuskiej*. Kierownik i założyciel szkół i placówek wychowawczych w latach 1774-1825 w m.in.: Burgdorf, Neuhof, Stans, Yverdon. Głosił teorię, iż *praca wychowawcza* musi być dostosowana do spontanicznego rozwoju człowieka. To właśnie wychowanie miało być pomocne w dochodzeniu różnicy od stanu naturalnego (nacechowanego *egoizmem*), do stanu społecznego. Kształcenie umysłowe ma rozwijać zdolności poznawcze dziecka i wprowadzać na drogę samodzielnego

Mankament dostrzega się w jej popularności w określonych cyklach czasowych, to znaczy po „nasyceń” zapotrzebowania na „liczenie”, „mierzenie”, „diagnozowanie” zazwyczaj spada ...

- r e k o n c e p t u a l n a

Założenie zbudowane bez gotowego wzorca, bądź nawet jego schematu. Oparte jednakże na głębi kontekstu: moralnego, politycznego, ekonomicznego, a nawet chwilami – ideologicznego. Postrzega „szkołę” jako swojego rodzaju – przedłużenie społeczeństwa „w przedsionku” wejścia do niego. Zrywa z tradycjonalizmem i racjonalnością. Krytykuje równoległe przekonania postrzegane jako „subiektywne” (uważane przy tej okazji za ułomne), jak i obiektywizm „dobrych badań pedagogicznych” – jako mętne i nie oddające świadectwa prawdziwej rzeczywistości. Jego główni przedstawiciele to m.in.: Walter Benjamin<sup>47</sup>, George Counts<sup>48</sup>, oraz Harold Rugg<sup>49</sup>.

---

myślenia. Wychowanie domowe miała uzupełniać szkoła, którą zamierzał gruntownie przebudować przez związek ze środowiskiem. Opracował metodę elementarnego nauczania, nawiązując do naturalnego rozwoju dziecka.

Źródło: *Encyklopedia...*, t. 3, s. 497-498.

<sup>47</sup> **Benjamin Walter** (1892-1940) – niemiecko-żydowski filozof, krytyk marksizmu, jeden z głównych przedstawicieli tzw. *szkoły frankfurckiej*, teolog, teoretyk kultury. W wieku około 20 lat ukończył studia filozoficzne na Uniwersytecie we Fryburgu. Potem czasowo pracował na Uniwersytecie Humboldta. Od roku 1915 studiował kulturę Majów i Azteków na Uniwersytecie w Monachium. Tam poznał osobiście R. Marię Rilkego, który miał wielki wpływ na całe jego późniejsze życie. W roku 1919 na podstawie badań niemieckiej literatury romantycznej uzyskał – doktorat. W roku 1923 wyemigrował do *Brytyjskiego Mandatu Palestyny*, gdy później utworzono tam – państwo Izrael – pozostał. Nigdy niestety nie nauczył się języka hebrajskiego. Wielokrotnie próbował skierować swoje kroki do kariery naukowej. Nie udało mu się to. Kiedy w 12.1926 roku zmarł mu ojciec, wyjechał do Moskwy, odwiedzając tam bolszewicką łotewską aktorkę – Asję Lacin. Dzięki jej zabiegom, przyjęto go natenczas do redakcji opracowania *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej* do stworzenia hasła dotyczącego niemieckiego twórcy literackiego – Goethego. W roku 1927, kiedy eksperymentował już z haszyszem, zdecydował o przeprowadzce „na stałe” do Palestyny. W roku 1929 krótko pracował jeszcze na Uniwersytecie w Heidelbergu. Gdy w roku 1932 do władzy doszedł – Adolf Hitler, opuścił Niemcy uciekając do Francji. Od roku 1938 był już bezpaństwowcem. W roku 1940, w trakcie spotkania z Erichelem Frommem w Marsylii, był już zdeklarowanym krytykiem narodowego socjalizmu. Jednocześnie był też krytykiem kultury, oraz socjologiem. Łączył idee materializmu historycznego, ideologii niemiecką, ale też mistycyzm i masjanizm żydowski. Źródło: H.Arendt, *Walter Benjamin 1892-1940*, tłum. A.Kopacki, Gdańsk 2008.; M.Pospieszyl, *Zatrzymać historię. Walter Benjamin I mniejszościowy materializm*, Warszawa 2016.

<sup>48</sup> **Counts George Sylvester** (1889-1974) – amerykański pedagog i teoretyk edukacji. Zwolennik postępowego ruchu J.Dewey’a. Krytyk związany ze szkołą rekonstrukcji społecznej w edukacji. Rozwinął *edukację krytyczną*. Napisał 29 książek o edukacji. Zwolennik i orędownik związków nauczycielskich. Przewodniczący *Amerykańskiej Federacji Nauczycieli*. Był nauczycielem matematyki, nauk ścisłych i trenerem sportowym. Jego mistrzem pozostawał – Charles H.Judda (czołowy lider psychologii jako nauk o edukacji). Był pierwszym nieletnim uczniem swojego mistrza w dziedzinie psychologii. W roku 1916 uzyskał *doktorat* z nauk edukacyjnych na Uniwersytecie w Chicago. Był *profesorem* Harris Teachers College już w roku 1918. Prowadził szereg badań kulturowych, społecznych i politycznych. W latach 1942/1944 był przewodniczącym *Amerykańskiej Partii Pracy*. Kilkakrotnie podróżował do ZSRR pisząc i obserwując różnice między amerykańskim i sowieckim systemem kształcenia. Na emeryturze był *profesorem wizytującym* Uniwersytetu w Pittsburgu, Michigan, Illionis. Do jego najślawniejszych dzieł bez wątpienia należą: „*Teoria edukacji*”, „*Podstawy edukacji*”, „*Polityka nauczyciela*”. Źródło: [www.en.m.wikipedia.org](http://www.en.m.wikipedia.org) [dostęp: 2021.01.17].

<sup>49</sup> **Rugg Harold Ordwey** (1886-1960) – reformator edukacji progresywnej. Studiował psychologię, socjologię i

Mankament prezentowanych racji, polega na budowaniu programu w oparciu o własną, wyłącznie subiektywną ideologię, bądź postrzeganie polityczne (w zabarwieniu konkretnej ideologii partyjnej).

Najprawdziwszy i zdecydowanie najlepszy program nauczania, powtarzając za autorytetami pedagogiki to:

- „... wszystko, czego dzieci doświadczają pod kierunkiem nauczycieli ...”,<sup>50</sup>
- „... plan dostarczania osobie nauczanej uporządkowanego zbioru sposobności do uczenia się ...”,<sup>51</sup>
- „... plan uczenia się, w którym cele określają czego się uczyć ...”,<sup>52</sup>

czy też:

- „... uporządkowany zbiór zamiarów formalnego edukowania lub / i szkolenia ...”<sup>53</sup>.

Według interpretacji niektórych z nich, „Program” można sprowadzić również do uproszczonej definicji: „... to całość doświadczeń, które jednostka ma w planie kształcenia (...) przygotowanym na podstawie (...) teorii badań lub dawniejszej i obecnej praktyki edukacyjnej ...”,<sup>54</sup>

- „... szczególne środowisko (...) nastawione na pomaganie dzieciom w samorealizacji dokonującej się poprzez ich aktywną działalność w szkole ...”,<sup>55</sup>
- „... program jaki szkoła proponuje uczniom (...składa się...) z zaplanowanej wcześniej serii zadań edukacyjnych (i) całego szeregu doświadczeń dziecka w szkole ...”<sup>56</sup>.

