

# Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim



Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Śląskiego



Katowice  
2009



# **Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim**

**Studia, rozprawy, przyczynki**



NR 2646

# **Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim**

**Studia, rozprawy, przyczynki**

pod redakcją: Wiesławy Korzeniowskiej,  
Andrzeja Mitasa,  
Andrzeja Murzyna,  
Urszuli Szuścik



Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
Robert Mrózek

Recenzent  
Jan Łaszczyk

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej

Śląska Biblioteka Cyfrowa

**[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)**

# Spis treści

|                                                                                                                  |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim — wprowadzenie ( <i>Wiesława Korzeniowska</i> ) . . . . . | 9 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

## Część I: Z dziejów kształcenia na Śląsku Cieszyńskim

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ks. Manfred Uglorz                                                                                   |    |
| U źródeł pedagogiki ewangelickiej . . . . .                                                          | 15 |
| Marzena Bogus                                                                                        |    |
| Model kariery polskiego nauczyciela na Śląsku Cieszyńskim w czasach austriackich . . . . .           | 25 |
| Jolanta Kwiatek                                                                                      |    |
| Możliwości i bariery w edukacji Górnoślązaczek na przełomie XIX i XX wieku .                         | 43 |
| Idzi Panic                                                                                           |    |
| Z badań nad gimnazjum jezuickim w Cieszynie (1674—1773). . . . .                                     | 60 |
| Łucja Dawid                                                                                          |    |
| Ku nowej formacji nauczycielskiej — z badań nad „Miesięcznikiem Pedagogicznym” (1892—1939) . . . . . | 69 |
| Bronisława Dymara                                                                                    |    |
| Poszukiwanie kulturowych korzeni kształcenia nauczycieli w cieszyńskiej uczelni                      | 84 |
| Janusz Spyra                                                                                         |    |
| Seminaria nauczycielskie na Śląsku Cieszyńskim (do 1918 roku) . . . . .                              | 95 |

## Część II: Cieszyński ośrodek kształcenia — współcześnie

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Halina Rusek                                                            |     |
| Uniwersytet Śląski z siedzibą w Cieszynie w procesie przemian . . . . . | 119 |

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Helena Danel-Bobrzyk                                                                                                                                           |     |
| Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie kontynuatorem myśli i działań pedagogicznych w kształceniu młodzieży — kilka refleksji . . . . .                      | 134 |
| Włodzimierz Goriszowski                                                                                                                                        |     |
| Nabywanie doświadczeń pedagogicznych na Uniwersytecie Śląskim — filii w Cieszynie . . . . .                                                                    | 139 |
| Urszula Szuścik                                                                                                                                                |     |
| Szkice z dziejów kształcenia nauczycieli w Cieszynie (w tym — nauczycieli wychowania plastycznego) . . . . .                                                   | 143 |
| Jadwiga Uchyla-Zroski                                                                                                                                          |     |
| Z dziejów edukacji i działalności naukowo-artystycznej Instytutu Muzyki . . .                                                                                  | 151 |
| Ryszard Solik                                                                                                                                                  |     |
| Od wychowania plastycznego do edukacji artystycznej. Instytut Sztuki wobec kształcenia artystycznego na uniwersytecie . . . . .                                | 156 |
| Bogdan Ficek                                                                                                                                                   |     |
| Problemy oświaty samorządowej. . . . .                                                                                                                         | 165 |
| Katarzyna Olbrycht                                                                                                                                             |     |
| Z doświadczeń cieszyńskiej pedagogiki — wątek społeczno-kulturalny . . .                                                                                       | 169 |
| Tadeusz Kania                                                                                                                                                  |     |
| Specyfika animacji społeczno-kulturalnej na cieszyńskiej <i>Alma Mater</i> (od pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej do nowoczesnej pedagogiki kultury) . . . | 177 |
| Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta                                                                                                                      |     |
| Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej w działalności naukowo-badawczej Katedry Pedagogiki Ogólnej . . . . .                            | 190 |
| Barbara Żebrokowa, Józef Żebrok                                                                                                                                |     |
| Nauki ekonomiczne w kształceniu nauczycieli w okresie 1971—2005 . . .                                                                                          | 196 |
| Ks. Józef Budniak                                                                                                                                              |     |
| Cieszyńska <i>Alma Mater</i> w procesie integracji międzywyznaniowej . . . .                                                                                   | 203 |
| Janusz Seligman                                                                                                                                                |     |
| Funkcjonowanie Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie w okresie stanu wojennego . . . . .                                                                    | 211 |
| Mirosława Pindór                                                                                                                                               |     |
| Komisja Naukowa ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich w Filii Uniwersytetu Śląskiego wpisana . . . . .                                             | 217 |

### Część III: Internet i media w edukacji

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Andrzej W. Mitas                                                                            |     |
| Dysonans funkcjonalny rozwoju technologii informacyjnej i świadomości użytkownika . . . . . | 231 |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kazimierz Denek                                                                                                                                   |     |
| Kompetencje nauczycieli w edukacji jutra . . . . .                                                                                                | 234 |
| Eugenia Smyrnova-Trybulska, Danuta Willmann-Baldys                                                                                                |     |
| Przygotowanie przyszłych nauczycieli do kształcenia na odległość: raport z badań                                                                  | 246 |
| Małgorzata Rachwalska-Mitas                                                                                                                       |     |
| Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do wspomagania nauki języków obcych . . . . .                                                 | 264 |
| Wacław Korzeniowski                                                                                                                               |     |
| Komputerowe wspomaganie lekcji wychowania technicznego w gimnazjum . .                                                                            | 280 |
| Elżbieta Oleś-Urzoń                                                                                                                               |     |
| Rozwijanie dojrzałości matematycznej w klasach integracyjnych . . . . .                                                                           | 287 |
| Eugenia Smyrnova-Trybulska, Janina Duda, Katarzyna Kuchajda                                                                                       |     |
| Rozwój myślenia kreatywnego na lekcjach matematyki na podstawie wykorzystania heurystycznych metod nauczania i technologii informacyjnych . . . . | 296 |
| Alicja M. Pietruszka                                                                                                                              |     |
| Technologia informatyczna jako środek wychowania komunikacyjnego . . .                                                                            | 315 |
| Jolanta Musiał                                                                                                                                    |     |
| Informatyczne wspomaganie wychowania komunikacyjnego w przedszkolu . .                                                                            | 325 |
| Helena Smalko                                                                                                                                     |     |
| Rozwój technologii informacyjnej i jej wykorzystanie w edukacji na Ukrainie .                                                                     | 337 |
| Jolanta Musiał, Anna B. Pietruszka                                                                                                                |     |
| Interfejs graficzny i dźwiękowy w programach edukacyjnych . . . . .                                                                               | 348 |
| Remigiusz Kopoczek                                                                                                                                |     |
| Analiza ruchu oczu w kontekście dysleksji rozwojowej dzieci . . . . .                                                                             | 364 |
| Andrzej W. Mitas, Anna B. Pietruszka                                                                                                              |     |
| Wybrane problemy muzykoterapii . . . . .                                                                                                          | 373 |



## Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim — wprowadzenie

O ile wychowanie i edukacja pokoleń wstępujących w dorosłe życie sięga niemal początków dziejów człowieka i rodziny ludzkiej, o tyle na problem przygotowania osób podejmujących ten trud zwrócono uwagę stosunkowo późno. W zasadzie dopiero w średniowieczu, w miarę rozwoju uniwersytetów i studiów przez nich prowadzonych, na pierwszym z etapów kształcenia — bakalaracie — kształcono w szkołkach parafialnych. Jednak już w okresie odrodzenia uwagę przykuwają inne formy przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Jedną z nich, znana od roku 1563 w Woltenbüttel koło Brunszwika<sup>1</sup>, polegała prawdopodobnie na tworzeniu tzw. szkół śpiewaków — powstawały one ówczesnie w niemieckich miastach, uczono w nich muzyki kościelnej i języka łacińskiego. Uczniowie, którym nie udało się osiągnąć zamierzonego celu, przechodzili z reguły do zawodu nauczycielskiego.

Radykalne zmiany w edukowaniu nauczycieli szkół elementarnych i ponadelementarnych przyniosły dopiero działania przedstawiciela pedagogiki pietystów — Augusta Hermana Franckego (1663—1727)<sup>2</sup>, założyciela sierocińca w Halle w roku 1698. Fakt ten jest istotny, ponieważ w sierocińcu tym wprowadzono praktykę przyuczania starszych wychowanków do opieki nad młodszymi (praktykę tę, znaną potem w Anglii pod nazwą monitoringu, upowszechnili tam Andrew Bell i J. Lancaster). W sierocińcu w Halle już w roku 1707 August Herman Francke założył pierwsze seminarium nauczycielskie (*seminarium praeceptorum*) przygotowujące nauczycieli łaciny. Jego program obejmował między innymi naukę Biblii, katechizmu, historii Kościoła i tzw. rękodziół (tokarstwa,

<sup>1</sup> H. Rolfus, A. Pfister: *Real-Encyklopädie des Erziehungs und Unterrichtswesens nach katholischen Principien*. Bd. 4. Mainz 1874, s. 413.

<sup>2</sup> F. Kierski: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*. T. 1. Lwów—Warszawa 1923, s. 105.

obróbki drewna, wyrobów drewnianych, szlifierstwa itp.). Nieco później, ale jeszcze w pierwszej połowie XVIII wieku, Juliusz Hecker — jeden z wychowanków wzmiankowanego sierocińca, przyuczony tam do funkcji nauczyciela, przekonywał rząd pruski o konieczności zakładania szkół kształcących nauczycieli. W krótkim też czasie ośrodki takie powstawać zaczęły na terenie całej monarchii pruskiej, w tym także na Śląsku (w roku 1765 we Wrocławiu, przy szkole katedralnej)<sup>3</sup>. Rok później pierwszą szkołę tego typu na Górnym Śląsku założono w Rudach Raciborskich, przy klasztorze cystersów. Zaznaczyć jednak należy, że zarówno to przyklasztorne seminarium nauczycielskie, jak i inne powstałe w tym czasie placówki miały wyłącznie charakter krótkotrwałych kursów pedagogicznych (z reguły sześciotygodniowych), służących dwom celom: dokształcaniu zatrudnionych już nauczycieli oraz przygotowaniu nowych adeptów zawodu. Najczęściej też zapewniano kandydatom bezpłatną naukę, pełne utrzymanie, a czasem dodatek wysokości 12 talarów<sup>4</sup>. W podręcznikach historii wychowania szkoły te, ze względu na krótkotrwały okres nauki, określa się mianem preparand, chociaż preparandy we właściwym znaczeniu — jako szkoły przygotowujące do nauki w seminariach nauczycielskich — powstały dopiero w latach dwudziestych XIX wieku na terenach Bawarii.

Zmiany w poglądach na kształcenie nauczycieli, stosunkowo szybko znalazły oddźwięk na terenach monarchii Habsburgów, w tym i na obszarze księstwa cieszyńskiego, którego życie kulturalno-oświatowe zawsze stanowiło wypadkową ogólnych trendów i przemian społeczno-politycznych na terenach państw ościennych. Program wszechstronnego rozwoju państwa, który opracowała Maria Teresa w roku 1768, zakładał, zgodnie z duchem oświecenia, że należy uświadamiać społeczeństwo co do celowości działań władz państwowych. Od razu też wskazano, że dokonać tego można jedynie dzięki szkole, dla której przygotować należałoby nowy program i nowe metody dydaktyczne. Zakładano też wymianę całej kadry pedagogicznej — od szkół ludowych aż po uniwersyteity. W tym celu powołano do życia Narodową Komisję Szkolną (coś w rodzaju pierwszego w Europie ministerstwa szkolnictwa). Realizując założenia edukacyjne, w pierwszej kolejności zatroszczono się o szkoły ludowe, które już za panowania Marii Teresy uległy zasadniczym zmianom.

W roku 1774 sprowadzono ze Śląska Johanna Ignatza von Felbigera — kierownika szkoły przyklasztornej w Żaganiu i (na zlecenie króla Prus Fryderyka II Hohenzollerna) reformatora szkół katolickich na Śląsku. Opracował on program reformy szkolnictwa ludowego w monarchii Habsburgów. Wprowadził między innymi czas jednostki lekcyjnej oraz system nauczania grupowego, naukę religijną wyodrębnił jako osobny przedmiot nauczany, tak jak inne przed-

<sup>3</sup> S. Gawlik: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim*. Opole 1979, s. 26.

<sup>4</sup> C. Miller: *Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens*. Orflerwieck—Leipzig 1910.

mioty — metodą pogadanki. Dla wszystkich krajów austriackich przygotował ustawę szkolną dotyczącą zakładania szkół oraz konieczności kształcenia dla nich nauczycieli<sup>5</sup>. Od roku 1774 przy szkołach średnich powstawać zaczęły pierwsze seminaria nauczycielskie przygotowujące do prowadzenia katechizacji; Felbiger ułożył też jeden z pierwszych nowożytnych podręczników katechetyki. Zgodnie z reformą Felbigera tzw. szkoły trywialne (w których uczono tylko podstaw elementarnych) miały być zakładane w każdej miejscowości. Poza tym we wszystkich stolicach obwodu funkcjonować miała szkoła główna oraz szkoła kształcąca nauczycieli. Przyjęto też, że w krajach słowiańskich szkoły założone przez Felbigera miały być szkołami dwujęzycznymi: oprócz nauki w języku ojczystym, prowadzono też lekcje w języku niemieckim.

Już w roku 1775 w Opawie utworzono szkołę główną (odpowiednik szkoły średniej); była to wtedy najważniejsza szkoła na Śląsku. Składała się z czterech klas, w których uczono, oprócz zwykłych przedmiotów, również stylistyki, mechaniki, budownictwa, rysunków, geografii i nauk przyrodniczych. Przy niej też od samego początku funkcjonować zaczęła preparanda dla kształcenia nauczycieli<sup>6</sup>. W roku 1776 podobna szkoła powstała w Cieszynie i także przy niej, celem kształcenia nauczycieli, powołano preparandę<sup>7</sup> (którą w latach sześćdziesiątych XIX wieku przekształcono w seminarium nauczycielskie). Od tego czasu tradycja kształcenia nauczycieli utrzymuje się w Cieszynie, a potem także w innych miastach Księstwa Cieszyńskiego.

Przygotowana praca zbiorowa, nawiązująca do wzmiankowanych zagadnień, prezentuje zarówno najdawniejsze dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim (część pierwsza), jak i współczesne jego aspekty (część druga) oraz formy edukacji obecnie najnowocześniejsze (część trzecia). Autorami poszczególnych artykułów są aktualni pracownicy cieszyńskiej uczelni, ale też byli pracownicy, a także sympatycy związani z innymi ośrodkami naukowymi, współpracujący od lat z Cieszynem. Teksty są różnorodnością i bogactwem nawiązują do wielu aspektów tradycji pedagogiki cieszyńskiej, jak i do różnych problemów, typowych dla tej dziedziny nauki, ukazujących jej złożoność, bogactwo i wartości nieprzemijające.

Mając to wszystko na uwadze, nie będzie truizmem stwierdzenie, że nieprzerwane — od 230 lat — tradycje kształcenia nauczycieli w Cieszynie są najdłuższe na terenie całego Górnego Śląska (w polskiej jego części), gdy uwzględni się wszystkie aktualnie funkcjonujące liczne ośrodki naukowe, oferujące ten typ kształcenia. Wszędzie na świecie tradycja stanowi wartość niewy-

<sup>5</sup> F. Kierski: *Podręczna encyklopedia...*, s. 95; H. Wereszycki: *Historia Austrii*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1986, s. 139.

<sup>6</sup> F. Popiołek: *Dzieje Śląska austriackiego z ilustracjami*. Cieszyn 1913, s. 319.

<sup>7</sup> *Sprawozdanie dyrekcji polskiego gimnazjum prywatnego z prawem publiczności w Cieszynie — za rok szkolny 1900/1901*. Cieszyn 1901, s. 4. W innych opracowaniach podany jest rok 1777 — jako rok założenia preparandy; zob. F. Popiołek: *Dzieje Śląska...*, s. 320.

mierną, wartość z dumą eksponowaną, cenioną i szanowaną, na której się opiera i buduje nową rzeczywistość. Ukształtowana trudem i poświęceniem minionych pokoleń, stanowi podstawę działań kolejnych generacji, będąc jednocześnie zaczynem nowych wyzwań. Należy zatem mieć nadzieję, że trwające od kilku lat zmiany w strukturach organizacyjnych tej placówki nie zaprzepaszczą owego wyjątkowego dziedzictwa kulturowego.

*Wiesława Korzeniowska*

Część I

# Z dziejów kształcenia na Śląsku Cieszyńskim





Ks. Manfred Uglorz

## U źródeł pedagogiki ewangelickiej

### Wprowadzenie

Reformacja była ruchem religijnym, chociaż czasem próbuje się ją ubrać w szaty społecznego ruchu, jako reakcję na nawarstwiające się przez wieki różnego rodzaju niesprawiedliwości i jako wyjście naprzeciw budzącej się świadomości narodowej i nowego widzenia świata, ukształtowanego przez Odrodzenie. Reformacja nie stanowiła ruchu jednolitego. Ziemi cieszyńskiej najbliższa była reformacja wittenberska, zapoczątkowana przez mnicha augustiańskiego Marcina Lutra. Reformatorzy, aby wprowadzić w życie swoje idee i dokonać odnowy ówczesnego Kościoła, najpierw w Saksonii elektorskiej, a następnie w Niemczech, musieli dążyć do rozbudzenia świadomości ludzi, do których się zwracali, do podniesienia oświaty, a więc odnowy szkoły i nauczania. Tak więc odnowa Kościoła szła w parze z odnową szkoły. Troska o Kościół i jakość wiary była równocześnie troską o szkołę i nauczanie dzieci. Zarządzona wizytacja w parafiach w Kościele w Saksonii obejmowała zarówno jakość życia religijnego, poziom kaznodziejstwa, prawidłowość administracji, jak i szkołę i nauczanie dzieci. Z tej okazji przyjaciel Lutra — Filip Melanchton, napisał nawet w 1527 roku *Instrukcję dla wizytatorów w Saksonii*, wydaną ponownie w 1528 roku z przedmową Lutra<sup>1</sup>.

Pierwsze wizytacje parafii, przeprowadzone w 1526 roku, wykazały wprost katastrofalny stan szkolnictwa, nauczania i parafii, szczególnie wiejskich. Pomimo że od początku reformatorskiej działalności Lutra minęło już kilka lat, to jednak stan wizytowanych parafii okazał się zły, a nauczanie w szkole było niewiele lepsze. Ludzie nadal tonęli w zabobonach, w duchowej, moralnej i umy-

---

<sup>1</sup> *Articuli de quibus egerunt per Visitatores in regions Saxsoniae — Corpus Reformatorum*. Halle am Saale 1834—, XXVI, 3ff.

słowej ciemnocie. W wizytacji udział brał między innymi ks. doktor Marcin Luter. Patrząc na ten stan, określił go słowem „pogaństwo”. Na zewnątrz był to lud chrześcijański, lecz chrześcijaństwo to było płytkie i ubogie. Nieznajomość podstawowych chrześcijańskich zasad wiary i życia przerażała. Szerokie masy ludu były tylko z imienia chrześcijańskie.

Brakowało odpowiednich podręczników, stosowano stare metody nauczania. Aby temu zaradzić, Marcin Luter napisał w 1529 roku *Duży katechizm*, a także *Mały katechizm*, który ukazał się najpierw w formie tablic. W postaci książeczki opublikowany został w połowie maja, po wyjściu spod prasy drukarskiej *Dużego katechizmu*<sup>2</sup>. Pisząc katechizmy, Luter miał na uwadze dzieci, choć nie były one dla nich przeznaczone. W tytule małego katechizmu znajdujemy słowa: „[...] dla zwykłych proboszczów i kaznodziejów”.

Wszędzie, gdzie szerzyła się reformacja, a więc także w księstwie cieszyńskim, reformowano parafie i szkoły, które w istocie były szkołami parafialnymi. Księżna cieszyńska Katarzyna Sydonia, wdowa po Wacławie Adamie III, w wydanym przez siebie 20 kwietnia 1584 roku *Porządku kościelnym* pisała:

Przeto postanawiamy, zarządzamy i pragniemy, ażeby słudzy kościoła i szkoły w nauce z pism biblijnych, prorockich i apostołskich, zgodnie z Konfesją Augsburską i pismami Lutra kształcili i nauczali uczniów i słuchaczy, w szkołach przy pomocy katechizmu Lutra i na kazalnicy przez pilne kazanie [...]³.

Reforma systemu szkolnego wynikała w kręgu reformacji wittenberskiej z reformy Kościoła. Religia była czynnikiem motywującym zmiany w zakresie szkolnictwa i edukacji. „Owocem szkół jest zachowanie Kościoła [...]. Jeśli rosną szkoły, to jest dobrze i Kościół zostaje zachowany”⁴.

## Początki ewangelickiego szkolnictwa

O metodycznym i systematycznym namyśle nad pedagogiką wówczas nie było jeszcze mowy. Ale można mówić o podstawach przyszłej refleksji nad

<sup>2</sup> *Duży katechizm*. Przekł. A. W a n t u ł a. W: *Mały i duży katechizm doktora Marcina Lutra*. Warszawa 1962, s. 41—157; także *Księgi wyznaniowe Kościoła luterńskiego*. Bielsko-Biała 1999, s. 57—131 [dalej: KWKL]; także *Mały katechizm. Duży katechizm*. Bielsko-Biała 2000, s. 44—149 (Biblioteka Klasyki Ewangelickiej 4).

<sup>3</sup> A. W a n t u ł a: *Porządek kościelny Wacława Adama. Początki organizacji Kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa 1937, s. 181.

<sup>4</sup> M. L u t e r: *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*. In: *Luthers Werke in Auswahl unter Mitwirkung von Albert Leitzmann*. Hrsg. O. C l e m e n. Bd. 2. Berlin 1967, s. 449. Także w WA 15,38,7f. [WA — *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*. Weimar 1886—].

szkołą, nauczaniem i wychowaniem. Wpływ na reformę szkolnictwa mieli dwaj ludzie z kręgu wittenberskich reformatorów, a mianowicie Marcin Luter i Filip Melanchton, dwaj przyjaciele, a przecież ludzie różniący się pod wieloma względami<sup>5</sup>.

Koleje życia i dokonania Lutra są na ogół znane, mniej zaś znane są osiągnięcia Melanchtona. Młody Filip Schwarzerd, zwany później Melanchtonem, po śmierci swojego ojca wychowywał się w domu babki, która była siostrą znanego w Niemczech humanisty Johanna Reuchlina.

Księżę elektor Fryderyk Mądry, poszukując uczonych do założonego przez siebie uniwersytetu w Wittenberdze, w sprawie nauczyciela języków starożytnych zasięgnął opinii właśnie Johanna Reuchlina. Wielki Reuchlin polecił księciu młodego Filipa Melanchtona. I tak w roku 1518 w dwudziestym roku życia Melanchton znalazł się w Wittenberdze. W cztery dni po swoim przybyciu, 29 sierpnia, wygłosił inauguracyjny wykład. W dniu 31 sierpnia Marcin Luter napisał do Spalatina, sekretarza elektora Fryderyka Mądrego: „Powiedział Melanchton tak piękną i umiejętną mowę, iż jej powszechnie z zapałem i zdumieniem słuchano. Od razu porzuciliśmy przesady nasze o nim, którymi były lata młode i postać jego. Teraz chwalimy i podziwiamy jego słowa i dziękujemy Księżciu i tobie za posługę, którą nam wyświadczyliście. Co do mnie, to ja nie chciałbym innego nauczyciela języka greckiego od niego. Ale lękam się, że jego słabowite usposobienie nie zniesie naszego sposobu życia, a licha płaca nie na długo przytrzyma go między nami”<sup>6</sup>.

Tytuł inauguracyjnego wykładu brzmiał: *O konieczności naprawy kształcenia młodzieży*. Wykład zawierał program, którego systematyczna realizacja sprawiła, że Melanchton przeszedł do historii szkolnictwa w Niemczech z zaszczytnym tytułem: Nauczyciel Niemiec (*Praeceptor Germaniae*).

Luter i Melanchton zaprzyjaźnili się. Ci dwaj mężowie wzajemnie się uzupełniali. Luter był człowiekiem impulsywnym, gwałtownym, pełnym ognia, zapału i wewnętrznej siły. Melanchton zaś cenił sobie spokój. Był człowiekiem łagodnym i uległym<sup>7</sup>. Obaj mężowie też wiele sobie zawdzięczali. Na wielkość pierwszego pracował drugi, i odwrotnie. Bez pomocy Filipa Melanchtona Luter zapewne nie dokonałby z tak błogosławionym skutkiem przekładu *Biblii* na język niemiecki, a bez Lutra Melanchton — być może — pozostałby tylko wielkim humanistą, a nie reformatorem.

<sup>5</sup> Wymienić należałoby jeszcze Johanna Sturma i Johanna Bugenhagena.

<sup>6</sup> WA Br (Briefwechsel), 1, 203,11—15.

<sup>7</sup> Marcin Luter w liście do elektora saskiego z dnia 15 maja, oceniając projekt *Wyznania augsburskiego*, napisany przez Melanchtona, stwierdził: „Przeczytałem obronę magistra Filipa; podoba mi się bardzo i nie wiem, co mógłbym w niej poprawić lub zmienić. Nawet mi to nie uchodzi, gdyż nie umiem stąpać łagodnie i cicho”. Zob. M. U g l o r z: *Geneza konfesji augsburskiej*. W: *Z problemów Reformacji*. T. 2. Warszawa 1980, s. 29—39.

Lutra i Melanchtona różniły nie tylko zewnętrzna postawa, sposób zachowania, ale także poglądy, mniej teologiczne, raczej więcej przekonania na styku wiara — rozum, a więc na te tematy, które w edukacji religijnej i świeckiej odgrywają wielką rolę.

## Marcin Luter

O Lutrowych przemyśleniach na temat szkolnictwa dowiadujemy się głównie z dwóch jego prac, a mianowicie z pracy z roku 1524: *Do radnych wszystkich miast niemieckich, aby zakładali i utrzymywali szkoły chrześcijańskie*<sup>8</sup> oraz z *Kazania o powinności posyłania dzieci do szkoły*<sup>9</sup> z roku 1530, a także z niektórych traktatów teologicznych; wszak to, co Ojciec Reformacji miał do powiedzenia na temat edukacji, wynikało z jego teologii. Pomijając katechizmy — o których wcześniej była mowa, należy tu wymienić: *Do chrześcijańskiej szlachty narodu niemieckiego o poprawie stanu chrześcijańskiego*<sup>10</sup>, z roku 1520, gdzie Luter między innymi mówi o kształceniu na poziomie uniwersyteckim, oraz *O wolności chrześcijanina*<sup>11</sup>, także z 1520 roku, w którym to traktacie wykląda chrześcijańskie, reformacyjne pryncypia postępowania.

Luter w odezwie *Do radnych wszystkich miast niemieckich, aby zakładali i utrzymywali szkoły chrześcijańskie* oraz w traktacie napisanym w Koburgu w 1530 roku, zatytułowanym *Kazanie o powinności posyłania dzieci do szkoły*, wzywał do zakładania w miastach szkół, za które mieli być odpowiedzialni książęta. Dostrzegał potrzebę wprowadzenia przymusu szkolnego. Poddane temu przymusowi miały być jednak tylko dzieci szlachty i patrycjuszy, ale nie wykluczał kształcenia dzieci chłopów i rzemieślników. Sam z tego środowiska się wywodził. Postulował dostępność szkół zarówno dla chłopów, jak i dziewcząt.

Wzywając do zakładania szkół na nowych zasadach, kierował się Luter przesłankami utylitarystycznymi. Dostrzegał potrzebę coraz lepiej wykształconych obywateli. Chrześcijanin powinien być człowiekiem światłym, znającym

<sup>8</sup> *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.* WA 15,38,7f.

<sup>9</sup> *Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle.* WA 30/2,518.

<sup>10</sup> *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung.* WA 6, 4004—469). *Do chrześcijańskiej szlachty niemieckiego narodu o ulepszenie chrześcijańskiego stanu.* (1520). Przekł. J. L as o t a. W: *Z problemów Reformacji.* T. 6. Bielsko-Biała 1993, s. 153—192; także fragmenty pt. *Do chrześcijańskiej szlachty narodu niemieckiego.* Przekł. B. S u r o w s k a, K. S a u e r l a n d. W: A. Ś c i e g i e n n y: *Luter.* Warszawa 1967, s. 188—202.

<sup>11</sup> *Von der Freiheit eines Christenmenschen.* WA 7,21,1—4. *Traktat o wolności chrześcijańskiej.* Przekł. z wersji łacińskiej W. N i e m c z y k. W: L. S z c z u c k i: *Myśl filozoficzno-religijna Reformacji XVI wieku.* Warszawa 1972, s. 23—71; fragmenty pt. *O wolności chrześcijańskiej.* Przekł. z wersji łacińskiej W. N i e m c z y k. W: A. Ś c i e g i e n n y: *Luter...*, s. 113—139; także (przekł. W. N i e m c z y k) Warszawa 1991.

języki, sztukę, i mieć jasny pogląd na świat. W roku 1524 Luter pisał: „Gdybym miał dzieci, musiałyby one zaznajamiać się nie tylko z historią i językami, lecz również musiałyby uczyć się śpiewu i muzyki wraz z całą matematyką”. Wittenberskiemu Reformatorowi nie wystarczyła średniowieczna metoda nauczania, polegająca na odczytaniu (*recitatio*) i zapamiętaniu (*memoria*) zawartości tekstu. Bardzo ważną kategorią dydaktyczną dla Lutra było wyjaśnianie (*explicatio*).

Luter krytycznie odnosił się do filozofii. Jako mnich augustiański, w okresie kształtowania się jego formacji teologicznej, był pod przemożnym wpływem filozofii ockhamistycznej, która ugruntowała w nim niewiarę w możliwość poznania Boga za pomocą naturalnych zdolności poznawczych człowieka. Na skutek grzechu — według Ojca Reformacji — człowiek utracił wszystko, co wiązało go z Bogiem, sprawiedliwość pierwotną, ale także wolę kierującą go ku Bogu i naturalne światło rozumu. Wola człowieka upadłego jest zniewolona przez grzech (*totus homo peccator*), w związku z czym człowiek nie pragnie obecności Boga w swoim życiu i postępuje wbrew prawu Bożemu. To, co dla wiary upadłego człowieka ważne, można dowiedzieć się tylko z objawienia Bożego. Rozum nie ma tu nic człowiekowi do powiedzenia. Ale to dotyczy wiary i zbawienia. Augustynową naukę o grzechu pierworodnym duchowy uczeń biskupa z Hippony zdecydowanie więc zradykalizował.

Chociaż Luter krytycznie odnosił się do filozofii, to jednak dostrzegał jej rolę w kształtowaniu człowieka, szczególnie w porządku stworzenia. Ludzki rozum ma zatem zdolności praktyczne, otwierające człowieka na świat. Szkoła elementarna przeto nie powinna przygotowywać do pracy nad tekstami autorów antycznych, lecz wdrażać dzieci w znajomość *Pisma Świętego*, sztuki oraz w czynności praktyczne, aby każdy uczciwie pracował i był użyteczny dla państwa. A więc szkoła powinna wpajać znajomość prawd biblijnych i uczyć żyć według ewangelii, ale także przygotowywać do pracy zawodowej, pracy na roli, w warsztacie rzemieślniczym, w urzędzie miejskim lub kancelarii książęcej. W szkole musi być miejsce na serce i rozum. Szkołę rozumie się więc jako sprzymierzeńca Kościoła oraz państwa, księstwa, miasta.

Jeśli chodzi o znajomość języków, to w pierwszym okresie swej działalności Luter wskazywał na dużą rolę języka niemieckiego, wszak w tym języku ludzie się porozumiewają na co dzień. Dlatego też przełożył *Biblię* na język niemiecki, a biblijna niemczyzna dała początek literackiej odmianie języka niemieckiego. Ale edukacja na wyższym stopniu powinna obejmować naukę języka łacińskiego oraz języków biblijnych: greki i hebrajskiego. Nie był jednak zwolennikiem dawnego podziału w systemie edukacji na tzw. *trivium* i *quadrivium*.

Lutrowi chodziło — zgodnie z reformacyjną zasadą *sola scriptura* — o znajomość *Biblii*, wszak, według niego, z wiary jedynie rodzą się dzieła wielkie i dobre. Ale też polecał czytać dzieła pisarzy chrześcijańskich z pierwszych wieków, dając podwaliny pod bujnie rozwijającą się później patrologię.

## Filip Melanchton

Jeśli Luter był reformatorem religijnym *par excellence*, to Melanchton okazał się typem reformatora-humanisty, który dzięki rozwojowi badań renesansowej filologii nad spuścizną antyczną, na nowo odkrył Arystotelesa i filozofię starożytną dla młodego ruchu reformacyjnego w Wittenberdze. Zależało mu — wbrew poglądom Lutra — na odnowieniu wielkiej tradycji perypatetyckiej w duchu osiągnąć i zdobyć humanistycznej filologii. Stagiryta i Tomasz z Akwinu nie poróżnili przyjaciół. Spór pomiędzy zwolennikami Melanchtona (filipistami) a zwolennikami radykalnych poglądów Lutra (gnęzjoluteranami) rozgorzał dopiero po śmierci Lutra. Wyciszyło go zawarcie kompromisu, którego odzwierciedleniem jest *Formuła zgody* z 1577 roku.

Filip Melanchton zachęcał teologów do studiowania filozofii. Doskonale rozumiał różnice między teologią a filozofią, czemu dał wyraz w *Mowie o filozofii* z roku 1536<sup>12</sup>, ale przypominał, że teolog nie tylko może, ale też powinien przejąć metody badawcze stosowane przez filozofów. Refleksja teologiczna, której źródłem jest objawienie Boże w historii, wysnuta według właściwych, wypróbowanych w filozofii metod i zbudowana na rozumie, gwarantuje poprawne sformułowania prawd wiary. W *Mowie o Arystotelesie* z roku 1544<sup>13</sup> Melanchton nie poprzestał na stwierdzeniu, że teologii jest potrzebna filozofia ze względów metodologicznych. Dowodził, że można rozumowo udowodnić istnienie Boga i Jego własności. Udało się to Arystotelesowi — według Melanchtona — w jego rozprawach o istnieniu Pierwszej Przyczyny.

Zachwyt filozofią pozostawił ślad w pedagogicznych poglądach Melanchtona. Melanchton widział też ogromną rolę, jaką mają do odegrania edukacja i oświata w kształtowaniu świata wartości ludzkich.

W *Instrukcji dla wizytatorów*, z 1528 roku, przyjaciel Lutra zakładał nauczanie w systemie trzyklasowym. Był to w pewnym sensie na początek plan minimalistyczny. Dopiero w roku 1533 Melanchton opracował plan organizacyjny dla szkoły w Wittenberdze (*Wittenberger Schulordnung*).

Nauka w porze letniej rozpoczynała się o piątej trzydzieści, natomiast zimą o szóstej trzydzieści i trwała do godziny jedenastej. Od jedenastej do dwunastej uczniowie wraz z nauczycielami uczestniczyli w nabożeństwie. Nauka kończyła się o szesnastej. W klasie pierwszej uczono języka ojczystego, ale językiem wykładowym była łacina. Nacisk był położony na naukę religii — która odbywała się w piątek przed południem — uczono poznania *Biblii*, katechizmu, porządku nabożeństwa i kalendarza kościelnego.

Tygodniowo w programie nauczania przeznaczono 10 godzin na naukę gramatyki. W procesie dydaktycznym sięgano po komedie Publiusza Terencjusza

<sup>12</sup> *De philosophia oratio...* Zob.: *Myśl filozoficzno-religijna Reformacji w XVI wieku*. Red. L. Szczucki. Warszawa 1972, s. 234 i n.

<sup>13</sup> *Oratio de Aristotele...* Zob.: *Myśl filozoficzno-religijna Reformacji...*, s. 244 i n.

(† 185 rok przed Chr.), listy Marka Tulliusa Cicerona († 43 rok przed Chr.), bajki Ezopa (VI wiek przed Chr.), *Eneidę* Wergiliusza (19 rok przed Chr.), a także teksty Erazma z Rotterdamu († 1536 rok po Chr.). Nauka gramatyki oparta była na podręczniku Aeliusa Donatusa († IV wiek przed Chr.) *Ars grammatica*. Uczono także logiki, którą Melanchton uważał za królową nauk. Nacisk położono również na retorykę, którą wykładano na podstawie prac Cicerona. Nie uczono zaś greki i matematyki. Naukę tych przedmiotów przewidziano na okres studiów uniwersyteckich.

## Pryncypia reformacyjnej pedagogiki i jej konsekwencje

Pod wpływem Renesansu w Europie drogę torował sobie pogląd, że każda osoba może kształtować swoje życie według własnych pragnień i celów. Takiego roszczenia Luter nie mógł przyjąć ze względów teologicznych. Jego teocentryczna teologia wykluczała wszelkiego rodzaju antropocentryzm i to nie tylko w teologii, ale również w sferze namysłu nad ludzkim działaniem. Człowiek nie może być miarą swego postępowania. Miara ludzkiego postępowania znajduje się poza człowiekiem. Formuła: *homo mensura*, sofistów w myśleniu Lutra nie znalazła żadnego uznania. Miarą ludzkiego postępowania jest Bóg, i tylko Bóg objawiony w Jezusie Chrystusie. Źródłem refleksji na temat ludzkiego postępowania jest więc wyłącznie *Pismo Święte*, przez które przemawia Bóg. Lutrowa zasada *sola scriptura* wyznaczyła więc kierunek nauczaniu i refleksji nad ludzkim postępowaniem. To tłumaczy, dlaczego w szkołach Reformacji (nie tylko w Niemczech) nacisk kładziono na poznanie *Biblii*, słowa Bożego, które jest źródłem wiary.

Człowiek, chce czy nie chce, zawsze stoi w relacji do Boga i drugiego człowieka. Ta relacyjność wymusza na nim odpowiednie postawy, które należy ukształtować i utrwalić. Jest odpowiedzialny przed Stwórcą za swoje decyzje i kroki.

Z miłości do Boga i ufnej wiary w Chrystusa, który jest obrazem serca Ojca Niebieskiego<sup>14</sup>, rodzą się czyny, które przed obliczem Boga mają wartość, chociaż nimi na nic sobie człowiek nie zasługuje. Luter pisał:

Pierwszym i najwyższym, najszlachetniejszym ze wszystkich, dobrym uczynkiem jest wiara w Chrystusa [...]. Albowiem w tym uczynku musimy dokonać się wszystkie uczynki i od niego, jakby lenno, otrzymać porękę<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> KWKL, s. 101.

<sup>15</sup> WA 6, 204.

To więc, co człowiek czyni w wierze, podoba się Bogu, chociażby to było zamykanie izby. Dobrego obywatela można więc ukształtować w powiązaniu z nauką słowa Bożego. Ale nauka słowa Bożego, chociaż daje poznanie zbawienia w Chrystusie, które jest *extra nos*, nie wystarcza w codziennym, praktycznym życiu. W porządku stworzenia konieczne jest dobre i należyte wykształcenie i ukształtowanie obyczajności. Tu rozum ma do wykonania swoje zadanie. Z człowieka nieobyczajnego, czasem podobnego do dzikiego zwierzęcia, należy ukształtować człowieka, który może na co dzień ukazywać swoją prawosć i człowieczeństwo<sup>16</sup>. Człowiek odnowiony w Chrystusie i należycie ukształtowany zdolny jest do podejmowania samodzielnych decyzji i oceny swojego postępowania. Melancthon pisał:

Wola ludzka ma pewną swobodę w wypełnianiu sprawiedliwości cywilnej i w wyborze tego, co podlega władzy rozumu...<sup>17</sup>

I powołuje się przyjaciel Lutra na św. Augustyna, który w dziele *Hypognoticon*, oznajmiał:

Przynajemy, że wszyscy ludzie mają wolną wolę, zdolną wprawdzie rozsądzać sprawy rozumem, choć nie taką, aby bez Boga mogli zacząć lub dokończyć cokolwiek, co dotyczy Boga, wystarczającą jednak w sprawach tego świata, tak dobrych, jak i złych. W dobrych — mówię — czyli pochodzących z dobroci natury, jak chcieć pracować na roli, jeść i pić, mieć przyjaciela, chcieć się przyodziewać, budować dom, żenić się, hodować bydło, uczyć się rzeczy pożytecznych i chcieć cokolwiek dobrego, co należy do życia doczesnego. To wszystko istnieje nie bez zarządzenia Bożego, owszem, z Boga jest i się poczęło<sup>18</sup>.

Luter, powołując się na pokrewieństwo słów *Beruf* oraz *Berufung* („zawód” i „powołanie”), stwierdzał, że wykonywanie każdego zawodu, który nie sprzeciwia się słowu Bożemu, jest powołaniem. Oznacza to, że każda godna praca ma sankcję transcendentną, nie tylko należy do porządku świata, ale także Bożego powołania. Nauka jest więc nakazem Bożym.

Zdaje się, że stąd wypływają źródła późniejszej szkoły herbartiańsko-zillerowskiej, u której podstaw stoją poglądy filozoficzne Jana Fryderyka Herbart († 1841). Herbartowi zależało na stworzeniu podstaw naukowych pedagogiki. Cel wychowania widział w wyrobieniu silnego charakteru moralnego. W procesie dydaktycznym powinno chodzić o to, by działanie podporządkować woli i powiązać je z prawem i obowiązkiem. Celem jest więc moralnie doskonalić

<sup>16</sup> M. L u t h e r: *Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle...*

<sup>17</sup> KWKL, s. 147.

<sup>18</sup> Ibidem.

człowiek. Chociaż te poglądy są wyprane z idei religijnych, to jednak wiele mają wspólnego z reformacyjnym ideałem człowieka, który żyje z wiary, podporządkowany jest ewangelii, służy bliźniemu i jest dla niego Chrystusem<sup>19</sup>.

Powiązanie wiedzy z autentyczną sprawnością w wykonywaniu konkretnego zawodu czy urzędu zaszczone zostało społeczeństwom europejskim dzięki reformacyjnej pedagogice.

Reforma szkolnictwa reformacyjnego w Wittenberdze stała się też katalizatorem reform wielu zakonnych szkół w Europie. Obarczenie książąt i rad miejskich obowiązkiem organizowania dydaktyki na wszystkich poziomach, prowadziło do upowszechnienia się wykształcenia i do rozwoju szkolnictwa. Przykładem może być rozkwit szkolnictwa na Dolnym Śląsku w okresie Reformacji. Co prawda, doprowadziło to w dobie Oświecenia do sekularyzacji szkoły europejskiej, to jednak nawet z perspektywy eklezjalnej nie należy w tym upatrywać tragedii.

Pielęgnowane w średniowieczu przez tzw. braci wspólnego życia ściśle powiązanie studiowania *Pisma*, wiary z postępowaniem<sup>20</sup> upowszechniła reformacyjna szkoła. I chociaż według racjonalizmu, szczególnie Immanuela Kanta, należało uniezależnić etykę od religii, to jednak w zdrowym nurcie luteranizmu do pęknięcia między wiarą a etyką nie doszło. Zawdzięczać to trzeba nie tyle teologicznej refleksji minionych epok, ile codziennemu nauczaniu dzieci i młodzieży w szkole. To nie ambonie, lecz głównie szkole zawdzięczamy upowszechnienie ewangelickiego etosu pracy.

<sup>19</sup> Zob. M. U g l o r z: *Być Chrystusem dla bliźniego. (Zarys etyki teologicznej Marcina Lutra)*. W: *Ad plenam unitatem. Księga pamiątkowa dedykowana Arcybiskupowi A. Nossolowi*. Red. P. J a s k ó ł a i R. P o r a d a. Opole 2001, s. 355—362.

<sup>20</sup> Bracia wspólnego życia to przedstawiciele ruchu zapoczątkowanego w latach osiemnastych XIV wieku przez Geerta Groota. Położyli oni duże zasługi w pracy wychowawczej nad młodzieżą. Kulturowali lekturę *Pisma Świętego* oraz uczyli przykładowego życia w duchu ewangelii Jezusa Chrystusa.

Father Manfred Uglorz

### The sources of Evangelic pedagogy

#### S u m m a r y

The founders of reformation, wanting to introduce their ideas into life and restore the contemporary church, first in the electoral Saxony, and next in Germany, had to raise the people's awareness they turn to, raise the education, that is restore the school and teaching. So the church restoration went in tandem with the school restoration. Caring about church and quality of faith was at the same time caring about school and children education. That is why, the healthy

Lutheranian trend did not bring about a division between faith and ethics with time. It is thanks to not as much a theological reflection of the previous epochs as to an every-day education of children and teenagers in schools. It is not the pulpit, but mainly the school that we are grateful for popularizing an Evangelic ethos of work.

Manfred Uglorz, Priester

### **Die Wurzel der evangelischen Pädagogik**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Um ihre Ideen verwirklichen zu können und die damalige Kirche zu reformieren, mussten die Schöpfer der Reformation zuerst im kurfürstlichen Sachsen und dann in ganz Deutschland gesellschaftliches Bewusstsein erwecken, also das Schulwesen völlig erneuern. So ging die Reform der Kirche mit der Schulreform einher. Man musste sich sowohl um die Kirche und die Glaubensgüte, wie auch um die Schule und die Kinderausbildung sorgen. Deshalb kam es in der gesunden Luthertumsströmung zu keinem Bruch zwischen dem Glauben und der Ethik, was nicht so sehr der theologischen Reflexion der vergangenen Epochen, sondern dem täglichen Schulunterricht von Kindern und Jugendlichen zu verdanken ist. Um die Verbreitung des evangelischen Arbeitsethos hat sich also nicht die Kanzel, sondern vor allem die Schule verdient gemacht.

Marzena Bogus

## Model kariery polskiego nauczyciela na Śląsku Cieszyńskim w czasach austriackich

Nauczyciel — kim jest, jakie są jego obowiązki, jaki zakres oddziaływania na wychowanka? Bez względu na czas, epokę, warunki społeczne stawiamy podobne pytania, a zmieniające się oczekiwania sprawiają, że kładziemy nacisk raz na kwestie merytoryczne, to znów na zadania wychowawcze czy też na kształtowanie świadomości. Nauczycielami są rodzice, ksiądz i katecheta, sąsiad, a nawet rówieśnik, ale w potocznym znaczeniu pojęcie to zarezerwowane jest dla pewnej grupy zawodowej, której członkowie uzyskali kwalifikacje do nauczania i wychowania. Charakterystyka takiej grupy polskich nauczycieli działających na Śląsku Cieszyńskim będzie tematem niniejszego artykułu. To prawda, że podobnemu zagadnieniu poświęcono wiele rozpraw, opisano zasługi nauczycieli w krzewieniu patriotyzmu i podkreślono rolę, jaką odegrali w historii i umocnieniu polskości Śląska Cieszyńskiego. Wydaje się jednak, że nie spojrzano na interesującą nas grupę zawodową jako na ludzi kierujących się nie tylko pewnymi ideałami, ale także osobistymi, prywatnymi wyborami, celami, zadaniami. Chciałoby się zażartować: „nauczyciel to też człowiek”, mający własne ambicje, pasje, dążący do zapewnienia sobie i własnej rodzinie godnych warunków materialnych. Dlatego wśród rozważań dotyczących nauczycieli cieszyńskich jako aktywistów narodowych niech znajdą się też uwagi, które nie traktują wyłącznie o roli, jaką miejscowi nauczyciele odegrali w procesie formowania polskiego ducha narodowego<sup>1</sup>. Opracowując problematykę poświęconą

---

<sup>1</sup> Takie podejście reprezentują np. prace: A. Zając: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku Cieszyńskim*. „Zaranie Śląskie” 1964, nr 27, s. 125—146; A. Waszek: *Zawodowy ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim*. W: *50 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwie katowickim 1922—1972*. Red. Sz. Kędryna. Katowice 1972, s. 35—44; J. Król: *Ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim w XIX i na początku XX w.* „Rocznik Cieszyński” 1976, T. 3, s. 11—33.

cieszyńskiemu nauczycielstwu polskiemu, należałoby zatem uwzględnić (jak to zrobiono w monografiach dotyczących środowisk nauczycielskich innych regionów Polski<sup>2</sup>) wieloaspektowość ich wyborów, celów i zadań. Traktowanie omawianej społeczności jako „nośnika” wartości narodowych jest absolutnie zasadne i zrozumiałe, powoduje jednak, że gubią się inne aspekty funkcjonowania polskiego nauczyciela, nie zawsze tożsame z działalnością polityczną czy społeczną.

Dotychczasowe podejście do nauczyciela polskiego wyłącznie jako krzewiciela patriotyzmu miało zapewne też inne przyczyny. Oprócz opracowań na temat działalności narodowej, która w ówczesnym czasie była pryncypialna i „medialnie” pierwszoplanowa, materiał źródłowy opisujący prywatne decyzje, osobiste wybory kandydata do grona polskich pedagogów jest bardzo wąty, oparty na subiektywnych wspomnieniach poszczególnych nauczycieli<sup>3</sup> oraz na lokalnej prasie. Brak także wiarygodnych danych, ujmujących całościowo społeczność nauczycieli Śląska Cieszyńskiego w zaborze austriackim. Do ilościowych badań tematu można wykorzystać dwa schematyzmy szkolne, rejestrujące wszystkich działających na terenie Śląska austriackiego nauczycieli, podające jednocześnie podstawowe informacje na ich temat. Pierwszy został opracowany w 1897 roku<sup>4</sup>, drugi ukazał się drukiem w roku 1912<sup>5</sup>, ale zawiera dane za rok 1911. Obydwa opierały się na danych urzędowych i zostały wydane pod auspicjami oficjalnego Krajowego Związku Nauczycieli Śląska Austriackiego (Österr.-schlesischer Landeslehrerverein) z siedzibą w Opawie. Nie można ich jednak traktować jako publikacji oficjalnych, gdyż zawierały liczne nieścisłości<sup>6</sup>. Brakuje w nich również określenia przynależności narodowej konkretnych osób (a nawet używanego języka), pozwalają jednak na sformułowanie najogólniejszych konstatacji dotyczących ogółu nauczycieli jako grupy społecznej. Opierając się częściowo na statystykach i schematyzmach, ale też odwołując do wspomnień i źródeł narracyjnych, chciałabym zweryfikować „jednoznaczność”, a nawet „szablonowość” związaną z wyborem patriotycznego modelu zawodu nauczyciela polskiego. Wśród czynników, na które należy zwró-

<sup>2</sup> Przykładem publikacja: *Nauczyciele szkół średnich w XIX i XX w. jako grupa społeczna i ich wkład w kulturę polską*. Red. M. Chmćwna i S. Walasek. Wrocław 1995.

<sup>3</sup> Najczęściej badacze poprzestają na odwołaniu się do pamiętnika Jana Kubisza: *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w b. Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn 1928.

<sup>4</sup> *Schlesischer Schulschematismus*. Troppau 1897, s. 34—173.

<sup>5</sup> F. Stalzer: *Schlesischer Schul- und Lehrer-Schematismus in Verbindung mit dem Personal-Status der an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen in Schlesien wirkenden Lehrpersonen im Jahre 1912*. Jägerndorf 1912. Inne schematyzmy szkolne w zasadzie podają jedynie nazwiska nauczycieli zatrudnionych w poszczególnych szkołach.

<sup>6</sup> Np. w edycji Stalzera suma wymienionych nauczycieli nie zawsze odpowiada zbiorczym danym według powiatów, zamieszczonym w tabeli na s. 101; w kilkunastu wypadkach brak informacji o miejscu urodzenia, stąd prezentowane obliczenia należy traktować jako szacunkowe.

cić uwagę w omawianiu tego rodzaju modelu kariery, wymienić należy: środowisko rodzinne, okres nauki elementarnej i zawodowej, „rynek” pracy, specyficzny charakter aktywności, możliwości awansu zawodowego i realizacji ambicji osobistych.

Potoczne rozumienie słowa „nauczyciel” przestaje już być tak oczywiste po dodaniu przymiotnika „polski”. Wówczas to określenie, jeśli dotyczyć jeszcze będzie czasów austriackich na terenie Śląska Cieszyńskiego, może sprawić pewien kłopot. Łucja Dawid identyfikuje nauczycieli polskich jako osoby uczące w szkołach ludowych z polskim językiem wykładowym, w szkołach publicznych i prywatnych, ale wyłącza nauczycieli religii oraz tych, którzy uczą w szkołach średnich<sup>7</sup>. W naszym ujęciu wykluczenie tych ostatnich z grupy nauczycieli polskich byłoby krzywdzące, a przede wszystkim uniemożliwiłoby pokazanie ich szans awansu zawodowego, nakreślenie modelu kariery. Dyskusyjne jest też wyłączenie katechetów, ale ponieważ należy ograniczyć zakres tematu, założymy ich przynależność do innej grupy społecznej — duchowieństwa. Pominięte zostaną także nauczycielki prac ręcznych<sup>8</sup>. Definiując pojęcie „polski nauczyciel”, należy jednak zaznaczyć i mocno podkreślić, że nie wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkołach z polskim językiem nauczania potwierdzali swój związek z polskością, asymilując się w kulturze niemieckiej<sup>9</sup>.

Wydaje się zatem, że w dyskutowanym pojęciu nacisk położony być powinien na słowie „polski”, co jednak również nie rozwiązuje problemu, gdyż brak pewnej miary, według której można mierzyć „polskość” czy poczucie narodowe. Niewątpliwie za „polskich” uznać można wszystkich nauczycieli, którzy w wyraźny sposób życiem i działalnością deklarowali przynależność do polskiej wspólnoty narodowej. W „Miesięczniku Pedagogicznym” czytamy: „[...] nauczyciel polski powinien władać poprawnie językiem polskim, powinien znać historię i literaturę polską, powinien wszczepiać w dziatwę miłość do języka i przywiązanie do narodowości polskiej, i sam przyświecać przykładem w mowie i czynach [...]”<sup>10</sup>. Stosunkowo dobrym wskaźnikiem bycia „polskim” nauczycielem może być przynależność do polskich instytucji i organizacji dzia-

<sup>7</sup> Ł. D a w i d: *Źródła intelektualnej, światopoglądowej i zawodowej formacji nauczycielstwa polskiego Śląska Cieszyńskiego w latach 1888–1918*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*. Red. J. S p y r a. Cieszyn 2001, s. 241.

<sup>8</sup> Nauczycielki prac ręcznych odgrywały w szkołach na przełomie XIX i XX wieku rolę pomocniczą, choć trzeba pamiętać, że oprócz nich od drugiej połowy XIX wieku rosła liczba uprawnionych nauczycielek, prowadzących zajęcia. To temat na osobne, szczegółowe opracowanie.

<sup>9</sup> Jeszcze w 1907 roku, kiedy nauczyciele zrzeszeni w PTP osiągnęli liczebną przewagę w urzędowych konferencjach powiatowych i przeforsowali prowadzenie obrad w języku polskim, protestowali przeciwko temu niektórzy „renegaci, zatrudnieni — o zgrozo — w szkołach polskich”. „Miesięcznik Pedagogiczny” [dalej: MP] 1907, nr 12, s. 181–186.

<sup>10</sup> MP 1903, nr 7/8, s. 92. Por. W. G r e g e r: *Powołanie nauczyciela Polaka*. MP 1910, nr 4, s. 49–54.

lających na Śląsku Cieszyńskim. Owo zaangażowanie potwierdza *Elektroniczny słownik biograficzny Śląska Cieszyńskiego* opracowany przez Książnicę Cieszyńską i dostępny on-line. Zarejestrowano w nim około 5700 najważniejszych działaczy regionu, z czego około 2000, czyli 35%, to nauczyciele. Słownik zawiera również biogramy ponad 150 nauczycieli-działaczy z czasów austriackich, udzielających się i „znaczących” w istniejących wówczas polskich stowarzyszeniach. Najpewniejszym kryterium polskości wydaje się przynależność do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w tym czasie jedynej polskiej organizacji zawodowej nauczycieli. W 1911 roku PTP liczyło 508 członków, w tym 423 zwyczajnych i jeden honorowy (Jerzy Kubisz)<sup>11</sup>. Właśnie udział w polskich instytucjach może zadecydować o zaliczeniu danej osoby do kategorii „świadomych polskich nauczycieli”<sup>12</sup>.

Istniała też znaczna grupa „nauczycieli urodzonych w polskich rodzinach”, co nie przesądzało o ich polskiej tożsamości. Znaczenie zatem pojęcia „polski nauczyciel” na Śląsku Cieszyńskim w czasach austriackich oscylowało pomiędzy dwoma biegunami. Jeden z nich oznaczał nauczycieli prezentujących świadomą postawę narodową, drugi — nauczycieli prezentujących postawę obojętną lub wrogą. Osoby z grupy drugiej, nauczyciele urodzeni w polskich rodzinach, ale o nieskrystalizowanej świadomości narodowej, w większości pracowali w tzw. szkołach utrakwistycznych — polsko-niemieckich czy czesko-niemieckich<sup>13</sup>. Wielu działaczy z obozu polskiego zabiegało o to, aby takie osoby stały się świadomymi Polakami<sup>14</sup>.

Po krótkich wyjaśnieniach pojęcia, używanego w dalszej części wywodu, czas na liczby przybliżające wielkość grupy, która ma być przedmiotem badań. Tuż przed wprowadzeniem reformy szkolnej w 1865 roku, w 170 szkołach elementarnych (katolickich i ewangelickich) Śląska Cieszyńskiego, włącznie z tzw. szkołami głównymi, zatrudnionych było 250 nauczycieli. Większość wywodziła się z rodzin miejscowych, a pracowali przeważnie w jednoklasowych, słabo wyposażonych wiejskich szkołach trywialnych, które, zgodnie z obowiązującym

---

<sup>11</sup> F. Stalzer: *Schlesischer Schul- und Lehrer- Schematismus...*, s. 135—137. Potwierdzają to publikowane co roku sprawozdania PTP (MP 1912, nr 1, s. 29—30). W końcu 1913 roku PTP liczyło 551 członków, w tym 476 zwyczajnych (MP 1913, nr 4, s. 70; 1914, nr 4/5, s. 114). Por. A. Zając: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku Cieszyńskim*. „Zaranie Śląskie” 1964, nr 27, s. 297.

<sup>12</sup> Zaliczyć też do nich trzeba nauczycieli z Galicji, uczących w polskich szkołach na Śląsku Cieszyńskim, aczkolwiek niektórzy przybywali tu w celach czysto zarobkowych, podejmowali pracę także w szkołach niepolskich, a niekiedy przechodzili do obozu niemieckiego (MP 1903, nr 7/8, s. 91—93). Większość jednak w znaczącym stopniu przyczyniała się do utrwalania poczucia wspólnej przynależności narodowej.

<sup>13</sup> Por. przypis 9.

<sup>14</sup> Stąd stała krytyka czy ataki „Miesięcznika Pedagogicznego” na tzw. Lehrervereine, które nominalnie były apolityczne, w rzeczywistości służyły germanizacji (np. MP 1900, nr 1, s. 11—12; nr 2, s. 21—22).

ustawodawstwem, podlegały obu Kościołom. Wkrótce po wprowadzeniu reformy szkolnej (w roku szkolnym 1871/1872) liczba nauczycieli wzrosła do 264. Na początku XX wieku (rok szkolny 1904/1905) zanotowano już 732 nauczycieli i 113 nauczycielek, a w 1913 roku (tylko w szkołach publicznych) 1401 nauczycieli, w tym 1220 zatrudnionych w szkołach ludowych, oraz 240 nauczycielek<sup>15</sup>. Dane zebrane przez schematyzmy nauczycielskie przybliżają dynamikę rozwojową cieszyńskiego nauczycielstwa. Według schematyzmu z 1897 roku w publicznych szkołach Śląska Cieszyńskiego zatrudnionych było 601 nauczycieli (bez katechetów i nauczycielek prac ręcznych), z których 427 urodziło się na Śląsku Cieszyńskim, przypuszczalnie w rodzinach polskich. W szkołach z polskim językiem nauczania pracowało 204 nauczycieli, do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego należało 144<sup>16</sup>. W 1911 roku spośród 1130 nauczycieli (także bez katechetów i nauczycielek prac ręcznych) 816 urodziło się na Śląsku Cieszyńskim, 393 uczyło w szkołach z polskim językiem nauczania (338 urodzonych na Śląsku Cieszyńskim, reszta w Galicji)<sup>17</sup>. PTP liczyło już 508 członków, skupiało więc zdecydowaną większość polskich nauczycieli działających na Śląsku Cieszyńskim<sup>18</sup>.

Jednak celem autorki niniejszej pracy nie są dokładne szacunki liczbowe, ale pokazanie modelu kariery polskiego nauczyciela, uczącego w szkole na terenie obcego organizmu państwowego. Model ten to pewien schemat drogi życiowej przynajmniej reprezentatywnej części polskich nauczycieli. Korzenie ich kariery tkwią w polskiej rodzinie. Od rodziny zatem czas zacząć wątek główny.

## Środowisko rodzinne

To rodzina wspierała ambitnych młodych ludzi, aby „kończyli” kolejne szczeble szkół, a często wywierała naciski na kolejnego syna, niemającego możliwości gospodarzenia na niewielkim gruncie, aby uczył się, „wyszedł na ludzi”. Na Śląsku Cieszyńskim, odmiennie niż w innych rejonach Polski, adepci sztuki pedagogicznej wywodzili się najczęściej z rodzin chłopskich. Przynajmniej dwie z liczących się w środowisku pozycji społecznych miały swoje ko-

<sup>15</sup> J. S p y r a: *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim w XIX w. i na początku XX w. w świetle ustawodawstwa i statystyk*. W: *Książka — biblioteka — szkoła...*, s. 186.

<sup>16</sup> *Schlesischer Schulschematismus...*, s. 188—193.

<sup>17</sup> Do nich trzeba doliczyć nauczycieli ze szkół prywatnych, których było 44, w tym 11 urodzonych na Śląsku Cieszyńskim (F. S t a l z e r: *Schlesischer Schul- und Lehrer-Schematismus...*, s. 26, 37—39, 66—67, 85), oraz ze szkół średnich.

<sup>18</sup> A. Z a j ą c: (*Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku Cieszyńskim...*, s. 297) pisze, bez podania źródła, że do PTP należało 96% polskich nauczycieli.

rzenie w wiejskich chatach, w prostych rodzinach. Ksiądz i nauczyciel — były to profesje, które pozwalały polepszyć status materialny własnej, przeważnie wielodzietnej rodziny i zyskać „uważanie”.

Wpływ starszego pokolenia na edukację potomków wynikał z samej funkcji rodziny, jaką miała ona do spełnienia. Zależała ona między innymi od standardu materialnego i czasu, jaki mogli poświęcić dzieciom rodzice. W rodzinach najniższej sytuacji, w których dzieci musiały pomagać w gospodarstwie i jedynie zimą uczęszczwały do szkoły, najważniejsze były wpływy związane z organizacją rodziny jako grupy pracującej. Miejsce i obowiązki dzieci wyznaczali rodzice, zależnie od wieku dziecka, pory roku i kolejności prac w gospodarstwie<sup>19</sup>. Wzorce osobowe i oczekiwania wobec członków rodziny były dość typowe: ojciec miał być autorytetem, matka — sercem i duszą, wiele przejmowano również od dziadków. Matki miały za zadanie ochronę takich wartości, jak język, wiara, polska obyczajowość. Oprócz czynności opiekuńczych i troski o higienę<sup>20</sup> miała kształcić umysł i zmysły, rozwijać umiejętności dziecka, musiała „karmić dziecię nie tylko mlekiem, ale i swą duszą, wtedy blask, który pada na serce młode, budzi pragnienia wzniosłe”<sup>21</sup>. Podkreślano również rolę współpracy między domem, szkołą<sup>22</sup> i kościołem: „Zgodne i harmonijne współdziałanie tych wszystkich czynników stawia dopiero wspaniałe gmach oświaty”, a „stan nauczycielski to wszystko, co naucza, począwszy od kapłana, któremu kościół urząd ten zlecił i który ma go także wykonywać na pożytek Boga i Ojczyzny, a skończywszy na tym, co w dzieciach nieletnich budzi pierwsze pojęcia”<sup>23</sup>. Wartości przekazywane przez dom przede wszystkim wiązały się z nauką i pobożnością: „Wychowanie domowe było nie tylko przygotowaniem do nauki szkolnej, ale też i dalszym ciągiem szkoły”<sup>24</sup>. Kulturowany w rodzinie cieszyńskiej etos pracy, poparty świadomością znaczenia nauki

<sup>19</sup> Jak wspomina przywódca polskiego obozu narodowego Paweł Stalmach, kiedy rodzice byli zajęci, także musiał się opiekować młodszym rodzeństwem, gotować, pomagać na roli „i od innej pomocy nie usuwałem się” (P. Stalmach: *Fragmenty z „Pamiętnika”*. W: *Wspomnienia Cieszyńiaków*. Red. L. Brożek. Warszawa 1964, s. 29).

<sup>20</sup> J. Chmielewski: *W sprawie wychowania domowego. Kilka listów do rodziców*. MP 1894, nr 5, s. 50—54; nr 7, s. 80—82; nr 8 i 9, s. 88—90; nr 10 i 11, s. 105—107; J. Niemiec: *Zasady wychowania w pojęciach ludu śląskiego*. MP 1895, nr 5 i 6, s. 41—44; nr 7 i 8, s. 68—76; nr 9 i 10, s. 92—97; nr 11 i 12, s. 110—114.

<sup>21</sup> Z.: *Odczyt o wychowaniu wygłoszony na pogadance pedagogicznej*. MP 1919, nr 9 i 10, s. 4—5.

<sup>22</sup> Współpraca ta i wymagania stawiane rodzinie przez szkołę omówione zostały szerzej w artykule J.M.: *Szkoła i rodzina*. MP 1894, nr 5, s. 54—56.

<sup>23</sup> *O narodowym postępie nauczycieli. Odczyt prof. dra Augusta Sokołowskiego na walnym zjeździe Towarzystwa Pedagogicznego w Wadowicach dnia 19 lipca 1895*. MP 1895, nr 7 i 8, s. 104.

<sup>24</sup> *Pamiętnik dra Andrzeja Cienciły, notariusza w Cieszynie (1825—1898)*. Wydał i wstępem zaopatrzył J.S. Bystron. Katowice 1931, s. 8—9.

w rozwoju dziecka, zaowocował pojawieniem się szerokiej grupy nauczycieli, która wywodziła się z rodzin chłopskich, propagujących niezbywalne wartości.

Kariera nauczyciela polskiego z terenu Śląska Cieszyńskiego zaczynała się w rodzinie, kształtującej postawy ukierunkowane „ku oświacie”. Właśnie wychowanie w rodzinie tworzyło fundament przyszłego światopoglądu, w większości wypadków opartego na znajomości i poszanowaniu polskiego języka, tradycji, jeśli nie ogólnonarodowej, to lokalnej, na przywiązaniu do wszystkiego co wartościowe w dziedzictwie kulturowym własnej grupy narodowej<sup>25</sup>.

Grupa cieszyńskich pedagogów wywodzących się z rodzin chłopskich stanowiła na przełomie XIX i XX wieku około 76% ogólnej populacji nauczycieli<sup>26</sup>. Spośród najbardziej znanych i zasłużonych można wymienić (w kolejności alfabetycznej): Franciszka Barteczka, Józefa Biłkę, Karola Biłkę, Pawła Bobka, Jana Brannego, Pawła Brusa, Karola Buzka, Emila Chudobę, Emeryka Chroboczka, Jana Chromika, Adama Cichego, Andrzeja Teofila Cienciałę, Jana Cienciałę, Jerzego Cienciałę, Andrzeja Cieślara, Roberta Cieślara, Jerzego Dziadka, Józefa Farnego, Wiktora Fójcika, Andrzeja Gawlasa, Jana Goszyka, Józefa Goszyka, Pawła Górę, Adama Grycza, Karola Guńkę, Teodora Guziura, Bogusława Heczkę, Jana Heczkę, Andrzeja Hławiczkę, Franciszka Jeżowicza, Józefa Jońca, Pawła Kajzara, Jerzego Kaszpera, Karola Kisiałę, Pawła Klimosza, Karola Kluza, Jana Kołdera, Alojzego Kołorza, Franciszka Kotasa, Jana Kotasa, Bernarda Kotulę, Jana Kubisza, Jerzego Kubisza, Pawła Kubisza, Jana Kukuczkę, Pawła Lipkę, Pawła Lipowczana, Jana Łyska, Karola Macha, Józefa Maciejczeka, Jana Macurę, Jana Martynka, Józefa Marynioka, Jana Matulę, Pawła Matulę, Jerzego Michejdę, Józefa Michejdę, Alojzego Milatę, Pawła Myrdacza, Jerzego Niemca, Jana Ożanę, Karola Paculę, Rudolfa Paszka, Leopolda Pieskę, Jana Pilcha, Pawła Pszczółkę, Pawła Pustówkę, Pawła Rakusa, Adama Sikorę, Teofila Skrzypka, Jana Szajtera, Jerzego Szczurka, Alojzego Sznapkę, Jana Szuścika, Jana Śniegonia, Jerzego Tomanka, Pawła Zawadę, Michała Zonia, Jana Żebroka<sup>27</sup>. Ich wiejskie pochodzenie w znaczący sposób wpłynęło na możliwości kształtowania drogi życiowej.

---

<sup>25</sup> Szerzej o znaczeniu wpływu rodziny i tradycji: M. B o g u s: *Kotulowie i ich działania oświatowe na Śląsku Cieszyńskim w XIX i XX w.* Ostrawa 2006, s. 43–48.

<sup>26</sup> W 1897 roku spośród 427 nauczycieli, urodzonych i zatrudnionych w szkołach publicznych Śląska Cieszyńskiego, aż 327 urodziło się na wsi. Relacje te nie uległy zmianie w 1911 roku. Wtedy w szkołach zatrudniano 816 nauczycieli, którzy urodzili się w regionie, w tym 621 osób na wsi, tj. 76,1%.

<sup>27</sup> Dokładniejsze dane i odsyłacze do traktujących na ich temat publikacji znaleźć można w *Elektronicznym słowniku biograficznym Śląska Cieszyńskiego* (ESBSC).

## Wykształcenie

Wszystkich wymienionych łączą także dalsze szczeble „kariery”. Prawie bez wyjątku obowiązywała ich szkoła ludowa w rodzinnej miejscowości. Obowiązywała, bo już w 1865 roku 90% dzieci w regionie faktycznie uczęszczało do szkół, do końca XIX wieku liczba dzieci, które nie pobierały nauki, spadła poniżej 1%<sup>28</sup>. Na poziom i preferencje programowe szkół najniższego szczebla przed 1869 roku wpływały dwie instytucje — Kościół i władze państwowe, które opowiadały się za krzewieniem wiary, egzekwowaniem posłuszeństwa oraz (ta druga) nauczaniem podstaw języka niemieckiego. Nauka historii regionu i języka ojczystego z wiadomych względów pozostawała kwestią marginalną lub wręcz niewygodną. Nauczyciel „prowadzący” odgrywał w szkole ludowej bardzo ważną rolę, lecz często warunki zewnętrzne (klasy liczące 60—120 uczniów), a nie poziom przygotowania merytorycznego, uniemożliwiały rozwój indywidualności wychowanków.

Opisują to przywoływane pamiętniki cieszyńiaków, choć np. Jan Kubisz wystawia większości swoich nauczycieli ze szkoły trywialnej pozytywne świadectwo<sup>29</sup>. Wielu ówczesnych pedagogów należało do oficjalnie niepolitycznego, a faktycznie zdominowanego przez Niemców Związku Nauczycieli Wiejskich (Landlehrervereinu)<sup>30</sup> i nie zajmowało się działalnością narodowościową. O złej kondycji szkół i braku świadomych, zaangażowanych polskich nauczycieli pisał np. Jerzy Kotula w listach do J.I. Kraszewskiego<sup>31</sup>. Przyszła zatem kadra nauczycielska, ucząca się w tym czasie na najniższym szczeblu nauki szkolnej, nie mogła wynieść celowo ukształtowanego patriotyzmu. Nie nauczono go także w szkołach miejskich, gdzie jeszcze większy nacisk kładziono na niemiecką.

Ukończenie przez dziecko szkoły elementarnej stawało się kolejnym dylematem dla rodziny. Jak już wspomniano, zawód nauczyciela lub stan duchowny dawał możliwość awansu społecznego, ale niewiele osób decydowało się na podjęcie tego wyzwania. Wiązało się to przecież z ogromnymi wyrzeczeniami finansowymi i obciążeniem budżetu domowego. Kontynuacja nauki w gimna-

<sup>28</sup> J. S p y r a: *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa...*, s. 177—178, 187, 199.

<sup>29</sup> J. K u b i s z: *Pamiętnik starego nauczyciela...*, s. 16—18, 40—42.

<sup>30</sup> E. B u ł a w a: *Kształtowanie się intelektualnego, światopoglądowego i zawodowego oblicza polskiego nauczycielstwa szkół ludowych na Śląsku Cieszyńskim do 80. lat XIX w.* W: *Książka — biblioteka — szkoła...*, s. 235—238. Sytuację, w której nawet polscy nauczyciele pracujący w polskich szkołach przyłączają się do towarzystw nauczycielskich uważanych za niemieckie, krytykował oczywiście Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (np. MP 1899, nr 5, s. 59; nr 6, s. 70—71).

<sup>31</sup> Szerzej: M. B o g u s: *Poglądy Jerzego Kotuli na rolę oraz zadania polskich szkół i nauczycieli w świetle korespondencji z Józefem Ignacym Kraszewskim i Władysławem Betzą*. W: „Ziemia Śląska”. Nr 6. Katowice 2005, s. 206—225.

zjum czy w seminarium nauczycielskim oznaczała często dla syna uczącego się w mieście regularne chodzenie „za chlebem”<sup>32</sup>. Jan Kubisz wspomina, że dalsza nauka w szkołach elementarnych w latach sześćdziesiątych—siedemdziesiątych XIX wieku ciągle była na wsi rzadkością<sup>33</sup>. Poza dziećmi z rodzin majątnych (siedlaków) podejmowały ją osoby, które wyróżniały się zdolnościami i zwróciły na siebie uwagę nauczyciela (lub księdza). To oni namawiali często rodziców młodego człowieka do jego dalszego kształcenia. Osoby wykształcone cieszyły się estymą, za kontynuacją nauki przemawiały więc również względy społeczne: prestiż, szacunek, poważanie. Dodajmy, że rodziny wielodzietne musiały szukać dla swych synów, zwłaszcza dla młodszych, miejsca „w życiu”, gdyż stabilizacji materialnej nie mogło im dać niewielkie gospodarstwo.

Najczęściej zatem przyszły polski pedagog wybierał seminarium nauczycielskie, w którym nauka była bezpłatna. Jak podaje schematyzm szkolny, w 1897 roku większość uczących w szkołach publicznych nauczycieli miało za sobą seminarium nauczycielskie w Cieszynie (245), znacznie mniej ewangelickie w Bielsku (27). To liczby dotyczące osób urodzonych na Śląsku Cieszyńskim, w większości pracujących w polskich szkołach. Wyjątki można policzyć na palcach<sup>34</sup>.

Przy okazji omawiania modelu kariery nauczyciela powinno się pojawić pytanie o poziom i profil nauki w seminariach. Jak wiadomo, preparandy nauczycielskie przy cieszyńskiej Szkole Głównej wysokiego poziomu nie prezentowały. Państwowe seminarium nauczycielskie w Cieszynie, początkowo trzyletnie, zorganizowano na nowo dopiero w roku szkolnym 1869/1870. Wcześniej, w grudniu 1867 roku, powstało ewangelickie seminarium nauczycielskie w Bielsku. Uruchomione z wielkim rozmachem, kształcić miało na bardzo wysokim poziomie przede wszystkim ewangelików, głównie Niemców — stąd jego ograniczony zasięg oddziaływania. Zaznaczył się ujemny wpływ zarówno Niemców profesorów, jak i otoczenia pozaszkolnego na orientację nielicznych polskich uczniów, z których duża część uległa wynarodowieniu.

Dla cieszyńskiego nauczyciela miejscem kształcenia pozostawało państwowe seminarium nauczycielskie w Cieszynie. Wyraźnie przeważali synowie chłopscy, np. w roku szkolnym 1873/1874 było ich 46 na ogólną liczbę 94 semi-

<sup>32</sup> E a d e m: *Kotulowie i ich działania oświatowe...*, s. 180.

<sup>33</sup> J. K u b i s z: *Pamiętnik starego nauczyciela...*, s. 50 i n.

<sup>34</sup> Należeli do nich Andrzej Cinciała z Wisły, Franciszek Pastucha z Brennej, Paweł Kozieł i Jan Poloczek z Górek Wielkich, Andrzej Kobiela z Grodzca, Teofil Rygiel z Piotrowic, Jan Muzyczka z Frysztatu i Gabriel Schmidt z Górnej Suche. Trzy osoby uczyły się w seminarium w Cieszynie i w Krakowie (*Schlesischer Schulschematismus...*, s. 50 i n.). W późniejszym czasie kilka dalszych osób, np. Rudolf Halfar z Lutyni, Paweł Kojzar ze Zbytkowa, Rudolf Kubalok z Istebnej czy Erwin Szewczyk z Dolnej Lutyni, zdobyło wykształcenie w seminarium w Krakowie (ESBSC).

narzystów<sup>35</sup>. Również tu uczono w duchu niemieckim: „[...] a stosunki co do nauki języka polskiego przedstawiały się daleko gorzej niż w gimnazjum, gdzie czasem gramatykę polską wykładano po niemiecku” — a przecież to głównie seminarium kształciło nauczycieli do szkół ludowych. Nie dziwi rozpacz Armanda Karella, profesora seminarium i gimnazjum, który grzmiał: „[...] dla Boga, i wy chcecie być nauczycielami za kilka miesięcy, nie umiejąc rzeczy najzwyczajniejszych poprawnie powiedzieć, napisać”<sup>36</sup>. Trzeba dodać, że zarówno on sam, jak i jego dwaj następcy (Alfred Brzeski i Bogusław Heczko) uczyli w seminarium języka polskiego na dobrym poziomie.

Niemieckie szkoły w Cieszynie dawały przyszłym pedagogom, mimo „niemieckiego wzoru” wychowania, możliwość umacniania polskiej świadomości, a to dzięki działalności w nich różnych tajnych polskich stowarzyszeń uczniowskich. Najdłużej działało stowarzyszenie „Jedność”, założone w 1886 roku w gimnazjum niemieckim, później także w innych szkołach, między innymi w seminarium nauczycielskim. Z zachowanego spisu członków, nie wiadomo czy kompletnego, wiemy, że do „Jedności” w latach 1886—1914 należało 118 słuchaczy seminarium, z których wielu zostało potem nauczycielami<sup>37</sup>.

Cieszyńskie seminarium było zatem typowym etapem pedagogicznej kariery przyszłych nauczycieli, choć część z nich uczyła się w innych szkołach średnich Cieszyna, najczęściej w gimnazjum niemieckim. Ucząc się w Cieszynie, przyszli nauczyciele, co bardzo ważne, mogli się zetknąć i osobiście zapoznać z ideami, które głosił polski obóz narodowy, skupiony wokół „Gwiazdki Cieszyńskiej”, Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego i innych instytucji powołanych do obrony interesów polskiej ludności.

Naukę na uniwersytetach mogli kontynuować tylko nieliczni. Studia podjęli między innymi: Franciszek Bogocz, Józef Buzek, Jan Buzek, Jan Bystroń, Roman Dyboski, Józef Dziech, Ernest Farnik, Alfred Farny, Józef Figna, Jan Galicz, Jan Hadyna, Feliks Hajduk, Jan Jarosz, Józef Kiedroń, Stanisław Kubisz, Józef Niemiec, Jan Niemiec, Emil Sznepka. Studiowali najczęściej w Krakowie i Wiedniu i zwykle nie wracali na Śląsk Cieszyński, obejmując posady w Galicji<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen mit Berücksichtigung der Entwicklung des österreichischen Volksschulwesens überhaupt*. In: *Programm der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen veröffentlicht durch die Direction am Schlusse des Schuljahres 1874/1875*. Teschen 1875, s. 129.

<sup>36</sup> Oba cytaty pochodzą z: J. Kubisz: *Początki polskiej organizacji nauczycielskiej na Śląsku. (Wspomnienia z przeszłości)*. MP 1922, nr 12, s. 311.

<sup>37</sup> Wcześniej działały: Towarzystwo Narodowe (1861—1871) i „Wzajemność” (1863—1880), do którego sporadycznie należeli także słuchacze preparandy nauczycielskiej, a potem seminarium (*Księga pamiątkowa ku uczczeniu 40. rocznicy „Jedności” w Cieszynie 1886—1926*. Red. J. Galicz. Cieszyn 1926, s. 11—18, 161—164).

<sup>38</sup> Ich biogramy znaleźć można w ESBSC.

Dla większości pedagogów z regionu uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu w szkołach ludowych bądź wydziałowych wiązało się z finalizacją nauki szkolnej. Nie oznaczało to jednak zakończenia rozwijania własnych kwalifikacji i zdolności (intelektualnych, motywacyjnych, interpersonalnych). Samodokształcanie, kursy wakacyjne, doskonalenie się na konferencjach nauczycielskich było powszechne<sup>39</sup>.

## Możliwości znalezienia pracy

Znalezienie posady odpowiedniej do posiadanych kwalifikacji dawało szansę wspinania się po szczeblach kariery zawodowej. Już wybór szkoły czy seminarium łączył się z kalkulacją „co potem”? Jak sugerowali Niemcy, większe możliwości znalezienia sobie etatu zapewniało np. ukończenie gimnazjum niemieckiego, gdyż po polskich paralełkach nauczycielskich absolwenci mogli mieć z tym problemy<sup>40</sup>. Braki wśród personelu nauczycielskiego, notowane w szkołach na Śląsku Cieszyńskim po wprowadzeniu ustawy z 1869 roku, umożliwiały początkowo zatrudnienie młodym ludziom, z nie najwyższym przecież wykształceniem (po seminarium), w szkołach niższego szczebla w regionie<sup>41</sup>. Z czasem, z powodu rosnącej konkurencji, polskim nauczycielom najłatwiej było znaleźć etat w szkołach z polskim językiem nauczania. W roku szkolnym 1871/1872 zarejestrowano 112 szkół ludowych z polskim językiem nauczania (w tym 42 prywatne), w 1897 roku było takich placówek 131 na ogólną liczbę 259 szkół. Jednak posady nauczycielskie w polskich szkołach stanowiły zaledwie 1/3 ogółu etatów<sup>42</sup>. Przypomnijmy, że szkoły z polskim językiem nauczania, kierowane przez gminy, nie zawsze były prowadzone w duchu polskim. Przykładem może być szkoła w Raju koło Frysztatu. Kierował nią Alojzy Sikora, który wywodził się z polskiej rodziny, ale opowiadał się za niemieczyzną<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Por. M. B o g u s: *Kotulowie i ich działania oświatowe...*, s. 191—192.

<sup>40</sup> MP 1908, nr 8, s. 113—116; 1909, nr 8, s. 145; A. Z a j ą c: *Walka o utworzenie polskiego gimnazjum w Cieszynie w 1895 r.* „Zaranie Śląskie” 1960, s. 55.

<sup>41</sup> W roku szkolnym 1873/1874 nieobsadzone pozostawały 162 miejsca z 598 miejsc nauczycielskich w szkołach publicznych, 40 nauczycieli nie miało żadnych uprawnień nauczycielskich. Było zatem duże zapotrzebowanie na odpowiednio przygotowanych pedagogów (R. B a r t e l m u s: *Das Volksschulwesen in östlichen Schlesien*. „Oesterreichisch-schlesischer Vereins Kalender” [1879 Teschen], Nr. 4, s. 89).

<sup>42</sup> Dokładne dane o liczbie szkół z polskim językiem nauczania: J. S p y r a: *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa...*, s. 202.

<sup>43</sup> J. P ł o n k a: *Fragmety wspomnień*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Pawła Stalmacha w Cieszynie*. Cieszyn 1959, s. 91—92.

Wyraźnie też zaznaczała się różnica pochodzenia. Urodzeni w większych ośrodkach, mający wyższe aspiracje, zatrudniali się przeważnie w miastach, nie przyjmując posad na odległych wsiach<sup>44</sup>.

Z pracą wiązała się kwestia uposażenia. Reforma z 1869 roku miała uniezależnić nauczycieli od kościołów, zapewnić współudział w decydowaniu o losach oświaty oraz godziwe wynagrodzenie, bez konieczności podejmowania dodatkowych prac. Niestety, pozostała ona w sferze słów bez pokrycia. Ustawa nałożyła na gminy obowiązek utrzymania szkół, pozostawiając praktycznie wszystkie istotne decyzje w rękach władz politycznych, które wyznaczały wynagrodzenia minimalne według grup płacowych. Zmuszało to wsie do wydatkowania na szkoły większej części dochodów z podatków gminnych, podczas gdy gminy miejskie, w których skupiona była prawie cała dochodowa działalność pozarolnicza, przeznaczały na to zaledwie 10—15%. W efekcie stać je było na wyższe płace, podczas gdy gminy wiejskie z konieczności płaciły swym nauczycielom pensje minimalne. Dotyczyło to, jak łatwo się domyśleć, przede wszystkim szkół z polskim językiem nauczania i zatrudnionych w nich nauczycieli.

Walka z systemem, w którym nauczyciel szkoły ludowej zarabiał przed emeryturą, ze wszystkimi dodatkami, tyle, ile początkujący nauczyciele na stałej posadzie w szkole średniej, była stałym punktem zabiegów PTP<sup>45</sup>. Nowelizacja ustawy szkolnej w 1901 roku przyniosła tylko chwilową poprawę, a dalsze zmiany płacowe sfery rządowe warunkowały większym uzależnieniem nauczycieli od polityki. O dyskryminacji polskich dzieci, polskich szkół i nauczycieli napisano już wiele. Ksiądz J. Londzin, poseł polski w Radzie Państwa w Wiedniu, w odpowiedzi na wywody liberalnego burmistrza Cieszyna Leonharda Demla stwierdził, że o ile dla Niemców przeciętną normą wykształcenia jest pięcioklasówka, dla Czechów czteroklasówka, o tyle dla Polaków — dwuklasówka<sup>46</sup>.

## Charakter pracy polskiego nauczyciela

Polski nauczyciel miał za zadanie nie tylko (jak jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XIX wieku) nauczać, zgodnie z duchem lojalizmu austriackiego i przywiązania do dynastii i cesarza, ale przede wszystkim

<sup>44</sup> Schematyzmy z 1897 i z 1912 roku pokazują, że nauczyciele urodzeni w bogatym i niemieckim Bielsku pracowali wyłącznie w swym rodzinnym mieście, w niemieckich gminach koło Bielska oraz w szkole wydziałowej w Skoczowie. Inaczej mówiąc, nie przyjmowali posad na wsi.

<sup>45</sup> Np. MP 1892, nr 4, s. 39—44; nr 5, s. 53—56; 1894, nr 1, s. 7—8; 1897, nr 1, s. 6—7; 1899, nr 1, s. 1—4; nr 3, s. 25—30; nr 4, s. 43—45; 1901, nr 4/5, s. 52—53 i dalsze.

<sup>46</sup> MP 1914, nr 3, s. 62—65.

rozbudzać poczucie przynależności do jednej wspólnoty polskiej. Nic dziwnego, że w swym działaniu nauczyciele polscy napotykali wiele przeszkód. Warto oddać im głos, by naszkicować najważniejsze nurtujące ich problemy, a także wskazać, że oczekiwano od nich realizacji szerszych zadań niż tylko kompetentne przekazanie uczniom nakazanego programu.

W końcu XIX i na początku XX wieku dla większości polskich nauczycieli zatrudnionych w szkołach najniższego szczebla, podobnie jak dla kadry profesorskiej, najważniejszymi problemami stała się walka o polską szkołę i godziwe warunki dla zaczynających pracę zawodową. Największą wagę przykładano do sprawy nauczania języka polskiego w szkołach. Antoni Kołorz tak opisał swój egzamin kwalifikacyjny, przeprowadzony w języku niemieckim: „Egzaminator przepytał mnie z całej literatury niemieckiej, nie ograniczał się do tradycyjnych trzech pytań. Pytał mnie treści z dzieł Grillparzera i jego życiorysu. Pytał z hymnu ludu Johanna Gabriela Seidlera i roku jego powstania. Następnie pytał mnie, jakie znam elementarze niemieckie [...]”<sup>47</sup>. Cytowany nauczyciel starał się o posadę w szkole utrakwistycznej, w której systematycznie rugowano język polski, tak by uczniom w klasie piątej prawie wszystkie przedmioty wykładać w języku niemieckim. Podjął te starania, aby nie dopuścić do powiększenia liczebności kadry niemieckiej, germanizującej polskie dzieci. Podobne wypowiedzi można znaleźć we wspomnieniach innych osób. Katastrofalnemu brakowi polskich nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim starano się zaradzić, sprowadzając nauczycieli z Galicji, których jednak Rząd Krajowy w Opawie traktował jako agitatorów sprawy polskiej. Działacze polscy zdawali sobie sprawę, że ich usiłowania pozostaną bezowocne, „dopóki nauczycielem ludowym, mającym największy wpływ na wychowanie młodego pokolenia, będzie Niemiec lub Ślązak zniemczony”<sup>48</sup>. Idea rozbudzenia świadomości narodowej przyświecała zatem tworzeniu polskich paralelek, a potem seminarium nauczycielskiego w Cieszynie. Nic dziwnego, że miejscowi Niemcy mocno się temu sprzeciwiali<sup>49</sup>.

Sytuacja w wielu szkołach niewiele się zmieniła w latach późniejszych; chociaż językiem nauczyciela i szkoły był język polski, faktycznie językiem urzędowym pozostawał język niemiecki. We wspomnieniach Józefa Płonki, dotyczących 1913 roku, czytamy: „Z trudem na kierowniku wymogłem, że na konferencjach nauczycielskich zgodził się na język polski jako język obrad i protokołów. Napis na szkole niemiecko-polski. W szkole panował duch austriacko-niemiecki. Dzieci nie znały żadnej polskiej pieśni patriotycznej ani hymnu narodowego, ani jednego nazwiska króla polskiego, za to dobrze orien-

<sup>47</sup> A. Kołorz: *Wspomnienia z młodych lat*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia męskiego Seminarium Nauczycielskiego...*, s. 87—90.

<sup>48</sup> E. Sznapka: *Dzieje męskiego Seminarium Nauczycielskiego*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia męskiego Seminarium Nauczycielskiego...*, s. 10.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 17. Por. *Zum deutschen Volkstag*. „Silesia” 1905, Nr. 208.

towały się w nazwiskach Habsburgów i Babenbergów. [...] W szkole nie było ani jednego obrazu z historii polskiej”<sup>50</sup>.

Jedną z pierwszych inicjatyw nauczycieli polskich skupionych w ustronńskim Kółku Pedagogicznym była petycja o dopuszczenie do szerszego nauczania polskiej historii<sup>51</sup>. Jednak austriackie władze oświatowe do końca istnienia monarchii dbały, żeby dzieci w szkołach publicznych, nawet z polskim językiem wykładowym, w jak najmniejszym stopniu poznawały historię Polski. Pozostawała zatem praca wbrew przepisom, przybierająca różne formy. „Miesięcznik Pedagogiczny” drukował na swoich łamach przykładowe lekcje poświęcone historii Polski, a nauczyciele korzystali z podręczników, które pisali głównie polscy autorzy z Galicji. Korzystając z wzorów czerpanych od pedagogów z innych ziem polskich (ale także od kolegów niemieckich i czeskich), polscy nauczyciele starali się stworzyć własną sumę wiedzy, niezależną od rozporządzeń austriackich władz oświatowych. Polacy w tamtych warunkach nie mogli posiadać własnego zaplecza instytucjonalnego. Większość z nauczycieli nadała swej pasji pedagogicznej specyficzny, „rozwojowy” charakter. Na przykład Bernard Kotula wyspecjalizował się w promowaniu nowych metod nauki rysunków, Andrzej Hławiczka stworzył miejscową polską szkołę nauki muzyki, a Alojzy Milata — geografii. Franciszek Popiołek położył podwaliny polskiej historiografii regionalnej, natomiast Ernest Farnik — regionalnej etnografii i badań folklorystycznych<sup>52</sup>. Wśród nauczycieli nie zabrakło także pisarzy i poetów, jak np. Ferdynand Dyrna, Franciszek Francus, Emanuel Grimm, Franciszek Habura, Jan Łysek, Jan Szuścik czy Jan Kubisz.

Nauczyciele doksztalcali się, doskonalili, rozwijali własne pasje, czyli realizowali swe ambicje pozazawodowe w czasie wolnym. „Uboczne zajęcia nauczyciela wiejskiego” omówił w 1895 roku na zebraniu Polskiego Kółka Pedagogicznego Jan Ożana z Cisownicy<sup>53</sup>. Wspomniane przez niego zajęcia obejmowały inicjatywy przydatne gminie, pracę w towarzystwach, czytelnich, bibliotekach, kasach pożyczkowych itd. Nie sposób omówić w tym miejscu różnorodnej działalności nauczycieli na rzecz środowisk lokalnych. Niewątpliwie ich wkład był ogromny i w dużym stopniu przyczynił się do wielkiego rozwoju życia gospodarczego i społecznego na Śląsku Cieszyńskim na przełomie XIX i XX wieku<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> J. P ł o n k a: *Fragmenty wspomnień...*, s. 92.

<sup>51</sup> MP 1892, nr 9, s. 109; 1899, nr 4, s. 37—39.

<sup>52</sup> MP 1914, nr 9/12, s. 193—196; M. B o g u s: *Tradycja i postęp jako tworzywo pedagogicznej aktywności Bernarda Kotuli*. „Cieszyńskie Studia Muzealne / Těšínský muzejní sborník” [Cieszyn] 2005, nr 2, s. 261—273; M. F a z a n: *Ernest Farnik (1871—1944). Sylwetka biograficzna*. „Rocznik Cieszyński” 1976, T. 3, s. 35—57.

<sup>53</sup> MP 1895, nr 1/2, s. 14.

<sup>54</sup> Można np. wskazać, jak wielką rolę odegrali nauczyciele w życiu Wisły i w jej przekształcaniu w ośrodek turystyczny i wypoczynkowy (*Tradycje wiślańskiego szkolnictwa 1783—*

## Możliwości awansu zawodowego

W opisanych warunkach społecznych awans zawodowy do szkoły miejskiej wyższego szczebla mógł być szczytem marzeń niejednego nauczyciela. Najczęściej awans ten zależał od lojalności wobec władz oraz kompetencji i zaangażowania w krzewieniu kultury niemieckiej. Zdecydowaną większość miejsc w gimnazjach i szkołach realnych zajmowali nauczyciele spoza regionu. Dotyczyło to także szkół wydziałowych<sup>55</sup>. Dla przeciętnego nauczyciela z polskiej rodziny ze Śląska Cieszyńskiego pułapem awansu było objęcie stanowiska kierownika szkoły ludowej (stanowisko to polegało najczęściej na spełnianiu funkcji zarówno kierownika, jak i nauczyciela w jednej osobie). Rzadko nauczyciele polscy zostawali dyrektorami szkół wydziałowych. W 1911 roku tylko w 6 szkołach wydziałowych (na 21) dyrektorami były osoby urodzone na Śląsku Cieszyńskim, a zaledwie jeden był zdeklarowanym Polakiem (Jan Chromik ze szkoły w Dąbrowej, która była prywatną placówką polską).

Kariere zawodową mogło wspomóc zatrudnienie w polskim seminarium lub Gimnazjum Polskim. Przeważali w nich jednak nauczyciele napływowi, przeważnie z Galicji. Wynikało to z wymogu władz posiadania przez pedagoga wszystkich odpowiednich uprawnień, co wśród miejscowego nauczycielstwa, rekrutującego się przeważnie z seminarium, było rzadkością. W efekcie np. trzech pierwsi dyrektorzy Gimnazjum Polskiego (Piotr Parylak, Józef Winkowski, Wiktor Schmidt, a także pełniący krótko te obowiązki Franciszek Popiołek) pochodzili z Galicji<sup>56</sup>, podobnie jak większość nauczycieli z prywatnych szkół prowadzonych głównie przez Macierz Szkolną Księstwa Cieszyńskiego<sup>57</sup>. Praca zatem w wymienionych szkołach, stworzonych przez samych Polaków, stanowiła pewnego rodzaju awans. Najwyższym szczeblem polskiego szkolnictwa było seminarium nauczycielskie w Bobrku. Otrzymanie tytułu profesora seminarium należało do najwyższych osiągnięć zawodowych nauczyciela Polaka. Wśród nielicznych, którzy przebyli drogę od wiejskiej chaty do profesorskich zaszczytów, znalazł się między innymi Bernard Kotula<sup>58</sup>.

1983. Wiśla 1986, s. 42—54). Por. L. B r o Ź e k: *Udział szkoły w kulturze regionu*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia męskiego Seminarium Nauczycielskiego...*, s. 111—119.

<sup>55</sup> W szkołach wydziałowych w 1911 roku zatrudnionych było 54 na 123 nauczycieli urodzonych na Śląsku Cieszyńskim, czyli zaledwie 43,9%, podczas gdy w szkołach ludowych 72,2%.

<sup>56</sup> Sylwetki dyrektorów w: *Księga pamiątkowa Polskiego Gimnazjum Macierzy Szkolnej w Cieszynie, obecnie Liceum Ogólnokształcącego imienia Antoniego Osuchowskiego w Cieszynie*, wydana z okazji 100. rocznicy założenia szkoły. Cieszyn 1995, s. 59—64.

<sup>57</sup> Według schematyzmu w 1911 roku polskie prywatne szkoły na Śląsku Cieszyńskim zatrudniały 11 nauczycieli urodzonych w regionie i 33 nauczycieli pochodzących z Galicji (por. przypis 20).

<sup>58</sup> M. B o g u s: *Tradycja i postęp jako tworzywo...*, s. 261—274; E a d e m: *Kotulowie i ich działania oświatowe...*, s. 179—212.

Najwyższym stanowiskiem w strukturach oświatowych (czyli niestworzonych przez samych Polaków), dostępnym dla nauczycieli Polaków, mogła być posada powiatowego inspektora szkół. Było to możliwe jedynie tam, gdzie polscy nauczyciele stanowili większość, a więc w powiecie cieszyńskim, a przede wszystkim frysztackim. Pierwszym polskim nauczycielem, który w 1911 roku został inspektorem szkolnym, był Paweł Koźdoń z Bogumina<sup>59</sup>. Do tej funkcji dochodził typową dla polskiego nauczyciela drogą: urodzony na wsi (w Kojkowicach), tu skończył szkołę ludową, by przez dwa lata uczyć się w szkole realnej, następnie przez rok w gimnazjum w Cieszynie, a w końcu w miejscowym seminarium nauczycielskim. Pracował najpierw w szkole ludowej w Kocobędzu, potem w Boguminie, od 1883 roku do śmierci — jako kierownik szkoły, angażując się w działania polskiego środowiska nauczycielskiego<sup>60</sup>. Jednak nawet w powiatach cieszyńskim i frysztackim, gdzie większość stanowili nauczyciele polscy, na skutek sojuszów Niemców i „renegatów” nie udawało się np. delegować do powiatowych rad szkolnych polskich nauczycieli (wchodzili do nich przełożeni polskich gmin, duchowni i działacze, ale nie nauczyciele). Jeszcze gorzej przedstawiała się sytuacja w powiecie bielskim, w którym stosunki poprawiły się nieco dopiero w 1912 roku, kiedy starostą został pochodzący z Galicji Jakub Podczaski<sup>61</sup>.

Wielu nauczycieli z terenu Śląska Cieszyńskiego zrobiło większe kariery, ale ich awans miał określoną, „niemiecką” cenę. Tu wymienimy chociażby Józefa Koźdonia, nauczyciela ze Skoczowa, inicjatora i przywódcę ruchu tzw. ślązakowców. Jest oczywiste, że nie działalność pedagogiczna, ale polityczna przyniosła mu mandat posła do Śląskiego Sejmu Krajowego w Opawie i wreszcie posadę burmistrza Czeskiego Cieszyna. Pedagogzy urodzeni w polskich rodzinach osiągnęli czasami znaczące sukcesy poza regionem, ale wiązały się one przeważnie z zatarciem świadomości narodowej i przejściem do kręgu kultury niemieckiej<sup>62</sup>.

Przedstawiony materiał pozwala, jak sądzę, nakreślić dość jednoznaczny model kariery nauczyciela Polaka, działającego na Śląsku Cieszyńskim przed 1918 rokiem. „Modelowy” polski nauczyciel był w zdecydowanej większości osobą urodzoną na wsi, raczej w biednej rodzinie, przeważnie rolniczej. Po

<sup>59</sup> Przedtem funkcję tę przez pół roku sprawował Ernest Farnik, ale on ukończył studia wyższe i legitymował się tytułem doktora (MP 1910, nr 11, s. 160; M. F a z a n: *Ernest Farnik...*, s. 42).

<sup>60</sup> Biogram pośmiertny w MP 1914, nr 6, s. 129—133.

<sup>61</sup> MP 1908, nr 11, s. 161; 1909, nr 3, s. 53; nr 9, s. 160; 1910, nr 5, s. 79; 1912, nr 10, s. 159.

<sup>62</sup> Przykładem Adolf Cieslar (Ciešlar) (1858—1934), urodzony w Błogocicach, profesor i rektor Hochschule für Bodenkultur w Wiedniu, czy Alfred Paul Hetschko (Heczko) (1898—1967), pedagog muzyczny działający m.in. we Lwowie, a w końcu na Musikhochschule w Halle (*Ost-schlesisches Porträts. Biographisch-bibliographisches Lexikon von Österreichisch — Schlesien*. Hrsg. K.W. N e u m a n n. Bd. 1. Berlin 1991, s. 132—133; Bd. 2. Berlin 1996, s. 195).

ukończeniu szkoły ludowej w swojej albo w sąsiedniej wsi, kontynuował naukę w szkole średniej w Cieszynie, na ogół w miejscowym seminarium nauczycielskim. Stanowiło ono podstawę jego wykształcenia zawodowego, ale dawało mu też szansę zetknięcia się (zwykle w tajnym stowarzyszeniu „Jedność”) z ideami głoszonymi przez polski obóz narodowy. Posadę nauczyciela obejmował najczęściej na wsi, w szkole z polskim językiem nauczania. W tejże szkole funkcja kierownika stanowiła przeważnie pułap jego kariery zawodowej. Nauczyciel, który nie chciał porzucić własnej wspólnoty narodowej, miał jedyną właściwie szansę dalszego awansu zawodowego w szkołach narodowych powołanych do życia przez samych Polaków (najwyższym szczeblem tego szkolnictwa było od 1910 roku seminarium nauczycielskie w Bobrku)<sup>63</sup>. Nieograniczone za to pozostawały możliwości działalności politycznej i społecznej na rzecz własnej grupy narodowej oraz społeczności lokalnej; w tę działalność większość polskich nauczycieli była bardzo mocno zaangażowana.

Opisany model kariery reprezentuje ponad 2/3 życiorysów grupy polskich nauczycieli, zarejestrowanych w *Elektronicznym słowniku biograficznym Śląska Cieszyńskiego*<sup>64</sup>. Potwierdza to opinię, którą wyraził Jan Żebrok: „[...] byliśmy dlatego wszyscy sobie bliscy, że stanowiliśmy grupę społecznie prawie jednolitą, bez domieszki krwi błękitnej, grupę z pochodzenia i przekonań naprawdę demokratyczną [...]”<sup>65</sup>. Sformułowanie to należy rozumieć jako pewną przenośnię, niemniej jednak pozostaje faktem, że grupę polskiego nauczycielstwa<sup>66</sup> Śląska Cieszyńskiego w omawianym okresie łączyła nie tylko jedność celów, ale także wspólnota podobnego „wzoru”, modelu kariery i drogi życiowej.

<sup>63</sup> Modelowy „wzór” takiej właśnie kariery śledzić możemy na przykładzie życia i działalności Bernarda Kotuli, jednego z niewielu polskich pedagogów urodzonych w niezamożnej rodzinie wiejskiej, który swoje pełne pasji i osiągnąć życie zakończył jako profesor polskiego seminarium nauczycielskiego w Bobrku (por. M. B o g u s: *Tradycja i postęp jako tworzywo...*, s. 261—273).

<sup>64</sup> Dokładnie 100. W 13 wypadkach takiej drogi życiowej można się domyślać, ale prezentowane dane nie pozwalają tego stwierdzić z całą pewnością.

<sup>65</sup> J. Ż e b r o k: *Pamiętnik śląskiego nauczyciela*. Skoczów 1958 (maszynopis w: Książnica Cieszyńska, Dział Zbiorów Specjalnych, s. [7]). Por. J. K r ó l: *Ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim...*, s. 31.

<sup>66</sup> Całą grupę nauczycielstwa działającego na tym terenie należałoby poddać precyzyjnym badaniom statystycznym, jako specyficzną społeczność. Punktem wyjścia powinno być stworzenie odpowiedniej bazy źródłowej, obejmującej najważniejsze dane na temat działających na terenie Śląska Cieszyńskiego pedagogów polskich i innych. Umożliwia to m.in. dokumentacja poszczególnych nauczycieli, zachowana w Archiwum Państwowym w Cieszynie: Komisja Szkolna Księstwa Cieszyńskiego (1918—1922), sygn. 464—795 (i dopływy), obejmująca teczki osobowe ponad 400 nauczycieli i nauczycielek.

Marzena Bogus

### **A Career model of a Polish teacher in Cieszyn Silesia in the Austrian times**

#### **S u m m a r y**

Polish teachers in Cieszyn Silesia constituted an almost homogeneous social group, “with no blue blood admixture, and democratic, both from the point of view of its origin and opinions”. The statement should be treated as a kind of metaphor, nevertheless, the fact is that a group of Polish teachers in the region and time in question was united by means of not only the unity of its aims, but also a common “pattern”, career model and life path.

Marzena Bogus

### **Das Modell der Karriere des polnischen Lehrers in Teschener Schlesien zur Zeit der österreichischer Monarchie**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die in Teschener Schlesien tätigen polnischen Lehrer waren eine fast homogene gesellschaftliche Gruppe ohne der Menschen aristokratischer Abkunft, die hinsichtlich der Herkunft und der Gesinnung wirklich demokratisch war. Diese Feststellung ist als eine gewisse Metapher zu verstehen, doch es ist eine unwiderlegbare Tatsache, dass die polnischen Lehrer damals nicht nur durch gemeinsame Ziele, sondern auch durch ähnliches Modell der Berufs- und Lebenskarriere vereinigt waren.

Jolanta Kwiatek

## Możliwości i bariery w edukacji Górnoślazaczek na przełomie XIX i XX wieku

W ciągu całego wieku XVIII dziewczęta z najniższych warstw społecznych przeważnie nie miały dostępu do szkoły, a wychowanie córek z rodzin elity, praktykowane w domu bądź na pensji żeńskiej, było płytkie i powierzchowne. Główną wagę przywiązywano w nim do kultury uczuć i umiejętności praktycznych potrzebnych kobiecie w życiu rodzinnym<sup>1</sup>. Edukacja kobiet należała do najbardziej zaniedbanych sfer europejskiej oświaty, co — powtarzając w lapidarnym skrócie za Stanisławem Kotem — wynikało z „upośledzenia społecznego, w jakim pogrążona była ta połowa ludzkości”<sup>2</sup>.

Zasadniczy przełom w tej dziedzinie dokonał się dopiero w XIX wieku, czemu sprzyjało wiele czynników społecznych i pedagogicznych. Do najważniejszych zaliczyć trzeba proces upowszechniania się szkoły ludowej, możliwy między innymi dzięki prawnie ustanowionej zasadzie obowiązku szkolnego. W Prusach, a więc i na Śląsku, nastąpiło to w roku 1825. Wszystkie dzieci w wieku od 6 do 14 lat, bez różnicy płci i pochodzenia, uzyskały prawo do oświaty, wyrażające się w ich powszechnym dostępie do szkół elementarnych. Był to moment zwrotny, w którym szkoła i wiedza przestały być wyłącznym, a utrwalonym w tradycji, przywilejem młodzieży męskiej. Historycy wychowania nie bez racji zwracają zatem uwagę, że ustanowienie obowiązku szkolnego miało większe znaczenie dla przyszłości edukacji dziewcząt niż chłopców. Na poparcie tej tezy przytacza się choćby taki przekonujący argument, iż poczynione w Prusach już w XVIII wieku pierwsze próby zaprowadzenia obowiązkowości nauczania kończyły się fiaskiem najczęściej w odniesieniu do dziewcząt, gdyż rodzice pod presją ubóstwa lub innych trudności rezygnowali z kształcenia

<sup>1</sup> M. S c h m i t z: *Mädchenschulwesen*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. E.M. R o l o f f. Bd. 3. Freiburg im Breisgau 1914, s. 547—549.

<sup>2</sup> S. K o t: *Historia wychowania*. T. 2. Wyd. 3. Warszawa 1994, s. 205.

córek a nie synów<sup>3</sup>. Oczywiście, podłoże takich postaw tkwiło w społeczeństwie jeszcze głębiej, a wynikało z powszechnego, zwłaszcza wśród niższych stanów, braku troski o intelektualny rozwój kobiet, z niedoceniań potrzeby ich edukacji, często w myśl potocznej opinii, że „wiedza psuje kobietę”<sup>4</sup>.

Przeobrażenia społeczne związane z deklasacją i zubożeniem ziemianstwa oraz wyodrębnieniem się warstwy inteligenckiej spowodowały, że w XIX wieku palącą kwestią stało się przygotowanie kobiet do pracy zawodowej. W zmieniającej się rzeczywistości społecznej dziewczęta z wyższych sfer, pozostające dotąd w domu i nierzadko na łasce męskiego opiekuna rodziny, stawały przed koniecznością walki o życiową samodzielność. Kobiety wywodzące się z zubożałej szlachty, mieszczaństwa, z rodzin inteligenckich (urzędników, lekarzy, prawników, nauczycieli, pastorów itp.) musiały zarabiać na swe utrzymanie, by chronić się przed ubóstwem, zwłaszcza gdy pozostawały w stanie panieńskim lub w razie wdowieństwa. Pilnie potrzebowały więc wykształcenia. Ich edukacji należało nadać wreszcie regularne i stałe formy<sup>5</sup>.

Dla dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, za niezbędną, ale i wystarczającą uchodziła szkoła ludowa. Rodziny natomiast z zamożnych i wykształconych warstw konsekwentnie starały się ją omijać. W środowisku tym powtarzano opinię, ugruntowaną zresztą w niektórych pedagogicznych koncepcjach elitarnego wychowania, że szkoła publiczna, a zwłaszcza ludowa „degraduje”, wywierając szkodliwy wpływ na intelekt, charakter i maniery dzieci z tzw. dobrych domów<sup>6</sup>. Rodziny te zrzeszały się więc w celu zakładania i finansowego utrzymania osobnych szkół żeńskich, które w krajach niemieckich nazywano höhere Töchterschulen. Dlatego w piśmiennictwie przeważa pogląd, że szkolnictwo żeńskie paradoksalnie w większym stopniu zawdzięczało swój początek względem społecznym niż ściśle oświatowym racjom<sup>7</sup>.

W pierwszej połowie XIX wieku proces rozwoju tego typu szkół przebiegał na terenie całych Prus powoli, ale w sposób ciągły. Wszystkie placówki miały

<sup>3</sup> M. Schmitz: *Mädchenschulwesen...*, s. 548; L. Musioł: *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim*. Katowice 1933, s. 48.

<sup>4</sup> M. Schmitz: *Mädchenschulwesen...*, s. 547.

<sup>5</sup> S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 205—206; S. Litak: *Historia wychowania*. T. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*. Kraków 2004, s. 141—142, 184—186; K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren und die mittleren Mädchenschulen*. „Preussische Statistik” 1896, H. 151, s. 145; E. Zierkiewicz: *Szkic panoramiczny sytuacji kobiet w różnych okresach historycznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1/2, s. 151—154.

<sup>6</sup> Archiwum Państwowe w Opolu (dalej AP Opole), zespół: Rejencja Opolska, Wydział II (dalej RO II), sygn. 4574, b. pag., pismo rodziców uczennic höhere Töchterschule w Paczkowie, 19 XII 1883; J. Baltzer: *Die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens im oberschlesischen Industriebezirk, Separatabdruck aus der Zeitschrift „Oberschlesien”* 1902, Jg. 1, H. 6, s. 3.

<sup>7</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 142—143, 151, 159; J. Baltzer: *Die Entwicklung...*, s. 1—2; *Geschichte der Erziehung*. Red. K.-H. Günther u. a. Berlin 1976, s. 416.

charakter prywatny i utrzymywały się z własnych środków. Państwo nie otaczało ich opieką finansową ani też prawną. Wymagało tylko, aby otwarcie nowych szkół odbywało się za zgodą rad miejskich i władz oświatowych na szczęblu rejencji<sup>8</sup>. Brak miarodajnej ustawy sprawił, że przez wiele dziesięcioleci szkoły żeńskie różniły się organizacją, programami i poziomem nauczania. Podczas gdy część z nich rozwijała się w kierunku szkół średnich w pełnym tego słowa znaczeniu, zbliżonych do męskich gimnazjów, inne realizowały zaledwie program miejskich szkół ludowych, wzbogacony o lekcje języka francuskiego. Tryb funkcjonowania szkół kształtowały bowiem lokalne warunki, możliwości i potrzeby edukacyjne ich środowiska<sup>9</sup>.

Ślady najstarszej, przypuszczalnie, na Górnym Śląsku szkoły odnajdujemy w Raciborzu. Miała ona powstać w roku 1828<sup>10</sup>. W urzędowym wykazie szkolnictwa żeńskiego z 1854 roku odnotowanych zostało już sześć placówek w takich miastach, jak: Gliwice, Głogówek, Głubczyce, Nysa, Opole, Racibórz. Dla porównania, na Dolnym Śląsku funkcjonowało 15 szkół tego typu, w Poznańskim — 8, a w całym państwie pruskim — 117<sup>11</sup>. Należy zauważyć, że liczba męskich gimnazjów była zbliżona. W prowincji śląskiej działało w 1852 roku 21 gimnazjów, w tym 5 na Górnym Śląsku — w Gliwicach, Głubczycach, Nysie, Opolu i Raciborzu<sup>12</sup>. Łatwo dostrzec, że wybór miejsca na szkoły żeńskie nie był raczej przypadkowy. Pomyślne warunki rozwoju mogły one niewątpliwie uzyskać w ośrodkach szkolnych z naukowymi tradycjami i z najlepiej wykształconą kadrą nauczycielską, jaką stanowiły gremia profesorów gimnazjalnych. Kierownictwo szkół żeńskich zabiegało o zatrudnienie ich w swoich placówkach.

Od lat pięćdziesiątych XIX wieku przybywało szkół w coraz szybszym tempie. Ten model edukacji dziewcząt upowszechnił się już w społeczeństwie i w pełni dogadzał ambicjom ówczesnych sfer wyższych. Za reprezentatywny program nauczania uznać można dla tego okresu harmonogram zajęć realizowanych w szkole żeńskiej w Opolu. W dokumencie tym, który przedłożyła opolskiej radzie miasta w 1856 roku kierownicza placówki Maria Weiss, wymienionych zostało 12 przedmiotów: religia, język niemiecki, dwa języki obce — francuski i angielski, historia, geografia (z uwzględnieniem krajoznawstwa regionalnego), przyrodoznawstwo (dzielone na historię naturalną i fizykę), rachunki, śpiew, rysunek, kaligrafia, prace ręczne. Wkrótce poszerzono program o elementy wiedzy ze starożytności klasycznej, wyodrębniając np. mitologię

<sup>8</sup> E. Kupfer: *Erster Nachtrag zu den Schulverordnungen der Königlichen Regierung zu Oppeln*. Breslau 1896, s. 161.

<sup>9</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 143 i n.

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat zob.: J. Kwiątek: *O początkach średniego szkolnictwa żeńskiego na Górnym Śląsku*. „Rocznik Łubowski” 2005, T. 3, s. 35.

<sup>11</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 143—144.

<sup>12</sup> J. Kwiątek: *Zarys dziejów szkolnictwa na Śląsku ze szczególnym uwzględnieniem Górnośląska (do II wojny światowej)*. „Rocznik Łubowski” 2004, T. 2, s. 47.

grecką jako osobny przedmiot w najstarszej klasie. Nie wprowadzono jednak łaciny, nieodzownej w męskich gimnazjach i podnoszącej rangę szkoły<sup>13</sup>. Chlubą szkół żeńskich była nauka obcych języków nowożytnych, zwłaszcza francuskiego, którego znajomość uchodziła w tamtych czasach za oznakę wykształcenia panny z dobrego domu.

Należy podkreślić, że wyobrażenia o ideale wychowawczym kobiet i celu ich edukacji były niejasne i zróżnicowane zarówno wśród społeczeństwa, jak i w kręgach pedagogicznych. W mniejszości pozostawały głosy opowiadające się za jednakowym kształceniem mężczyzn i kobiet. Najwięcej zwolenników miał tradycyjny wzorzec żony, matki i pani domu. Zadowalano się przeważnie powierzchowną ogładą umysłową kobiet. Perspektywa zrównania w prawach szkół żeńskich z prowadzącymi do uniwersytetu męskimi gimnazjami pozostawała więc bardzo odległą<sup>14</sup>.

Nie przybliżyły jej również uchwały krajowej konferencji pedagogicznej, poświęconej zagadnieniom edukacji kobiet, która zwołana została w dniach 18—23 sierpnia 1873 roku w siedzibie pruskiego resortu oświaty. W rezolucji zapisano wprawdzie, że celem edukacji w szkole żeńskiej, podobnie jak w męskim gimnazjum, jest kształcenie formalne, to jednak proponowany zakres wiedzy nie był równorzędny. Szkoły żeńskie nie dawały tzw. uniwersyteckiej matury, a szczytem edukacyjnych możliwości ich absolwentek było kontynuowanie nauki w dwuletnim seminarium nauczycielskim<sup>15</sup>. Swe aspiracje do studiowania realizowały więc na razie w zagranicznych ośrodkach akademickich, głównie szwajcarskich, „gdzie uniwersytet zuryski (1865), a za nim genewski (1872) otwarły się pierwsze dla kobiet”<sup>16</sup>.

Ważne dla dalszego rozwoju szkół okazały się, sprecyzowane w toku obrad, zasady ich organizacji, które uporządkowały ten system kształcenia i stanowiły wytyczną dla zakładających nowe placówki. Postanowiono, że szkoła żeńska będzie kształcić dziewczęta w wieku od 6 do 16 lat, obejmie więc dziesięcioletni okres nauki, i powinna liczyć siedem klas. Poszerzono też materiał nauczania, szczególnie w zakresie przedmiotów ścisłych. Uczestnicy konferencji opowiedzieli się ponadto za tworzeniem szkół publicznych, finansowanych przez gminy miejskie i państwo oraz za zwiększeniem zatrudnienia męskiej kadry z akademickim wykształceniem. Ze względu na ciągły brak ustawy o szkołach żeńskich wymienione zasady służyły przez następne z górą dwudziestolecie za podstawę ich funkcjonowania<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4625, s. 32—35, program nauczania ułożony przez M. Weiss dla höhere Töchterschule w Opolu, 28 V 1856; ibidem, s. 67—70, protokół publicznego egzaminu w szkole M. Weiss, 3 IV 1860.

<sup>14</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 144—145.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 145—151.

<sup>16</sup> S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 207. Zob. także: J. Lins: *Mädchengymnasien*. In: *Lexikon...*, Bd. 3, s. 538.

<sup>17</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 147—158.

Szacuje się, że około połowy lat siedemdziesiątych XIX wieku na Górnym Śląsku było nieco ponad dwadzieścia szkół żeńskich. Jak udało się ustalić na podstawie źródłowych zapisków, placówki te powstały w 17 miejscowościach: Opolu, Raciborzu, Głubczycach, Bytomiu, Gliwicach, Nysie, Głogówku, Mysłowicach, Prudniku, Pszczynie, Mikołowie, Rybniku, Tarnowskich Górach, Zabrze, Kluczborku, Katowicach, Paczkowie. W kilku z wymienionych miast działały dwie, a nawet trzy szkoły. Sześć spośród nich prowadziły żeńskie zgromadzenia zakonne; siostry szkolne de Notre Dame miały swoje placówki kształcące w Opolu, Prudniku, Głubczycach, urszulanki — w Raciborzu, boromeuszki — w Nysie. We wszystkich tych szkołach naukę pobierało blisko 1500 uczennic, co stanowiło 1,5% ogółu dziewcząt w wieku obowiązku szkolnego. Wywodziły się głównie ze środowisk miejscowej elity urzędniczej i ekonomicznej pochodzenia niemieckiego i żydowskiego<sup>18</sup>.

Właścicielkami i zarazem kierowniczkami szkół były dyplomowane przełożone, z wyjątkiem szkoły w Katowicach (założonej w 1875 roku) — placówki o statusie miejskim (finansowanej ze środków komunalnych), w której stanowisko dyrektora piastował nauczyciel z uniwersyteckim wykształceniem<sup>19</sup>. Kobiety obejmowały też większość posad nauczycielskich. Z życiorysów nauczycielek, odnalezionych w archiwalnej dokumentacji, wynika, że Górnoślązaczki wyjeź-

<sup>18</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4563, 4574, 4576, 4588, 4610, 4621—4623, 4625, 4630; *Schematismus der öffentlichen evangelischen Elementarschulen Schlesiens (Statistik Adressbuch)*. Bearb. J. Herold. Breslau 1879, s. 187—191, 194—195, 198—201. Zob. także: J. Baltzer: *Die Entwicklung...*, passim; R. Bigdon: *Bytomskie szkolnictwo średnie i zawodowe w latach 1841—1914*. „Rocznik Teologiczny Śląska Opolskiego” 1970, T. 2, s. 249 i n.; M. Bontzek: *Die Armen Schulschwestern D. N. D. an der Elementarschule zu Beuthen O. S.* Beuthen 1879; B. Chodorowska-Benz: *Rozwój szkolnictwa Głubczyc, Baborowa i Kietrza 1742—1945*. Praca doktorska. Uniwersytet Opolski 2003, masz.; K. Dola: *Katolickie instytucje charytatywne na Śląsku w drugiej połowie XIX wieku*. W: *Kardynał Melchior von Diepenbrock 1798—1853, odnowiciel życia religijnego na Śląsku*. Red. nauk. M. Kaczmarek, A. Kiełbasa, J. Swastek. Wrocław 2000, s. 82; *Geschichte der kathol. höheren Mädchenschule zu Ratibor vom Jahre 1879 bis zum Jahre 1888*. Ratibor 1895; E. Gołąbek: *Działalność nauczycielsko-wychowawcza Sióstr Szkolnych de Notre Dame*. Referat wygłoszony na sesji naukowej — Zakony żeńskie na Śląsku w XIX i XX w. — zorganizowanej w Opolu 28 maja 2004, masz., s. 2 i n. [w druku]; F. Idzikowski: *Opole. Dzieje miasta do 1863 r.* Tłum. A. Skoberla. Opole 2002, s. 235—236; W. Korzeniowska: *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich — od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*. Kraków 2004, s. 146; *Lehr- und Erziehungsanstalten der Armen Schulschwestern von unserer lieben Frau in der schlesischen Ordensprovinz*. Düsseldorf [b.r.w.], s. 10—11; W. Lesiuk: *Oświata*. W: *Opole. Monografia miasta*. Red. W. Dziewulski, F. Hawranek. Opole 1975, s. 398; R. Lieson: *Festschrift zum 25. jährigen Ortsjubiläum der Armen Schulschwestern von unserer lieben Frau zu Beuthen O. S. am 1 April 1917*. Beuthen 1917, s. 3—11; *Die schlesische Ordensprovinz der Kongregation der Armen Schulschwestern*. U. L. Fr. von 1851 bis 1926. Breslau 1926, s. 43—44; J. Swastek: *Kardynał Melchior von Diepenbrock a życie zakonne na Śląsku w połowie XIX wieku*. W: *Kardynał...*, s. 72.

<sup>19</sup> J. Baltzer: *Die Entwicklung...*, s. 9—10.

działy na naukę zawodu do prywatnych seminariów żeńskich we Wrocławiu, w Poznaniu, Legnicy, Bolesławcu i w Ziębicach. Właśnie stamtąd pochodzi większość ich nauczycielskich patentów złożona do akt szkolnych<sup>20</sup>. Dopiero od 1875 roku uzyskały możliwość kształcenia się również na miejscu, a ściślej — w Katowicach, gdzie utworzone zostało pierwsze na Górnym Śląsku żeńskie seminarium. Jego absolwentki szybko znajdowały zatrudnienie, gdyż cieszyło się ono znakomitą renomą<sup>21</sup>.

Należy zauważyć, że szkoły żeńskie, tworzone w omawianym czasie na miarę cywilizacyjnych aspiracji śląskiego społeczeństwa, zaspokajały edukacyjne potrzeby mieszanek większych miast i sąsiednich okolic. W każdej prawie szkole oprócz dziewcząt dochodzących na naukę z miasta były bowiem uczennice przyjezdne, mieszkające w pensjonatach. Wraz z gimnazjami i szkołami realnymi zakłady żeńskie odgrywały istotną rolę w kształceniu rodzimej inteligencji.

Destabilizująco na górnośląskie szkolnictwo żeńskie podziałał przebieg kulturkampfu. Na podstawie ustawy z 31 maja 1875 roku, która zakazywała działalności zakonów na terenie Prus, władze oświatowe rejencji opolskiej ogłosiły przepisy wykonawcze o kasacie szkół klasztornych. Zarządy miast miały w ich miejsce powołać „zastępcze” placówki, utrzymywane z funduszy komunalnych. Wzywając do tworzenia szkół publicznych, przekonywano, że osiągają one lepsze rezultaty kształcenia niż zakłady prywatne. Miały to być zatem wieloklasowe szkoły o wysokiej frekwencji, kierowane przez dyrektorów z uniwersyteckimi dyplomami i mające symultanny charakter, a nie — jak dotąd — wyznaniowy<sup>22</sup>.

Zamykanie szkół klasztornych następowało sukcesywnie. Najwcześniej (1 kwietnia 1877 roku) los ten dotknął zakładu sióstr szkolnych w Prudniku, a następnie ich placówki w Opolu (1 kwietnia 1878 roku), Głubczycach i Bytomiu (1 kwietnia 1879 roku). Działalności musiały tak samo zaprzestać (1 kwietnia 1879 roku) urszulanki w Raciborzu i boromeuszki w Nysie<sup>23</sup>. Kasacie szkół towarzyszyły protesty lokalnych społeczności, manifestujących uznanie dla ich pracy wychowawczej. Opory budził symultanny charakter przyszłych szkół „zastępczych”. Ponieważ w potocznej opinii szkoła symultanna często utożsamiana

<sup>20</sup> Przykładowy zestaw dyplomów nauczycielek zob.: AP Opole, RO II, sygn. 4625, s. 14—19; ibidem, sygn. 4622, s. 527; ibidem, sygn. 4623, s. 9; ibidem, sygn. 4610, s. 47—49; ibidem, sygn. 4596, s. 4—5.

<sup>21</sup> J. B a l t z e r: *Die Entwicklung...*, s. 11.

<sup>22</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4588, b. pag., rejencja opolska do burmistrza Raciborza, 21 XII 1875; ibidem, sygn. 4576, s. 1—10, rejencja do burmistrza Prudnika, 26 I 1876.

<sup>23</sup> Ibidem, sygn. 4576, s. 20—22, burmistrz Prudnika do rejencji, 12 V 1876; ibidem, s. 23—24, rejencja do landrata prudnickiego, 11 XI 1876; ibidem, sygn. 4588, b. pag., korespondencja władz miejskich Raciborza z rejencją, 24 IV i 6 VI 1876, 1 V 1878; R. B i g d o n: *Bytomskie szkolnictwo...*, s. 251; E. G o ł ą b e k: *Działalność...*, s. 5; R. L i e s o n: *Festschrift...*, s. 10—11; *Die schlesische Ordensprovinz...*, s. 43—44; J. S w a s t e k: *Kardynał...*

była z bezwyznaniową, obawiano się lekceważenia nauki religii i laicyzacji wychowania<sup>24</sup>.

Siostry szkolne z Prudnika, Opola i Bytomia przeniosły się, wraz z towarzyszącymi im grupkami uczennic, do Białej Wody koło Jawornika na Śląsku austriackim, gdzie od 1876 roku znajdował się dom macierzysty ich zgromadzenia oraz szkoła z pensjonatem. W roku 1879 zakład ten kształcił 172 uczennice, w większości przybyłe z terenów należących do Prus<sup>25</sup>. Siostry z głubczyckiej szkoły wyjechały z dwunastoma wychowankami do utworzonej w 1878 roku osady zakonnej w Krnowie<sup>26</sup>. Na Śląsk austriacki udały się też z gronem uczennic raciborskie urszulanki<sup>27</sup>. Wskutek kulturkampfu szkolnictwo żeńskie na Górnym Śląsku zostało uszczuplone o sześć placówek, czyli o blisko 1/3 ich ogółu, utraciło około 30 nauczycielek, a liczny zastęp uczennic znalazł się nagle poza szkołą. Większość z nich rozproszyła się po okolicznych zakładach, co najmniej 50 kontynuowało edukację za granicą — w Austrii, a część — będąc jeszcze w wieku obowiązku szkolnego (również około 50 dziewcząt) — cofnięto do szkół elementarnych. W zamian powstała (1 kwietnia 1878 roku) tylko jedna miejska, siedmioklasowa szkoła w Opolu, pod kierownictwem dyrektora z akademickimi kwalifikacjami, licząca 200 uczennic<sup>28</sup>. W innych bowiem miastach, gdzie fundusze i potrzeby edukacyjne były znacznie mniejsze niż w stolicy rejencji, fiaskiem zakończyły się próby utworzenia „zastępczych” szkół publicznych<sup>29</sup>.

Fatalne skutki kasaty spowodowały na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku głębszy kryzys w górnośląskim szkolnictwie żeńskim, który przejawiał się głównie zastojem w rozwoju jego sieci<sup>30</sup>. Po zakończeniu kulturkampfu, mocą państwowej ustawy z 19 kwietnia 1887 roku, zgromadzenia zakonne wznowiły działalność pedagogiczną. W ciągu pięciu ko-

<sup>24</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4621, s. 43—49, dyrektor sądu w Prudniku do ministra oświaty A. Falka, 22 XI 1876; ibidem, s. 51, 75—77, magistrat Prudnika do rejencji, 20 i 23 I 1877; ibidem, s. 56—60, powiatowy inspektor szkolny w Prudniku do rejencji, 28 I 1877; ibidem, s. 78, Ministerstwo Oświaty do rejencji opolskiej, 17 III 1877; ibidem, sygn. 4588, b. pag., magistrat Raciborza do rejencji, 4 XI, 1878.

<sup>25</sup> E. G o ł ą b e k: *Działalność...*, s. 5—6; *Die schlesische Ordensprovinz...*, s. 54; *Lehr- und Erziehungsanstalten...*, s. 10—11; R. L i e s o n: *Festschrift...*, s. 8—11.

<sup>26</sup> B. C h o d o r o w s k a - B e n s z: *Rozwój szkolnictwa...*, s. 113; *Die schlesische Ordensprovinz...*, s. 44.

<sup>27</sup> *Geschichte der kathol. höheren Mädchenschule...*

<sup>28</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4625, s. 246, powiatowy inspektor szkolny w Opolu do rejencji, 14 II 1878; ibidem, s. 247; ibidem, zespół: Państwowe Liceum Żeńskie w Opolu, sygn. 1, s. 100, statystyka szkoły, 8 XII 1920; J. B a l t z e r: *Die Entwicklung...*, s. 8.

<sup>29</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4563, s. 34—36, 82—83, korespondencja powiatowego inspektora szkolnego w Głubczycach z rejencją, 17 IX 1880, 17 IX 1881; ibidem, sygn. 4588, b. pag., minister oświaty do rejencji opolskiej, 9 XI i 27 XII 1878.

<sup>30</sup> J. K w i a t e k: *Ze studiów nad edukacją dziewcząt na Górnym Śląsku (do I wojny światowej)*. „Kwartalnik Opolski” 2006, nr 1, s. 29.

lejných lat od wspomnianej daty siostry powracające z przymusowej emigracji reaktywowały na Górnym Śląsku swoje dawne szkoły dla dziewcząt z wyjątkiem placówek w Prudniku i Nysie<sup>31</sup>. Zakłady te dynamicznie się rozwijały, a ich liczebność osiągała najwyższe wskaźniki w skali całej rejencji. Informacje na temat rozwoju szkolnictwa żeńskiego w latach 1891—1906 zawierają wyniki ogólnokrajowych spisów szkolnych, publikowane w pięcioletnich odstępach. W drugiej połowie XIX wieku szkoły te określano w nomenklaturze urzędowej mianem höhere Mädchenschulen, które wypierało z użycia ich wcześniejszą i staroświecką już nazwę (Töchterschulen), nieadekwatną do nowszych celów stawianych edukacji kobiet.

Według statystyki za rok 1891, na Górnym Śląsku funkcjonowało 28 szkół żeńskich — 3 publiczne (utrzymywane przez gminy) i 25 prywatnych. Na rejencję opolską przypadało wówczas 30,4% ogółu tego typu placówek w prowincji śląskiej i 3,3% — w całym kraju. Ich poziom organizacyjny był jednak niski; tylko 4 górnośląskie szkoły (2 publiczne i 2 prywatne) liczyły, zgodnie z wymogami, po 7 i więcej klas, podczas gdy w sąsiedniej rejencji wrocławskiej aż połowa żeńskich zakładów miała od 7 klas wzwyż. Na terenie rejencji opolskiej naukę w szkołach żeńskich pobierało 2838 uczennic, tj. około 2% dziewcząt w wieku obowiązku szkolnego. Na Dolnym Śląsku odsetek ten był wyższy i w rejencji wrocławskiej w przybliżeniu wynosił 3,6%, a w legnickiej — 2,5%<sup>32</sup>.

Na kwestie możliwości oraz barier edukacyjnych w różnych środowiskach społecznych oraz narodowych światło rzucają statystyki — wyznaniowa i językowa — sporządzone w ramach spisów szkolnych. We wszystkich żeńskich szkołach rejencji opolskiej blisko połowę dziewcząt stanowiły katoliczki — 46,8%, ewangeliczek było 29,7%, a do wyznania mojżeszowego należało 23,5%. W placówkach prywatnych wskaźniki były bardzo zbliżone, natomiast w publicznych dało się zauważyć inną zgoła zależność między odsetkiem uczennic a ich wyznaniem. Istotną przewagę miały w nich dziewczęta z rodzin protestanckich — 40,4%, i żydowskich — 37,3%. Katoliczek było zdecydowanie mniej — 22,3%. Szkoły publiczne usytuowane w dużych ośrodkach, jak Opole czy Katowice, kształciły niemal wyłącznie córki zamożnych i stojących u szczytu hierarchii społecznej obywateli tychże miast, głównie pochodzenia niemieckiego i żydowskiego. Dziewcząt przyjezdnych, z okolic biedniejszych, gdzie przeważał katolicyzm, znajdowała się tam zaledwie garstka<sup>33</sup>.

W skali całego państwa ta dominacja żeńskiej młodzieży wyznania ewangelickiego i mojżeszowego była w szkolnictwie średnim oczywiście jeszcze bardziej widoczna. Uzasadnić to należy prostym faktem, że ludność obu tych konfesji była w miastach liczniej reprezentowana niż katolicy. Ci ostatni za-

<sup>31</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4630, s. 87, powiatowy inspektor szkolny w Raciborzu do landranta, 15 IX 1887; *Die schlesische Ordensprovinz...*, s. 64.

<sup>32</sup> „Preussische Statistik” 1891, H. 120, Tl. 1, s. 140—141, 250—251.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 144, 256.

mieszkiwali przeważnie rejony wiejskie. Szkoły średnie zaś zakładano prawie wyłącznie w miastach i dlatego ich zamożni obywatele mieli do nich szerszy dostęp niż materialnie ubożsi mieszkańcy wsi. Statystyki ogólnopruskie wykazywały, że — proporcjonalnie do liczby ludności poszczególnych wyznań — młodzież protestancka i pochodzenia żydowskiego była lepiej wykształcona od katolickiej. Dało się to szczególnie zaobserwować w męskich szkołach średnich i na uniwersytetach. W roku 1886 np. wśród gimnazjalistów było na terenie całego kraju 72,5% ewangelików, 17,6% katolików, 9,7% wyznawców religii mojżeszowej i 0,25% innych konfesji. W środowisku akademickim wskaźniki wynosiły odpowiednio: 69,94%, 20,12%, 9,58% i 0,36%<sup>34</sup>.

W rejencji opolskiej dla wszystkich bez wyjątku uczennic szkół publicznych językiem macierzystym był język niemiecki. W placówkach prywatnych kwestia przedstawiała się prawie identycznie — 97,9% ich uczennic posługiwało się w swoich rodzinach wyłącznie językiem niemieckim, tylko 1,9% — językiem polskim i niemieckim, a 0,2% mówiło po niemiecku i w innym jeszcze języku<sup>35</sup>. Rzecz charakterystyczna, że odwrotne proporcje zachodziły w górnośląskich szkołach ludowych. Zdecydowaną większość stanowiły tam dzieci z rodzin polskich — 58,1%. Niecałe 4% młodzieży posługiwało się wyłącznie językami morawskim i czeskim. Mówiących w domu tylko po niemiecku było 28,9%, a dwujęzycznych — 9,1%<sup>36</sup>. Przyczyna tej kardynalnej różnicy — jak stwierdzili autorzy komentarza do jednego z tomów „Preussische Statistik” — tkwiła w „raczej jednolitej niemieckiej charakterze ludności miejskiej i w mniej korzystnej sytuacji materialnej obcojęzycznej części ludności, zwłaszcza polskiej”<sup>37</sup>, której oczywiście nie było stać na posyłanie dzieci do elitarnych szkół.

Szkoły żeńskie zatrudniały w rejencji opolskiej 252 nauczycieli, z których 25 — placówki publiczne i 227 — prywatne. Wśród nich było 148 kobiet, co stanowiło 58,7% ogółu kadry pedagogicznej górnośląskich szkół żeńskich. W szkołach publicznych pracowało 10 kobiet, a w prywatnych — 138. Nauczanie przedmiotowe prowadziło 115 nauczycielek, a 33 uczyły prac ręcznych<sup>38</sup>. W kobiecych rękach spoczywało też kierownictwo wszystkich szkół prywatnych. Trzeba zaznaczyć, że szkolnictwo żeńskie stwarzało nauczycielkom znacznie większe szanse na zatrudnienie niż szkoły ludowe. W tych ostatnich posady miało w 1881 roku tylko 21 nauczycielek, a pięć lat później — 40<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die öffentlichen Mittelschulen und die öffentlichen höheren Mädchenschulen im Jahre 1886*. „Preussische Statistik” 1886, H. 101, s. 101—102.

<sup>35</sup> „Preussische Statistik” 1891, H. 120, Tl. 1, s. 144, 256.

<sup>36</sup> Ibidem, Tl. 2, s. 84—85.

<sup>37</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die öffentlichen...*, s. 102.

<sup>38</sup> „Preussische Statistik” 1891, H. 120, Tl. 1, s. 146, 259.

<sup>39</sup> Z. Surman: *Miejsce i funkcja nauczycieli szkół ludowych w strukturze społecznej Górnego Śląska w drugiej połowie XIX i na początku XX w.* W: „Acta Universitatis Wratislaviensis”. Nr 925, „Historia” 64, Wrocław 1988, s. 75.

Na progu ostatniej dekady XIX wieku szkoły żeńskie, jak ilustrują to statystyki, nadal różniły się między sobą zewnętrzną i wewnętrzną organizacją. Nie zmieniła tego podjęta przez resort oświaty próba ujednolicenia ich programów nauczania. Nowego bowiem programu z 6 października 1886 roku nie realizowały jednakowo konsekwentnie wszystkie szkoły na terenie kraju. Szkolnictwu żeńskiemu ciągle brakowało więc sprecyzowanego celu i kierunku edukacji. Tymczasem dzięki rosnącym aspiracjom oświatowym kobiet, związanym z ich pracą zarobkową w różnych zawodach, wymagających nierzadko specjalistycznego przygotowania, rodziły się spontaniczne inicjatywy edukacyjne, podejmowane poza skostniałymi strukturami szkoły. W sprawę mocno angażował się ruch kobiecy, walczący o umożliwienie dziewczętom zdobycia takiego zasobu wiedzy i umiejętności, jaki zapewniał chłopcom program gimnazjów i szkół realnych<sup>40</sup>.

Przykładem wspomnianych inicjatyw były otwarte w 1889 roku w Berlinie przez Helenę Lange dwuletnie żeńskie kursy realne, wychodzące poza zakres programu Mädchenschule, na których wykładano przedmioty „typowe dla szkół męskich”. Szczególny nacisk kładziono na matematykę i przyrodznawstwo. Uczono ponadto języków klasycznych oraz francuskiego i angielskiego, literatury niemieckiej, a także historii i rolnictwa<sup>41</sup>. Wraz z pojawieniem się nieco później pomyślnej perspektywy na dopuszczenie szerszego kręgu dziewcząt do matury równorzędnej z gimnazjalną i otwarcie im drogi do studiowania na uniwersytetach, H. Lange przekształciła jesienią 1893 roku swoje kursy realne w blisko czteroletnie kursy gimnazjalne. Umożliwiały one abiturientkom złożenie egzaminu dojrzałości na prawach państwowych, w przeciwieństwie do höhere Mädchenschulen, które takich uprawnień nadal nie miały. Toteż zasięg instytucji kursów gimnazjalnych zaczął się coraz bardziej rozszerzać, a wymogły to względy praktyczne, dyktowane przez życie. Pierwsze matury kobiet — absolwentek berlińskich kursów — odbyły się w 1896 roku<sup>42</sup>.

W kontekście tych przedsięwzięć anachroniczne wydało się części opinii, zwłaszcza kobiecej, pierwsze państwowe zarządzenie, mające na celu uregulowanie ustroju szkolnictwa żeńskiego, które wydał 31 maja 1894 roku minister oświaty Robert Bosse. Utrzymany został dziesięcioletni okres nauki, przy czym wzorcowa placówka liczyć miała 9 klas. Nowe przepisy zalecały organizowanie w szkołach kursów fakultatywnych celem uzupełniania wiedzy pod kątem zainteresowań uczennic i potrzeb ich przyszłej pracy zarobkowej. Ministerstwo Oświaty przestrzegało jednocześnie, by nie upodabniać höhere Mädchenschulen do szkół zawodowych, przypominając, że ich zasadniczym powołaniem jest

<sup>40</sup> K. Schneider, A. Petersilie: *Die höheren...*, s. 159.

<sup>41</sup> J. Lins: *Mädchengymnasien...*, s. 538.

<sup>42</sup> M. Kraul: *Das deutsche Gymnasium 1780—1980*. Frankfurt am Main 1984, s. 146; J. Lins: *Mädchengymnasien...*, s. 538—539.

„dać swoim uczennicom zarówno dogłębne wychowanie religijno-moralne, jak i wychowywać do czystej kobiecości (*zu echter Weiblichkeit*)”<sup>43</sup>.

W rejencji opolskiej tylko pojedyncze szkoły mogły szybko osiągnąć wymagany przez ministerstwo poziom organizacyjny. Według spisu szkolnego z 1896 roku sieć szkolnictwa żeńskiego tworzyły tam 32 placówki (3 publiczne i 29 prywatnych), wśród których tylko osiem (2 publiczne i 6 prywatnych), tj. 25% ogółu, miało po 7 i więcej klas. Natomiast w rejencji wrocławskiej sieć szkolnictwa żeńskiego obejmowała ponad 1/3 placówek o najwyższym stopniu organizacji, w legnickiej — niemal 3/4, a w całym państwie — blisko połowę<sup>44</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych XIX wieku nadal istniało na Górnym Śląsku większe zapotrzebowanie na nieduże placówki. Założone wówczas kolejne szkoły żeńskie były właśnie małymi zakładami, mającymi zadośćuczynić potrzebom niewielkich miast i osad przemysłowych, jak Pokój (1890), Zawadzkie (1893), Huta Laura (1895), Krapkowice (1896) czy Wirek (1899). Na marginesie warto wspomnieć, że niektóre z nich stały się widownią istnych batalii, jakie lokalne społeczności toczyły o otwarcie, a później utrzymanie własnej szkoły, aby „mieć swoje dzieci dłużej w domu i zaoszczędzić na wydatkach”. Determinacja rodziców sprzyjała więc powstawaniu gęstszej sieci szkolnej<sup>45</sup>.

Dopiero w początkach XX wieku zdecydowana większość szkół w rejencji opolskiej osiągnęła, gdy idzie o liczbę klas, wymagany standard i po raz pierwszy nie odbiegała pod tym względem od szkół w obu rejencjach dolnośląskich. Należy przede wszystkim zauważyć, że powiększył się ich stan liczebny. W roku 1901 na Górnym Śląsku funkcjonowało 38 zakładów żeńskich — 4 publiczne i 34 prywatne. W latach 1891—1901 przybyło 10 szkół, a więc przeciętnie co roku sieć szkolna wzbogacała się o jedną nową placówkę. Następne pięciolecie (1901—1906) przyniosło zastój w tym względzie. W spisie za rok 1906 wykazanych zostało 37 szkół — sześć publicznych i 31 prywatnych. Regres wynikał z niedostatku źródeł finansowania oświaty, ale w większym jeszcze stopniu — z zaostrzających się kryteriów przyznawania statusu höhere Mädchenschule<sup>46</sup>.

Systematycznie wzrastała na Górnym Śląsku liczba kształcącej się młodzieży żeńskiej. W roku 1896 wynosiła 3182, w 1901 — 4751 i w 1906 — 6214. W latach 1891—1906 uległa więc podwojeniu. W zakładach prywatnych wzrost ten był tak samo dwukrotny, natomiast w publicznych, stanowiących z reguły duże organizmy szkolne — aż czterokrotny i wydatnie przewyższał dynamikę przyrostu liczby młodzieży zarówno w obu rejencjach dolnośląskich, jak

<sup>43</sup> Tekst zarządzenia ministra oświaty zob.: „Preussische Statistik” 1896, H. 151, s. 159—161.

<sup>44</sup> Ibidem, Tl. 1, s. 122—123, 216—217.

<sup>45</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4596, s. 2—3, powiatowy inspektor szkolny w Strzelcach Opolskich do rejencji, 29 IX 1893; szerzej na ten temat zob.: J. Kwiatk: *Ze studiów...*, s. 35—36.

<sup>46</sup> „Preussische Statistik” 1901, H. 176, Tl. 2, s. 320, 408; ibidem, 1906, H. 209, Tl. 2, s. 62—152.

i w całym kraju<sup>47</sup>. Według danych statystycznych za rok 1902, najwyższą frekwencją młodzieży cieszyły się szkoły: w Katowicach — 521 uczennic, Królewskiej Hucie — 254 uczennice, dwa zakłady w Gliwicach, liczące z osobna 225 i 222 uczennice, w Opolu — 205 wychowanek, zakłady w Bytomiu i Raciborzu, do których również uczęszczało ponad 200 dziewcząt<sup>48</sup>. Liczną młodzież kształciły placówki sióstr szkolnych w Bytomiu — 425 osób w 1902 roku, 589 — w 1905, 665 — w 1907<sup>49</sup>, oraz w Opolu — 352 osoby w 1902 roku, 420 — w 1906, a w dalszych latach (do wybuchu I wojny) 480—500<sup>50</sup>. W większości szkół liczba wychowanek wyraźnie przekraczała 100, a tylko w niektórych, zwłaszcza na terenach rolniczych, kształtowała się na poziomie kilkudziesięciu osób. Mimo poprawy frekwencji, w rejencji opolskiej odsetek dziewcząt w wieku obowiązku szkolnego, które pobierały naukę w höheren Mädchenschulen był — według szacunkowych obliczeń — ciągle niższy niż na Dolnym Śląsku i w całych Prusach. W roku 1896 wynosił 2%, w 1901 — 2,6%, w 1906 — 2,9%, a w rejencji wrocławskiej w 1906 roku — 4,1%, w legnickiej — 3,3%, natomiast 4,8% — w całym kraju<sup>51</sup>.

Statystyki wyznaniowe i językowe nie wykazywały w latach 1896—1906 istotniejszych zmian. Warto jednak zauważyć, że wzrósł odsetek młodzieży polskojęzycznej i dwujęzycznej. W roku 1906 uczennic dwujęzycznych w szkołach publicznych było 3,75%, a w prywatnych — 5,5%<sup>52</sup>. Poszerzył się bowiem krąg społeczeństwa o wysokich aspiracjach oświatowych. Wraz z rozwojem cywilizacji przemysłowej i poprawą warunków bytu w rodzinach robotniczych podnosił się w górnośląskich miastach poziom wykształcenia mieszkańców, rosły ich potrzeby kulturalne, coraz szersze warstwy rodzimej ludności śląskiej doceniały wartość wykształcenia jako drogi życiowego awansu. Wynika to np. ze statystyki szkół średnich (męskich i żeńskiej) w Królewskiej Hucie, gdzie w początkach XX wieku wzrastała liczba młodzieży ze środowisk rzemieślniczego i robotniczego<sup>53</sup>.

<sup>47</sup> Ibidem, 1896, H. 151, Tl. 1, s. 114, 216; ibidem, 1901, H. 176, Tl. 2, s. 320, 408; ibidem, 1906, H. 209, Tl. 2, s. 62, 152.

<sup>48</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4630, s. 241—242; J. B a l t z e r: *Die Entwicklung...*, s. 4—5, 8—10.

<sup>49</sup> AP Opole, RO II, sygn. 1127, s. 33—94, 199—265, 346—392, protokoły powizytacyjne zakładu sióstr szkolnych w Bytomiu z lat 1903—1908.

<sup>50</sup> E. G o ł ą b e k: *Działalność...*, s. 7.

<sup>51</sup> Obliczono na podstawie danych z „Preussische Statistik” 1896, H. 151, Tl. 1, s. 122, 216; ibidem, 1901, H. 176, Tl. 1, s. 70; ibidem, Tl. 2, s. 320, 408; ibidem, 1906, H. 210, Tl. 1, s. 16; ibidem, Tl. 2, s. 16, 152; ibidem, 1911, H. 231, Tl. 1, s. 106, 114.

<sup>52</sup> Ibidem, 1906, H. 209, Tl. 2, s. 66—67, 156—157.

<sup>53</sup> P. R o t h e r: *Chronik der Stadt Königshütte*. Dülmen 1994, s. 139 i n.; A. S t a s i a k: *Miasto Królewska Huta. Zarys rozwoju społeczno-gospodarczego i przestrzennego w latach 1869—1914*. Warszawa 1962, s. 186, 193.

Bliższych informacji na temat pochodzenia społecznego uczennic żeńskich zakładów dostarcza statystyka jednej ze szkół gliwickich (Augustaschule) za rok 1906/1907. To w zasadzie jedyny tego rodzaju przekaz źródłowy z początków XX wieku, w którym wyszczególnione zostały zawody rodziców wszystkich wychowanek. Można przyjąć, że ilustruje on typowy dla dużych miast okręgu wielkoprzemysłowego przekrój społeczny młodzieży w szkołach średnich. Gliwicka szkoła liczyła 262 uczennice, spośród których 20% pochodziło z rodzin przedsiębiorców, inżynierów, urzędników administracji miejskiej i przemysłowej, 17,6% — z zamożnych rodzin kupieckich, 15,3% — z rodzin średnich i drobnych kupców, 7% było córkami nauczycieli szkół ludowych, 5,7% — prawników, 5% — profesorów gimnazjalnych i pastorów, 4,2% — urzędników pocztowych, bankowych i podatkowych, 4% — oficerów, 3,8% — szynkarzy, po 2,3% — lekarzy oraz nadleśniczych i leśniczych. Pozostałe około 13% wywodziło się z rodzin rzemieślniczych i wykwalifikowanych robotników. Źródło wymienia takie zawody, jak: majster budowlany, malarz, krawiec, stolarz, piekarz, rzeźnik, fryzjer, kelner, siodlarz, blacharz, ślusarz, szklarz, walcownik, maszynista, zwrotniczy, pracownik warsztatu kolejowego, kąpielowy, majster zmianowy, wermistrz<sup>54</sup>. Dziewczęta z rodzin robotniczych nabywały w szkole, oprócz wiedzy, również poloru i obycia towarzyskiego, co niewątpliwie ułatwiało start życiowy i sprzyjało niwelowaniu przepaści dzielących poszczególne warstwy społeczne.

Wysztalcenie kobiet częstokroć pozostawało jednak wartością nie w pełni spożytkowaną, gdyż szkoła żeńska, modernizowana nazbyt wolno, ze swoją anachroniczną już dewizą pielęgnowania nade wszystko walorów kobiecości, nie przygotowywała dostatecznie do kariery zawodowej. Nie zmieniała tego próba uprzątnięcia edukacji przez wprowadzenie do wybranych szkół kursów fakultatywnych. Ich program, np. w Bytomiu, Gliwicach czy Opolu, ograniczał się bowiem do nauki języków nowożytnych, historii sztuki, buchalterii, stenografii i rysunku<sup>55</sup>. Najlepsze podstawy merytoryczne zapewniała kandydatkom do zawodu nauczycielskiego. Warto podkreślić, że nauczanie było nadal jedynym zajęciem, któremu bez przeszkód mogły poświęcić się kobiety, zanim zdobyły dostęp do innych, tzw. inteligenckich profesji.

Żeńskie seminaria, od 1893 roku — 3-letnie, przeważnie powiązane były z höhere Mädchenschulen. Tworzyły razem jeden wspólny organizm szkolny. Na Górnym Śląsku seminaria funkcjonowały, oprócz Katowic, w Gliwicach, Raciborzu i w Pszczynie. W roku 1902 seminarium katowickie kształciło 58

<sup>54</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4616, s. 25, 30, spis uczennic Augustaschule w Gliwicach, 25 II i 1 III 1907.

<sup>55</sup> Ibidem, sygn. 1127, s. 10—15, program kursów w szkole sióstr szkolnych w Bytomiu; ibidem, Państwowe Liceum Żeńskie w Opolu, sygn. 6, s. 3; „Preussische Statistik” 1906, H. 209, Tl. 2, s. 155; J. B a l t z e r: *Die Entwicklung...*, s. 5.

dziewcząt, gliwickie — 30, pszczyńskie — 14<sup>56</sup>. Seminarium katowickie od 1899 roku było placówką miejską, pozostałe — miały status zakładów prywatnych. W roku 1906 trzy prywatne seminaria kształciły już łącznie 168 adeptek zawodu nauczycielskiego. W całych Prusach istniały wówczas 62 seminaria złączone ze szkołami prywatnymi, w których edukację odbierało 3112 dziewcząt<sup>57</sup>. W roku 1906 otwarte zostało w Bytomiu — jedyne na Górnym Śląsku — państwowe seminarium żeńskie wraz z żeńską preparandą. W kraju funkcjonowało na początku XX wieku 16 państwowych seminariów żeńskich<sup>58</sup>. W tym czasie wyraźnie wzrosło zatrudnienie nauczycielek w górnosląskich szkołach ludowych, choć ich grono i tak znacznie ustępowało swą liczebnością męskiemu stanowi nauczycielskiemu. W roku 1901 posady otrzymało tam 317 kobiet, a w roku 1911 — 812<sup>59</sup>, co stanowiło odpowiednio 6,7% i 12% ogółu kadry pedagogicznej szkolnictwa elementarnego.

Należy zaznaczyć, że od 1900 roku działały również na Śląsku — we Wrocławiu — wolne kursy gimnazjalne, wzorowane na berlińskich kursach H. Lange. W roku 1903 wydłużono w nich czas nauki do 6 lat<sup>60</sup>. Kursy, funkcjonujące poza strukturami höhere Mädchenschule, stanowiły ciągle jedyną dla młodzieży żeńskiej szansę uzyskania państwowej matury i zarazem prawa wstępu na uniwersytet. Zmieniła to dopiero przeprowadzona w 1908 roku na terenie Prus reforma średniego szkolnictwa żeńskiego, oparta na zasadzie jego rozgałęzienia organizacyjnego i programowego. Szkoła żeńska po raz pierwszy została wtedy ustawowo włączona do systemu szkolnictwa średniego<sup>61</sup>.

Placówki, które spełniały wymagania określone w przepisach reformy, przemianowano na licea. Około połowa górnosląskich szkół uzyskała status licealny. Na bazie liceów stworzono dwa nurty kształcenia — zakład naukowy (*Studienanstalt*), dający swoim absolwentkom możliwość uzyskania matury i wstęp na uniwersytet, oraz wyższe liceum (*Oberlyceum*), które preferowało tradycyjny model edukacji kobiet, przygotowując do obowiązków w rodzinie lub zawodu nauczycielki. Przed I wojną szkół tych w całym kraju działało jeszcze niewiele — 18 zakładów naukowych oraz 184 wyższe licea — i zabrakło wówczas warunków, by powołać je także na Górnym Śląsku<sup>62</sup>.

<sup>56</sup> AP Opole, RO II, sygn. 4630, s. 189—225, plik dokumentów dotyczących żeńskich seminariów; J. B a l t z e r: *Die Entwicklung...*, s. 6—7, 11.

<sup>57</sup> „Preussische Statistik” 1906, H. 209, Tl. 2, s. 155.

<sup>58</sup> Ph. D e u t s c h m a n n, H. N e u m a n n: *Handbuch über die katholischen und simultanen Volksschulen der Provinz Schlesiens*. Breslau 1913, s. 10—11.

<sup>59</sup> Z. S u r m a n: *Miejsce i funkcja...*

<sup>60</sup> W.-G. H e r r l i t z, W. H o p f, H. T i t z e: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. München 1993, s. 99—102; J. L i n s: *Mädchengymnasien...*, s. 539.

<sup>61</sup> J. L i n s: *Studienanstalt*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hrsg. E.M. R o l o f f. Bd. 4. Freiburg im Breisgau 1915, s. 1312.