---

edukację. Posiadał licencjat inżynierii lądowej. Po ukończeniu studio został *profesorem* Kolegium Nauczycielskiego Uniwersytetu Columbia. Studiował *kreatywność*, która według niego jest kluczowa w procesie tzw. *uczenia się*. Stworzył pierwsze podręczniki (stały się bardzo popularne) do nauki o społeczeństwie. W roku 1915 uzyskał *doktorat* za pracę: *Eksperymentalne określenie dyscypliny psychicznej w badaniach szkolnych*. W roku 1915 został wykładowcą Uniwersytetu w Chicago. Tutaj jako pionier zastosował „metody ilościowe” do problemów edukacyjnych. W roku 1917 opublikował „*Metody statystyczne w edukacji*”. Przez całe swoje życie pozostawał rzecznikiem rekonstrukcji – *edukacja jako czynnik przemian społecznych*. Napisał pierwszą serię książek edukacyjnych pt. „*Człowiek i zmieniające się społeczeństwo*” (liczyła 14 tomów). Natomiast w roku 1931 opublikował: „*Kultura i edukacja w Ameryce*”. Podawał tam typowe i nietypowe problemy amerykańskie i... sposób na ich rozwiązanie. Źródło: [www.en.m.wikipedia.org](http://www.en.m.wikipedia.org) [dostęp: 2021.01.17].

<sup>50</sup> Dewey J., *Experience and education*, Nev York 1938.

<sup>51</sup> Saylor J.G., Alexander W.M., Lewis A.J., *Curriculum planning for better teaching and learning*, Nev York 1986.

<sup>52</sup> Wiles J., Bondi J.C., *Curriculum development*, Nev York 1962.

<sup>53</sup> Pratt D., *Curriculum desing and development*, Nev York 1980.

<sup>54</sup> Hass G., *Curriculum planning for better teaching and learning*, Nev York 1986, s. 54.

<sup>55</sup> Shepherd G.D., Ragan W.B., *Modern elementary curriculum*, Nev York 1992.

<sup>56</sup> Eisner E.W., *The educational imagination*, Nev York 1993.

Batalia o najlepszy „program” dla nowoczesnej szkoły XXI wieku III tysiąclecia, to nic innego, jak n i e u s t a n n e dążenie ku skonstruowaniu granic minimum wiedzy z zakresu wszystkich dziedzin współczesnego życia, potrzebnych dla wyposażenia dziecka – młodzieży – ucznia, dla życia we współczesnych czasach. Wiedzy na tyle szerokiej, potężnej i uniwersalnej, by młody człowiek mógł poprzez nią, nie tylko sobie dostatecznie przybliżyć sens i cel ludzkiego istnienia. By mógł również czerpać z niej – teorie, informacje, zasady, koncepcje i analizy do wszystkiego, co go otacza, i co może przyczynić się do stałego podnoszenia jego poziomu świadomości lepszego jutra.

Dokonano wiele zmian i ulepszeń ku nowemu. Życie ludzkie ma jednak do siebie tak jak e d u k a c j a - stały obowiązek i prawo ciągłego „uczenia się” od nowa. Dlatego m.in. początek lat 90 XX wieku, spowodował nasilenie nowej fali prac badawczych nad uzyskaniem lepszej jakości pracy szkoły. Wyjątkowo sprzyjającym w tym przypadku klimatem, była przy tym polska zmiana systemu ustrojowego państwa. Nadarzała się wtedy bowiem, wraz z nim równoległe, rzadka okazja do zmiany pojmowania tzw. ideologii edukacyjnej<sup>57</sup>. Rozpoczęto więc poszukiwanie wartościowego materiału pod fundamenty tzw. szkoły przyszłości Czerpano ze wszelkich dostępnych płaszczyzn: z gotowych wzorów Europy Zachodniej, jak i kontynentu amerykańskiego. Efekt tych „przeszczepów” na rodzimy grunt polski, znów był bardzo różnorodny. Nie rezygnując jednakże w zupełności z pozytywów, odwołano się także do badań socjologicznych, psychologicznych i edukacyjnych polskiego świata nauki, oraz opinii rodziców i uczniów, aby wspólnie wypracować optymalnie najlepsze rozwiązanie dla modelu nowej polskiej szkoły państwowej, jak i szkoły społecznej (prywatnej). Szkoły, która mogła wreszcie zaistnieć właśnie dzięki tym wszystkim zachodzącym wielkim zmianom końca wieku XX.

Wyniki badań prof. Elżbiety Putkiewicz<sup>58</sup> z Instytutu Badań Społecznych.

---

<sup>57</sup> „...Ideologia edukacyjna to zbiór idei i przekonań wyznaczanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa i często przez rozszerzanie tego terminu lub implikację - także na temat nieformalnych aspektów edukacji ...” (Meighan, 1993 r.).

Także :”... **Ideologia edukacyjna to zbiór idei, przekonań i wzajemnie sprzecznych oczekiwań normatywnych wobec edukacji.** ...” – według prof. Elżbiety Putkiewicz, O atrybucji szkoły [w:] „Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli ?” – biuletyn Nr 3 „Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli” (materiały CODN Warszawa 1997, (obie powyżej przytaczane definicje w przypisie).

<sup>58</sup> **Putkiewicz Elżbieta** - Wiadomo, że jako nauczycielka fizyki z VI LO w Warszawie kończyła studia kierunkowe na UW, uzyskując tytuł - *magister*. W roku 1978, za pracę: *Efektywność gier symulacyjnych w nauczaniu fizyki* pisaną pod kierunkiem prof. Wincentego Okonia, uzyskała doktorat. Z kolei w roku 1990 za pracę: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, uzyskała habilitację. Pozostaje etatowym pracownikiem naukowo-dydaktycznym UW w Warszawie od roku 1994. Od roku 2001 pełni rolę eksperta

Uniwersytetu Warszawskiego z roku 1995, dotyczą zastosowania i wdrażanie innowacji programowych<sup>59</sup> w rzeczywistych warunkach polskiej szkoły. Materiał badawczy, ograniczyła do 60 losowo wybranych szkół miasta stołecznego Warszawy, funkcjonujących zarówno w sektorze szkolnictwa państwowego, jak i sektorze szkolnictwa prywatnego. Szukała mianowicie potwierdzenia funkcjonowania „modeli” (zwanymi także „ideologiami”) oświatowych, ustalonych wcześniej przez prof. Krzysztofa Konarzewskiego<sup>60</sup>, z Uniwersytetu Toruńskiego. Profesor z kolei, swoje badania i obserwacje oparł na wieloletnich obserwacjach i badaniach, które dotyczyły i postrzegania środowiskowego różnego typu szkół, w różnych miejscowościach w skali całego kraju. Koncepcja zarysowanego podziału polskiego szkolnictwa, utrzymywanego generalnie aż do chwili obecnej według tych ocen sprowadzona została do następujących modeli:

- Model I – tzw. romantyczny

Na pewno był pokłosiem krytyki „socjalistyczno-komunistycznego” myślenia i postrzegania życia w Polsce początku lat 70-80 XX wieku. Tworzywem jego idealnego kształtowania był ogólny niepokój społeczny: robotnicze strajki, ekstremalne traktowanie wypowiedzianych głośno poglądów społecznych, „polski Stan Wojenny”, wszechwładne kumoterstwo i wreszcie masowy bunt ludzi przeciwko władzy i jej niekompetencji na obszarze państwa. Wywołał bezsprzecznie utrwalanie ruchu solidarnościowego i komplementarne jednoczenie się opozycji. Potrzeba „głośnego wypowiedzenia” prawdy, a przy tym negowanie przemocy, stało się powodem autentycznego „przyciągnięcia” do Kościoła tłumów, które dotąd nawet obojętne religijnie, znalazły w nim nie tylko schronienie, ale i nadzieję.