<sup>62</sup> J. L i n s: *Lyzeum*. In: *Lexikon...*, Bd. 3, s. 521—523; I d e m: *Oberlyzeum*. In: *Lexikon...*, s. 955—957; I d e m: *Studienanstalt*. In: *Lexikon...*, Bd. 4, s. 1312—1316; M. S p e y e r: *Frauen-*

Młodzież żeńska wstępowała ponadto do szkół średnich niższego szczebla o utylitarystycznym charakterze edukacji, przygotowujących do zawodu i praktycznego funkcjonowania w społeczeństwie. Do lat siedemdziesiątych XIX wieku szkoły tego typu, znane jako mieszczańskie (*höhere Bürgerschulen*), przysposabiały do pracy produkcyjnej wyłącznie chłopców. Zreformowane mocą *Postanowień ogólnych* z 15 października 1872 roku, uwzględniły także potrzeby edukacyjne dziewcząt. Przyjęła się dla nich nazwa Mittelschulen. Szkoły nowego typu, pięcioklasowe z ośmioletnim nauczaniem (od 6 do 14 roku życia) i odpłatne, były przeznaczone dla dzieci z rodzin średnich warstw mieszczańskich, głównie kupieckich i rzemieślniczych. Kształcić miały wykwalifikowanych pracowników handlu, rzemiosła, rękodzielnictwa artystycznego, przemysłu, rolnictwa, administracji terenowej<sup>63</sup>.

Rozwój żeńskich Mittelschulen następował powoli. Na Górnym Śląsku pierwsza z nich powstała w Katowicach dopiero w 1900 roku. Cieszyła się jednak od początku wysoką frekwencją, gromadząc 297 uczennic, których liczba już po dwóch latach wzrosła dwukrotnie<sup>64</sup>. Placówki tego typu stanowiły w istocie nadbudówkę szkoły ludowej. Realizowały bowiem ten sam program kształcenia ogólnego, poszerzony o naukę obcego języka nowożytnego oraz wiedzę fachową. W praktyce jednak — zdaniem znawców zagadnienia — „nie dawały żadnych uprawnień zawodowych”, a na domiar ich mankamentem był brak organizacyjnego i programowego powiązania z wyższymi szczeblami kształcenia. Stanowiły więc „ślepą uliczkę” w pruskim systemie edukacji, słusznie krytykowaną przez część opinii<sup>65</sup>.

Ten stan rzeczy zmieniła reforma Mittelschulen przeprowadzona na mocy ustawy z 3 lutego 1910 roku. Sprecyzowane zostały na nowo ich cele, zasady organizacji i programy nauczania. Czas nauki wydłużono do dziewięciu lat. Program, oprócz wiedzy elementarnej, obejmował między innymi język obcy, matematykę z księgowością, a przede wszystkim różne przedmioty zawodowe, ukierunkowane na lokalne potrzeby życia gospodarczego. Szkoły te dawały odtąd możliwość kontynuowania nauki na wyższym szczeblu. Ich absolwentki mogły np. skorzystać z możliwości wstępu na drugi rok preparandy albo, po złożeniu specjalnego egzaminu, uczyć prac ręcznych<sup>66</sup>.

Reforma Mittelschulen przyczyniła się do wzrostu ich rangi i popularności, zwłaszcza wśród młodzieży żeńskiej, dla której były jedyną szansą zawodowej

*schule*. In: *Lexikon...*, Bd. 2. Freiburg im Breisgau 1913, s. 85—87; M. Kraul: *Das deutsche Gymnasium...*, s. 146—147.

<sup>63</sup> H. Brück, S. P. Widmann: *Bürgerschulen*. In: *Lexikon...*, Bd. 1. Freiburg im Breisgau 1913, s. 611—612; B. Clemen: *Mittelschule*. In: *Lexikon...*, Bd. 3, s. 715—718.

<sup>64</sup> J. Baltzer: *Die Entwicklung...*, s. 11—12.

<sup>65</sup> Ł. Borodziej: *Polityka szkolna Prus 1871—1978*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1970, T. 13, s. 72. Zob. także: H.-G. Herrlitz, W. Hopf, H. Titze: *Deutsche...*, s. 112—115.

<sup>66</sup> B. Clemen: *Mittelschule...*

kariery na polu gospodarczym. Przed młodzieżą męską bowiem otworem stały gimnazja realne. Toteż w roku 1911 wśród 33 istniejących na Górnym Śląsku szkół tego typu było 21 placówek żeńskich (6 publicznych i 15 prywatnych), 2 koedukacyjne i 10 męskich. Udział dziewcząt w ogólnej liczbie uczniów wynosił 63,6%. Przeszło 3/4 młodzieży pochodziło z niemieckich rodzin mieszczańskich, 12% z żydowskich i tylko niespełna 5% z rodzin polskich<sup>67</sup>.

Polskie rodziny poszukiwały też możliwości kształcenia córek poza Górnym Śląskiem — na terenie Galicji. Oprócz rażącej nierówności szans edukacyjnych w pruskim systemie oświaty przemawiały za tym i względy narodowe. Spodziewano się, że po powrocie w rodzinne strony wykształcona młodzież podniesie rangę swego środowiska, rozwijać będzie polskie życie kulturalne i kadrowo wzmocni narodowe organizacje. Wysyłanie za granicę dzieci poniżej 14 roku życia nie wchodziło w rachubę, gdyż zabraniało tego pod groźbą kary pruskie prawo. W odniesieniu do młodzieży męskiej rozwiązaniem było wysyłanie chłopców, którzy ukończyli szkołę ludową, do galicyjskich zakonów, gdzie kształcili się w klasztorach niższych gimnazjach lub szkołach rzemieślniczych<sup>68</sup>.

Dla dziewcząt dróg wyboru było znacznie mniej. Najwięcej jednak zrozumienia śląskie rodziny znalazły u hrabiny Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej, pisarki, wielkopolskiej działaczki społeczno-oświatowej, która w 1882 roku założyła w rodzinnym Kórniku Szkołę Domowej Pracy Kobiet, przeniesioną w 1891 roku do Kuźnic pod Zakopanem. W zakładzie tym edukację odbierały dziewczęta w wieku od 14 lat wzwyż, pochodzące z ziem trzech zaborów i Górnego Śląska. Program szkoły obejmował naukę gospodarstwa domowego i kształcenie ogólne<sup>69</sup>. Z archiwalnego spisu wychowanek wynika, że Górnoszlązaczki zaczęły z przerwami zgłaszać się do zakładu Zamoyskiej od 1890 roku. Pochodziły z miast okręgu przemysłowego (Zabrze, Pszczyna, Huta Laura i Katowice). Zachęceni przez Wincentego Lutosławskiego, założyciela filareckiej organizacji „Eleusis”, ślascy elsonie również zaczęli wysyłać do zakładu swoje córki i siostry, czyniąc to w przekonaniu, że otrzymają tam staranne wykształcenie w duchu narodowym, a poziomem zbliżone do szkoły średniej. W roku 1905 wyjechało 6 dziewcząt<sup>70</sup>, z których 3 — Marta Urbańczyk, Marta Kaczmarczyk i Józefina Przybyła — stanąć miały wkrótce przed pruskim sądem w procesie zabarskiego ogniska „Eleusis”, oskarżone o udział w zorganizowaniu wieczornicy ku czci Tadeusza Kościuszki. Lutosławski, polecając

<sup>67</sup> „Preussische Statistik” 1911, H. 231, Tl. 1, s. 262—263, 280—283, 314—315, 328—331.

<sup>68</sup> J. Kwiatek: *Związki Górnego Śląska z Galicją na przełomie XIX i XX wieku*. Opole 1994, s. 112 i n.

<sup>69</sup> J. Ziółka: *Jadwiga Zamoyska (1831—1923)*. „Nasza Przyszłość” 1988, T. 70, s. 56 i n.; Idem: *Zakład Kórnicki. Szkoła Domowej Pracy Kobiet w Kuźnicach do 1923 r.* „Rocznik Humanistyczny” 1995, T. 43, z. 2, s. 110 i n.

<sup>70</sup> Archiwum „Naszej Przyszłości” w Krakowie, nr 245, b. pag., spis uczennic Szkoły Domowej Pracy Kobiet w Zakopanem-Kuźnicach od jej założenia w roku 1882 do 1923 roku.

dziewczęta opiece Zamoyskiej, akcentował konieczność zaznajamiania ich z historią Polski i arcydziełami wieszczów<sup>71</sup>. W latach 1907—1909 progi zakładu przekroczyło co najmniej 10 kolejnych Górnoślązaczek, rekomendowanych przez kręgi eleuzyńskie. Najliczniejszy ich napływ odnotowała szkoła w okresie powstań śląskich i plebiscytu. Do roku 1922 zakład Zamoyskiej ukończyło 1911 uczennic, w tym 51 ze Śląska Cieszyńskiego i Górnego<sup>72</sup>. Ta polska oferta w rozumieniu szans edukacyjnych nie mogła jednak zaspokoić oświatowych aspiracji młodych Górnoślązaczek.

<sup>71</sup> J. Kwiatek: „*Eleusis*” na Górnym Śląsku w latach 1903—1914. Opole 1991, s. 32 i n.

<sup>72</sup> J. Ziółek: *Zakład Kórnicki...*, s. 122.

Jolanta Kwiatek

### **Possibilities and barriers in the education of Upper-Silesian women at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries**

#### **S u m m a r y**

Educational possibilities of young Upper-Silesian women depended on the social and financial status of their parents. In the case of girls from labour and peasant families, the education taken in the folk school was considered both necessary and sufficient. Women coming from the rich layer went to grammar schools. These were divided into two levels: higher (*Höhere Mädchenschule*) for daughters of local clerk and economic elite, and lower (*Mittelschule*) for children coming from the middle social ladder (trade and craftsman ones). In the majority of cases, it was the German and Jewish youth. Girls from Polish families constituted merely 5% of the students in general.

Jolanta Kwiatek

### **Die Möglichkeiten und die Einschränkungen der Ausbildung der Oberschlesierinnen um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die Bildungsmöglichkeiten von jungen Oberschlesierinnen waren von der gesellschaftlichen und finanziellen Lage ihrer Eltern abhängig. Für Mädchen von Arbeiter- und Bauernfamilien galt eine Volksschulausbildung als notwendig aber zugleich ausreichend. Den wohlhabenden Oberschichten gehörende junge Frauen besuchten höhere, zwei Stufen umfassende Schulen: *höhere Mädchenschule* für Töchter der lokalen Beamten- und Finanzelite und die *Mittelschule* für die den mittleren Bürgerschichten (Kaufleute und Handwerker) gehörenden Töchter. Die niederdrückende Mehrheit der Schülerinnen war deutscher und jüdischer Herkunft; polnische Mädchen stellten nur 5% der Schülerschaft dar.

Idzi Panic

## **Z badań nad gimnazjum jezuickim w Cieszynie (1674—1773)**

W opublikowanym przed laty artykule dotyczącym dziejów gimnazjum jezuickiego w Cieszynie zwróciłem między innymi uwagę na czas oraz okoliczności, w jakich zostało ono powołane do życia, a także na jego rolę jako ośrodka naukowego, który jakże pozytywnie oddziaływał na tereny sąsiadujące ze Śląskiem Cieszyńskim. Między innymi skonstatowałem, że szkoła ta odegrała wielką rolę w kształtowaniu środowiska intelektualnego nie tylko tego miasta, lecz w ogóle części południowego Górnego Śląska<sup>1</sup>. Zwróciłem zarazem uwagę, że profesorowie omawianego gimnazjum nie tylko kształcili uczniów na poziomie wymagającym znajomości sztuki czytania i pisania oraz podstaw gramatycznych języka łacińskiego, lecz także — ze względu na stosunkowo słabo rozwiniętą sieć szkolną po zniszczeniach, jakimi ten region został dotknięty w dobie wojny trzydziestoletniej — prowadzili klasy, w których tych podstaw uczono. Oznacza to, że przynajmniej pewna część uczniów musiała pochodzić ze środowisk wiejskich, w których szkoły w okresie po wojnie trzydziestoletniej, a także w czasie wojen o Śląsk pomiędzy Austrią i Prusami działały niesystematycznie, w przeciwieństwie do szkół miejskich, w których nauka odbywała się raczej bez przerwy. Dodać trzeba zresztą, że, jak wynika jednoznacznie z informacji, które zawdzięczamy księdzu Leopoldowi Szersznikowi, ludność wiejska w księstwie cieszyńskim mówiła głównie językiem polskim, podobnie jak znaczna część mieszkańców ówczesnych, tutejszych miast<sup>2</sup>. Na pograniczu morawskim funkcjonował język czeski, w Bielsku i okolicach język niemiecki, podobnie jak wśród części mieszczan księstwa. Powstaje zatem

<sup>1</sup> I. P a n i c: *Kartki z dziejów Gimnazjum jezuickiego w Cieszynie (1674—1773)*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989, R. 32, s. 61 i n.

<sup>2</sup> J. L o n d z i n: *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX stulecia*. Cieszyn 1902.

pytanie, w jaki sposób wspomniane okoliczności wpłynęły na zasady doboru nauczycieli w gimnazjum w Cieszynie w dobie, kiedy obowiązkowym językiem nauczania była w nim łacina.

## Organizacja gimnazjum

Należy przypomnieć na początek, że działania jezuitów, podejmowane w trakcie organizacji gimnazjum, od samego początku zmierzały do stworzenia klasycznej średniej szkoły humanistycznej. Już w momencie jej tworzenia podjęto próbę zorganizowania szkoły 4-klasowej<sup>3</sup>. Zważywszy jednak, że moment zakładania tej szkoły przypadł na czasy niezbyt odległe od reformacji, atmosfera panująca w księstwie niezbyt sprzyjała tego rodzaju przedsięwzięciom<sup>4</sup>. Do tego dochodziły wydarzenia w sąsiedztwie księstwa cieszyńskiego, szczególnie wojna Węgrów przeciw Habsburgom oraz konflikty religijne na Węgrzech, które w południowym Górnym Śląsku ujawniło pojawienie się wojsk węgierskich pod Bielskiem<sup>5</sup>. Wszystko to, a zwłaszcza brak sprzyjającej atmosfery oraz środków finansowych w ostateczności zmusiło jezuitów do organizacji jedynie szkoły 3-klasowej. Klasa pierwsza obejmowała uczniów najmłodszych (*classa parvistarum*). W gimnazjum cieszyńskim praktycznie stale uczono w niej podstaw czytania i pisania. W klasie drugiej, zwanej *classa principistarum*, w gimnazjum cieszyńskim realizowano program pierwszej klasy gimnazjalnej. Dopiero w klasie trzeciej, zwanej *classa gramaticarum*, realizowano w pełnym zakresie program gramatyki.

W 1702 roku ustały czasowo walki i zamieszki na południowych kresach księstwa cieszyńskiego. Ustabilizowała się też sytuacja wyznaniowa na tym terenie, zwłaszcza po odebraniu tutejszym protestantom nadziei na ustępstwa religijne ze strony władz habsburskich<sup>6</sup>. Wtedy też powiodły się w końcu próby utworzenia w gimnazjum klasy czwartej.

W ślad za wspomnianymi zmianami należało zwiększyć liczbę profesorów gimnazjum. Do tego czasu w szkole uczyło dwóch profesorów, z których jeden

<sup>3</sup> I. P a n i c: *Kartki z dziejów Gimnazjum jezuickiego w Cieszynie...*, s. 64.

<sup>4</sup> Szerzej por. A. M a c h e j: *Sytuacja religijna w księstwie cieszyńskim po restytucji Kościoła katolickiego za panowania ostatnich Piastów*. W: *Pojednacie się. Materiały z sesji naukowej*. Red. J. B u d n i a k i H. R u s e k. Cieszyn 2000, *passim*. A. M a c h e j: *Władze samorządowe Skoczowa w początkach epoki habsburskiej. I. Lata sześćdziesiąte XVII wieku*. „Pamiętnik Cieszyński” 2000, T. 15.

<sup>5</sup> I. P a n i c: *Dzieje Górek Wielkich i Małych*. Górk Wielkie 2005, s. 58—61.

<sup>6</sup> *Cesarza Józefa I regulacja opłat kościelnych dla protestantów śląskich z 1708 roku*. W: *Acta Historica Silesiae Superioris*. T. 10: *Wybór źródeł do dziejów społeczno-gospodarczych i religijnych Śląska Cieszyńskiego*. Wyd. I. P a n i c, A. M a c h e j. Cieszyn 2002, *passim*.

pełnił obowiązki superiora szkolnego. Od 1702 roku superior nadzorował pracę profesorów, natomiast profesorowie mieli więcej uwagi poświęcić pracy dydaktycznej. Podniósł się dzięki temu poziom nauczania w tutejszym gimnazjum. Pierwszy z profesorów uczył w klasach *parvistarum* i *principisarum*. Klasy te nazywano klasami podstawowymi (*rudimentorum*). Dobrze przygotowany nauczyciel nie tylko uczył podstaw łaciny, lecz także, w drugiej klasie, pomagał w rozumieniu niuansów gramatycznych tego języka. Drugi profesor pracował z młodzieżą w klasach gramatycznych. Uczono w nich składni, gramatyki i podstaw retoryki na podstawie tekstów klasycznych.

Gdy konwent, a co za tym idzie — również gimnazjum rozrosły się i okrzepły, a sytuacja w samym mieście na początku lat dwudziestych XVIII wieku unormowała się<sup>7</sup>, wprowadzono w organizacji szkolnej kolejną zmianę. Nadzór nad gimnazjum powierzono prefektowi szkolnemu. Składał on wprawdzie sprawozdanie superiorowi zakonu, jednak to on odpowiadał za kształcenie i wychowanie uczniów<sup>8</sup>. Superior natomiast mógł więcej czasu poświęcić sytuacji wyznaniowej w księstwie cieszyńskim<sup>9</sup>.

Około 1728 roku jezuici wprowadzili w gimnazjum kolejną zmianę — utworzyli dwie klasy humanistyczne. Od tego czasu gimnazjum w Cieszynie stało się sześcioklasową średnią szkołą humanistyczną, która dzieliła się na gimnazjum niższe i wyższe. Gimnazjum niższe obejmowało klasę przygotowawczą (*parvistarum*) oraz trzy klasy gramatyczne. Gimnazjum wyższe obejmowało dwie klasy humanistyczne. Uczono w nich poezji i retoryki. Ukończenie gimnazjum wyższego otwierało drogę na uniwersytet, w tym także na teologię.

Opisane zmiany spowodowały, że w 1731 roku ponownie funkcję prefekta szkolnego powierzono superiorowi<sup>10</sup>. W 1735 roku poddano gimnazjum częściowej kontroli władz państwowych<sup>11</sup>. Kontrola ta nie była jednak kłopotliwa, zwłaszcza że władze zakonne prowadziły dokładną kontrolę pracy swoich szkół. Z perspektywy procesu dydaktycznego ważniejsze było wprowadzenie do gimnazjum w 1716 roku trzeciego profesora. Dzięki temu utrzymano zasadę, że jeden nauczyciel odpowiadał za naukę w dwóch klasach<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> K. Matwijowski: *Z działalności pietystów w księstwie cieszyńskim*. „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 1962, R. 17, s. 168; K. Michejda: *Dzieje Kościoła ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim (Od Reformacji do 1909)*. W: *Z historii Kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Katowice 1992, s. 128 i n.; F. Popiołek: *Dzieje Cieszyna od założenia miasta do czasów najnowszych*. Cieszyn 1904, s. 26—28.

<sup>8</sup> *Series superiorum Residentiae et praefectorum ac proffessorum Gymnasii Tessinensis in Silesia, ab eius fundatione usque ad abolitionem Societatis Iesu*. Książnica Cieszyńska. Zespół Biblioteka Szersznika. Zbiór rękopisów. Sygn. DD IX, k. 19 i n.

<sup>9</sup> K. Matwijowski: *Z działalności pietystów w księstwie cieszyńskim...*, s. 174—178.

<sup>10</sup> *Series superiorum...*, k. 23.

<sup>11</sup> A. Peter: *Geschichte der Stadt Teschen*. Teschen 1888, s. 151.

<sup>12</sup> *Series superiorum...*, k. 21—22.

## Uczniowie

Przed zanalizowaniem informacji na temat profesorów gimnazjum należy przyjrzeć się wybranym wiadomościom dotyczącym pochodzenia społecznego i środowiskowego uczniów. Do 1716 roku zdecydowanie przeważali wśród uczniów gimnazjum synowie szlachty i zamożniejszego mieszczaństwa. Sytuacja zaczęła się jednak zmieniać dzięki temu, że w 1712 roku hrabia Adam Wacław z Tęczyna założył konwikt dla 16 ubogich uczniów. W gimnazjum cieszyńskim coraz częściej wówczas zaczęli się pojawiać reprezentanci uboższego mieszczaństwa, a niekiedy nawet dzieci chłopskie. Konwikt zapewniał im schronienie i utrzymanie, natomiast nauka w gimnazjum była bezpłatna.

Uczniowie wywodzili się głównie z księstwa cieszyńskiego. Bywała wśród nich także młodzież z krańców ówczesnej Rzeczypospolitej, sąsiadujących z księstwem, głównie z Białej, Imielina, Kóz czy Żywca. Sporadycznie można było spotkać uczniów pochodzących z odległych stron, jak np. z Wrocławia, Wiednia czy Moraw<sup>13</sup>. Nie wiemy jednak, z jakich powodów podejmowali oni naukę w tak odległych stronach.

Pochodzenie terytorialne i poniekąd społeczne uczniów można przedstawić na podstawie listy uczniów z 1723 roku, która zachowała się w zbiorach Szersznika<sup>14</sup>. Klasa początkowa liczyła wtedy 24 osoby. Najwięcej z nich pochodziło z Cieszyna (8 osób). Przybyli również (po jednej osobie) z Bielska, Goczałkowic, Ligoty Górnej, Łąki, Międzyrzecza, Orłowej (synowie szlachecy) i Morawki (dziecko chłopskie?). Uczniowie pochodzili też z Końcycz i ze Skoczowa (po dwie osoby). Spoza Śląska Cieszyńskiego jedna osoba pochodziła z Białej, dwie z późniejszego Śląska Pruskiego (Gorzyce i Miechowice), a jedna z Saksonii (miejscowość trudna do identyfikacji).

Do klasy *principistarum* uczęszczało 17 uczniów. W tej liczbie 6 osób było z Cieszyna, dwie z Trzyńca, a także (po jednej osobie) z Bielska, Bolesławca, Jabłonkowa, Rychwałdu i Trzycieży. Pozostali wywodzili się z Żywca, Hulczyzna (Śląsk Opawski) i z Czech (miejscowość trudna do identyfikacji).

Do klasy gramatycznej uczęszczało 13 uczniów. Spośród nich z Cieszyna pochodziło 6 osób, a ze Skoczowa i Toszonowic po jednej osobie. Spoza Śląska Cieszyńskiego uczniowie (po jednej osobie) pochodzili z Białej, Gołkowic, Karnicy, Krnowa i Tubiszowic.

Brakuje danych szczegółowych odnoszących się do klasy syntaktycznej. Wiadomo tylko, że uczęszczało do niej 14 uczniów.

<sup>13</sup> G.M. Ch r o m i k: *Dzieje gimnazjum katolickiego w Cieszynie w świetle pism ks. Leopolda Jana Szersznika*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*. Red. J. S p y r a. Cieszyn 2001, s. 158—160.

<sup>14</sup> *Catalogus et series studentum Gymnasii Tassinensis*. Książnica Cieszyńska. Zespół Biblioteka Szersznika. Zbiór rękopisów. Sygn. DD IX, 45, k. 27—33.

Łącznie do 4-klasowego gimnazjum w 1726 roku uczęszczało 68 uczniów. W innych latach do gimnazjum 4-klasowego uczęszczało przeciętnie od 60 do około 80 uczniów, natomiast do gimnazjum 6-klasowego z reguły ponad 100 uczniów. Wykaz ten świadczy, że cieszyńskie gimnazjum należało do mniejszych placówek oświatowych, a w XVII wieku, a więc bezpośrednio po wojnie trzydziestoletniej było instytucją wręcz małą<sup>15</sup>. Jak podaje A. Peter na podstawie materiałów, których nie udało się dotąd odnaleźć, w 1679 roku gimnazjum liczyło zaledwie 33 uczniów, a pracował z nimi tylko jeden profesor (P. Frum). W 1680 roku profesory — Frum i Andrzej Machatius, uczyli tylko 26 uczniów, z których 8 uczęszczało do klasy *parvistarum*, 8 — *principistarum* i 10 do klasy gramatycznej<sup>16</sup>. Tę niską frekwencję można po części tłumaczyć walkami na Węgrzech, których żywe echa dochodziły do Cieszyna przez Przełęcz Jabłonkowską i wywoływały tu nastroje niepewności. Niewątpliwie jednak świadomość znaczenia gimnazjum nie ugruntuwała się jeszcze w mieszkańcach ziemi cieszyńskiej, jak to się stało w następnym stuleciu<sup>17</sup>.

## Profesorowie

W pierwszym okresie funkcjonowania gimnazjum niemal wszyscy profesorowie pochodzili z Czech, a także z Górnych Węgier (pochodzenie słowackie). Również w kolejnych latach znaczna ich część była pochodzenia czeskiego, natomiast niewielu pracowało profesorów pochodzenia niemieckiego. Powodem były względy językowe, gdyż większość uczniów nie znała języka niemieckiego. Trudności w porozumieniu się utrudniały proces nauczania, zwłaszcza w klasach początkowych, gdyż znajomość łaciny — języka, w którym prowadzono wykłady — była wśród uczniów jeszcze słaba, co zmuszało profesorów do tłumaczenia formuł gramatycznych na język rodzinny dzieci. Większość z nich bowiem była cieszyńskimi Ślązakami, a więc z pochodzenia etnicznego Polakami. Profesorowie pochodzenia czeskiego oraz Słowacy, dzięki podobieństwu języków, o wiele łatwiej nawiązywali kontakt z młodzieżą aniżeli niemieckojęzyczni. Opinię tę potwierdza lista profesorów cieszyńskiego gimnazjum. Lista ta zawiera datę urodzenia i zgonu profesora. Podaje też informacje o miejscu jego pochodzenia, a ponadto określa jego czas pracy w gimnazjum oraz wymienia klasy, za których nauczanie był on odpowiedzialny.

Od 1704 roku wśród profesorów gimnazjum pojawili się pierwsi Ślązacy. Tak późne pojawienie się w gimnazjum profesorów pochodzących ze Śląska na-

<sup>15</sup> I. Panic: *Kartki z dziejów Gimnazjum jezuickiego w Cieszynie...*, s. 67.

<sup>16</sup> A. Peter: *Geschichte der Stadt Teschen*. Teschen 1888, s. 155—156.

<sup>17</sup> I. Panic: *Kartki z dziejów Gimnazjum jezuickiego w Cieszynie...*, *passim*.

leży tłumaczyć początkowym brakiem Ślązaków nie tylko wśród jezuitów cieszyńskich, lecz także w ich domu macierzystym w Ołomuńcu.

Do 1773 roku pracowało w tutejszym gimnazjum 20 profesorów Ślązaków. W tej liczbie aż 18 z nich prowadziło zajęcia w gimnazjum niższym. Potwierdza to opinię, że cieszyńscy jezuici w trosce o łatwiejszy kontakt z młodzieżą, która nie znała na ogół innego języka niż polski dialekt śląski, do pracy wykorzystywali tych spośród swych przedstawicieli, którzy znali miejscową mowę. Trudno powiedzieć, by za tą polityką krył się brak przygotowania, gdyż profesorowie pracujący w gimnazjum niższym przechodzili często do pracy w gimnazjum wyższym. Praktyka ta wskazuje zarazem, że nauczanie w klasach niższych przygotowywało do dalszego awansu<sup>18</sup>. Praca placówki cieszyńskiej zaczęła wkrótce przynosić efekty i kierownictwo zakonu natychmiast je wykorzystywało. Dzięki temu zakon mógł łatwiej oddziaływać nie tylko na młodzież, ale też na cieszyńskie środowisko.

Praca poszczególnych profesorów w gimnazjum cieszyńskim nie trwała długo — najczęściej około 5 lat. Była to praca wyczerpująca, gdyż profesorowie troszczyli się nie tylko o prowadzenie wykładów, lecz także byli zobowiązani udzielić uczniowi dodatkowych wyjaśnień, jeśli ten zwracał się z prośbą o pomoc. Zajęcia lekcyjne trwały po 6—8 godzin dziennie, z przerwą południową. Zazwyczaj po kilku latach pracy z młodzieżą jezuici przechodzili do zwyczajnej pracy duszpasterskiej w ramach instytucji zakonnych. Ten czas przeznaczali na pracę formacyjną oraz uzupełnianie wiedzy. Jeżeli przenoszono ich do innych placówek, przed podjęciem na nowo pracy pedagogicznej, zapoznawali się z miejscowym środowiskiem<sup>19</sup>.

Uwagę zwraca fakt, że jezuici w pracy z młodzieżą konsekwentnie unikali stosowania kar fizycznych<sup>20</sup>, co podkreślała nawet wroga im szlachta protestancka. Postępowanie to było zgodne z ogólną zasadą pedagogiki jezuickiej, niemniej w dwuwyznaniowym środowisku Śląska Cieszyńskiego w dobie, kiedy stosowanie kar fizycznych w szkole było zjawiskiem codziennym, taktyka profesorów jezuickich nabierała innego wymiaru. Niestosowanie kar fizycznych dotyczyło nie tylko gimnazjum wyższego, ale i niższego. W zamian za to *Instructio pro scholis humanibus* proponowało rozbudzanie ambicji ucznia. Wprowadzono też w życie zasadę odczytywania na koniec roku szkolnego listy najlepszych uczniów<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Książnica Cieszyńska. Zespół Biblioteka Szersznika. Zbiór archiwalii i rękopisów. Sprawy dotyczące gimnazjum w Cieszyńsku, sygn. DD IX, 17. K. 1.

<sup>19</sup> S. B e d n a r s k i: *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*. Kraków 1933, *passim*.

<sup>20</sup> Książnica Cieszyńska. Zespół Biblioteka Szersznika. Zbiór archiwalii i rękopisów, k. 22. Sygn. DD IX, k. 19 nn.

<sup>21</sup> *Instructio pro scholis humanibus*. Archiwum Państwowe w Cieszyńsku. Zespół akt: Katolische Gymnasium in Teschen, sygn. 17/k. 38.

W materiałach, które zebrał ksiądz Szersznik, znajduje się niewielka liczba wypracowań uczniowskich, między innymi uczniów Szymona Południka, z 1711 roku, i Franciszka Kuhna, z roku 1768. Dzięki nim możemy ocenić poziom pracy ówczesnych profesorów. Ojciec Południk uczył w klasach trzeciej i czwartej, natomiast ojciec Kuhn był profesorem klasy szóstej, najwyższej. Zrozumiałe jest więc, że wypracowania uczniów Szymona Południka pisane są gorszą łaciną niż uczniów Kuhna. Trudno oszacować jakość kształcenia, oceniając wiadomości ucznia, gdyż brakuje analogicznych wypracowań innych uczniów. Ponadto nie zachował się żaden podręcznik, który informowałby, jaki zakres wiadomości z poszczególnych przedmiotów uczniowie musieli opanować, aby uzyskać dobrą ocenę. W szkołach jezuickich uczniowie na ogół mieli poza tym prawo do wyboru tematu mowy egzaminacyjnej, a w razie kiedy temat narzucał profesor, każdy uczeń z zasady otrzymywał inny temat, nie ma zatem skali porównawczej. Inaczej przedstawia się ocena strony językowej, ponieważ możemy ją odnieść do ogólnych zasad danego języka i sprawności w jego opanowaniu na odpowiednim etapie kształcenia. W tym więc wypadku okazuje się, że w klasach starszych uczniowie posługiwali się łaciną co najmniej poprawną, a w gimnazjum wyższym ich znajomość tego języka musi budzić uznanie. Wiele prac napisanych jest żywym językiem, znamionującym odczytanie w literaturze klasycznej<sup>22</sup>.

Program nauczania, który realizowali profesorowie, oparty był na oryginalnym programie pracy gimnazjum cieszyńskiego, zwanym *Instructio pro scholis humanibus*<sup>23</sup>. Jego podstawą było *Ratio studiorum*. Program ten cechowała organizacja zajęć i spójność treści nauczania. Przewidywano stopniowe zwiększanie trudności materiału i zwracano uwagę na staranne opanowanie podawanych wiadomości. W tym celu uczniowie musieli zdobyte na lekcjach wiadomości utrzymywać również indywidualnie. Pod koniec każdego tygodnia profesorowie poszczególnych klas sprawdzali stan wiadomości uczniów, pod koniec zaś każdego miesiąca przeprowadzali powtórkę wiadomości, połączoną ze sprawdzaniem stopnia opanowania materiału. Na koniec roku uczniowie składali publiczny egzamin, najczęściej w formie popisu.

Program wychowania można odtworzyć na podstawie zarówno nielicznych zachowanych prac uczniowskich, wraz z uwagami profesorów na marginesie tych prac, jak i *Instructio*; w tym ostatnim wypadku przede wszystkim jeśli chodzi o wychowanie religijne.

Mówiąc o profesorach szkół jezuickich, należy wspomnieć, że jezuici jako pierwsi potraktowali zawód nauczyciela jako profesję godną szacunku<sup>24</sup>. Ideał wychowawczy realizowany w gimnazjum cieszyńskim również wynikał z tej za-

<sup>22</sup> Książnica Cieszyńska. Zespół Biblioteka Szersznika. Zbiór archiwalii i rękopisów, k. 38, 41, 52—58.

<sup>23</sup> *Instructio pro scholis humanibus...*, k. 1.

<sup>24</sup> S. S z c z a n i e c k i: *Professio circa puerorum institutionem*. Calissi 1715, *passim*.

sady, a także z jezuickiego programu wychowawczego. Ucznia należało traktować z szacunkiem, zakazane były kary cielesne, mimo że w skrajnych wypadkach je stosowano. Nadrzędnym celem wychowawczym było wychowanie religijne. Nauka religii nie była środkiem, lecz celem wykształcenia człowieka głęboko wierzącego.

## Wnioski

Gimnazjum zorganizowano przede wszystkim dla ludności księstwa cieszyńskiego, z którego przez cały okres jego funkcjonowania rekrutowała się większość uczniów. W sposób istotny rzutowało to na zasady doboru profesorów gimnazjum. O ile takie elementy sylwetki pedagogicznej, jak wykształcenie, formacja zakonna, cechy charakteru, potrzebne do pracy z młodzieżą, wynikały z ogólnych zasad szkoły jezuickiej, o tyle specyfiką cieszyńską było dobieranie do pracy w gimnazjum ludzi, którzy znali zarówno język polski, jak i niemiecki oraz czeski. To ostatnie wymaganie wynikało z wielonarodowego oblicza Śląska Cieszyńskiego, a także z faktu, że w pierwszych klasach (szczególnie w najmłodszej) nauczyciele posługiwali się w objaśnianiu materiału nauczania językiem ojczystym uczniów. Wszystko to sprawiało, że — w świetle lektury mów wygłaszanych przez profesorów<sup>25</sup> — możemy mówić, że w cieszyńskim gimnazjum pracowały osoby nie tylko bardzo dobrze przygotowane do tego zadania, lecz także wykształcone i lubiące swój zawód: profesję pedagoga.

<sup>25</sup> *Mowy szkolne księdza Leopolda Jana Szersznika*. Trans. K. Zbylut-Jadczyk, I. Panic. W: *Acta Historica Superioris*. T. 14. Ed. I. Panic. Cieszyn 2003.

Idzi Panic

### From the studies on a Jesuit junior high school in Cieszyn (1674—1773)

#### Summary

A Jesuit junior high school in Cieszyn was organized, above all, for the people of the Duchy of Cieszyn. It was them the majority of students enrolled from into the school throughout the whole period. It had a large influence on the choice of junior high school professors. Although such elements of a pedagogic profile such as education, form of monastery, and features of character essential to work with teenagers, derived from general principles of a Jesuit school, Cieszyn specificity consisted in choosing such teachers who knew both Polish, German and Czech. The last requirements were connected with a multinational image of Cieszyn Silesia, as well as they

derived from the fact that the teachers used the instructions in the students' native language in the first grades (especially in the youngest ones). It all contributed to the situation in which the junior high school in question, in the light of speeches made by professors, employed not only the people well-prepared for the profession, but also those educated and fond of their profession, i.e. the occupation of a teacher.

Idzi Panic

### **Zu Forschungen über das Jesuitengymnasium in Teschen (1674—1773)**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Das Jesuitengymnasium in Teschen wurde hauptsächlich für die Bevölkerung des Teschener Fürstentums gegründet. Seine meisten Schüler stammten der Region ab, was das Prinzip der Lehrkörperwahl wesentlich beeinflusste. Die Professoren waren hier nach den in einer Jesuitenschule geltenden Kriterien gewählt: Ausbildung, Ordensformation, die eine Arbeit mit Jugendlichen begünstigenden Charakterzüge. Die Kandidaten in Teschen mussten außerdem noch über Polnisch-, Deutsch- und Tschechischkenntnisse verfügen. Die letztgenannten Anforderungen waren damit verbunden, dass es in Teschener Schlesien eine Vielvölkergemeinschaft lebte und die besonders in den ersten Klassen der Realschule unterrichtenden Lehrer bei Erläuterung des Unterrichtsstoffes die Heimatsprache der Schüler gebrauchen mussten. In hiesigem Gymnasium war eine ganze Reihe von sehr gut ausgebildeten und ihren Beruf gern habenden Pädagogen beschäftigt, wovon die Lektüre der von ihnen gehaltenen Reden zeugen kann.

Łucja Dawid

## **Ku nowej formacji nauczycielskiej — z badań nad „Miesięcznikiem Pedagogicznym” (1892—1939)**

[...] doskonała szkoła może być tylko wtedy,  
gdy doskonałych będzie miała nauczycieli<sup>1</sup>.

Ogląd zawartości treściowej „Miesięcznika Pedagogicznego” pod kątem jej przydatności dla formowania się oblicza ideowego (tzn. świadomościowego) i profesjonalnego polskiego nauczycielstwa Śląska Cieszyńskiego, w przyjętej cezurze czasowej, wypada poprzedzić kilkoma ogólnymi uwagami odnoszącymi się do owej grupy zawodowej oraz okoliczności powstania interesującego nas tu periodyku.

W ostatniej dekadzie XIX stulecia śląskocieszyńska zbiorowość nauczycielska, składająca się z uczących w szkołach ludowych, publicznych i prywatnych, z polskim językiem wykładowym (z wyłączeniem katechetów i nauczycieli szkół średnich<sup>2</sup>), licząca około 243 osoby<sup>3</sup> (głównie mężczyźni<sup>4</sup>), stanowiła grupę najslabiej przygotowanych do wykonywania swoich obowiązków zawodowych pracowników oświatowych regionu. Kształceni w niemieckich szkołach (w tym w seminariach nauczycielskich w Bielsku i Cieszynie), o znanych ten-

<sup>1</sup> A. Smolański: *Osoba i zawód nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*. Wrocław 1983, s. 29.

<sup>2</sup> Wyraźnie odróżniali się oni pochodzeniem, wykształceniem, stylem życia i pracy od nauczycieli ludowych i należeli niewątpliwie do elity intelektualnej regionu. Zbiorowość ta oczekuje na swoich badaczy.

<sup>3</sup> Podaję za: Jy K. [Jerzy Kubisz]: *Statystyka szkół ludowych i seminariów nauczycielskich na Śląsku z roku szk. 1893/94*. „Miesięcznik Pedagogiczny” [dalej: MP] 1895, nr 5—6, s. 48—51.

<sup>4</sup> Dopiero po 1900 roku zaczęły do szkół napływać nauczycielki, które miały oprócz matury, kwalifikacje zdobyte na różnego rodzaju kursach fachowych, umożliwiające im prowadzenie przedmiotów artystycznych, gimnastyki i robót ręcznych.

dencjach i na obcych wzorach, należący do takichż stowarzyszeń pedagogicznych, w większości nie mieli skryształizowanego poczucia świadomości narodowej. Nawet fakt zachowania języka (nierzadko tylko dialektu) i trwania przy rodzimych zwyczajach nie zacieśniał ich więzi z polskością. Nie mogli oni zatem w pełni przysłużyć się rozwojowi szkoły polskiej w regionie; przed nimi był dopiero długi proces patriotycznego dojrzewania i konsolidacji zawodowej. Dla polskość — mówiąc obrazowo — wielu z nich trzeba było zdobywać ofiarną „pracą u podstaw”, którą początkowo podjęło dziesięciu<sup>5</sup> działaczy ustroniskiego Polskiego Kółka Pedagogicznego (1888) przekształconego następnie w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (1896)<sup>6</sup>. Czuli się oni niejako powołani do odegrania wśród miejscowego nauczycielstwa roli budzicieli z „narodowego uśpienia”. Ponadto swym przykładem zachęcali współkolegów do „wydoskonalenia się” w języku ojczystym, do ustawicznego pogłębiania posiadanej wiedzy ogólnej i podnoszenia umiejętności zawodowych; wzięli więc poniekąd na swoje barki trud „wychowania” nowego pokolenia nauczycieli regionu.

W celu realizacji owej akcji uświadamiającej, zwiększenia jej zasięgu, założyli oni w grudniu 1891 roku<sup>7</sup> „Miesięcznik Pedagogiczny” — pierwsze i przez wiele lat jedyne pismo popularnonaukowe Śląska Cieszyńskiego, należące jednocześnie, oprócz „Szkoły” (1869), „Przeglądu Pedagogicznego” (1882) i „Muzeum” (1885), do najstarszych czasopism pedagogicznych w Polsce<sup>8</sup>. Wydawane od stycznia 1892 roku niemal bez przerwy aż do wybuchu drugiej wojny światowej, odegrało ono znaczącą rolę w popularyzacji i adaptacji na gruncie cieszyńskim postępowej myśli pedagogicznej, a tym samym w przebudowie świadomości zawodowej, narodowej i obywatelskiej miejscowych nauczycieli.

Początkowo pismo miało charakter ogólnopedagogiczny, czemu dawało wyraz zarówno w swoim podtytule: „pismo poświęcone szkole i rodzinie”, jak i w wystąpieniach oraz deklaracjach programowych, stwierdzających, że ma stanowić „zbiornik myśli nauczycieli i ludzi stojących wprawdzie poza szkołą, ale

---

<sup>5</sup> Byli to: A. Cienciąła, J. Głajcar, J. Goszyk, A. Hławiczka, J. Kubisz, J. Michejda, J. Ożana, J. Raszka, P. Terlik, P. Zientek. W ich biografiach uderza nie tylko wewnętrzna siła w dążeniu do raz wytkniętego celu, ale również bezinteresowność połączona z poczuciem obowiązku wobec własnego stanu i narodu, a także gotowość służby społecznej.

<sup>6</sup> Ł. Dawid: *Z dziejów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim (w stulecie założenia)*. „Pamiętnik Cieszyński” 1996, nr 11, s. 53—59; E. Karcz: *Towarzystwa pedagogiczne w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim na przełomie XIX i XX wieku*. Opole 1999, *passim*.

<sup>7</sup> Okoliczności powstania pisma naświetla Jerzy Kubisz: *Wspomnienia sprzed 40-lat*. MP 1932, nr 1, s. 12—24; Idem: *Początki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku*. W: *Wspomnienia Cieszyńskich*. Warszawa 1964, s. 122—123.

<sup>8</sup> Zob. *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*. Red. F. Filipowicz. Warszawa 1981, s. 33.

nauką szkolną i wychowaniem swych dzieciak mocno zainteresowanych”<sup>9</sup>, a wychowaniem narodowym — dodajmy — w szczególności. W miarę rozwoju pismo, zaspokajając potrzeby i zainteresowania swoich czytelników, przekształciło się w periodyk naukowo-dydaktyczny<sup>10</sup> „poświęcony sprawom szkoły powszechnej”<sup>11</sup>. Na jego łamach oprócz rozpraw teoretycznych (stanowiących podstawę samokształcenia) drukowano obrazki z dziejów wychowania, materiały metodyczne, liczne felietony, przeglądy bibliograficzne i recenzje nowości wydawniczych.

Czasopismo, przechodzące w ciągu 48 lat istnienia różne modyfikacje — które bliżej omówił Edward Pasek w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”<sup>12</sup> — sukcesywnie podnosiło swoją rangę oraz poszerzało zakres oddziaływania, na co dowodnie wskazywała wysokość jego nakładu<sup>13</sup>. Zyskując w 1925 roku zasięg wojewódzki, po fuzji cieszyńskiego Towarzystwa Pedagogicznego z ogólnopolskim Związkiem Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (potem ZNP), udostępniało swoje łamy teoretykom i praktykom z różnych dziedzin kraju w celu szerokiej wymiany poglądów na tematy oświatowe, dydaktyczne i pedeutologiczne. Współpracowali z nim zarówno specjaliści o znanych już nazwiskach (m.in. J. Ciembroniewicz, H. Galle, W. Bieroński, J. Kuchta, H. Rowid, S. Stendig, S. Spitzer, H. Życzyński), jak i początkujący autorzy, rekrutujący się spośród nauczycieli praktyków; rocznie w piśmie publikowało od 35 do 50 autorów. Krzewiąc na łamach miesięcznika postępowe treści i hasła oświatowe oraz uogólniając własne doświadczenia pedagogiczne, włączyli się oni do toczzonej już od lat (od Wiosny Ludów) w Cieszyńskim, a także na terenie Górnego Śląska, batalii o narodowe szkolnictwo i pełną emancypację stanu nauczycielskiego.

Dla badaczy przeszłości regionu cieszyńskiego „Miesięcznik Pedagogiczny” stanowi nieocenione, choć dotąd stosunkowo mało wykorzystywane, źródło informacji o procesie formowania i narodowego dojrzewania miejscowego nauczycielstwa. Proces ten — mówiąc najogólniej — przebiegał w specyficznych

<sup>9</sup> J. K u b i s z: *Słowo wstępne*. MP 1892, nr 1, s. 1.

<sup>10</sup> Rozróżnienia klasyfikacyjne przyjęto za: F. F i l i p o w i c z: *Pojęcie i klasyfikacja czasopism pedagogicznych*. W: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne...*, s. 17; w odniesieniu do „Miesięcznika Pedagogicznego” granice między jego naukowym a praktycznym charakterem nie były zbyt ostro zarysowane, co pozwala zaliczyć go raz do grupy czasopism naukowych, a innym razem do zawodowych.

<sup>11</sup> Grudniowy numer „Miesięcznika Pedagogicznego” z 1921 roku ukazał się już z nowym podtytułem: „pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej”. Zmieniające się podtytuły periodyku wyraźnie określały jego zakres tematyczny i adresata.

<sup>12</sup> E. P a s e k: „Miesięcznik Pedagogiczny” — *czasopismo nauczycielskie w latach 1892—1939*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, nr 2, s. 290—307.

<sup>13</sup> Wysokość nakładu pisma kształtowała się następująco: 1892 — 500 egz.; 1914 — 1000; 1925 — 1700; 1939 — 2200. Podają za: [red.]: *Przeszłość i teraźniejszość „Miesięcznika Pedagogicznego”*. MP 1932, nr 1, s. 8.

uwarunkowaniach historycznych, równoległe z przekształceniami struktury systemu oświatowego.

„Miesięcznik Pedagogiczny” (dalej „MP”) nie stanowił dotychczas przedmiotu szerszych zainteresowań badawczych (zarówno pedagogów, historyków, jak i prasoznawców), jakkolwiek wymieniają go niemal wszystkie publikacje dotyczące przeszłości Śląska Cieszyńskiego, dziejów ogólnopolskiego ruchu nauczycielskiego oraz czasopiśmiennictwa pedagogicznego<sup>14</sup>. Wzmianki te mają jednak charakter dość ogólny i powierzchowny; ograniczają się z reguły do podania za E. Paskiem podstawowych faktów z dziejów pisma oraz lakonicznego omówienia jego zawartości treściowej. Szersze informacje o zawartości „MP” znajdujemy w kilku artykułach opublikowanych w pracach naukowych i periodykach regionalnych<sup>15</sup>. Brakuje jak dotąd monograficznego opracowania, syntetyzującego wkład czasopisma w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej w Cieszyńskim; lukę tę z wielu względów wypadałoby jak najszybciej zappełnić.

W dziejach pisma można wyodrębnić dwa zasadnicze, wyraźnie odróżniające się od siebie etapy, których cezury wyznaczały przełomowe wydarzenia historyczne. W pierwszym okresie, obejmującym lata 1892—1918, działalność periodyku — organu prasowego miejscowych stowarzyszeń nauczycielskich (PKP i PTP), sprowadzała się głównie do obrony polskości lokalnego szkolnictwa ludowego, zagrożonego germanizacją, oraz podniesienia poziomu zawodowego zatrudnionego tu nauczycielstwa. W drugim okresie, między 1918 a 1939 rokiem, pismo popularyzowało w regionie polską myśl pedagogiczną, dążyło do zaspokojenia bieżących potrzeb nauczycieli województwa śląskiego oraz inspi-

<sup>14</sup> O „Miesięczniku Pedagogicznym” pisali m.in.: A. Waszek: *Zawodowy ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim*. W: *50 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego w woj. katowickim 1922—1972*. Red. Sz. Kędryna. Katowice 1972, s. 35—44; F. Filipowicz: *Narodziny ruchu*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego — zarys dziejów 1905—1985*. Red. B. Grześ. Warszawa 1986, s. 56; S. Zahradnik: *Czasopiśmiennictwo w języku polskim na terenach Czechosłowacji w latach 1848—1939*. W: „*Studia i Monografie WSP w Opolu*”. Nr 146. Opole 1989, s. 103—105.

<sup>15</sup> Zob.: B. Kulka: *Pieśń uszła cało... Polonistyka szkolna w świetle „Miesięcznika Pedagogicznego” ze szczególnym uwzględnieniem Śląska Cieszyńskiego*. W: *Książka polska na Śląsku w latach 1922—1945. Zarys problematyki*. Red. M. Pawłowiczowa. Katowice 1995, s. 144—160; Ł. Dawid: *Problematyka pedeutologiczna na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” w latach 1892—1918*. W: *Ojczyzna wielka i mała. Księga pamiątkowa wydana z okazji 40-lecia oddziału PTH w Cieszynie*. Red. I. Panic. Cieszyn 1996, s. 131—137; Ł. Dawid: *Literatura piękna na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” w latach 1892—1939. Szkic informacyjny*. W: *Studia bibliologiczne*. T. 13: *Biblioteki — prasa — silesiana*. Red. J. Socha. Katowice 2001, s. 62—72; E. Buława: *Etos nauczycielski Jana Kubisza a system wartości prezentowany przez „Miesięcznik Pedagogiczny”*. „*Pamiętnik Cieszyński*” 1999, nr 14, s. 20—40; E. Fonfara: *Współpraca Gustawa Morcinka z „Miesięcznikiem Pedagogicznym” w latach 1924—1938*. W: „*Śląskie Miscellanea*”. T. 12. Katowice 1999, s. 87—96; K. Nowak: *Elementy dydaktyki historii na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”*. „*Pamiętnik Cieszyński*” 2003, nr 18, s. 67—81.

rowało wiele przedsięwzięć zmierzających do ugruntowania niezależności szkoły polskiej i jej pracowników.

Już pobieżny ogląd zawartości treściowej 48 roczników miesięcznika pozwala dostrzec wyraźne eksponowanie na jego łamach problematyki dotyczącej osobowości nauczyciela, jego powinności zawodowych, obywatelskich i patriotycznych. Uwaga, jaką pismo poświęcało osobie uczącego, wynikała przede wszystkim z jego celów i założeń programowych, w tym z troski o podniesienie rangi szkolnictwa polskiego w regionie. O randze tej decydowała jego kadra. Starania o możliwie najwyższy poziom pracy szkoły polskiej (przewyższający niemiecką) stanowiły swoistą formę walki nielicznej miejscowej elity nauczycielskiej o narodowe oblicze Śląska Cieszyńskiego czy — mówiąc nieco patetycznie — o „być lub nie być” polskich Ślązaków. Ponadto starania te wynikały z żywych ówczesnie w regionie tendencji pozytywistycznych, głoszących uznanie dla wiedzy i postępu. Pismo, prezentując empiryczny i racjonalistyczny punkt widzenia na proces kształcenia i wychowania, ustawicznie na swoich łamach podnosiło kwestię unaukowania pracy szkolnej oraz uczynienia z zawodu nauczycielskiego wysokiego kunsztu, o czym będzie jeszcze mowa. Duże znaczenie miał także rozwój nauk pedagogicznych, zwłaszcza wyodrębnienie się pedeutologii, akcentującej wagę osoby nauczyciela w procesach edukacyjnych, za sprawą której nastąpiła wyraźna zmiana w dotychczasowym pojmowaniu osobowości i funkcji uczącego<sup>16</sup>.

Łamy „MP” przynosiły wiele interesujących wypowiedzi, uwag i polemik skłaniających pedagogów, którzy „razem z tym pismem żyli i rośli”, do refleksji nad własnym charakterem, usposobieniem, przygotowaniem do zawodu, stosunkiem do wykonywanych obowiązków dydaktyczno-wychowawczych i dotychczasowym stylem pracy. W jednym z pierwszych numerów Jan Heczko apelował z emfazą: „[...] kto ma drugim przodować i przykładem świecić, do naśladowania zachęcać, musi sam siebie pilnować i czuwać nad tym, aby się stał godnym narzędziem w ręku Opatrzności, która go powołała do tak pięknej, ale też pełnej odpowiedzialności pracy, jaką jest nauczanie i wychowanie młodzieży”<sup>17</sup>.

Niniejszy artykuł stanowi próbę przeglądu stanowisk i poglądów różnych autorów zajmujących się na łamach „MP” kwestiami pedeutologicznymi, torujących drogę do zmian w świadomości narodowej i profesjonalnej nauczycieli regionu. Odkrywamy tu wiele interesujących myśli i sugestii, do których warto i dzisiaj nawiązać. Stoimy bowiem — jak się wydaje — przed pilną koniecznością przemyślenia „na nowo” roli nauczyciela, określenia jego osobowych przymiotów, specyficznych predyspozycji i zawodowych powinności, jeśli weźmie się pod uwagę zarówno potrzeby złożonej, niejednoznacznej terażniejszości, jak i oczekiwania społeczne wobec współczesnej szkoły.

<sup>16</sup> Por. R. W r o c z y ń s k i: *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945*. Warszawa 1980, s. 255 i n.

<sup>17</sup> J. H e c z k o: *Dokąd dążymy*. MP 1896, nr 9, s. 113.

Upatrując źródło powodzenia wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych w osobie nauczyciela, w tym, kim on jest jako człowiek, pismo szczególnie mocno akcentowało te cechy osobowościowe, które emocjonalnie wiązały go z pracą pedagogiczną, sprzyjały jego pełnej identyfikacji z wykonywanym zawodem, pojmowanym w kategoriach misji i posłannictwa. Postulowana przez periodyk pełna identyfikacja z zawodem miała wyrażać się przede wszystkim w żywym zainteresowaniu sprawami szkoły i wychowanków, rzetelnym wypełnianiu obowiązków dydaktycznych oraz w dążeniu do osiągania jak najwyższych wyników nauczania.

Wielokrotnie i w różnych kontekstach pismo przywoływało pogląd, który upowszechnił później Jan W. Dawid, iż „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”<sup>18</sup>. Toteż wskazywało, że zawód ten powinni wykonywać wyłącznie ludzie o wysokim rozwoju umysłowym i moralnym, charakteryzujący się dojrzałością emocjonalną, wewnętrznym uporządkowaniem, określanym poetycko „ładem serca”. Od wychowawcy-mentora młodego pokolenia Polaków pismo wymagało wręcz „katalogu cnót”, między innymi prawości, odwagi moralnej, pilności, staranności, prawdomówności oraz pełnego osobistego zaangażowania w pracę szkolną. Tak więc mówiło raczej o *s t a n i e* nauczycielskim, a nie tylko o *z a w o d z i e*, traktując na równi walory osobowościowe i kwalifikacje pedagogiczne uczącego.

Kształtując poglądy czytelników na temat profesji nauczycielskiej, „Miesięcznik...” wielokrotnie podkreślał, że raz uzyskany status nauczyciela nie zwalnia z ciągłej pracy nad uzupełnianiem i pogłębianiem posiadanej wiedzy; pismo bowiem łączyło pojęcie dobrego nauczyciela z fachowością. Wskazując na konieczność oparcia procesu dydaktyczno-wychowawczego na naukowych podstawach pedagogiki, psychologii i higieny, uświadamiało odbiorcom wzajemne zależności między przygotowaniem nauczycieli do zawodu a wynikami ich pracy szkolnej. Cytowany już Heczko zauważał: „[...] musimy się ciągle kształcić i nie śmiemy spocząć, póki zaszczytne stanowisko nauczycieli i wychowawców zajmujemy”<sup>19</sup>. Hasło ustawicznego samorozwoju wyrażało optymistyczne przekonanie o możliwości stawania się coraz lepszym człowiekiem i pedagogiem, uświadamiało uczącym, że sztukę nauczania i wychowania, podobnie jak sztukę życia i bycia, można i należy doskonalić w nieskończoność. Nauczyciele zatem powinni zawsze postrzegać swą wiedzę jako niekompletną, niepełną, wymagającą stałego uzupełniania i poszerzania. Pod wpływem tych i podobnych haseł w środowisku miejscowych nauczycieli stopniowo kształtowały się pożądane postawy zawodowe, narastał pęd do samokształcenia.

Szczególną uwagę „MP” przywiązywał zwłaszcza do poszerzania wiedzy nauczycieli o dziecku i prawidłowościach rządzących jego rozwojem psychicz-

<sup>18</sup> J. W. D a w i d: *O duszy nauczycielstwa*. Wyd. 4. Warszawa 1948, s. 6.

<sup>19</sup> J. H e c z k o: *Dokąd dążymy...*

nym. Wynikało to z intensywnego ówczesnie rozwoju nauk psychologicznych, a także było podyktowane konkretnymi potrzebami praktycznymi: ogólnie niskim poziomem wiedzy psychologicznej wśród miejscowego nauczycielstwa. Znajomość psychologii już wówczas uznawano za niezbędną dla należytego realizowania celów edukacyjnych oraz doboru metod pedagogicznego działania. Jan Niemiec stwierdzał: „[...] nauczyciel nie znający lub nie uwzględniający zasad psychologii jest ślepym w swym zawodzie robotnikiem; znający i umiejący je stosować w praktyce, łatwiej osiągnie zamierzone cele”<sup>20</sup>. Publikowane w piśmie artykuły, omawiające różne psychologiczne aspekty nauczania i wychowania<sup>21</sup>, sprzyjały niewątpliwie lepszemu poznaniu wychowanka i jego psychiki, ponadto motywowały nauczycieli do zmiany dotychczasowego stylu pracy, organizowania jej na nowych zasadach, tzn. na podstawie szerszej znajomości potrzeb i zainteresowań dziecka.

Przy różnych tematach miesięcznik podejmował także kwestie związane z jakością pracy nauczycieli, szerzył bowiem kult rzetelnego wypełniania obowiązków zawodowych. Zwracając uwagę na podstawowe braki w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły ludowej, upowszechniał pogląd, że praca pedagogiczna nie jest działaniem odtwórczym, należy ją zatem wyzwolić z rutyny i schematyzmu, oprzeć na twórczej postawie nauczyciela. Optując za twórczym stosunkiem do pracy szkolnej, pismo wskazywało, iż bezpowrotnie minęły czasy, kiedy pedagog mógł być jedynie „rzemieślnikiem”, odtwórcą gotowych wzorów. Wielokrotnie więc na jego łamach podkreślano: „[...] nauczyciel-wychowawca, który nie chce zostać prostym rzemieślnikiem, musi postępować z rozwojem nauki i pracować nieustannie nad swym wykształceniem ogólnym i zawodowym”<sup>22</sup>. Redakcji periodyku zależało z jednej strony na wprowadzeniu w obieg opinii środowiska nauczycielskiego określonych idei i zapatrywań wyrażających nowoczesne podejście do procesu nauczania, z drugiej zaś — na rozbudzeniu i ugruntowaniu wśród pedagogów twórczych postaw zawodowych.

Rozbudzając aspiracje intelektualne cieszyńskich nauczycieli i mobilizując ich do ustawicznej pracy autoedukacyjnej, „MP” już od pierwszych numerów upowszechniał pogląd, że samokształcenie jest immanentnie związane z zawodem nauczycielskim. Decyduje nie tylko o skuteczności zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, lecz warunkuje rozwój osobowości uczącego oraz ułatwia nadążanie za wymaganiami, jakie stawia bieg życia, postęp. W permanentnym samodoskonaleniu się pismo upatrywało główną szansę rozwojową nauczyciela

<sup>20</sup> J. Niemiec: *Dziennik badań psychologicznych*. MP 1894, nr 6, s. 61.

<sup>21</sup> Przykładowo warto wymienić tu artykuły: J. Niemiec: *Idea charakterów jako punkt ośrodkowy koncentracji nauki*. MP 1897, nr 4, 5, 8 i 9; 1898, nr 3, 5, 6; B. Szada: *Znaczenie sugestii w wychowaniu i nauczaniu*. MP 1906, nr 2, 3, 4, 5, 6; K. Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży w okresie jej pobytu w szkole powszechnej i średniej*. MP 1932, nr 11, 12.

<sup>22</sup> [red.]: *Z Nowym Rokiem*. MP 1909, nr 1, s. 1.

jako człowieka i pracownika. Idąc zatem śladami myślicieli Oświecenia, wyrażało wiarę w siłę ludzkiego rozumu, w jego możliwości poznawcze i twórcze.

W Cieszyńskim, gdzie specyficzne dla tego regionu warunki polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturalne ograniczały w znacznej mierze swobodę rozwoju polskiego szkolnictwa oraz dostęp nauczycieli do polskiej myśli oświatowej, idea samokształcenia zyskiwała podówczas szczególną aktualność i atrakcyjność<sup>23</sup>.

Redaktorzy<sup>24</sup> i współpracownicy pisma aprobowali wszelkie poczynania autoedukacyjne, podejmowane w celu zarówno doskonalenia zawodowego, jak i wzbogacania własnej osobowości; podkreślali rolę i znaczenie samokształcenia w rozwoju indywidualnych zainteresowań. Apelowali więc do czytelników: „[...] każdy, kto chce stać się dobrym pedagogiem i nauczycielem, powinien codziennie, oprócz samoistnego przygotowania się na naukę szkolną, przeczytać jakiś rozdział z klasycznych dzieł pedagogicznych, aby raz nabytą wiedzę odświeżyć, pogłębić i uzupełnić”<sup>25</sup>.

Według „MP” samokształcenie winno zmierzać do wyraźnie określonego celu, odbywać się systematycznie i zgodnie z planem, najlepiej w zespole, gdyż „wspólne pożycie pobudza do wytrwałego kształcenia się intelektualnego i wyrabia ludzi dzielnych i czynnych”<sup>26</sup>. Z tego też zapewne względu kolejne zespoły redakcyjne pisma przywiązywały dużą wagę do sprawnego funkcjonowania konferencji pedagogicznych jako jednej z podstawowych form samokształcenia zespołowego na poziomie kółek pedagogicznych — ogniw terenowych PTP, a potem ognisk ZPNSP. Periodyk regularnie zamieszczał sprawozdania z ich przebiegu oraz drukował co ciekawsze wystąpienia i referaty wygłaszane podczas obrad, zaznaczając w ten sposób swój patronat nad stroną merytoryczną zebrań pedagogicznych, a zarazem „budował” miejscową wspólnotę nauczycielską. Wychodząc naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom środowiska nauczycielskiego, redakcja udostępniała ważniejsze opracowania w formie odrębnych dodatków (nadbitek). W złożonej sytuacji szkolnictwa polskiego w Cieszyńskim zachodziła (przynajmniej do 1918 roku) pilna potrzeba dostarczania nauczycielom odpowiedniej lektury naukowej w języku ojczystym.

Zgodnie z założeniami programowymi periodyk konsekwentnie dążył do unarodowienia oświaty ludowej, dlatego sprawom nauczania języka polskiego

<sup>23</sup> Zob. Ł. D a w i d: *Źródła intelektualnej, światopoglądowej i zawodowej formacji nauczycielstwa polskiego Śląska Cieszyńskiego w latach 1888—1918*. W: *Książka—biblioteka—szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*. Red. J. S p y r a. Cieszyn 2001, s. 240—251.

<sup>24</sup> Redaktorami pisma byli: Jerzy Kubisz (1892—1902), Józef Góral (1903—1907), Stanisław Fiszer (1908), Franciszek Popiołek (1909—1910), Paweł Bobek (1911—1918), Alojzy Milata (1919), Józef Mucha (1920), Henryk Życzynski (1921—1925), Michał Cieślak (1926), Józef Łyżbicki (1927), komitet nauczycielski (1928—1929), Józef Buchta (1930—1931, 1936), Alojzy Milata i Jan Wałaski (1932—1935), Emil Chodura (1937—1939).

<sup>25</sup> J. H e c z k o: *Przegląd Pedagogiczny*. MP 1901, nr 9, s. 117.

<sup>26</sup> [red.]: *O koleżeństwie u nas*. MP 1900, nr 3, s. 31.

i wychowania patriotycznego poświęcał szczególnie dużo miejsca. Ustawicznie głosił pogląd, że „nauka i wychowanie winny rozwijać się na podstawie rodzimej i bezwarunkowo odbywać się w języku ojczystym dzieci”<sup>27</sup>. Podkreślając rolę języka polskiego, redakcja pisała: „Potrzebujemy przecież języka ojczystego wszędzie i zawsze, w rodzinie i gminie, w szkole i kościele, w prywatnym i publicznym życiu”<sup>28</sup>. W podobnym duchu wypowiadał się Wilhelm Greger: „[...] aby szkoła była narodową, aby wychowywała narodowo, uczyć w niej musi nauczyciel rodak, bo nauczyciel to dusza szkoły”<sup>29</sup>. Wtórowali mu Jan Żebrok, Gustaw Morcinek<sup>30</sup> i inni autorzy.

W miarę jak rosło wśród miejscowych nauczycieli zainteresowanie doskonaleniem bieżącej praktyki pedagogicznej w duchu polskim, kolejne zespoły redakcyjne sukcesywnie rozbudowywały dział dydaktyczno-metodyczny pisma, publikując artykuły problemowe, wzbogacające ogólną wiedzę uczących na temat organizacji pracy szkolnej, oraz przykładowe konspekty zajęć lekcyjnych, stanowiące wzorce dla mniej doświadczonych pedagogów. Redakcja, starając się sprostać nowym potrzebom związanym z postępem nauk pedagogicznych i metodyk szczegółowych, podjęła decyzję o wydawaniu dodatków do „MP”. Ukazujące się w latach 1906—1909 (w odstępach kwartalnych) broszurowe suplementy „Lekcje Praktyczne”, zawierające opracowania poszczególnych tematów lekcyjnych (ujęte w formie konspektów lub scenariuszy zajęć), upowszechniały najlepsze doświadczenia miejscowych nauczycieli. W latach niedostatku literatury fachowej spełniały one funkcję poradnika metodycznego, pomocnego w działalności dydaktyczno-wychowawczej<sup>31</sup>. Wypada w tym miejscu dodać, że stanowią one również bogaty materiał dokumentacyjny dotyczący lokalnych realiów szkolnych i wychowawczych.

Problemy autoedukacji miesięcznik łączył z kwestią ugruntowania autorytetu nauczyciela polskiego w środowisku, co znalazło wyraz w licznych artykułach. W jednym z nich przywołany już Greger pisał: „[...] znaczenie i siłę w społeczeństwie zdobędziemy, jeżeli każdy z nas zajmie w gminie takie stanowisko, jakie mu się jako wychowawcy i nauczycielowi należy”<sup>32</sup>.

Wychodząc z założenia, że pedagog winien być obrońcą i popularyzatorem kultury narodowej w najbliższym otoczeniu, „MP” propagował ideę zaangażowania się nauczycieli w długofalową pracę organiczną wśród mieszkańców regionu. Według redaktorów i współpracowników pisma praca ta miała służyć

<sup>27</sup> [red.]: *W obronie broszury „O doniosłości języka polskiego”*. MP 1908, nr 3, s. 38.

<sup>28</sup> [red.]: *Czystość języka ojczystego w szkołach ludowych*. MP 1892, nr 7, s. 73.

<sup>29</sup> W. Greger: *Powołanie nauczyciela Polaka*. MP 1910, nr 4, s. 52.

<sup>30</sup> J. Żebrok: *Nauczyciel jako pracownik oświatowy na Śląsku Cieszyńskim (Rzut oka w przeszłość)*. MP 1932, nr 1, s. 31—32; G. Morcinek: *Nauczyciel polski na Śląsku*. MP 1938, nr 1, s. 19—22.

<sup>31</sup> Drukowano w nich także inne materiały przydatne w pracy pozalekcyjnej, jak okolicznościowe utwory poetyckie, pieśni oraz propozycje pogadanek pedagogicznych dla rodziców.

<sup>32</sup> W. Greger: *Różne oderwane uwagi*. MP 1909, nr 9, s. 158.

rozwojowi kultury polskiej w środowisku cieszyńskim, poszanowaniu języka i tradycji, aby „różne nabytki i zdobycze narodu nie szły w zapomnienie u wzrastającego pokolenia”<sup>33</sup>. W czasach monarchii zatem „MP” walczył o polskie słowo w szkole z ducha i treści niemieckiej, w odrodzonej zaś ojczyźnie — o polską szkołę. Ponadto zachęcano pedagogów do włączania się w akcję odczytową, prowadzoną przez Macierz Szkolną, do prowadzenia bibliotek gminnych oraz współpracy z lokalną prasą. Apele pisma nie pozostawały bez odpowiedzi — nauczyciele cieszyńscy rozwinęli na przełomie XIX i XX wieku ożywioną działalność kulturalno-oświatową i artystyczną, dając przykład zaangażowania i ofiarności innym grupom zawodowym. W przededniu odzyskania długo oczekiwanej niepodległości stanowili oni awangardową grupę miejscowej inteligencji o chłopskim rodowodzie, zdolną przeprowadzić w życiu społecznym i kulturalnym regionu, realizującą z pełnym poświęceniem organicznikowski program szerzenia wiedzy i postępu. „Nieśli oni kulturę polską — wskazywał Mirosław Fazan — jej narodowe wartości i idee do najbardziej peryferyjnych środowisk”<sup>34</sup>. Zawdzięczamy im piękne przykłady ofiarnej pracy dla niepodległej ojczyzny.

Po roku 1918 pismo niezwłocznie włączyło się w nurt odbudowy i rozwoju systemu oświaty polskiej w regionie. W artykule programowym pierwszego powojennego numeru, pełnego „entuzjazmu pedagogicznego”, zapowiadano: „Z wolnością otwiera się przed nami nowe życie. Spadną na nasze barki nowe obowiązki, od których uchylać się nie śmiemy. Przyszła bowiem szkoła polska owiana duchem narodowym powinna być ośrodkiem a nauczyciel przodownikiem pracy społecznej”<sup>35</sup>. Nowa sytuacja wymagała wszak przewartościowania wielu poglądów, przełamania utartych schematów oraz pozyskania dla nowych idei oświatowych szerokiego poparcia wśród ich bezpośrednich realizatorów — nauczycieli. Dlatego na łamach pisma kontynuowano dyskurs na temat osobowości nauczyciela i jego aktualnych zadań społecznych, podkreślając rolę i znaczenie ustawicznego doskonalenia ogólnego i zawodowego, rozwoju jego horyzontów umysłowych oraz indywidualnych zainteresowań. Wskazywano, że w nowych realiach praca pedagogiczna wymaga ciągłego uzupełniania kwalifikacji zawodowych, modernizacji warsztatu pracy, słowem — twórczego i refleksyjnego wykonywania zawodu. Kwestie te najpełniej rozwinął Stanisław Rzeszowski w rozprawce *Obowiązki nauczyciela względem siebie, szkoły i społeczeństwa*, w której czytamy: „Obowiązki nauczyciela względem siebie samego mają na celu przede wszystkim pozyskanie mu szacunku i zaufania. Do tego prowadzi kształcenie się ciągłe, szanowanie swej godności i swego stanu. Nauczyciel, choćby z najlepszymi świadectwami przyszedł na posadę, powinien się kształcić dalej czytaniem odpowiednich dzieł, zasięgnięciem rady u doświad-

<sup>33</sup> J. M i c h e j d a: *Stanowisko nauczyciela wśród ludu*. MP 1899, nr 4, s. 43.

<sup>34</sup> M. F a z a n: *Geneza „Zarania Śląskiego”*. „Zaranie Śląskie” 1989, z. 1, s. 19.

<sup>35</sup> [red.]: *Na progu nowego życia*. MP 1919, nr 1—2, s. 1.

czeńszych, czy to w sprawach szkolnictwa, czy to w sprawach gospodarczych i społecznych”<sup>36</sup>.

W miarę jak dzięki postępowi nauki i techniki przed polską szkołą stawały nowe zadania, kwestia przygotowania zawodowego kadr pedagogicznych nabierała coraz większego znaczenia. W „MP” publikowano wiele artykułów na temat instytucjonalnego kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jego braków i nieprawidłowości.

W okresach kolejnych reform, związanych z realizacją polityki oświatowej II Rzeczypospolitej, redakcja „MP” eksponowała pogląd, że osobowość nauczyciela i jego przygotowanie do zawodu stanowią podstawę wszelkich przeobrażeń w szkolnictwie. Chcąc więc „podnieść ciężyznę zespołu nauczycielskiego regionu”, pismo wskazywało na konieczność zmian w dotychczas obowiązującym systemie kształcenia kandydatów do zawodu. Proponowane modyfikacje — najogólniej mówiąc — zmierzały do poszerzenia treści programowych seminariów, a później liceów pedagogicznych, o nowe przedmioty (zwłaszcza ogólnopedagogiczne), do stworzenia przyszłym pedagogom możliwości konfrontowania nabytej wiedzy z praktyką w szkołach ćwiczeń, które miały stanowić integralną część zakładów kształcenia nauczycieli.

Problematykę przygotowania nauczycieli do zawodu rozpatrywano na łamach periodyku od strony psychologicznej<sup>37</sup>, od strony wymagań, jakie niesie zawód<sup>38</sup>, a także z punktu widzenia samych uczniów<sup>39</sup>. Wśród omawianych zagadnień nie pominięto też kwestii o charakterze prakseologicznym. Z zakresu sprawnego działania nauczyciela na czoło wysuwano, obok rudymenarnych spraw, jak planowanie i organizacja procesu dydaktycznego<sup>40</sup>, problemy współdziałania szkoły z rodziną oraz różnymi instytucjami oświaty pozaszkolnej<sup>41</sup>. Nie zabrakło również publikacji dotyczących metod kontroli i pomiaru osiągnięć ucznia, a także podających konkretne propozycje rozwiązań praktycznych<sup>42</sup>.

Coraz powszechniej również torowała sobie drogę idea kształcenia wszystkich pedagogów na poziomie pełnych studiów akademickich, między innymi za

<sup>36</sup> S. R z e s z o w s k i: *Obowiązki nauczyciela względem siebie, szkoły i społeczeństwa*. MP 1921, nr 2, s. 2.

<sup>37</sup> J. K u c h t a: *Typologia nauczyciela*. MP 1931, nr 12, s. 302—306.

<sup>38</sup> J. B o h u c k i: *Rola nauczyciela w szkole nowoczesnej*. MP 1933, nr 6—7, s. 168—173.

<sup>39</sup> J. C z a r n e c k i: *Opinia ucznia szkół powszechnych o nauczycielu*. MP 1937, nr 8—9, s. 199—203.

<sup>40</sup> K. G u Ń k a: *Realizacja programu nauki języka polskiego w klasie drugiej*. MP 1935, nr 3, s. 65—70; nr 4, s. 109—113; nr 5, s. 139—143; J. M e n z e l: *Jak realizować program języka polskiego w klasie czwartej*. MP 1935, nr 10, s. 232—237; K. S o b o l e w s k i: *Zagadnienie konspektu lekcyjnego w praktyce pedagogicznej*. MP 1939, nr 5, s. 147—151.

<sup>41</sup> S. M e n z l o w a: *Współpraca nauczyciela języka polskiego z bibliotekami publicznymi dla młodzieży szkolnej*. MP 1936, nr 4, s. 147—151.

<sup>42</sup> J. P i e t e r: *Z zagadnień stosowania testów*. MP 1934, nr 4, s. 102—107 i nr 5, s. 136—146.

sprawą Henryka Rowida<sup>43</sup>. Oczekiwano, że wyższe wykształcenie rozbudzi wśród nauczycieli postawę twórczą oraz uzdolni ich do uzyskiwania lepszych wyników pracy szkolnej. Pismo wychodziło bowiem z założenia, że tylko szkoła wyższa może zapewnić staranne przygotowanie teoretyczno-metodyczne, pozwalające na efektywne uprawianie zawodu pedagogicznego. Wysuwane w tej sprawie postulaty pozostawały, niestety, tylko w sferze projektów.

Postulat ciągłego podnoszenia kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej wydawnictwo realizowało głównie, zamieszczając różnorodne opracowania teoretyczne, rozprawki, szkice i artykuły metodyczne. Redaktorzy wystrzegali się powierzchowności i uproszczeń w prezentowaniu podjętych problemów, dlatego z dużą starannością dobierali materiały do druku, publikując tylko te prace, które spełniały kryteria naukowości. Zamieszczali przede wszystkim dłuższe rozprawki drukowane w kilku kolejnych numerach, a nawet w całym roczniku pisma, gruntownie i wyczerpująco oświetlające omawiane kwestie. Dbali nie tylko o stronę merytoryczną publikowanych treści, o rzeczowość wywodu, ale również o ich stronę językową, przykładając wielką wagę do kultury słowa, gdyż „MP” odgrywał także rolę „nauczyciela języka polskiego”<sup>44</sup>. Materiały te — dodajmy — kompensowały w pewnym stopniu brak możliwości kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej; „Miesięcznik...” zatem stawał się dla nich swoistym „uniwersytetem”.

W latach 1918—1939 periodyk drukował wiele wartościowych rozpraw mających pogłębić wiedzę merytoryczną nauczycieli, których (niezależnie od specjalizacji przedmiotowej i szerebła organizacyjnego szkoły) winna cechować ogólna kultura intelektualna. Prace Karola Guńki, Geda Hechta, Wiktora Hahna, Michała Friedländera, Alojzego Milaty, Jana Szuścika, Samuela Stendiga, Anny Brossowej, Henryka Życzyńskiego, Jana Kuchty, Edmunda Semila i innych, dotyczące nowych, pojawiających się w ciągu omawianego okresu koncepcji pedagogicznych, takich jak: progresywizm (będący nowym spojrzeniem na istotę aktywności i samodzielności ucznia), plan daltoński, idea szkoły pracy, metoda projektów i ośrodków zainteresowania w powiązaniu z nauczaniem łącznym, krytkowały wiele pozostałości dawnej szkoły (formalizm, dogmatyzm, rygorizm i werbalizm), hamujących rozwój osobowości wychowanka. Prezentowały, za Deweyem, Kerschensteinerem, Parkhurst i Montessori, nowe

<sup>43</sup> Na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” H. Rowid ogłosił następujące rozprawy: *Środki realizacji nowych prądów w nauczaniu i wychowaniu* (1923, nr 6, s. 163—174), *Komisja Edukacji Narodowej o wizytatorach i nauczycielach* (1923, nr 11, s. 299—307), *Z dziejów szkoły twórczej* (1923, nr 11, s. 289—298 i nr 12, s. 321—329), *Znaczenie Jana Władysława Dawida dla rozwoju nowoczesnych prądów wychowawczych w Polsce* (1924, nr 3, s. 65—74), *Ideale wychowawcze w filozofii polskiej* (1925, nr 10, s. 257—266) oraz *Światowy Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania* (1927, nr 12, s. 289—296). Niektóre z nich szerzej omawia Antoni Szumski w pracy: *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*. Warszawa 1977, s. 32—35.