---

*Instytutu Spraw Publicznych*. Od roku 2007 mianowana – *profesorem nauk humanistycznych*. Wśród wielu publikacji znalazła się m.in.: *Szkoły państwowe a szkoły społeczne* (1997). Źródło: [www.dobrapraktyka.pedagog.uw.edu.pl](http://www.dobrapraktyka.pedagog.uw.edu.pl) [dostęp: 2021.05.17]

<sup>59</sup> **Innowacja pedagogiczna** – każda działalność świadoma, oryginalna, specyficzna, o której sądzimy, że zwiększa skuteczność w osiągnięciu celów systemu. W świetle obowiązujących przepisów, to nowe rozwiązanie programowe, organizacyjne bądź metodyczne, mające na celu poszerzenie bądź modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki, albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki); Źródło: *Dziennik Urzędowy MEN* 6/93.

<sup>60</sup> **Konarzewski Krzysztof** (ur. 1948) – pracownik naukowy kilku wyższych uczelni w Polsce. Wiadomo, że odbył studia na Wydziale Psychologii i Pedagogiki w UW. Tam również uzyskał kolejne stopnie naukowe *doktora* oraz *doktora habilitowanego*. W roku 1993 został *profesorem nauk humanistycznych*. Początkowo kierował Pracownią Psychologii i Socjalizacji w Instytucie Psychologii PAN. Jednocześnie spełniał się jako wykładowca w UW oraz Pedagogiki Szkolnej w Ekumenicznym Instytucie Pedagogiki Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Zatrudniał się także jako nauczyciel akademicki we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach. W okresie stycznia roku 2009 – 16 września roku 2010 pełnił funkcję dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Pozostaje promotorem około 400 prac magisterskich i 3 doktoratów. Uczestnik i inspirator wielu programów krajowych i zagranicznych. Ważniejsze jego prace to m.in.: „*Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*” (1982), „*Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*” (1995), „*Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*” (2002). Źródło: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) [dostęp: 2021.02.13]

Czasopismami: „Znak”, „Tygodnik Powszechny”, czy „Więź” podjęto modelowanie nadziei na odrzucenie znienawidzonego systemu, a jednocześnie preferowanie szeroko rozumianych zmian społecznych. Odrzucano wreszcie „raz na zawsze i ostatecznie” jedyny i prawdziwy aksjomat, że – „szkoła potrafi kształtować dzieci i młodzież w wychowaniu przez pracę i dla socjalistycznego dobra całej społeczności”. Kierowano raczej w to miejsce pytanie o rolę – domu rodzinnego, Rodziny, Kościoła. Odwoływano się wreszcie do szkoły jako instytucji, która dostosowuje nauczanie do możliwości ucznia, a nie ucznia do programów. Zgodnie z „tezami” romantycznymi uwypuklano – sprzeczność przekonań i ideologii powodowanej brakiem zaufania wobec ludzkich możliwości, ale jednocześnie i wiary w jednostki nadzwyczajne, i ich charyzmatyczne dążenie do budowania świata doskonałego. W tym świetle nauczyciel kojarzył się najczęściej z cechami „bohatera romantycznego”, natomiast podległe mu dziecko-uczeń, stawało się indywidualnością, której należy bezsprzecznie pomóc w rozwoju: uczeń ma się uczyć sam, ponieważ tylko taka nauka ma sens, biorąc pod uwagę, że każdy jest na pewno inną jednostką, która powinna się sama zdefiniować.

W wydaniu „romantyków” polskiej szkoły, owa „indywidualizacja” to głównie pedagogika Rudolfa Steinera<sup>61</sup>, to także szkoły i przedszkola waldorfskie. Swoboda nauczania i jego efektów, często pomijała kontrolę osiągnięć ucznia. Dopuszczała również postrzeganie, że uczeń jako indywidualność, absolutnie nie może w żadnym przypadku podlegać tzw. reżimowi jednolitego programu nauczania. Przy tym, postać dyrektora placówki uwypukla się tu jako postać „co najmniej wybitną”, co nie znaczy, że koniecznie musi to być „zawodowy” (profesjonalny) nauczyciel, a nie np. menedżer...

W sumie, model charakterystyczny dla budowania nowych struktur państwa i demokracji z jednej strony, ale i odkrywania oraz konstruowania własnej tożsamości narodowej i tolerancji z drugiej strony.

---

<sup>61</sup> **Steiner Rudolf** (1861-1925) – austriacki filozof kultury, mistyk, twórca *antropozofii* (światopogląd ezoteryczny przebudowy cywilizacji materialistycznej), krytyk literacki. W roku 1879 podjął studia w Wiedniu, studiując biologię, chemię i fizykę. W roku 1892 uzyskał doktorat z filozofii w Rostocku. Najprawdopodobniej od roku 1897 zamieszkiwał w Berlinie. Faktycznie od roku 1919 rozwija tzw. *pedagogikę waldorską* otwierając jednocześnie tego typu szkołę w Stuttgarcie. Według jego rozumowania *człowiek* tworzy się w momencie wtajemniczenia tego co astralne. Natomiast zagadnienie *myślenia* to istota antropozofii z zachowaniem dużej uwagi na rozwijanie nauki i sztuki. Ostateczną antropozofię stanowi – duchowość. Pełna *ewolucja* człowieka następuje na zasadzie *wibracji*. Steiner głosił europejski *transcendentalizm*. Źródło: M. Baranowska, P. Fiktus, *Rudolf Steiner o wolności człowieka* [w:] „Kultura i edukacja” 3/2017.



- Model II – tzw. liberalny

Zrodził się na kanwie „liberałów”, ponieważ idea „romantyczna” nierzadko zawodziła w ówczesnych realiach pracy szkoły. Podstawę stanowili głównie nauczyciele akademicy, którzy oprócz pracy na uczelni, zatrudniali się również w szkolnictwie społecznym (prywatnym). Myśl przewodnią tego modelu, to nade wszystko „nowatorstwo programowe” i „wolność” fundamentalnych zasad wolności w materii „wychowania moralnego”. Nauczyciela charakteryzowano raczej jako – jednostkę ludzką, a nie „funkcjonariusza państwowego”. Jego oddziaływanie natomiast, uzależniano od tego, czy potrafi wzbudzić należny szacunek i zainteresowanie dla prezentowanej postawy i wiedzy osobistej u uczniów. Ci właśnie nauczyciele najczęściej podejmowali się pisania nowych (co nie znaczy, że – dobrych, bardzo dobrych, bądź najlepszych) programów szkolnych. Bardzo często zakładali również swoje własne (już od wtedy społeczne) szkoły. Gross wkładanych wysiłków skupiali – na materiale kształcenia, jego doborze, jak również i strukturze. Panowała właściwie wśród nich zgoda, co do kontekstu integracji wiedzy i metodologii. Czerpali z dotychczasowych doświadczeń polskiej dydaktyki i metodologii wiedzy, którą sami reprezentowali. Zakładali, że ważne – priorytetowe właściwie dla ucznia jest nie tylko co uczeń uzyskuje, ale również, a może przede wszystkim w jakiś sposób się to robi. Stwierdzali także autorytatywnie, że tzw. warsztat pracy nauczyciela, powinien jednocześnie spełniać w obecnych realiach warunki warsztatu badacza. Takie cele przyświecają im zresztą nadal, w kształtowaniu postawy poszukującej i krytycznego punktu widzenia. Preferują ponadto bardzo zindywidualizowane nauczanie i pozostają bardzo gorącymi zwolennikami zupełnie laickiego społeczeństwa, w otwartym i nowoczesnym państwie, gdzie również kwestia wyznania religijnego należy do otwartego i na wskroś nowoczesnego Kościoła.

W gruncie rzeczy, ten model szkoły to ciągła umowa jakby trzech współpracujących ze sobą podmiotów: rodziców, nauczycieli, uczniów, niezależna przy tym całkowicie od władz centralnych. Pełen pokory jednakże, występuje ów model wobec – „faz rozwoju człowieka” i następujących względem tego „różnic indywidualnych”, odnosząc się chociażby do teorii Eriksona. Przy czym wszelkie ustalone opłaty szkolne traktuje się w tym przypadku, jako jeden z elementarnych warunków „przetrwania” tych szkół. Ich własne „poglądy pedagogiczne” natomiast, pozostają zbieżne z korzeniami podwalin liberalizmu, jak i klasycznej filozofii greckiej.

- Model III – tzw. biurokratyczny

Preferuje głównie „dobrą szkołę” jako instancję względnie autonomiczną, czyli zdecydowaną oddzieloną od życia społecznego. Na pewno opierającą się na czytelnych oraz jasnych programach nauczania, z wyraźnie wytyczonymi standardami nauczania i zatwierdzonymi przez ministerstwo edukacji podręcznikami, wyposażonymi w szczegółowe treści kształcenia. Zakłada, że dla pełnej i normalnej funkcjonalności szkoły, niezbędna jest tzw. „właściwa” dyscyplina, polegająca na utrzymywaniu należytego ładu i porządku, jak również dobrej organizacji pracy zespołu klasowego. Według tego modelu, praca nauczyciela – wychowawcy polegać powinna na maksymalnym wykorzystaniu czasu lekcji, w celu precyzyjnego przekazania uczniom usystematyzowanej wiedzy. Nauka w takiej placówce, wiąże się więc z częstym stosowaniem pomiaru dydaktycznego osiągnięć uczniów za pomocą różnych narzędzi typu – test, sprawdzian, egzamin. Od kadry nauczycielskiej wymaga się przekazywania uczniom dużej dawki wiedzy nie zintegrowanej, a czysto przedmiotowej. Wynoszona z tej szkoły wiedza, opiera się na klasycznych (a więc dobrych, bo już dawno sprawdzonych ?!), a nawet można powiedzieć „trochę” przestarzałych programach nauczania, jako podstawie wyjściowej.

Z przeprowadzonych badań na tym modelu wynika, że „trafia” on do – około 60 % uczniów, natomiast pozostałe 40 % to ci, którzy nie potrafią sprostać tym wymaganiom, ale niestety tak wyglądają realia nauczania (według badań K.Konarzewskiego z roku 1990). W odniesieniu do rodziców uczniów tych placówek, stosuje się mniej więcej prostą zasadę - „problemowe dzieci, generalnie mają zawsze problemowych rodziców”. Ogólnie model wykazuje maksymalne uleganie tzw. autorytetom przy pełnej akceptacji ich pomysłów, bez najmniejszej weryfikacji kontekstu czasowego i sytuacyjnego, a także przy utrzymaniu sztywności w obsłudze klienta.

Przyjmując model pracy szkół (właśnie według podziału prof. K. Konarzewskiego) funkcjonujących w Polsce, Pani prof. E. Putkiewicz zadała sobie podstawowe do ustalenia pytanie –

Od czego właściwie, zdaniem zarówno rodziców, jak i nauczycieli zależy dobra praca szkoły ?

Badania udowodniły, że każdy typ szkoły (choć różne w ramach danego typu szkoły były badane), ma inne tzw. „atrybucje” preferencyjne, co pozwala określić wymiar (model) danej szkoły. Potwierdziły również w całej rozciągłości zastosowany przez prof. Konarzewskiego podział szkół na

<<typy>>: romantyczne, liberalne i biurokratyczne, ponieważ w nader wyraźny sposób dają się one właśnie tak pogrupować i przyporządkować. Innymi słowy, jeżeli występują określone działania podejmowane zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, to szkoła musi być właśnie taka, a nie inna, i to ją przyporządkowuje ściśle pod jeden z wymienionych powyżej „wymiarów”.

Aby przybliżyć puentę, poniżej ujęto ważkie dla problemu zagadnienia. Otóż w badanie zaangażowano 6 zasadniczych typów występujących w kraju szkół (przed wprowadzeniem reformy w edukacji): szkoły podstawowe państwowe (PP) oraz podstawowe społeczne (PS; prywatne); ogólnokształcące licea państwowe (LP) oraz licea społeczne (LS; prywatne); technika (T) oraz zasadnicze szkoły zawodowe (ZSZ); a w nich losowo dobrane reprezentacje Rodziców oraz na tej samej zasadzie reprezentacje Nauczycieli. W ankiecie dla jednej, jak i dla drugiej badanej grupy w każdym z typów szkoły zastosowano 22 różne czynniki, które mogą stanowić pośrednie, bądź bezpośrednie przyczyny – dobrego funkcjonowania szkoły. Przy czym badani mieli na ich określenie 5 punktową skalę ocen w granicach: od - „w bardzo małym stopniu” (minimum) do „w bardzo dużym stopniu” (maksimum). Otrzymany wynik, nie dzielił o dziwo całości na dwutorowe rozdziały – jeden z poglądami Rodziców, a drugi Nauczycieli. Porządkował je natomiast od razu w strukturę trzyczynnikową, bez rozgraniczania obu badanych grup. Respondenci „dobrą szkołę” umiejscawiali w kategoriach :

I - model romantyczny oznacza „ład personalny”

II - polityczna niezależność szkoły i model liberalny oznacza „pełną autonomię nauczycieli”

III - tradycja i model biurokratyczny oznacza „sprawność”

Zestawiając całość uzyskanych natenczas wyników z przeprowadzonego badania, bez zbędnego w tym przypadku, zagłębiania się w detale typu – staż pracy nauczycieli i posiadane przez nich wykształcenie, oraz wykształcenie rodziców, jak i układ uznawanych przez nich norm, a także modelowy normatyw wykształcenia i zespołu zachowań ucznia i jego wiedzy w danym typie szkoły, prof. Elżbieta Putkiewicz mogła ustalić swoisty, polski umowny wzorzec podziału szkolnictwa w kraju:

- Szkoła Podstawowa państwowa – reprezentuje w większości model

romantyczny; społeczna – reprezentuje model liberalny

- Zasadnicza Szkoła Zawodowa (bez rozgraniczania na państwowe i prywatne) – reprezentuje faktycznie model romantyczny; Liceum Ogólnokształcące państwowe – reprezentuje model zarówno liberalny jak również i romantyczny i społeczne – reprezentuje model liberalny
- Technikum – reprezentuje model romantyczny oraz biurokratyczny.

Czy naprawdę można tak podzielić wszystkie szkoły polskiego systemu obecnej oświaty? Niezwykle trudno dzisiaj jest się na ten temat w pełni adekwatnie wypowiedzieć. Przecież w międzyczasie zaistniała reforma i w państwie, w gospodarce, i również... a może przede wszystkim – w EDUKACJI. Na nowe tezy, trzeba znów serii nowych, aktualizowanych badań, ponieważ tamte sięgały około połowy lat 90 XX wieku. Na pewno obecnie można się zgodzić z dążeniami Unii Europejskiej, która w zabiegach o członkostwo dla nowych państw precyzowała wyraźnie dwa priorytety do spełnienia:

- „przezroczysty”, czyli czytelny i zrozumiały dla obserwatorów system oświaty,
- zmierzanie ku porównawczej osiągalności, a więc ich równoważności w krajach Unii, wszystkich „świadectw” i „dyplomów” bez problemu dodatkowej ich nostryfikacji<sup>62</sup>.