<sup>44</sup> [red.]: *Przeszłość i teraźniejszość „Miesięcznika Pedagogicznego”*. MP 1932, nr 1, s. 1.

spojrzenie na proces nauczania i wychowania jako „żywą aktywność ucznia”. Idee „nowego wychowania”, zmierzające do odnowy szkoły, trafiały w Cieszyńskim na podatny grunt, o czym dowodnie świadczyło ówczesne ożywienie środowiska nauczycielskiego w regionie.

„Uzbrajając” merytorycznie i metodycznie nauczycieli, kolejni redaktorzy pisma podejmowali próby rozbudzenia twórczości pedagogicznej wśród czytelników. W ich rozumieniu działalność publicystyczno-naukowa przyczyniała się do poszerzania kręgu zainteresowań i doświadczeń nauczycieli, a jednocześnie wpływała na intensyfikację ich samokształcenia. Kierując się tą przesłanką, sukcesywnie ogłaszali konkursy na rozprawki z pedagogiki, psychologii i metodyk szczegółowych<sup>45</sup>. Nagrodzone prace publikowano na łamach pisma lub jego dodatków, popularyzując tym samym nowe tendencje w metodykach szczegółowych oraz inspirując nauczycieli do ustawicznego doskonalenia warsztatu pracy. Wielu z nich z powodzeniem łączyło pracę pedagogiczną z działalnością naukową, literacką i artystyczną.

Warto również wspomnieć o staraniach „MP” ukierunkowanych na kształtowanie gustów literackich nauczycieli. W tym celu na jego łamach pojawiały się różnorodne utwory funkcjonujące w obiegu wysokim i popularnym. Oprócz wierszy okolicznościowych Jana Kubisza, Jana Łyska i innych autorów wywodzących się z szeregów śląskich nauczycieli publikowano również utwory Juliusza Słowackiego (*Zawisza Czarny*), Zygmunta Krasińskiego (*Przedświt*), Kazimierza Przerwy-Tetmajera (*Zbroja Zawiszy*) oraz fragmenty prozy Adolfa Dygasińskiego (*Jesień, Na odlocie*), Bolesława Prusa (*Faraon*), Lucjana Rydla (*Mowa ojczysta*), Stefana Żeromskiego (*Szyfrowe prace*). Dział literacki wydawnictwa uzupełniały przysłowia, aforyzmy pedagogiczne, liczne cytaty, „wtopione” w artykuły krytycznoliterackie, oraz małe formy narracyjne, stanowiące ilustrację tez publicystyki pedagogicznej<sup>46</sup>.

Zamieszczone teksty, podporządkowane w jakiejś mierze założeniom programowym pisma, pełniły także określoną funkcję ideologiczną: kształtowały i ugruntowywały świadomość narodową nauczycieli, ich postawę patriotyczną oraz rozbudzały zainteresowania lekturowe.

Redaktorzy „MP”, od momentu powołania tego periodyku, dużą wagę przywiązywali zwłaszcza do problemu czytelnictwa nauczycieli. Dlatego starali się dostarczać im wyczerpujących informacji bibliograficznych o nowościach z różnych dziedzin wiedzy, w tym z zakresu metodyk szczegółowych. Drukowane systematycznie na łamach pisma przeglądy, omówienia i zestawienia lekturowe orientowały w treści i wartości ukazujących się książek, ukierunkowywały wybory lekturowe nauczycieli, z których większość nie mogła samodzielnie śledzić postępu wiedzy fachowej. Redakcja „MP” nie tylko informowała o ukazy-

<sup>45</sup> Wymiana poglądów i doświadczeń pedagogicznych trwała niezmiennie przez cały okres ukazywania się periodyku.

<sup>46</sup> Por. Ł. D a w i d: *Literatura piękna na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”...*

waniu się nowych pozycji, ale też zachęcała do nabywania wydawnictw szczególnie przydatnych w doskonaleniu zawodowym. Ponadto przejawiała żywe zainteresowanie zawartością treściową polskich i zagranicznych pism pedagogicznych, takich jak: „Rodzina i Szkoła”, „Przyjaciel Szkoły”, „Szkoła”, „Muzeum”, „Wychowanie w Domu i Szkole”, „Głos Nauczycielstwa Ludowego”, „Szkoła i Wiedza”, „Szkoła Powszechna”, „Życie Szkolne”, „Ruch Pedagogiczny”, „Učitelске Noviny” oraz „Pedagogische Jahresbericht” i inne.

Redakcja informowała również o ruchu pedagogicznym poza granicami kraju, omawiając przemiany edukacyjne w świecie. Po 1918 roku realizacji tego zadania służył głównie dział zatytułowany *Mysł pedagogiczna za granicą*, zawierający przeglądy i recenzje zagranicznych pism oświatowych, pióra Michała Friedländera z Borysławia oraz Karola Guńki, profesora cieszyńskiego seminarium nauczycielskiego. Źródłem wiadomości o nowych prądach i kierunkach pedagogiki oraz jej subdyscyplin były głównie czasopisma niemieckie, francuskie i angielski kwartalnik „The New Era” — organ angielskiej Ligi Nowego Wychowania.

Redakcja nie pomijała także okazji, aby zapoznać czytelników z dorobkiem odbywających się na ziemiach polskich i za granicą ważniejszych kongresów naukowych czy zjazdów pedagogicznych, zamieszczając krótkie sprawozdania z ich przebiegu. Partycypując, chociaż pośrednio, w międzynarodowej wymianie myśli i doświadczeń, pismo pogłębiało kulturę pedagogiczną miejscowych nauczycieli, skłaniając ich do namysłu nad istotnymi kwestiami oświatowymi.

Artykuły okolicznościowe z reguły stwarzały okazję do prześledzenia długiej drogi, jaką przeszli śląskocieszyńscy nauczyciele od przypadkowych scholarzy, znających zaledwie podstawowe elementy nauki czytania i pisania, do pedagogów z powołania, przekonanych o wzniosłości i ważności swego zawodu.

Rekapitułując rozważania można — bez większego ryzyka błędu — stwierdzić, że „Miesięcznik Pedagogiczny” stanowił ważny instrument kształtowania świadomości narodowej, zawodowej i obywatelskiej nauczycielstwa Śląska Cieszyńskiego. Śledząc przez niemal półwiecze procesy formacyjne kolejnych pokoleń pedagogów, w znacznym stopniu przyczynił się do ukształtowania (wykreowania) charakterystycznego typu — wzorca nauczyciela śląskiego, wyróżniającego się — poza licznymi przymiotami osobowymi, walorami umysłu i poważnym stosunkiem do obowiązków — przede wszystkim pasją pedagogiczną, pozwalającą wznieść się ponad zwykłą miarę przeciętności w zawodzie. Dzięki zaangażowaniu samych nauczycieli model ten wcielili w życie, stał się on rzeczywistością. Rację zatem miał Józef I. Kraszewski, gdy z Drezna pisał do uczących w szkołach cieszyńskich: „Nauczyciel musi umiłować powołanie, bo tylko miłość daje siłę do poświęcenia”<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Zob. M. Pa w ł o w i c z o w a: *List Józefa I. Kraszewskiego w sprawie szkół ludowych na Śląsku oraz jego recepcja na Ziemi Cieszyńskiej*. W: „Śląskie Miscellanea”: *Literatura — folklor. Zbiór studiów*. Red. D. Simonides i J. Zaremba. Wrocław—Warszawa—Gdańsk 1980, s. 26.

Łucja Dawid

**Towards a new teacher formation  
— from the studies on “Miesięcznik Pedagogiczny” (1892—1939)**

**S u m m a r y**

The article gives a general insight into the issues and problems concerning the teacher personality and his/her educational work, raised by different authors in the pages of “Miesięcznik Pedagogiczny” in Cieszyn between 1892 and 1939. It familiarizes the reader with ideas, notions and postulates popularized in the periodical, aiming at raising the education level in the Polish region schools, as well as creating a given model — a type of a Silesian teacher characterized by high values of “heart and mind”, performing his/her duties with devotion.

Pedeutological issues presented in the paper did not lose much of their up-to-dateness and still could constitute an inspiration for creative considerations on the nature of teacher profession.

Łucja Dawid

**Der neuen Lehrerformation  
— zu Forschungen über die Monatsschrift „Miesięcznik Pedagogiczny“ (1892—1939)**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Zum Gegenstand des vorliegenden Artikels werden Probleme der Persönlichkeit eines Lehrers und dessen didaktisch-erzieherischer Arbeit, die von verschiedenen Autoren in den Spalten der Monatsschrift „Miesięcznik Pedagogiczny“ (dt.: Pädagogische Monatsschrift) in den Jahren 1892—1939 berührt waren. Die Verfasserin macht die Leser mit den in der Schrift verbreiteten Ideen, Stichworten und Forderungen bekannt, deren Ziel war, das Bildungsniveau der polnischen Schulen anzuheben und ein bestimmtes Modell des schlesischen Lehrers zu popularisieren, der durch Vorzüge des Herzens und des Geistes ausgezeichnet wäre und seine Pflichten mit Vorliebe tun würde.

Die in der Monatsschrift erörterten pädeutologischen Themen haben an ihrer Aktualität nicht viel verloren und können auch heutzutage zur Diskussion über den Sinn des Lehrerberufs wesentlich beitragen.

Bronisława Dymara

## Poszukiwanie kulturowych korzeni kształcenia nauczycieli w cieszyńskiej uczelni

### Trzy słowa najważniejsze: nauczyciel, uczeń, kształcenie

Anna Maria Giza, znana i często wyróżniana reporterka radiowej dwójki, w jednym z ostatnich swoich wystąpień wyraziła sprzeciw wobec różnych sposobów pozorowania sztuki i zastępowania jej przez niektórych twórców wystaw imitacjami typu: „postaw dwie stare betoniarki, połącz je drutem i mów, że jest to dzieło o integracji”. Żyjemy w czasach, gdy intelektualna arogancja, kpina z odbiorców informacji święci triumfy w polityce, nauce, sztuce czy też szerzej — kulturze. Zjawisku temu można również przyjrzeć się z pewną pobłażliwością i dystansem, np. przez odpowiednie odczytanie małych form literackich (haiku), takich jak:

— Umówili się,  
że rama zardzewiała  
jest sztuką cała —  
— Na Rembrandta dzieło (podróbkę)  
tusze wylał zuchwale  
i glorię zyskał —  
— Codzienności poezjo,  
pozostań jeszcze z nami,  
może cię nie zją —<sup>1</sup>

W tej sytuacji trzeba koniecznie przywracać słowom i czynom ich prawdziwe znaczenia. Misji tej winni się podjąć przede wszystkim nauczyciele, co wy-

---

<sup>1</sup> B. D y m a r a: *Jeszcze nadzieja. Moje polskie haiku*. [W druku].

maga nie tylko ich dobrego kształcenia, lecz kształtowania. Troska nauczyciela o rozwój wrażliwości i umysłowej kultury wychowanków zmusza do zaangażowania, samokontroli i pewnej subtelności, pozwalającej na bycie z Drugim, ale na peryferiach Drugiego. Potrzebne jest także zauważenie moralno-etycznych kosztów „przyspieszonej i pozornie unowocześnionej edukacji, opartej na importowanych technikach pracy, atomizacji wiedzy i pedagogicznym nowinkarstwie”. Zanikająca w wielu środowiskach kultura umysłowa musi się odrodzić, ale wymaga to wysiłku, refleksyjności, poznawczej dociekliwości, krytycyzmu, szacunku dla prawdziwości informacji, umiejętności odróżniania wartości rzeczywistych od ich falsyfikatów oraz przekształcania wiedzy w mądrość<sup>2</sup>.

Problematykę, o której mowa, zaczynają akcentować niektóre publikacje. Philippe Meirieu w książce *Moralne wybory nauczycieli* pisze między innymi: „Można sobie wyobrazić, że na gruncie polityki uda się stopniowo ograniczyć nadużycia władzy, że lepiej czy gorzej władza będzie coraz bardziej emanacją wspólnej woli danej społeczności, do czego, jak się spodziewamy, może się właśnie przyczynić edukacja, jeśli będzie nośnikiem postaw obywatelskich. W relacjach między nauczycielem a uczniem również powstają problemy związane z władzą, ale nie można oczekiwać, że jakaś metoda wystarczy do ich rozwiązania”<sup>3</sup>.

To tak słuszne przekonanie zobowiązuje do szerokiego spojrzenia na same pojęcia „nauczyciel” i „uczeń”, które kojarzą się z ławką szkolną. Jednak w *Słowniku antonimów*, zawierającym 38 znaczeń słowa „nauczyciel”, znajdujemy jakże inne skojarzenia i konteksty. Pozwalają one poszukiwać tego, co nazywa się nauczycielstwem jako powołaniem, zawodem i sztuką. A więc **nauczyciel** to: „adiunkt, lektor, instruktor, trener, korepetytor, katecheta, ideolog; mistrz, przewodnik, misjonarz, przywódca religijny, rebe, cadyk, guru, dalajlama; idol, bożyszcze, luminarz, cywilizator itd.”<sup>4</sup>

**Uczeń** z kolei to: „wychowanek, protegowany, stypendysta, elew, kadet, alumn, kleryk, dyplomant, magistrant, doktorant; pierwszak, uczeń, piątkowicz, żak, student, ekstern, samouk, olimpijczyk, stażysta, czeladnik, asystent, zwolennik, kontynuator, naśladowca, wyznawca, czciciel, apostoł”<sup>5</sup>.

Tak szeroko potraktowane znaczenia słów „nauczyciel” i „uczeń” wymagają zrozumienia idei społeczeństwa uczącego się wzajemnie, idei akcentowanej w wielu raportach oświatowych<sup>6</sup>. Zdziwienie może budzić fakt, że wśród za-

<sup>2</sup> Problematykę tę porusza się w serii: Nauczyciele — Nauczycielom. Por. *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 1 i 2. Kraków 2001.

<sup>3</sup> P. Meirieu: *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Warszawa 2003, s. 132.

<sup>4</sup> A. Dąbrówka, E. Geller: *Słownik antonimów, znaczeń przeciwstawnych i uzupełniających*. Warszawa 1995, s. 712.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1995.

stępników słowa „uczeń”, nie ma pojęcia dziecka, którym od lat posługujemy się w serii N—N, gdyż obejmuje ono całą osobę, a nie tylko odgrywaną rolę. Według Konwencji Praw Dziecka<sup>7</sup> dzieciństwo trwa do 18. roku życia, choć zwyczajowo dzieci powyżej lat 14 nazywa się młodzieżą.

Sięgając myślami w odległą przeszłość, poszukując kulturowych korzeni kształcenia nauczycieli, zauważamy przydatność szerokich znaczeń słów zarówno „uczeń”, jak i „nauczyciel”. Odnosząc się do źródeł historycznych<sup>8</sup>, „oczyma wyobraźni widzimy” wybitnych nauczycieli charyzmatyków i pasjonatów, którzy przeszło sto lat temu (1904) założyli Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w księstwie cieszyńskim, a w sierpniu 1904 roku zorganizowali pierwszy wakacyjny kurs nauczycielski, na którym wykładali między innymi: Jan Kasprówic — poeta i historyk; Franciszek Bujok i Adam Szelągowski — historycy, i wielu innych. W latach następnych zajęcia dla nauczycieli prowadzili Lucjan Rydel, znany wszystkim z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, Ernest Farnik — literat i folklorysta, Jan Raszka — artysta, rzeźbiarz, i wielu innych.

Ci wymienieni, oraz pominięci, nauczyciele z ducha winni stanowić nieustanną inspirację dla nas współczesnych. Zaslugują oni dotąd na podziw i szacunek za ich trudne drogi, prowadzące do polskości i za głęboką humanistyczną kulturę. Tą kulturą powinna szczyć się każda szkoła pedagogiczna, w szczególności zaś uniwersytet, w którego samą nazwę wpisana jest więź i przyjazna wspólnota *universitas studiorum et professorum*.

## Korzenie kulturowego bogactwa ziemi cieszyńskiej

Wśród tych przechadzających się ulicami Cieszyna i korytarzami naszej uczelni bardzo dawno, dawno temu i teraz nauczycieli, artystów, literatów, publicystów i studentów są tacy, których pociąga i przykuwa *genius loci*.

Wielkie były moje fascynacje ziemią cieszyńską i miejscem przeszło dwudziestoletniej pracy, które nazywałam Czarodziejską Górą, nie wyczuwając wszakże, że prócz dobrych duchów i wrózek są tu także... demony niszczenia dobra. A gruntowna znajomość miejsca życia człowieka jest ważna. Każdy coś szczególnego i ważnego dla siebie może w nim zauważyć, odnaleźć.

---

<sup>7</sup> Szczegółowe rozważania na temat dziecka, młodzieży podjął A. Gańcarczyk: *Obraz młodzieży w okresie wielokulturowej transformacji*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 1: *Poszukiwanie podstaw współdziałania, samorządności, demokracji*. Red. B. Dymara. Kraków 2001, s. 189—201.

<sup>8</sup> J. Londzin: *Założenie i pierwsze lata istnienia gimnazjum polskiego w Cieszynie*. Cieszyn 1920, s. 23—26.

Prawdę tę przybliży piękny wiersz Marii Zofii Pulinowej, poetki i uczonej, badaczki zjawisk czasoprzestrzennych:

Batolit to krystaliczne jądro gór,  
związane z ogniową strefą wnętrza ziemi.  
Jak bochen chleba leży sobie taki batolit,  
ślad po wysokich górach hercyńskiej katastrofy.  
Co wie o jego dziejach ludność okoliczna?  
Czy tylko czerpie zyski?  
**A jeśli coś więcej?** — to co?<sup>9</sup>

Co czerpiemy dziś ze stworzenia przed 36 laty filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie i wydziału pedagogiczno-artystycznego? Czy twórcy mieli na względzie tylko wymierne korzyści: zatrudnienie pewnej liczby osób i wypromowanie iluś studentów? Sądzę, że nie! W ich intencjach i działaniach było ważne „to coś więcej...”. Przyświecały twórcom tej Uczelni słuszne i szlachetne idee wzajemnego obdarowywania się oraz tak bardzo wciąż potrzebnej, a ostatnio zaniechanej, integracji nauki i edukacji ze sztuką.

Idea ta współgrała z kulturowym bogactwem ziemi cieszyńskiej, towarzyszyła w odkrywaniu i ocalaniu jej piękna oraz historii trwania dzięki aktywnemu udziałowi studentów i nauczycieli akademickich w poznawaniu przeszłości i tworzeniu nowych form kultury. A jest tu co poznawać! Cieszyn, liczący obecnie około 37 tys. mieszkańców (założony według legendy w 810 roku), ma 95 zabytków, o których jakże wiele można się dowiedzieć, korzystając ze zbiorów Muzeum Śląska Cieszyńskiego, założonego w roku 1802, czy też dokumentów jednej z wielu dobrze wyposażonych bibliotek, np. biblioteki naszej filii, liczącej 99 565 woluminów.

Poszukiwanie kulturowych korzeni, kulturowego bogactwa tej ziemi można rozpocząć od zwiedzenia choć kilku spośród 15 kościołów, reprezentujących wiele wyznań religijnych, a więc wyznanie rzymskokatolickie, ewangelicko-augsburskie, Wolnych Chrześcijan, Adwentystów Dnia Siódmego i innych. Nie można pominąć też miejsc ważnych od wieków zarówno dla turystów, jak i mieszkańców Cieszyna, a więc legendarnej Studni Trzech Braci oraz Góry Zamkowej z pałacem Habsburgów, Rotundą św. Mikołaja, Wieżą Piastowską i odkrytą niedawno Wieżą Ostatecznej Obrony.

Poznanie zabytków rzadko bywa celem samym w sobie. Z ich architektury, usytuowania, plastycznych, malarskich i językowych informacji wyłania się historia człowieka i jego los, zanurzony w odwiecznych, cyklicznie powtarzających się rytmach pracy, zabawy, walki, trwania. Są one wpisane w codzienne życie ludzi, sposoby ich świętowania oraz rodzinne i lokalne obrzędy, uroczystości, rytuały.

<sup>9</sup> M.Z. Pulinowa: *Dar codzienności*. Lublin 2005, s. 112.

Sięganie do korzeni kultury Cieszyna i jego okolic, odzwierciedlają też **cykliczne imprezy kulturalne**, takie między innymi, jak: Cieszyński Przegląd Jasełek (styczeń); Przegląd Filmowy Kino na Granicy (kwiecień); Święto Trzech Braci (czerwiec); Międzynarodowy Festiwal Muzyki Wokalnej Viva il Canto (sierpień); Muzyka Dawna w Cieszynie (listopad) i wiele innych.

Miałam możliwość przed laty poznać wielu działaczy Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego, twórców kultury polsko-czeskiego pogranicza, swojej, odrębnej i godnej podziwu<sup>10</sup>. Wspomnę tu o działalności tylko jednego z nich, nieżyjącego już Józefa Ondrusza, autora wielu tekstów pisanych wierszem i prozą, badacza podań, baśni i opowieści cieszyńskich — autora wielkiego ich zbioru pt. *Cudowny chleb*<sup>11</sup>, liczącego 451 stron, zawierającego 197 tekstów. Są one typowymi opowieściami o obyczajach i życiu codziennym ludu polsko-czeskiego pogranicza. Autor utrwalił zdarzenia odbywające się w miejscach baśniowych i realistycznych. Ukazani bohaterowie obrazują odwieczne ludzkie pragnienia o świecie bez barier i granic. Wędrują (bez paszportów) swobodnie z Koniakowa do Cieszyna, z Cieszyna do Karwiny lub Jabłonkowa. Same tytuły opowieści zawierają sporo informacji o treści i miejscach zdarzeń. Oto przykłady: *O kamiennym krzyżu w Pruchnej*; *O Szwedach w Boguminie i jego okolicach*; *O Farskiej Górze w Puńcowie*; *O tym, jak nydeccy pacholcy ukradli złą dziedziczkę z dziegielowskiego zamku*.

Wielokulturowość, poczucie wspólnych korzeni odzwierciedla się też w mentalności dzieci mieszkających po obu stronach Olzy. Przychodząc do swych bibliotek i tu, i tam, zamiast podać tytuły książek, mówią one: „chciałbym bajkę o Ondraszku lub Janosiku, o Zefliku i utopcach, o szewczyku Dratewce lub Janku, co psom szył buty”. Chciałoby się więc przy końcu tej sekwencji powiedzieć: człowiek jest śmiertelny, wielkie idee i dzieła są wieczne...

## **Trud pracy niedaremej — śladami pedagogicznych, polonistycznych oraz popularyzatorskich działań Edmunda Rosnera<sup>12</sup>**

Nie tak dawno był z nami. Wbiegał po schodach do swego mansardowego pokoju. Trudził się niezmiernie. Dwadzieścia lat temu, będąc doktorem poloni-

<sup>10</sup> Współpracowałam z wieloma przedstawicielami PZKO w Cieszynie, na Zaolziu. Bywali oni ze swoim chórem i zespołami artystycznymi w prowadzonych przeze mnie szkołach: SP nr 5 w Pszczynie (1970), LO w Pszczynie (1975). Źródło: kroniki szkolne.

<sup>11</sup> J. O n d r u s z: *Cudowny chleb: podania, baśnie i opowieści cieszyńskie*. Ilustr. W. M o - r a w s k i. Warszawa 1984.

<sup>12</sup> E. Rosner (12 maja 1930—17 maja 1998).

styki i mając 56 lat, mógł wylegitymować się wielkim dorobkiem 600 publikacji, które spróbowałam przedstawić w obszernym wywiadzie pt. *Odniesienia do regionu w procesie dydaktycznym służą wychowaniu patriotycznemu*<sup>13</sup>.

Sądzę, że ze względu na osobę śp. Edmunda Rosnera, jak też wciąż aktualny temat, tekst ten w całości zasługuje na przypomnienie. Jest ważną, udokumentowaną opowieścią o ludziach i zdarzeniach, dość ściśle związanych z edukacją, kulturą ziemi cieszyńskiej i historią pedagogicznego kształcenia oraz kształtowania nauczycieli. Stanowi kopalnię źródłowej wiedzy o wielkiej randze Cieszyna i jego związkach z różnymi regionami Polski, szczególnie z Krakowem, Małopolską i Górnym Śląskiem — z życiem, kulturą i edukacją Polaków na Zaolziu oraz ich współbyciem z Czechami i Słowakami.

### **Innowacyjne inspiracje Zakładu Teorii i Historii Wychowania oraz ich znaczenie w kształceniu nauczycieli z ducha**

Zakład Teorii Wychowania prowadziłam przez pięć lat, w okresie 1992—1997. Po moim przejściu na emeryturę przejęła go na dwa lata Pani prof. dr hab. Anna Łukawska z Krakowa. Rozpoczęte prace, szczególnie nad serią *Nauczyciele* — *Nauczycielom* były nadal kontynuowane, przy czym wiele obowiązków z tym związanych przejął dr Andrzej Murzyn.

W roku 1999 zakład zmienił nazwę, stał się Zakładem Teorii i Historii Wychowania i został powierzony Pani prof. dr hab. Wiesławie Korzeniowskiej. Od tego czasu przechodził reorganizacje, niechciane przez jego członków, lecz wreszcie wrócił do nazwy wymienionej wcześniej.

Choć był to zakład mały, liczący zaledwie pięć osób, odegrał znaczącą rolę w dziejach filii UŚ i pedagogiki. Od początku współpracowałam w nim z dr. Andrzejem Murzynem, dr. Stanisławem Czesławem Michałowskim, dr. Ewą Urban-Kojs i mgr. Bogusławą Cholewą-Gałuszką. Na zebraniach naukowych gościliśmy wiele osób z innych zakładów. Niemal stale uczestniczyli w nich dr Ryszard Cibor i śp. mgr. Alojzy Krzempek, a czasami także: śp. prof. dr hab. Franciszek Ziemiński, śp. dr. Jan Filip, śp. dr. Alojzy Gańczarczyk. Naszymi gośćmi bywali również — wierny dotąd serii N—N dr Antoni Gwizdak oraz przedstawicielki sztuki: dr Urszula Szuścik oraz dr Jadwiga Uchyła-Zroski, obecnie prof. UŚ dr hab.

Żarliwe dyskusje i wspólne lektury w tym poszerzonym gronie, do którego włączyły się później mgr Lidia Wollman-Mazurkiewicz (obecnie doktor) i mgr Beata Oelszlaeger (obecnie doktor), prowadzące ćwiczenia do mego wykładu

<sup>13</sup> „Polonistyka” 1987, nr 1, s. 52—63.

w ramach przedmiotu: innowacje edukacyjne — przyczyniły się do powstania i rozwoju, liczącej obecnie 17 tomów, serii książek pedagogicznych o dziecku w różnych światach, nazwanej trafnie: *Nauczyciele — Nauczycielom*. Cokolwiek napisałabym tu o trudzie jej powstawania i jej znaczeniu, zarówno dla rozwoju kultury pedagogicznej nauczycieli, jak i innowacyjnego spojrzenia na problemy edukacji, byłoby szkodliwym uproszczeniem. Najlepiej zatem odwołać się do opracowań na jej temat<sup>14</sup>.

Znany w całym kraju polonista, autor 17 książek i setek artykułów, publicysta i badacz literatury, nadesłał 6 października 2007 roku opinię, zbyt pochlebną, o moich tekstach, pisząc m.in.: „Piszesz sercem i wyobraźnią. Wzruszasz się, ale hamujesz uczucia w odpowiednim momencie. Jest w Twoich tekstach energia podskórna, która tryska, by ożywić czytelnika. Przewycięszasz strach, bezdusność, stagnację, irytację, zamknięcie w sobie. Dajesz bez ograniczeń. Piszesz sobą, uśmiechasz się do czytelnika i budujesz w nim człowieczeństwo. Co polecasz, trzeba temu zaufać, gdyż to już nie wymaga sprawdzania...”<sup>15</sup>

Zbyt pochlebna opinia, ale to prawda, że bez reszty oddaję się temu, co jest mi bliskie. Jeśli piszę — jak powiada Stanisław Bortnowski — sobą, to znaczy, że piszę sercem, myślą i wyobraźnią.

Plon tego zaangażowania, nie tylko oczywiście mojego, jest w omawianym okresie zaskakująco obfity: 17 książek serii *Nauczyciele — Nauczycielom* i te w przygotowaniu. Gdyby niemożliwe mogło być możliwe, a idea sprawiedliwego rozdziału funduszy oraz nagradzania innowacji stała się faktem, byłyby jeszcze cztery ważne książki serii, obecnie w zawieszeniu. Planowano wydać: *Dziecko w świecie baśni*, autorstwa mojego oraz Lidii Wollman i Danuty Waloszek; *Dziecko w świecie literatury*, unikalną książkę, jakiej dotąd nie było, ujmującą poglądy i literaturę o dziecku i dziecięcości — pisaną wspólnie z Ewą

<sup>14</sup> Są to: koncepcja serii N—N z roku 1993, licząca 14 stron mego autorstwa; artykuł A. Murzyna: *Prymat problemu dziecka nad metodologią i organizacją. Wokół serii pedagogicznej: Nauczyciele — Nauczycielom*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*. Red. W. Mikołajewicz. Kraków 2001, s. 25—34; obszerny artykuł S.Cz. Michałowskiego: *Poszukiwanie nowego paradygmatu pedagogiki w serii książek Nauczyciele — Nauczycielom*. W: *Dziecko w świecie...; Społeczna troska o dziecko w XX wieku*. Red. ks. J. Wilk SDB. Lublin 2003, s. 575—592; referat K. Denka z okazji 10-lecia serii N—N: *Ewenement zrodzony z pasji, talentów i serca*. W: „Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 7—8, s. 7—13; esej B. Dymary: *Kilka refleksji o serii Nauczyciele — Nauczycielom* (z pamiętnika redaktorki). „Poezja i Dziecko” 2006, nr 2(14), s. 13—16; książka przygotowywana do druku przez prof. dr hab. Wiesławę Korzeniowską i dr. hab. Andrzeja Murzyna jako dorobek konferencji z dnia 22 i 23 maja 2006 roku: *Wokół pedagogii współbycia, w 10 rocznicę powstania serii naukowej Nauczyciele — Nauczycielom*; około 26 publikowanych recenzji, dotyczących poszczególnych tomów serii N—N (przewidywany druk w książce kończącej serię w 2008 roku: *Sztuka bycia człowiekiem*. Red. B. Dymara, E. Kochanowska, B. Cholewa-Gałuska).

<sup>15</sup> Z listu prywatnego (zbiory B. Dymarowej).

Ogrodzką-Mazur; *Dziecko w świecie poezji*, autorstwa mojego oraz Stanisława Bortnowskiego i Lidii Białkiewicz, dyrektora prywatnego liceum w Krakowie, moją była uczennicą, fascynującą się dotąd nauczaniem kompleksowym; *Dziecko w świecie religii*, książkę zbiorową, którą pisało wielu autorów, mającą... Radę Naukową jako organ autentycznie konsultacyjny, konieczny w tak trudnym temacie.

Pozycja już przygotowywana, podsumowująca nasz dorobek, z biogramami wszystkich (ponad 100) autorów byłaby tomem 25. — uzupełniającym, pt. *Sztuka bycia człowiekiem*.

W serii naszej pisze 19 profesorów, 20 nauczycieli różnych typów szkół oraz 60 innych autorów, adiunktów, wykładowców, dziennikarzy i asystentów. Większość z nich to pracownicy naszej cieszyńskiej filii. Piszą z nami także wybitni pedagodzy z innych uczelni, np.: prof. dr hab. Kazimierz Denek z UAM w Poznaniu, prof. dr hab. Genowefa Koć-Seniuch z WSP ZNP w Warszawie, prof. dr hab. Maria Zofia Pulinowa z Wydziału Nauk o Ziemi UŚ w Katowicach, dr Maria Łopatkowa, znana twórczyni pedagogiki serca z Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i wielu innych.

Wśród 17 tomów serii mamy 8 książek współautorskich, 7 zbiorowych i tylko 2 autorskie. **Stworzyliśmy więc szkołę dobrego pisania i autentyczną rodzinę człowieczą, rodzaj sieci.** Prócz serii N—N Zakład Teorii i Historii Wychowania wydał wiele innych książek — w sumie 41 pozycji (por. *Aneks*). Zostały wydane indywidualnie bądź w nowych seriach. Wiesława Korzeniowska, przy wydatnej pomocy Andrzeja Murzyna oraz Stanisława Czesława Michałowskiego, od roku 2001 wydała trzy obszernie tomy serii *Idee — Metody — Inspiracje*. W roku 2004 ukazała się książka *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*, stanowiąca pierwszy tom nowej międzynarodowej serii *Dialog bez Granic*, którą redagują ze strony polskiej Bronisława Dymara, Wiesława Korzeniowska, Stanisław Czesław Michałowski i Andrzej Murzyn, główny inicjator tego dzieła i łącznik ze stroną czeską w składzie: Jiří Kupka, Jan Koraffa, Hana Lukašová-Kantorková i Helena Šimičková.

Nie mamy jeszcze pełnych danych dotyczących wydanych w ciągu ostatnich 14 lat rozpraw, artykułów i esejów w różnych czasopismach i książkach pokonferencyjnych.

Kazimierz Denek, autor, recenzent i przyjaciel wielu autorów serii N—N, nazwał ją ewenementem, zrodzonym z talentów, pasji i serca. Sądzę, że w tym zakładzie, z tak niewielką liczbą osób, bywają jeszcze inne ewenementy czy też fenomeny, wyrosłe z zaangażowania, talentu i pracowitości. Ich rezultatem jest pięć nowatorskich książek, które przetłumaczył z języka niemieckiego Andrzej Murzyn, oraz kilkaset tłumaczeń streszczeń z języka polskiego na język angielski, wykonanych *pro publico bono*. Kolejnym fenomenem i zaszczytem dla filii UŚ jest cały dorobek naukowy Wiesławy Korzeniowskiej jako historyka i pedagoga z ducha oraz Jej udział w opracowaniu kilkunastu haseł do *Encyklopedii*

*pedagogicznej XXI wieku*, przygotowywanej do druku pod redakcją Tadeusza Pilcha, znanego metodologa i jednego z najlepszych wiceministrów oświaty w odrodzonej Polsce.

Charakteryzując swój zakład oraz jego idee, kontynuowane w obecnym czasie, chciałam też zaznaczyć, iż tu właśnie zrodziła się nowa odmiana pedagogiki personalistycznej, nazwana **pedagogiką współbycia** (wyprowadzona z koncepcji uczenia się — nauczania kompleksowego oraz stylów współdziałania autorów współtworzących serię N—N).

W pisanych obecnie dwóch książkach autorskich: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się — nauczania kompleksowego — nowe kształty i wymiary edukacji*, cz. 1, oraz *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady działań kompleksowych — bliżej integracji osoby*, cz. 2 — dookreślam pojęcie pedagogiki współbycia, a ponadto próbuję zreinterpretować wiele nieprecyzyjnie używanych w edukacji pojęć, takich jak: nauczanie blokowe, nauczanie zintegrowane, ścieżki międzyprzedmiotowe.

Wszystko, co robimy, jest sposobem uprawniania agatologii. **Agatologia**, Tischnerowska nauka o dobru, rodzi się z mądrej miłości do świata. Dlatego stanowi też protest przeciw przemocy i współczesnym demonom nienawiści. Stosowne wydaje się więc zacytowanie kilku pytań i refleksji na zakończenie...

— Jakiego drzewa  
użyć do serc rozgrzania,  
by ludziom służyć?  
— Czy zima zmrozi  
nienawiść co tak dobrze  
u nas się trzyma?  
— Rzucaj swe korale  
kalino na Manhattan  
łzą, co nie płami  
— Drzewo polskie  
serdumex, płacz cicho, ale  
pozostań z nami<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> B. Dymara: *Jeszcze nadzieja...*

**Aneks****Spis książek pracowników Zakładu Teorii i Historii Wychowania,  
wydanych w latach 1993—2006**

1. B. Dymara: *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn 1993.
2. B. Dymara: *O nowy kształt uczenia się języka polskiego*. Katowice 1993.
3. S. Michałowski: *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała 1993.
4. *Szkiece o wychowaniu*. Red. W. Kojas i B. Dymara. Katowice 1994.
5. B. Dymara: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Wczesnoszkolna edukacja literacka*. Wyd. 1. Kraków 1996; Wyd. 2. Kraków 2000.
6. B. Dymara: *Wiersze naszych dzieci*. Kraków 1996.
7. A. Murzyn: *Simone de Beauvoir. Filozofia a płeć*. Kraków 1999.
8. A. Murzyn: *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*. Kraków 2001.
9. *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Red. W. Korzeniowska, S. Michałowski. Kraków 2001.
10. *Przemiany w naukach o wychowaniu — idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. Red. W. Korzeniowska. Kraków 2002.
11. W. Korzeniowska: *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich od II połowy XIX wieku do 1918 roku*. Kraków 2004.
12. A. Murzyn: *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków 2004.
13. *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*. W: *Dialog bez granic*. Red. B. Dymara, W. Korzeniowska, A. Murzyn. Kraków 2004.
14. *Rodzina, historia i współczesność. Studium monograficzne*. Red. W. Korzeniowska i U. Szusick. Kraków 2005.
15. W. Korzeniowska: *Słownik biograficzny historii myśli pedagogicznej*. Bielsko-Biała 2006.
16. W. Korzeniowska — opracowanie kilkunastu haseł do: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa 2006.
17. *Rodzina dla Europy czy Europa dla rodziny?* W: *Dialog bez granic*. Red. B. Dymara, W. Korzeniowska, A. Murzyn. Kraków 2006.

Bronisława Dymara

**Looking for cultural roots of teacher education in Cieszyn university****S u m m a r y**

The present text gives a new and broader insight into the same meaning of the notion of a teacher, a student and education. In the second part, showing a cultural richness of Cieszyn region, it accentuates a large significance of the integration of an academic environment with the local one. Also, it claims that it is necessary to educate teachers creating a friendly interpersonal

space in the process of mutual learning and up-bringing in the present stirred world. In such a situation, one should appreciate the role of integration of science and education with art.

Bronisława Dymara

### **In der Suche nach Kulturwurzeln der Lehrerbildung an der Teschener Hochschule**

#### **Zusammenfassung**

Im vorliegenden Text werden solche Begriffe, wie: „Lehrer“, „Schüler“ und „Bildung“ aufs Neue betrachtet. Die ganze kulturelle Schönheit des Teschener Landes schildernd betont die Verfasserin große Bedeutung von der Integration der Studentenkreisen mit dem lokalen Milieu. Sie begründet, dass es in der heutigen, in Verwirrung gebrachten Welt unentbehrlich ist, solche Lehrer zu bilden, welche im Stande wären, einen freundlichen interpersonalen Raum im Prozess der wechselseitigen Bildung und Erziehung zu erschaffen. Zu diesem Zweck sollte man, so die Verfasserin, die Rolle der Kunst bei der Bildung zu schätzen wissen.

Janusz Spyra

## Seminaria nauczycielskie na Śląsku Cieszyńskim (do 1918 roku)

Do czasu reform szkolnych, które przeprowadzili w Europie absolutni władcy w drugiej połowie XVIII wieku, nauka na poziomie elementarnym pozostawała domeną kościołów różnych wyznań. O przygotowanie odpowiednich kadr nauczycielskich dbały władze poszczególnych kościołów, przy czym do szkół średnich z reguły trafiały osoby z odpowiednim wykształceniem, często wyższym (jak np. w kolegiach prowadzonych przez jezuitów). Poziom wiedzy i umiejętności nauczycieli szkół parafialnych był natomiast mizerny, co dotyczyło przede wszystkim regionów niszczonych wojnami, jak np. Rzeczpospolita szlachecka, bądź zacofanych. Do tych ostatnich niewątpliwie należał Śląsk Cieszyński, który dopiero na przełomie XIX i XX wieku stał się jednym z najlepiej rozwiniętych i zurbanizowanych regionów Europy Środkowej. Podstawą jego rozwoju były: przemysł, rolnictwo o zdrowej strukturze oraz korzystne położenie na skrzyżowaniu ważnych szlaków handlowych, co umiejętnie wykorzystywano dzięki rozwiniętej sieci kolejowej i drogowej. Sto lat wcześniej nic nie wskazywało na taki kierunek postępu, a stan szkolnictwa można uznać za katastrofalny. W 1774 roku na Śląsku Cieszyńskim funkcjonowało, co prawda, ponad 30 szkół parafialnych, ale uczęszczało do nich zaledwie 310 dzieci na prawie 25,7 tysięcy zobowiązanych do nauki. Poziom wykształcenia nauczycieli był niski albo nie mieli oni żadnego<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. J. Spyra: *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim w XIX w. i na początku XX w. w świetle ustawodawstwa i statystyk*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*. Red. J. Spyra. Cieszyn 2001, s. 167—216. Ogólnie: H. Engelbrecht: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreich*. Bd. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien 1984.

## 1

Poprawę sytuacji przyniosły reformy szkolne, które zapoczątkowała cesarzowa Maria Teresa. Ustawa szkolna z 1774 roku powołała do życia podporządkowaną państwu sieć szkół elementarnych, zwanych „niemieckimi”, gdyż ten język miał w nich być podstawowym (w przeciwieństwie do szkół średnich, które opierały się na łacinie). Głównym ogniwem sieci szkół stały się tzw. szkoły trywialne, zastępujące dotychczasowe szkoły parafialne; w większych miastach przewidywano powołanie do życia szkół głównych, a w stolicach prowincji — szkół normalnych<sup>2</sup>. Zadaniem tych ostatnich miało być między innymi przeprowadzanie egzaminów dla kandydatów na nauczycieli i katechetów. Ustawa przewidywała bowiem konieczność podniesienia ich kwalifikacji — wprowadzając obowiązek przygotowania się do wykonywania zawodu w postaci kursów przygotowawczych, tzw. preparand. Szkoła Normalna dla Śląska austriackiego powstała w Opawie, w Cieszynie natomiast uruchomiona została w 1778 roku Szkoła Główna. Powstawała stopniowo, cztery klasy działały dopiero od 1780 roku, oprócz dyrektora zatrudniono tu trzech nauczycieli i katechetę<sup>3</sup>. Także w cieszyńskiej Szkole Głównej przewidywano uruchomienie kursów przygotowawczych dla nauczycieli. Pierwszy odbył się, staraniem dyrektora Szkoły Głównej Mathiasa Altwürtha, już w 1778 roku. Początkowo kursy trwały 2—3 tygodnie, później stopniowo je przedłużano. Zaznajamiano na nich przede wszystkim z metodyką nauczania, po ukończeniu kursu wystawiano świadectwo uprawniające do wykonywania zawodu<sup>4</sup>. Po wydaniu przez Józefa II w 1781 roku patentu tolerancyjnego dla ewangelików powstały na Śląsku Cieszyńskim szkoły ewangelickie, dlatego uczący w nich nauczyciele musieli wcześniej ukończyć cieszyńską preparandę.

Po Altwürthu obowiązki dyrektora Szkoły Głównej w Cieszynie sprawowali Josef Sommer (1786—1787) oraz Ignaz Eckel (1787—1808). Z zachowanego

<sup>2</sup> A. K u b a c z: *Wpływ reform terezańskich i józefińskich na rozwój szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego...*, s. 133—153, zwłaszcza 136, 138—140. O początkach preparand nauczycielskich A. W e i ß: *Geschichte der österreichischen Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I. (1792—1848)*. Bd. 2. Graz 1904, s. 270—356.

<sup>3</sup> J. W i l d: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen mit Berücksichtigung der Entwicklung des österreichischen Volksschulwesens überhaupt*. In: *Programm der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen veröffentlicht durch die Direction am Schlusse des Schuljahres 1874/1875*. Teschen 1875, s. 22—27; A. P e t e r: *Geschichte der Stadt Teschen*. Teschen 1888, s. 216—217; A. K u b a c z: *Wpływ reform...*, s. 139—140.

<sup>4</sup> Początkowo zresztą świadectwa takie wystawiała jedynie Szkoła Normalna w Opawie, Szkoła Główna w Cieszynie jedynie dla katolickich nauczycieli domowych (A. P e t e r: *Geschichte...*, s. 217—218; J. L o n d z i n: *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na pocz. XIX w.* Lwów—Warszawa—Cieszyn 1902, s. 4—6). Świadectwo ukończenia kursu było potrzebne duchownym przy staraniach o nadanie probostwa (A. W e i ß: *Geschichte...*, s. 270—271).

wykazu z roku szkolnego 1795 wiadomo, że w preparandach dyrektor Eckel uczył metodyki nauczania w wymiarze 5 godzin tygodniowo, natomiast nauczyciele: Georg Linzer — geometrii, Jakob Paul — niemieckiego pisma kancelaryjnego, a Johann Wang — zasad pisania i dyktanda, każdy po 2 godziny. Katecheta szkoły, franciszkanin Peter Zips, nauczał 2 godziny tygodniowo katechetyki, czyli w sumie było 13 godzin nauki w tygodniu<sup>5</sup>.

## 2

Reformy absolutyzmu oświeconego zostały częściowo wycofane na początku XIX wieku, kiedy zarząd szkołami oddano z powrotem w ręce kościołów, choć pod nadzorem administracji państwowej<sup>6</sup>. „Polityczny regulamin szkolny szkół niemieckich” z 1805 roku, który na kilkadziesiąt lat zakonserwował dotychczasową strukturę szkół, wykształceniu nauczycieli poświęcił cały rozdział VIII (§ 1—56)<sup>7</sup>. Według wspomnianego regulaminu nauczyciele szkół głównych mieli obowiązek ukończenia 6-miesięcznych kursów pedagogicznych przy szkole normalnej albo wzorowej szkole głównej, w celu zapoznania się z podstawami każdego przedmiotu oraz metodą jego nauczania. Dla nauczycieli szkół trywialnych uznano za wystarczający trzymiesięczny kurs przy szkole głównej, zakończony egzaminem teoretycznym i praktycznym, w obecności dystryktowego nadzorcy szkolnego. Zdanie egzaminu (poświadczone świadectwem ukończenia kursu, podpisanym przez dyrektora i jednego z nauczycieli szkoły głównej oraz przez nadzorcę) uprawniało do zatrudnienia w charakterze pomocnika nauczyciela. Po przepracowaniu co najmniej jednego roku w szkole mógł on starać się o posadę nauczyciela. Regulamin przewidywał też możliwość zajmowania się nauczaniem przez kobiety, przy czym kandydatki musiały same nabyć potrzebne wiadomości i umiejętności (obowiązkowo z zakresu prac ręcznych) u prywatnych nauczycieli lub nauczycielek<sup>8</sup>.

„Polityczny regulamin szkolny szkół niemieckich” zawierał też szczegółowe instrukcje do prowadzenia wszystkich przedmiotów. Powtarzany był w zasadzie

<sup>5</sup> Muzeum Śląska Cieszyńskiego, Dział Historii, sygn. MC/H/5969. Zestawienie za 1797 rok omawia J. Londzin: *Stan szkół ludowych...*, s. 7—8. Za prowadzenie nauki w preparandach dyrektorowi i nauczycielom przysługiwał roczny dodatek 80 fl. (J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 33).

<sup>6</sup> Najszerszej o tym okresie A. Weiß: *Geschichte...*

<sup>7</sup> *Politische Schulverfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten*. Wien 1806 (korzystam z drugiego wydania: Wien 1807).

<sup>8</sup> Osoby pragnące nauczać prywatnie musiały się wykazać zaliczeniem wykładów pedagogicznych w szkole normalnej lub wzorowej szkole głównej, osoby uczące bez uprawnień miały być ścigane i karane jako „Winkellehrer”.

bez większych zmian w następnych wydaniach (do 1857 roku), dodawano jedynie nowe decyzje. W praktyce na Śląsku Cieszyńskim w kwestii przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego nie nastąpiły żadne zmiany. Na początku XIX wieku powstały kolejne szkoły główne (katolicka i ewangelicka w Bielsku), ale tylko przy Szkole Głównej w Cieszynie działały kursy przygotowawcze dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego<sup>9</sup>. W latach dwudziestych XIX wieku władze centralne zainicjowały dyskusję na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli. Gubernium morawsko-śląskie w Brnie opowiedziało się w 1828 roku za urządzaniem odrębnych seminariów nauczycielskich, ale nie widziało możliwości ich zorganizowania na swoim terenie<sup>10</sup>. Jedynym efektem dyskusji było przedłużenie w 1832 roku nauki w cieszyńskich preparandach z 3 do 6 miesięcy. Jednocześnie podniesiono wymagania wobec kandydatów (świadcstwo ukończenia z dobrymi wynikami trzech klas szkoły głównej)<sup>11</sup>. Szkoła Główna w Cieszynie ewoluowała w stronę znanych w innych krajach niemieckich szkół realnych, przedmiotów praktycznych uczono przede wszystkim w rozbudowywanej klasie IV. Pozytywnym przejawem zmian było nauczanie niektórych przedmiotów na podstawie idei J.J. Rousseau oraz J.H. Pestalozziego<sup>12</sup>.

Znane są zestawienia przedmiotów w cieszyńskiej preparandzie dla 1808 roku oraz dla 1823 roku, w obu wypadkach nauka obejmowała 12 godzin w tygodniu. W 1823 roku dyrektor J. Paul uczył metodyki, zasad pedagogiki, sposobu postępowania przy pisaniu ortograficznym i dyktandzie, jak też obowiązków nauczycieli. Katecheta wykładał oczywiście katechetykę, a pozostali nauczyciele metody nauki gramatyki niemieckiej, ćwiczeń stylistycznych i rachunków oraz metody nauczania przedmiotów elementarnych i kaligrafii. Nauka zasadniczo odbywała się w języku niemieckim, ale nauczyciele znali różne języki, w tym polski<sup>13</sup>. Do preparand przy cieszyńskiej Szkole Głównej uczęszczało w 1814 roku 28 osób, w 1820 — 36, w 1823 — 25, w 1824 — 46, w 1827 — 38, w 1837 — 53, a w 1842 — 43<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> Obowiązki dyrektorów szkoły sprawowali Jakob Paul (1808—1831) oraz ks. Andreas Potiorek (1831—1848).

<sup>10</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 36—48; A. Peter: *Geschichte...*, s. 221—222. Ogólnie: A. Weiß: *Geschichte...*, s. 287—305, 328—329, zwłaszcza s. 303.

<sup>11</sup> W tym czasie na terenie Generalnego Wikariatu austriackiej części diecezji wrocławskiej nastąpiło zmniejszenie liczby nauczycieli, co tłumaczono niskimi pensjami (A. Weiss: *Geschichte...*, s. 305, J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 45).

<sup>12</sup> A. Weiß: *Geschichte...*, s. 660—672.

<sup>13</sup> J. Londzin: *Stan szkół ludowych...*, s. 9—10, 13, 18. Dla 1808 roku. Muzeum Śląska Cieszyńskiego, Dział Historii, sygn. MC/H/5970.

<sup>14</sup> Muzeum Śląska Cieszyńskiego, Dział Historii, sygn. MC/H/5972; J. Londzin: *Stan szkół ludowych...*, s. 12; A. Kaufmann: *Gedenkbuch der Stadt Teschen*. Bd. 6: *Geographisch-Statistische Beschreibung des Herzogthums Teschen*, rękopis (Zemský archiv v Opavě [dalej: ZAO], Sbíрка rukopisů, inv. č. 127), s. 821—824, gdzie opis Szkoły Głównej.

W pierwszej połowie XIX wieku większość nauczycieli szkół elementarnych działających w regionie przychodziła do szkół, kończąc preparandy w Cieszynie. W zasadzie wciąż stanowiły one raczej przyuczenie do zawodu, ale stopniowo przynosiły efekty, czego dowodził między innymi fakt, że w tym czasie nauczyciele cieszyńskich i bielskich szkół zaczęli opracowywać własne podręczniki<sup>15</sup>. W innych krajach monarchii powstały w tym czasie, działające jako samodzielne szkoły, zakłady kształcące nauczycieli. Podobne projekty zgłaszano też na Śląsku Cieszyńskim, zarówno ze strony katolików<sup>16</sup>, jak i ewangelików<sup>17</sup>, nieobce one były personelowi cieszyńskiej Szkoły Głównej<sup>18</sup>. Popierał je nadzorujący działalność szkół katolickich Generalny Wikariat dla austriackiej części diecezji wrocławskiej, który w 1847 roku wypowiedział się pozytywnie także o idei kształcenia nauczycielek<sup>19</sup>. Wszystkie postulaty pozostały w sferze projektów z braku środków finansowych.

### 3

Wiosna Ludów odegrała dużą rolę w dziejach oświaty w monarchii austriackiej, trwalsze jednak okazały się jedynie reformy dotyczące szkół wyższych i średnich. Szkoły elementarne pozostały w gestii kościołów. Pod naciskiem miejscowego duchowieństwa we wrześniu 1848 roku władze zgodziły się na wprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych na Śląsku Cieszyńskim. Na jakiś czas (do 1854 roku) zniesiono bezpośredni nadzór władz administracyjnych nad szkołami<sup>20</sup>. W czasie Wiosny Ludów nauczyciele po raz pierwszy wystąpili z własnymi propozycjami w sprawach szkolnictwa. Domagali się między innymi urządzenia bibliotek, służących potrzebom nauczycieli, a przede

<sup>15</sup> A. Weiß: *Geschichte...*, s. 700. W 1832 roku w szkołach elementarnych Cieszyńskiego Obwodu zatrudnionych było około 115 nauczycieli (J. Spyra: *Główne kierunki...*, s. 179).

<sup>16</sup> A. Weiß: *Geschichte...*, s. 287, 295, 303—306, 328—329, 354.

<sup>17</sup> W Cieszynie — Carl Georg Rumi, w Bielsku — rektor ewangelickiej Szkoły Głównej Grabner (Ch. d'Elvert: *Geschichte der Studien-, Schul- u. Erziehungs-Anstalten in Mähren und Oesterr. Schlesien, insbesondere der Olmützer Universität, in den neueren Zeiten*. Brünn 1857, s. 330; O. Wagner: *Mutterkirche vieler Länder. Geschichte der Evangelischen Kirche im Herzogtum Teschen 1545—1918/1920*. Wien—Köln—Graz 1978, s. 149—151).

<sup>18</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen...*, s. 45.

<sup>19</sup> A. Weiß: *Geschichte...*, s. 338 i n., zwłaszcza s. 354, 391—395.

<sup>20</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 50; J. Londzin: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*. Lwów 1901. Por. H. Engelbrecht: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreich*. Bd. 4: *Vom 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien 1986, s. 25—72; J. Spyra: *Główne kierunki...*, s. 184—185.

wszystkim co najmniej trzyletnich seminariów nauczycielskich. Wprowadzono obsadzanie wolnych miejsc nauczycielskich w drodze konkursu<sup>21</sup>.

Postulat utworzenia seminariów nauczycielskich zrealizowano częściowo. Na podstawie rozporządzenia gubernium w Brnie z 17 września 1848 roku jeszcze w tym roku przekształcono preparandy nauczycielskie w Cieszynie w „*verbesserter Präparandenkurs*”, czyli w kurs całoroczny. Przyjmowano do niego kandydatów dopiero po ukończeniu 16. roku życia oraz obu roczników IV klasy szkoły głównej albo czterech klas gimnazjum. W 1850 roku preparandy zmieniono w dwuroczny kurs, nadal jednak związany z cieszyńską Szkołą Główną (której czwarty rocznik przekształcono w niższą szkołę realną). Dyrektorem Szkoły Głównej został mianowany w 1849 roku Josef Barth, po nim Johann Wanke (1867—1869). Od 1852 roku nauczyciele szkół trywialnych mogli składać egzamin nauczycielski w Szkole Głównej bez ukończenia dwurocznego kursu. W końcu roku szkolnego 1852/1853 w preparandzie przy cieszyńskiej Szkole Głównej kończyło naukę 23 uczniów, nauczycieli gotujących się do popisów było 19<sup>22</sup>. Zwiększono liczbę nauczanych przedmiotów (między innymi o śpiew i muzykę). W 1851 roku założono w szkole bibliotekę — w spisie wymienione są m.in. *Orbis pictus* Komenskigo, ale też *Wegweiser* Diesterwega. Gromadzono książki w języku niemieckim, dopiero w 1855 roku pojawiła się w spisie jedna czeska czytanka<sup>23</sup>. Zadbano o biedniejszych kandydatów, urządzając w 1857 roku, w budynku dawnego Sejmu Ziemskiego w Cieszynie, konwikt dla biednych kandydatów do stanu nauczycielskiego wyznania katolickiego<sup>24</sup>.

Większe zmiany nastąpiły dopiero po 1859 roku, kiedy sytuacja zewnętrzna i wewnętrzna zmusiła cesarza Franciszka Józefa I do reform państwa, ukierunkowanych na rządy konstytucyjne. W 1860 roku położono kamień węgielny pod nowy budynek szkoły, która mimo długich dyskusji wciąż mieściła się w budynku dawnej szkoły parafialnej. Nowy budynek na placu Dominikańskim oddano do użytku w 1861 roku, przenosząc tu Niższą Szkołę Realną oraz Szkołę Główną wraz z preparandami (dla których urządzono i wyposażono osobny „*Preparandenzimmer*”). Stopniowo przy szkole uruchamiano klasy elementarne,

<sup>21</sup> K. Kotuła: *Jan Śliwka, pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa 1933, s. 36, 44—46; E. Buława: *Kształtowanie się intelektualnego, światopoglądowego i zawodowego oblicza polskiego nauczycielstwa szkół ludowych na Śląsku Cieszyńskim do 80. lat XIX w.* W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego...*, s. 225.

<sup>22</sup> „*Gwiazdka Cieszyńska*” 1853, nr 22, s. 360; J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 56—60; A. Peter: *Geschichte...*, s. 222—223.

<sup>23</sup> ZAO, Zemska školni rada slezska v Opavě, inv. č. 646.

<sup>24</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 58—59. Stypendia dla nich ufundowali proboszcz frydecki i nadzorca szkolny ks. J. Koziar (w 1853 roku) oraz proboszcz frysztański ks. J. Plazuń też w 1853 roku (A. Peter: *Geschichte...*, s. 222—223; *Vývoj a nynější stav školství ve Slezsku a na Hlučínsku. Statisticko-historické vyčíslení* [toż w j. niem.]. Opava 1925, s. 495).

dzięki czemu kandydaci do zawodu mogli w trakcie nauki ćwiczyć się w prowadzeniu zajęć, co od dawna praktykowano w bardziej rozwiniętych krajach Europy. W 1868 roku działały już cztery klasy „Übungsschule”<sup>25</sup>. Nie zmienia to faktu, że cieszyńska placówka pozostawała jedynie kursiem przy szkole realizującej inne cele nauczania. Wzrastająca liczba szkół działających w regionie powodowała, że opinia publiczna coraz głośniej upominała się o urządzenie samodzielnego zakładu kształcącego nauczycieli na wyższym poziomie, niż mogły to zapewnić preparandy<sup>26</sup>. Mocno domagało się tego gromada najstarszych działaczy polskich, skupionych wokół Pawła Stalmacha i „Gwiazdki Cieszyńskiej”.

Wbrew temu, a po części z tego właśnie powodu, pierwsze samodzielne seminarium nauczycielskie w regionie powstało nie w Cieszynie, a w Bielsku. Niemieckie bowiem władze Kościoła ewangelicko-augsburskiego, nieposiadające w tym momencie kontroli nad cieszyńskim zbozem ewangelickim, opowiadały się od dawna za lokalizacją takiej placówki w niemieckim Bielsku, z kadrami sprowadzoną z uniwersytetów niemieckich. Ostateczne kroki w tym kierunku podjęto po wydaniu „patentu” dla protestantów w 1861 roku, kiedy brak placówki kształcącej kadry nauczycielskie dla coraz liczniejszych szkół ewangelickich w monarchii stał się bardziej odczuwalny<sup>27</sup>. Nie pomogły głośnie sprzeciwu zboru cieszyńskiego i większości polskich ewangelików<sup>28</sup>. Budynek, w którym miały również znaleźć siedzibę ewangelicka szkoła główna oraz szkoła realna, ukończono w marcu 1866 roku<sup>29</sup>. W przeciwieństwie do Cieszyna, gdzie władze wciąż usiłowały modernizować instytucję wywodzącą się z czasów

<sup>25</sup> ZAO, Zemská školni rada slezská v Opavě, inv. č. 646; J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 62—64; A. Peter: *Geschichte...*, s. 223.

<sup>26</sup> W 1865 roku w 170 szkołach Śląska Cieszyńskiego uczyło 250 nauczycieli (z czego 184 w szkołach katolickich), w tym zaledwie 8 kobiet (J. Spyra: *Główne kierunki...*, s. 186). Najbliższe seminarium nauczycielskie funkcjonowało w Opawie.

<sup>27</sup> Już w 1853 roku konsystorz kościoła ewangelickiego w Wiedniu planował otwarcie tego typu szkoły w Bielsku, „oku protestantyzmu w Austrii”. Najlepszą pracą na temat historii ewangelickiego seminarium w Bielsku jest: F. Oehler: *Geschichte der Evangelischen Lehrerbildungsanstalt in Bielitz, Teil I. Die Anstalt von ihrer Gründung bis zum Zusammenbruch der Österr. Ung. Monarchie*. In: J. Stumpf, J. Krämer: *Deutsche Lehrerbildung in Bielitz / Ostschlesien*. Stuttgart 1967, s. 53—115. Por. też *Geschichte des Seminars bis 1914*. In: *Neuenter Bericht über die Evangel. Lehrerbildungs-Anstalt in Bielsko (Bielitz). Jubiläums-Bericht*. Bielsko 1927, s. 7—122.

<sup>28</sup> [A. Cienciąła]: *Pogląd starszeństwa zboru ewangelickiego w Cieszynie przeciw założeniu ewangelickiej seminarium w Bielsku oraz powody, dla których też seminarya w Cieszynie założona być powinna*. Cieszyn 1863; F. Oehler: *Geschichte...*, s. 63; E. Buława: *Kształtowanie się intelektualnego, światopoglądowego i zawodowego oblicza...*, s. 233—234.

<sup>29</sup> *Achter Bericht der evangelischen Lehrerbildungsanstalt in Bielitz*. Bielitz 1917, s. 65 i n.; O. Wagner: *Mutterkirche...*, s. 237—244; W. Kuhn: *Geschichte der deutschen Sprachinsel Bielitz (Schlesien)*. Würzburg 1981, s. 299—300; P. Kenig: *Zarys dziejów szkolnictwa w Bielsku i Białej do 1918 r.* W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego...*, s. 323—325.

Marii Teresy, władze kościoła ewangelickiego, m.in. ówczesny bielski pastor Theodor Haase, od początku postawiły na organizację zakładu pomyślanego z rozmachem, opartego na najnowocześniejszych wzorach europejskich. Dla zorganizowania seminarium został pozyskany wybitny pedagog niemiecki, uczeń Herbarta, pracownik uniwersytetów w Jenie i Heidelbergu, Karl Volkmar Stoy (1815—1885). Pierwszy plan, z 1864 roku, trzyletniego seminarium połączonego z trzyklasową „szkołą ćwiczeń” Ministerstwo Oświaty odrzuciło jako zbyt rozbudowany. Ostatecznie zgodę na uruchomienie szkoły wydało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświaty 10 sierpnia 1867 roku. Opracowany przez Stoya program nauczania jako podstawę nauki przyjmował szeroko rozumiane nauczanie ogólnokształcące, oczywiście w duchu kultury niemieckiej<sup>30</sup>. Ewangelickie trzyletnie seminarium nauczycielskie w Bielsku zaczęło działać w grudniu 1867 roku, w miesiącu, w którym Franciszek Józef I podpisał *Ustawę zasadniczą* monarchii austro-węgierskiej, dopełniającą dokonujące się przemiany polityczne. Powstanie seminarium jeszcze wzmogło wielki skok cywilizacyjny, jaki, na podstawie trwającego od końca XVIII wieku rozwoju gospodarczego, dokonał się w Bielsku w czasach, gdy urząd pastora sprawował tu Haase. Kiedy obejmował urząd w 1859 roku, w mieście pracowało zaledwie 11 stałych nauczycieli, gdy po dziesięciu latach odchodził do Cieszyna, w bielskich szkołach zatrudniano już ponad stu nauczycieli<sup>31</sup>. Dyrektorami ewangelickiego seminarium w Bielsku byli uczniowie i współpracownicy Stoya: Karl Rieder (1868—1872), Heinrich Jaap (1872—1896), a potem Karl Gerhardt (1896—1935).

#### 4

Dla oświaty szczebla podstawowego w monarchii austro-węgierskiej decydujące znaczenie miała przeforsowana przez liberałów ustawa z 14 maja 1869 roku o podstawach oświaty elementarnej. Ustawa wspierała zabiegi zwolenników tej opcji politycznej i światopoglądowej o liberalizację stosunków szkolnych, ale także o odsunięcie kościołów, przede wszystkim Kościoła katolickiego, od zarządu szkołami elementarnymi, które podzielono na placówki niższego (ludowe) i wyższego stopnia (wydziałowe). Wszystkie szkoły, które korzystały

<sup>30</sup> K.V. Stoy: *Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz*. Leipzig 1869. Por. F. Oehler: *Geschichte...*, s. 70—77; J. Krämer: *Aus Karl Volkmar Stoy's Leben, Wirken und Lehre*. In: J. Stumpf, J. Krämer: *Deutsche Lehrerbildung in Bielitz...*, s. 151—166.

<sup>31</sup> Por. W. Kuhn: *Geschichte der deutschen Sprachinsel...*, s. 305.

ze środków publicznych, stały się interkonfesyjne, a więc dostępne dla wszystkich, bez względu na wyznanie. Ogólny nadzór nad szkolnictwem elementarnym oraz średnim, także więc nad seminariami, sprawować odtąd miały rady szkolne, a na szczeblu poszczególnych krajów — rady szkolne krajowe<sup>32</sup>. Ustawa w rozdziale 3. omawia kwestię kształcenia nauczycieli w męskich lub żeńskich czteroletnich seminariach nauczycielskich, przy których, w celu praktycznego wyćwiczenia w zawodzie, działać miały szkoły ćwiczeń (przy żeńskich także przedszkola)<sup>33</sup>. Ustawa przewidywała dość szeroki zakres przedmiotów nauczanych w seminariach<sup>34</sup>, natomiast język nauczania miał ustalać minister, o ile ustawa krajowa nie przyjmowała inaczej. Jeśli warunki pozwalały, wychowankowie mieli się także uczyć drugiego języka krajowego, aby mogli uczyć i w tym języku<sup>35</sup>. Personel seminarium (którego mianował minister na wniosek Krajowej Rady Szkolnej) miał się składać z dyrektora, 2—4 nauczycieli głównych, katechety oraz nauczycieli pomocniczych. Liczba słuchaczy w roczniku nie powinna być większa niż 40, nauka (w seminariach państwowych bezpłatna) kończyła się egzaminem ze wszystkich przedmiotów uczonych w seminarium i świadectwem dojrzałości. Matura uzyskana w seminarium uprawniała do prowizorycznego zatrudnienia w charakterze młodszego nauczyciela lub nauczyciela czasowego (tzw. suplent). By zostać nauczycielem definitywnym, trzeba było uzyskać świadectwo upoważniające do nauczania w publicznych szkołach ludowych, po co najmniej dwuletniej nauce, zakończonej złożeniem egzaminu, w szkole publicznej albo posiadającej takie uprawnienia (tzw. prawo publiczności)<sup>36</sup>.

Ustawa z 1869 roku stanowiła podstawę rozporządzeń wykonawczych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświaty, choć w 1883 i w 1901 roku ukazały się jej ważne nowelizacje. Ustawa z 2 maja 1883 roku przewidywała dla dalszego

<sup>32</sup> Reichsgesetzblatt für die im Reichsrathe vertretenen Königreich und Länder (dalej RGBl) cz. 29 z 20 V 1869, poz. 62, s. 277—288; przedruk J. Kasprzykiewicz: *Landesgesetze für Schlesien*. Band 2: *Schulgesetze. Kultusgesetze*. Aufl. 3. Teschen 1910, s. 5—34. Por. J. Spyrar: *Główne kierunki...*, s. 192.

<sup>33</sup> Z kolei seminaria męskie (na podstawie ustawy z 2 maja 1883) miały obowiązek przygotowania do nauki prac rolniczych.

<sup>34</sup> Planowano naukę następujących przedmiotów: religia, pedagogika (z zajęciami praktycznymi), język nauczania, geografia, historia (w męskich z elementami prawa administracyjnego), matematyka z elementami geometrii, historia naturalna, czyli przyroda, kaligrafia, rysunek z ręki, muzyka (w seminariach męskich głównie kościelna) oraz gimnastyka, w męskich także, jak wspomniano, nauki o gospodarce wiejskiej, a w żeńskich roboty ręczne.

<sup>35</sup> Warunkiem przyjęcia do seminariów, było ukończenie 15 lat oraz odpowiednie wykształcenie, co sprawdzano, przeprowadzając surowy egzamin ze wszystkich przedmiotów obligatoryjnych dla szkoły wydziałowej.

<sup>36</sup> Po co najmniej rocznej działalności w szkole mogli się starać o uprawnienia do szkół średnich lub ludowych. Wprowadzenie tych paragrafów nastąpiło na podstawie ustawy z 2 maja 1883 (RGBl, nr 53). Osoby, które ukończyły 19. rok życia, mogły składać egzamin maturalny przed komisją seminarium państwowego w trybie eksternistycznym.

wykształcenia zawodowego nauczycieli, zwłaszcza szkół wydziałowych, szczególne kursy nauczycielskie oraz inne środki dalszego kształcenia pedagogicznego, między innymi konferencje i kursy dokształceniowe<sup>37</sup>. Już zresztą po 1869 roku wprowadzono wizytacje i stałe konferencje nauczycielskie, powstały też pierwsze stowarzyszenia nauczycielskie w Cieszynie i Skoczowie oraz Towarzystwo Pedagogiczne w Bielsku<sup>38</sup>. W 1870 roku ukazały się prowizoryczne programy nauczania seminariów męskich i żeńskich; dalsze rozporządzenia stanowiły między innymi o możliwości urzędzenia przy seminariach klas przygotowawczych<sup>39</sup>.

Pierwsze lata po 1869 roku to działania zmierzające do nadania obu działającym na Śląsku Cieszyńskim zakładom kształcenia nauczycieli form odpowiadających wymogom ustawy. Już 12 lipca 1869 roku Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu wydało rozporządzenie regulujące na najbliższe lata podstawy funkcjonowania seminariów nauczycielskich męskich i żeńskich. W tym samym dniu ukazały się przepisy przejściowe, stanowiące między innymi, że słuchacze seminarium, którzy w roku szkolnym 1868/1869 rozpoczęli pierwszy rok nauki, muszą jeszcze uczyć się przez dwa lata, natomiast ci, którzy rozpoczną naukę w latach 1869/1870 powinni się już kształcić przez cztery lata<sup>40</sup>. Dotyczyło to przede wszystkim Cieszyna, gdzie wciąż działał jedynie kurs przygotowawczy związany ze Szkołą Główną. Na Śląsku austriackim Rada Szkolna Krajowa ukonstytuowała się dopiero 9 lipca 1870 roku<sup>41</sup> i szybko zaczęła przekształcać stosunki w dziedzinie oświaty zgodnie z wymogami wspomnianej ustawy. Na kwestie kształcenia nauczycieli zwracano z konieczności szczególną uwagę ze względu na chroniczny brak nauczycieli, zwłaszcza odpowiednio przygotowanych<sup>42</sup>.

Nową organizację teraz już państwowego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie, początkowo trzyletniego, zapoczątkowano w roku szkolnym 1869/1870 od generalnej zmiany personelu. Nowym dyrektorem mianowano profesora Wyższej Szkoły Realnej w Klagenfurcie Franza Hoffmanna, ustanowiono też nauczycieli głównych i nauczycieli szkoły ćwiczeń. W latach 1872—1873 dyrektorem seminarium był profesor cieszyńskiego gimnazjum Jo-

<sup>37</sup> Ustawa z 2 maja 1883, RGBl, nr 53. J. Kasprzykiewicz: *Landesgesetze für Schlesien...*, s. 95.

<sup>38</sup> *Jahresbericht des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht für 1871*. Wien 1872, s. 123.

<sup>39</sup> „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht” 1870, Nr. 111; 1873, Nr. 71.

<sup>40</sup> „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht” 1869, Nr. 63, s. CLXXIII—CLXXXIII, par. 1, 5; 1869, Nr. 64, s. CLXXXIV—CXCII.

<sup>41</sup> J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 54, 64.

<sup>42</sup> W roku szkolnym 1873/1874 nieobsadzone pozostawały 162 miejsca na 598 miejsc nauczycielskich w szkołach publicznych, na Śląsku Cieszyńskim 40 nauczycieli nie miało żadnych uprawnień nauczycielskich (R. Bartelmus: *Das Volksschulwesen in östlichen Schlesien*. „Oesterreichisch-schlesischer Vereins Kalender” 1879 [Teschen], Nr. 4, s. 89).

sef Werber, a od 1874 roku Anton Peter, poprzednio dyrektor seminarium dla nauczycielek w Opawie. W latach 1898—1913 funkcję tę sprawował Armand Karell<sup>43</sup>. Znacznie mniejsze zmiany nastąpiły w funkcjonowaniu ewangelickiego seminarium w Bielsku, które w tym czasie także było trzyletnie i niezbyt liczne. W roku szkolnym 1870/1871 w obu seminariach kształciło się zaledwie po 32 słuchaczy<sup>44</sup>, przy czym w cieszyńskim seminarium zdecydowaną przewagę mieli katolicy (28 na 32 słuchaczy) oraz Polacy (24 na 2 Niemców i 6 Czechów). W seminarium w Bielsku przeważali Niemcy (według „Muttersprache” było ich 17, 9 Czechów i 6 Polaków) oraz oczywiście ewangelicy (30 na 2 katolików)<sup>45</sup>. Seminarium w Cieszynie działało jako państwowe, naukę prowadzono w języku niemieckim, ale uczniowie polskiego i czeskiego pochodzenia mogli pobierać nauki w ich językach. Seminarium w Bielsku było prywatnym zakładem, któremu w 1872 roku ministerstwo przyznało tzw. prawo publiczności, ale także w nim przewidziano możliwość nauki w języku polskim. Słuchacze mogli się starać o prawo nauczania nie tylko w niemieckich, ale także w czeskich bądź polskich szkołach ludowych<sup>46</sup>.

W następnych latach wykonano wiele, aby dotychczasowe struktury rozbudować i unowocześnić<sup>47</sup>. Rada Szkolna Krajowa w Opawie od początku proponowała, aby przy seminariach zorganizować klasy przygotowawcze, na co ministerstwo, decyzją z 12 maja 1874 roku, zgodziło się w odniesieniu do seminarium w Cieszynie, natomiast od początku następnego roku szkolnego — w Bielsku<sup>48</sup>. Wydłużenie do pełnych czterech lat nauki w Bielsku nastąpiło w 1873 roku, a w państwowym seminarium w Cieszynie stało się to realne dopiero po ministerialnym rozporządzeniu z 26 maja 1874 roku, które ustaliło sta-

<sup>43</sup> Hoffmann oraz nauczyciele seminarium Pospischill i Becke zostali też inspektorami szkolnymi w powiatach cieszyńskim i fryszackim (J. Wild: *Geschichte der k.k. Lehrerbildungsanstalt...*, s. 65; A. Peter: *Geschichte...*, s. 224—225. Por. też *Chronik k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen*. APC, K.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen, sygn. 49).

<sup>44</sup> *Bericht des k.k. schles. Landes-Schulrathes vom 17. Jänner 1872, Z. 80, über den Zustand der schles. Volksschulen, der Lehrerbildungs-Anstalten, der Bürger- Fach- und Mittelschulen im Schuljahre 1870/1*. Troppau 1872, s. 9—11.

<sup>45</sup> *Jahresbericht des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht für 1871...*, s. 125. Z 30 słuchaczy wyznania ewangelickiego w Bielsku uczyło się 10 wyznania helweckiego.

<sup>46</sup> *Bericht des k.k. schlesischen Landesschulrathes über den Zustand der Volksschulen, Lehrer-Bildungsanstalten und Mittelschulen in Schlesien im Schuljahre 1901/02*. Troppau 1902, s. 44. Dalej to wydawnictwo Krajowej Rady Szkolnej w Opawie cytuję tylko jako: Bericht (z odpowiednim rokiem szkolnym).

<sup>47</sup> Zlikwidowano też uchwałą Sejmu Śląskiego z 24 października 1871 roku konwikt dla kandydatów w Cieszynie, przekształcając środki w stypendia (*Jahresbericht des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht für 1871...*, s. 125—126).

<sup>48</sup> Bericht 1872/1873, s. 12; *Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht*. Wien 1874 (Stück XI, 1.VI.1874), s. 110; *Jahresbericht der Evangelischen Lehrer-Bildungsanstalt in Bielitz über die Schuljahre 1873/74 und 1874/75*. Bielitz 1875, s. 27—29.

tut organizacyjny seminariów. Pełny zakład kształcenia nauczycieli miał się składać z czterech roczników, szkoły ćwiczeń, w razie potrzeby także z klasy przygotowawczej, a w seminariach żeńskich również z przedszkola oraz kursów dla nauczycielek prac ręcznych i przedszkolank. Wszystkie one stanowiły jedno ciało pod jednym zarządem, nauka we wszystkich była też bezpłatna<sup>49</sup>. Państwowe seminarium nauczycielskie w Cieszynie dopiero w roku szkolnym 1875/1876 zostało uzupełnione o 4 klasę. Odtąd oba zakłady działały w postaci przewidzianej ustawami, prowadząc cztery roczniki słuchaczy, klasę przygotowawczą oraz szkołę ćwiczeń (5-klasową w Cieszynie, w Bielsku 4-klasową od roku szkolnego 1877/1878)<sup>50</sup>. Odpowiadało to modelowi, który lansował między innymi w Prusach F.A. Diesterweg, cieszący się wielką estymą także na Śląsku Cieszyńskim, zwłaszcza wśród niemieckojęzycznych nauczycieli Bielska i okolic. Aby realizować zajęcia z rolnictwa, oba seminaria musiały urządzić ogrody szkolne<sup>51</sup>. Zaczęto również starać się o pomnożenie zasobów bibliotek szkolnych: np. w roku szkolnym 1877/1878 biblioteka seminarium w Cieszynie liczyła 1862 tomów, 223 zeszyty; w Bielsku 1875 tomów i 318 zeszytów<sup>52</sup>.

W latach 1869—1889 co roku mury obu seminariów opuszczało kilkudziesięciu absolwentów z dyplomami maturalnymi, część z nich podejmowała później pracę w szkołach na Śląsku Cieszyńskim — dotyczyło to zwłaszcza zakładu w Cieszynie. Seminarium bielskie w większym stopniu było skierowane do wyznawców protestantyzmu w monarchii austriackiej, co jednak zaczęło się zmieniać, kiedy w innych krajach zaczęły powstawać podobne placówki. Dane na temat kraju pochodzenia słuchaczy pokazują, że w seminarium ewangelickim w Bielsku w roku szkolnym 1869/1870 ze Śląska pochodziło jedynie 6 słuchaczy na 35<sup>53</sup>. Skład słuchaczy seminarium w Cieszynie był bardziej

<sup>49</sup> „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht” 1874 (Stück XIII, 24.VI.1874), Nr. 31, s. 119—186.