Jeden z czołowych polskich ekspertów na płaszczyźnie spraw szkolnictwa i zagadnień „polskiego edukacyjnego jutra” (formalnego członkostwa Polski w Unii) – prof. Andrzej Janowski<sup>63</sup>, nie tylko nie uważał, że polska edukacja jest „w dołku”, ale że ma się całkiem nieźle, pod warunkiem dopełnienia jeszcze kilku drobnych ówczesnie, acz istotnych dla sprawy „detali”:

1. Należy bezsprzecznie doprowadzić do stworzenia klas, szkół, z pełną integracją dzieci i młodzieży niepełnosprawnej z dziećmi i młodzieżą zdrową.

---

<sup>62</sup> **Nostryfikacja** – uznanie zagranicznego dyplomu lub stopnia naukowego lub zawodowego za równorzędny w danym kraju. Źródło: M.Szymczak (red.), dz.cyt., t. 2, s. 393.

<sup>63</sup> **Janowski Andrzej** (1935-2020) – pedagog, działacz społeczny i oświatowy; wiceminister MEN za czasów premiera T.Mazowieckiego. Po upadku *Powstania Warszawskiego* zamieszkał wraz z matką i bratem w Radomiu i tam ukończył szkołę średnią. Po maturze podjął studia na UW na kierunku – *Polonistyka*. Po studiach był pracownikiem Biblioteki Narodowej i sekretarzem gen. Kuropieski. Następnie pracował *Ośrodka Badań Psychopedagogicznych* przy Kwaterze Głównej *Związku Harcerstwa Polskiego*. W roku 1970 obronił *doktorat* na UAM w Poznaniu. W roku 1976 pracę habilitacyjną na UW. Czynny ekspert NSZZ „Solidarność” także w obradach „*Okrągłego Stołu*”. Od roku 1988 – *profesor nauk humanistycznych*. Specjalizował się w zagadnieniach *teorii wychowania*, jak również w *metodologii badań pedagogicznych*. Związany był także z *Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M.Grzegorzewskiej* w Warszawie, gdzie zatrudniał się jako dziekan *Katedry Polityki Edukacyjnej*, oraz w Wydziale Pedagogiki *Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej* w Warszawie. Oprócz tego także w *Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej* w Łodzi. Jednocześnie pozostawał kierownikiem Zakładu Psychologii w *Instytucie Badań Pedagogicznych*. Źródło: www.wikipedia.pl [dostęp:2021.01.17]

2. Zastosować konieczność walki z tzw. „analfabetyzmem funkcjonalnym”.
3. Szkoła powinna być tym miejscem, w którym „już od dziecka” zaszczepia się potrzebę stałego samokształcenia.
4. Powinno nastąpić wzmożenie nauki różnorodnych języków obcych we wszystkich polskich typach szkół.
5. Opracowywać i wdrażać powszechność nauki, dostępu i wykorzystywania pracy z mediami i multimediami – głównie komputerem – bez względu na wiek, status społeczny, zajmowane stanowisko.
6. Upowszechnić możliwie szeroką komunikację społecznego wychowania obywatelskiego z poszanowaniem „Praw człowieka”.
7. Prowadzić zdecydowaną i bezwzględną walkę z przestępczością młodocianych i przeciwdziałanie marginalizacji nieletnich.
8. Wychodzić naprzeciw zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych i etnicznych.
9. Możliwie szeroko promować zjawisko tolerancji i wielokulturowości w państwie z przyjętymi koncepcjami narodowej wspólnoty europejskiej.
10. Stosować stałe planowanie zmian w oświacie, w jej dążności ku lepszemu dniu jutrzejszemu, jak i wspólnoty narodowej.

Profesor A.Janowski wskazywał przy tym jeden z najgłówniejszych priorytetów ku spełnieniu tych dążeń. Było nim oczywiście – właściwe kształcenie oraz stałe i ciągłe doskonalenie kadr nauczycielskich. Więcej, prof. Janowski w całej rozciągłości wspierał i promował przyjęte przez Radę Europy cztery najważniejsze umiejętności stawiane przed współczesnym nauczycielem:

A/ Umiejętność dawania sobie rady z bardzo różnymi dziećmi (młodzieżą), a jednocześnie stała gotowość do zindywidualizowanego do nich podejścia,

B/ Umiejętność współdziałania z dorosłymi, dziećmi i młodzieżą,

C/ Umiejętność posługiwania się komputerem i multimediami,

D/ Znajomość języków obcych.

Niezależnie od wymienionych wyżej wymaganych sprawności, już jakoby „poza protokołem”, nakreślono jeszcze dwa niemalże klasyczne wymogi stawiane absolutnie wszystkim, którzy chcą, są bądź będą parali się

wykonywaniem zawodu współczesnego bakałarza (nauczyciela):

- kierowania się w swojej pracy zasadami: tolerancji, demokracji oraz poszanowania „Praw Człowieka i Praw Dziecka”,
- dostrzegania różnych wymiarów i cech wspólnych państw jednoczącej się Europy<sup>64</sup>.

Reasumując całość, zamysłem głównym niniejszego opracowania, było ukazanie fundamentalnego konturu polskiej edukacji, na przestrzeni zmieniającego się czasu zarówno polskich, jak i europejskich dziejów historycznych, a także i ostatnich kilkunastu polskich lat i dążeń ku nowoczesnej Europie. Wydawało się i ciągle się wydaje, że chcąc uzyskać obraz w miarę krystaliczny i oddający wymienianą kilkakrotnie tzw. polską specyfikę, należy w formie zakończenia powyższego problemu, umieścić w tym miejscu chociażby krótkie biograficzne charakterystyki, wszystkich decydentów kierujących z piedestału ministerstwa polską edukacją.

Polska historia państwa i jej stosunków międzynarodowych, zarówno na arenie Europy jak i świata, jest wielce upraszczając trudna, i zawiera szereg wielowątkowych elementów składowych. Tym bardziej, że samo geopolityczne (centralne) umiejscowienie POLSKI na kontynencie, jest już zobowiązujące samo w sobie. Dlatego oprócz mijającej historii dziejów, warto mieć na względzie przede wszystkim ludzi ją kształtujących. To przecież ONI budowali ją prawie zawsze od fundamentów przede wszystkim własnego wyobrażenia. Za każdym razem wprowadzali do niej coś osobistego i tylko dla nich charakterystycznego.

## Bibliografia

1. Arendt H., Walter Benjamin 1892-1940, tłum. A.Kopacki, Gdańsk 2008.
2. Baranowska M., Fiktus P., Rudolf Steiner o wolności człowieka [w:] „Kultura i edukacja” 3/2017.
3. Bartnicka K., Szybiak I., Zarys historii wychowania, Warszawa 2001.
4. Czajka M., Kamler M., Sienkiewicz W., Leksykon historii Polski, Warszawa 1995.
5. Dewey J., Experience and education, New York 1938.
6. Dziennik Urzędowy MEN Nr 6/93.

---

<sup>64</sup> Janowski A., *Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych* [w:] „*Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli*” – Biuletyn Nr 4 (materiały do szkolenia) Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli, Warszawa 1997.