<sup>50</sup> W niektórych latach chętnych było tak wielu, że klasa przygotowawcza, a czasami pierwsze roczniki seminarium były dzielone na dwa oddziały (Bericht 1875/1876, s. 26). Klasa przygotowawcza (oraz piąta klasa szkoły ćwiczeń) w seminarium w Cieszynie została decyzją ministerstwa z 19 kwietnia 1881 zlikwidowana z końcem roku szkolnego, ale przywrócono ją w 1904 roku. (Bericht 1881/1882, s. 20; Vývoj..., s. 494).

<sup>51</sup> W Cieszynie ogród szkolny urządzono w 1878 roku na Młynówce (A. P e t e r: *Geschichte...*, s. 225).

<sup>52</sup> Bericht 1875/1876, s. 33; 1877/1878, s. 29; [K. R i e d e l]: *Bericht über die Evangel. Lehrerbildungs-Anstalt zu Bielitz in österreichisch Schlesien*. Bielitz 1870, s. 91—93; H. Z a p r z a ł k a: *Biblioteki szkolne na Śląsku Cieszyńskim w świetle sprawozdań szkolnych (1850—1939)*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego...*, s. 341—356, wspomina jedynie o bibliotece polskiego seminarium na Bobrku.

<sup>53</sup> W 1871 roku uruchomiono seminarium w Czaławiu; odtąd przestali przybywać kandydaci z krajów czeskich. Jednocześnie jednak zwiększył się napływ słuchaczy z niemieckich rodzin Galicji i Bukowiny, co wiązało się z uzyskaniem przez Galicję autonomii i polonizacją miejscowego szkolnictwa. W efekcie aż do I wojny światowej niemal połowę uczniów seminarium w Bielsku

„cieszyński”, np. w roku szkolnym 1874/1875 ze Śląska pochodziło 77 uczniów, z Moraw 16, z Galicji 1<sup>54</sup>. Odmienne było także pochodzenie społeczne słuchaczy<sup>55</sup>.

Wśród słuchaczy seminariów uczniowie wyznania ewangelickiego dorównywali liczbowo katolikom, a w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku stanowili czasami nawet ponad połowę słuchaczy seminariów, choć stanowili około 1/3 populacji (według spisu ludności z 1869 i 1880 roku). Przeważali, co zrozumiałe, w prywatnym ewangelickim seminarium nauczycielskim w Bielsku, gdzie, poza pierwszym okresem, od 15% do 35% uczniów było katolikami. Z kolei w państwowym seminarium w Cieszynie liczba ewangelików wahała się od 15% do 40%. W ówczesnych warunkach ekonomicznych i społecznych żydowska młodzież męska nie widziała dla siebie miejsca w zawodzie nauczycielskim, stąd też znajdujemy ich w seminariach jedynie sporadycznie<sup>56</sup>. Statystyki zawierają też dane na temat narodowości (języka macierzystego) słuchaczy seminariów, o czym będzie mowa dalej.

Większość absolwentów podejmowała pracę jako nauczyciele w szkołach ludowych na Śląsku Cieszyńskim. Dzięki temu stopniowo braki kadrowe zostały uzupełnione, mimo coraz większej liczby nowo uruchamianych szkół<sup>57</sup>. Przy państwowym seminarium nauczycielskim w Cieszynie działała komisja egzaminacyjna dla nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych.

Przez dwie dekady po wejściu w życie ustawy z 1869 roku działały na terenie Śląska Cieszyńskiego jedynie dwa zakłady dla nauczycieli, wypełniając swoje statutowe zadanie, jakim było podniesienie poziomu wiedzy oraz wykształcenie fachowych nauczycieli do coraz liczniejszych szkół ludowych na Śląsku Cieszyńskim. Dodajmy, że w efekcie nowelizacji ustawy szkolnej w 1883 roku, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświaty wydało 31 lipca 1886

---

stanowiły osoby z Galicji (*Sechster Bericht über die Evangel. Lehrerbildungs-Anstalt zu Bielitz*. Bielitz 1882, s. 49; [K. R i e d e l]: *Bericht über die Evangel. Lehrerbildungs-Anstalt...*, s. 90; *Neuenter Bericht über die Evangel. Lehrerbildungs-Anstalt in Bielsko (Bielitz). Jubiläums-Bericht*. Bielsko 1927, s. 147—149).

<sup>54</sup> Według oficjalnych wyliczeń w latach 1881/1882 do 1890/1891 wykształciło się w seminarium w Cieszynie 399 kandydatów, z których 184 wywodziło się ze Śląska austriackiego, natomiast w Bielsku 145, a spośród nich tylko 26 pochodziło ze Śląska (*Bericht 1890/1891*, s. 31).

<sup>55</sup> W Bielsku najwięcej uczniów pochodziło z rodzin urzędniczych, w Cieszynie, przynajmniej w pierwszych latach po 1869 roku — z chłopskich. W roku szkolnym 1874/1875 z rodzin wiejskich wywodziło się 46 uczniów, rzemieślniczych 29, nauczycielskich 11, urzędniczych 8 (*Programm der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Teschen veröffentlicht durch die Direction am Schlusse des Schuljahres 1874/75*. Teschen 1875, s. 129—130).

<sup>56</sup> Osoby pragnące w przyszłości nauczać młode pokolenie Żydów znajdowały się tylko między ortodoksami, a ci uczyli się w swoich własnych szkołach religijnych. Por. J. S p y r a: *Główne kierunki...*, s. 209; I d e m: *Szkolnictwo żydowskie na Śląsku Cieszyńskim i jego rola w procesie asymilacji miejscowej społeczności żydowskiej (przed 1918)*. W: *Książka — biblioteka — szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego...*, s. 305.

<sup>57</sup> J. S p y r a: *Główne kierunki...*, s. 200—201.

roku nowy statut organizacyjny dla seminariów<sup>58</sup>. Zmniejszono liczbę materiału i godzin, za to rozbudowano niektóre przedmioty, zwłaszcza historię, zoologię i muzykę<sup>59</sup>.

## 5

W drugiej połowie XIX wieku zmiany zachodzące w społeczeństwie europejskim, także w szybko urbanizującym się regionie Śląska Cieszyńskiego, spowodowały, że pracujące zawodowo kobiety przestały być rzadkością. Jednym z niewielu dostępnych dla nich zajęć był zawód nauczycielki, ale chętne do podjęcia takiej pracy kobiety uprawnienia do zawodu nauczycielskiego oraz do prowadzenia przedszkoli uzyskać mogły w jedynym na Śląsku austriackim żeńskim seminarium nauczycielskim w Opawie albo w innych krajach. Było to kłopotliwe zwłaszcza dla zakonów żeńskich, które w drugiej połowie XIX wieku w dużej mierze przejęły na siebie trud nauczania i wychowania młodzieży żeńskiej. Do jednych z najbardziej aktywnie działających na tym polu było Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza z Trzebnicy, które osiadło w Cieszynie w 1876 roku w efekcie walki Bismarcka z katolickimi zakonami. Pierwszą szkołę ludową boromeuszki uruchomiły w Cieszynie w 1877 roku, w 1880 roku wydziałową, a w latach osiemnastych XIX wieku prowadziły już na terenie Śląska austriackiego, Moraw i Galicji sześć szkół żeńskich. Uczące w nich nauczycielki początkowo kształciły się w Ołomuńcu, potem przygotowywały się samodzielnie, zdając w trybie eksternistycznym egzaminy przed komisją w żeńskim seminarium w Opawie. W 1883 roku przełożona generalna m. Helena Tichy uzyskała zezwolenie na egzaminowanie kandydatek, które przygotowały się do egzaminów nauczycielskich w szkole boromeuszek, przez komisję działającą przy męskim seminarium nauczycielskim w Cieszynie. W 1889 roku podeszło do takiego egzaminu już jedenaście wychowanek zakładu. W istocie przy klasztorze boromeuszek zaczęło już funkcjonować nieoficjalne seminarium żeńskie<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht” 1886 (Stück XVI, 15.VIII.1886), s. 175—239. Por. *Vývoj...*, s. 475, 496; H. Engelbrecht: *Geschichte...*, Bd. 4, s. 214—218; J. Spyra: *Główne kierunki...*, s. 213—214.

<sup>59</sup> *Siebenter Bericht der evangelischen Lehrerbildungs-Anstalt in Bielitz für das Schuljahr 1882/83 bis 1906/07*. Bielitz 1907, s. 3—18.

<sup>60</sup> Nawet księga adresowa Cieszyna z 1886 roku (s. 96) wymienia prywatny zakład kształcenia nauczycielek, prowadzony przez siostry boromeuszki, po którym kandydatki musiały zdawać egzaminy przed komisją państwowego seminarium męskiego w Cieszynie. Ogólnie zob. J. Izdoreczyk, J. Spyra: *Dzieje Miłosierdzia. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza w Cieszynie (1876—2001)*. Kraków 2002, zwłaszcza s. 57—98.

Ostatecznie władze zgromadzenia wystąpiły 11 września 1889 roku do Krajowej Rady Szkolnej o zgodę na urządzenie prywatnego seminarium nauczycielskiego<sup>61</sup>. Ministerstwo wyraziło zgodę 29 października 1889 roku, zatwierdzając statut i program zakładu z niemieckim językiem wykładowym. Prawo publiczności seminarium sióstr boromeuszek uzyskało już w 1891 roku, ale mogło prowadzić tylko dwa roczniki na przemian<sup>62</sup>. Pierwszą dyrektorką została s. Seraphia Ziegler, od 1891 roku seminarium kierowała s. Desideria Kahlert. Jako szkoła ćwiczeń służyła 5-klasowa szkoła ludowa boromeuszek<sup>63</sup>.

W takiej strukturze seminarium sióstr boromeuszek funkcjonowało przez kilkanaście lat. Zmiana nastąpiła, kiedy w 1906 roku na terenie klasztoru został wzniesiony nowy, duży gmach przeznaczony dla seminarium. Na podstawie między innymi doskonałej opinii lokalnych i krajowych władz oświatowych uzyskano zgodę ministerstwa na rozszerzenie seminarium o dalsze dwa roczniki. Pełny wymiar czterech roczników seminarium sióstr boromeuszek osiągnęło w roku szkolnym 1908/1909. W 1900 roku kongregacja uzyskała trzy ważne koncesje: na prowadzenie kursów dla wychowawczyń przedszkoli, kursów dla nauczycielek prac ręcznych oraz na nauczanie języka polskiego i czeskiego jako przedmiotu w seminarium<sup>64</sup> w 1913 roku. Zgromadzenie uzyskało dla swoich absolwentek prawa nauczania w szkołach ludowych nie tylko z językiem niemieckim, ale też z polskim i czeskim<sup>65</sup>.

Od 1889 roku działały więc na Śląsku Cieszyńskim już trzy seminaria nauczycielskie. Ich stan osobowy znaleźć można między innymi w opublikowanym w 1897 roku schematyzmie szkolnym. W trzech działających na Śląsku Cieszyńskich seminariach (w tym w prywatnym żeńskim sióstr boromeuszek) kształciło się 261 kandydatów na nauczycieli i 76 na nauczycielki, zatrudnionych było 34 osób personelu (licząc katechetów i opiekę medyczną)<sup>66</sup>. Egzami-

<sup>61</sup> W podaniu wskazywano, że kongregacja od lat prowadzi szkołę, która spełnia wszystkie wymogi ustawy z 1869 roku, dysponuje fachowymi nauczycielkami, a wielu cieszyńskich mieszczan zabiega o to, by ich córki mogły uzyskać uprawnienia nauczycielskie (ZAO, Zemska školni rada slezska v Opavě, inv. č. 666).

<sup>62</sup> ZAO, Zemska školni rada slezska v Opavě, inv. č. 529 i 666.

<sup>63</sup> Także prowadzone przez nie od lat przedszkole uznano za instytucję związaną z seminarium. Liczyło w roku szkolnym 1896/1897 212 dzieci; w roku szkolnym 1903/1904 — 143. Później przedszkole działało też przy męskim seminarium w Cieszynie (Bericht 1893/1894, s. 28).

<sup>64</sup> ZAO, Zemska školni rada slezska v Opavě, inv. č. 666. Dokumentacja seminarium sióstr boromeuszek zachowała się w komplecie w Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, sygn. 192 (kronika seminarium z lat 1889—1923) i n.

<sup>65</sup> ZAO, Zemska školni rada slezska v Opavě, inv. č. 666. W załączeniu — pisma absolwentek oraz ich rodziców, że ukończyły seminarium, a teraz nie mogą znaleźć zatrudnienia, bo brakuje niemieckich szkół.

<sup>66</sup> *Schlesischer Schulschematismus*. Troppau 1897, s. 24—27. Tu także skład komisji egzaminacyjnej dla nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych w Cieszynie (s. 19).

nów dojrzałości z wyróżnieniem najwięcej zdawało absolwentów seminarium żeńskiego siostr boromeuszek<sup>67</sup>.

## 6

Celem seminariów nauczycielskich było umożliwienie kandydatom przygotowanie do zawodu. Miały jednak też tzw. program ukryty, którym była stopniowa germanizacja miejscowej ludności. Odnosiło się to zresztą do całego systemu oświaty na Śląsku austriackim, o czym najlepiej świadczyła tzw. Lex Zeynek z 1873 roku, mająca przeprowadzić tzw. utrakwizację szkół. Dotyczyło to także seminariów, choć nominalnie prawo uczniów do nauki w rodzimym języku było respektowane<sup>68</sup>. Nauka w funkcjonujących dotąd trzech seminariach Śląska Cieszyńskiego odbywała się w języku niemieckim, z możliwością nauki w innych językach, siostry boromeuszki same postarały się o prawo nauki języków polskiego i czeskiego. Rzeczywistym problemem był fakt, że nauce języków innych niż niemiecki poświęcano niewiele uwagi, odbywała się ona przeważnie na podstawie podręczników napisanych w języku niemieckim, a poza tym nauczyciele sami najlepiej tych języków nie znali. Jak jednak pisał Jerzy Kotuła w liście do Kraszewskiego, nie wszyscy seminarzyści, z różnych powodów, korzystali z nauki języka macierzystego<sup>69</sup>. W efekcie seminaria opuszczali, co prawda, absolwenci przygotowani do pracy w szkołach pod względem metodycznym i o solidnych podstawach pedagogicznych, ale ze słabą znajomością zarówno języka polskiego i czeskiego, jak i literatury obu narodów, a przede wszystkim wychowani w duchu kultury niemieckiej. Przemiany seminariów w zakłady służące kształceniu i wychowaniu w duchu kultury niemieckiej dowodzą także statystyki, wskazujące na stałe zwiększanie się w nich liczby uczniów deklarujących się jako Niemcy bądź używających niemieckiego jako języka macierzystego. W roku szkolnym 1870/1871 Polacy stanowili w nich 46,9%,

<sup>67</sup> Np. w 1905 roku w seminarium państwowym w Cieszynie z 20 wychowanków zakładu maturę zdało 18; w ewangelickim w Bielsku z 18 osób wszyscy, spośród nich 2 z wyróżnieniem, w seminarium siostr boromeuszek egzamin zdały wszystkie kandydatki, a 13 z wyróżnieniem (Bericht 1904/1905, s. 60).

<sup>68</sup> Rozporządzenie ministerialne z 1874 roku, wprowadzające w życie statut organizacyjny seminariów, mówiło w punkcie 9., że ustalenia co do nauki w „językach krajowych” muszą uwzględniać rzeczywiste potrzeby uczniów. Jednak punkt 8. podkreśla „najwyższą wagę” nauki języka niemieckiego. „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht” 1874 (Stück XIII, 24.VI.1874), Nr. 31, s. 122.

<sup>69</sup> M. B o g u s: *Poglądy Jerzego Kotuli na rolę oraz zadania polskich szkół i nauczycieli w świetle korespondencji z Józefem Ignacym Kraszewskim i Władysławem Betzą*. „Ziemia Śląska” [Katowice] 2005, nr 6, s. 213—214.

Niemcy 29,7%, a Czesi 23,4%. Do roku 1904/1905 zmalała liczba słuchaczy posługujących się językiem polskim (do 32,8%) i czeskim (do 7,1%), zdecydowanie wzrosła z językiem niemieckim (60,1 %) <sup>70</sup>. Wszyscy jednak absolwenci seminariów otrzymywali świadectwa uprawniające do starań o zatrudnienie w szkołach nie tylko z niemieckim, ale także z polskim lub czeskim językiem nauczania.

Protesty działaczy polskich i czeskich, domagających się respektowania w pełni zapisu paragrafu 19. ustawy zasadniczej i zniesienia Lex Zeynek, nie dały rezultatu, działacze obu ruchów narodowych przystąpili więc do tworzenia własnego szkolnictwa narodowego. W 1885 roku powstała Macierz Szkolna dla księstwa cieszyńskiego, w 1895 roku Polskie Gimnazjum, a w 1900 roku pierwsza polska szkoła ludowa w Cieszynie. Najważniejszą rolę w walce Czechów o własne szkolnictwo odegrała Ustřední matice školska z Pragi. O własny zakład kształcenia nauczycieli Macierz Szkolna w Cieszynie zaczęła zabiegać w 1900 roku, uzyskując w roku 1902 obietnicę rządu uruchomienia polskiego seminarium z początkiem roku szkolnego 1903/1904. Podobne postulaty sformułowała także strona czeska. Na skutek jednak przeciwdziałania władz krajowych w Opawie przyjęto do realizacji propozycję utworzenia, zamiast samodzielnych seminariów, tzw. paralelek, czyli polskich klas przy państwowym seminarium nauczycielskim w Cieszynie i czeskich przy państwowym seminarium nauczycielskim w Opawie. Miało to zapewnić kontrolę tworzonych instytucji, które uruchomiono jesienią 1904 roku <sup>71</sup>. Rozporządzenie ministerialne z 14 sierpnia i 7 września 1904 roku stanowiło jednak, że uruchamiane będą naprzemiennie jedynie dwa roczniki, wprowadzało też (wbrew statutowi organizacyjnemu seminariów z 31 lipca 1886 roku) obligatoryjną naukę niemieckiego oraz naukę historii po niemiecku. Na skutek burzliwych protestów opawskich Niemców już po roku ministerstwo zdecydowało się przenieść czeskie paralelki poza stolicę kraju, podnosząc je do rangi samodzielnego seminarium nauczycielskiego. Z początkiem roku szkolnego 1905/1906 otwarto je w Polskiej Ostrawie, dyrektorem został mianowany František Autrata <sup>72</sup>. Stopniowo powiększono liczbę roczników seminarium do pełnych czterech roczników w roku szkolnym 1907/1908; pod koniec tego roku szkolnego odbyły się pierwsze egzaminy maturalne. Od 1906 roku zakład dysponował szkołą ćwiczeń, stopniowo rozbudowaną do 5-klasowej szkoły ludowej.

<sup>70</sup> Sprawozdania Krajowej Rady Szkolnej od roku 1904/1905 nie podają już informacji o seminariach.

<sup>71</sup> Bericht 1904/1905, s. 56—57.

<sup>72</sup> F. Autrata: *Začátky českého učitelského ústavu ve Slezsku*. „Těšínsko” 1964, č. 13/14, s. 20—23; č. 15, s. 27—29; 1965, č. 19/20, s. 18—24. Por.: *První zpráva c.k. ústavu na vzdělávání učitelů v Polské Ostravě za dobu od šk. roku 1905—06 do šk. roku 1908—09*. Polská Ostrava 1909, s. 25—30.

Przybyło więc czwarte już seminarium nauczycielskie na Śląsku Cieszyńskim, drugie państwowe<sup>73</sup>, a pierwsze czeskie pod względem języka nauczania, personelu i składu słuchaczy. Polakom pozostały jedynie paralelki przy seminarium niemieckim, działające w pierwszych latach w wymiarze jednego kursu, w roku szkolnym 1906/1907 — dwóch kursów, w latach 1907/1908 i 1908/1909 — trzech, a dopiero w roku szkolnym 1909/1910 — czterech roczników. W lipcu 1908 roku odbyły się pierwsze egzaminy dojrzałości. Dzięki usilnym staraniom polskiego obozu narodowego władze w końcu zgodziły się na usamodzielnienie paralelek, co nastąpiło 1 lipca 1910 roku, w momencie mianowania ich odrębnego dyrektora w osobie dr. Ernesta Farnika. Ceną było usunięcie zakładu z Cieszyna, czego domagali się miejscowi Niemcy. Na siedzibę polskiego męskiego seminarium nauczycielskiego wybrano sąsiadujący z Cieszyńskiem Bobrek, dokąd zakład przeniósł się po ukończeniu w 1911 roku budowanego ze środków państwowych gmachu<sup>74</sup>. Od tegoż roku przy polskim seminarium na Bobrku funkcjonowała szkoła ćwiczeń (65 dzieci), która z czasem stała się 5-klasową szkołą ludową (184 uczniów w 1916 roku). Zgodnie z założeniem seminarium było zdecydowanie polskie pod względem składu grona nauczycielskiego i uczniowskiego; wspólnie budowali je i uczęszczali do niego katolicy i ewangelicy. Czeskie męskie seminarium w Polskiej Ostrawie było natomiast jednolite pod względem wyznaniowym i narodowym (sami Czesi i katolicy).

Seminaria — męskie, czeskie w Polskiej Ostrawie (1904) oraz polskie w Bobrku pod Cieszyńskiem (1910/1911) — powstały więc z przyczyn politycznych i spełniały oczekiwania coraz silniejszych i świadomych swoich celów i potrzeb obozów narodowych. Władzom obu zakładów udało się wywalczyć powołanie przy nich komisji egzaminacyjnych dla nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych: w Polskiej Ostrawie dla szkół z czeskim językiem nauczania (1906), w Cieszynie dla szkół z językiem niemieckim i polskim (1910)<sup>75</sup>.

<sup>73</sup> Dokładne dane za rok 1906, m.in. na temat personelu, podają np.: *Statistische Handbuch für die Selbstverwaltung in Schlesien* 8. Troppau 1908, s. 38, oraz *Schlesischer Schul- und Lehrer-Schematismus*. Red. F. Stalzer. Jägerndorf 1906, s. 3—7.

<sup>74</sup> *I Sprawozdanie kierownictwa państwowego seminarium nauczycielskiego w Bobrku przy Cieszynie za rok szkolny 1918/19*. Bobrek-Cieszyn 1919, s. 3—5; E. Sznapka: *Dzieje Męskiego Seminarium Nauczycielskiego*. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Pawła Stalmacha w Cieszynie*. Cieszyn 1959, s. 7—31.

<sup>75</sup> E. Sznapka: *Dzieje Męskiego Seminarium Nauczycielskiego...*, s. 31. Ich skład: *Schlesischer Schul- und Lehrer-Schematismus...*, s. 2—3.

## 7

Kolejne dwa seminaria żeńskie powstały w Bielsku, a przyczyny ich powołania były natury społecznej, częściowo konfesyjnej. W tym drugim, obok Cieszyna, ośrodkiem miejskim regionu, o zdecydowanie niemieckim w tym czasie charakterze, potrzebę utworzenia seminarium żeńskiego odczuwała na początku XX wieku niemal cała miejska elita. Z inicjatywy przemysłowca i posła do Sejmu Śląskiego Gustava Josephy'ego Rada Miejska Bielska podjęła 13 lipca 1906 roku uchwałę o powołaniu żeńskiego seminarium nauczycielskiego jako instytucji komunalnej. Podstawowym argumentem było zapewnienie wykształcenia i pracy dziewczętom z bielskiej warstwy średniej. Plan organizacyjny i naukowy zatwierdziło ministerstwo 3 kwietnia 1907 roku; podobnie jak w seminarium sióstr boromeuszek miały być uruchamiane naprzemiennie dwa roczniki. Seminarium uruchomiono jesienią 1907 roku, na pierwszy rok zgłosiło się 46 uczennic. Dyrektorem został Eduard Sykora, a po jego przejściu na emeryturę w 1915 roku — Robert Piesch<sup>76</sup>. Prawo publiczności seminarium otrzymało w 1911 roku, w tym samym roku odbyły się pierwsze egzaminy maturalne. Nauka odbywała się w języku niemieckim, uczennice pochodziły niemal wyłącznie z rodzin niemieckich, głównie urzędniczych i nauczycielskich. Skład wyznaniowy uczennic był bardziej zróżnicowany (na pierwszym roku były 24 uczennice wyznania katolickiego, 20 ewangelickiego i 2 mojżeszowego)<sup>77</sup>.

Niejako przeciwwagą dla tego zakładu stało się żeńskie seminarium powołane do życia przez katolickie Zgromadzenie Ubogich Sióstr Notre Dame, które działało w Bielsku od 1859 roku, w końcu XIX wieku prowadząc żeńską 5-klasową szkołę ludową, szkołę wydziałową, sierociniec i przedszkole<sup>78</sup>. Na początku 1907 roku Zgromadzenie wystąpiło z prośbą o powołanie prywatnego seminarium nauczycielskiego, na co Rada Szkolna Krajowa wyraziła zgodę 21 stycznia 1908 roku. Seminarium ruszyło z początkiem roku szkolnego 1908/1909, miało niemiecki język wykładowy i dwa roczniki na przemian<sup>79</sup>. Dyrektorką zakładu została s. Gregoria Bahr, pierwszy rok (1908/1909) ukończyło 31 osób — 28 wyznania katolickiego i 3 mojżeszowego. Był to więc

<sup>76</sup> *Vývoj...*, s. 497; APBB, Akta miasta Bielska, sygn. 1083 i 1084.

<sup>77</sup> Zarys dziejów zakładu: M. Cieślak-Sawicki: *Geschichte der städtischen Lehrerinnenbildungsanstalt Bielitz*. In: J. Stumpf, J. Krämer: *Deutsche Lehrerbildung...*, s. 187—204. W. Kuhn (*Geschichte...*, s. 306) podaje błędnie, że seminarium rozpoczęło działalność 22 kwietnia 1907 roku, a prawo publiczności otrzymało w 1910 roku.

<sup>78</sup> Poza tym prowadziło szkoły w Strumieniu, Karwinie i Boguminie-Dworcu (K. Mozor: *Szkolnictwo katolickie w cieszyńskim Wikariacie Generalnym 1770—1925*. Kraków 2002, s. 229—257).

<sup>79</sup> Por. M. Borgias-Schmack: *Aus der Geschichte der katholischen Lehrerinnenbildungsanstalt de Notre Dame in Bielitz*. In: J. Stumpf, J. Krämer: *Deutsche Lehrerbildung...*, s. 205—224; *Vývoj...*, s. 497; K. Mozor: *Szkolnictwo katolickie...*, s. 238—239.

zakład katolicki, ale uczyły się w nim również dziewczęta z rodzin żydowskich, a także z rodzin polskich (5 uczennic określiło się jako Polki). Prawo publiczności ministerstwo przyznało seminarium w 1912 roku, w tym samym roku odbyły się pierwsze egzaminy maturalne. Przed I wojną światową seminarium uzyskało zgodę na prowadzenie kursów dla nauczycielek przedszkoli i prac ręcznych<sup>80</sup>. Oba bielskie seminaria żeńskie dysponowały szkołami ćwiczeń: za szkołę ćwiczeń dla miejskiego seminarium służyła 5-klasowa żeńska szkoła ludowa na placu Kościelnym, dla seminarium sióstr Notre Dame ich 5-klasowa żeńska szkoła ludowa<sup>81</sup>.

W efekcie na Śląsku Cieszyńskim przed I wojną światową funkcjonowały trzy żeńskie seminaria nauczycielskie, kształcąc sporą już liczbę nauczycielek do pracy w szkołach elementarnych. Dzięki temu w widoczny sposób zmieniał się skład kadry nauczycielskiej w miejscowych szkołach. O ile w roku szkolnym 1870/1871 w szkołach regionu zatrudnionych było 264 nauczycieli, a wśród nich zaledwie 5 kobiet zakonnic, o tyle w 1913 roku w samych tylko szkołach publicznych zatrudniano 1641 nauczycieli, w tym 240 kobiet, choć w większości jako nauczycielki robót ręcznych<sup>82</sup>. Ogółem na Śląsku Cieszyńskim funkcjonowało aż siedem seminariów nauczycielskich — cztery męskie (w tym trzy państwowe) i trzy żeńskie; trzy działały w Cieszynie, trzy w Bielsku, a jedno w Polskiej Ostrawie<sup>83</sup>. W roku szkolnym 1911/1912 do wszystkich seminariów na Śląsku Cieszyńskim uczęszczało 720 słuchaczy (451 do męskich, 269 do żeńskich), 526 było wyznania katolickiego (288+238), 183 protestanckiego (162+21) oraz 11 mojżeszowego (1+10). W ciągu roku maturę uzyskało 178 absolwentów. Niemiecki jako język macierzysty podało 54,6% słuchaczy, polski 25,3%, czeski 20,1%. Zdecydowanie przeważała w seminariach, w porównaniu z całością populacji, niemiecka grupa narodowa, szczególnie w seminariach żeńskich, gdzie uczennice z niemieckim językiem macierzystym stanowiły 85,5%<sup>84</sup>.

Fakt nielicznej obecności dziewcząt z polskich rodzin w seminariach nauczycielskich uświadamiali sobie oczywiście działacze Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, w trakcie trwania I wojny światowej powołali więc do życia jeszcze jedno żeńskie seminarium. Jej zaczątkiem były kursy uzupełniające,

<sup>80</sup> *Vývoj...*, s. 496—497. Poza przedmiotami obowiązkowymi seminarium prowadziło kurs języka polskiego (uczestniczyło w nim 5 uczennic) oraz naukę gry na skrzypcach (12) (ZAO, Zemská školní rada slezská v Opavě, inv. č. 542).

<sup>81</sup> „Statistische Handbuch” 1919, Nr. 10, s. 184, 190. Tu, na s. 192—193, stan szkół ćwiczeń przy wszystkich seminariach z liczbą uczniów za lata 1907—1916.

<sup>82</sup> J. S p y r a: *Główne kierunki...*, s. 200—201.

<sup>83</sup> Stan personalny podaje *Schlesischer Schul- und Lehrer- Schematismus*. Red. F. S t a l z e r. Jägerndorf 1912.

<sup>84</sup> Obliczenia własne na podstawie: *Statistik der Unterrichtsanstalten in den im Reichsräthe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1911/1912* (Österreichische Statistik). Neue Folge B. 11/3. Wien 1915, s. 110—111, 118—119.

zorganizowane przy Polskim Gimnazjum w Cieszynie w 1899 roku. W 1910 roku rozszerzono ich program o pedagogikę, rysunki i roboty ręczne, dzięki czemu słuchaczki mogły się przygotowywać do egzaminów kwalifikacyjnych na nauczycielki robót ręcznych. Po długich staraniach o przekształcenie kursów w seminarium nauczycielskie, jesienią 1917 roku zaczął działać Prywatny Kurs Seminarialny Żeński w Cieszynie, zatwierdzony przez Rząd Krajowy 22 października 1917 roku. Nie zdążył się rozwinąć w czasach zaboru austriackiego, w pierwszym roku działalności zapisało się na kurs 14 kandydatek, w drugim 19<sup>85</sup>.

Przed I wojną światową wiele więc zrobiono dla podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Pod względem liczby seminarium nauczycielskich, zarówno męskich, jak i żeńskich, region wyróżniał się pozytywnie spośród sąsiednich krajów<sup>86</sup>. Oddziaływało to znacznie na jakość wiedzy, jaką wynosił ze szkół przeciętny uczeń, warunkowało też możliwości jego dalszego rozwoju. Wpływało również na szybki awans cywilizacyjny regionu, jak też na panujące na Śląsku Cieszyńskim stosunki narodowościowe.

<sup>85</sup> W 1919 roku został przekształcony w państwowe seminarium żeńskie (J. Galicz: *Historia zakładu. VI Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Cieszynie. Rok szkolny 1924/25*. Cieszyn 1925, s. 3—7, przedruk w: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego...*, s. 34—39).

<sup>86</sup> Na Śląsku austriackim działało przed I wojną światową 5 męskich i 4 żeńskie seminaria, natomiast np. na Morawach funkcjonowały w tym czasie 23, a w Czechach i w Galicji po 33 seminaria.

Janusz Spyra

### Teacher colleges in Cieszyn Silesia until 1918

#### S u m m a r y

Education at the elementary level was a domain of different churches until the school reforms conducted in Europe by absolute rulers in the second half of the 18<sup>th</sup> century. It was the authorities of particular churches that took care of the teachers. As a rule, people with an adequate (often higher) education worked in secondary schools (e.g. in colleges conducted by Jesuits). Changes within this scope took place in Cieszyn Silesia in 1776. Preparands founded at that time in Cieszyn and Opava began a tradition of teacher education in this area. Teacher colleges (male and later on female ones) created in the 19<sup>th</sup> century permanently combined this type of education with Cieszyn.

Janusz Spyra

### **Die Lehrerbildungsanstalten in Teschener Schlesien (bis 1918)**

#### **Zusammenfassung**

Bevor die Schulreformen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa von absoluten Herrschern durchgeführt wurden, war die elementare Ausbildung die Domäne der Kirche von verschiedenen Konfessionen. Um eine bestimmte Vorbereitung der Lehrer kümmerten sich die Behörde der einzelnen Kirchen, wobei in höheren Schulen meistens die Personen mit erforderlicher Ausbildung, oft Hochschulausbildung (wie z. B. in Jesuitenbildungsanstalten) beschäftigt waren. 1776 wurden in Teschener Schlesien — in Teschen und Opava — die ersten Präparandenanstalten (zuerst nur männliche, dann auch weibliche) gegründet, die schon für immer mit dem Teschener Land verbunden waren.

Część II

# Cieszyński ośrodek kształcenia – współcześnie





Halina Rusek

## Uniwersytet Śląski z siedzibą w Cieszynie w procesie przemian<sup>1</sup>

Uniwersytet umiejscowiony na Śląsku ma krótką oficjalną nazwę: Uniwersytet Śląski, jednak najczęściej, w codziennym języku, używana jest nazwa poszerzona: Uniwersytet Śląski w Katowicach. Nazwa ta tylko częściowo odzwierciedla współczesne położenie i funkcjonowanie tej uczelni. Siedziba władz Uniwersytetu Śląskiego i większość jego wydziałów mieści się, co prawda, w Katowicach, ale wiele jego jednostek na stałe wrosło w strukturę kilku innych miast województwa śląskiego: Sosnowca, Chorzowa, Rybnika, położonego na granicy Górnego Śląska i Śląska Cieszyńskiego, Jastrzębia i Cieszyna — nieformalnej stolicy Śląska Cieszyńskiego.

Nieprzypadkowo w 1971 roku utworzono w Cieszynie filię Uniwersytetu Śląskiego jako Wyższe Studium Nauczycielskie<sup>2</sup> — wszak tradycje kształcenia, a przede wszystkim kształcenia nauczycieli, sięgają w Cieszynie początków XX wieku. Placówka ta przeszła w ciągu swej historii różnorodne przeobrażenia, ostatecznie tak głębokie, jak zmiana formy organizacyjnej — 28 czerwca 2005 roku Senat Uniwersytetu Śląskiego podjął uchwałę o przekształceniu cieszyńskiej filii UŚ w dwa wydziały. Choć decyzja ta w różnych środowiskach Cieszyna i regionu budzi do dziś pewien niepokój, dla społeczności akademickiej — studentów oraz pracowników naukowych i dydaktycznych — oznacza awans i wyższą jakość z perspektywy formalnego zorganizowania.

<sup>1</sup> Niniejszy tekst powstał na podstawie dokumentacji Uniwersytetu Śląskiego znajdującej się w Cieszynie i Katowicach. Wykorzystano ponadto opracowania: *W zwierniadle ćwierćwiecza. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Filia w Cieszynie 1971—1995*. Red. R. Mróz k. Cieszyn 1995, oraz *Od tradycji do współczesności. Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie 1971—2000*. Red. R. Mróz k. Cieszyn 2000.

<sup>2</sup> Taka nazwa cieszyńskiej jednostki: Filia Uniwersytetu Śląskiego — Wyższe Studium Nauczycielskie, została jej nadana na mocy zarządzenia ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 15 maja 1971 roku.

W Cieszynie mają obecnie siedzibę dwa wydziały: artystyczny oraz etnologii i nauk o edukacji, w których na sześciu kierunkach i licznych specjalnościach 240 nauczycieli akademickich kształci ponad 6 tysięcy studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Początki procesu kształcenia studentów w Cieszynie były skromniejsze — w 1971 roku studiowały tu zaledwie 124 osoby na studiach stacjonarnych, nazywanych wówczas dziennymi.

W tym okresie, w ramach Wyższego Studium Nauczycielskiego (WSN) podjęto kształcenie w zakresie trzech kierunków studiów: filologii polskiej, historii z wychowaniem obywatelskim oraz nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym. Dwóch samodzielnych pracowników naukowych oraz trzynastu młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych kształciło 124 pierwszych studentów. Już rok później nauczanie początkowe z wychowaniem muzycznym przekształcono w kierunek wychowanie muzyczne. Równie szybko doszło do zmian organizacyjnych w cieszyńskiej jednostce. W 1973 roku, w wyniku reorganizacji tego typu studiów w kraju, a także w efekcie koncentracji niektórych kierunków studiów na Uniwersytecie Śląskim, zlikwidowano WSN i w związku z tym przeniesiono filologię polską do nowo powstałego w Sosnowcu Wydziału Filologicznego, a historię z wychowaniem obywatelskim do Wydziału Nauk Społecznych umiejscowionego w Katowicach. Cieszyńskiej filii natomiast nadano status uczelni bezwydziałowej, pedagogiczno-artystycznej, z kierunkami studiów magisterskich w zakresie pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej, wychowania muzycznego oraz wychowania plastycznego. W tym samym 1973 roku powołano pierwszego Prorektora Uniwersytetu Śląskiego ds. Filii w Cieszynie. Został nim wybitny historyk prof. dr hab. Józef Chlebowczyk. W swojej historii filia miała sześciu prorektorów oraz dwóch pełnomocników rektora UŚ:

- prof. dr hab. Józef Chlebowczyk — 18 marca 1972—31 sierpnia 1974;
- doc. dr hab. Antoni Gładysz — 1 października 1977—31 sierpnia 1981;
- doc. dr hab. Wojciech Kojs — 1 września 1984—31 sierpnia 1987; 1 września 1987—30 listopada 1990;
- prof. dr hab. Kazimierz Ślęczka — 1 grudnia 1990—31 sierpnia 1993; 1 września 1993—31 sierpnia 1996;
- prof. dr hab. Alojzy Kopoczek — 1 września 1996—31 sierpnia 1999; 1 września 1999—31 sierpnia 2002;
- prof. dr hab. Halina Rusek — 1 września 2002—31 sierpnia 2005.

Pełnomocnikiem rektora UŚ do spraw filii w Cieszynie był prof. dr hab. Michał Staszków (1 września 1981—31 sierpnia 1982), a pełnomocnikiem rektora UŚ do spraw wydziału zamiejscowego — prof. dr hab. Wojciech Kojs (1 września 1982—31 sierpnia 1984).

Permanentny proces przemian w cieszyńskiej filii doprowadził do utworzenia w niej w 1977 roku jednego, i jedyne go wówczas w kraju, Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, opartego na dwóch instytutach: Instytucie Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego oraz Instytucie Wychowania

Muzycznego i Plastycznego. Nazwa pierwszego z instytutów wiązała się z uruchomieniem w roku akademickim 1976/1977 nowego kierunku studiów magisterskich: wychowania przedszkolnego. Wydział w Cieszynie umocnił dzięki owym przemianom swój status jednostki pedagogiczno-artystycznej, kształcącej studentów na czterech kierunkach studiów magisterskich: pedagogice pracy kulturalno-oświatowej, wychowania muzycznego, wychowania plastycznego oraz wychowania przedszkolnego. W latach siedemdziesiątych następowały nie tylko zmiany organizacyjne w cieszyńskiej filii, ale także poszerzono ofertę dydaktyczną dla nowej kategorii studentów: w roku akademickim 1973/1974 uruchomiono w Cieszynie po raz pierwszy studia niestacjonarne, nazywane zaocznymi, które zaczęły rozwijać się niezwykle dynamicznie i do dziś stanowią równoważny ze studiami dziennymi wymiar dydaktyki. W pierwszym roku na studia niestacjonarne uczęszczało 169 studentów (obecnie ponad trzy tysiące). W ciągu pierwszego dziesięciolecia funkcjonowania filii rozwijała się także kadra naukowo-dydaktyczna — obejmująca pod koniec pierwszej dekady w Cieszynie 2 profesorów, 6 docentów i 26 adiunktów.

Drugie dziesięciolecie swej działalności jednostka cieszyńska rozpoczęła kolejnymi zmianami organizacyjnymi, które polegały na zamianie instytutów na katedry (1982 rok), a po krótkim czasie zamianie katedr ponownie na instytuty. Ta druga zmiana, dokonana w roku akademickim 1983/1984, doprowadziła do wyłonienia się trzech silnych instytutów kierunkowych, organizujących proces dydaktyczny i sprawujących opiekę merytoryczną nad poszczególnymi kierunkami studiów: Instytut Nauk Pedagogicznych i Społecznych (pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe), Instytut Wychowania Muzycznego (wychowanie muzyczne), Instytut Wychowania Plastycznego (wychowanie plastyczne). W tym samym roku akademickim po raz pierwszy przeprowadzono rekrutację na nowy kierunek studiów: nauczanie początkowe. Utworzenie tego kierunku zaspokajało duże zapotrzebowanie na wykształconych nauczycieli najmłodszych uczniów szkół podstawowych i zgodne było z przemianami w ogólnokrajowym systemie edukacji, jakie zaszły w następnych latach. Przemiany te trwają zresztą do dziś, a cieszyńska pedagogika, nawykła do permanentnych zmian, zawsze na nie szybko odpowiada. Nauczanie początkowe rozwijało się na tyle szybko i dynamicznie, że po kilku latach ramy jednej katedry w Instytucie Nauk Pedagogicznych i Społecznych okazały się dla niego za ciasne — w roku akademickim 1991/1992 utworzono Instytut Kształcenia z kilkoma zakładami pomocniczymi, który przejął opiekę organizacyjną i merytoryczną nad nauczaniem początkowym. Filia UŚ w Cieszynie wzbogaciła się tym samym o kolejny, czwarty instytut kierunkowy.

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku rozpoczął się proces modernizacji założeń programowych kierunków kształcenia na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym oraz dyskusja nad celami kształcenia akademickiego, nowymi wyzwaniami, jakie stawiały przed uniwersytetami dokonujące się

gwałtownie przemiany społeczno-polityczne, kulturowe i ekonomiczne w kraju. Pierwszy etap zmian dotyczył przekształceń pedagogiki kulturalno-oświatowej w animację społeczno-kulturalną oraz nauczania początkowego w edukację wczesnoszkolną. Nie była to tylko zmiana nazw, ale także programów studiów, które elastycznie dostosowywano do nowych warunków społecznych.

Największe zmiany, których konsekwencje wyznaczają także współczesny profil kształcenia na kierunkach wydziałów cieszyńskich, pociągnęła za sobą uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 1992 roku. Na mocy tej uchwały powołano jeden, integracyjny kierunek pedagogika, w ramach którego dotychczasowe kierunki kształcenia pozostały już tylko jako specjalności: animacja społeczno-kulturalna, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne oraz nowa specjalizacja: edukacja filozoficzno-społeczna. Od tej pory na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym realizowano trzy kierunki studiów magisterskich: pedagogikę, wychowanie muzyczne oraz wychowanie plastyczne. Zmianom uległy także nazwy instytutów skupionych w Wydziale: Instytut Wychowania Plastycznego zmienił nazwę na Instytut Kształcenia Plastycznego, Instytut Wychowania Muzycznego na Instytut Pedagogiki Muzycznej, Instytut Nauk Pedagogicznych i Społecznych na Instytut Nauk Społecznych i Nauk o Kulturze, a Instytut Teorii Kształcenia zmienił nazwę na Instytut Pedagogiki.

O rozwoju jednostki akademickiej świadczy nie tylko doskonalenie dotychczasowej oferty dydaktycznej i naukowej oraz doskonalenie struktur organizacyjnych, ale przede wszystkim opracowywanie całkowicie nowych propozycji. Z nową ofertą wystąpili naukowcy z Cieszyna w roku akademickim 1995/1996, rozpoczynając, za zgodą Senatu Uniwersytetu Śląskiego, rekrutację na nowy kierunek studiów stacjonarnych — etnologię ze specjalnościami: etnologiczno-antropologiczną oraz etnologiczno-folklorystyczną. Temu znaczącemu wydarzeniu towarzyszyły inne — uruchomienie dla absolwentów kolegów nauczycielskich oraz absolwentów 3-letnich studiów zawodowych w WSP niestacjonarnych magisterskich studiów uzupełniających na kierunki: pedagogika, wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne. W połowie lat dziewięćdziesiątych w Cieszynie kształciło się już około 5 tysięcy studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, a działalność dydaktyczną i naukową prowadziła 177-osobowa kadra nauczycieli akademickich, wśród których znalazło się już 38 samodzielnych pracowników nauki.

Nieustannie trwał proces doskonalenia istniejących struktur organizacyjnych cieszyńskiej filii — przede wszystkim zwiększano liczbę zakładów w obrębie poszczególnych instytutów, co wiązało się z poszerzającym się nieustannie zakresem zadań edukacyjnych i rozwojem programów naukowych. Modyfikowano także programy działania i zadania już istniejących jednostek.

Sukcesywnie uruchamiano także nowe formy kształcenia, tzn. specjalności i specjalizacje pedagogiczne. I tak w roku akademickim 1997/1998 w Instytucie Pedagogiki uruchomiono specjalność pedagogika pracy socjalno-opiekuńczej,

a w roku następnym, w Instytucie Nauk Społecznych i Nauk o Kulturze kolejną: edukacja religijna o profilu katolickim i ewangelickim. Utworzenie tej drugiej specjalności miało na celu kształcenie pedagogów katechetów wyposażonych w szeroki zasób wiedzy pedagogicznej i ogólnej, humanistycznej.

Na początku nowego wieku nastąpiła kolejna, istotna zmiana jakościowa struktury organizacyjnej filii UŚ w Cieszynie, którą można uznać za eksperyment. W marcu 2002 roku Senat UŚ zatwierdził przekształcenie struktury filii, powołując zamiast jednego Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego dwie jednostki: Wydział Artystyczny oraz Międzynarodową Szkołę Nauk o Edukacji i Kulturze jako wspólną jednostkę Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Ostrawskiego w Republice Czeskiej. Międzynarodowej Szkole wyznaczono ambitne cele i zadania, odpowiadające procesom zachodzącym w Europie, szczególnie Środkowo-Wschodniej, polegającym głównie na poszukiwaniu i realizowaniu różnych form integracji. Do zadań tych należało wzbogacanie i umiędzynarodowienie oferty edukacyjnej, tworzenie nowych kierunków i specjalności, uwzględniających międzynarodowy profil edukacji, przygotowanie absolwentów do pracy w obszarze przygranicznym, tworzenie wspólnych polsko-czeskich projektów badawczych. Jednostka ta miała funkcjonować, opierając się na Kolegium Polskim i Kolegium Czeskim — w Kolegium Polskim zamiast instytutów powołano katedry i zakłady, które przejęły nadzór merytoryczny i organizacyjny nad dwoma kierunkami studiów: pedagogiką i etnologią. Dzisiaj można powiedzieć, że ten dydaktyczno-naukowy eksperyment się nie powiódł. Interesujące i nowoczesne zamierzenia, a także rozwiązania administracyjne okazały się niezgodne z polskim prawem zawartym w ustawie o szkolnictwie wyższym, gdzie stwierdza się, że tylko podstawowe jednostki mogą prowadzić kierunki studiów. Ponieważ Międzynarodowa Szkoła Nauk o Edukacji i Kulturze nie była taką jednostką, po roku funkcjonowania, w czerwcu 2003 roku Senat Uniwersytetu Śląskiego po raz kolejny, po debacie nad strukturą organizacyjną filii w Cieszynie, podjął uchwałę o utworzeniu w miejsce Międzynarodowej Szkoły Nauk o Edukacji i Kulturze — Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, jako drugiej, obok Wydziału Artystycznego, podstawowej jednostki organizacyjnej, wchodzącej w skład cieszyńskiej filii. Po tych strukturalnych przekształceniach forma organizacyjna placówki cieszyńskiej wydawała się optymalna i zapewniająca stabilność w zakresie dydaktyki i działalności naukowej. Filia w Cieszynie była w połowie pierwszej dekady XXI wieku jednostką dużą: pracowało w niej 384 pracowników, w tym 248 nauczycieli akademickich, spośród których 24 miało tytuł profesora. Kadra ta kształciła 6689 studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych.

Okazało się jednak, że proces przemian rozwijał się nadal — w 2005 roku nastąpiło wręcz rewolucyjne wydarzenie — cieszyńska filia UŚ została przekształcona w dwa wydziały: artystyczny oraz etnologii i nauk o edukacji. Uchwałę Senatu UŚ, potwierdzającą tę zmianę, poprzedzał rok przygotowań do

niej. Przekształcenie to miało przede wszystkim na celu ujednolicenie — do tej pory w pewnych obszarach odmiennych — podstawowych zasad funkcjonowania jednostki macierzystej i jej filii. Dotyczyło to zwłaszcza polityki finansowej, okazało się bowiem, że wydatki filii zaczynają przekraczać dochody. Formuła filii wyczerpała się z chwilą przejścia przez administrację centralną księgowości, pozwoliło to zdyscyplinować wydatki filii i zapewnić jej bezpieczeństwo finansowe — zniknięcie szyldu „Filia” było naturalną konsekwencją tego procesu. Choć wydarzenie to w pewnych kręgach wzbudziło silne emocje — także negatywne — obecnie, po kilku latach można mówić o słuszności tego kierunku przemian i o awansie, jaki placówka cieszyńska dzięki temu osiągnęła. Działając pod ochronnym parasolem uczelni macierzystej, wydziały cieszyńskie zyskały stabilizację finansową, a także dydaktyczną i naukową. Wszystkie kierunki studiów magisterskich oraz jeden kierunek studiów licencjackich uzyskały akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Oznacza to potwierdzenie wysokiej jakości nauczania i spełnienie wszystkich wysokich standardów ustalonych w tym zakresie. Obydwa wydziały są ponadto wysoko oceniane za działalność naukowo-badawczą: Wydział Artystyczny zdobył w 2006 roku drugą, a Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji pierwszą kategorię w tzw. parametrycznej ocenie dokonywanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Tabela 1. przedstawia liczbę studentów i pracowników filii UŚ w Cieszynie.

Tabela 1

**Liczba studentów i pracowników filii UŚ w Cieszynie w latach 1971—2006**

| Liczba                         | Lata |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                                | 1971 | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2006 |
| Studenci                       | 124  | 918  | 937  | 1063 | 1665 | 3743 | 4316 | 4509 | 4156 |
| Pracownicy naukowo-dydaktyczni | 14   | —    | 102  | 191  | 206  | 177  | 205  | 240  | 222  |

Obecnie liczba studentów obu cieszyńskich wydziałów wynosi 3458 (październik 2007), w tym na studiach stacjonarnych 1991. Na Wydziale Artystycznym studiuje 895 studentów: 533 na studiach stacjonarnych oraz 362 na studiach niestacjonarnych, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji liczba studentów wynosi ogółem 2563, w tym na studiach stacjonarnych 1458 osób, na niestacjonarnych 1105. Kadre naukowo-dydaktyczną tworzy 225 pracowników, w tym 51 pracowników samodzielnych — profesorów i doktorów habilitowanych.

Zgodnie z wprowadzonym do polskiego szkolnictwa wyższego systemem bolońskim studia stacjonarne (dzienne) i niestacjonarne (zaoczne) na kierunkach pedagogika i etnologia mają charakter dwustopniowy. Trzyletnie studia pierwszego stopnia kończą się licencjatem, a dwuletnie studia drugiego stopnia — magisterium. Program stacjonarnych studiów realizowany jest z uwzględnieniem Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS), który umożliwia stu-

dentom odbywanie studiów nie tylko w jednostce macierzystej, ale także innych europejskich o podobnym profilu.

Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji nadal funkcjonują dwa kierunki studiów z kilkoma specjalizacjami, dostosowanymi do charakteru i możliwości kadrowych oraz organizacyjnych wydziału — możliwości te wpływają także na liczbę studentów. Nieustannie trwa proces dopasowania oferty edukacyjnej do regionalnego, ogólnopolskiego, a także europejskiego zapotrzebowania na specjalistów w określonych dziedzinach. W ramach kierunku pedagogika umocniły się — po kolejnych przekształceniach — cztery specjalności:

- zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne — ich absolwenci otrzymują uprawnienia do pracy w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach sanatoryjnych, prewencyjnych, świetlicach szkolnych i środowiskowych itp.;
- praca opiekuńczo-wychowawcza (zamiast pracy socjalnej i opiekuńczo-wychowawczej), przygotowująca absolwentów do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, do udzielania pomocy jednostce i różnym grupom społecznym w utrzymaniu pełni możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych, szczególnie w domach dziecka, bursach i internatach, świetlicach szkolnych, koloniach i półkoloniach, obozach, ośrodkach czasów dziecięcych, hospicjach, prewentoriach, sanatoriach, pogotowiach opiekuńczych, grupach terapeutycznych, różnego typu poradniach itp.;
- animacja społeczno-kulturalna jako propozycja dla kandydatów na pedagogów, którzy interesują się kulturą, jej upowszechnianiem, edukacją kulturalną, wychowaniem do kultury i przez kulturę, którzy chcą pracować w instytucjach upowszechniania kultury, instytucjach oświatowych, w wydziałach kultury różnych szczebli administracji samorządowej, w organizacjach i stowarzyszeniach pozarządowych związanych z kulturą, w mediach lokalnych itp.;
- edukacja filozoficzno-społeczna, skierowana do osób pragnących osiąść umiejętność refleksyjnego spojrzenia na problemy człowieka, kultury i społeczeństwa i podjąć pracę jako nauczyciele takich przedmiotów, jak filozofia, wiedza o społeczeństwie i etyka.

W roku akademickim 2007/2008 uruchomiono dwie nowe specjalności pedagogiczne:

- wychowanie ekologiczne z etyką środowiskową — na tej specjalności kształci się edukatorów i animatorów działań proekologicznych w szkolnictwie, instytucjach samorządowych oraz organizacjach pozarządowych, absolwentów umiejących dostrzec wzajemne relacje pomiędzy człowiekiem jego kulturą i środowiskiem naturalnym, wyposażonych w wiedzę umożliwiającą realizację regionalnej i międzyprzedmiotowej ścieżki ekologicznej, interaktywnych programów edukacyjnych (GREEK, GLOBE), organizację szkoleń, warsztatów, seminariów terenowych i konferencji itp.;

— asystent osoby niepełnosprawnej — przygotowywanie absolwentów do pracy z osobami niepełnosprawnymi, wymagającymi nie tylko określonych usług opiekuńczych, ale także szeroko pojętej rehabilitacji — medycznej, psychologicznej, społecznej, zawodowej, rodzinnej, środowiskowej, prowadzonej w domach pomocy społecznej, ponadlokalnych ośrodkach wsparcia, warsztatach terapii zajęciowej, zakładach aktywności zawodowej, zakładach pracy chronionej, spółdzielniach socjalnych, organizacjach pożytku publicznego itp.

Na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji zlikwidowano pewne formy kształcenia — liczne, rozdrobnione specjalizacje i jedną specjalność pedagogiczną: edukację religijną, na którą wstrzymano rekrutację w roku akademickim 2005/2006. Takie rozwiązanie było konieczne z dwóch powodów: nieuznawania przez diecezję Kościoła katolickiego (poza diecezją bielsko-żywiecką) uprawnień absolwentów tej specjalności do wykonywania zawodu katechety oraz utworzenia w 2001 roku na Uniwersytecie Śląskim Wydziału Teologicznego, gdzie uruchomiono na kierunku teologia specjalność nauczycielską, przygotowującą przyszłych katechetów. Utrzymywanie podobnego kierunku kształcenia w Cieszynie — nie cieszącego się zresztą szczególną popularnością wśród kandydatów na studia — straciło rację bytu.

Na Wydziale Artystycznym prowadzone są trzy kierunki studiów magisterskich:

- edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych ze specjalnościami: malarstwo sztalugowe, rzeźba, grafika artystyczna, grafika użytkowa, multimedia, fotografia i rysunek (od roku akademickiego 2007/2008);
- grafika ze specjalnościami: projektowanie graficzne, grafika warsztatowa; otwarty w 2001 roku kierunek grafika stał się szczególnie atrakcyjną propozycją cieszyńskiego Instytutu, który dysponuje w pełni wyposażonymi pracowniami specjalistycznymi i wysoko wykwalifikowaną kadrą dydaktyczną;
- edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (z czterema specjalizacjami).

Uruchomiono również jeden kierunek studiów licencjackich — instrumentalistyka ze specjalnościami: fortepian, skrzypce, organy, gitara.

Swoistym probierzem rangi jednostki naukowo-badawczej jest prawo przeprowadzania przewodów awansowych i nadawania stopni naukowych. Instytut Sztuki, dzięki stałemu podnoszeniu kwalifikacji pracowników dydaktycznych, uzyskał prawo nadawania stopni naukowych doktora (od 2001 roku) i doktora habilitowanego (od roku 2002) w dyscyplinie artystycznej grafika. Zaowocowało to przeprowadzeniem kilkunastu przewodów kwalifikacyjnych w tej dziedzinie. Dowodem uznania i docenienia doświadczenia dydaktycznego cieszyńskich pedagogów jest także fakt ich członkostwa w opiniotwórczej dla tej dyscypliny instancji, jaką jest OMREA — wytyczająca standardy programowe i określająca kształt dydaktyki artystycznej.

Mocną stroną obu cieszyńskich wydziałów jest współpraca międzynarodowa. Prowadzona jest od początku istnienia filii w Cieszynie, a więc ma bogate tradycje, a ponadto ułatwia ją i intensyfikuje szczególne położenie Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie — na pograniczu państwowym, ale także etniczno-kulturowym. Większość umów o współpracy naukowo-dydaktycznej z partnerami zagranicznymi zawarto jeszcze w czasach funkcjonowania Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. Obecnie porozumienia te są kontynuowane i poszerzane. Do najważniejszych partnerów zagranicznych należą: Pädagogische Zentrum Graz-Eggenberg (Austria), Sárospatak Comenius Tanítóképző Főiskola (Węgry), Kongres Polaków i Zarząd Główny PZKO — Czeski Cieszyn (Republika Czeska), Belarus State University of Culture (Białoruś), Eszterhazy Karoly Teacher Training College (Węgry), Silesian University — Opava (Republika Czeska), Ostravska Univerzita — Ostrava (Republika Czeska), Constantinus the Philosopher University in Nitra (Słowacja).

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji współpracuje w ramach Programu Socrates/Erasmus z trzema ośrodkami naukowymi kształcącymi nauczycieli: Centre the Formation Pedagogique Cambrai (Francja), Pedagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau (Austria) oraz Religionspädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau (Austria). Wydział Artystyczny natomiast współpracuje z Central Ostrobothnian Polytechnic w Kokkola (Finlandia), z Uniwersytetem Helsińskim, a także z uczelniami artystycznymi w Słowacji, Republice Czeskiej i Wielkiej Brytanii.

Szczególnie intensywna współpraca, co wynika przede wszystkim z bliskiego sąsiedztwa, podejmowana jest z Uniwersytetem Ostrawskim w Republice Czeskiej. Cieszyn i Ostrawę dzieli zaledwie odległość około 50 kilometrów i już całkowicie otwarta granica państwowa, dzięki czemu kontakty między pracownikami i studentami obu uczelni mogą mieć codzienny charakter. Współpraca z Ostrawą obejmuje wymianę doświadczeń naukowych i dydaktycznych w trakcie organizowanych po obu stronach granicy konferencji, a także próby organizowania wspólnych sympozjów. Znaczące jest także współdziałanie obu uczelni na polu artystycznym. Naukowcy i artyści z Uniwersytetu w Ostrawie są ponadto partnerami dla pracowników z Cieszyna w różnorodnych programach i projektach międzynarodowych, w tym transgranicznych.

Oto przykłady tematów badawczych, które w 2006 roku pracownicy Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji realizowali wspólnie z partnerami zagranicznymi:

Ústav etnológie SAV, Słowacja:

- *Tradičná kultúra slovenských menšín v strednej a južnej Európe ako súčasť ich kultúrneho dedičstva;*
- *Procesy zmien v kulinárnej kultúre obyvateľstva Slovenska v 20. storočí;*
- *Kolektívne identity v moderných spoločnostiach. Región strednej Európy. Procesy konštruovania, reprodukcie a transformácie kolektívnych kategórií a identít.*

- Wydział Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Karola w Pradze, Republika Czeska, Fundacja J. Husa:
- *Antropologie hranic/Anthropology of Borders*.  
Exeter University, Wielka Brytania:
  - *Profesjonalizm animatora działań twórczych i nauczyciela sztuki*.  
Universite Catholique Lille, Centre de Formation Pedagogique w Cambrai, Francja:
  - *Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i na świecie (z elementami języków obcych)*.  
El Camino College, Torrance, Kalifornia, USA:
  - *Preparing Educators of Global Society*.  
Szkoły i organizacje mniejszości narodowych w Republice Czeskiej, Słowacji i na Węgrzech:
  - *Młodzież społeczności wielokulturowych w procesach integracji z Unią Europejską — rola i miejsce szkoły a społeczne konteksty w kształtowaniu tożsamości narodowej (na przykładzie młodzieży mniejszości i większości narodowych społeczności wielokulturowych krajów Grupy Wyszehradzkiej)*.  
Uniwersytet Ostrawski, Republika Czeska:
  - *Special Education of Mental Retardation in the Czech Republic and Poland*;
  - *Edukacie žáku se speciálními vzdělávacími potřebami*;
  - *Rodzina dla Europy czy Europa dla rodziny?*;
  - 2. tom międzynarodowej serii wydawniczej „Dialog bez Granic”;
  - *Edukacja wczesnoszkolna*.  
Uniwersytet Śląski w Opawie, Republika Czeska:
  - *Poezja Zaolzia i Nadolzia*.  
Universitat Drezno, Niemcy:
  - *Problemy pogranicza polsko-czeskiego*.  
Projekty realizowane przez pracowników Wydziału Artystycznego:  
Università di Roma Tor Vergata, Facoltà di Lettere e Filosofia, Włochy;
  - *9 ICMS — Ninth International Congress on Musical Signification „Music, senses, body”*.  
Związek Kompozytorów Łotewskich Ryga, Łotwa:
  - *39th International Baltic Musicological Conference „The 20th Century and the Phenomenon of Personality in Music” in honour of the 100th anniversary of composer Jānis Ivanovs*.  
Svenska Yrkeshögskolan, University of Applied Sciences, Jacobstad, Finlandia:
  - *International Music Week Piano Master Class*.  
Instytut Muzykologii Uniwersytetu w Brnie, Republika Czeska:
  - *International Musicology Colloquium „Darmstadt, Du Stadt meiner Traume”*.

Opera Narodowa w Wilnie, Litwa:

- *International Seminar for Opera Critics „Staging and Consuming Opera in the Age of Global Media”*.

Institute International Music Electroacoustic, Bourges, Francja:

- *Festival International des Musique et Creations Electroniques*.

Uniwersytet Wileński, Litwa:

- *VIII Międzynarodowa Konferencja „Nauka a jakość życia. Międzynarodowy transfer edukacji uniwersyteckiej”*.

Pedagogicka Faculta Universitet Komenskeho, Bratysława, Słowacja:

- *Forum o premenach školy*.

Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa, Republika Czeska:

- *„Pod specjalnym nadzorem”*.

Universitas Studiorum Polona Vilnesis, Litwa:

- *„Zbliżenia”*.

Instytut Polski, Sztokholm, Szwecja:

- *Exploring reality / Eksploracje rzeczywistości*.

Superior de Artes e Design, Portugalia:

- *nawiązanie współpracy z uczelnią Escola Superior de Artes e Design (ESAD) w Portugalii*.

Ważnym elementem działalności naukowo-artystycznej Instytutu Sztuki jest współpraca przygraniczna. Wśród zakrojonych w tym zakresie przedsięwzięć najistotniejsze, ze względu na taki właśnie charakter, były warsztaty graficzne realizowane w ramach grantu unijnego Phare *Kontakty III* Ostrava—Cieszyn (odbyła się już trzecia edycja tej imprezy, której animatorem, oprócz Uniwersytetu Ostrawskiego jest cieszyński Instytut Sztuki). W sferze międzynarodowej współpracy przygranicznej odnotować także można udział pracowników Instytutu w międzynarodowych warsztatach wielkoformatowego druku cyfrowego, organizowanych przez Faktory-Print i Uniwersytet Ostrawski Ostrava—Petrvald; prezentację galerii regionów przygranicznych Republiki Czeskiej i Rzeczypospolitej Polskiej, w ramach projektu *Galerie 05*, oraz organizację plenerów fotograficznych, wystaw, sympozjów i przygotowanie publikacji w ramach projektu Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu w Opawie *Dwa miasta, dwa uniwersytety na granicy*. Działalność międzynarodowa koncentrowała się także na kontaktach polsko-litewskich.

Pod egidą Instytutu Sztuki działa przy Uniwersytecie w Cieszynie, obrosła już tradycja, Galeria Uniwersytecka. Ambicją twórców galerii, zresztą z powodzeniem realizowaną, jest przedstawienie dzieł artystów z różnych środowisk, reprezentujących często odmienne orientacje artystyczne, a także sztuki tworzonej przez zaprzyjaźnionych artystów czeskich czy też pedagogów z innych placówek dydaktycznych w kraju. Dobrą tradycją Instytutu Sztuki jest także działalność na rzecz regionu i miasta Cieszyna. Są to nie tylko przedsięwzięcia o charakterze efemerycznym (warsztaty, akcje artystyczne), ale też mające charakter trwały.

Nieprzypadkowo obydwie cieszyńskie wydziały otrzymują zwykle najwyższe oceny ministerialne w zakresie działalności naukowo-badawczej. Prowadzone przez cieszyńskich naukowców badania mają nie tylko interesujący profil, ale także rozliczne kierunki. Szczególnie dotyczy to Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji.

W ramach studiów pedagogicznych w 2006 i 2007 roku kontynuowano bądź podjęto działania naukowe w sześciu głównych obszarach badawczych:

- edukacja dzieci i młodzieży oraz role, jakie w tym procesie odgrywają szkoła i nauczyciel;
- edukacja i socjalizacja osób niepełnosprawnych;
- problematyka społeczna: wychowanie, wartości, rodzina;
- związki edukacji i kultury;
- zagadnienia filozoficzne i aksjologiczne;
- edukacja i komunikacja językowa.

Specyficzne dla cieszyńskiego ośrodka pedagogicznego są badania dotyczące pogranicza polsko-czeskiego. W minionym roku odnosiły się one do roli młodzieży społeczeństw wielokulturowych w procesie integracji z Unią Europejską oraz edukacji i komunikacji językowej na pograniczu, a także do problemów edukacji i socjalizacji osób ze specjalnymi potrzebami w Polsce i Republice Czeskiej.

Tematycznie rozległe są również prace prowadzone w zakresie studiów etnologicznych — gdzie określono je jako „Funkcje tradycji w społeczeństwie nowoczesnym — problemy ekologii kulturowej w życiu społeczności miejskich i podmiejskich”. Etnolodzy w ramach tematu głównego realizowali badania, skupiając się na zagadnieniach rodziny, przestrzeni społeczno-kulturowej miasta, antropologii kultury góralskiej oraz folkloru, zarówno muzycznego, narracyjnego, jak i dziecięcego. Zainicjowane zostały również badania nad społecznością Kurdów, którzy pojawili się w Polsce po drugiej wojnie w Zatoce Perskiej, a także nad szeroko pojętą edukacją informatyczną, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii związanych z komputerowym wspomaganie nauczania w edukacji specjalnej.

Na Wydziale Artystycznym wyodrębniono, ze względu na specyfikę dwóch instytutów tworzących wydział, główne kierunki badawcze:

Instytut Muzyki:

- edukacja muzyczna;
- historia muzyki śląskiej;
- muzyka współczesna — kierunki, tendencje, stylistyka;
- teoria muzyki z uwypukleniem analizy muzycznej;
- kształcenie instrumentalne, kameralistyka;
- związki muzyki ludowej i profesjonalnej;
- polska muzyka religijna — stan zachowania, funkcje w kulturze, perspektywy rozwoju;

- dziedzictwo kulturowe Śląska;
- historia folklorystyki śląskiej;
- recepcja muzyki w Polsce, krytyka muzyczna;
- socjologia i semiotyka muzyki;
- kompozycja współczesna z uwzględnieniem muzyki elektronicznej, kompozycji komputerowej i aranżacji rozrywkowej.

Od kilku lat urządza się systematycznie konferencje naukowe z zakresu muzyki religijnej. Prowadzi się badania nad estetycznym zróżnicowaniem muzyki współczesnej. Rezultaty badań prezentowane są na międzynarodowych konferencjach w Niemczech, we Włoszech, w Finlandii, na Łotwie, w Austrii i USA.

Do znaczących osiągnięć Instytutu Muzyki w 2006 roku zaliczyć można udział Akademickiego Chóru „Harmonia”, wykonującego *Pasję według św. Łukasza* Krzysztofa Pendereckiego, w Festiwalu Muzyki Polskiej w Krakowie (koncert finałowy). Pracownicy brali udział w koncertach lub wykonali około 350 koncertów, w tym około 50 zagranicznych na Łotwie, Węgrzech, we Francji, w Finlandii, Szwajcarii i Republice Czeskiej, zdobyli 11 nagród i wyróżnień krajowych i zagranicznych, powstały nowe kompozycje, emitowane na antenie Polskiego Radia, a także zaprezentowane na znaczących festiwalach krajowych i zagranicznych. Nagrano i wydano też 4 monograficzne płyty CD, zespoły prowadzone przez pracowników Instytutu Muzyki prawykonały 11 nowych kompozycji.

Instytut Sztuki:

- dziedziny działalności artystycznej — rysunek autonomiczny, grafika warsztatowa i komputerowa, grafika projektowa, fotografia, multimedia oraz inne formy obrazowania;
- dzieło sztuki w obliczu uwarunkowań kontekstu kulturowego;
- interdyscyplinarny dyskurs artystyczny;
- dydaktyka artystyczna w kulturze płynności;
- kształcenie artystyczne w kontekście praktyki polskich ośrodków dydaktycznych;
- sytuacja „nauczyciela sztuki” w obliczu ponowoczesności;
- intersemiotyczność przekazów wizualnych;
- strategia interpretacji i werbalizacji dzieła sztuki;
- dylematy kształcenia artystycznego w kontekście ponowoczesnej praktyki artystycznej;
- międzynarodowa i ogólnopolska działalność wystawiennicza w dziedzinie grafiki;
- realizacja tematów badawczych związanych z przenikaniem się tradycyjnych technik i nowych mediów w dziełach graficznych oraz komunikacji artystycznej, z wykorzystaniem aparatury komputerowej do transmisji tekstów i obrazów.

To szczególne zróżnicowanie tematyki badawczej obu cieszyńskich wydziałów sprzyja utrzymywaniu kontaktów z wieloma ośrodkami badawczo-naukowymi w kraju oraz pozwala na przekazywanie doświadczeń badawczych studentom, co wzbogaca ofertę dydaktyczną wydziałów ulokowanych w Cieszynie.

Trudno byłoby dzisiaj wyobrazić sobie Cieszyn bez Uniwersytetu „na Bobrku”, jak mówią cieszyńscy. Jest on już stałym, nienaruszalnym elementem pejzażu kulturalnego i struktury społecznej miasta i powiatu cieszyńskiego. Studenci są wszędzie — w licznych instytucjach kulturalnych, oświatowych i szkołach, gdzie odbywają praktyki, bywają w ulubionych klubach, pubach i kawiarniach, uczestniczą w różnorodnych imprezach i pozostawiają swój ślad w wielokulturowym wizerunku miasta. Profesorowie natomiast stanowią od lat znaczącą część cieszyńskiej inteligencji. Po kilkudziesięciu latach funkcjonowania w tym szczególnym miejscu można powiedzieć, że Uniwersytet Śląski w Cieszynie ma swój regionalny, przygraniczny rys — niepowtarzalny i oryginalny, zgodny ze współczesnymi europejskimi trendami.

Halina Rusek

### **The University of Silesia with its seat in Cieszyn in the process of changes**

#### **S u m m a r y**

The university located in Silesia has a short official name, i.e. “The University of Silesia”, however, most frequently, in the colloquial language, it is used in its broadened version, i.e. “The University of Silesia in Katowice”. The very name only partially reflects a contemporary location and functioning of the school. Although the seat of the authorities of the University of Silesia and the majority of its departments are situated in Katowice, many units permanently settled into the structure of several other cities of the Silesian Voivodship: Sosnowiec, Chorzów, Rybnik, Jastrzębie-Zdrój, and Cieszyn — an informal capital of Cieszyn Silesia.

It would be impossible to imagine Cieszyn without the university “in Bobrek” these days, as people living in Cieszyn say. It is already a stable and inviolable element of a cultural landscape and social structure of the city and Cieszyn country.

The university in Cieszyn has its regional and border trait — unique and original adjusted to European trends.

Halina Rusek

### **Die Schlesische Universität mit dem Sitz in Cieszyn (Teschen) zur Wandlungszeit**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die in Schlesien lokalisierte Universität trägt einen kurzen offiziellen Namen „Die Schlesische Universität“, doch in der Alltagssprache wird ein erweiterter Name „Die Schlesische Universität in Kattowitz“ gebraucht. Der Name entspricht nur teilweise der Wahrheit, denn der Sitz der Hochschulbehörde und die meisten Fakultäten befinden sich zwar in Kattowitz, doch viele Universitätseinheiten mit anderen Städten der Schlesischen Wojewodschaft: Sosnowiec, Chorzów (Königshütte), Rybnik, Jastrzębie-Zdrój (Bad Jastrzemb) und Cieszyn (Teschen), der inoffiziellen Hauptstadt des Teschener Schlesiens verbunden sind.

Es ist heute kaum möglich, sich Teschen ohne die Universität „zu Bobrek“, wie es die Teschener zu sagen pflegen, vorzustellen. Sie wurde zum festen, unverletzlichen Element der Kulturlandschaft und der gesellschaftlichen Struktur der Stadt und des Teschener Kreises. Die Hochschule zu Teschen ist durch ihr regionales, für Grenzgebiete charakteristisches und mit europäischen Trends zusammenpassendes Klima gekennzeichnet.

Helena Danel-Bobrzyk

## **Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie kontynuatorem myśli i działań pedagogicznych w kształceniu młodzieży — kilka refleksji**

Jako mieszkanka Śląska Cieszyńskiego miałam okazję i zaszczyt aktywnie uczestniczyć w działalności cieszyńskich instytucji związanych z kształceniem kadry pedagogicznej. Najpierw jako uczennica Liceum Pedagogicznego, a następnie nauczyciel akademicki. Zaliczam do tego okresu 5 lat uczęszczania do Liceum Pedagogicznego (1953—1958); 5 lat pracy w Studium Nauczycielskim (1966—1971) i kolejne 35 lat pracy w Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, a następnie Wydziale Artystycznym (od 1971 roku do dnia dzisiejszego). Jak łatwo wyliczyć, 45 lat związana jestem z placówkami kształcenia nauczycieli, działającymi w Cieszynie-Bobruku, w tym 40 lat jako nauczyciel.

Patrząc z perspektywy czasu, to okres wielu przeżyć, przygód, a przede wszystkim podejmowania wyzwań związanych z wykonywaniem zawodu i odpowiedzialnych obowiązków.

Wywodzę się z rodziny nauczycielskiej, oboje rodzice byli nauczycielami. Ojciec Augustyn Danel ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Cieszynie-Bobruku, zdając egzamin dojrzałości w 1929 roku (zapis w *Pamiętniku jubileuszu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie*, Cieszyn 1948). Wierna tradycji nauczycielskiej podjęłam naukę w Liceum Pedagogicznym. Były to wspaniałe lata, kiedy to pod okiem wytrawnych, mądrych i życzliwych pedagogów, bez reszty poświęcających się dla uczniów (wymienię tu między innymi dyrektorów: mgra J. Gałuszkę i dra A. Zajacę; pedagogów: H. Malinowską, J. i Z. Kretów, Z. Bałazową, B. Orszulika, T. i P. Tomoszków, P. Ożanę, G. i Z. Buczków), zdobywaliśmy wiedzę teoretyczną, a przede wszystkim metodyczno-warsztatową jako przyszli nauczyciele — wychowawcy

młodzieży. Doskonałym warsztatem praktycznym były funkcjonujące przy Liceum Pedagogicznym: 7-klasowa szkoła ćwiczeń i przedszkole — zlokalizowane na parterze budynku głównego. Mogę stwierdzić, że była to prawdziwa „kuźnia kadr”, starannie przygotowująca kandydatów do trudnego zawodu nauczycielskiego. Szkoła ta stwarzała także wychowankom warunki rozwoju ich różnorodnych zainteresowań, umożliwiając im udział w przedmiotowo-artystycznych kołach zainteresowań.

Po przekształceniu Liceum Pedagogicznego w Studium Nauczycielskie — w rezultacie reformy szkolnictwa, likwidującej licea pedagogiczne — zostałam zatrudniona, po ukończeniu studiów muzycznych w 1966 roku, w charakterze nauczyciela na kierunku wychowanie muzyczne. Miałam więc okazję do zdobywania kolejnych doświadczeń, przede wszystkim jako nauczyciel, a także kierownik Zakładu Wychowania Muzycznego (w roku akademickim 1970/1971). Praca w Studium Nauczycielskim sprawiała mi wiele przyjemności i przynosiła satysfakcję z wykonywanych obowiązków. Życzliwość doznawana zarówno od kierownictwa, kadry pedagogicznej, jak i studentów sprzyjała szerokiej działalności pozadydaktycznej, zwłaszcza na rzecz środowiska (np. działalność artystyczna na rzecz miasta, regionu, współpraca z ośrodkami szkolnymi i młodzieżowymi itp.).

Najdłużej (35 lat) związałam się zawodowo z Uniwersytetem Śląskim, ściślej — z filią UŚ w Cieszynie. Będąc jeszcze pracownikiem Studium Nauczycielskiego w Cieszynie, brałam udział w pracach przygotowawczych i organizacyjnych związanych z przekształceniem istniejącej placówki w nową jednostkę pedagogiczną. Był to wynik kolejnej reformy szkolnictwa, ukierunkowanej na likwidację studiów nauczycielskich. Pamiętam też niezwykle i ofiarne zaangażowanie całego środowiska w powstawanie nowej placówki, mającej kontynuować chlubne tradycje kształcenia przyszłych nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Z biegiem czasu, w ramach cieszyńskiej filii w roku 1977 powstał Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, z którym ściśle się związałam nie tylko jako nauczyciel akademicki, ale także pełniąc wiele funkcji: dziekana Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego (przez 12 lat z przerwami), prodziekana do spraw naukowo-artystycznych, dyrektora Instytutu Wychowania Muzycznego i Plastycznego, kierownika Katedry Wychowania Muzycznego, kierownika Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej, a także Międzyinstytutowego Zakładu Metodyki Edukacji Muzycznej w Instytucie Muzyki.