7. Eisner E.W., *The educational imagination*, Nev York 1993.
8. *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 1-5, Warszawa 1973-1989.
9. Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997.
10. Grześ B., *100 lat ZNP (ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia)*, Warszawa 2005.
11. Hass G., *Curriculum planning for better teaching and learning*, Nev York 1986.
12. Janowski A., *Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych [w:] „Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli” – Biuletyn Nr 4 (materiały do szkolenia) Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli*, Warszawa 1997.
13. *Kalendarz Nauczycielski 1990*, opracowanie pt. „Wybrane zagadnienia z ustaleń <Okrągłego Stołu>,, Warszawa 1989.
14. *Karta Nauczyciela ze zmianami z dnia 18.02.2000 r. oraz Ustawa dotycząca awansu zawodowego nauczycieli z dnia 3.08.2000 r. z wszystkimi późniejszymi zmianami*.
15. Kupisiewicz C., *Szkoła XX wieku*, Warszawa 2006.
16. Mader W., *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Londyn 1988.
17. Masłow A., *Motywacja i osobowość*, tłum.: J.Radzicki, Warszawa 2013.
18. *O reformie programowej – kształcenie blokowe [w:] „Biblioteczka reformy”, zeszyt Nr 8*, Warszawa 1999; Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r.
19. *Porozumienia sierpniowe Gdańsk-Szczecin-Jastrzębie-huta „Katowice”, seria: „Biblioteczka pracownika Nr 2”*, Wrocław 1989.
20. Pospieszyl M., *Zatrzymać historię. Walter Benjamin i mniejszościowy materializm*, Warszawa 2016.
21. Pratt D., *Curriculum desing and development*, Nev York 1980.
22. Putkiewicz E., *O atrybucji szkoły [w:] „Jak skutecznie diagnozować potrzeby edukacyjne nauczycieli ?” – biuletyn Nr 3 „Diagnozowanie Potrzeb Edukacyjnych Nauczycieli” (materiały CODN Warszawa 1997)*.
23. *„Raport o reformie szkolnej 1991-1993” [w:] „Reforma Szkolna – Informator”, numer specjalny*, Warszawa 1994.
24. Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r.
25. Rozporządzenie MENiS z dnia: 1.12.2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
26. Salmonowicz W., *Komplet dokumentów: „Ustalenia podzespołu ds. oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego” [w:] „Porozumienia Okrągłego Stołu” Warszawa 6 luty – 5 kwietnia 1989 r., NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-*

Mazurski 1989.

27. Saylor J.G., Alexander W.M., Lewis A.J., Curriculum planning for better teaching and learning, Nev York 1986.
28. Shepherd G.D., Ragan W.B., Modern elementary curriculum, Nev York 1992.
29. Sołżenicyn A., Podstawowa lekcja [w:] „Edukacja i Dialog”, Nr 4-5, grudzień 1987.
30. Szymczak M. (red.), Słownik języka polskiego, t. 1-3, Warszawa 1978-1981.
31. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela.
32. Wiles J., Bondi J.C., Curriculum development, Nev York 1962.



## **Cyfrowa humanistyka – nowy nurt w nauce**

**ROZMOWA Z DR. HAB. ANDRZEJEM RADOMSKIM, PROF. UMCS**

**W LUBLINIE<sup>1</sup>. WYWIAD PRZEPROWADZONY W GRUDNIU 2020**

**PRZEZ AGNIESZKĘ STAŃCZAK**

### **Czy mógłby Pan Profesor powiedzieć: co to jest humanistyka cyfrowa? Kiedy i jak powstał ten paradygmat?**

Jeśli chodzi o humanistykę cyfrową, to jest to pewien nowy nurt albo paradygmat, który kształtował się przez całe lata. Nie ma tutaj jednego punktu początkowego, takiego swoistego aktu założycielskiego, jak np. w przypadku strukturalizmu, że możemy wskazać rok 1916, kiedy ukazuje się *Kurs językoznawstwa* Ferdynanda de Saussure'a i ta data jest uważana powszechnie za początek strukturalizmu. Jeśli chodzi o humanistykę cyfrową, to niektórzy jej początków szukają w końcu lat 40 XX w kiedy swoje pierwsze prace zaczął publikować włoski jezuita Padre Roberto Buza (dla niektórych „ojciec” humanistyki cyfrowej). Drugi ważny moment w tym pionierskim okresie to badania dwóch amerykańskich kliometrystów – Conrada i Meyera, którzy prowadzili studia nad efektywnością gospodarczą systemu niewolniczego w Stanach Zjednoczonych i postanowili podejść do tego zagadnienia w nowatorski sposób, tzn. wszystkie dane z tzw. źródeł historycznych, które posiadali, wprowadzili do ówczesnych komputerów (trzeba pamiętać, że ówczesne komputery zasadniczo różniły się od tego, co dzisiaj nazywamy komputerami). Uzyskali na tyle ciekawe rezultaty, że pobudziło to innych badaczy do zainteresowania się tzw. metodami ilościowymi (w historii, historii gospodarczej oraz innych dyscyplinach). Podobnego typu badania zaczęły się rodzić również w innych krajach. Tutaj również jest przytaczany rok 1964, kiedy na Uniwersytecie w Cambridge w Wielkiej Brytanii powstało Literary and Linguistic Computer Center. Miała to być jednostka, która będzie się zajmowała analizą komputerową danych

---

<sup>1</sup> Andrzej Radomski, Prof. w Instytucie Nauk o Kulturze UMCS. Zajmuje się humanistyką cyfrową i badaniem kultury cyfrowej, a także zastosowaniem metod data science i technik wizualizacyjnych do nauk humanistycznych i społecznych.

lingwistycznych. Kolejny ważny etap w rozwoju humanistyki cyfrowej to już są lata 80. XX w. Wiąże się to z upowszechnieniem się komputerów osobistych (PC). Wówczas niektórzy uczeni zaczęli te nowego typu komputery wykorzystywać do automatycznej transkrypcji tekstów, analiz statystycznych tekstu lub innych danych humanistycznych oraz do odczytywania starożytnych języków. Kolejny ważny moment to upowszechnienie się Internetu, co nastąpiło w latach 90. XX w. Wówczas możliwe stały się różne działania związane z tworzeniem archiwów cyfrowych, upowszechnianiem wyników w sieci, współpracą międzynarodową oraz analizowaniem nowego typu danych, które zaczęły być tworzone w wirtualnym świecie. Wiek XXI to z kolei narodziny analiz wielkich kolekcji danych – tzw. Big Data. To jest wzrost znaczenia uczenia maszynowego, popularnie zwanego sztuczną inteligencją, które również jest wykorzystywane coraz częściej przez cyfrowych humanistów.

I kolejna kwestia, o której warto tutaj wspomnieć. Ten nurt się rozwijał i nadal się rozwija w sposób żywołowy. Występuje wiele ścieżek badawczych. Jeśli mielibyśmy w jednym zdaniu powiedzieć, co to jest humanistyka cyfrowa, to moglibyśmy ją określić: jako wykorzystanie szeroko rozumianych narzędzi z branży ICT, przede wszystkim informatycznych, do szeroko rozumianych badań humanistycznych czy nauk społecznych. Jeśli mielibyśmy bardziej szczegółowo zarysować, czym zajmuje się humanistyka cyfrowa, to wskazałbym tutaj kilka pól. Pierwsze to jest pole ontologiczne – przedmiotem zainteresowań humanistyki cyfrowej są po prostu różnego rodzaju cyfrowe wytwory, zarówno te, które zostały zdigitalizowane z okresów wcześniejszych (np. dane historyczne albo archeologiczne), jak i te wytwory, które my tworzymy na co dzień, partycypując w różnych praktykach społeczeństwa informacyjnego, czyli posługując się komputerami, telefonami, smartfonami i innymi urządzeniami, które nas otaczają i są związane ze współczesną technologią. Drugie pole to pole epistemologiczne, czyli zajmując się cyfrowymi wytworami czy danymi, chcemy je analizować, czyli szukać trendów, prawidłowości, relacji, korelacji itp. Trzecie pole to pole metodologiczne – ono jest związane z zastosowaniem nowej metodologii, ponieważ dotychczasowa metodologia opracowana z myślą o innym typie danych często okazuje się zawodna. Dlatego musimy wynajdować nowe sposoby wykorzystania tych narzędzi cyfrowych. Czwarte pole to pole aksjologiczne – wszystkie nasze analizy, które prowadzimy, umieszczamy w sieci, często na licencji Creative Commons, żeby były dostępne dla ogółu społeczeństwa, nie tylko dla wybranych grup badaczy. Piąte pole to pole organizacyjne. Cyfrowi humaniści pracują w zespołach,

często ponadnarodowych i co warto zaakcentować w laboratoriach (tak, jak fizycy, chemicy czy biolodzy). Efekty tej pracy są publikowane przede wszystkim w Internecie.

## **Kim jest cyfrowy humanista i jakie kompetencje musi posiadać?**

Cyfrowy humanista jest to osoba, która łączy w sobie stosunkowo dużą wiedzę z zakresu technologii informatycznych oraz posiada odpowiednią wiedzę dziedzinową. Jest to o tyle trudne, że nie zawsze do tej pory na studiach humanistycznych kształcono zaawansowane umiejętności posługiwania się narzędziami informatycznymi. Duża część obecnych cyfrowych humanistów to informatyczni samoucy. Ja też jestem takim przykładem, ponieważ studia kończyłem w końcu PRL-u i większość narzędzi, które dzisiaj są rozpowszechnione, po prostu nie istniała. Kiedy nastąpił bujny rozwój oprogramowania, musiałem je opanowywać we własnym zakresie. Podobnie czynili moi koledzy. To się pomału zmienia, ale nadal istnieje bariera technologiczna, która jest podstawowym ograniczeniem uniemożliwiającym wkroczenie w obszar humanistyki cyfrowej np. moim starszym kolegom. Młodszy już nie mają takich zahamowań, ale też przydałaby się zmiana. Dlatego też współczesny humanista to jest osoba, która biegle posługuje się narzędziami technologicznymi, która nie tylko potrafi obsługiwać odpowiednie oprogramowanie, ale też coraz częściej posiada umiejętności programistyczne. W przypadku humanistyki będzie to głównie znajomość dwóch języków – Python albo R. Cyfrowy humanista potrafi też stworzyć strony internetowe, HTML, CSS i podstawy Java Script, potrafi pracować z różnego typu bibliotekami programistycznymi. W przypadku języka Python będą to np. Pandas czy Numpy, w przypadku języka R będą to np. ggplot2. To są właśnie biblioteki przeznaczone do pracy z danymi, np. z ramkami danych, szeregami czasowymi, biblioteki, które umożliwiają zaawansowane interaktywne wizualizacje, które są nieodzowne w pracy cyfrowego humanisty.

Jeśli wspominałem o wizualizacji, to cyfrowy humanista musi posiadać zaawansowane umiejętności wizualizacji efektów swoich działań. To może wydawać się o tyle dziwne, że do tej pory podstawowym sposobem komunikacji wyników badań był drukowane artykuły czy książki. Obecnie to się zmienia i jest związane z tym, że cyfrowi humaniści często pracują na dużych korpusach danych i stąd wizualizacja jest pewną metodą ich analizy,

gdzie możemy dostrzec spośród masy zestawów tabelarycznych odpowiednie trendy. Wizualizacja zaczyna również być pewnym sposobem prezentacji wyników badań, co jest zupełnym przewrotem. To pewna nowa umiejętność, którą powinni posiadać cyfrowi humaniści.

Chciałbym wspomnieć, że wychodząc od tych przesłanek, że wizualizacja staje się również ważnym sposobem prezentacji wyników badawczych cyfrowych humanistów i nie tylko, stworzyłem w roku 2017 wraz z Sidem Myoo (w świecie fizycznym, prof. Michał Ostrowicki z UJ) pierwszy w Polsce i jako jeden z pierwszych na świecie specjalny periodyk multimedialny – „Medialica”, który służy do publikacji wyników badań w formie zwizualizowanej, np. videoartykułów, videorecenzji czy videosprawozdań z konferencji.

Reasumując, cyfrowy humanista musi oprócz wiedzy dziedzinowej, np. historycznej, archeologicznej czy filologicznej, posiadać wspomniane zaawansowane umiejętności programistyczne czy dotyczące wizualizacji danych.

## **A jakie nowe możliwości badań daje humanistyka cyfrowa?**

Cyfrowa humanistyka daje stosunkowo duże możliwości, przede wszystkim tworzy i bada. Niektórych może zaskakiwać słowo: „tworzy”. Otóż cyfrowy humanista to taka osoba, która digitalizuje dotychczasowe wytwory – analogowe (np. dziedzictwa materialnego i niematerialnego). Również pewną formą digitalizacji jest ich obrazowanie np. za pomocą modeli trójwymiarowych. Tworzy się np. cyfrowe odwzorowanie analogowych wytworów – mogą to być budowle, znaleziska archeologiczne, witryny, gdzie umieszcza się na interaktywnych mapach dane. To jest działalność bardziej twórcza. Przykładem chociażby mogą tu być cyfrowe makiety Lublina stworzone przez Ośrodek Brama Grodzka Teatru NN w Lublinie. No i oczywiście, co jest głównym przedmiotem działalności każdego uczonego – badania związane z analizą różnego typu danych, zarówno tych z przeszłości, nawet z dalekiej przeszłości, np. danych archeologicznych czy historycznych, jak i te dane, które obecnie wytwarzamy. Każdy z nas praktycznie bierze udział w tworzeniu danych, łącząc się z cyfrowymi światami, surfując po Internecie, rozmawiając za pomocą smartfonów czy korzystając z innych urządzeń podłączonych do Internetu. Każdy z nas wytwarza to, co metaforycznie określamy jako cyfrowe ślady. Te cyfrowe ślady to jest kapitalne źródło poznania nas samych, naszych preferencji,

zachowań, określonych działań w różnych sferach życia, do poznania kultury współczesnej. Pracując z tymi dużymi danymi, możemy zyskać pogłębioną wiedzę o tym, co się dzieje tu i teraz oraz możemy zmienić nasze wyobrażenia o tym, co było w przeszłości. Do tej pory ktoś analizujący dyskurs badał określoną tylko liczbę źródeł, przeczytał określoną ilość literatury pięknej i na podstawie tego fragmentu zachowanych źródeł wyciągał wnioski ogólniejszej natury o tym, jak mógł wyglądać np. dominujący dyskurs artystyczny lub inny w danej epoce historycznej. Obecnie cyfrowi humaniści i inni badacze mają ogromne ilości zdigitalizowanych danych. Sam projekt Gutenberg doprowadził do digitalizacji ponad 50 tys. książek. Teraz możemy te wszystkie dane poddać analizie. Wówczas zmienia się nasz obraz przeszłości. Możemy mieć pogłębioną wiedzę o tym, co obecnie ma miejsce w różnych światach – fizycznych i wirtualnych.