Istnienie kierunków artystycznych, w tym wypadku muzycznego i plastycznego, na uniwersytecie pozwala łączyć doświadczenia dydaktyczne, naukowe i artystyczne, a także wzbogacić tradycyjny proces przygotowania pedagogów o elementy twórczoartystyczne i ogólnokulturowe.

Jako nauczyciel akademicki zajmowałam się dydaktyką na kierunkach: wychowanie muzyczne i pedagogika w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Wykonywany zawód sprawiał mi wiele przyjemności i satysfakcji. Za-

jęcia ze studentami oraz obserwacje prowadzone bezpośrednio w partnerskich kontaktach nauczyciel — uczeń, starałam się wykorzystać do przygotowania praktycznego i twórczego przyszłych nauczycieli.

Miałam możliwość łączenia swoich zainteresowań naukowych z działalnością artystyczną. W badaniach z zakresu pedagogiki muzycznej, a w szczególności dydaktyki i metodyki wychowania muzycznego, zajmowałam się między innymi wpływem form wychowania muzycznego na efektywność procesu dydaktycznego, działaniami twórczymi w rozwoju dziecka, szeroko rozumianą integracją w zakresie form wychowania muzycznego, a także integracją w obrębie wychowania estetycznego (muzyki, plastyki, ruchu, tańca, folkloru...). Prezentowaną problematykę podejmowali i realizowali, pod moim kierunkiem, studenci pedagogiki i wychowania muzycznego w pracach magisterskich i dyplomowych.

W ramach działalności artystycznej, jako dyrygent, kierowałam studenckimi zespołami wokalnymi, wokarno-instrumentalnymi. Prowadziłam chór mieszany „Harmonia”, chór żeński „Kontrapunkt” (na kierunku wychowanie muzyczne), a także chór żeński przy Instytucie Pedagogiki. Jako wieloletni dziekan i prodziekan Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego miałam bliskie kontakty zarówno z nauczycielami akademickimi, jak i studentami studiów dziennych i zaocznych. Byłam zatem świadkiem rozwoju naukowego, dydaktycznego i artystycznego młodej kadry, która, niejednokrotnie borykając się z wieloma trudnościami, takimi jak: znaczne obciążenia dydaktyczne, brak odpowiednich uregulowań prawnych pomiędzy resortami edukacji i kultury, często ograniczone środki finansowe itp., zdobywała kolejne stopnie i tytuły naukowe i artystyczne. Dzięki niej wzrastał prestiż istniejących kierunków nauczania i powstawały nowe specjalności.

pozytywnym potwierdzeniem osiągnięć cieszyńskiego ośrodka i obecnie jego dwóch wydziałów jest między innymi udzielenie akredytacji przez Państwową Komisję Akredytacyjną dla wszystkich tutejszych kierunków studiów, a także wysoka ocena parametryczna działalności naukowej obu jednostek, które zakwalifikowano do pierwszej i drugiej kategorii.

Ważne miejsca w działalności filii zajmowała dydaktyka realizowana z wielkim powodzeniem i bardzo dobrymi efektami w środowisku. Reformy i zmiany zachodzące w edukacji, a także potrzeby środowiska inspirowały przeobrażenia kierunków studiów i powstawanie nowych specjalności oraz uruchamianie studiów podyplomowych. Cieszyńska uczelnia przez cały czas starała się i stara podjąć wyzwania zmieniającego się rynku pracy, a tym samym sprostać oczekiwaniom młodzieży podejmującej tutaj studia.

W ciągu 35-letniej działalności placówka cieszyńska aktywnie włączała się w życie kulturalno-oświatowe i społeczne nie tylko Cieszyna, ale i najbliższego regionu. Ożywione kontakty naukowe i artystyczne z innymi ośrodkami krajowymi i zagranicznymi pozwalały na wymianę myśli naukowej, wzajemne pu-

blikacje, wspólny udział w konferencjach, prezentację prac studentów i nauczycieli.

Skupiając się na działalności cieszyńskiej filii, mam świadomość, że poruszone tutaj zagadnienia dotyczą tylko pewnych wątków obecnych w 35-letnim okresie istnienia tej placówki. Nie jest moim zamiarem całościowa ocena wszystkich jej dokonań. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że uczelnia ta przez cały czas odgrywa znaczącą rolę w zachowaniu tradycji i przyjmuje wyzwania płynące z współczesności. Fakt ten mocno podkreślał pierwszy rektor cieszyńskiej filii prof. dr hab. Józef Chlebowczyk w tytule swego artykułu *Cieszyńska Filia Uniwersytetu Śląskiego — kontynuatorka tradycji w służbie współczesności*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> W: *O kształceniu pedagogiczno-artystycznym*. Red. R. Mrózek. Katowice 1980.

Helena Danel-Bobrzyk

**The branch of the University of Silesia in Cieszyn  
as a continuator of thoughts and pedagogical actions  
in youth education — several reflections**

**S u m m a r y**

95 years of the functioning of the edifice of the former Polish Teacher College in Cieszyn Bobrek, over 65 years of the activity of the former Pedagogical Grammar School, 46 years of Teach School, as well as 35 years of the branch of the University of Silesia in Cieszyn is celebrated this year. All the units enumerated had an important influence on the traditions of teacher education in the Cieszyn region reaching 230 years. A huge role in the tradition of teacher education in the Cieszyn region is given to the faculties of the University of Silesia in Cieszyn. These are somehow the heirs and continuators of thoughts and pedagogical actions of the institutions which used to be located in this building: Teacher College, Pedagogical Grammar School, Teacher School, Higher Teacher School and Pedagogical-Artistic Faculty.

Helena Danel-Bobrzyk

**Die Filiale der Schlesischen Universität in Teschen  
als Fortsetzende der pädagogischen Traditionen  
der Jugendbildung — einige Reflexionen**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Das Gebäude der ehemaligen Polnischen Lehrerbildungsanstalt in Teschen-Bobrek ist schon 95 Jahre alt; im laufenden Jahr vergehen auch über 60 Jahre der Tätigkeit des ehemaligen Pädagogischen Lyzeums, 46 Jahre der Tätigkeit des Lehrerstudiums und 35 Jahre der Tätigkeit von

der Filiale der Schlesischen Universität in Teschen. Alle genannten Institutionen haben zu beinahe 230 Jahre alten Tradition der Lehrerbildung im Teschener Gebiet wesentlich beigetragen. Eine besonders große Rolle ist dabei der in Teschen lokalisierten Fakultäten der Schlesischen Universität beizumessen, welche sozusagen Nachfolger und Fortsetzende der sich in dem Gebäude befindenden Einrichtungen: der Lehrerbildungsanstalt, des Pädagogischen Lyzeums, des Lehrerstudiums, des Höheren Lehrerstudiums und der Pädagogisch-Künstlerischen Fakultät sind.

Włodzimierz Goriszowski

## **Nabywanie doświadczeń pedagogicznych na Uniwersytecie Śląskim — filii w Cieszynie**

Prezentacja zdobywania doświadczeń o charakterze pedagogicznym w placówce zmieniającej swoje funkcje, cele i zadania i próbującej dostosować do tych zmian strukturę organizacyjną — nie jest łatwym zadaniem.

Cieszyn ma historycznie potwierdzone dowody na bardzo dawną działalność dydaktyczną w zakresie kształcenia nauczycieli. O ile jednak w kolejnych placówkach przygotowujących pedagogów przeważali nauczyciele z dużą praktyką pedagogiczną, choć tylko w zakresie pracy w szkole podstawowej, średniej czy półwyższej, o tyle w powołanej do życia placówce akademickiej, jaką była Filia Uniwersytetu Śląskiego, istotnym problemem stała się kadra. Przed uczelnią bowiem stało zadanie przekształcenia dotychczasowego procesu nauczania w proces studiowania, a tym samym — zadanie tworzenia podstaw akademickich. Istotne było też łączenie studiowania (przez studentów) z ich pracą naukowo-badawczą. Realizacja tego celu wymagała podniesienia kwalifikacji kadry uczącej młodzież, prowadzenia badań naukowych, publikowania ich wyników, prowadzenia współpracy z wieloma ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą. Zdobywaniu doświadczeń pedagogicznych w zmieniającej się strukturze organizacyjnej musiał zatem towarzyszyć rozwój nowych kierunków pedagogicznego kształcenia — poczynawszy od tradycyjnie pojmowanej pedagogiki, przez polonistykę, historię, etnografię, a skończywszy na wychowaniu plastycznym, wychowaniu przez sztukę i do sztuki. Nie jest więc przypadkiem, iż filia zatrudniała coraz więcej profesorów z zakresu filozofii, socjologii, psychologii, historii, polonistyki i pedagogiki z Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Śląskiej Akademii Medycznej, Akademii Sztuk Plastycznych czy Akademii Muzycznej z Katowic. Wnosili oni do filii klimat nauki dzięki wykładom, kierowaniu pracami magisterskimi studentów, organizacji badań naukowych, urządzaniu sesji naukowych i artystycznych, publikowaniu prac

własnych i we współpracy z nauczycielami akademickimi pracującymi w filii. Przyczyniało się to razem do właściwego rozwoju placówki we wszystkich jej obszarach: merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym.

Obszar merytoryczny wiązał się z poszerzaniem wiedzy z dyscyplin będących przedmiotem studiów, z własnym wkładem profesorów i adiunktów w rozwój dziedziny naukowej, z popularyzacją wyników badań, udziałem w sesjach naukowych o charakterze międzynarodowym. Obszar metodyczny dotyczył doskonalenia procesu dydaktycznego, stosowania aktywizującym form i metod pracy ze studentami, rozwijania ich zainteresowań i umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, w tym za pomocą urządzeń technicznych. Obszar organizacyjny charakteryzował się dostosowywaniem struktury filii do jej zadań. Powstawały sekcje grup przedmiotów, zakłady dydaktyczne, instytuty i wreszcie wydziały. Wszystko to służyło doskonaleniu planów i programów kształcenia: wykładów, proseminariów, seminariów magisterskich, czyli dydaktyki akademickiej, oraz ogólnemu rozwojowi placówki.

Praktyka pedagogiczna czasem prowokuje nieoczekiwane sytuacje, o czym może świadczyć autentyczne zdarzenie. Z reguły pracownicy naukowci kojarzą się studentom z tabliczką na drzwiach gabinetów, informującą o funkcjach administracyjnych danego profesora. Podobny wypadek miał miejsce w filii w Cieszynie. Na wykład z biomedycznych podstaw rozwoju dzieci przyjechała profesor, pełniąca funkcję prorektora w macierzystej uczelni. Przeprosiła audytorium, że jej wykład będzie skromniejszy, niż zamierzała, ponieważ w nocy pełniła dyżur przy łóżku chorego dziecka. Na to jedna ze studentek zapytała: „To pani profesor też pełni dyżury, będąc prorektorem w uczelni?”. Profesor odpowiedziała: „Drogie dziecko, moja funkcja administracyjna jest tylko jednym zadaniem, a jako lekarz pediatra troszczę się przede wszystkim o dziecko, a to, że w wyniku dyżuru i odpowiednich zabiegów poczuło się lepiej, było dla mnie największą nagrodą”. Wygłoszony wykład nagrodzony został brawami.

O potrzebie zdobywania, a następnie rozwijania doświadczeń pedagogicznych świadczy aktywne uczestnictwo młodzieży studenckiej w różnych formach aktywizacji muzycznej, a szczególnie w akademickim chórze, zespołach instrumentalnych i widowiskach muzycznych. Cieszyńska filia ma w tym zakresie wielkie osiągnięcia, podobnie jak w dziedzinie wychowania plastycznego w Instytucie Sztuki. Nabywanie doświadczeń pedagogicznych obejmuje też pedagogizację zajęć prowadzonych przez asystentów i adiunktów, którzy do uczelni wnosili nierzadko bagaż doświadczeń z poprzednich miejsc pracy — nieraz odległych od uczelni akademickiej. Ten problem rozwiązywały seminaria z pedagogiki szkoły wyższej, na których omawiano wybrane zagadnienia z psychologii uczenia się, socjologii wychowania czy też metodyki prowadzenia zajęć ze studentami.

Rok 1971, kiedy powstała filia Uniwersytetu Śląskiego, i lata następne — do roku 1980, kiedy przechodziła proces stawania się w pełni placówką akade-

micką, nie był to okres łatwy. Zmieniały się kierunki kształcenia, dostosowywano plany i programy studiów do nowych kierunków i specjalności, zatrudniano osoby z coraz wyższymi kwalifikacjami zawodowymi. Dziś, patrząc z perspektywy 35 lat, można uznać, że doświadczenia pedagogiczne tej placówki przynoszą owoc. Wielu absolwentów objęło ważne — polityczne i społeczne — stanowiska, wielu jest znanymi plastykami, muzykami czy pracownikami nauki. O znaczeniu placówki świadczą też między innymi liczne publikacje naukowe pracowników, koncerty, wystawy dzieł plastycznych, naukowe konferencje, a także okolicznościowe prace przybliżające jej dzieje, jak np.: *Od tradycji ku współczesności* (red. R. Mrózek, Cieszyn 2000), *Instytut Sztuki. Historia — pedagodzy — studenci* (red. R. Mrózek, Cieszyn 1998), A. Pasternego *Cieszyn na dawnej pocztówce 1891—1918* (Cieszyn 1998), *Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie 1971—2000* (red. K. Kasper, Cieszyn 2000), *W zwierciadle ćwierćwiecza. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 1971—1995* (red. R. Mrózek, Cieszyn 1995), A. Zająca *Rozwój polskiego szkolnictwa pedagogicznego w Cieszynie* (W: *O kształceniu pedagogiczno-artystycznym. Z doświadczeń Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 1971—1980*. Red. R. Mrózek, Katowice 1980).

Włodzimierz Goriszowski

### **Gaining pedagogical experiences at the University of Silesia — the branch in Cieszyn**

#### **S u m m a r y**

It is not easy to show the process of gaining pedagogical experiences in the institution changing its function, aims and tasks, and trying to adjust them to its organizational structure. On the one hand, Cieszyn has a historically confirmed proof of its pedagogical activity. On the other hand, the fact that each type of teacher training school was dominated by the teachers with a long pedagogical practice to work in primary, secondary or half-tertiary school, not an academic one, caused the situation in which the branch faced an important task in order to make the education process the process of studying so that the students could combine studying with an academic and research work. The realization of this task required the advancement of qualifications in the case of teachers teaching teenagers.

The fields of education were changing, study plans and syllabuses were being adjusted to new fields and specialties, the staff movement towards the employment of people with higher and higher professional qualifications became visible. That is why nowadays, from the perspective of 35 years, one should admit that the creation of the branch of the University of Silesia in Cieszyn of a humane profile was an enterprise socially legitimate, as well as culturally and politically significant.

Włodzimierz Goriszowski

**Die Erwerbung von pädagogischen Erfahrungen  
in der Teschener Filiale der Schlesischen Universität**

**Zusammenfassung**

Es ist nicht einfach, die pädagogischen Erfahrungen in solch einer Einrichtung zu erwerben, die ihre Funktion, Ziele und Aufgaben verändert und dazu ihre Organisationsstruktur anzupassen versucht. Einerseits verfügt Teschen über jahrelange pädagogische Tradition, andererseits aber waren hier in allen Typen der Lehrerbildenden Schulen die Lehrer tätig, die für die Arbeit in einer Grund-, oder Oberschule und nicht in einer Hochschule vorbereitet waren. Die Filiale der Schlesischen Universität musste sich also zur Aufgabe machen, den Bildungsprozess mit der wissenschaftlichen Forschungsarbeit zu verbinden und dazu brauchte man Pädagogen mit Hochschulbildung.

So wurden die Fachrichtungen geändert, Lehrpläne den neuen Fachrichtungen angepasst und viele Lehrer eingestellt, die über höhere Berufsqualifikationen verfügten. Heute aus der Sicht der 35. Jahre muss man feststellen, dass es kulturell und politisch gesehen wichtig war, die humanistische Filiale der Schlesischen Universität in Teschen zu gründen.

Urszula Szuścik

## **Szkice z dziejów kształcenia nauczycieli w Cieszynie (w tym — nauczycieli wychowania plastycznego)**

W wyniku działań polskiej inteligencji księstwa cieszyńskiego, na przełomie XIX i XX wieku na terenie tym powstawać zaczęły polskie zakłady naukowe. W roku 1895 Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego uzyskała od rządu austriackiego zezwolenie na otwarcie prywatnego polskiego gimnazjum w Cieszynie; jego upaństwowienie nastąpiło w 1903 roku po przeprowadzeniu pierwszego egzaminu dojrzałości<sup>1</sup>. Na początku otwarto tylko trzy klasy, później ich liczba wzrosła do sześciu, a już w 1900 roku otwarto polską szkołę wydziałową. W taki sposób Polska Szkoła Ludowa Macierzy Szkolnej stała się załącznikiem polskiego szkolnictwa ludowego w Cieszynie i również pierwszą polską placówką, która podjęła pracę wychowawczą w polskim duchu narodowym. Jednak nauczyciele uczący w szkołach byli kształceni w seminarium niemieckim. W związku z tym zaszła potrzeba utworzenia polskiego seminarium nauczycielskiego. Zarząd Macierzy Szkolnej podjął działania, aby utworzyć w Cieszynie prywatne polskie seminarium nauczycielskie. Rząd austriacki był jednak nieprzychylny wobec tego zamierzenia i wyraził jedynie zgodę na otwarcie polskiej parallelki przy I kursie niemieckiego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie w roku szkolnym 1904/1905<sup>2</sup>. Ta polska parallelka stała się załącznikiem polskiego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie-Bobruku. Nauczyciele Polacy wielokrotnie wysuwali na zebraniach Polskiego Towarzystwa Peda-

---

<sup>1</sup> E. S z n a p k a: *Dzieje Męskiego Seminarium Nauczycielskiego*. W: *Księga pamiątkowa Liceum Pedagogicznego w Cieszynie*. Wydana z okazji 50-lecia Męskiego Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Pawła Stalmacha w Cieszynie. Red. J. B r o d a i in. Cieszyn 1959, s. 7.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 14.

gogicznego postulaty utworzenia polskiego seminarium nauczycielskiego, aby lepiej opanować język polski i poznać kulturę ojczystą. Brak polskiej kadry nauczycielskiej w polskich szkołach uzupełniali zatrudniani nauczyciele z Galicji. Napływ ten jednak ustał w wyniku nieprzychylności władz, która zarzucała Galicjanom agitację na rzecz sprawy polskiej i w Galicji również zaczęło brakować nauczycieli. W sytuacji zagrożenia zagładą i germanizacją szkolnictwa polskiego Macierz Szkolna w Cieszynie podjęła przygotowania do utworzenia polskiego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie.

W roku 1900 sekretarz Macierzy Szkolnej ks. Józef Londzin wysłał do mecenasa Antoniego Osuchowskiego w Warszawie memoriał w sprawie zasadności utworzenia seminarium nauczycielskiego w tej części Śląska. W marcu 1901 roku nadeszła pozytywna odpowiedź od mecenasa, który opowiadał się za otwarciem seminarium z początkiem roku szkolnego 1902/1903. Antoni Osuchowski przekazał wiadomość, że „dobre serce” ofiarowało na powstanie seminarium nauczycielskiego w Cieszynie kwotę 19 800 rubli, tj. około 50 920 koron austriackich<sup>3</sup>. Na walnym zebraniu Macierzy Szkolnej w Cieszynie w dniu 14 grudnia 1901 roku poinformowano, że ofiarodawcą sumy był dr Bucewicz, lekarz warszawski i właściciel majątku ziemskiego w guberni kowieńskiej. Przekazano również wiadomość, że łączny fundusz na założenie seminarium wynosi 109 000 koron austriackich. Postanowiono otworzyć seminarium zgodnie z sugestią Antoniego Osuchowskiego.

W związku z tym Macierz Szkolna zwróciła się do państwowego polskiego seminarium w Krakowie z prośbą o wypożyczenie planów nauczania i programów do nauczania języka polskiego i niemieckiego w seminariach galicyjskich. Dyrektor seminarium w Krakowie radził, by utworzyć seminarium żeńskie w Cieszynie, ponieważ Rada Szkolna Krajowa we Lwowie nosiła się z zamiarem założenia seminarium męskiego w Białej.

Po dwóch latach zabiegów Macierzy Szkolnej, w tym działań ks. Świeżego, ks. Londzina i dr. Michejdy o uzyskanie zgody rządu austriackiego na utworzenie prywatnego seminarium, otrzymano jedynie pozwolenie na utworzenie polskich paralelek przy niemieckim seminarium nauczycielskim w Cieszynie. Niemcy wystąpili przeciw temu projektowi z ostrym protestem, ponieważ obawiali się wzrostu liczby polskiej inteligencji. Ostatecznie w sierpniu 1904 roku prezydent krajowy zawiadomił Macierz w Cieszynie o postanowieniu ministra oświaty w sprawie otwarcia polskich paralelek przy niemieckim seminarium w Cieszynie. Rozporządzenie to było obwarowane takimi warunkami, że począwszy od roku szkolnego 1904/1905, co dwa lata będą otwierane oddziały z językiem polskim wykładowym przy I kursie niemieckiego seminarium. Uruchomienie oddziału zależało również od wpłacenia w dwóch ratach 10 000 koron (5000 koron natychmiast) przez Macierz Szkolną. Macierz Szkolna przyjęła

<sup>3</sup> Ibidem, s. 10.

te warunki i wpłaciła pierwszą ratę, aby nie opóźniać tej ważnej sprawy. Oddział polskich paralelek miał siedzibę w budynku Szkoły Ludowej w Cieszynie. Jednak z powodu epidemii tyfusu nauka rozpoczęła się dopiero 1 października 1904 roku. Niemcy, przeciwni działalności polskich paralelek, starali się je usytuować poza miastem.

Polscy działacze nie ustawali jednak w wysiłkach o otwarcie samodzielnego polskiego seminarium. Sprawę utworzenia polskiego seminarium poparł wiec społeczności polskiej w dniu 3 września 1906 roku w Cieszynie, na którym zabrał głos ks. Józef Londzin. W rezolucji uchwalonej na wiecu społeczeństwo polskie domagało się utworzenia samodzielnego zakładu kształcenia nauczycieli, podkreślając, że siedzibą jego powinien być Cieszyn. Potępiono również postulat usunięcia paralelek z Cieszyna.

W wyniku napiętej sytuacji społecznej i politycznej rząd postanowił, bez porozumienia z Polakami, utworzyć polskie samodzielne seminarium. Były liczne spory i protesty w sprawie jego usytuowania. Ostatecznie podjęto decyzję w 1907 roku o zorganizowaniu nowej samodzielnej placówki w jednej z miejscowości, bezpośrednio sąsiadującej z Cieszynem i wyznaczonej przez władzę. Zdecydowano, że najodpowiedniejszą miejscowością dla przyszłego seminarium jest Bobrek<sup>4</sup>. Wiosną 1908 roku Ministerstwo Oświaty zatwierdziło plany budowy gmachu, a projekty finansowe przesłano do Ministerstwa Skarbu, aby uzyskać fundusze na zakup placu budowlanego.

Jesienią 1909 roku zatwierdzono kosztorysy i plany budowy. Kopanie fundamentów rozpoczęto wiosną 1910 roku, a budowę gmachu ukończono w 1911 roku.

Odłączenie polskich paralelek od niemieckiego seminarium nastąpiło dopiero 1 września 1910 roku. W tym samym czasie nominację na pierwszego dyrektora samodzielnego seminarium odebrał dr Ernest Farnik. Nauka w nowym gmachu seminarium rozpoczęła się w roku szkolnym 1911/1912. Pierwsze lata nauki w nowym gmachu seminarium w Bobrku były bardzo trudne. Borykano się z problemami finansowymi, organizacyjnymi, z właściwym wyposażeniem w pomoce dydaktyczne, z uzyskaniem uprawnień do nauczania nie tylko w szkołach polskich. Miejsce to stało się kuźnią narodową na Śląsku Cieszyńskim.

Dzieje Liceum Pedagogicznego w Cieszynie zaczynają się od roku szkolnego 1937/1938 — pierwszego roku funkcjonowania liceum po likwidacji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego<sup>5</sup>. Dyrektorem liceum został Emil Sznapka, a w następnym roku — Ludwik Wojnar. Okres burzliwych wydarzeń na pograniczu Cieszyna, związanych z Zaolziem, w latach 1938/1939 wpłynął również na sytuację i atmosferę w liceum. Liceum nosiło imię wybitnego

<sup>4</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>5</sup> T. T o m o s z e k: *Zarys dziejów Liceum Pedagogicznego w Cieszynie*. W: *Księga pamiątkowa...*, s. 40.

działacza narodowego i społecznego na Śląsku Cieszyńskim — Pawła Stalma-cha.

Dnia 28 września 1938 roku miał miejsce tragiczny wypadek na lekcji przy-sposobienia obronnego<sup>6</sup>. Prowadzący zajęcia prof. Józef Hajkowski zginął, zasłaniając swoim ciałem młodzież, w czasie demonstracji działania granatu, który, jak się okazało, nie był modelem ćwiczebnym, ale prawdziwym. Zginął również jeden z uczniów Oswald Hila. Dla uczczenia pamięci Józefa Hajkow-skiego postanowiono wmurować w gmach tablicę pamiątkową, utworzyć sty-pendium jego imienia oraz nazwać jego imieniem salę gimnastyczną. Jednak wybuch drugiej wojny światowej przeszkodził w realizacji tych zamierzeń.

Dzień 1 września 1939 roku zapisał się tragicznie w dziejach naszego naro-du i historii cieszyńskiego Liceum Pedagogicznego. Hitlerowskie działania zwrócone były ze szczególną wrogością przeciwko polskiemu nauczycielstwu. W obozach koncentracyjnych zginęli nauczyciele tego liceum<sup>7</sup>: Józef Fielek, Karol Guńka, Wilhelm Wojnar, Franciszek Czapla, Kazimierz Maroszek, ks. Zdzisław Belon, Paweł Bobek, który zginął w ostatnich dniach wojny. W wyni-ku ciężkich przejść okupacyjnych zmarli: w 1948 roku Franciszek Hernik, na-uczyciel przedmiotów pedagogicznych, i polonistka Zofia Zawadzka w 1949 roku.

Budynek od sierpnia 1940 roku do jesieni 1942 roku zajmowały wojska nie-mieckie. Następnie przeznaczono go na pomieszczenie Urzędu Górniczo-Hutni-czego. Dzień 3 maja 1945 roku przyniósł wyzwolenie Cieszynowi. Od tego cza-su, aż do 25 lipca 1945 roku, kwaterowali w nim żołnierze Armii Czerwonej. W 1945 roku przez dwa miesiące Państwowe Liceum Pedagogiczne korzystało z sal w budynku II Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego przy placu ks. Londzina, a nauka odbywała się na zmiany. Czteroklasowa szkoła ćwiczeń znalazła gościnny kąt w Szkole Podstawowej nr 4 przy ul. Michejdy. Pod koniec sierpnia 1945 roku przeprowadzono remont pomieszczeń klasowych w liceum, a w latach 1949—1955 wybudowano pokoje internatu na poddaszu budynku li-cealnego oraz dwa mieszkania dla kierownika i wychowawcy internatu. Po-wstało 30 dwu- i czteroosobowych pokoiów. Oprócz tych zmian budynki li-ceum i internatu poddano generalnemu remontowi wewnętrznemu w 1958 roku. Zewnętrzny remont budynków liceum i internatu został przesunięty na 1960 rok. W 1957 roku wykupiono parcelę wielkości 1,26 ha, która sąsiadowała z te-renem szkolnym, aby wybudować tam wzorowe boisko szkolne, które jednak nie powstało. Na parterze budynku funkcjonowała Szkoła Ćwiczeń i Przedszko-le nr 7, a na piętrze sale Państwowego Liceum Pedagogicznego. Do Państwowego Liceum Pedagogicznego uczęszczała również, do roku 1950, młodzież z Za-olzia.

<sup>6</sup> F. Michałczyk: *Wspomnienie o profesorze Józefie Hajkowskim*. W: *Księga pamiątko-wa...*, s. 81—83.

<sup>7</sup> T. Tomoszek: *Zarys dziejów...*, s. 41.

Młodzież liceum prowadziła ożywioną działalność organizacyjną i wychowawczą, między innymi Kółko Krajoznawcze, drużynę ZHP im. Szarych Szeregów, Kółko Geograficzno-Esperanckie, Zespół Dramatyczny, a w Szkole Ćwiczeń — teatrzyk kukielkowy „Skrzatki Cieszyńskie”<sup>8</sup>.

Od roku 1950 oprócz klas zasadniczych otwarto klasy typu wychowania fizycznego. Program nauczania obejmował przedmioty pedagogiczne z praktyką pedagogiczną w szkole ćwiczeń, a w ostatniej klasie 2—3-tygodniowe praktyki pedagogiczne w szkołach cieszyńskich i powiatu cieszyńskiego.

W latach 1945—1959 Liceum Pedagogiczne w Cieszynie ukończyło 803 absolwentów. Wielu z nich podjęło dalszą naukę na studiach wyższych. W roku 1948 odbył się zjazd absolwentów z okazji czterdziestolecia Liceum Pedagogicznego. Do dnia dzisiejszego poszczególne roczniki absolwentów liceum spotykają się na zjazdach w Cieszynie.

Państwowym Liceum Pedagogicznym w Cieszynie w okresie powojennym kierowali Józef Jasicki, do sierpnia 1947 roku, Józef Gałuszka, od 1 września 1947, od 31 sierpnia 1953 roku — Paweł Tomoszek, a Antoni Zajac od 1 stycznia 1954 roku. Kierownictwo Szkoły Ćwiczeń powierzono Helenie Malinowskiej, od 1945 do 1950 roku, Bronisławowi Zielińskiemu, do 1957 roku, i następnie Leonardowi Kolkowi.

W czerwcu 1959 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego zakażało naboru do klas pierwszych, ponieważ w roku 1960 miało powstać w Cieszynie Studium Nauczycielskie. Stopniowo przystąpiono do likwidacji Liceum Pedagogicznego w Cieszynie<sup>9</sup>.

1 września 1960 roku decyzją władz oświatowych powołano w Cieszynie Studium Nauczycielskie. Stanowiło ono pośrednią formę między liceum pedagogicznym a kształceniem kadry dla szkolnictwa podstawowego w systemie studiów wyższych. Na początku otwarto dwa kierunki: filologię polską i historię, w następnym roku uruchomiono wychowanie muzyczne, a w kolejnym — kierunek rolniczy. Te cztery kierunki studiów przetrwały do 30 maja 1969 roku, kiedy zlikwidowano kierunek rolniczy. Prowadzono również studia wieczorowe (w latach 1961—1964) dla nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym w Studium dla Pracujących, studium zaoczne i eksternistyczne (w latach 1962—1971). Dyrektorem Studium Nauczycielskiego przez cały okres jego działalności był Antoni Zajac, a zastępcą dyrektora w latach 1963—1970 — Paweł Tomoszek.

Studium Nauczycielskie w Cieszynie było ostatnią przejściową formą kształcenia kadry pedagogicznej przed wdrożeniem koncepcji kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w systemie studiów wyższych.

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 49.

Po kolejnych przeobrażeniach struktury organizacyjnej oraz wprowadzeniu nowych form dydaktyczno-naukowych program uczelni objął nowe kierunki, niezwiązane dotąd z kształceniem uniwersyteckim. Dlatego skoncentruję uwagę na kierunku studiów „wychowanie plastyczne”, którego jestem absolwentką.

Utworzenie specjalizacji, a później tego kierunku studiów o specjalności nauczycielskiej było możliwe dzięki pomocy kadrowej, merytorycznej i organizacyjnej Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie i Wydziału Grafiki ASP w Katowicach. Studia na omawianym kierunku uruchomiono w 1973 roku (na powołanej wcześniej do życia Filii UŚ). Nauczycieli — specjalistów przedmiotowych w zakresie wychowania plastycznego — kształcono w trybie 4-letnich studiów magisterskich. W strukturze organizacyjnej tego kierunku podstawę stanowił Zakład Wychowania Plastycznego, którego kierownikiem został Zygmunt Lis<sup>10</sup>. W ramach tego Zakładu funkcjonowały wtedy cztery pracownie: malarstwa, rysunku, grafiki, rzeźby. Kolejna reorganizacja doprowadziła do utworzenia dwóch instytutów — w tym Instytutu Wychowania Muzycznego i Plastycznego, którego dyrektorem został Ryszard Gabryś. W ramach tego instytutu, w zakresie sztuk plastycznych powstały zakłady: malarstwa, rzeźby i rysunku (kierownik: Norbert Witek); Zakład Struktur i Formowania Otoczenia (kierownik: Artur Starczewski); Zakład Dydaktyki Wychowania Plastycznego (kierownik: Jerzy Wroński); Zakład Grafiki (kierownik: Eugeniusz Delekt)<sup>11</sup>.

Sukcesywnie rosnąca potrzeba zwiększenia samodzielności obu kierunków artystycznych spowodowała, że w roku 1981 utworzono dwa odrębne instytuty naukowe: Instytut Wychowania Muzycznego oraz Instytut Wychowania Plastycznego.

Nauczyciele akademicki związani z Instytutem Wychowania Plastycznego zajmowali się zagadnieniami z zakresu teorii sztuki, teorii kultury, recepcji sztuki i jej funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Prowadzili też szeroką działalność artystyczną i wystawienniczą, wykorzystując funkcjonującą tu, od roku 1985, Galerię Sztuki Współczesnej. W niej zresztą, w latach następnych, wystawiano zarówno prace dyplomowe studentów wychowania plastycznego, jak i obrazy, rysunki i inne dzieła znanych polskich artystów (np. Tadeusza Kantora, Alfreda Lenicy, Jerzego Beresia, Kazimierza Mikulskiego, Wandy Czełkowskiej, Marka Chlandy)<sup>12</sup>. Organizowano w niej także ciekawe wernisaże połączone z warsztatami i konkursami artystycznymi, stymulującymi twórczą aktywność studentów, a także wzbogacającymi życie kulturalne środowiska — studenckiego oraz lokalnego.

<sup>10</sup> W *Zwierciadle ćwierćwiecza. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Filia w Cieszynie 1971—1995*. Red. R. Mróz i E. K. Cieszyński 1995, s. 19—20.

<sup>11</sup> *Od tradycji ku współczesności. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 1971—2000*. Red. R. Mróz i E. K. Cieszyński 2000, s. 19.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 22.

Kolejne zmiany strukturalne (zmiana nazwy Instytutu — najpierw na Instytut Kształcenia Plastycznego, potem na Instytut Sztuki, którego dyrektorem został artysta grafik Eugeniusz Delekta) pozwoliły wprowadzić też nowe specjalności: rzeźbiarską oraz reklamy i marketingu sztuki (tę ostatnią po roku zastąpiono grafiką użytkową). Oferty edukacyjne poszerzono również o studia podyplomowe w zakresie projektowania komputerowego i grafiki edytorskiej. Zrezygnowano ze specjalności pedagogicznej, zakładając, że przygotowanie takie uzyskują wszyscy studenci realizujący obowiązkowy blok przedmiotów pedagogicznych, połączonych z dydaktyką artystyczną<sup>13</sup> (tu można podać, że do roku 1995 studia te ukończyło 559 osób, w tym na studiach dziennych 303)<sup>14</sup>.

Podkreślić należy, że na kierunku tym stałą troską pracujących tu nauczycieli akademickich było wypracowanie koncepcji kształcenia, łączącej edukację artystyczną z intelektualną w zakresie umożliwiającym nauczycielowi w zreformowanej szkole objaśnianie uczniom dzieła sztuki na tle zachodzących zjawisk kulturowych.

Na omawianym kierunku studiowałam w latach 1977—1982. Na pierwszy rok studiów przyjęto 20 osób, ukończyło je 14 osób. Zajęcia prowadzili wybitni artyści i pedagodzy. Postacią znaczącą w tym czasie był wspomniany już profesor Zygmunt Lis. Uczelnia nasza jako ośrodek akademicki kształciła wówczas nauczycieli wychowania plastycznego według założeń pedagogiki ekspresji. Zakłada ona rozwój twórczości na podstawie spontanicznych możliwości artystycznych uczniów. Nauczyciel jest inspiratorem i towarzyszem doświadczeń ucznia, bez prawa do autorytatywnych twierdzeń i poleceń. Każda pracownia artystyczna w ramach swej specyfiki realizowała to założenie metodyczne. Oprócz zajęć warsztatowych plastycznych prowadzono zajęcia teoretyczne z historii sztuki, pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania plastyki, projektowania, rysunku perspektywicznego, ze struktur wizualnych, z problemów wyobraźni plastycznej, upowszechniania kultury, liternictwa i z przedmiotów ogólnych, które obowiązywały na studiach uniwersyteckich, pedagogicznych. Studia były interesującym okresem poznawczym i twórczym w moim życiu, a także okresem dojrzewania osobowości i nawiązywania przyjaźni, które przetrwały do dnia dzisiejszego. Czas studiowania dał mi szansę poznania wielu wspaniałych ludzi i wybitnych pedagogów, którzy ukształtowali mój system wartości, zachęcili do pracy naukowej, przekonali o nieustannej ważności sztuki w życiu dziecka — człowieka.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>14</sup> W *zwierciadle ćwierćwiecza...*, s. 76.

Urszula Szuścik

**Drafts from the history of teacher education in Cieszyn  
(including artistic education teachers)**

**S u m m a r y**

The article presents a tradition of strives Cieszyn society made in order to create an independent teacher education centre at the beginning of the 20<sup>th</sup> century to the modern times. Also, the profiles of many outstanding activists of Cieszyn Silesia were reminded, thanks to which the dreams about the pedagogical university became true. The article also presents the history of the field of studies: artistic education (teacher specialty) the author of the text graduated from.

Urszula Szuścik

**Aus der Geschichte der Lehrerbildung in Teschen  
(darunter Lehrer für bildende Künste)**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Im vorliegenden Artikel wird die Geschichte der vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute dauerten Bemühungen der Teschener Gesellschaft, eine selbständige Lehrerbildungsanstalt zu bilden, geschildert. Die Verfasserin bringt den Lesern die Gestalten von vielen hervorragenden Aktivisten des Teschener Schlesiens näher, dank denen die Träume von einer pädagogischen Hochschule in Erfüllung gehen konnten. Man beschreibt auch die Geschichte der Lehrerfakultät — plastische Erziehung, die die Verfasserin selbst absolviert hat.

Jadwiga Uchyła-Zroski

## **Z dziejów edukacji i działalności naukowo-artystycznej Instytutu Muzyki**

Strukturę organizacyjną utworzonej w 1971 roku uczelni stanowiły dwa zespoły przedmiotowe, zwane sekcjami. Były to: Sekcja Nauk Humanistycznych (kierownik: Antoni Zając) oraz Sekcja Nauk Pedagogicznych (kierownik: Włodzimierz Goriszowski). W roku 1972 wydzielono z Sekcji Nauk Pedagogicznych Zespół Wychowania Muzycznego, którym kierował Ryszard Gabryś. Czas kształcenia studentów z dotychczasowych trzech lat w Wyższym Studium Nauczycielskim wydłużono do lat czterech. W roku 1976 opuszczali uczelnię pierwsi absolwenci — nauczyciele muzyki. Należy wspomnieć m.in. Jadwigę Czernek z Goczałkowic, Ewę Sojkę z Pszczyny, Józefa Gruszkę z Ćwiklic. Do ważniejszych wydarzeń z dziejów obecnego Instytutu Muzyki należy zaliczyć utworzenie samodzielnego Zakładu Wychowania Muzycznego w 1974 roku. Trzy lata później, tj. w 1977 roku, instytut zmienił nazwę i zaczął funkcjonować jako Instytut Wychowania Muzycznego i Plastycznego. Rozdzielenie Instytutu na dwa samodzielnie funkcjonujące jednostki nastąpiło w roku 1983.

W roku 1994 Instytut po raz kolejny zmienił nazwę na Instytut Pedagogiki Muzycznej. Od roku 2000 do dziś funkcjonuje pod nazwą Instytut Muzyki.

Struktura kształcenia studentów muzyki ściśle wpływała z priorytetów organizacyjnych Instytutu i celów dydaktycznych, jakie przyjęła dyrekcja. Celem nauczania na kierunku wychowanie muzyczne (Instytut Wychowania Muzycznego, Instytut Pedagogiki Muzycznej) było kształcenie samodzielnych, wysoko kwalifikowanych nauczycieli do szkół ogólnokształcących oraz dyrygentów amatorskiego ruchu muzycznego. W realizacji czteroletniego, a później pięcioletniego programu nauczania większy nacisk położono na bardziej wszechstronne kształcenie, tj. przygotowanie absolwenta nie tylko do pracy w charakterze nauczyciela muzyki, ale również do działalności kulturalnej oraz w ruchu amatorskim. Wiodącym przedmiotem w siatce godzin było dyrygowanie i prowa-

dzenie zespołów wokalnych. Liczne zespoły muzyczne (chóry, orkiestra smyczkowa) stały się reprezentacyjne dla cieszyńskiego środowiska muzycznego oraz filii. Program kształcenia realizowano pod kątem zdobycia uprawnień do podjęcia pracy w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, a także w amatorskim ruchu muzycznym lub ogniskach i szkołach muzycznych, bo, jak podaje H. Danel-Bohrzyk: „Wychowanie muzyczne jako jedna z dziedzin szeroko pojętych zagadnień kształcenia dla kultury i sztuki, stwarza bogaty obszar działania właśnie dla dobrze przysposobionego do tego celu pedagoga, muzyka”<sup>1</sup>.

Kolejne zmiany organizacyjne i profilu kształcenia Instytutu Wychowania Muzycznego nastąpiły na mocy uchwały Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 października 2000 roku. Postanowiono między innymi, że będącą dotychczas w użyciu nazwę „wychowanie muzyczne” zastąpi nazwa „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”, wprowadzono też nowy kierunek — instrumentalistykę.

Instytut przyjął nazwę Instytutu Muzyki. Absolwenci studiów magisterskich zostali zrównani w uprawnieniach z absolwentami akademii muzycznych. W Instytucie realizuje się kierunki studiów. Na pierwszym z nich — edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej — prowadzi się:

- jednolite 5-letnie studia magisterskie (dzienne i zaoczne);
- 3-letnie studia licencjackie (dzienne i zaoczne);
- 2-letnie magisterskie studia uzupełniające (dzienne i zaoczne).

Na drugim kierunku — instrumentalistyce — takie specjalności, jak: fortepian, skrzypce, organy, które realizowane są w systemie 3-letnich studiów licencjackich (dziennych).

Absolwent jednolitych 5-letnich studiów magisterskich zdobywa następujące kwalifikacje: artysty muzyka; nauczyciela w zakresie szeroko pojętej artystycznej edukacji i animacji muzycznej; przygotowanie do prowadzenia zespołów muzycznych.

Absolwent 3-letnich studiów licencjackich uzyskuje następujące kwalifikacje: muzyka; nauczyciela w zakresie edukacji i animacji muzycznej; umiejętności do prowadzenia zespołów muzycznych. Absolwent tego kierunku uzyskuje tytuł licencjata sztuki w zakresie artystycznej edukacji muzycznej.

Absolwent 2-letnich uzupełniających studiów magisterskich uzyskuje tytuł magistra sztuki w zakresie artystycznej edukacji muzycznej.

Do ważnej działalności dydaktycznej Instytutu Muzyki należy organizacja śródrocznych i ciągłych praktyk pedagogicznych: metodycznopedagogicznych i metodycznoartystycznych. Student studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, zaliczając praktykę w wymiarze 150 godzin, nabywa kompetencje pedagoga

---

<sup>1</sup> H. Danel-Bohrzyk: *Z zagadnień dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice 1980, s. 100.

muzyki. Studenci instrumentalistyki mają również możliwość podjęcia pracy w szkolnictwie muzycznym.

Praktyka śródroczna trwa jeden semestr i odbywa się pod nadzorem pedagoga akademickiego w szkole podstawowej lub w gimnazjum. Praktyki ciągle asystenckie obejmują 75 godzin; pedagogiczno-metodyczne — 75 godzin (szkoła podstawowa, placówka kulturalno-oświatowa, zespoły amatorskie); metodyczno-artystyczne — 75 godzin (ognisko muzyczne, szkoła muzyczna, placówka kulturalno-oświatowa, zespół muzyczny, amatorski ruch muzyczny).

Kompetencje pedagogiczne nabywają studenci studiów stacjonarnych i nie-stacjonarnych.

Działalność muzyczna Instytutu rozwijała się z każdym rokiem. Można tu przywołać kilka wydarzeń z przeszłości, wspomnieć o działalności zespołów muzycznych Instytutu Muzyki oraz o udziale pedagogów w ruchu amatorskim.

W 1972 roku powstał Akademicki Chór „Harmonia”, który nawiązywał do tradycji założonego w 1908 roku Towarzystwa Śpiewaczego „Harmonia”. Funkcję kierownika artystycznego, dyrygenta pełnili kolejno: Władysław Wilczak, Helena Danel-Bohrzyk, Halina Goniewicz, a od 2002 roku do chwili obecnej — Izabela Zielecka-Panek. Obecnie „Harmonia” jest chórem reprezentatywnym Uniwersytetu Śląskiego i bezpośrednio podlega rektorowi. W 1987 roku powołano chór Instytutu Muzyki, który pracował pod kierunkiem Aleksandry Paszek-Trefon, a obecnie — Aleksandry Zeman. W 1988 roku rozpoczęła działalność orkiestra salonowa pod dyrekcją Hilarego Drozda, działająca do chwili obecnej. Od 1987 roku zainicjowała występy orkiestra dęta pod kierunkiem S. Śmietany. W latach dziewięćdziesiątych powołano do życia studencki „big-band”. W 2000 roku działalność rozpoczął Zespół Fletowy „Muzyka Dawna”, któremu patronowała G. Heller.

Ulubioną formą aktywności muzycznej studentów jest ponadto czynne muzykowanie w małych zespołach lub orkiestrach środowiskowych (dętych, cyrkach objazdowych), a podczas ferii również na statkach.

Warto odnotować działalność artystyczną pedagogów-dyrygentów prowadzących chóry polskie na Zaozlu czy w swoich miejscach zamieszkania. Do grupy dyrygentów należą: Oskar Guziur, Brunon Rygiel, Alojzy Kopoczek, Alojzy Suchanek, Halina Goniewicz, Aleksandra Paszek-Trefon, Aleksandra Zeman; Jadwiga Sikora (Zebrzydowice), Jadwiga Uchyła-Zroski (Jastrzębie-Zdrój), Krystyna Lubos (ziemia rybnicka), Janusz Budak (ziemia rybnicka), Joanna Glenc (ziemia rybnicka), Leszek Pollak (Bielsko-Biała).

Pedagodzy Instytutu Muzyki muzykują w kapelach folklorystycznych oraz zespołach pieśni i tańca, np. Piotr Gruchel. Ponadto zajmują się organizacją imprez artystycznych, między innymi Małgorzata Miśka (Festiwal „Viva il canto”, Cieszyńska Wiosna Muzyczna i inne).

Znaczącą formą aktywności pedagogów Instytutu Muzyki jest prowadzenie działalności badawczej. Głównymi kierunkami badawczymi Instytutu Muzyki są

obecnie takie zagadnienia, jak: historia muzyki śląskiej; muzyka współczesna — kierunki, tendencje, stylistyka; teoria muzyki z uwypukleniem analizy muzycznej; kształcenie instrumentalne, kameralistyka; związki muzyki ludowej i profesjonalnej; polska muzyka religijna — stan zachowania, funkcje w kulturze, perspektywy rozwoju; dziedzictwo kulturowe Śląska; historia folklorystyki śląskiej; recepcja muzyki w Polsce, krytyka muzyczna; socjologia i semiotyka muzyki; kompozycja współczesna z uwzględnieniem muzyki elektronicznej oraz kompozycji komputerowej i aranżacji rozrywkowej; edukacja muzyczna i introcepcja wartości muzyki.

Do ważniejszych osiągnięć artystycznych pracowników Instytutu Muzyki w latach 2000—2003 należy zaliczyć:

- 26 prawykonan utworów muzycznych, w tym 2 zagraniczne;
- 83 wykonania, w tym 18 zagranicznych (np. w roku 2005: USA, Kanada, Czechy, Niemcy), między innymi w ramach Festiwalu im. Janaczka, XV Mikołowskich Dni Muzyki Współczesnej, XIII Festiwalu Muzyki Kameralnej w Katowicach, IV Festiwalu Muzyki Nowej w Katowicach, Festiwalu Muzyki Współczesnej „Laboratorium” w Warszawie;
- nagrania 4 płyt oraz współudział w nagraniu 1 płyty;
- 34 nagrań transmisji i retransmisji radiowych, w tym 1 zagraniczna;
- 643 koncerty, w tym 60 zagranicznych (między innymi Niemcy, Wielka Brytania, Finlandia, Szwajcaria, Republika Czeska), w tym koncerty edukacyjne, umuzykalniające, koncerty kolęd, pieśni religijnej, jubileuszowe, karnewałowe, recitale, koncerty kameralne;
- udział w 72 konkursach i festiwalach muzycznych, w tym 56 zagranicznych (Niemcy, Szwajcaria, Czechy);
- zdobycie 39 nagród i wyróżnień, w tym 5 na konkursach zagranicznych (np. Szwajcaria, Niemcy, Francja);
- 3 kompozytorskie koncerty monograficzne, w tym 1 zagraniczny (Hiszpania);
- udział w 263 spektaklach, w tym w 2 premierach (Opera Bytomska), w 37 spektaklach zagranicznych.

Do znaczących osiągnięć pedagogów Instytutu Muzyki zaliczyć należy też ich dorobek publicystyczny, bibliografię prac naukowych oraz kompozycji<sup>2</sup>. Dorobek obejmuje całokształt twórczości pedagogów i muzyków zatrudnionych w Instytucie:

- kompozycje — 683;
- piśmiennictwo: druki zwarte — 63, studia i artykuły naukowe — 536;
- publicystyka — 1062;
- prace edytorsko-redakcyjne — 35;

---

<sup>2</sup> *Spis kompozycji oraz bibliografia prac naukowych i publicystycznych pracowników Instytutu Muzyki*. Red. K. Turek. Cieszyn 2003.

- muzyka do sztuk teatralnych — 78;
- realizacja nagrań płytowych — 4;
- muzyka filmowa — 271;
- filmy seryjne — 8, pozostałe — 37.

Bogaty i różnorodny dorobek artystyczny pedagogów Instytutu Muzyki sprawił, że kierunki muzyczne zdobyły pozytywną ocenę Ministerialnej Komisji Akredytacyjnej. Od roku 2001 Instytutem kierują: dyrektor — Krystyna Turek, wicedyrektor ds. naukowych i artystycznych — Bogumiła Mika, wicedyrektor ds. dydaktycznych i organizacyjnych — Małgorzata Miśka.

Strukturę Instytutu tworzą trzy katedry:

- Katedra Kompozycji i Teorii Muzyki; kierownik — Aleksander Lasom;
- Instrumentalistyka; kierownik — Hilary Drozd;
- Katedra Dyrygowania i Dydaktyki Muzycznej; kierownik — Halina Goniewicz.

Od roku 2001 Instytut Muzyki współtworzy wraz z Instytutem Sztuki Wydział Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego.

Jadwiga Uchyła-Zroski

#### **From the history of education and academic-artistic activity of the Institute of Music**

##### **S u m m a r y**

The author of the article outlines the history and phases of changes in the Institute of Music between 1971 and 2003. She presents the aims and forms of student education, as well as the model of a graduate conductor, music teacher, and activator of an amateur movement. Also, the article characterizes the artistic and academic output of the staff at that time, and points to the main fields of studies conducted by the Institute.

Jadwiga Uchyła-Zroski

#### **Aus der Geschichte der wissenschaftlich-künstlerischer Tätigkeit des Musikinstituts**

##### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

In ihrem Artikel zeigte die Verfasserin die Geschichte und die einzelnen Etappen der in dem Zeitraum von 1971 bis 2003 dauerten Umwandlung des Musikinstituts. Sie schilderte die Ziele des Instituts, verschiedene Formen der Studentenbildung und das Modell des Absolventen — Dirigenten, Musiklehrers und Aktivisten der Amateurbewegung. Die Verfasserin charakterisierte auch das künstlerische und wissenschaftliche Werk der im Institut tätigen Wissenschaftler und hob die Hauptrichtungen der hier durchgeführten Forschungen hervor.

Ryszard Solik

## **Od wychowania plastycznego do edukacji artystycznej**

### **Instytut Sztuki wobec kształcenia artystycznego na uniwersytecie**

Doświadczenie sztuki, jakkolwiek by je pojmować, wydaje się doświadczeniem rozstrzyganym w określonej czasoprzestrzeni, w mniej lub bardziej ukonkretnionym „tu” i „teraz”. Odnosi się to nie tylko do historycznych korelatów, ale również do okoliczności kształcenia — koncepcyjnie i teleologicznie zorientowanego doświadczenia sztuki oraz samych instytucji i powziętych przesłanek, dążeń i wizji nauczania. Uczyć dziś sztuki, znaczy uprawiać dydaktykę artystyczną z uwzględnieniem założonych celów, rozstrzygnięć metodologicznych, materiałowych, warsztatowych, ale także z dociekaniem rozmaitych dylematów i kontekstowych zmiennych, które uformowały nasze „konsensualne rozumienie” doświadczenia artystycznego. Jak powiada Hans-Georg Gadamer: „Sens dzieła sztuki polega raczej na tym, że jest ono tu oto”<sup>1</sup>. Ustanawianie dzieła okazuje się bowiem nieuchronnym dialogiem z przeszłością i aktualnością, dialogiem, w którym nieodmiennie sztukę reinterpreterując, dopuszczamy nieograniczoną potencjalność jej kolejnych wcieleń i sensów.

Przywołana sytuacja pozwala odsłonić banalną, ale jakże istotną prawdę o fundamentalnym kryterium obecności doświadczenia sztuki jako obecności nieodwołalnie aktualizowanej w przestrzeniach czasu, miejsca i pamięci. Siłą rzeczy uwarunkowania te wywierają znamieny wpływ na procesy rozumienia dzieła, podkreślając odpowiednio istniejące zależności w obszarze zarówno redefinicji i reinterpreteracji, zachodzących na gruncie samej praktyki twórczej, jak

---

<sup>1</sup> H.-G. G a d a m e r: *Aktualność piękna*. Tłum. K. K r z e m i e n i o w a. Warszawa 1993, s. 44.

i złożoności dociekań wielu dyscyplin zajmujących się sztuką i kulturą artystyczną. I chociaż z absolutną pewnością nie będziemy mogli zapewne stwierdzić, że sens sztuki w istocie wypełnia się w tych dyskursywnych strukturach refleksji, to przestrzeń czasu, przestrzeń miejsca i przestrzeń pamięci bez wątpienia należą do tych czynników, które, relatywizując standaryzację myśli i praktyki, prowadzą w konsekwencji do nieustannych rekonstrukcji sztuki w zmiennych procesach historii.

W kontekście naszkicowanej problematyki spróbujmy kształcenie artystyczne rozpatrzeć jako określoną przestrzeń praktyczno-dyskursywną, której aksjonomatywne przesłanki, założenia i cele stanowią konsekwencje powziętych założeń w szerokim horyzoncie rozumienia i uczenia sztuki. Problem umiejscowienia, szczególnie podkreślany, zyskuje tutaj widome przypisanie — koncentruje naszą uwagę na kształceniu artystycznym w Instytucie Sztuki, w strukturze cieszyńskich wydziałów Uniwersytetu Śląskiego, a tym samym na obecności sztuki na uniwersytecie, a także w szerokim kontekście tradycji kształcenia pedagogicznego na ziemi cieszyńskiej.

Konkretyzując czasoprzestrzennie doświadczenie sztuki jako proces umiejscowiony „tu” i „teraz” — związany jednakowoż z dyskursywnym *recens*, w którym każdorazowo nowelizują się istota, znaczenie i sensy sztuki, jak i z rzeczywistą strukturą instytucjonalnej przestrzeni tego dyskursu — wskazujemy uniwersytet jako miejsce szczególnej obecności i edukacji sztuki. Niniejszy tekst nie jest jednak próbą przedstawienia zasadniczych struktur kształcenia, uwzględniających złożoność aspektów teleologicznych, treściowych i metodycznych, ale koncentruje się przede wszystkim na naszkicowaniu proponowanych w określonym miejscu i czasie koncepcji uczenia sztuki. Dodajmy jeszcze, że przyczynę prezentacji diachronicznego zarysu pedagogii artystycznej w Cieszynie, instytucjonalnego „transmitowania całości rozpoznawanego dziedzictwa” sztuki, stanowi okoliczność jubileuszu długoletnich tradycji pedagogicznych i nauczycielskich na ziemi cieszyńskiej, czego wyrazem była zorganizowana przez Wydział Etnologii i Nauk Pedagogicznych konferencja naukowa.

Przestrzeń miejsca — cieszyńskich wydziałów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przestrzeń Uniwersytetu — odnosi się do rangi, uformowanej w długim trwaniu historii instytucji kształcenia artystycznego, a sama instytucja jawi się „miejscem transmitowania pewnej tradycji kulturalnej wraz z normami jej określania i zachowywania, czyli przestrzenią, która umożliwia kontakt z określonego rodzaju wartościami z jednoczesnym instrumentarium ich chowania i podtrzymywania w istnieniu”<sup>2</sup>. Kształcenie artystyczne i „obecność” sztuki w strukturze filii Uniwersytetu Śląskiego od przeszło trzydziestolecia stanowi znaczący element cieszyńskiej pedagogii. Sztuka na uniwersytecie

---

<sup>2</sup> M. J u d a: *O dylematach dydaktyki artystycznej jako o dylematach tożsamości*. W: *Treści kształcenia artystycznego wobec sztuki współczesnej*. Red. M. J u d a. Cieszyn 1999, s. 50.

uzupełnia i poszerza naukowe, dyskursywne pojmowanie rzeczywistości, daje szansę rozpoznawania i rozumienia twórczości artystycznej, stwarza możliwość systematycznych prezentacji, aktywnego uczestnictwa w kulturze, pozwala łączyć przeżycia estetyczne z doświadczeniami praktycznymi, kształtuje wreszcie wyobraźnię i potrzebę żywego zainteresowania twórczością, bez czego próżno oczekiwać zdolności do krytycznego sądu w sferze gustu i wartości. Ponadto nawiązuje do kilkusetletniej tradycji współobecności sztuki i myśli naukowej w europejskich uniwersytetach. Trzynastowieczne korzenie tego współwystępowania, obecność wydziałów sztuk w strukturach średniowiecznych uniwersytetów, kształtują trwałość i ciągłość tradycji, która determinuje oblicze uniwersytetu także współcześnie. Niewątpliwie też inicjatywa reaktywowania kształcenia artystycznego na uniwersytetach sięgała do rodzimych rozwiązań, do idei głoszących „potrzebę kształcenia nauczycieli sztuki na uniwersytetach, a więc w szkołach o najwyższej randze i zapewniających najwyższy poziom kształcenia. W pewnym sensie nawiązano w ten sposób do dobrych polskich tradycji, a zarazem zrębów kształtowania się rodzimego szkolnictwa artystycznego. Trzeba bowiem pamiętać, że powstające na przełomie XVIII i XIX wieku pierwsze szkoły sztuk pięknych organizowano przy uniwersytetach. I tak, na Uniwersytecie Wileńskim utworzono Oddział Literatury i Sztuk Pięknych, na Uniwersytecie Warszawskim powstał Wydział Nauk i Sztuk Pięknych, natomiast przy Uniwersytecie Jagiellońskim zorganizowano Akademię Sztuk Pięknych i podporządkowano ją dziekanowi Oddziału Literatury”<sup>3</sup>. Do wspomnianej współobecności sztuki i nauki nawiązuje również Uniwersytet Śląski. Symptomatyczny wyraz tej tradycji dał kiedyś JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. Tadeusz Sławek, pisząc „o wymianie twórczych idei i wzajemnych inspiracji między działalnością naukową i artystyczną, kształtującą wizerunek uczelni przez trzydzieści lat jej istnienia. Nauka i sztuka biorą swój początek ze wspólnego dla obu dziedzin poszukiwania prawdy i nadawania jej wymiaru estetycznego poprzez otwarcie się na Inne i prowadzony z nim dialog”<sup>4</sup>.

Początki kształcenia nauczycieli sztuki na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wiążą się z powołaniem w 1973 roku kierunku studiów wychowanie plastyczne, który, nawiązując pośrednio do tradycji kształcenia z przełomu XVIII i XIX wieku, wprowadzał na powrót w struktury studiów uniwersyteckich sztuki piękne. Stanowił także odniesienie do obecności wychowania plastycznego w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym oraz do bogatych tradycji kształcenia nauczycieli rysunku

<sup>3</sup> H. Fojcik: *Od Zakładu Wychowania Plastycznego do Instytutu Sztuki (1973—1997). Zarys przekształceń struktury organizacyjnej*. W: *Instytut Sztuki. Historia, pedagogia, studenci*. Cieszyn 1998, s. 6. Zob. też I d e m: *Koncepcja wychowania plastycznego w Polsce w latach 1918—1939. Tradycje — uwarunkowania — inspiracje*. Cieszyn 1996.

<sup>4</sup> T. Sławek: *Słowo wstępne*. W: *Instytut Sztuki. Historia...*, s. 2.

w dwudziestoleciu międzywojennym i w czasach powojennych<sup>5</sup>. W zakresie organizacyjnych przedsięwzięć powołano najpierw Zakład Wychowania Plastycznego, wkrótce przekształcony w ramach Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w połączony Instytut Wychowania Muzycznego i Plastycznego, z którego w 1981 roku wyłoniła się Katedra Wychowania Plastycznego. Jak wspomina dziekan Wydziału Artystycznego, jeden z współorganizatorów przedsięwzięcia: „U źródeł uruchomienia kierunku studiów wychowanie plastyczne leżały strukturalne przeobrażenia cieszyńskiej Filii, potrzeba akademickiego kształcenia nauczycieli sztuki oraz zespół kompetentnych entuzjastów, gotowych ideę przeobrazić w czyn. Program kształcenia oraz organizacyjne zasady studiów powstały dzięki wspólnemu wysiłkowi środowisk reprezentujących Uniwersytet Śląski, Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie i jej Wydział Grafiki w Katowicach”<sup>6</sup>. Kolejne reorganizacje wiązały się z powstaniem najpierw Instytutu Wychowania Plastycznego (1982/1983), potem — ze względu na zmiany w dotychczasowej koncepcji edukacyjnej i powołanie nowych specjalności — Instytutu Kształcenia Plastycznego. Ostatecznym zwieńczeniem ponaddwudziestoletnich wysiłków reorganizacyjnych było powołanie w 1997 roku Instytutu Sztuki. Zmiany te stanowiły odbicie przekształceń koncepcyjnych procesów edukacyjnych, powołania nowych, w głównej mierze artystycznie zorientowanych, specjalności i poszerzenia oferty kształcenia w obszarach aktywności twórczej.

Obecną strukturę Instytutu ukształtowały trwające bez mała trzydzieści lat wysiłki organizacyjne i programowe, które z czasem doprowadziły do kształcenia na dwóch kierunkach artystycznych: grafice i edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych. Wprowadzenie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2000 roku kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, zastępującego dawne wychowanie plastyczne, oznaczało istotny przełom w kształceniu sztuki na uniwersytetach, przyczyniając się do ścisłego powiązania praktyki artystycznej w obszarze tradycyjnych dziedzin sztuki z pogłębionym, ogólnohumanistycznym przygotowaniem. Instytut Sztuki uruchomił natomiast kierunek grafika, co umożliwiło Wydziałowi Artystycznemu uzyskanie uprawnień do przeprowadzania przewodów artystycznych I i II stopnia z grafiki, a od stycznia 2003 roku — doktoratów i habilitacji ze sztuki.

<sup>5</sup> Zob. W. Kubiczek: *Rola szkolnictwa ogólnokształcącego w rozwijaniu kultury plastycznej młodzieży w Polsce*. Kraków 1979; Idem: *Nauczanie rysunków w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym okresu międzywojennego 1918—1939*. Kraków 1983; K. Bandtke, Cz. Czajka: *Problemy metodyczne wychowania plastycznego w klasie I liceum ogólnokształcącego*. Warszawa 1973; *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Red. S. Popek. Warszawa 1983; *Metodyka plastyki w klasach IV—VIII*. Red. S. Popek. Warszawa 1989; S. Kościelecki: *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa 1977.

<sup>6</sup> E. Delekta: *Wstęp*. W: *Wizerunki przestrzeni — grafika. Sztuka i dydaktyka*. T. 2. Red. E. Delekta, K. Filipowska, M. Pulinowa. Cieszyń 1999, s. 4.

Kształcenie w cieszyńskim Instytucie Sztuki zakłada bezpośrednią i konieczną integrację artystycznej kreatywności i odpowiedzialności z nieodzowną dziś intelektualną wrażliwością i refleksją. Ponadto, prócz kształcenia i dydaktyki, misją Instytutu Sztuki, umiejscowionego w Uniwersytecie, w urokliwym pejzażu podkarpackiego pogranicza, wydaje się nieodmierne zaświadczenie o potrzebie obecności sztuki jako dziedziny wiodącej ku wartościom i poszerzającej perspektywy naszego rozumienia siebie i świata w szeroko pojętych procesach edukacji i wychowania.

Dyskusyjność celów, treści, metod i form, wynikająca z akcentowania wybranych, często odmiennych wymiarów edukacji sztuki, nie pozostaje bez wpływu na kształt podejmowanych w tym względzie zamysłów i działań, ale również znacząco oddziałuje na praktyczny wymiar dydaktyki, jej codzienne dylematy, decyzje i wybory. Sytuację komplikuje ponadto nieokreśloność samej sztuki, zwłaszcza twórczości najnowszej, a więc nieuchwytność przedmiotowego horyzontu wszelkich edukacyjnych przedsięwzięć pedagogii artystycznej. Charakterystyczna dla niej skłonność do kumulacji i zawłaszczeń decyduje, że w dużym stopniu sztukę, jak powiada Joseph Margolis, „wyróżnia zdolność wymykania się jakimkolwiek próbom zdefiniowania jej cech charakterystycznych, poprzez wytworzenie, na żądanie, egzemplarza, którego nikt nie chciałby wyłączyć, ale też nikt nie mógłby również zaliczyć do kanonu”<sup>7</sup>. W konsekwencji procesy edukowania i kształcenia sztuki przebiegają w tle artystycznego ekspansjonizmu, w którym uczący i odbiorcy wydają się nieuchronnie skazywani na trwanie w gotowości do akceptowania projektów gruntownie przeformułujących dotychczasowe kwalifikacje sztuki. Dynamizm zjawisk artystycznych i pluralistyczna rzeczywistość kultury drugiej połowy XX stulecia, jak nigdy dotąd rozszczępionej i pełnej sprzeczności, ale i sprzeczności tolerującej, wydatnie komplikują procesy kształcenia sztuki. Te zaś, pozbawione uniwersalnych założeń koncepcyjnych i estetycznych standaryzacji, przebiegają w rytmie nieuchronnych przekształceń, zgodnie z przeświadczeniem o nieustannych rekonstrukcjach samej sztuki w zmiennych procesach historii, jak i penetrującej te zjawiska refleksji naukowej.

Powołanie w 1973 roku Zakładu Wychowania Plastycznego oraz kierunku studiów wychowanie plastyczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego było konsekwencją nie tylko strukturalnych przeobrażeń cieszyńskiego ośrodka akademickiego, ale nade wszystko powziętych koncepcyjnych założeń programowych kształcenia nauczycieli sztuki. Jak wcześniej odnotowano, w przedsięwzięcie organizacyjnego powołania tego rodzaju studiów na uniwersytecie zaangażowali się zasadniczo przedstawiciele środowisk związanych z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach oraz Akademią Sztuk Pięknych w Krakowie. Profesorowie Uni-

---

<sup>7</sup> J. Margolis: *Czym, w gruncie rzeczy, jest dzieło sztuki*. Przeł. W. Chojna. Red. nauk. K. Wilkoszewska. Kraków 2004, s. 27.

wersytetu — Józef Chlebowczyk i Włodzimierz Goriszowski — wespół z gremiem pedagogów-artystów Zakładu Wychowania Plastycznego, z Zygmuntem Lisem, Arturem Starczewskim, Eugeniuszem Delektą, Norbertem Witkiem, Krystyną Filipowską, Janem Herma, Jerzym Wrońskim, oraz ekspertami Akademii Sztuk Pięknych, profesorami Andrzejem Pietschem, Tadeuszem Grabowskim i Andrzejem Kowalskim, tworzyli międzyuczelnianie gremium inicjujące kształcenie nauczycieli sztuki w przestrzeni edukacyjnej Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. U podstaw tego przedsięwzięcia odnajdujemy nie tylko potrzebę kształcenia kompetentnych, odpowiednio przygotowanych nauczycieli wychowania plastycznego, sprawnych warsztatowców, dysponujących nadto wiedzą z obszaru pedagogiki, psychologii i metodyki plastyki, ale także pedagogów sztuki, świadomych kontekstowych uwarunkowań i kulturowych motywacji twórczości. Konieczność tych aspektów, jako istotnych determinantów podstawy programowej wychowania plastycznego, podkreślał Andrzej Pietsch, stwierdzając, iż „nie tylko pytanie, jak tworzyć, ale co i dlaczego, jest istotnym problemem naszych czasów; problemem wkraczającym w zagadnienia ideowe, etyczne o zasadniczej nośności wychowawczej”<sup>8</sup>. Przyjęte wówczas założenia programowe czteroletnich studiów magisterskich, w swym zasadniczym kształcie wiążących doświadczenie artystyczne i twórcze z przygotowaniem pedagogicznym, poddano modyfikacjom najpierw w 1976 roku, w ramach prac Zespołu Dydaktyki Wychowania Plastycznego; potem, już jako studiów pięcioletnich w latach 1990—1996, przeprowadzono modyfikacje z inicjatywy Instytutowego Zespołu Reformy Studiów. Konkludując założenia kształcenia na kierunku wychowanie plastyczne, możemy przywołać wypowiedź Zygmunta Lisa: „Cel studiów, w swojej istocie, pozostał niezmienny: wykształcenie artysty-humanisty, dysponującego pedagogicznym instrumentarium. Osobiste, głębokie doświadczenie artystyczne, połączone z rozbudzeniem intelektualnym, pozwalającym na rozumienie związków dzieła sztuki z kulturą w wymiarze aksjologicznym, to ideał, do którego zmierzamy poprzez dydaktykę. Takie zamierzenia można realizować najskuteczniej w zespołach składających się z naukowców-humanistów i artystów. Uniwersytety taką szansę stwarzają”<sup>9</sup>.

Istotne rozwinięcie założeń programowych i koncepcyjnych kształcenia sztuki przyniosło wprowadzenie zamiast wychowania plastycznego nowego kierunku studiów — edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych. Przedsięwzięcie to oznaczało reorganizację kształcenia na studiach uniwersyteckich; kompetencje pedagogiczne i przygotowanie nauczycielskie zostały w istocie podporządkowane kreacji artystycznej, idei artysty i animatora sztuki, zdolnego do podejmowania zróżnicowanych, szeroko pojętych twórczych i edukacyjnych wyzwań w różnych obszarach kultury. Zgodnie z założeniami absolwent tego

<sup>8</sup> Cyt. za E. Delektą: *Wstęp*. W: *Wizerunki przestrzeni...*, s. 4.

<sup>9</sup> Z. Lis: *O ideach programowych*. W: *Instytut Sztuki. Historia...*, s. 16.

kierunku — uzyskując, podobnie jak w akademiach sztuk pięknych, tytuł magistra sztuki — powinien mieć gruntowne przygotowanie ogólnohumanistyczne — artystyczne i teoretyczne — pozwalające na łączenie wiedzy i doświadczeń w zakresie aktywności artystycznej, refleksji o sztuce i krytyki sztuki. W praktyce twórczej winien się odwoływać do pogłębionych i poszerzonych doświadczeń artystycznych i kreacyjnych, przygotowanie zaś teoretyczne — oparte na świadomości metodologicznej i epistemologicznej — powinno umożliwiać interpretację wytworów sztuki z uwzględnieniem rozległych uwarunkowań kontekstowych i kulturowych. Absolwent tego kierunku uzyskuje zatem kwalifikacje zawodowe predysponujące do podejmowania różnorodnych działań kulturotwórczych w obszarze twórczości plastycznej, upowszechniania sztuki i kultury artystycznej oraz edukacji sztuki. To znaczące poszerzenie „doświadczenia sztuki” w założeniach programowych edukacji artystycznej stanowi konsekwencje pluralistycznej rzeczywistości dzisiejszej kultury artystycznej, ekspansywności sztuki ponowoczesnej, jak i wymogów rynku pracy, a także zmian i reform w zakresie obecności i nieobecności sztuki w programach nauczania szczebla gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego.

Również ostatnie dyskusje nad nowelizacją standardów kształcenia i programu edukacji artystycznej podejmowane przez Ogólnopolską Międzyuczelnianą Radę Edukacji Artystycznej, w związku z przyjęciem systemu bolońskiego, podkreślają niezbędną rozległość teoretycznego i artystycznego przygotowania absolwentów tego kierunku, predestynowanych do podejmowania zróżnicowanych przedsięwzięć twórczych, organizacyjnych i edukacyjnych w obszarach współczesnej kultury<sup>10</sup>. Koncepcja kształcenia ewoluowała zatem od kształcenia nauczyciela przedmiotu po twórcę autonomicznego o artystycznych kompetencjach, zgodnych z tradycjami kształcenia w akademiach sztuk pięknych, i edukatora sztuki, łączącego doświadczenia kreacyjne z uniwersyteckim przygotowaniem teoretycznym, zdolnego — co wymaga wyraźnego podkreślenia — do efektywnego poruszania się w obszarach współczesnej kultury artystycznej. Przychodzi nam bowiem uprawiać pedagogię sztuki w sytuacji szczególnej. Kulturowy kontekst współczesności skutecznie eliminuje stabilność — poszukiwanie nowości i pogoń za „oryginalnością” trwają zgodnie z samonapędzającą się skłonnością *Modernitas* do transgresji. Kontekst „twórczości aktualnej”, sztuki wyzwalającej postawy „uczestnicząco-empatyczne” zamiast obiektywizujących, charakteryzującej się, jak pisze Alicja Kępińska<sup>11</sup>, „wahliwą tożsamością obiektów” skłonnych zawsze do „relokacji znaczenia”, wydatnie problematyzuje strategie i koncepcyjne założenia kształcenia sztuki. Jeśli jednak obecne

<sup>10</sup> Konieczność odpowiedniego przygotowania teoretycznego i artystycznego absolwentów tego kierunku podkreślają również aktualnie obowiązujące standardy kształcenia. Zob. *Standardy kształcenia kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych I i II stopnia*. Biuletyn Informacji Publicznej. [www.bip.gov.pl](http://www.bip.gov.pl).

<sup>11</sup> A. Kępińska: *Sztuka w kulturze płynności*. Poznań 2003.

w pedagogii artystycznej doświadczenie sztuki, rozpoznanie tradycji i własnej aktualności mają efektywnie poszerzać perspektywy naszego rozumienia świata, nie sposób marginalizować w procesach edukacji artystycznej skomplikowanej zjawiskowości twórczości najnowszej. Tym bardziej że tradycja przejawia się w naszym *recens*, „tu” i „teraz”, z uwzględnieniem wszelkich standardów i przesądów teraźniejszości, stanowiących „pozytywne determinacje naszego rozumienia”, także tego, co przeszłe i historyczne. Nie bądźmy tak nierozsądni — przestrzega Pascal — by „błąkać się w czasach, które nie są nasze, [...] i tak lekcy, że myślimy o chwilach, które są już niczym, a przepuszczamy niebawem jedyną, która istnieje”<sup>12</sup>. Współczesność to naturalny horyzont naszej obecności i tożsamości, wszak „aktualność stanowi szczególnie doniosłą wartość prawdy”<sup>13</sup>. Uprawiamy zatem pedagogię i kształcenie artystyczne z koniecznym podkreśleniem dylematów i wątpliwości współczesności, z poczuciem dyskomfortu i niepokojów, które jakkolwiek wydatnie problematyzują nasze doświadczenie sztuki, rozpoznane i zrozumiane wiodą ostatecznie „ku [...] poszerzeniu świadomości naszej egzystencji i zawartych w niej możliwości”<sup>14</sup>.

Znaczące dylematy pedagogii artystycznej pozostają dziś w ścisłym związku z paradygmatyczną nieokreślonością współczesnej sztuki i otwartością twórczej praktyki. To konieczny wręcz układ odniesienia, i chociaż kontrowersyjność propozycji artystycznych sięga zenitu, a emocjonalne oceny łączą zachwyty z farsą, nie sposób bagatelizować obecnych działań i sfer wpływów, nie tylko modyfikujących konsensualne doświadczenia sztuki, ale fundamentalnych z punktu widzenia wspomnianych wyzwań, jakie stawiają przed edukacją artystyczną zarówno współczesna twórczość, jak i zamierzone kompetencje absolwenta tego kierunku. Płynność, transgresja, „wahliwa tożsamość” sztuki, dylematy identyfikacji, labilność dyskursów, relokacje znaczenia, ontologiczna niestabilność to bezsprzecznie zjawiska mające zasadniczy wpływ na trudności kształcenia artystycznego. Efekt przyspieszenia rodzi dyskomfort współczesnych dylematów. Niebezpieczeństwo dysjunkcji refleksji i dydaktyki sztuki wobec różnorodności artystycznych propozycji, kontaminacji, transgresji i przekształceń, sygnalizuje konieczność przemieszczenia, zwrotu, penetrującej uwagi i myśli, w kierunku eksploracji zasobów kontekstu i pola intencjonalnego. Jeżeli założymy niezbywalną współobecność interpretacji — intencjonalności — w strukturze dzieła, niepokojąca labilność przeobrazi się w fundamentalną zasadę obecnej sztuki. To pola aktywności, które współczesna nauka i pedagogia artystyczna winny bardziej uwzględniać, zwłaszcza w procesach kształcenia i edukowania sztuki na uniwersytetach. Jak podkreśla Tadeusz Ślawek, „wierzymy, iż refleksja naukowa i sztuka mają wspólne korzenie i cele służące Mądro-

<sup>12</sup> Cyt. za J. B a ŋ k a: *Traktat o czasie. Czas a poczucie dziejowości istnienia w koncepcjach recentywnizmu i prezentywnizmu*. Katowice 1991, s. 9.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>14</sup> K. R o s n e r: *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa 1991, s. 10.

ści i Tolerancji, których przeznaczeniem jest dobro i rozwój ludzkiej Osoby”. Instytut Sztuki i Wydział Artystyczny wpisują się w długoletnie tradycje kształcenia na ziemi cieszyńskiej i w historię Filii Uniwersytetu Śląskiego z nadzieją, że owo inspirujące współwystępowanie sztuki i nauki nieodmiennie oznacza obietnicę i spełnienie poszerzenia perspektyw pełniejszego rozumienia siebie i świata.

Ryszard Solik

### **From arts to artistic education**

#### **The Institute of Art in the face of an artistic education in the university**

#### **S u m m a r y**

An artistic education can be treated as a specific practical-discursive space, the assumptions, premises and aims of which constitute a starting point for a widely-understood art teaching and comprehension. The article pays our attention to an artistic education in the Institute of Art, in the structure of the Faculties of the University of Silesia in Cieszyn, and, thereby, to the presence of art in the university.