O tym, jak ważna jest ta wiedza, przekonują się chociażby politycy, którzy coraz częściej sięgają po tego typu opracowania uwzględniające Big Data i dzięki temu mogą wygrywać wybory. Często te dane są wykorzystywane w sposób niewłaściwy, o czym świadczy afera Cambridge Analytica, ale jednocześnie ta afera pokazuje nam, co się dzieje, kiedy potrafimy analizować wielkie zespoły danych, jaką potężną wiedzę uzyskujemy. Ta wiedza może być stosowana do celów nieetycznych, do sterowania ludźmi, do podsuwania im fake newsów, ale również może być stosowana do celów bardziej pożytecznych, do lepszego rozpoznawania tego, co się dzieje w poszczególnych praktykach ludzkich, do modelowania pewnych procesów, do ich przewidywania. Humanisci cyfrowi biorą udział w tego typu analizach.

## **Jak pan profesor widzi przyszłość humanistyki cyfrowej?**

Ten nurt – nie bałbym się zaryzykować takiego stwierdzenia – stanie się nurtem dominującym w całej humanistyce. Wiąże się to z tymi procesami, o których przed chwilą mówiłem. My tworzymy wielkie ilości danych, tych danych będzie coraz więcej. W tym roku szacuje się, że te dane osiągną liczbę ok. 50 zetabajtów, tj. ok. 50 bilionów gigabajtów – to jest niewyobrażalna ilość do objęcia ludzkim umysłem i z tymi danymi musimy coś zrobić. Te dane są wszędzie, w różnych dziedzinach życia i nauka nie może pozostawać wobec nich obojętna. Naukowcy nie mogą ograniczać się, jak to było do tej pory, do analizowania pewnych próbek, przeczytać ileś tekstów czy źródeł i na ich podstawie wyciągać daleko idące wnioski czy uogólnienia. My musimy nauczyć się te dane analizować. Analizować za pomocą dostępnych środków informatycznych, z czego dużą część stanowi uczenie maszynowe

zwane sztuczną inteligencją. Następnie wizualizować, publikować w specjalnych raportach, gdyż często nie wystarczą tradycyjne artykuły czy książki. Uważam, że to będzie główny nurt. Co więcej, cała współczesna humanistyka się zmienia. To już nie jest humanistyka, która za główny przedmiot zainteresowań obiera np. język albo teksty. To już jest przeszłość, co wcale nie oznacza, że język przestał być przedmiotem zainteresowania. Teraz, jeśli humanista bada teksty, to nie bada ich pod kątem ukrytych znaczeń, sensów, symboli, struktur czy intencji autorskich, tylko traktuje tekst jako źródło danych (zajmuje się np. analizą tzw. sentymentu), a coraz częściej tymi danymi są dane medialne – zdjęcia, filmy, które produkujemy na każdym kroku i wrzucamy je w gigantycznych ilościach do Internetu. To staje się przedmiotem badań również cyfrowej humanistyki (przecież to są dane w dużej mierze kulturowe). Cyfrowy humanista nie może przejść nad nimi do porządku dziennego. To są także różnego rodzaju dane fonograficzne, audialne – analiza dźwięku, wypowiedzi. Cyfrowy humanista będzie miał wiele pracy, więcej niż się wydawało do tej pory, kiedy wieszczono kryzys humanistyki. Zresztą cyfrowa humanistyka jest częścią szerszego nurtu zmian. Współczesna humanistyka odeszła od języka i tekstu jako głównego przedmiotu swoich zainteresowań, a coraz częściej jest to humanistyka planetarna, która podejmuje kwestie ekologiczne, humanistyka kognitywna, która wkracza w obszar neuroscienze (nauki o mózgu), humanistyka zaangażowana, która działa na rzecz pewnych zmian społecznych, humanistyka artystyczna i właśnie humanistyka cyfrowa, która integruje wszystkie te nowe nurty.

## **Jakie projekty z zakresu humanistyki cyfrowej realizowane są w Polsce i na UMCS-ie?**

Tutaj trzeba zaznaczyć, że tych projektów jest coraz więcej. Z oczywistych powodów do tej pory dominowały akcje digitalizacyjne, polegające na tym, że cyfrowi humaniści we współpracy z informatykami zajmowali się digitalizacją danych, ich opracowaniem i publikowaniem w sieci. Również trzeba zaznaczyć, że cyfrowi humaniści funkcjonują nie tylko na uczelniach. Bardzo prężnie rozwijają się badania z zakresu humanistyki cyfrowej w ośrodkach pozaakademickich, np. medialaby. W Polsce przoduje Medialab Katowice. Znakomitym przykładem może być też lubelski ośrodek Brama Grodzka Teatr NN, w ramach którego tworzy się projekty z zakresu historii mówionej, utrwalania żydowskiego dziedzictwa kulturowego

i historycznego, tworzy się wspomniane makiety cyfrowe Lublina i to na najwyższym światowym poziomie. Podobne akcje mają miejsce na różnych uczelniach. Są tworzone narzędzia. Ważną rzeczą w przypadku humanistyki cyfrowej jest właśnie tworzenie narzędzi i humaniści cyfrowi w tym współuczestniczą. Takim przykładem może być projekt CLARIN-PL, którego liderem jest Politechnika Wrocławska. Oni tworzą narzędzia do przetwarzania języka naturalnego. Również w podobnym sposób idą działania drugiej ważnej instytucji – DARIAH.PL. To jest konsorcjum, które stawia sobie za cel budowę infrastruktury dla rozwoju humanistyki cyfrowej, ponieważ ta infrastruktura jest podstawą do badań, dzięki czemu humanistyka cyfrowa staje się nauką laboratoryjną, jak np. nauki przyrodnicze. Dzięki temu cyfrowa humanistyka zyskuje na znaczeniu, ponieważ do tej pory była częściej zaliczana do sfery art, a nie science, a tutaj staje się pełnoprawną nauką. Oczywiście rodzą się projekty węższe, poświęcone np. badaniu sieci społecznych, gier komputerowych, obrazów za pomocą narzędzi humanistyki cyfrowej. Innym ciekawym zjawiskiem jest tworzenie wirtualnych przestrzeni do nauki i edukacji przez cyfrowych humanistów. Na gruncie polskim należy wspomnieć o Academia Electronica, która została powołana do życia kilkanaście lat temu przez legendę polskiego Second Life: Sida Myoo (obecnie ta instytucja funkcjonuje na platformie: Altspace). Szczególnie ważny jest tutaj nurt zwany analityką kulturową, który wykorzystuje narzędzia opracowane przez informatyków do analiz dużych korpusów zdjęć czy filmów. I takie projekty są prowadzone również na UMCS. Efekty tych badań możecie Państwo zobaczyć także we wspomnianym periodyku „Medialica”.

## **Na koniec proszę o małe podsumowanie. Dlaczego humanistyka cyfrowa jest tak ważnym nurtem we współczesnej nauce?**

Humanistyka cyfrowa wchodzi w główne źródło bogactwa współczesnych społeczeństw. Tym bogactwem są informacje, dane. Kiedyś to były bogactwa naturalne typu węgiel czy ropa naftowa, potem były usługi, a teraz są dane. Ten, kto te dane potrafi zagospodarować, zrozumieć, wykorzystać do różnych celów, będzie przodował w rozwoju, będzie miał przewagę technologiczną i gospodarczą czy kulturową. Humanistyka cyfrowa coraz częściej głównym przedmiotem zainteresowań badawczych czyni właśnie te dane, które są tak masowo produkowane i które stanowią podstawę funkcjonowania współczesnej gospodarki, współczesnych społeczeństw i współczesnego

życia kulturowego. Humaniści cyfrowi postanowili, że one będą głównym przedmiotem ich zainteresowań. Dlatego ten nurt jest tak ważny. I on w mojej opinii oraz opinii moich kolegów po fachu zdominuje inne nurty z zakresu badań humanistycznych.