The Institute of Art and the Faculty of Art inscribe into the longstanding traditions of education in the Cieszyn region and in the history of the University of Silesia in Cieszyn. This inspiring co-existence of art and science gives hope for a broadening of perspectives of a fuller understanding of oneself and the world.

Ryszard Solik

### **Von plastischer Erziehung bis zu künstlerischer Bildung**

#### **Das Kunstinstitut angesichts der künstlerischen Universitätsbildung**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die künstlerische Bildung kann als ein bestimmter praktisch-diskursiver Raum betrachtet werden, dessen Voraussetzungen und Ziele ein Ausgangspunkt für die Kunstinterpretation und Kunstlehre bilden. Der Verfasser konzentriert sich auf künstlerische Bildung in dem zu Teschener Fakultäten der Schlesischen Universität gehörenden Kunstinstitut und somit auf die an der Universität vorhandene Kunst.

Das Kunstinstitut und die Künstlerische Fakultät sind ein Element der langjährigen Bildungstradition im Teschener Gebiet und tragen zur Geschichte der Filiale der Schlesischen Universität in Teschen bei. Solche inspirierende Koexistenz von der Kunst und Wissenschaft berechtigt zur Hoffnung, dass man im Stande ist, sich selbst und die umgebende Welt besser zu verstehen.

Bogdan Ficek

## Problemy oświaty samorządowej

Ponad 14 lat funkcjonowania w Cieszynie szkolnictwa samorządowego to okres, w którym niewątpliwie nastąpiło wiele zmian na lepsze. Poprawiły się zarówno baza oświatowa, jak i same mechanizmy zarządzania i finansowania przedszkoli oraz szkół. Na korzyść zmieniły się relacje interpersonalne wśród nauczycieli, jak również między nimi a rodzicami. Wszystko to razem stanowi efekty polityki edukacyjnej samorządu. Polityka edukacyjna rodziła się w odpowiedzi na miejscowe potrzeby, wobec których polityka państwa była i jest często bezradna.

Samorząd lokalny, prowadząc szkolnictwo, na pewnym etapie swego działania musi dokonać dość szczegółowego opisu aktualnego stanu oraz prognozy demograficznej populacji dzieci i młodzieży szkolnej w poszczególnych grupach wiekowych. Mamy takie rozeznanie i to pozwala określić nam przyszłe zmiany w finansowaniu wszystkich szkół, a także wskazać kierunki działań niezbędnych, by zapewnić właściwe warunki nauczania, stosownie do rysujących się potrzeb edukacyjnych. Wspomniane rozeznanie stanowi podstawę wieloletniego planowania inwestycji oświatowych.

Niż demograficzny powoduje, że szkoły podstawowe potrzebują mniej nowych nauczycieli, niż corocznie ich ubywa. Trwające od kilku lat bezrobocie na oświatowym rynku w niektórych dziedzinach pogłębia się. Obecne kształcenie nauczycieli nie zawsze odpowiada zapotrzebowaniu. Niżowi demograficznemu w szkołach podstawowych i gimnazjach towarzyszy wyż w rocznikach młodzieży studiującej. To sprawia, że wielu absolwentów nauczycielskich kierunków już na starcie swej kariery zawodowej staje przed realnym brakiem możliwości zatrudnienia zgodnie z posiadanym wykształceniem. Na barki samorządu spada więc zadanie „zagospodarowania” zagrożonych bezrobociem kadr nauczycielskich.

Władze samorządowe, przejmując prowadzenie szkolnictwa, podjęły zadania zarówno w zakresie kształcenia, jak i wychowania i opieki, czyli zadanie wspo-

magania wychowawczej roli rodziny. Narastanie zjawisk patologicznych wśród dzieci i młodzieży szkolnej wymaga podejmowania różnych działań, choćby tylko ograniczających te zjawiska. Stosownie do lokalnych potrzeb samorząd inicjuje programy profilaktyczne, prewencyjne i terapeutyczne, których realizacja przynosi pozytywne skutki. Właściwe rozpoznanie zjawisk patologicznych wśród dzieci i młodzieży stanowi bezwzględny warunek przystąpienia do przeciwdziałania. Rozpoznanie to możliwe jest przy pomocy pedagogów szkolnych, psychologów oraz służb pomocy socjalnej, dysponujących wiedzą o sytuacji rodzin oraz występujących zagrożeniach.

Nasilająca się przestępczość z udziałem dzieci i młodzieży skłania szkoły oraz samorząd do nawiązania bliskiej współpracy z policją czy też innymi służbami porządku publicznego. Wspólne programy wyzwalają aktywność wszystkich instytucji zainteresowanych poprawą bezpieczeństwa w mieście. Realizowane programy bezpieczeństwa uwzględniają ostatnio również nowe zjawiska, takie jak narkomania, fałszywe alarmy o ładunkach wybuchowych czy też, w mniejszym stopniu w Cieszynie, zagrożenia ze strony tzw. subkultur młodzieżowych. Do realizacji programu „Bezpieczne miasto” czy też „Bezpieczna szkoła” włączają się corocznie wszystkie szkoły.

Wśród opiekuńczo-wychowawczych działań szkoły istotną rolę odgrywają zajęcia pozalekcyjne, które przyczyniają się do rozwijania osobowości uczniów. W ostatnich latach niektóre szkoły, przy wsparciu władz samorządowych, zorganizowały wiele nowych rodzajów zajęć. Pojawiły się np. zajęcia z wideofilmingowania, warsztaty teatralne, plenery plastyczne, nie mówiąc o nowych, modnych dyscyplinach sportowych. Takie podejście do aranżowania uczniom wolnego czasu sprawia, że szkoła może stać się ciekawsza niż dotychczas, a ponadto umożliwia uaktywnienie się młodzieży o różnych predyspozycjach, nie tylko tej najlepiej uczącej się. Przykładów różnorodnych działań opiekuńczo-wychowawczych w sferze oświaty jest wiele. Zespoły nauczycielskie w szkołach przygotowują szkolne programy wychowawcze. Po uzyskaniu akceptacji rodziców programy te stają się wizytówkami szkół.

Jakże ważnym zadaniem w pracy wychowawczej jest tworzenie w szkole środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi osobowemu ucznia, rozwijanie jego dociekliwości, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy i dobra, kształtowanie odpowiedzialności za siebie i innych, rozbudzanie w nim pragnienia osiągania wielkich celów życiowych i ważnych wartości, a także pragnienia odnalezienia własnego miejsca w świecie. Tak ambitna motywacja wydaje się w dzisiejszych, szczególnie trudnych w poszukiwaniu ideału czasach nie zawsze realna. Osiągnięcie tych celów wymaga spełnienia wielu warunków. Nie wystarczą bowiem dobre chęci i pisanie programów. Sporo tych działań można zrealizować na podstawie materialnych wartości — założonych środków finansowych.

W okresie minionych 14 lat w cieszyńskiej oświacie zrobiono bardzo dużo. Na potwierdzenie wymienię tylko niektóre z tych działań:

- oddanie do użytku nowej hali sportowej przy Gimnazjum nr 2;
- termomodernizacja, w szerokim zakresie, budynku Szkoły Podstawowej nr 3 (np. zmiana systemu grzewczego, wymiana okien, ocieplona nowa elewacja, nadbudowa łącznika i termoizolacja sali gimnastycznej);
- nadbudowa piętra w Gimnazjum nr 2, a tym samym niemal podwojenie liczby sal lekcyjnych;
- przywrócenie wartości użytkowej budynków Gimnazjum nr 3 po powstałym tam pożarze, a ostatnio wymiana okien i elewacji wraz z kompleksową termomodernizacją budynku.

Działania te świadczą niewątpliwie o systematycznym rozwoju i widocznej poprawie bazy oświatowej. Ale spojrzenie na ten problem od strony potrzeb obrazuje w sposób bardzo wyraźny skalę problemów. W wieloletnim programie inwestycyjnym, tylko na lata 2006—2008, ujęto 6 nowych oświatowych zadań inwestycyjnych, w tym rozbudowę bazy dydaktyczno-wychowawczej i sportowej w Szkole Podstawowej nr 1 i nr 4 (łącznie z kompleksową modernizacją basenu), nową elewację budynków Szkoły Podstawowej nr 1 i Gimnazjum nr 1, a w dalszej perspektywie budowę sali sportowej w Szkole Podstawowej nr 7 oraz zagospodarowanie przyszkolnych terenów Szkoły Podstawowej nr 6 na cele rekreacyjno-sportowe.

Są to prawdziwe problemy cieszyńskiej oświaty samorządowej. Środki pochodzące z subwencji na oświatę w coraz mniejszym stopniu (nawet poniżej 70%) pokrywają wydatki bieżące, nie licząc w ogóle koniecznych nakładów inwestycyjnych. A przecież o kondycji oświaty samorządowej nie decyduje sama baza. Wspomniane już działania wychowawczo-opiekuńcze, problemy z zatrudnieniem poszukujących pracy nauczycieli, jak również zapewnienie im godziwego poziomu wynagrodzeń, opieka nad uczniami niepełnosprawnymi (w tym usuwanie barier architektonicznych), prowadzenie oddziałów integracyjnych, dowóz uczniów niepełnosprawnych do szkoły, prowadzenie nauczania indywidualnego, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka oraz szeroko pojęta pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży — to zadania wymagające — niestety — coraz większych środków finansowych w kolejnych latach.

Bogdan Ficek

### **Problems of municipal education**

#### **S u m m a r y**

Over 14 years of municipal education functioning in Cieszyn is, undoubtedly, the period of time during which many positive changes took place. The education basis as well as the mechanisms of kindergarten and school management and financing have improved. What changed for better were interpersonal relations between teachers, as well as between them and parents. All this constitutes the effects of the educational policy of the self-government. Educational policy was born as an answer to the local needs in the face of which the state policy has been often helpless. There are, however, numerous problems (teacher employment, providing them with fair salary, education of the handicapped, psychological and pedagogical help for teenagers and others) which are not solved yet, being the aim of the actions taken in the years to come.

Bogdan Ficek

### **Die Probleme der Selbstverwaltungsbildung**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die über 14 Jahre alte Tradition des Selbstverwaltungsbildungswesens in Teschen hat zu vielen Änderungen zum Besseren geführt. Die Schulbasis und die Verwaltungs- und Finanzierungsmechanismen von den Kindergärten und Schulen wurden verbessert. Die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Lehrern und zwischen den Lehrern und Eltern haben sich vorteilhaft verändert. Das alles ist Folge der Bildungspolitik der lokalen Selbstverwaltung, die die lokalen Bedürfnisse der Gesellschaft zu bewältigen versucht. Es gibt aber noch viele Probleme, die in absehbarer Zukunft gelöst werden müssen: die Beschäftigung der Lehrer, angemessene Vergütung der Lehrer, die Ausbildung der Behinderten, psychologische und pädagogische Konsultationen für Jugendliche u. a.

Katarzyna Olbrycht

## **Z doświadczeń cieszyńskiej pedagogiki — wątek społeczno-kulturalny**

Początki wyższego kształcenia pedagogicznego w Cieszynie sięgają roku 1971, kiedy to w miejsce Studium Nauczycielskiego powołano Wyższe Studium Nauczycielskie (WSN). Historia kształcenia nauczycieli w Cieszynie i znaczący dorobek w zakresie pielęgnowania tradycji humanistycznych w tym środowisku w pełni to uzasadniały. W pięknym budynku, w ówczesnie sąsiadującej z Cieszynem gminie Bobrek, najpierw (od roku 1911) mieściło się polskie seminarium nauczycielskie, dla którego budynek ten został zaprojektowany i zbudowany, potem (od roku 1937 do 1960) Liceum Pedagogiczne ze szkołą ćwiczeń, wreszcie, w latach 1960—1970, dwuletnie, a od 1971 do 1973 roku — wspomniane trzyletnie Wyższe Studium Nauczycielskie. Kształcono tu nauczycieli historii (z wychowaniem obywatelskim), języka polskiego, muzyki — potem wychowania muzycznego, z czasem także wychowania plastycznego, wreszcie od 1973 roku — pedagogów pracy kulturalno-oświatowej. W tymże roku cieszyńska placówka uzyskała formalny status Filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Tworzyły ją: Wychowanie Muzyczne, Wychowanie Plastyczne i Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej. Pełny status akademicki filii datuje się od roku 1977/1978, kiedy działające w Cieszynie kierunki studiów organizacyjnie związane w jeden Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego. Historię pierwszego dziesięciolecia cieszyńskiej filii, jej historycznych tradycji i kulturowego kontekstu zawierają teksty zgromadzone w pracy zbiorowej pod red. R. Mrózka *O kształceniu pedagogiczno-artystycznym. Z doświadczeń Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 1971—1980*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *O kształceniu pedagogiczno-artystycznym. Z doświadczeń Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 1971—1980.* Red. R. Mrózek. Katowice 1980.

W kolejnych latach rozbudowywano w Cieszynie kierunki pedagogiczne, dostosowując ich charakter i profil do potrzeb szkolnej rzeczywistości, a także do dalszych zmian w polityce oświatowej, narzucających sposób prowadzenia kierunków pedagogicznych w Polsce. W ich wyniku pedagogika pracy kulturalno-oświatowej przybrała ostatecznie w 1993 roku kształt specjalności nazwanej animacją społeczno-kulturalną, prowadzonej w ramach kierunku pedagogika; specjalności jednej z wielu w cieszyńskiej filii, ale mającej najdłuższą tradycję. W kolejnych latach kształcili się na omawianym kierunku, w ramach specjalności tworzonych w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy i w ramach możliwości kadrowych, nauczyciele przedszkoli, klas początkowych, filozofii, religii, wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych. Niektóre ze specjalności rozbudowywano, inne ulegały likwidacji. Wszystkie one, choć niezależne programowo, prowadzone były równolegle także w Katowicach, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Jedynie animacja społeczno-kulturalna pozostała specjalnością związaną od początku do dziś jedynie z ośrodkiem cieszyńskim, stanowiąc o jego specyfice.

Ten właśnie fragment działalności pedagogiki cieszyńskiej zostanie tu omówiony, i to nie tylko ze względu na przeszło 30-letnią historię, ogromny dorobek i uznaną pozycję wśród kierunków o tym profilu w Polsce. Dorobek ośrodka cieszyńskiego ilustruje rozwój tej szczególnej dziedziny, programowo integrującej działania społeczne, pedagogiczne i kulturalne, co do dziś jest niezbędnym elementem życia społecznego. Trzeba podkreślić, że to właśnie w Cieszynie inspirowano zasadnicze dyskusje programowe dotyczące tego kierunku kształcenia.

Już w dwa lata po uruchomieniu w cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego Pedagogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej, jej organizator — Antoni Gładysz, uczeń F. Znanieckiego, socjolog i polonista z wykształcenia, ale i praktyk zajmujący się wcześniej upowszechnianiem kultury — zwołał w Cieszynie (w dniach 21—22 lutego 1975 roku) I Ogólnopolską Konferencję Zakładów Pedagogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej, działających w szkołach wyższych. Celem konferencji była wymiana doświadczeń z pierwszych lat kształcenia pedagogów pracy kulturalno-oświatowej. W konferencji tej uczestniczyli przedstawiciele uniwersytetów w Lublinie, Łodzi, Warszawie, Wrocławiu, Krakowie, a także w Ostrawie, oraz wyższych szkół pedagogicznych w Bydgoszczy, Krakowie, Opolu i Rzeszowie. Byli również obecni zaproszeni na to spotkanie przedstawiciele Ministerstw: Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Kultury i Sztuki oraz Komisji Nauk Pedagogicznych PAN (oddziału w Krakowie). Pierwszy tom serii zatytułowanej „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”, wydany w Katowicach w roku 1976<sup>2</sup>, prezentował materiały tej sesji, a równo-

---

<sup>2</sup> „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”. T. 1: *Kształcenie animatorów uczestnictwa w kulturze*. Red. A. Gładysz. Katowice 1976.

czesnie stanowił początek nowej inicjatywy wydawniczej, która na wiele lat stała się forum wymiany doświadczeń badawczych i dyskusji środowisk prowadzących ten kierunek kształcenia w Polsce.

Dyskusje i wnioski z tego spotkania pozwoliły pokazać problemy wynikające z koniecznej interdyscyplinarności kształcenia na tym kierunku. Podkreślano ogromną społeczną rolę pedagogów o takim właśnie interdyscyplinarnym przygotowaniu, którzy potrafiliby animować aktywność społeczną i uczestnictwo w kulturze różnych grup wiekowych. Od początku wyraźnie zarysował się problem przygotowania specjalistów w zakresie pracy wychowawczej poza tradycyjnym terenem działań pedagogicznych, a więc szkołą, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi i resocjalizującymi. Dyskutowano, w jakim stopniu ta nowa dziedzina, ze względu na swój charakter, powinna nawiązywać do pedagogiki społecznej i andragogiki. Podnoszono kwestię zdominowania programu kierunku przez liczne przedmioty ściśle pedagogiczne, związane głównie ze szkołą, często powielające swoje treści, przy równoczesnym braku czasu na rzetelne kształcenie w konkretnych specjalnościach, pozwalających podejmować efektywne działania społeczno-kulturalne na podstawie kompetentnie przeprowadzonej diagnozy potrzeb środowiskowych. Na wszystkich kierunkach pedagogicznych ważnym zagadnieniem jest wyważenie właściwych proporcji przygotowania teoretycznego i praktycznego studentów. Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej to kierunek, na którym szczególnie ostro wystąpił ten problem; dyskutujący starali się zinterpretować, co ma oznaczać „zawodowość” i „uniwersyteckość” tej specjalności oraz ich niezbędne, harmonijne połączenie. Wiele wniosków do dziś zachowało aktualność.

Stopniowo cieszyńska pedagogika pracy kulturalno-oświatowej wypracowywała własną specyfikę. Sprzyjały temu jej bliskie związki z pozostałymi kierunkami kształcenia w filii — wychowaniem muzycznym i plastycznym. Codzienne kontakty studentów i kadry, obecność w życiu akademickiej społeczności koncertów, wystaw, wydarzeń kulturalnych stwarzały naturalną sytuację interdyscyplinarności. Również zewnętrzne warunki kulturowe wpływały na krystalizujący się charakter kształcenia. Stosunkowo duża liczba lokalnych instytucji kultury, przede wszystkim organizacji i stowarzyszeń społeczno-kulturalnych, sprawiła, że ten wymiar zajęć pedagoga pracy kulturalno-oświatowej, animatora uczestnictwa w kulturze, studenci mogli poznawać z bliska, w praktyce. Kulturowane na tym terenie z wyjątkową pieczołowitością tradycje kultury lokalnej — bogatej kultury Śląska Cieszyńskiego — pozwalały uwrażliwiać studentów na wartość dziedzictwa kulturowego znacznie wcześniej, niż zostało to zadeklarowane jako jedno z zadań ogólnej polityki oświatowej i kulturalnej. Starannie podtrzymywane kontakty z różnymi instytucjami umożliwiały studentom, w ramach obowiązkowych obozów naukowych, podejmowanie badań służących

kształceniu umiejętności diagnozy, ale także wykorzystywanych przez dane instytucje czy środowiska<sup>3</sup>.

Ogromna rzesza absolwentów, zatrudnionych w różnych instytucjach, utrzymuje życzliwy kontakt z uczelnią, co nierzadko pozwala poszerzać materiał wykorzystywany w kształceniu o ich doświadczenia, a praktyki odbywać w ich placówkach. Charakterystyczne dla cieszyńskiego klimatu kształcenia animatorów kultury były częste zaproszenia A. Gładysza, prowadzącego tę specjalność, na organizowane przez absolwentów, głównie studiów zaocznych, imprezy we własnych środowiskach. Profesor Gładysz zawsze chętnie, jeszcze w ostatnich tygodniach swojego życia (zmarł w wieku 87 lat w roku 2002), przyjmował te zaproszenia mimo znacznych odległości, które musiał pokonać.

Trudność wyważenia proporcji elementów programu towarzyszy również specjalności animacja społeczno-kulturalna, choć zmienił się radykalnie rynek pracy jej absolwentów. Zniknęły funkcje i stanowiska uruchamiane w różnych zakładach pracy i ośrodkach wypoczynkowych w celu organizowania pracownikom czasu wypoczynku i kontaktów z kulturą. Transformacja ustrojowa sprawiła, że wiele związanych z upowszechnianiem kultury instytucji przestało istnieć bądź radykalnie zmieniło swoje funkcje i zakres działań. Powstało i powstaje wiele nowych, określających dopiero swój program. Nie zniknęły jednak problemy towarzyszące temu zawodowi, problemy dotyczące sposobów kształcenia oraz — leżących u ich podstaw — kierunków badań i poszukiwań. Można wśród tych problemów wyodrębnić dwa główne obszary: kontekst pedagogiczny, a co za tym idzie — zakres problemowy i tematyczny tej dziedziny kształcenia pedagogów, oraz kontekst kulturowy, wyznaczający zadania tej grupy w polityce kulturalnej i społecznej państwa.

Kontekst pedagogiczny wiązał się i wiąże z historią pedagogiki, podkreślającej związki wychowania z kulturą. U źródeł tej historii odnajdujemy więc pedagogikę kultury, rozwijającą się intensywnie w Polsce w okresie międzywojennym, zakorzenioną w filozofii kultury, głównie w jej idealistycznym nurcie niemieckim. Nie doprowadziła ona do utworzenia autonomicznej dziedziny badań i działań pedagogicznych. Wprowadzała przede wszystkim określony sposób myślenia i uwrażliwiała pedagogów na rolę kultury duchowej, obiektywnych, duchowych wartości. W okresie powojennym koncepcje te, ze względów ideologicznych, najpierw poddawano krytyce, potem stopniowo całkowicie odrzucono i zanegowano. W myśli pedagogicznej pozostało z tego nurtu jedynie uznanie roli sztuki w wychowaniu, nadal jednak te zagadnienia traktowano w kształceniu pedagogów jedynie jako ogólne uwrażliwienie ich na tę sferę działań. Równocześnie w kraju, zgodnie z przyjętymi w polityce kulturalnej priorytetami, wzrastała liczba placówek kulturalno-oświatowych. W roku 1973

<sup>3</sup> Szczegółowe informacje dotyczące historii tej specjalności w Cieszynie oraz jej dorobku naukowego i dydaktycznego zostały zamieszczone w artykule M. P i n d ó r: *Pedagogika kultury w Cieszynie — tradycje i współczesność*. W: „Pedagogika Kultury”. T. 1. Lublin 2005.

utworzono na studiach pedagogicznych na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych nową specjalność, realizowaną od I roku przez cały cykl kształcenia magisterskiego: pedagogikę w zakresie pracy kulturalno-oświatowej. Powstała ona również w Cieszynie. Jej teoretyczną podstawę nie stanowi pedagogika kultury, ale dorobek pedagogiki społecznej, andragogiki, nauk społecznych, w ich fragmentach dotyczących upowszechniania szeroko rozumianej kultury i uwarunkowań tego procesu. Dyscyplina ta jest budowana także na podstawie badań empirycznych w placówkach kulturalno-oświatowych, różnych instytucjach i środowiskach. Programy i interpretacja wyników badań były jednak wyraźnie, choć w różnym stopniu, naznaczone dyrektywami ideologicznymi, co sprawiło, że również omawiany zawód zaczęto kojarzyć z aktywnością ideologiczną. Kiedy więc polskie społeczeństwo w roku 1989 ostatecznie odrzuciło system społeczno-polityczny PRL, zrezygnowano także z silnie kojarzącą się ideologicznie nazwą specjalności i zawodu. Pedagoga pracy kulturalno-oświatowej zastąpił animator społeczno-kulturalny, zawód wzorowany na tradycjach francuskim. W miejsce pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej utworzono w Cieszynie w 1993 roku animację społeczno-kulturalną. W ostatnich latach program badań, które prowadzili pracownicy tej specjalności, biegł niejako dwoma torami, ze względu na strukturę organizacyjną zatrudniających tych pracowników jednostek. Były to: Zakład Wychowania Estetycznego, realizujący tematy dotyczące wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, oraz Zakład Animacji Społeczno-Kulturalnej, prowadzący prace badawcze w zakresie pedagogiki społecznej, odwołujące się głównie do socjologii kultury. Programy te skoncentrowane były na wartościach, traktowanych jako centrum działań. Po połączeniu tych zakładów w jeden, przekształcony następnie w Katedrę Edukacji Kulturalnej<sup>4</sup>, wyłonił się wspólny wątek badań nad edukacją kulturalną i jej uwarunkowaniami, który, przy współczesnej, szerokiej interpretacji tejże edukacji, mieści w sobie dotychczasowe pola badawcze.

Zmiana ustrojowa w Polsce zbiegła się w czasie z dyskusjami w różnych gremiach międzynarodowych. Na dyskusjach tych podkreślano wzrastającą rolę kultury w rozwoju państw i społeczeństw, potrzebę podjęcia działań przygotowujących młode pokolenia do funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych, rozszerzających ofertę edukacyjną poza coraz bardziej krytykowaną instytucję szkoły. W 1992 roku, w połowie Światowej Dekady Kultury, ogłoszonej przez UNESCO na lata 1988—1997, przyjęto w Genewie ogólny program edukacji kulturalnej. Efektem tych przemian i wydarzeń była i jest nowa faza dyskusji nad programem przygotowania specjalistów, którzy mieliby za zadanie animować różne grupy wiekowe i różne środowiska do aktywności społecznej i uczestnictwa w kulturze. Postulaty programowe są wyrazem próby pogodzenia

<sup>4</sup> Zakładem Animacji Społeczno-Kulturalnej i całą specjalnością kierował od początku Antoni Gładysz, Zakładem Wychowania Estetycznego — Katarzyna Olbrycht. Do połączenia tych jednostek doszło na wniosek A. Gładysza.

międzynarodowego programu edukacji kulturalnej, francuskiego modelu animacji społeczno-kulturalnej (poszerzanego dziś o „mediację kulturalną” — jako mediację między odbiorcą a przedmiotami kultury) oraz postulatów pedagogiki twórczości. Ta ostatnia ma dawać podstawy do tworzenia własnych projektów działań, do konstruktywnego organizowania innym czasu wolnego dzięki pomocy w odkrywaniu przez nich nowego sensu życia i nowych pól własnej aktywności. Wszystkie te trudne zadania wymagają zarówno bardzo dobrego przygotowania w zakresie trafnego diagnozowania potrzeb, jak i właściwego doboru zadań, form i metod, elastycznie zmienianych odpowiednio do zmieniającej się sytuacji, możliwie dojrzałej osobowości, wysokich kompetencji, które umożliwiłyby zdobycie autorytetu w dziedzinie, którą proponuje się innym. Od początku powstania wspomnianego kierunku kształcenia podkreślano konieczność prowadzenia go na poziomie wyższym. Uzasadnieniem były złożone kompetencje, jakie warunkują efektywność pracy w tym zawodzie. Argumentację tę obecnie jeszcze bardziej się wzmacnia w sytuacji, gdy programów działań nie podsuwają już instytucje, przeciwnie — trzeba instytucje przekonywać do określonych działań, proponować i uzasadniać własne programy, tworzyć oryginalne, autorskie placówki.

System kształcenia przyjęty ostatnio w Polsce, w ramach polityki oświatowej państwa, zakłada również na kierunku pedagogicznym kształcenie wyższe dwustopniowe — zawodowe i magisterskie (zgodnie ze strategią lizbońską). Trudno obecnie przesądzić, w jaki sposób kształcenie animatorów społeczno-kulturalnych ma zaspokoić nowe, rodzące się potrzeby. Niektóre ośrodki już tę próbę podjęły (np. Uniwersytet Jagielloński). W Cieszynie studia w tym trybie, na specjalności animacja społeczno-kulturalna, rozpoczęły się w roku akademickim 2006/2007. W czerwcu 2006 roku ośrodek lubelski (UMCS) zaprosił wszystkie pozostałe środowiska w Polsce, kształcące pedagogów o tym profilu, na konferencję poświęconą dyskusji nad perspektywami i nowymi zadaniami dla tej niezwykle ważnej specjalności. Staje ona dziś w obliczu presji kultury konsumpcyjnej, komercjalizowania się instytucji kultury, spadającej aktywności społecznej, wzrastającego zjawiska nabytego i dziedzicznego bezrobocia. Trudności pogłębiają też: niejasna koncepcja polityki kulturalnej państwa, odzwierciedlająca zawirowania polityczne, i nieokreślone deklaracje poszczególnych ugrupowań politycznych co do tej sfery życia społecznego.

Ośrodek cieszyński jest, jak dotąd, aktywnym uczestnikiem tych dyskusji. Z założenia wykorzystuje on lokalny dorobek oraz kadrę, którą stanowi zespół animacji społeczno-kulturalnej<sup>5</sup>. Skupia dziś pedagogów, socjologów, kulturoznawców, teatrologów, filmoznawców, literaturoznawców, specjalistów zajmujących się regionalizmem, ale także marketingiem w kulturze. Swoją aktywno-

<sup>5</sup> Potwierdza to treść pracy zbiorowej pt. *Edukacja kulturalna — wybrane obszary*, przygotowanej przez pracowników Katedry Edukacji Kulturalnej, pod red. K. Olbrycht (Katowice 2004).

ścią naukową wzmacniają oni teoretyczne i badawcze zaplecze prowadzonych w Cieszynie studiów. Warta podtrzymania i rozwinięcia jest specyfika tego środowiska. Zlokalizowana w niewielkim akademickim kampusie, obok Wydziału Artystycznego i Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, w małym, przygranicznym mieście o bogatych tradycjach wielokulturowych, cieszyńska animacja społeczno-kulturalna może i powinna koncentrować się głównie na problematyce upowszechniania kultury lokalnej — symbolicznej i społecznej. Mniejsza skala zamierzeń pozwala rzetelnie diagnozować potrzeby i modyfikować programy. Wielką wartością cieszyńskiego kształcenia animatorów, wartością zgodną z postulatami współczesnej humanistyki, coraz częściej podnoszoną również w kontekście rozwoju pedagogiki jako dziedziny nauki, jest interdyscyplinarność, którą programowo należy podtrzymywać i umacniać.

Zobowiązująca historia, bogaty dorobek, wybitni badacze, którzy zapoczątkowali i przez wiele lat budowali ten nurt cieszyńskiej pedagogiki (żeby wspomnieć tylko nieżyjących już Profesorów — Antoniego Gładysza czy Edmunda Rosnera), wszystko to pozwala mieć nadzieję, że Cieszyn będzie nadal twórczo uczestniczył w poszukiwaniach formuły działań inspirujących ludzi do aktywności kulturalnej i społecznej.

Katarzyna Olbrycht

### **From the experiences of pedagogy in Cieszyn — a socio-cultural thread**

#### **S u m m a r y**

The centre in Cieszyn integrates social, pedagogical and cultural actions which up till now constitute an important element of a social life. With time, pedagogy of cultural-educational work in Cieszyn has worked out its own specificity. It was possible thanks to its close relations with other fields of education in the branch of the University of Silesia — musical and artistic education. Every-day contacts between students and the staff, as well as frequent concerts, exhibitions and cultural events in the life of an academic community created a natural situation of the interdisciplinary character. Also, the external cultural conditions influenced a crystallizing nature of education.

The binding history, rich output, outstanding researchers who started and shaped pedagogy in Cieszyn for many years (not to mention the late professor Antoni Gładysz or Edmund Rosner), allow for hoping that Cieszyn will still participate in looking for the means of educating and stimulating people to cultural and social activity in a creative way.

Katarzyna Olbrycht

### **Sozialkulturelle Erfahrungen der Teschener Pädagogik**

#### **Zusammenfassung**

Teschen ist eine Stadt, in der verschiedenerlei soziale, pädagogische und kulturelle Tätigkeit konzentriert wird. Diese Tätigkeit ist ein wichtiges Element des gesellschaftlichen Lebens und die Teschener Pädagogik hat auf dem Gebiet der Kulturbildungsarbeit seine eigenen Methoden herausgearbeitet. Die Pädagogische Fakultät hat enge Beziehungen mit anderen Fachrichtungen in der Filiale der Schlesischen Universität — mit Musikerziehung und Plastischer Erziehung. Alltägliche gegenseitige Kontakte zwischen den Studenten und Hochschullehrern, zahlreiche Ausstellungen, Konzerte und andere Kulturveranstaltungen als auch äußere Kulturverhältnisse begünstigen die interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Bedeutende Geschichte, reicher Ertrag, hervorragende Aktivisten, von denen die Teschener Pädagogik eingeleitet und viele Jahre hindurch gebildet wurde (um nur die schon verstorbenen Professoren, Antoni Gładysz und Edmund Rosner zu nennen) berechtigen zur Hoffnung, dass es in der Stadt Teschen weiterhin nach neuen Methoden wird gesucht werden, die die Menschen zu kultureller und gesellschaftlicher Tätigkeit ermuntern werden.

Tadeusz Kania

## **Specyfika animacji społeczno-kulturalnej na cieszyńskiej *Alma Mater* (od pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej do nowoczesnej pedagogiki kultury)**

### **Początki kierunku — zapotrzebowanie na animatorów kaowców**

Lata 1970—1980, według wielu historyków i publicystów społeczno-kulturalnych<sup>1</sup>, stanowiły już bardziej socjalną i kulturalną dekadę rozwoju. Po okresie „gomółkowskiej stabilizacji społeczno-ekonomicznej” i powolnego przekraczania minimów — socjalnego czy kulturalnego, żyło się społeczeństwu nieco lepiej. Stwierdzenie, że „żyje się nieźle”, oznaczało często, że żyje się „ani dobrze, ani źle”, ale dopiero po roku 1970 wiele czynników sprzyjało nie tylko konsumpcji na kredyt. Zaczęto inaczej, bo naukowo i podmiotowo, traktować czas wolny (wolne soboty), aktywność kulturalną i twórczą, bazę i zaplecze kulturalne, uczestnictwo w kulturze robotników, w tym mieszkańców hoteli robotniczych. Polska w okresie tzw. ery Gierka i „budowania drugiej Polski”, w dziedzinie instytucjonalnego życia kulturalnego już nie była tylko Polską świetlicową czy klubową (klubów „Ruchu”, kół gospodyń wiejskich czy remiz strażackich), ale coraz bardziej była to Polska domów kultury, domów młodzieży, gminnych ośrodków kultury, świetlic przedszkolnych, a nawet dworcowych, bo młodzież przecież dojeżdżała do szkół jeszcze najczęściej pociągami PKP. Do tych placówek potrzeba było już nie kogokolwiek po maturze, a świetliczanki czy bibliotekarki przestawały wystarczać w placówkach

---

<sup>1</sup> Np. Andrzeja Sicińskiego, dokonującego niegdyś periodyzacji etapów i faz rozwoju kultury w PRL-u.

tzw. szerokiego frontu kulturalno-oświatowego. W „domach górnika” na Śląsku, w hotelach robotniczych rozrastającego się ekstensywnie przemysłu i budownictwa, w domach wczasowych brakowało wykwalifikowanych pracowników kultury, potrafiących wykorzystać wiedzę kulturoznawczą i pedagogiczną oraz konkretne kwalifikacje, aby lepiej organizować czas wolny młodzieży i dorosłym, a „Judymowie” — działacze społeczni i regionaliści, tak popularni jeszcze i wykorzystywani w latach sześćdziesiątych, np. w okresie obchodów milenijnych (1000-lecia państwa i Chrztu), przestali wystarczać. Należało kształcić więcej pracowników kultury, potrafiących aktywizować pracę społeczno-kulturalną młodzieży i dorosłych, nauczycieli do świetlic szkolnych czy aktywistów organizacji (dla ZHP, stowarzyszeń wyższej użyteczności). Nawet niepisane hasła ówczesnych, nie zawsze udanych reform (np. reforma szkolna „10-latki”) głosiły: „magister w każdej szkole, magister w gminnym ośrodku kultury”. Brakowało też wykształconych pedagogów w służbach mundurowych, np. w zakładach karnych. Uwarunkowania obiektywne i inne sprawiły więc, że należało kształcić na potrzeby nie tylko szkolnictwa, ale także kultury społecznej i regionalnej, pracy w zmieniającym się środowisku.

W latach siedemdziesiątych ścierały się w Polsce różne koncepcje dotyczące kształcenia animatorów kultury i modelu absolwenta wyższej uczelni. Ważna była więc nie tylko rola społeczna i aktywność kaowca w środowisku, ale znaczenie miało też jego humanistyczne i wręcz warsztatowe wyposażenie. Pedagogów pracy kulturalno-oświatowej kształcono wtedy zarówno na uniwersytetach, jak i w wyższych szkołach pedagogicznych (np. w Bydgoszczy i Opolu). Jedną z koncepcji, którą można nazwać horyzontalną, zakładała, że wyższe wykształcenie animatora kultury powinno stanowić wartość autoteliczną dla jednostki i że powinno być możliwie szerokie i wszechstronne, jak na wszystkich kierunkach studiów uniwersyteckich.

Druga koncepcja — raczej instrumentalna — zawierała przesłanki filozofii i pragmatyzmu. Według niej przyszły magister pedagogiki od działalności kulturalno-oświatowej winien być wyposażony w podstawową wiedzę nie tylko teoretyczną, ale właśnie instrumentalną. Absolwent pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej (dalej: PPKO) oprócz wiedzy humanistycznej miał posiadać wiele umiejętności praktycznych, a zwolennicy takiego podejścia łatwo godzili się nawet na skrócenie studiów i jakby „upraktycznienie” i „uzawodowienie” programów studiów. I wtedy właśnie, w latach 1975—1980, na nowo otwartym kierunku studiów — pedagogice pracy kulturalno-oświatowej — powstała paradoksalna sytuacja. Liczbę lat nauki skrócono do czterech, ale opracowany i zatwierdzony program kształcenia zakładał horyzontalny model wykształcenia absolwenta PPKO. Wywoływało to częste dyskusje i spory, a nawet sprzeciw nauczycieli akademickich, realizujących program studiów. Podkreślano to na wielu konferencjach ogólnopolskich, w tym także organizowanych przez Zakład

PPKO Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie<sup>2</sup>. W poszczególnych ośrodkach akademickich czyniono starania, aby absolwent legitymował się nie tylko szeroką wiedzą humanistyczną i pedagogiczną, ale opanował konkretne umiejętności praktyczno-metodyczne. Potrzeby środowiska pracy i wpływ praktyki, a także ciągłe postulaty studentów i absolwentów z miejsc praktyk i pierwszej pracy spowodowały, że uczelnie musiały uwzględnić w programie umiejętności praktyczne. Kierownicy najróżniejszych placówek instytucji kultury, należących wtedy do zakładów pracy, gmin, miast i stowarzyszeń, przyjmowali do pracy pedagogów, ale domagali się od nich kwalifikacji i umiejętności praktycznych. Bardzo często chodziło o kwalifikacje instruktorskie i inne metodyczne, które absolwenci w Cieszynie zdobywali od wysoko kwalifikowanych instruktorów (teatru, filmu, fotografii, tańca itp.), dojeżdżających na wydział i kierunek z Warszawy, Krakowa i Katowic. Często korzystano z pomocy wykładowców wojewódzkiego ośrodka metodycznego (WOK w Katowicach i Bielsku-Białej). W innych uczelniach studenci również kończyli kursy dodatkowe formalnymi egzaminami kwalifikacyjnymi, z których w latach osiemdziesiątych, być może także ze względu na oszczędności i sytuację kryzysową (po stanie wojennym), zrezygnowano. Absolwentów uczelni cieszyńskiej, podobnie jak innych ośrodków kształcących „PPKO-wców”, badała i opiniowała kadra pedagogów spotykająca się bardzo często na konferencjach w Cieszynie (np. przed 1980 rokiem), o czym można było przeczytać w prasie andragogicznej i kulturalno-oświatowej, ale także w tomach „Pedagogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej”, redagowanych przez A. Gładysza przez ponad 20 lat<sup>3</sup>.

## Pierwsi i główni wykładowcy kierunku PPKO—ASK

Twórcą kierunku PPKO na Filii Uniwersytetu Śląskiego był prof. dr hab. Antoni Gładysz, jeden z nielicznych na Górnym Śląsku specjalistów od uczestnictwa w kulturze. Wcześniej tworzył Studium Kulturalno-Oświatowe w Katowicach i znany był dziesiątkom kierowników placówek kultury, a także działaczom ruchu społeczno-kulturalnego. Naukowo zajmował się wcześniej badaniem (kierując pracownią w Śląskim Instytucie Naukowym) uczestnictwa w kulturze górników, robotników GOP-u, popularyzacją książki, regionalizmem (prekursorskie prace *Książka w GOP-ie*, *Robotnicy i książki*). Władze rektorskie Uniwersytetu Śląskiego nie skierowały więc do rozwijającej się filii kogoś spośród licznych polonistów czy *stricte* pedagogów-psychologów (socjologii i etno-

<sup>2</sup> J. K a r g u ł: *Przygotowanie pracowników kultury do zawodu*. „Oświata Dorosłych” 1980, nr 10, s. 631—633.

<sup>3</sup> Ibidem. Zob. również: „Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej”. T. 4. Katowice 1979.

grafii na uczelni jeszcze nie było), ale interdyscyplinarnie przygotowanego humanistę (socjologa, literaturoznawcę, kulturoznawcę), któremu nieobca była praktyka życia kulturalnego. Z części „białego Śląska” (A. Gładysz zajmował się także Opolszczyzną i rejonem Tarnowskich Gór, gdzie mieszkał) przeniósł się na prawie 30 lat na „zielony Śląsk” do Cieszyna<sup>4</sup>. Zaangażowanie prof. A. Gładysza i jego postać opisuje wiele artykułów i skryptów, ale warto krótko przybliżyć postacie tworzące kadrę kierunku z okresu pierwszego 10-lecia, w tym głównych wykładowców i promotorów pierwszych setek absolwentów. Wspomnimy tylko tych, którzy na dłużej związani byli z animacją społeczno-kulturalną (dalej: ASK), często tworzyli kierownictwo (dyrekcję) kierunkowego instytutu lub zakładów, katedr. (Z konieczności charakterystyka jest ograniczona do związków z kierunkiem, a nie do dorobku naukowego czy zasług dla całego środowiska, np. Cieszyna, kultury regionu).

Jednym z pierwszych dydaktyków, odpowiedzialnych także za praktyki studenckie i przedmiot andragogika, był — przedwcześnie zmarły — Leopold Kantor (cieszyński). Zainicjował kierowanie studentów na praktyki do ciekawych placówek (np. sanatoriów, klubów kultury, do wsi i gmin Śląska Cieszyńskiego), a także uczył ich pracy jako prelegentów i wolontariuszy.

Dydaktyką zajmowała się przez kilkanaście lat Halina Czudek, a psychologię wykładała Bibiana Jaślar — późniejsza dyrektor Instytutu Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego (gdy rozpoczęto kształcenie magistrów wychowania przedszkolnego).

Jednym z najbardziej zaangażowanych naukowo i dydaktycznie prekursorów kierunku był Edmund Rosner, polonista, regionalista i wybitny znawca kultury literackiej południowego Śląska, szczególnie Śląska za Olzą. Rezultatem wysokiego poziomu prac magisterskich pisanych pod jego kierunkiem były: zaangażowanie publicystyczne i nauczycielskie absolwentów oraz ich praca dla regionu. Wówczas też E. Rosner nawiązał instytucjonalne kontakty między Filią Uniwersytetu Śląskiego, szczególnie kierunkiem PPKO, a placówkami i organizacjami kultury na Zaolziu, z Polakami z czeskiej strony Śląska Cieszyńskiego. Przyczynił się do rozwoju kontaktów naukowych i literackich Cieszyna z Austrią, współtworzył Towarzystwo Polsko-Austriackie i wielokrotnie reprezentował uczelnię i Zakład PPKO jako juror, egzaminator czy ekspert w konkursach, imprezach i sesjach literackich czy regionalnych. W pierwszej grupie wykładowców kierunku znalazła się kilkusobowa grupa rybniczian, w tym Irena Bukowska-Floreńska (wówczas muzealnik i etnograf), Katarzyna Olbrycht (po studiach w Krakowie) i Jan Olbrycht, jeden z licznych w pierwszym okresie socjologów.

---

<sup>4</sup> Warto przypomnieć, że w trakcie pogrzebu na tarnogórskim cmentarzu pochylały się nad trumną sztandary Macierzy Ziemi Cieszyńskiej, Uniwersytetu Śląskiego i miejscowego stowarzyszenia regionalnego.

Katarzyna Olbrycht ukierunkowywała studentów ASK w dziedzinie edukacji artystycznej i wychowania estetycznego i przez lata kierowała najbardziej „bratnim” Zakładem Wychowania Estetycznego. Z jej wykładów korzystali, także programowo, studenci plastyki, pedagogiki przedszkolnej. Po 25 latach pracy na cieszyńskiej pedagogice i wypromowaniu kilku doktorów (czterech w samym zakładzie ASK — współcześnie pod nazwą Katedra Edukacji Kulturalnej i Wychowania Estetycznego) stała się głównym pedagogiem cieszyńskiego ośrodka.

Jan Olbrycht przez lata prowadził przedmioty metodyczne, ale także socjologiczne i seminaria magisterskie (niektóre jeszcze jako burmistrz Cieszyna, ale po przejściu do pracy w samorządzie wojewódzkim i zostaniu eurodeputowanym zawiesił bezpośrednie kontakty z kierunkiem). Trzeba tu podkreślić, że z zakładem PPKO związane były już w pierwszym dziesięcio- czy dwudziestolecu osoby bardzo zaangażowane w życie społeczne Nadolzia. Kilku etatowych pracowników zakładu zostało radnymi, jeden posłem (reprezentujący mniejszość polską w parlamencie praskim w Czechach — Tadeusz Wantuła), wielu zaangażowało się w NSZZ „Solidarność” (Jan Olbrycht był marszałkiem województwa śląskiego).

Przywołana w grupie rybniczian Irena Floreńska stała się jedną z głównych promotorów i współtwórców tworzenia kierunku etnologia (lata dziewięćdziesiąte), ale wcześniej grupa etnologów i folklorystów (np.: Daniel Kadłubiec i Alojzy Kopoczek, a także Wiesława Korzeniowska) — doskonale znających kulturę i historię tej części Śląska — wypromowała setki magistrów, zaszczepiając im przy pisaniu prac dyplomowych pasję etnograficzne, regionalne i miłość do gwary czy kultury ludowej. Prace o regionie były więc w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych typowe także dla cieszyńskiego kierunku PPKO—ASK<sup>5</sup>.

Z pracowników pierwszej dekady trzeba przypomnieć Włodzimierza Goriszowskiego (pedagoga), który z Cieszyna przeniósł się na długie lata do ośrodków kształcenia pedagogów w Kielcach i Piotrkowie Trybunalskim. Zdążył wypromować jednak wielu magistrów pedagogiki i wychowania plastycznego. Seminaria magisterskie prowadzili również do swej przedwczesnej śmierci czołowi przedstawiciele „cieszyńskiej szkoły historyków”, tj. pierwszy prorektor filii Józef Chlebowczyk (szczególnie prace magisterskie o historii szkolnictwa i z problematyki Zaolzia) oraz jego uczniowie: Eugeniusz Kopeć, Andrzej Stępiak. Małżeństwo Żebroków (Barbara i Józef), jako ekonomistów, od początku kierunku wykładało studentom zagadnienia ekonomii, w tym ekonomiki oświaty i kultury. Józef Żebrok przewodził pracom magisterskim ponad 20 lat.

Wśród około 40 wpisów do indeksu pierwsze roczniki absolwentów PPKO miały więc w odpowiednich rubrykach nie tylko pedagogów i psychologów, ale też pracowników naukowo-dydaktycznych o dość interdyscyplinarnych zaintere-

<sup>5</sup> Patrz podrozdział o pracach magisterskich.

sowaniach. O ile wśród asystentów i starszych wykładowców byli metodycy praktykanci, także z placówek i instytucji kultury (szczególnie Wojewódzkiego Ośrodka Kultury w Katowicach i Bielsku-Białej, z dużych domów kultury i muzeów), o tyle wykłady monograficzne, przedmioty wiodące i seminaria dla kierunku ASK prowadzili w latach 1974—1985: historycy, poloniści, ludoznawcy i folklorysty, etnografowie i muzealnicy, socjologowie i ekonomiści, ale przede wszystkim pedagogowie i dydaktycy z psychologami.

Odchodząc od charakterystyk personalnych, trzeba wspomnieć nazwiska osób, które przez kilka tylko lat lub nie na pełnym etacie wykładały studentom lub były promotorami: Ludwik Aleksa, Paweł Broda, Edward Buława (filozof), Ewa Dąbrowska (psycholog), Alojzy Gańcarczyk (pedagog), Marian Gancarczyk (polonista, metodyk), Karol Kosek (polonista), Janusz Michałowicz (pedagog, metodyk ZHP), Krzysztof Krzyżewski (psycholog), Lech Szaraniec (muzealnik), Aniela Winiarska (pedagog), Naum Chmielnicki (socjolog). Wielu z nich bardziej było znanych studentom zaocznym, których roczniki były wtedy liczne i statystycznie starsze (np. przeciętna wieku w wielu grupach przekraczała 50, a w latach osiemdziesiątych — 40 lat). Dzięki takiemu składowi kadrowemu animacja społeczno-kulturalna była nie tylko specyficznie ukierunkowana na pedagogikę kultury, ale studenci i absolwenci pierwszych roczników stykali się z kompetentnymi wykładowcami, humanistami o szerszym, interdyscyplinarnym i zarazem regionalnym spojrzeniu na naukę i praktykę życia kulturalnego.

## **Obozy naukowe kierunku ASK (specyfika, rola integracyjna, dydaktyczna i naukowo-badawcza)**

Na kierunku PPKO studenci pierwszych lat, studiujący w Filii Uniwersytetu Śląskiego, odbywali nie tylko typowe praktyki śródroczne, ale także — na ostatnim roku — dyplomowe. Do typowych praktyk, odróżniających te kierunki w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych od studiów artystycznych (muzycznych i plastycznych), należały: praktyki w placówkach kultury, praktyki pedagogiczne po kursach na wychowawców placówek dla dzieci i młodzieży (zwane kolonijnymi), nieobowiązkowe, ale popularne obozy harcerskie (nie tylko dla studentów, członków ZHP) oraz najważniejsze, bo połączone z konkretnymi obowiązkami także po okresie pobytu w terenie — obozy naukowe. O ile studenci wychowania muzycznego wyjeżdżali na koncerty czy wielodniowe (czasem ponadtygodniowe) tournée, np. z chórem, a studenci wychowania plastycznego zaliczali plenery i obozy typowe dla artystów, o tyle obozy naukowe studentów PPKO—ASK przypominały typowe obozy dla socjologów, etnologów, pedago-

gów czy historyków. Zależnie od potrzeb naukowo-badawczych zakładów czy katedr, zainteresowanych badaniami instytucji, jak też merytorycznych możliwości opiekunów (w tym profesorów i asystentów) obozy przybierały różny charakter i organizowane były w rozmaitej skali. Przeciętna grupa obozowa liczyła od 15 do 25 studentów i różne grupy mogły prowadzić badania przez na ogół 10 dni w samym terenie. Pobyt studentów trwał, zależnie od pogody i ilości zbieranego materiału (np. liczby przeprowadzanych ankiet, wywiadów, opisu placówek), od tygodnia do 2 tygodni, ale bywały obozy trwające i cały miesiąc<sup>6</sup>. Dla najliczniejszych roczników z lat 1973—1980 organizowano rocznie od 5 do 6 grup obozowych, później, po ustabilizowaniu się liczby studentów na roku, wystarczyły 3 obozy naukowe. Studenci wyjeżdżali najczęściej poza Cieszyn, tylko co szósty obóz urządzano w środowisku miasta Cieszyna (lub Czeskiego Cieszyna i najbliższych okolic). Przed 1980 rokiem były trzy „kierunki geograficzne” obozów organizowanych przez Zakład PPKO i Zakład Dydaktyki i Praktyk (którym kierował Leopold Kantor): Beskid Śląski, a szczególnie najatrakcyjniejsze miejscowości turystyczne Śląska Cieszyńskiego, łącznie z tzw. Trójwsią (Koniaków, Istebna, Jaworzynka), ROW, zwłaszcza Rybnik i Jastrzębie, jako najważniejsze ośrodki intensywnie rozwijającego się wtedy Rybnickiego Ośrodka Węglowego, i wreszcie wybrane gminy nowo powstałego wtedy województwa bielskiego, utożsamianego z Podbeskidziem. Szczególnie badano miejscowości górskie i podgórskie z rozwijającą się bazą turystyczną (także agroturystyką), w tym Beskid Żywiecki. Często czwarta część studentów pochodziła z tych miejscowości, np. z wtedy już prawie stutysięcznych miast (Rybnik, Jastrzębie), czy też dojeżdżała z pobliskich gmin na badania terenowe, nie obciążając miejsc noclegowych i skromnego budżetu przeznaczonego na badania. Domek dydaktyczny i wczasowy w Rajczy, który wtedy zakupiono w samym centrum tej miejscowości, służył we wrześniu na organizowanie wielu obozów, a zimą studenci korzystali z niego na obozach sportowych, np. narciarskich, w ramach zajęć na studium WF. Do dyspozycji studentom uczelnia niejednokrotnie przeznaczała na kilka dni środki transportu, np. mikrobusek, autobus, podobnie dzięki współpracy z innymi instytucjami uczestników obozu rozwożono po gminach i sołectwach (na ankietyzację i wywiady) nie tylko samochodami asystentów, ale też użyzonymi samochodami z gmin lub Wojewódzkiego Ośrodka Kultury w Bielsku-Białej. Ten ostatni współuczestniczył w organizacji i przebiegu ponad dziesięciu obozów. Przy wspólnych publikacjach wykorzystywano materiały z badań, poobozowe relacje i doświadczenia. Koordynował współpracę z kierownikiem ASK i zaliczył wszystkie wspólne obozy Joachim Rudzki, pracownik WOK-u w Bielsku-Białej, przez 15 lat systematycznie nadzorujący studentów i przy okazji wprowadzający w kulturę regionu.

<sup>6</sup> Te dłuższe organizowano np. w Wojewódzkim Ośrodku Chorób Płuc i Gruźlicy dla dzieci i młodzieży w Istebnej, na Kubalonce, gdzie studenci nie tylko prowadzili badania, ale pracowali w miesiącach wakacyjnych jako wychowawcy. Obozy tam trwały cały lipiec lub sierpień.

Tematyka naukowo-badawcza tych obozów w znacznym stopniu pokrywała się z zainteresowaniami badawczymi pracowników (kilka osób zbierało w trakcie obozów materiał do prac awansowych, w tym setki ankiet i wywiadów). Władze miejskie z ośrodków przemysłowych ROW-u, szczególnie z Jastrzębia i wybranych gmin województwa bielskiego, były zainteresowane badaniami, wręcz sponsorowały kilka obozów, gwarantując nocleg, wyżywienie, pokrycie części kosztów badań itp. Tak było z obozami w Jastrzębiu-Zdroju i Rybniku przed 1980 rokiem, obozami na Kubalonce (zakwaterowanie w szkole na terenie sanatorium i dodatkowa atrakcyjna praca dla studentów, mających dodatek, jak pracownicy służby zdrowia w zakładzie przeciwgruźliczym, w postaci wyższej pensji za opiekę nad dziećmi). Obozy organizowano też i sponsorowano na terenie: Szczyrku, Buczkowic, Jasienicy, Wisły, Rajczy i okolic Wilamowic, wiele z nich ponawiano w latach dziewięćdziesiątych, a z samej Rajczy, jako miejsca zakwaterowania, badano: Zwardoń, Ujsoty, Milówkę i inne miejscowości.

Z ciekawszych tematów i specyficznej problematyki badawczej, realizowanej głównie na obozach i przy pomocy studentów (a powstało dzięki temu wiele artykułów naukowych i referatów), wymienić należy z pierwszych lat, takie jak:

- zainteresowania kulturalne oraz czas wolny dzieci i młodzieży w sanatorium;
- wpływ mediów w środowisku miejskim i małomiasteczkowym (lata siedemdziesiąte);
- alkoholizm i inne patologie w hotelach robotniczych ROW-u (przebadano około 50 hoteli pracowniczych, głównie domów górnik z Rybnika, Jastrzębia, Wodzisławia, wyniki publikowano między innymi w „Problemach Alkoholizmu”);
- czas wolny górników z Jastrzębia;
- uczestnictwo w kulturze mieszkańców nowego miasta stutysięcznego (zebrano ponad 2 tysiące ankiet, w tym największą ankietę prasową na terenie województwa katowickiego);
- życie kulturalne i rozwój ruchu społeczno-kulturalnego na Śląsku Cieszyńskim, Żywiecczyźnie, na pograniczu śląsko-małopolskim (badania kontynuowano w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, wydając skrypty);
- młodzież Oświęcimia i ich problemy;
- zachowanie się turystów (Polaków i obcokrajowców) na terenie muzeum obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu (wywiady, obserwacje);
- specyfika kultury lokalnej (na przykładzie wybranych gmin w Polsce i na Zaolziu w Czechach);
- percepcja sztuki filmowej (obozy filmowe w Łagowie, pod kierunkiem Tadeusza Wantuły, organizatora późniejszego „lata filmowego” na Zaolziu).

Wspominając te obozy, trzeba podkreślić, że studenci PPKO mieli możliwość systematycznych wyjazdów do Filмотeki Polskiej w Warszawie, gdzie

w ciągu tygodnia, w trakcie specjalnych zamkniętych seansów, oglądali przeciętnie po 50 dzieł klasyki filmowego kina (w ramach zajęć z filmu).

Wiele relacji poobozowych drukowano w formie artykułów popularnonaukowych (studenci, asystenci) czy poważniejszych dysertacji w takich periodykach, jak: „Problemy Studenckiego Ruchu Naukowego”, „Kultura i Ty”, „Studia Społeczne i Ekonomiczne”, „Biuletyn Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN”, w prasie regionalnej i kulturalnej Podbeskidzia (w tym w biuletynach WOK-u w Bielsku-Białej). W latach 1975—1993 w miejscowościach: Jastrzębie, Oświęcim, Rajcza, Kalwaria Zebrzydowska, a także na Zaolziu, Kubalonce (Istebna) zorganizowano co najmniej po trzy obozy (tj. trzy lata z rzędu lub trzy obozy w tym samym roku). Z odleglejszych obozów wspomnieć można Suchą Beskidzką, a najbliższych (nocleg w akademikach filii) ankietowano: Zebrzydowice, Hażlach, Goleszów, Ustroń, Skoczów. Nie ma gminy z powiatu cieszyńskiego, gdzie studenci kierunku PPKO—ASK nie przeprowadziliby badań sondażowych i innych.

Obozy naukowe miały poważny walor dydaktyczno-wychowawczy i badawczy. Studenci integrowali się, poznawali piękno Podbeskidzia i specyfikę badanych miejscowości, służyli pomocą wielu placówkom, nie tylko kulturalnym (np. w okresie braku personelu w sanatorium na Kubalonce stanowili główną siłę wychowawczą na koloniach zdrowotnych). Bardzo ciekawie przebiegały obozowe kolonie profilowane (np. w zamku Kmitów w Lesku), organizowane przed 1979 rokiem we współpracy z działami socjalnymi kopalń, w tym KWK „Makoszowy”. Zakład PPKO współpracował przy organizowaniu obozów z Urzędem Miasta w Jastrzębiu-Zdroju (3 obozy), władzami gmin w Jasienicy, Zebrzydowicach, Kalwarii, z placówkami kultury Oświęcimia, Rybnika czy Zaolzia.

W pierwszym 10-leciu częstymi opiekunami obozów naukowych (rocznie) byli między innymi: Tadeusz Kania, Jan i Katarzyna Olbrychtowie, H. Ruśsek, wspomniany J. Rudzki, Renata Greń. Względny oszczędnościowy, brak możliwości tanich noclegów, środków transportu na uczelni i inne uwarunkowania znacznie ograniczyły w końcu lat dziewięćdziesiątych liczbę obozów terenowych. Pierwsze 15-lecie funkcjonowania kierunku było okresem rozwoju, co zapewne dobrze wspominają uczestnicy czy opiekunowie.

## **Pierwszy tysiąc prac magisterskich — „typowa pedagogika” i opisywanie kultury regionu**

W ciągu pierwszego 15-lecia istnienia kierunku obroniono ponad 1100 prac magisterskich. Dotyczy to cztero- i pięcioletnich studiów dziennych i zaocz-

nych. Uwzględniając ówczesny podział administracyjny, jedną trzecią absolwentów stanowili mieszkańcy woj. katowickiego, jedną trzecią absolwenci z Podbeskidzia (woj. bielskiego), a pozostali pochodzili z całej Polski. Niezależnie od miejsca pracy i zainteresowań zawodowych absolwenci ci zapoznawali się często z regionem właśnie w trakcie studiów. Zdarzało się, że nie zawsze mogli pisać prace dyplomowe zgodne z wykonywanym przez nich zawodem (studenci zaoczni i pracujący) i podejmowali tematy literaturoznawcze, socjologiczne, pedagogiczne. Wśród studentów studiów zaocznych kilkunastoosobowe grupy stanowili np. pracownicy oświaty sanitarnej, celnicy i milicjanci, wojskowi i działacze partyjni, pracownicy działów socjalnych zakładów pracy różnych branż. Najwięcej było oczywiście nauczycieli i szeregowych pracowników kultury. Tych ostatnich zatrudniały domy kultury i kluby czy liczne domy wczasowe. Wielu skierowano na studia z administracji kulturalno-oświatowej, a sporą grupę stanowili działacze, społecznie zaangażowani w stowarzyszeniach kulturalnych, szczególnie regionalnych. Gdy obchodzono 10-lecie, następnie 15-lecie, 20-lecie i 25-lecie utworzenia kierunku zaocznego, zjeżdżali z tej okazji do Cieszyna liczni absolwenci, ale najwięcej było tych, którzy ukończyli studia w 1977 i 1978 roku.

O roli, jaką Zakład PPKO, a później katedra omawianego kierunku odgrywały w dokumentowaniu nie tylko kultury Podbeskidzia, ale całego życia oświatowego i kulturalnego dzisiejszego woj. śląskiego, świadczyć mogą liczne zestawienia tematów prac magisterskich<sup>7</sup>.

Wszystkie prace napisane i obronione w latach 1976—1987 podzielić można na trzy grupy. W grupie, którą można określić jako „tradycja i współczesność”, przeważały takie treści, jak: amatorski ruch miłośniczy i społeczno-kulturowy (w tym monografie zespołów), regionalizm i jego rozwój, kultura ludowa, etnografia i muzea regionu, folklor, kultura muzyczna, historyczno-kulturowe i społeczno-obyczajowe zagadnienia ziemi cieszyńskiej, całego Podbeskidzia, Górnego Śląska i innych regionów na południu Polski. Samych prac o kulturze mniejszości polskiej w ówczesnej Czechosłowacji (na Zaolziu), napisanych na ogół przez studentów pochodzących z czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, powstało około 50<sup>8</sup>.

Grupa prac zatytułowana „uczestnictwo w kulturze” obejmowała tematy z andragogiki (oświaty dorosłych), pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej, rekreacji i wypoczynku (szczególnie na terenie „zielonego” Śląska i Beskidu Śląskiego), zagadnienia czasu wolnego, funkcjonowania prasy lokalnej i regionalnej, oddziaływania publikatorów (wtedy jeszcze radiowęzłów i ruchu dyskusyjnych klubów filmowych), infrastruktury i ekonomiki kultury, działalności in-

<sup>7</sup> Jedno z nich, omawiające prace o regionie, dołączono do periodyku „Podbeskidzie”, zob. T.F. Kania: *Opisywanie regionu. (Prace magisterskie z Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Suplement. „Podbeskidzie” 1984, s. 134—148.*

<sup>8</sup> Część tytułów tych prac zestawiał zaolziański, czeskokocieszyński „Zwrot” 1983, październik.

stytucji, klubów i małych placówek kultury, uczestnictwa w kulturze różnych grup i środowisk, w tym górniczego.

Najliczniejsza była trzecia grupa prac, której hasło tematyczne to „młode pokolenie a edukacja animacyjna”. Prace te podejmowały takie tematy, jak: ekspresja twórcza i animacyjna dzieci, młodzieży czy studentów, działalność ZHP i organizacji młodzieżowych na rzecz kultury, szkoła i działalność świetlic, ogniska pracy i placówki dla dzieci i młodzieży, wychowanie przez sztukę, resocjalizacja i pedagogika specjalna, teoria wychowania w praktyce oraz różne aspekty psychologiczne i pedagogiczne aktywności kulturalnej.

Wśród ponad trzydziestu promotorów wspomnianego tysiąca prac magisterskich, tylko połowę stanowili etatowi pracownicy filii UŚ (w tym późniejszego Instytutu Nauk Pedagogicznych i Społecznych czy Instytutu Nauk o Kulturze). Znaczna część promotorów — adiunkci lub profesorowie — dojeżdżała z placówek kultury i edukacji, w tym z muzeów i kuratoriów, instytucji z Zaolzia (np. Daniel Kadłubiec, Włodzimierz Goriszowski, Ludwik Aleksa, Władysław Josiek, Lech Szaraniec, Władysław Śliwa i inni).

Wiele z tych prac przekazano placówkom kultury i szkołom, szczególnie gdy były to monografie o nich. Z licznych prac skorzystały czytelnie bibliotek czy stowarzyszenia regionalne. Do pewnego czasu prace były udostępniane w czytelni biblioteki filii UŚ, i, jak nakazują przepisy, są one gromadzone w archiwum, a dodatkowe egzemplarze zajmują miejsca w podręcznych bibliotekach instytutów, zakładów i promotorów.

Sporo prac stanowiło podstawę do wydania książek lub broszur, a magistranci i promotorzy stawali się współautorami pięknie wydanych albumów czy monografii (np. prace pisane pod kierunkiem Antoniego Gładysza czy prace kierowane przez polonistów z filii)<sup>9</sup>. W opisywaniu regionu, szczególnie Zaolzia, powiatu cieszyńskiego, dawnego województwa bielskiego, i kultury ludowej Górnego Śląska Zakład i kierunek PPKO mają największe zasługi, co przyznało wielu znawców kultury regionalnej, dziennikarzy i recenzentów.

Prace magisterskie pisane wówczas na maszynie i często na odbijającym światło papierze kredowym (kopie na przebitkowym lub cieńszym) po latach stanowią historyczny prawie „dokument czasu”, a nie tylko świadectwo dojrzałości naukowo-badawczej magistranta. Dysertacje współczesne mogą być już częściej skażone przedrukami z Internetu, skanowanymi fragmentami i plagiatowymi wypaczeniami, co dawniej było rzadkie i nie do pomyślenia. Przeglądanie prac sprzed 20 lub 30 lat dostarcza wielu refleksji zarówno dzisiejszym promotorom, jak i badaczom kultury lokalnej.

---

<sup>9</sup> Do takich prac należą książki o cieszyńskiej drukarni (byłego dyrektora drukarni, absolwenta studiów zaocznych), o problematyce zaolziańskiej. Na innych kierunkach również wykorzystano praktykę drukowania lepszych prac, jeżeli znalazł się sponsor lub była ku temu okazja, np. monografia zakładu leczniczego ss. boromeuszek, napisana przez siostrę zakonną.

W obecnych czasach, kiedy o plagiaty oskarża się wielu wysoko postawionych urzędników i wprowadzane są komputerowe programy do sprawdzania plagiatów, absolwenci nie tylko dawnego PPKO—ASK z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wydają się uczciwymi autorami, a niejedna dysertacja mogłaby służyć muzeum lub poradni pracy kulturalno-oświatowej.

Specyfika kierunku PPKO—ASK od ponad trzydziestu lat kojarzona jest na południu Górnego Śląska z Uniwersytetem Śląskim i Cieszynem, nieżyjącym profesorem Gładyszem i setkami aktywnych animatorów, działaczy regionalnych, kierowników i szeregowych pracowników domów kultury, domów wczasowych, szkół i nietypowych placówek o różnym charakterze i specyfice. Kształceni „pod zawód” i z przysłowiowym „rzuceniem na głęboką wodę” sprawdzili się w różnych regionach kraju, choć jednak większość z nich trafiła do instytucji, placówek i stowarzyszeń województwa śląskiego.

Tadeusz Kania

**Specificity of the Socio-Cultural Animation (SCA) in *Alma Mater* in Cieszyn  
(from the Cultural-Educational Work Pedagogy (CEWP)  
to the modern pedagogy of culture of SCA)**

**S u m m a r y**

Historically and sociologically speaking, the author of the article brings closer the history of one of the first study fields at the branch of the University of Silesia educating the culture pedagogues for different spheres of a social and cultural life. He shows the specificity of education, pioneers and founders of CEWP—SCA, prominence being given to professor A. Gładysz. The article presents the relations, such as: field of study — places and cultural institutions (cooperation with the environment), lecturers — students, the problems of practices and academic camps, the integrative role of specialty. The academic-didactic work is shown in the background of Cieszyn Silesia and Podbeskidzie, likewise the first selected thousand of MA theses concerned with the “tradition and modernity” (also regionalism and Zaolzie), participation in culture and problems of the young generation and animation education. The source literature contains some of the very typical and concrete publications of the SCA field in Cieszyn, also including the books by A. Gładysz.

Tadeusz Kania

**Die Spezifität der sozialkulturellen Animation an der Teschener *Alma Mater*  
Von der PPKO (Pädagogik der kulturbildenden Arbeit)  
bis zur modernen Kulturpädagogik der ASK (Sozialkulturelle Animation)**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Aus historischer und soziologischer Sicht bringt uns der Verfasser die Geschichte einer der ersten Fachrichtungen an der Filiale der Schlesischen Universität näher, die die zukünftigen Kulturpädagogen für verschiedene Gebiete des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens ausbildet. Er berücksichtigt charakteristische Merkmale der Bildung, die Vorläufer und die Gründer der PPKO—ASK mit Prof. Habil. Dr. Antoni Gładysz an der Spitze und folgende Verbindungen: eine Fachrichtung — kulturelle Einrichtungen (Zusammenarbeit mit lokalen Kreisen), Hochschullehrer — Studenten, wissenschaftliche Praktiken und Wissenschaftskurse, integrierende Funktion der einzelnen Fachrichtungen. Im Hintergrund der hier besprochenen: wissenschaftsdidaktischer Arbeit, der ausgewählten mit „Tradition und Gegenwart“ verbundenen Magisterarbeiten (Regionalismus des westlichen Teils des Teschener Schlesiens, Anteil der Jugendlichen an der Kultur, Probleme der jungen Generation und der Animationsbildung) wird das Teschener Schlesien und das Beskiden Gebiet gezeigt. In literarischen Quellen werden manche, für die ASK Fachrichtung in Teschen typische Publikationen und die Werke von A. Gładysz angegeben.

Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta

## **Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej w działalności naukowo-badawczej Katedry Pedagogiki Ogólnej<sup>1</sup>**

Katedra Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie prowadzi od 1990 roku (wtedy jako Zakład Pedagogiki Ogólnej), pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego, interdyscyplinarne badania nt. *Společných, pedagogických i kulturových úvah o rozvoji a výchově dětí a mládeže na Pomezí*. W badaniach tych uczestniczą — oprócz pracowników Katedry — również członkowie innych ośrodków akademickich (z Białegostoku, Gdańska, Opola, Poznania, Warszawy, Zielonej Góry), skupieni w latach 1994—2004 w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a obecnie w Zespole Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN.

Od samego początku działalności w KPO podjęto próbę bliższego współdziałania z polskimi środowiskami oświatowymi z czeskiej części południowego pogranicza (na Zaolziu). W pierwszych pracach z roku 1992, stanowiących ofertę skierowaną do społeczności zaolziańskiej, znalazły się między innymi kwestie: studiów i upowszechniania wiedzy o oświacie polskiej na Zaolziu, wielostronne badania diagnostyczne (pedagogiczno-psychologiczne) osobowości, systemów wartości, dążeń życiowych i wiedzy o Polsce wśród wszystkich uczniów z klas IV i VIII, uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem naucza-

---

<sup>1</sup> Problematyka działalności naukowo-badawczej Katedry Pedagogiki Ogólnej w latach 1990—2003 została szerzej scharakteryzowana w opracowaniu E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Szczurek-Boruty: *Problematyka edukacji międzykulturowej w działalności naukowo-badawczej Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego — Filia w Cieszynie*. W: „Pedagogika Kultury”. T. 1. Lublin 2005, s. 260—263.

nia na terenie powiatu karwińskiego. Kontakty badawcze i oświatowe za Zaołziu zainicjowały cykliczne spotkania naukowe, z których pierwsze, nt. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaołzia*, zorganizowano w 1993 roku w Czeskim Cieszynie, wspólnie z Polskim Związkiem Kulturalno-Oświatowym.

Poczynania badawcze stanowiły zarazem część szerszych badań dotyczących problematyki kultury i edukacji w regionie Podbeskidzia. Kolejne prace, z lat 1994—2006, poświęcono takim zagadnieniom, jak:

- poczucie tożsamości narodowej i kształtowanie tożsamości wielokulturowej;
- kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki planów życiowych i dróg edukacyjnych młodzieży;
- społeczność młodzieżowa na pograniczu w kontekście wielokulturowości;
- problemy pogranicza i edukacji;
- osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży;
- tolerancja jako wartość w procesie edukacji wielokulturowej;
- funkcjonowanie oświaty i szkolnictwa na pograniczu kulturowym w przeszłości i współcześnie, z uwzględnieniem środowiskowych i kulturowych uwarunkowań działalności szkół, modelowych rozwiązań oraz propozycji projektowania szkoły i jej funkcji;
- edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie (dialog międzykulturowy i jego znaczenie w edukacji regionalnej, postawy młodzieży wobec zróżnicowania narodowego, religijnego, kulturowego, działalność szkół oraz różnych organizacji, podejmujących problematykę wielokulturowości);
- rodzinne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju tożsamości w sytuacji pogranicza;
- miejsce i rola Kościołów w kształtowaniu postaw dialogowych, otwartych na odmienność;
- teorie przydatne w badaniach i studiach nad edukacją międzykulturową;
- wartości cenione przez młodzież z pogranicza oraz kształcenie aksjologiczne, podejmowane w działaniach pedagogicznych;
- język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych;
- polityka społeczna i oświatowa w kontekście edukacji międzykulturowej;
- rozwój indywidualny i kształtowanie się tożsamości;
- teoria i praktyka edukacji międzykulturowej;
- teoria i modele badań międzykulturowych.

Publikacje składające się na dorobek naukowy Katedry Pedagogiki Ogólnej cechuje różnorodność tematyki i form. O różnorodności tej świadczy przeplatanie opracowań teoretycznych z relacjami z badań oraz propozycjami metodycznymi. Dzięki temu zgromadzone materiały zawierają rzetelną dokumentację (wyniki badań, źródła historyczne), wspierającą zarówno rozważania o charakterze teoretycznym, jak i propozycje metodyczno-programowe. Na podstawie wieloletnich badań empirycznych został zgromadzony w ten sposób obszerny materiał, stanowiący prezentację indywidualnych zainteresowań oraz poglądów

autorów, jak również wzbogacający dotychczasowy obszar poczyniń badawczych w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej.

W serii prac przygotowanych przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej ukazały się następujące publikacje zwarte:

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn 1992.
2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn 1992.
3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Katowice 1994.
4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn 1994.
5. *Spółeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn 1995.
6. *Spółeczności pogranicza — wielokulturowość — edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn 1996.
7. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice 1997.
8. *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn 1998.
9. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn 1998.
10. *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice 2000.
11. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice 2000.
12. *Rodzina — wychowanie — wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn 2000.
13. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn 2001.
14. *Intercultural Education — The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn 2002.
15. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn 2002.
16. A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn 2002.
17. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn—Warszawa 2003.
18. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn—Warszawa 2004.

19. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna — problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn—Warszawa—Kraków 2005.
20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn—Warszawa 2005.
21. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn 2006.
22. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn 2006.
23. A. Gajdzica: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice [w druku].
24. E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym — studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007.
25. A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo — studium pedagogiczne*. Katowice 2007.

Poszerzeniem i uzupełnieniem naukowej dokumentacji Katedry Pedagogiki Ogólnej są organizowane cyklicznie sympozja i konferencje, przy współudziale Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie nt.:

1. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Czeski Cieszyn, 15 stycznia 1993.
2. *Edukacja i problemy pogranicza*. Ustroń—Cieszyn—Czeski Cieszyn, 18—19 września 1996.
3. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Ustroń—Cieszyn, 12—14 października 1998.
4. *Rodzina — wychowanie — wielokulturowość*. Wiśła, 12—13 października 1999.
5. *Przemiany świadomości społecznej na pograniczach*. Brenna, 17—18 października 2000.
6. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)*. Ustroń, 23—24 października 2001.
7. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Ustroń, 24—25 września 2002.
8. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Wiśła, 21—22 października 2003.
9. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna — problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Ustroń, 11—13 października 2004.

10. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Ustroń, 10—12 października 2005.
11. *Edukacja międzykulturowa na Pograniczu w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej*. Ustroń, 09—11 października 2006.

W ramach działalności naukowej katedry realizuje się również 6 indywidualnych projektów badawczych (grantów), w tym 5 grantów promotorskich KBN.

Z inicjatywy pracowników Katedry Pedagogiki Ogólnej podjęto także działania w zakresie praktyki edukacyjnej, obejmujące:

- wprowadzenie do programu studiów — na kierunku pedagogika — na wybranych specjalnościach przedmiotu edukacja wielo- i międzykulturowa oraz bloku przedmiotów fakultatywnych z tej dziedziny (do wyboru: zagadnienia aksjologiczne, socjalizacja, tożsamość, edukacja szkolna, szkoły mniejszościowe, kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych);
- powołanie w 2003 roku Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, którego działalność przyczynia się do aktywizacji środowiska akademickiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; członkowie koła uczestniczą w pracach badawczych Katedry Pedagogiki Ogólnej, propagują kwestie edukacji międzykulturowej wśród studentów, dzieci i młodzieży w swoich środowiskach lokalnych, podejmują działania edukacyjne (terapeutyczne i interwencyjne) na rzecz nadania rangi Innemu i wsparcia jednostki w nabywaniu tożsamości własnej i społecznej, organizują cykliczne konferencje dla studentów, poświęcone problemom tolerancji i edukacji w warunkach wielokulturowości.

Dalsze poczynania naukowo-badawcze Katedry Pedagogiki Ogólnej będą się koncentrować wokół kwestii edukacji międzykulturowej na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej, a także wokół przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych.

Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta

**The problem of multiculturalism and intercultural education  
in the academic-research activity  
at the Department of General Pedagogy**

**S u m m a r y**

The Department of General Pedagogy at the Institute of the Sciences of Education at the Faculty of Ethnology and Sciences of Education in Cieszyn has conducted the interdisciplinary studies on *Social pedagogical and cultural conditions of development and education of children and youth in the borderline* under the supervision of professor Tadeusz Lewowicki since 1990 (as the Department of General Pedagogy at that time). The participants of these studies, apart from the

academic staff, constitute the members of other academic centres (from Białystok, Gdańsk, Opole, Poznań, Warszawa, Zielona Góra), affiliated with Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (Social Team of Boundary Culture and Education Studies) between 1994 and 2004 and, currently, with Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN (the Team of Pedagogy of Culture and Intercultural Education). The academic-research works conducted at the Department of General pedagogy within the years oscillated around the issue of intercultural education in the borderline, as well as training teachers and pedagogues for work in multicultural communities.

Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta

**Die Mehrkulturheit und interkulturelle Bildung  
in wissenschaftlicher Tätigkeit  
des Lehrstuhls für Allgemeinpädagogik**

**Zusammenfassung**

Der Lehrstuhl für Allgemeinpädagogik des Instituts für Bildungswissenschaften an der Fakultät für Ethnologie und Bildungswissenschaften in Teschen stellt seit 1990 unter der Leitung von Prof. Habil. Dr. Tadeusz Lewowicki interdisziplinäre Forschungen zum Thema: *Soziale, pädagogische und kulturelle Voraussetzungen für Entwicklung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen im Grenzgebiet* an. An den Forschungen nehmen außer den Mitarbeitern der Fakultät auch Wissenschaftler aus anderen Hochschulen (Białystok, Gdańsk (Danzig), Opole (Oppeln), Poznań (Posen), Warszawa (Warschau), Zielona Góra (Grünberg)) teil, welche in den Jahren 1994—2004 die Mitglieder des Gemeinschaftsteams für Forschungen über Kultur und Bildungswesen im Grenzgebiet waren und heutzutage in dem Team für Kulturpädagogik und interkulturelle Bildung der Polnischen Akademie der Wissenschaften (PAN) tätig sind. Wissenschaftliche Forschungen der Fakultät betreffen die interkulturelle Bildung im Grenzgebiet und die Vorbereitung der angehenden Lehrer auf ihre zukünftige Arbeit in mehrkulturellen Gemeinschaften.

Barbara Żebrokowa, Józef Żebrok

## Nauki ekonomiczne w kształceniu nauczycieli w okresie 1971—2005

### Miejsce nauk ekonomicznych w strukturze uczelni

W ciągu całego okresu funkcjonowania uczelni cieszyńskiej, tj. w latach 1971—2006, prowadzono nauki ekonomiczne, choć ich zadania i usytuowanie w strukturze uczelnianej były różne. Wynikało to z rozmaitego znaczenia, jakie im przypisywano w poszczególnych okresach, ale w głównej mierze ze zmian w profilu kształcenia studentów.

Należy wspomnieć, że dyscypliny ekonomiczne w kształceniu uniwersyteckim w Cieszynie pojawiły się już na poziomie kursów uniwersyteckich organizowanych w latach 1904—1923<sup>1</sup>. Wykładali na nich wybitni uczeni, tacy jak: Franciszek Bujak (historyk i ekonomista), Józef Buzek (ekonomista i prawnik) i Stanisław Głabiński (ekonomista). Józef Buzek, urodzony w Końskiej na Zaolziu, był współorganizatorem i pierwszym dyrektorem Głównego Urzędu Statystycznego w latach 1918—1929, posłem i senatorem Rzeczypospolitej Polskiej. W Cieszynie w 1925 roku został opublikowany jego referat *Główne zasady politycznego programu agrarnego w dziedzinie handlowo-celnej*<sup>2</sup>.

W tym artykule poświęcimy uwagę naukom ekonomicznym w kształceniu uniwersyteckim w okresie od powstania Wyższego Studium Nauczycielskiego aż do chwili obecnej.

---

<sup>1</sup> R. Mrózek: *Kontynuacja tradycji — u podstaw organizacyjnych cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Od tradycji ku współczesności. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 1971—2000*. Red. Idem. Cieszyn 2000, s. 9.

<sup>2</sup> J. Żebrok: *Idee agrarystyczne na pograniczu czesko-polskim*. W: *Ojczyzna wielka i mała*. Red. I. Panic. Cieszyn 1996, s. 152.

Nauki ekonomiczne, na powołanym do życia w 1971 roku Wyższym Studium Nauczycielskim, reprezentowała głównie ekonomia. Usytuowano je w strukturze uczelnianej w Sekcji Nauk Humanistycznych obok takich dyscyplin, jak: filozofia, nauki polityczne, historia, socjologia. Sekcja pełniła funkcję służebną wobec wszystkich ówczesnych kierunków studiów, czyli nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym, historii z wychowaniem obywatelskim i filologii polskiej.

W wyniku reorganizacji i zmian w profilu kształcenia studentów uczelnia cieszyńska zdobyła rangę pełnych uniwersyteckich studiów kształcących magistrów. W tym okresie zmianom uległa także struktura organizacyjna filii. Zmiany polegały na utworzeniu nowych jednostek, zakładów, które przyjęły nazwy odpowiadające kierunkom prowadzonych studiów oraz przejęły za nie odpowiedzialność. Jednocześnie wraz ze wzrostem liczby studentów, pracowników i podniesieniem rangi studiów, w ramach poszczególnych zakładów wyodrębniono pracownie. Ekonomię formalnie umieszczono w Zakładzie Pedagogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej, w Pracowni Przedmiotów Filozoficzno-Ideologicznych. Pracownia ta, którą kierował Edward Buława, oprócz ekonomii obejmowała filozofię i nauki polityczne. Zajęcia z ekonomii prowadził Józef Żebrok.

Od roku akademickiego 1976/1977 powstał nowy kierunek studiów: wychowanie przedszkolne. Wzbogacanie oferty kierunkowej, zmiany w programach studiów i wzrost liczby kształcących się studentów, w tym także w trybie zaocznym i eksternistycznym, sprawiły, że konieczne stało się zatrudnienie różnych specjalistów, w tym także z zakresu nauk ekonomicznych. W 1976 roku zatrudniono Barbarę Żebrowską, prowadzącą początkowo zajęcia z przedmiotu statystyka.

Dalsza reorganizacja struktur, przeprowadzona w 1977 roku, polegała na wydzieleniu dwóch instytutów, tj. Instytutu Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego oraz Instytutu Wychowania Muzycznego i Plastycznego, które dzieliły się na mniejsze jednostki — zakłady.

Naturalną konsekwencją kolejnej reorganizacji było powstanie jednostek usługowych dla tych instytutów, między innymi Samodzielnego Zakładu Nauk Społecznych. Kierował nim Eugeniusz Kopeć, a zakład skupiał pracowników naukowo-dydaktycznych z zakresu: historii, filozofii, nauk ekonomicznych, nauk politycznych, filologii polskiej i socjologii. W okresie tym, z inicjatywy E. Kopcia, powstał Klub Dyskusyjny, skupiający głównie pracowników Zakładu Nauk Społecznych, ale też osoby spoza niego, a nawet spoza uczelni. Klub podejmował aktualne, społecznie ważne problemy. Jego najważniejszą zaletą była wielostronność spojrzeń na ten sam problem, na różne jego aspekty.

Jednocześnie na kierunku pedagogika pracy kulturalno-oświatowej związało się studenckie koło naukowe — ekonomiki kultury. Było ono owocem prowadzonego na wspomnianym kierunku w latach 1978—1982 przedmiotu —

ekonomika kultury. Inicjatorem takiego modelu kształcenia był Antoni Gładysz. Należy podkreślić, że w ówczesnych czasach problematyka ekonomiki w kulturze była nowatorska. Koło Ekonomiki Kultury pod opieką pracowników ekonomistów, czyli Barbary Żebrokowej i Józefa Żebroka, zaznaczyło swą obecność nie tylko na uczelni macierzystej, ale i poza nią. Członkowie koła występowali z referatami na ogólnopolskich sesjach kół studenckich, zdobywając czołowe nagrody. Działalność koła zaowocowała także pracami magisterskimi z tego zakresu.

Kolejne przekształcenia organizacyjne w roku akademickim 1982/1983 polegały na utworzeniu katedr. Nauki ekonomiczne zostały w nowej strukturze włączone do Katedry Nauk Społeczno-Politycznych pod kierunkiem Eugeniusza Kopcia.

W roku 1983/1984 pojawił się nowy kierunek studiów — nauczanie początkowe, a w ślad za tą modyfikacją nastąpiły zmiany organizacyjne, polegające na powrocie do struktury instytutowej. Powstały trzy instytuty wraz z wewnętrznymi jednostkami — zakładami. Nauki ekonomiczne usytuowano w Instytucie Nauk Społeczno-Politycznych w ramach Zakładu Nauk Społeczno-Politycznych; zakładem kierował Eugeniusz Kopeć. Kierownictwo Zakładu Nauk Społecznych w latach dziewięćdziesiątych powierzono: Barbarze Żebrokowej, Irenie Bukowskiej-Floreńskiej, Michałowi Hellerowi.

W roku akademickim 1997/1998 Zakład Nauk Społecznych podzielono, w wyniku czego wyodrębnił się Zakład Filozofii. Po podziale nauki ekonomiczne pozostały w Zakładzie Nauk Społecznych. W następnym roku akademickim, czyli 1998/1999, nauki ekonomiczne organizacyjnie w całości włączono do Zakładu Diagnozowania Potrzeb Społecznych. Kierownikiem zakładu był, aż do swej śmierci, Franciszek Ziemiński.

Obecnie ekonomiści organizacyjnie podlegają Zakładowi Studiów i Badań Pedagogicznych.

## **Miejsce nauk ekonomicznych w dydaktyce uczelni**

W okresie gdy powstawały WSN i później filia UŚ, ówczesne programy studiów ujmowały ekonomię jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich studentów, oprócz filozofii, socjologii i nauk politycznych. Również treści programowe ustalano na szczeblu ministerialnym. Podręczniki ekonomiczne, z jakich korzystali studenci, używano na uczelniach ekonomicznych kraju. Wykładowcą ekonomii był w tym okresie Józef Żebrok, nauczyciel akademicki w WSE w Krakowie, a od dnia 1 października 1972 roku pracownik Uniwersytetu Śląskiego. Po obronie pracy doktorskiej, czyli w 1973 roku, został zatrudniony

na stanowisku adiunkta na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, prowadząc zajęcia dydaktyczne w cieszyńskiej filii.

Lata osiemdziesiąte były początkiem ważnych zmian politycznych i społecznych. Organizowano strajki studenckie nie tylko pod hasłami niezależności uczelni, ale i zniesienia przymusu studiowania przedmiotów, które wcześniej były traktowane jako ideologiczne. Dla dyscyplin ekonomicznych, podobnie jak dla pozostałych nauk społecznych, przewidziano inną rolę. Nie miały już one mieć charakteru ideologicznego, a przynajmniej takie były deklaracje ministerialne. Przywrócono im właściwy ich charakter i należytą rolę w procesie kształcenia. Nowością był system polegający na obowiązkowym zaliczeniu przez studentów trzech wybranych przedmiotów w ciągu trzech lat studiów. Przyjęty system objął w filii UŚ jedynie pracowników Zakładu Nauk Społecznych. Wykładowców zobowiązano do ogłaszania nazwy prowadzonego przedmiotu wraz z tematyką zajęć w okresie poprzedzającym rozpoczęcie studiowania. Programy przedmiotów miały charakter autorski, a zajęcia w systemie zapisów były łączone dla całego wydziału. Powodowało to konieczność uatrakcyjnienia zajęć dla studentów o różnych zainteresowaniach i z różnych kierunków.

W zakresie nauk ekonomicznych oprócz nauki teoretycznej, jaką jest ekonomia, pojawiły się nowe przedmioty, takie jak: finansowanie oświaty i kultury, marketing w kulturze, wybrane zagadnienia współczesnej gospodarki światowej. Zainteresowanie studentów przedmiotami ekonomicznymi przeszło oczekiwania. W roku 1986 na Akademii Ekonomicznej w Krakowie obroniła pracę doktorską Barbara Żebrokowa, przejmując część wykładów z tych przedmiotów.

Opisywany stan rzeczy obowiązywał w filii przez prawie dwadzieścia lat i dotyczył pod koniec lat dziewięćdziesiątych już tylko trzech pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym dwóch ekonomistów i socjologa, którzy jako jedyni swoje pensum dydaktyczne realizowali z wyboru studentów.

Lata dziewięćdziesiąte cechowały zarówno zmiany ustrojowe, zapoczątkowane w 1989 roku, jak i jej konsekwencje w postaci ustawy z dnia 27 sierpnia 1991 roku, regulującej zasady gospodarki finansowej uczelni. Ustawa wynikała ze zmiany filozofii zarządzania tą dziedziną życia społecznego, jaką jest szkolnictwo wyższe, i była elementem przebudowy całej gospodarki, w tym gospodarki budżetowej. Zasadnicza nowość polegała tu na wprowadzeniu zasady samodzielnności finansowej uczelni w ramach przyznanej dotacji, a także na możliwości prowadzenia przez uczelnie działalności gospodarczej<sup>3</sup>. Wprowadzono odpłatność za kształcenie w trybie zaocznym. Już następny rok akademicki, tj. 1992/1993, uczelnia przywitała ze znacznym przyrostem studentów

---

<sup>3</sup> B. Żebrokowa: *Uniwersytet, pieniądze i wolny rynek*. „Filia Cieszyn” 1992, nr 3, s. 4–5.

zaocznych. O ile w poprzednim roku akademickim było ich 272, to w następnym aż 1759<sup>4</sup>.

Dla studentów studiów dziennych i zaocznych, zainteresowanych problematyką z pogranicza pedagogiki i nauk ekonomicznych, prowadzono w tym okresie seminaria magisterskie zakończone dyplomami. Powstały również prace magisterskie w ramach indywidualnej opieki promotorów ekonomistów (poza grupami seminaryjnymi). Pojawiły się też nowe specjalizacje w ramach pedagogiki. Największą liczbą studentów cieszyła się pedagogika pracy socjalno-opiekuńczej, która pierwszy rok kształcenia rozpoczęła w roku akademickim 1997/1998. W związku z tym należało poszerzyć dydaktykę o nowe przedmioty *stricte* ekonomiczne bądź z pogranicza nauk ekonomicznych, takich jak: finansowanie działalności społecznej, organizacja i zarządzanie oświatą i sferą społeczną, społeczne skutki procesów gospodarczych. Ich znaczenie wynikało z przekształceń ustrojowych i wagi przedmiotów ekonomicznych w gospodarce rynkowej. Nowy typ gospodarowania wymuszał też inny sposób kształcenia w zakresie polityki społecznej, uwzględniający w dużej mierze jej aspekt ekonomiczny. Wspomnianych przedmiotów uczą ekonomisci.

Aktualne wyzwania, związane z wejściem Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku i z innymi metodami finansowania, znalazły odzwierciedlenie w nowych przedmiotach. Takim przedmiotem prowadzonym przez ekonomistów są projekty socjalne i ich finansowanie za pomocą grantów, kontraktów, finansowania partnerskiego, konkursów. Jeszcze inne zagadnienie stanowi współudział ekonomistów w tworzeniu programów studiów dla kierunków: edukacja filozoficzno-społeczna oraz praca socjalno-opiekuńcza.

## Praca badawczo-naukowa

W ramach pracy naukowo-badawczej należy wyróżnić kilka nurtów zainteresowań ekonomistów zatrudnionych w filii. Są to: samorządność, kultura, oświata i ich ekonomiczne aspekty, region, niektóre aspekty rozwoju obszarów wiejskich i rolnictwa, idee agraryzmu, integracja ekonomiczna z UE. Wyniki badań publikowano w opracowaniach zbiorowych i czasopismach ogólnopolskich („Gospodarka Planowa”, „Wies i Państwo”, „Przegląd Powszechny”, „Dyrektor Szkoły”, „Ekonomista”) i regionalnych („Watra”, „Podbeskidzie”, „Zwrot”).

---

<sup>4</sup> B. Żebrokowa, J. Żebrok: *Filia Uniwersytetu Śląskiego w trzydziestoleciu — obraz statystyczny. W: Od tradycji ku współczesności...*

Badania o charakterze regionalnym dotyczą zagadnień metodologicznych, regionalnego zróżnicowania warunków bytowych, struktury przestrzennej, poziomu rozwoju gospodarczego, socjalnego i kulturalnego Polski. Wyrazem badań nad regionem były organizowane sesje naukowe nt.: *Z historii i kultury wsi Polski południowej* (1987), *Komercjalizacja kultury a dochodowe rozwarstwienie społeczeństwa* (1996), *Rynek pracy i rynek dla pracy* (1998). Opublikowano też artykuły w wydawnictwach seryjnych i pracach zbiorowych, jak: „*Studia Etнологiczne i Antropologiczne*”; *Bogaci tradycją. Kontynuacja i zmiana w kulturze wsi współczesnej: Ojczyzna wielka i mała; Wspólnota i odrębność regionalna; Symbole kulturowe, komunikacja społeczna, społeczności regionalne; Tożsamość kulturowa Śląska Cieszyńskiego*; „*Rocznik Cieszyński*”.

Jeszcze innym obszarem badań jest kultura. Nauki ekonomiczne koncentrują się obecnie na pozycji kultury w nowych warunkach gospodarki rynkowej, komercjalizacji kultury i jej wymiarze społecznym, zróżnicowaniu w funkcjonowaniu instytucji kultury, finansowaniu kultury przez samorządy, na funkcjonowaniu rynku w kulturze. Tym zagadnieniom poświęcono referaty wygłoszone na sesjach naukowych w Katowicach, Opolu, Cieszynie i Bielsku-Białej, Rybniku, jak też opublikowane w formie książkowej (*Samorządy wobec problemów społeczności lokalnych*, Cieszyn 1998; *Komercjalizacja kultury*, Cieszyn 1996) oraz w postaci artykułów w czasopismach i opracowaniach zwartych.

Aktualnie pole badawcze stanowi rola kształcenia i wychowania w nowych warunkach ustrojowych. Publikacje i wystąpienia na konferencjach naukowych z tego obszaru badań dotyczą między innymi funkcjonowania szkoły w środowisku zwanym „burzliwym”, zagadnienia relacji: wychowanie — gospodarka, roli mediów w pedagogice, społecznych wartości pracy i wykształcenia, stosowania metod statystycznych w pracy naukowej, zróżnicowania modelu i poziomu kształcenia w przekroju regionów („*Przegląd Powszechny*”, „*Dyrektor Szkoły*”).

Stale utrzymywane są kontakty naukowe z innymi uczelniami, w tym uczelniami ekonomicznymi, w kraju, takimi jak: Akademia Ekonomiczna w Krakowie i Katowicach, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Katedra Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Współpraca polega na wspólnej organizacji konferencji naukowych, wystąpieniach z referatami, prowadzonych wykładach i seminariach, publikacjach w wydawnictwach tych uczelni. Publikacje takie zawarte są w: *Pracach Naukowych Uniwersytetu Śląskiego*, wydawnictwach AE w Krakowie i Katowicach, wydawnictwie Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach. W tej ostatniej przedmiotem zainteresowania była integracja ekonomiczna Polski z krajami Unii Europejskiej.

Pracownicy wykładający przedmioty ekonomiczne biorą też aktywny udział w życiu uczelni i regionu. Pełnili funkcje: kierownika Zakładu Nauk Społecz-

nych, kierownika ds. studiów zaocznych, członka Rady Wydziału i Rady Instytutu, członka Komitetu Doradczego przy Wojewódzkiej Radzie Narodowej w Bielsku-Białej, Komitetu Obywatelskiego w Cieszynie, członków samorządu lokalnego, sekretarzy komisji wyborczych do parlamentu i samorządów. Za swą działalność nagradzani są nagrodami rektorskimi i senackimi („Za zasługi dla Uniwersytetu Śląskiego”). Ekonomiści ponadto stale udzielają konsultacji z zakresu nauk ekonomicznych i statystyki, zwłaszcza dla doktorantów i habilitantów własnej uczelni, jak i osób spoza niej.

Edukacja ekonomiczna nabiera szczególnego znaczenia we współczesnym świecie. Naszym zadaniem było pokazanie w tym krótkim szkicu, że również w kształceniu pedagogów jest ona ważna i w cieszyńskiej uczelni miała swoje istotne miejsce.

Barbara Żebrok, Józef Żebrok

### **Economic sciences in teacher education between 1971 and 2005**

#### **S u m m a r y**

The tasks and functioning of economic sciences in the structure of the university in the whole period of its existence in Cieszyn were diversified. Economic disciplines in teacher education appeared already at the level of university courses organized between 1904 and 1923. Since then they have been appearing in education syllabuses over and over again, whereas since 1971 up till now they have been represented by concrete subjects, student academic circles or typical economic studies (between 1981—1991). The economy teachers were constantly giving advice within the scope of this field — especially to Phd and habilitacja candidates from their own university, as well as people outside it.

Barbara Żebrok, Józef Żebrok

### **Die Wirtschaftswissenschaften in Lehrerbildung in dem Zeitraum 1971—2005**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die Wirtschaftswissenschaften übten an der Teschener Hochschule verschiedene Funktionen aus. Sie sind schon im Rahmen der in den Jahren 1904—1923 organisierten Universitätskurse erschienen worden. Seitdem kamen sie ab und zu in Lehrplänen vor, und ab 1971 bis heute sind sie durch konkrete Fächer, Studentenwissenschaftszirkel oder typische Wirtschaftswissenschaften (1981—1991) vertreten. Die Wirtschaftswissenschaftler haben schon immer die Doktoranden und Habilitanden von ihrer Heimathochschule und von außerhalb der Teschener Hochschule beraten.

Ks. Józef Budniak

## **Cieszyńska *Alma Mater* w procesie integracji międzywyznaniowej**

Nauka w swojej definicji obejmuje refleksję intelektualną nad człowiekiem, nad światem w jego różnorodności, to wynajdywanie, czasem po omacku, dróg wiodących do prawdy, która jest niczym innym, jak poszukianiem odpowiedzi na najbardziej egzystencjalne pytania, również — a może przede wszystkim — na pytanie o jedność świata. Tę jedność zawierają takie pojęcia, jak: ekumenia, integracja i „universitas”. Oznaczają one powiązanie, zespolenie, zjednoczenie, ogarnięcie wszystkiego.

Obca tradycji uniwersyteckiej jest myśl o podziałach między ludźmi. Uniwersytet i integracja należą więc do jednego procesu dziejowego. Konkludując, integracja międzywyznaniowa i międzyreligijna nie jest obca temu procesowi, w który od ponad pięciu stuleci włączył się Śląsk Cieszyński. Od XV stulecia Cieszyn wiąże się ze znanymi ośrodkami nauki i kultury (Kraków, Ołomuniec, Wiedeń, Lwów). Intensywnie od tego okresu rozwijało się szkolnictwo na różnych szczeblach.

Zmiany systemu oświaty w XIX-wiecznej monarchii habsburskiej i odrodzenie polskiego ruchu narodowego w księstwie cieszyńskim pozwoliły w 1895 roku na otwarcie pierwszej polskiej szkoły średniej na Śląsku Cieszyńskim: Polskiego Gimnazjum Prywatnego. Przyczyniła się do tego Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego<sup>1</sup>.

W latach 1904—1923 odbywały się w Cieszynie tzw. kursy uniwersyteckie, które organizowało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w księstwie cieszyńskim. Kursy te miały na celu kształcenie nauczycieli dzięki ich uczestnictwie w wykładach i seminariach prowadzonych przez wybitnych przedstawicieli nau-

<sup>1</sup> R. Mrózek: *Tradycje akademickie środowiska cieszyńskiego — u podstaw organizacyjnych Filii Uniwersytetu Śląskiego*. W: *W zwierciadle ćwierćwiecza*. Red. I d e m. Cieszyn 1995, s. 11.

ki polskiej (filozofa Kazimierza Twardowskiego; poetę i historyka literatury Jana Kasprówicza; historyków Franciszka Bujaka i Adama Szelągowskiego; ekonomistów Józefa Buzka i Stanisława Głabińskiego; przyrodników Emila Godlewskiego i Michała Siedleckiego; artystę rzeźbiarza Jana Raszkę)<sup>2</sup>.

W tradycji dydaktycznej uczelni cieszyńskiej ważną funkcję pełniła edukacja duchowa, realizowana podczas różnych nabożeństw w kaplicy seminarium. Mimo że w tym czasie była to kaplica jednowyznaniowa — rzymskokatolicka — to jednak spełniała ona funkcję integrującą środowisko akademickie (zlikwidowano ją po roku 1945).

Godny podkreślenia jest fakt istnienia w Cieszynie drugiej jednostki akademickiej. W 1922 roku powstała, przeniesiona z Bydgoszczy, Państwowa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego, pierwsza wyższa uczelnia na Śląsku, w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej. Uczelnia ta — szkoła zawodowa typu wyższego — miała Wydział Rolniczy i Wydział Instruktorsko-Nauczycielski<sup>3</sup>. Najwybitniejszym przedstawicielem kadry nauczycielskiej był entomolog Kazimierz Simm<sup>4</sup>. Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego przetrwała w Cieszynie do 1950 roku, kiedy to przeniesiono ją do Olsztyna, gdzie przyjęła nazwę Wyższej Szkoły Rolniczej, a od 1999 roku — Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Bogata tradycja akademicka grodu nad Olzą pozwala nazwać cieszyńską uczelnię mianem *Alma Mater*. To w cieszyńskiej *Alma Mater* w dniach od 21 sierpnia do 28 sierpnia 1995 roku odbył się, po raz pierwszy w Polsce i w tej części Europy Wschodniej, XXVIII Międzynarodowy Kongres Ekumeniczny<sup>5</sup>, który zgromadził przedstawicieli dziesięciu Kościołów i wspólnot chrześcijań-

<sup>2</sup> Por. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1905, nr 6, s. 97—99.

<sup>3</sup> Por. A. Zając: *Okres międzywojenny*. W: *Cieszyn. Zarys rozwoju miasta i powiatu*. Red. J. Chlebowczyk. Katowice 1973, s. 272—273.

<sup>4</sup> „Kazimierz Simm żył w latach 1884—1955. Był on inicjatorem ochrony źródeł Wisły. Po przeniesieniu Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego z Cieszyna do Olsztyna K. Simm został profesorem Uniwersytetu Poznańskiego”. Por. R. Mrózek: *Tradycje akademickie środowiska...*, s. 12.

<sup>5</sup> Kongresy ekumeniczne organizuje Międzynarodowa Wspólnota Ekumeniczna (International Ecumenical Fellowship — IEF) mająca swoją siedzibę w Brukseli. Powstała ona w 1967 roku we Fryburgu w Szwajcarii. Za pośrednictwem modlitwy, studium i działania pragnie rozwijać jedność widzialną między wszystkimi chrześcijanami, zgodnie z wolą Chrystusa: „Ojcze, spraw, aby byli jedno”. Każdego roku w innym kraju organizowane są międzynarodowe kongresy ekumeniczne. Dotychczas odbyły się one w: 1968 — Gwatt (Szwajcaria), 1969 — Breda (Holandia), 1970 — Salamanka (Hiszpania), 1972 — Altenberg (Niemcy), 1973 — Vodice (Jugosławia), 1974 — Dinard (Francja), 1975 — York (Anglia), 1976 — Malonne (Belgia), 1977 — Loyola (Hiszpania), 1978 — La Grande Motte (Francja), 1978 — Hamburg (Niemcy), 1979 — Assisi (Włochy), 1980 — Exeter (Anglia), 1981 — Bruges (Belgia), 1982 — Avila (Hiszpania), 1983 — Coburg (Niemcy), 1984 — Canterbury (Anglia), 1985 — Lyon (Francja), 1986 — Bovendonk (Holandia), 1987 — Santiago de Compostela (Hiszpania), 1988 — Chester (Anglia), 1989 — Wierzechnheiligen (Niemcy), 1990 — Bovendonk (Holandia), 1991 — Viviers (Francja), 1992 — Segau (Austria), 1993 — Salamanka (Hiszpania), 1994 — Durham (Anglia), 1995 — Cieszyn (Polska), 1996 — Leuven (Belgia), 1997 — Magdeburg (Niemcy), 1998 — Friedrichroda (Niemcy), 1999

skich (rzymskokatolicy, luteranie, prawosławni, reformowani, anglikanie, starokatolicy, baptyści, adwentyści, metodyści, wolni chrześcijanie) z różnych stron świata: Europy, Stanów Zjednoczonych i Afryki. Nieprzypadkowo Kongres ten odbył się w Cieszynie, leżącym w Polsce i w Republice Czeskiej. Tradycje miasta są starsze od państwowości obu tych narodów. Historię miasta i regionu przypominają romańska rotunda sprzed 1000 lat i odwieczne nekropolie chrześcijan i Żydów. Uczestnicy Kongresu, spotykając się w Cieszynie, znaleźli się w szczególnym miejscu Europy, tak często ważącym w jej losach. Dawne księstwo cieszyńskie dzieliło przez wieki los całego Śląska. Na ziemię cieszyńską w ciągu historii oddziaływało wiele kultur narodowych: Polski, Czech, Niemiec i Austrii. Dzisiaj Śląsk Cieszyński jest jedynym zwartym obszarem chrześcijan przynależących do Kościoła rzymskokatolickiego i ewangelicko-augsburskiego<sup>6</sup>. Struktura wyznaniowa Śląska Cieszyńskiego oddaje w pełni jego ekumeniczny charakter. Około 60% mieszkańców to wyznawcy Kościoła rzymskokatolickiego; 30% — wyznawcy Kościoła ewangelicko-augsburskiego; 10% stanowią wyznawcy innych wspólnot (Adwentyści Dnia Siódmego, Kościół Wolnych Chrześcijan, zielonoświątkowcy, Zbór Stanowczych Chrześcijan i inne)<sup>7</sup>.

Temat Kongresu — *Odnów nas przez modlitwę i pracę — Ora et labora*, rozważano w aspekcie trzech wyznań chrześcijańskich, reprezentowanych przez teologów z Kościoła rzymskokatolickiego, ewangelicko-augsburskiego i prawosławnego. Duchowość tego Kongresu pozostawiła niezatarte ślady w umysłach nie tylko jego uczestników, ale również w umysłach i sercach pracowników i studentów uniwersytetu oraz mieszkańców Cieszyna.

W dniu 19 maja 1994 roku, w cieszyńskiej *Alma Mater* odbyła się uroczystość nadania doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Richardowi Pipesowi, urodzonemu w Cieszynie i do 16. roku życia mieszkającemu w tym mieście<sup>8</sup>. W zwyczajowym wykładzie Richard Pipes podkreślił między innymi

---

— Avila (Hiszpania), 2000 — Strasbourg (Francja), 2001 — Praga (Czechy), 2002 — Swanwick (Anglia), 2003 — Budapeszt (Węgry), 2004 — każdy kraj organizował u siebie, 2005 — Bratysława (Słowacja). Por. J. B u d n i a k: *XXVIII Międzynarodowy Kongres Ekumeniczny w Cieszynie. Ora et labora*. Cieszyn—Bytom 1996.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>7</sup> Por. I d e m: *Ekumenizm w diecezji bielsko-żywieckiej w latach 1992—1997*. Raport dla ks. bp. ordynariusza Tadeusza Rakoczego, przygotowany na wizytę *ad limina apostolorum*, która odbyła się w lutym 1989 roku.

<sup>8</sup> Richard Pipes urodził się w Cieszynie w roku 1923. Zimą 1939 roku wraz z rodziną opuścił Cieszyn, udając się do Stanów Zjednoczonych. W czasie II wojny światowej służył w amerykańskich wojskach lotniczych. Studiował w Muskingam College, Cornell University oraz w Harvard University, gdzie pracował aż do czasu przejścia na emeryturę. W 1963 roku został profesorem historii. W latach 1968—1973 pełnił funkcję dyrektora w Centrum Badań Rosyjskich Uniwersytetu Harvarda. Należy do najwybitniejszych znawców historii Rosji XIX i XX wieku oraz historii Związku Radzieckiego. Przez pewien czas pełnił obowiązki przewodniczącego Rady

osobiste więzi ze Śląskiem Cieszyńskim, wyraził uczucia, z jakimi wspomina swe rodzinne miasto, miasto leżące w samym sercu Europy, na styku trzech cywilizacji. W tym samym dniu Rada Miasta Cieszyna nadała profesorowi honorowe obywatelstwo<sup>9</sup>.

Z jednej strony — współczesne wydarzenia rozpraszające uwagę człowieka, a z drugiej — potrzebne w wielu wypadkach wewnętrzne skupienie, utrudniają realizację misji humanistycznych i religijnych. Dlatego niezwykle ważne jest tworzenie miejsc, w których ludzie różnych wyznań, złączeni jednak istotą bytu człowieka na ziemi, znajdują czas na chwilę refleksji, na poszukiwanie Drogi, Prawdy, Życia, Miłości i Odkupienia. Takim szczególnym miejscem jest kaplica ekumeniczna.

Dzień 12 maja 1998 roku zapisał się na kartach historii uniwersytetów w Polsce jako niezwykle wydarzenie, jako zwrot ku bogatej przeszłości tradycji chrześcijańskiej. W tym dniu w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie została poświęcona kaplica ekumeniczna. Jej otwarcie to kolejny historyczny fakt, który zapisał się w tradycji uniwersyteckiej, w historii Cieszyna, Polski i Kościoła. Jest to jedyna w Polsce kaplica ekumeniczna, która mieści się w uczelni państwowej.

Powstanie kaplicy ekumenicznej stało się więc wyrazem rzeczywistych, głębokich potrzeb kilkutysięcznego środowiska akademickiego. Na uroczystość poświęcenia kaplicy przybyły do cieszyńskiej *Alma Mater* najwybitniejsze postacie życia religijnego, akademickiego i społecznego Cieszyna, regionu, całego Śląska oraz Zaozlia. Środowisko akademickie reprezentowali: ówczesne władze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, rektor prof. dr hab. Tadeusz Sławek, prorektor ds. nauki prof. dr hab. Zofia Ratajczak, prorektor Filii UŚ w Cieszynie prof. dr hab. Alojzy Kopoczek, dziekan Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Filii UŚ prof. dr hab. Andrzej Wójtowicz; Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego reprezentował ks. dr Zygfryd Glaeser. Na uroczystość przybyli również przedstawiciele władz wojewódzkich, z wojewodą bielskim Andrzejem Sikorą, oraz władz miejskich, z burmistrzem Janem Olbrychtem. Władze kościelne reprezentowali: ks. bp Tadeusz Rakoczy, ordynariusz diecezji bielsko-żywieckiej; ks. bp Paweł Anweiler, biskup diecezji cieszyńskiej Kościoła ewangelicko-augsburskiego; ks. prałat Stanisław Puchała, delegat metropolity katowickiego abpa Damiana Zimonia; ks. dziekan Rudolf Sikora, przedstawiciel ordynariusza diecezji ostrawsko-opawskiej w Republice Czeskiej; ks. Jan Cieślár, delegat biskupa Kościoła ewangelicko-augsburskiego w Republice Czeskiej; ks. radca Jan Gross, prezes Śląskiego Oddziału Polskiej Rady Ekumenicz-

Prezydenckiej ds. Stosunków Amerykańsko-Radzieckich; był dyrektorem Wydziału Spraw Sowieckich i Wschodnioeuropejskich Rady Bezpieczeństwa Narodowego. Por. archiwum Filii Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>9</sup> Por. A. Zawiszowski: *Prof. Richard Pipes — Doctor honoris causa UŚ*. W: <http://gu.us.edu.pl> (z dnia 1 maja 2005 roku).

nej i ks. dr Józef Budniak, prezydent Polskiego Regionu Międzynarodowej Wspólnoty Ekumenicznej.

Kaplica mieści się w miejscu dawnego obiektu sakralnego. Jednak jej wygląd odbiega od pierwowzoru. Jest mniejsza, a jej nowoczesny wystrój zaprojektował cieszyński artysta rzeźbiarz Jerzy Herma — projektant i wykonawca soborowego ołtarza i ambonki. W tle ołtarza majestatycznie wznoszą się pieczołowicie odrestaurowane przez cieszyńskiego organomistrza Roberta Kopoczka dwunastogłosowe organy. Refleksyjny nastrój kaplicy dopełniają kryształowe kandelabry i subtelny błękit ścian.

Historyczny już wymiar mają słowa prorektora filii, mówiące o szczególnym charakterze uroczystości, będącej znakiem czasów współczesnych — *signum temporis*. Poświęcenia kaplicy dokonali ks. bp Tadeusz Rakoczy i ks. bp Paweł Anweiler.

Điękując władzom uczelni za podjęcie inicjatywy otwarcia kaplicy oraz za całą troskę o intelektualną i duchową formację studentów, bp. Rakoczy powiedział: „Ta uniwersytecka kaplica jest przestrzenią materialną, ale i miejscem duchowym, w którym zatrzymują się na modlitwie, znajdują Boga i swoją orientację życiową wierzący w Chrystusa, którzy na różne sposoby przeżywają akademicką przygodę i uniwersyteckie doświadczenia. To miejsce otwarte dla wszystkich, którzy stają się poszukiwaczami Prawdy, oddając się wiedzy, która nie zamyka się do ciasnych, pragmatycznych horyzontów”<sup>10</sup>. Biskup Anweiler, życząc wszystkim, by poszukiwanie Boga było dla nich istotnym składnikiem życiowego zdobywania wiedzy, wyraził nadzieję, że ta „kaplica będzie miejscem osobistego szukania, wędrowania w głąb samego siebie po to, by szukać Boga, jak Go odnaleźć, by potem można było nauczać innych”<sup>11</sup>.

Po poświęceniu kaplicy, studenci Instytutu Pedagogiki Muzycznej zaśpiewali, pod dykcją Aleksandry Trefon-Paszek, *Missa Della Domenica* Girolama Frescobaldiego, a Zygmunt Antonik publicznie po raz pierwszy wydobył dźwięk z organów, grając fragment *Bogurodzicy*. Od tego czasu w kaplicy uczelni cieszyńskiej celebrowane są w każdą sobotę nabożeństwa, odbywają się spotkania modlitewne oraz koncerty.

Zanim powstały na uniwersytetach w Polsce wydziały teologiczne, już w roku akademickim 1998/1999 została utworzona w cieszyńskiej *Alma Mater*, na kierunku pedagogika, nowa specjalność: edukacja religijna o profilu katolickim i ewangelickim. Powołanie tej specjalności odbyło się na mocy decyzji Senatu Uniwersytetu Śląskiego i Konferencji Episkopatu Polski<sup>12</sup>. Studia te przy-

<sup>10</sup> A. Ś w i e ż y: *Razem się uczyć, razem się modlić*. „Gość Niedzielny” 1998, nr 22(LXXV), s. 17 i 20.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>12</sup> Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, pod przewodnictwem ks. bpa prof. dr. hab. Jana Szłagi, w dniu 3 grudnia 1997 roku, na prośbę ordynariusza diecezji bielsko-żywieckiej Tadeusza Rakoczego rozpatrzyła wniosek o utworzenie specjalności edukacja religijna w Filii Uni-

gotowują przyszłych katechetów dla Kościoła katolickiego i dla Kościoła ewangelickiego.

Każdego roku studenci i pracownicy naukowo-dydaktyczni wyznania rzymskokatolickiego i ewangelicko-augsburskiego uczestniczą sympozjach i konferencjach naukowych odbywających się w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Na przykład w październiku 1996 roku odbyła się konferencja międzynarodowa *Stosunki wyznaniowe na Śląsku Cieszyńskim*; w 1998 roku sesja naukowa *Szansa czy zagrożenie dla polskich pograniczy*; w 2000 roku sesja naukowa *Pojednajcie się. Pastoralny i społeczno-kulturowy wymiar ekumenizmu na Śląsku Cieszyńskim*; w 2001 roku — *Z Duchem Świętym w trzecie tysiąclecie*; w 2003 roku — *Sekty i nowe ruchy religijne — studium ekumeniczne*<sup>13</sup> oraz konferencja na temat: *Kształtowanie tożsamości religijnej i kulturowej na Śląsku Cieszyńskim*; w 2004 roku *Towarzystwo Jezusowe (jezuici) na Śląsku Cieszyńskim*. W 10. rocznicę ogłoszenia encykliki ekumenicznej *Ut unum sint* zorganizowano międzynarodową konferencję naukową zatytułowaną *Aby byli jedno*. Konferencjom tym towarzyszy modlitwa o jedność chrześcijan. W ten sposób realizowane są słowa Jana Pawła II: „Obok ekumenicznego zaangażowania pasterzy Kościoła i teologów potrzebne jest też włączenie się wszystkich wiernych chrześcijan przez modlitwę i postawę braterskiej miłości. Duch ekumenizmu winien przenikać całe życie Kościoła [...]. Działalność ekumeniczna należy do pastoralnych priorytetów Kościoła i w pracy tej nie powinno zabraknąć żadnego z chrześcijan”<sup>14</sup>.

Obserwując ruch ekumeniczny, można wysunąć tezę, że ma on charakter integrujący środowisko uczelniane i lokalne.

W świecie współczesnym kontakty między chrześcijanami a osobami innych religii na różnych płaszczyznach życia stają się coraz częstsze. Stanowią one ważną część współpracy ekumenicznej, która może zmierzać do uwypuklenia religijnych aspektów problemów sprawiedliwości i pokoju, podtrzymywania życia rodzinnego, szacunku dla wspólnot mniejszościowych. Współpraca ekumeniczna w życiu społecznym, naukowym i kulturalnym powinna być realizowana w ogólnym kontekście poszukiwania jedności chrześcijan, którą można odnaleźć w inicjatywach ekumenicznych — integracyjnych — podejmowanych i realizowanych na cieszyńskiej uczelni.

Uniwersytety były od początku przykładem integracji różnych nacji, stanów zdążających z daleka, by słuchać, dyskutować. Niechby dziś były takim

---

wersytetu Śląskiego w Cieszynie. Wniosek ten został pozytywnie przyjęty, a następnie przedłożony na sesji plenarnej Konferencji Episkopatu Polski. Ostatecznie w dniu 12 marca 1998 roku na 293. zebraniu plenarnym Konferencji Episkopatu Polski w Warszawie biskupi pozytywnie ustosunkowali się do prośby Księdza Biskupa o powołanie wymienionej specjalności. Por. Archiwum Kurii Diecezjalnej Wydziału Katechetycznego w Bielsku-Białej.

<sup>13</sup> Por. ibidem, s. 163—172.

<sup>14</sup> Jan Paweł II: *Do końca ich umiłował*. Watykan 1987, s. 20.

przykładem. Niech stają się wspólnotą poszukiwaczy prawdy, forum dyskusji i wymiany myśli.

Ks. Józef Budniak

### **Cieszyn *Alma Mater* in the process of inter-religious integration**

#### **S u m m a r y**

The thought of divisions between people is unknown to the university tradition. Thus, university and integration form one historical process. Cieszyn Silesia has been connected to this process for almost five hundred years. Cieszyn has been associated with well-known science and culture centres (Kraków, Ołomuniec, Wiedeń, Lwów) since the 15<sup>th</sup> century. The education at different levels has been developing intensively since then.

The changes in the education system in the 19<sup>th</sup> century Habsburg monarchy and restoration of the Polish national movement in the Duchy of Cieszyn allowed for opening the first Polish secondary school in Cieszyn Silesia, i.e. the Polish Private Junior High School in 1895.

Polish Teacher College training the teachers to be was opened in 1911 in Cieszyn Silesia. It became the "real national breeding ground in Cieszyn Silesia. Spiritual education realized during different services in the college chapel played an important role in it. Although it was a one religion (Roman-Catholic) chapel at that time, it integrated an academic circle.

Higher Teacher School — the branch at the University of Silesia was founded in 1971. Two didactic units, i.e. The Artistic Faculty and International School the Sciences of Education were distinguished in the 2002/2003 academic year. Subsequent changes took place the next academic year (2003/2004) when the Department of Ethnology and Sciences of Education replaced the International School the Sciences of Education.

A rich tradition of the town by the Olza River allows for naming the university in Cieszyn as *Alma Mater*. On May 12<sup>th</sup> 1998 the ecumenical chapel was blessed in the branch of the University of Silesia. It is the only Polish ecumenic chapel in the state university.

Before theological faculties were created by the universities in Poland, the new specialty, i.e. religious education of a Catholic and Evangelic type was opened in the field of pedagogy in Cieszyn *Alma Mater* as early as in the 1998/1999 academic year. The very studies train the catechists to be both with respect to the Catholic and Evangelic Church.

Józef Budniak, Priester

### **Die Teschener *Alma Mater* im Prozess der zwischenkonfessionellen Integration**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Jeder Antagonismus zwischen den Menschen steht der Universitätstradition fern. Eine Universität und eine Integration gehören also demselben historischen Prozess. An dem Prozess nimmt auch seit über fünf Jahrhunderten das Teschener Schlesien teil. Seit dem 15. Jahrhundert ist Teschen mit bekannten Wissenschafts- und Kulturzentren (Kraków (Krakau), Ołomuniec (Ołomunec), Wiedeń (Wien), Lwów (Lemberg)) verbunden. Von nun an kam es zur raschen Entwicklung des Schulwesens verschiedener Stufen.

Die Veränderung des Schulsystems im 15. Jahrhundert in der Habsburger Monarchie und die Wiedergeburt der polnischen Nationalbewegung im Teschener Fürstentum erlaubten, 1895 die erste polnische Mittelschule in Teschener Schlesien, das Polnische Privatgymnasium zu eröffnen.

Im Jahre 1911 wurde in Teschen-Bobrek die Polnische Lehrerbildungsanstalt für zukünftige Lehrer gegründet. Sie ist eine „richtige Nationalschmiede in Teschener Schlesien“ geworden. Die Geistesbildung, die während verschiedener in der Schulkapelle abgehaltener Gottesdienste realisiert war, übte eine wichtige Funktion aus. Obwohl die Kapelle damals nur römisch-katholisch war, konnte sie doch das Studentenmilieu integrieren.

Im Jahre 1971 wurde in Teschen Höhere Fachschule für Lehrerbildung — die Filiale der Schlesischen Universität ins Leben gerufen. Im Studienjahr 2002/2003 wurde sie in zwei Fakultäten: die Kunstfakultät und die Internationale Schule für Bildungswissenschaften eingeteilt. Die letztgenannte wurde dann noch in dem nächsten Studienjahr (2003/2004) in die Fakultät für Ethnologie und Bildungswissenschaften umgewandelt.

Reiche akademische Tradition der Stadt an der Olza (Olsau) erlaubt, die Teschener Hochschule mit dem Namen „Alma Mater“ zu bezeichnen.

Am 12. Mai 1998 wurde in der Filiale der Schlesischen Universität in Teschen erste ökumenische Kapelle geweiht. Sie ist die einzige sich an einer staatlichen Hochschule befindende ökumenische Kapelle.

Bevor an den polnischen Universitäten theologische Fakultäten entstanden wurden, wurde an der Teschener Alma Mater schon in dem Studienjahr 1998/1999 im Rahmen der pädagogischen Fachrichtung eine neue Fachrichtung, nämlich katholische und evangelische Religionsbildung ins Leben gerufen. Das Studium bereitet angehende Katecheten für den Bedarf der katholischen und evangelischen Kirche vor.

Janusz Seligman

## **Funkcjonowanie Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie w okresie stanu wojennego**

Zaprezentowany temat stanowić będzie przegląd wydarzeń, z przełomu lat 1980/1981, w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, bezpośrednio związanych z okresem stanu wojennego.

Stosunkowo wcześnie, bo już 2 października 1980 roku ukonstytuował się Tymczasowy Uczelniany Komitet Koordynacyjny NSZZ „Solidarność” UŚ. Pierwsze zebranie delegatów NSZZ „Solidarność” UŚ odbyło się 27 listopada 1980 roku i wybrano na nim Komisję Uczelnianą Związku.

W dniu 28 października 1980 roku z inicjatywy studentów doprowadzono do ukonstytuowania się Niezależnego Zrzeszenia Studentów — drugiej na Uniwersytecie Śląskim organizacji studenckiej, działającej obok istniejącego Socjalistycznego Związku Studentów Polskich (SZSP).

Studenci Filii UŚ w Cieszynie 25 listopada tego roku podjęli strajk okupacyjny (po jednodniowym strajku ostrzegawczym 13 listopada) o przestrzeganie regulaminu studiów przez władze uczelni. Wysłano 76 postulatów pod adresem władz uczelni i Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. W wyniku wielodniowych rozmów, które prowadziła komisja mieszana — złożona z nauczycieli akademickich i studentów, rozpatrzono większość postulatów. W dniu 27 listopada rozmowy ze studentami podjął rektor UŚ Henryk Rechowicz. Osiągnięte w ich wyniku porozumienie podpisał prorektor UŚ ds. Filii w Cieszynie — Józef Chlebowczyk, i strajk studentów został przerwany.

Wiosną 1981 roku, z inicjatywy grupy nauczycieli akademickich, powstało w Filii UŚ w Cieszynie Forum Dyskusyjne. Proklamację w imieniu organizatorów podpisał Eugeniusz Kopeć. Czytamy w niej między innymi: „Istniejąca w rzeczywistości wielopostaciowość uczuć i myśli winna znaleźć organizacyjne warunki nieograniczonej reprezentacji. Bez tych możliwości trudno mówić o rozwoju osobowości, tym bardziej osobowości nauczyciela akademickiego”.

kiego. Swobodna wymiana myśli jest w końcu niebagatelną siłą napędową rozwoju społecznego i kulturalnego. Natomiast każde ograniczenie swobody wypowiedzania się jest początkiem drogi nieuchronnie wiodącej do zahamowania działalności twórczej. Spodziewamy się także, iż swobodna wymiana myśli przybliży nas do pożądanego ideału stosunków międzyludzkich, opartych na równości, wolności poszukiwań naukowych i artystycznych, na poszanowaniu osobowości każdego człowieka. Nie jest nam przy tym obce przekonanie, że w ten sposób przyczynimy się do urealnienia idei socjalistycznego humanizmu i socjalistycznej praworządności społecznej. Łącząc dyskusję z sumienną pracą wzbogacimy naszą działalność naukową, artystyczną i dydaktyczną o wartościowe owoce autorefleksji, podniesiemy świadomy charakter naszej działalności politycznej”<sup>1</sup>.

Ten długi cytat dzięki specyficznej terminologii odzwierciedla, w sposób nader wymowny, atmosferę owych czasów.

Kolegium Elektorów wybrało 23 maja 1981 roku nowego rektora. W tajnym głosowaniu, pierwszym demokratycznie wybranym rektorem Uniwersytetu Śląskiego został Augustyn Chełkowski. Wybrano też (28 maja 1981 roku) prorektorów: do spraw nauki — Maksymiliana Pazdana, do spraw nauczania — Irenę Bajerową.

Na przełomie maja i czerwca 1981 roku odbyły się na Uniwersytecie Śląskim pierwsze w pełni demokratyczne wybory dziekanów. Zostałem wówczas wybrany na dziekana Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, pełniąc tę funkcję od 1 września 1981 do 31 sierpnia 1984 roku. W związku ze zlikwidowaniem stanowiska prorektora UŚ do spraw Filii w Cieszynie, pełniłem równocześnie, wraz z funkcją dziekana Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, od 1 września 1981 do połowy stycznia 1982 roku, obowiązki pełnomocnika rektora UŚ do spraw Filii w Cieszynie. Niestety, materiały jubileuszowe — wydana w 1995 roku z okazji 25-lecia istnienia cieszyńskiej Filii UŚ publikacja pt. *W zwierciadle ćwierćwiecza* oraz wydana w 1998 roku, w 30. rocznicę funkcjonowania Uniwersytetu Śląskiego, praca „*Wyrósł z dobrego drzewa...*” *Uniwersytet Śląski — 1968—1998. Fakty, dokumenty, relacje* — realia te przemilczają, podając dane nieprawdziwe. Zaznaczyć trzeba, że równocześnie prodziekanami Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego zostali: do spraw naukowo-artystycznych — Katarzyna Olbrycht, a do spraw nauczania i spraw studenckich — Eugeniusz Kopeć.

W nowym roku akademickim zmieniła się struktura organizacyjna Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego — podzielone zostały trzy dotychczasowe jednostki: Instytut Nauk Pedagogicznych i Społecznych, Instytut Wychowania Muzycznego i Instytut Wychowania Plastycznego. Powołano wtedy sześć katedr: Peda-

<sup>1</sup> Proklamacja Klubu Dyskusyjnego w Filii UŚ w Cieszynie, 1980 roku, w: „*Wyrósł z dobrego drzewa...*”. *Uniwersytet Śląski 1968—1998. Fakty, dokumenty, relacje*. Red. A. Barciak. Katowice 1998.

gogiki Pracy Kulturalno-Oświatowej, którą kierował Antoni Gładysz; Psychologii i Pedagogiki Przedszkolnej — kierowaną przez Bibianę Jaślarową; Wychowania Plastycznego — z Zygmuntem Lisem na czele; Teorii Muzyki i Folklorystyki Muzycznej — kierowaną przez Adolfa Dygacza; Dydaktyki Instrumentalnej, z kierownikiem Edwardem Londzinem i Dydaktyki Wychowania Muzycznego, którą kierowała Jadwiga Hanslik. Utworzono ponadto trzy zakłady: Wychowania Estetycznego (kierownik: Katarzyna Olbrycht), Nauk Politycznych (kierownik: Eugeniusz Kopeć) i Teorii Nauczania i Wychowania (kierownik: Janusz Michułowicz). Oprócz katedr i zakładów funkcjonowały: Studium Języków Obcych (kierownik: Romana Spiess), Studium Wychowania Fizycznego (kierownik: Gertruda Buczek) i Studium Wojskowe (kierownik: Bogdan Hajek).

Inaugurując rok akademicki 1981/1982, rektor UŚ Augustyn Chełkowski wyraził nadzieje, że uczelnia stanie się placówką autonomiczną, w której rozwijać się będzie samorządność studencka. Nadzieje te jednak odebrała mu postawa ówczesnych władz. Toteż już 12 listopada 1981 roku odbył się w cieszyńskiej Filii UŚ wiec protestacyjny, podczas którego podjęto rezolucję w sprawie niezwłocznego rozpoczęcia prac legislacyjnych nad społecznym projektem ustawy o szkolnictwie wyższym, rozwiązania konfliktu w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu; wyrażono też wotum nieufności dla ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki. Ponieważ rezolucja nie przyniosła oczekiwanych efektów, 19 listopada 1981 roku ogłoszono strajk ostrzegawczy, który po pięciu godzinach przekształcił się w strajk okupacyjny ciągły. Komitet strajkowy składał się zarówno ze studentów NZS, studentów niezrzeszonych, jak i członków SZSP. Do strajku przyłączyła się część nauczycieli akademickich, wśród nich władze dziekańskie. Protest studentów i pedagogów miał charakter półczynny. Odbywały się wykłady, seminaria, a także koncerty. Zdaniem komitetu strajkowego, akcja protestacyjna spotkała się z życzliwością władz uczelni. Rada Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UŚ podjęła 25 listopada 1981 roku uchwałę dotyczącą sytuacji strajkowej w filii cieszyńskiej następującej treści: „Rada Wydziału, w przekonaniu o jedności środowiska akademickiego i wspólnocie jego celów, solidaryzuje się z podjętym w formie strajku protestem studenckim, uznając, że sytuacja strajkowa jest wynikiem działań zmierzających do ograniczenia autonomii szkół wyższych i zagrożenia edukacji narodowej. Przejawem tych działań jest — zdaniem Rady Wydziału — konflikt w WSI Radom. Rada Wydziału domaga się rozwiązania konfliktu radomskiego zgodnie z postanowieniami zawartymi w Społecznym Projekcie Ustawy o Szkolnictwie Wyższym z dnia 11.06. br. Rada Wydziału wyraża uznanie dla organizatorów strajku za spokój i porządek, jaki panuje w Uczelni”<sup>2</sup>. Uchwałę podpisali wszy-

<sup>2</sup> Uchwała Rady Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego dotycząca sytuacji strajkowej w Filii UŚ w Cieszynie z dnia 25 listopada 1981 roku, zob.: „Wyrósł z dobrego drzewa...”...

scy obecni na posiedzeniu członkowie Rady Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego wraz z władzami dziekańskimi.

Równocześnie skierowano apel do pracowników i studentów Filii UŚ w Cieszynie następującej treści: „Rada Wydziału, w przekonaniu o wspólnocie celów środowiska akademickiego, apeluje do pracowników o niepozostawianie studentów samych w zaistniałej sytuacji. Rada Wydziału widzi potrzebę ustalenia wspólnych form działania; stąd konieczność nawiązywania kontaktów ze Studentckim Komitetem Strajkowym i podejmowania decyzji do takich działań prowadzących. Jednocześnie Rada Wydziału apeluje do studentów o wzbogacenie dotychczasowej formy strajku formami związanymi z merytorycznymi problemami Wydziału”<sup>3</sup>.

Ówczesna prasa lokalna donosiła: „Godzi się odnotować, że strajk objął jedynie słuchaczy stacjonarnych, zaś blokadę budynku przeprowadzono w sposób, który umożliwia udział w zajęciach studiującym zaocznie. Przez cały okres strajku odbywają się zajęcia Studium Wojskowego”<sup>4</sup>.

W dniu 1 grudnia 1981 roku, z powodu skomplikowanej sytuacji strajkowej, prorektor do spraw nauczania Irena Bajerowa zawiesiła zajęcia na całym Uniwersytecie Śląskim. Decyzja ta dotyczyła także cieszyńskiej filii. W kronice kadencji Ireny Bajerowej, jako prorektora do spraw nauczania, czytamy: „4.12.1981 r. przy bardzo ciężkich warunkach (śnieżyca) pojechała delegacja rektorska (Wilkoń i Jelonek)<sup>5</sup> do Cieszyna, aby rozeznac sytuację strajkową i umocnić ich. Odebrano dobrze”<sup>6</sup>.

Strajk okupacyjny studentów zawieszono na uczelni 11 grudnia 1981 roku.

W związku z wprowadzeniem stanu wojennego — 13 i 14 grudnia 1981 roku internowano około 30 pracowników i studentów Uniwersytetu Śląskiego, w tym rektora Augustyna Chełkowskiego i prorektora Irenę Bajerową. Z aresztu oboje zostali zwolnieni 19 grudnia 1981 roku — po piśmie prorektora Maksymiliana Pazdana do Komendanta Wojewódzkiego Milicji Obywatelskiej w Katowicach z żądaniem zwolnienia internowanych.

W dniu 16 stycznia 1982 roku decyzją Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zostali odwołani z funkcji: rektor Augustyn Chełkowski i prorektor Irena Bajerowa. Również w tym czasie został powołany nowy (na moje miejsce) pełnomocnik rektora do spraw Filii w Cieszynie — Michał Staszków. Prorektorem do spraw nauczania został, 22 stycznia 1982 roku, Czesław Głombik, obowiązki zaś rektora UŚ pełnił do końca maja prorektor Maksymilian Pazdan.

<sup>3</sup> Apel Rady Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego do pracowników i studentów Filii UŚ w Cieszynie z dnia 25 listopada 1981 roku. Zob.: „Wyrósł z dobrego drzewa...”...

<sup>4</sup> *Strajk Studentów w Filii UŚ*. „Głos Ziemi Cieszyńskiej” 1981, z 11—17 grudnia, s. 2.

<sup>5</sup> A. Wilkoń, ówczesnie dziekan Wydziału Filologicznego; J. Jelonek, przewodniczący Komisji Uczelnianej NSZZ „Solidarność”.

<sup>6</sup> Kronika kadencji I. Bajerowej jako prorektora ds. nauczania.

Od 1 czerwca 1982 roku funkcję rektora UŚ objął ponownie Sędzimir Maciej Klimaszewski. Na wszystkich kierunkach powrócono do pięcioletniego toku studiów. Od roku akademickiego 1983/1984 oprócz istniejących na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym czterech kierunków studiów: pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej, wychowania przedszkolnego, wychowania muzycznego i wychowania plastycznego, powołano nowy kierunek: nauczanie początkowe. Ponownie doszło do przekształceń organizacyjnych Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. Zamiast katedr utworzono trzy instytuty kierunkowe. W skład Instytutu Nauk Pedagogicznych i Społecznych (dyrektor: Kazimierz Ślęczka) wchodziły: Zakład PPKO (kierownik: Antoni Gładysz), Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Psychologii (kierownik: Bibiana Jaślarowa), Zakład Teorii Kształcenia (kierownik: Wojciech Kojs), Zakład Wychowania Estetycznego (kierownik: Katarzyna Olbrycht), Zakład Nauk Społeczno-Politycznych (kierownik: Eugeniusz Kopeć). Instytut Wychowania Muzycznego (dyrektor: Helena Danel-Bohrzyk) tworzyły: Zakład Teorii Muzyki i Folklorystyki Muzycznej (kierownik: Adolf Dygacz), Zakład Dydaktyki Wychowania Muzycznego (kierownik: Brunon Rygiel) oraz Zakład Dydaktyki Instrumentalnej (kierownik: Janusz Seligman). Z kolei Instytut Wychowania Plastycznego (dyrektor: Norbert Witek) składał się z Zakładu Formowania Otoczenia i Grafiki (kierownik: Artur Starczewski) i Zakładu Malarstwa i Rzeźby (kierownik: Zygmunt Lis). W ramy struktury organizacyjnej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego włączono w 1984 roku Międzykierunkowy Zakład Muzykoterapii (kierownik: Tadeusz Natanson).

Przedstawione skrótowe kalendarium wydarzeń oraz faktów dotyczących działalności Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w najtrudniejszym okresie funkcjonowania cieszyńskiej Filii UŚ przybliży atmosferę tamtych dni.

Janusz Seligman

### **The functioning of the branch of the University of Silesia in the martial law period**

#### **S u m m a r y**

The text in question is reminiscent in nature, and concerns an every-day life of the branch in the martial law period. It shows the attitudes of its employees, decisions and choices made in the atmosphere of danger, but also in the situation in which one had to reveal truth and disapproval of common enslavement.

Janusz Seligman

**Die Tätigkeit der Teschener Filiale der Schlesischen Universität  
zur Zeit des Kriegszustandes**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Der vorliegende Text ist eine Art der Memoiren, die den Alltag der Filiale der Schlesischen Universität während des Kriegszustandes betreffen. Es werden hier konkrete Einstellungen der einzelnen Wissenschaftler und die von ihnen in Bedrohungslage getroffenen Entscheidungen und Wahlen gezeigt, als man für Wahrheit eintreten und die allgemeine Unterdrückung missbilligen musste.

Mirosława Pindór

## **Komisja Naukowa ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich w Filii Uniwersytetu Śląskiego wpisana**

Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich Katowickiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk z siedzibą w Cieszynie<sup>1</sup> powołana została, z inicjatywy środowiska naukowego skupionego wokół Filii Uniwersytetu Śląskiego, *Uchwałą nr 32/92* Prezydium Oddziału PAN w Katowicach z dnia 25 czerwca 1992 roku na podstawie paragrafu 12. *Statutu Oddziału PAN*<sup>2</sup>. Zasady działania nowo utworzonej Komisji określał *Regulamin działalności komisji naukowych* z 6 września 1977 roku<sup>3</sup>. Dnia 18 marca 1993 roku mocą *Uchwały nr 9/93* ponownie zatwierdzono powołanie Komisji, sytuując ją w pierwszym z siedmiu wydziałów, w jakie zgrupowano komisje naukowe, tj. na Wydziale Nauk Społecznych<sup>4</sup>, oraz zatwierdzono jej prezydium na okres kadencji

<sup>1</sup> Pozostałe komisje Oddziału PAN w Katowicach mają swoją siedzibę w Katowicach — w Oddziale PAN, przy poszczególnych instytutach Uniwersytetu Śląskiego bądź przy jednostkach innych katowickich uczelni, okazjonalnie — przy ośrodkach akademickich Opola i Gliwic. Usytuowanie komisji naukowej poza wielką śląską aglomeracją, w niewielkim, „kresowym” Cieszynie, jest ewenementem w skali całego kraju.

<sup>2</sup> W paragrafie tym czytamy, że „w razie potrzeby Prezydium Oddziału może powoływać komisje doraźne dla celów naukowych lub organizacyjnych”. Zob. *Statut Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Katowicach*, uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk w dniu 19 grudnia 1974 roku. Paragraf ten zachował się w aktualnie obowiązującym *Statucie* zatwierdzonym *Uchwałą nr 7/98* z dnia 4 maja 1998 roku.

<sup>3</sup> Regulamin ten obowiązywał do 15 marca 1999 roku. Nowy *Regulamin działalności komisji naukowych* zatwierdzony został z dniem 16 marca, mocą *Uchwały nr 22/99* Prezydium Oddziału PAN w Katowicach.

<sup>4</sup> Pozostałe to Wydziały: Nauk Matematycznych, Fizycznych i Chemicznych, Nauk Technicznych, Nauk Rolniczych i Leśnych, Nauk o Ziemi i Nauk Górniczych. Na Wydziale Nauk Społecznych działają między innymi: Komisja Historyczna, Komisja Historycznoliteracka, Komisja Studiów nad Przyszłością Górnego Śląska.

1993—1995. Prezydium Komisji od zarania tworzyli, i tworzą nadal, pracownicy naukowcy z cieszyńskiego ośrodka akademickiego. I tak w latach 1993—2006 funkcję przewodniczącego Komisji sprawowali kolejno: Alojzy Kopoczek (1993—1995), Edmund Rosner (1996—1998), Zygmunt Kłodnicki (1998—1999), Wiesława Korzeniowska (2000—2002), ks. Józef Budniak (2003—2006); zastępcami przewodniczącego byli: Kazimierz Ślęczka, Krystyna Turek, Irena Bukowska-Floreńska, Marek Rembierz, Tadeusz Kania; sekretarzami Komisji — Joachim Liszka, Jadwiga Uchyła-Zroski, Miroslawa Pindór. W latach 2007—2010 funkcję przewodniczącego Komisji pełni Andrzej Murzyn, zastępcy przewodniczącego T. Kania, sekretarza — Antoni Gwizdak. Dodać należy, że w pierwszych latach swej działalności Komisja miała nawet trzech wiceprzewodniczących, co dopuszczał i dopuszcza *Regulamin działalności komisji naukowych Oddziału PAN w Katowicach*.

W pierwszym — 1993 — roku swej działalności Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich liczyła dwudziestu pięciu członków, reprezentujących różne dyscypliny naukowe z zakresu nauk humanistycznych i dyscypliny artystyczne. Aktualnie<sup>5</sup> Komisja liczy czterdziestu czterech członków związanych z ośrodkami naukowymi Cieszyna, Katowic, Bielska-Białej, Opola i Warszawy oraz Ostrawy. Czterech członków Komisji, zamieszkałych na terenie Republiki Czeskiej, ma, zgodnie z paragrafem 4. *Regulaminu działalności komisji naukowych Oddziału PAN w Katowicach*, status członka-współpracownika. Trzydziestu dwóch członków i dwóch członków-współpracowników to pracownicy naukowcy Uniwersytetu Śląskiego, z których większość (dziewiętnaście osób) zatrudnia Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji<sup>6</sup>, a pozostali związani są z wydziałami: nauk społecznych, artystycznym<sup>7</sup>, teologicznym, pedagogiki i psychologii. Pozostali członkowie i członkowie-współpracownicy (w liczbie dziesięciu) zatrudnieni są w: Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, na Uniwersytecie Opolskim i Politechnice Opolskiej, na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Ostrawskim (Tadeusz Siwek).

Głównym zadaniem nowo utworzonej Komisji miało być „podjęcie zagadnień wynikających z sąsiedztwa Polaków i Czechów na terenach przygranicz-

---

<sup>5</sup> Stan na dzień 1 stycznia 2007 roku. Zob. *Polska Akademia Nauk Oddział w Katowicach. Skład osobowy Oddziału i Komisji Naukowych w kadencji 2007—2010*. Katowice 2007.

<sup>6</sup> Członkami Komisji są: Irena Bukowska-Floreńska, ks. Józef Kiedos, Zygmunt Kłodnicki, Wiesława Korzeniowska, Robert Mrózek, Andrzej Murzyn, Halina Rusek, Małgorzata Bortliczek, Ewa Fonfara, Antoni Gwizdak, Aleksandra Humel, Tadeusz Kania, Edyta Korepta, Jadwiga Mazur, Stanisław Michałowski, Beata Oeszlager, Miroslawa Pindór, Marek Rembierz, Urszula Szusćik. Pracownicy WEiNoE są również członkami innych komisji naukowych, między innymi Komisji Filozofii i Socjologii, Komisji Studiów nad Przyszłością Górnego Śląska.

<sup>7</sup> Wydział Artystyczny reprezentują w Komisji: Eugeniusz Delekt, Alojzy Suchanek, Artur Starczewski, Krystyna Turek, Jadwiga Uchyła-Zroski, Ryszard Solik.

nych”<sup>8</sup>. Zadanie to sformułowano zgodnie z celem ogólnym działalności każdej komisji naukowej Oddziału PAN w Katowicach. Celem tym jest „inicjowanie, popieranie i prowadzenie prac naukowych o istotnym znaczeniu dla kultury i gospodarki narodowej, przy specjalnym uwzględnieniu zagadnień ważnych dla terenu działalności Oddziału”<sup>9</sup>. Program działalności Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich zakładał „badanie zagadnień w aspekcie historycznym, socjologicznym i kulturowym”<sup>10</sup>, co wskazuje jednoznacznie na interdyscyplinarny charakter Komisji i stanowi jej wyróżnik w odniesieniu do pozostałych komisji naukowych Oddziału PAN w Katowicach, reprezentujących zwyczajowo jedną dyscyplinę naukową.

Interdyscyplinarność Komisji sprawiła, że na posiedzeniu w dniu 29 listopada 1995 roku, wraz z wyborem nowego prezydium, powołano dziewięć specjalistycznych sekcji oraz ich przewodniczących. Były to sekcje: literaturoznawcza (zwana także historycznoliteracką), historyczna, etnologiczno-socjologiczna, muzyczna, ekologiczna, sztuk pięknych, językoznawcza, teologiczna, pedagogiczna<sup>11</sup>. Nazewnictwo poszczególnych sekcji, wynikające z potencjału osobowego Komisji, wskazywało, jakie tematy badawcze będą przedmiotem zainteresowania ich członków. Sekcje te okazały się jednak tworem mało stabilnym i pod koniec lat dziewięćdziesiątych uległy rozwiązaniu. Trwałe okazały się natomiast problemy badawcze, wokół których ogniskować się miała praca naukowo-badawcza Komisji. Świadczą o tym wynikające z jej działalności regulaminowej zebrania naukowe, posiedzenia Komisji (ogółem 45<sup>12</sup>) oraz organizowane bądź współorganizowane przez Komisję konferencje naukowe i sympozja (ogółem 14).

Przywołane formy aktywności naukowej nie byłyby jednak możliwe bez nawiązania współpracy z wieloma naukowymi ośrodkami krajowymi i zagranicznymi. W latach dziewięćdziesiątych były to przede wszystkim kontakty z Centrum Badań Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego, ze Stałą Wspólną Polsko-Czeską Komisją Nauk Humanistycznych oraz z sekcją polską Polsko-Słowackiej Komisji Nauk Humanistycznych przy MEN RP i Ministerstwie Szkolnictwa Republiki Słowackiej. Kontakty te zaowoco-

<sup>8</sup> *Sprawozdanie z działalności Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Katowicach za 1993 rok*. Katowice 1994, s. 13.

<sup>9</sup> Zob. paragraf 1. *Regulaminu działalności komisji naukowych Oddziału PAN w Katowicach...*

<sup>10</sup> Zob. *Sprawozdanie z działalności Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Katowicach za 1993 rok...*

<sup>11</sup> Zob. *Protokół z zebrania sprawozdawczo-wyborczego Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich z dnia 29 listopada 1995 roku*. (Protokół znajduje się w archiwum katowickiego Oddziału PAN). W związku z powołanymi sekcjami na zebraniu sformułowano nadto wniosek o zorganizowanie przez Komisję odrębnej biblioteki bohemistycznej. Wniosek ten pozostał jednak jedynie w sferze zamierzeń.

<sup>12</sup> Stan na dzień 31 grudnia 2007 roku.

wały w grudniu 1995 roku inauguracyjną sesją Polsko-Słowackiej Komisji Ekspertów, jesienią zaś 1996 roku — cieszyńską konferencją nt. integracji prac międzyresortowej komisji ekspertów przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w Czechach, Słowacji i Polsce, zwieńczoną podpisaniem 25 listopada *Porozumienia o współpracy*. Strony porozumienia (wcześniej wymienione oraz Filia UŚ) deklarowały „wolę współpracy przy realizacji swych programów działania w zakresie problematyki bohemistycznej, słowacystycznej i śląskoznawczej, zwłaszcza zaś w zakresie historycznej i współczesnej problematyki Śląska Cieszyńskiego i pogranicza śląsko-czesko-słowackiego”. Współpraca ta obejmować miała wspólne badania, konferencje naukowe i publikacje, przy czym bazę lokalową na spotkania i konferencje oraz bazę poligraficzną dla wspólnych wydawnictw miała zapewnić Filia UŚ. Ponadto mocą *Porozumienia...* utworzona została przy Stałej Wspólnej Polsko-Czeskiej Komisji Nauk Humanistycznych grupa robocza do spraw problematyki cieszyńskiej (na stałego przedstawiciela Filii oraz Komisji powołano wówczas Halinę Rusek)<sup>13</sup>.

Zgodnie ze swą specyfiką Komisja już u zarania działalności podjęła współpracę z czeskimi ośrodkami naukowymi: Czeską Akademią Nauk w Brnie, Uniwersytetem Ostrawskim i z Zakładem Badań Etnikum Polskiego w Republice Czeskiej przy tym uniwersytecie, także ze Szkołą Ekonomiczną w Ostrawie, z Uniwersytetem Palackiego w Ołomuńcu, Uniwersytetem Śląskim w Opawie. Komisja zainicjowała również kontakty z uczelniami słowackimi: z Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie i Uniwersytetem Preszowskim oraz z komisjami Słowackiej Akademii Nauk. W 1996 roku podjęła także współpracę z Radą Polaków w Republice Czeskiej (obecnie Kongres Polaków w Republice Czeskiej).

Zaproszeni z wymienionych ośrodków krajowych i zagranicznych goście wygłaszali podczas posiedzeń Komisji referaty, „dzięki czemu dochodziło — jak czytamy w sprawozdaniu za rok 1996 — do wymiany poglądów i doświadczeń, do wzajemnego poznania oraz inicjowania wspólnych programów badawczych, wykraczających często poza ramy Komisji”<sup>14</sup>. W ciągu 16 lat podczas posiedzeń Komisji swe wystąpienia mieli naukowcy z uniwersytetów czeskich i słowackich: Uniwersytetu Ostrawskiego — Jana Svobodová (*Twórczość pisarzy wywodzących się z regionu ostrawskiego, zaangażowanych w walce z totalitaryzmem*), Mirosława Zeklová (*Motywy religijne we wczesnej twórczości Seiferta*), Irena Bogocz (*Metodologiczne problemy badań socjolingwistycznych pogranicza*), Mirosław Malura (*Kulturowa charakterystyka Śląska w latach 1850—1920. Specyficzna interkulturowość regionu*), Milan Myška (*Słowniki*

<sup>13</sup> Treść *Porozumienia...* dołączona została do *Sprawozdania Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich za rok 1996* (sprawozdanie znajduje się w archiwum Oddziału PAN w Katowicach).

<sup>14</sup> Zob. *Sprawozdanie Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich za rok 1996...*

biograficzne), Jelena Petrucijová, Hana Lukašová (*Możliwość międzynarodowej współpracy naukowo-dydaktycznej w ramach programów Unii Europejskiej — doświadczenia ostrawskie*), Uniwersytetu Śląskiego w Opawie — Drahomir Šajtra (*Środowisko literackie skupione wokół pisma „Alternativa nova”*), Jiří Urbanec (*Literatura czeska na Śląsku*), Libor Martinek (*Literatura polska i czeska na Zaolziu. Próba porównania*), Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu — František Všečička (*Moje kontakty z Polską*), Jiří Štefanides (*Śląsk jako obszar teatralny*), Edvard Lotko (*Problematyka wyrazów zdradliwych, zwłaszcza w języku polskim i języku czeskim*), Uniwersytetu Masaryka w Brnie — Jan Chloupek (*O stylach funkcjonalnych*), Uniwersytetu Komenskiego w Bratysławie — Gabriela Kilianová (*Metodologia badań regionów przygranicznych*), Božena Subfaková (*Edukacja w zakresie sztuk plastycznych*). Na jednym z posiedzeń Komisji wystąpił z uniwersytetu wiedeńskiego hrabia Mieczysław Ledóchowski (*Bacz na obyczaje narodów*). Członkowie Komisji, wspólnie z Uniwersytetem Śląskim w Opawie, zorganizowali w listopadzie 1996 roku dyskusję nt. *Przenikanie języka czeskiego i polskiego do poezji średniowiecznej na Śląsku*. Dzięki sekcji etnologiczno-socjologicznej wykłady (w roku 1998) wygłaszali także pracownicy skansenu w Rożnowie: Jaroslav Štika i Jiří Langer. Z czeskich teologów referat (*Sytuacja wyznaniowa w Republice Czeskiej*) wygłosił ks. bp Vladislav Volny, przewodniczący Czeskiej Ekumenicznej Rady Kościołów. Okazjonalnie w organizację wykładów włączały się też inne podmioty uczelniane, np. współorganizatorem wykładu J. Chloupka był Cieszyński Oddział Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, działający przy Filii UŚ od roku 1971<sup>15</sup>. Przywołane tematy poszczególnych wystąpień uzmysławiają, że ich większość dotyczyła literaturoznawstwa oraz językoznawstwa.

Niektóre z przywołanych posiedzeń miały charakter otwarty — zapraszani byli na nie pracownicy naukowo-dydaktyczni filii oraz zainteresowani tematem studenci, zwłaszcza specjalności animacja społeczno-kulturalna. Za cenną dla działalności Komisji uznać należy obecność na jej posiedzeniach w latach 2004—2006 Konsula Generalnego Konsulatu Republiki Czeskiej w Katowicach Josefa Byrtusa i wartościowy był też jego głos podczas dyskusji, towarzyszących każdemu wystąpieniu. Z polskich uczonych, którzy wygłaszali swe referaty na posiedzeniach Komisji wymienić należy przede wszystkim Jacka Balucha, sławistę z Uniwersytetu Jagiellońskiego i dyplomatę (w latach 1990—1995 ambasador RP w Pradze). W maju 2002 roku na otwartym posiedzeniu Komisji, w obecności licznej rzeszy studentów, prelegent wygłosił od-

<sup>15</sup> Samo TMJP powołane zostało w Cieszynie już w październiku 1970 roku. Zob. R. Mrózek: *Dziesięciolecie działalności Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w Cieszynie*. „Rocznik Cieszyński” 1983, T. 4/5; M. Pindór: *Działalność towarzystw społeczno-literackich na Śląsku Cieszyńskim*. „Pamiętnik Cieszyński” 1998, T. 13, s. 64—66. Prezesem cieszyńskiego oddziału TMJP jest członek Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich Robert Mrózek.

czyt *Literatura czeska — współczesna i najnowsza*. Na zebraniach Komisji referaty wygłaszali nadto sami jej członkowie, np. Edyta Korepta miała w 2005 roku prelekcję nt. *Pogranicze polsko-czesko-słowackie w epopei beskidzkiej Pawła Łyska*.

Nierzadko efektem posiedzeń, w których uczestniczyli jako referenci pracownicy naukowcy z czeskich ośrodków, było zamieszczanie artykułów czeskich uczonych w roczniku naukowym „Watra”, poświęconym — z założenia — problematyce Podbeskidzia i Zaolzia<sup>16</sup>, oraz publikowanie rozpraw członków Komisji w zeszytach naukowych Uniwersytetu Ostrawskiego „Umění ars”. Członkowie Komisji bowiem zapraszani byli również z referatami do czeskich uczelni, z którymi Komisja nawiązała współpracę. Artykuły uczonych obu narodowości złożyły się — dzięki przewodniczącemu Komisji Edmundowi Rosnerowi — na polsko-czeski numer wydawanego w Londynie „Pamiętnika Literackiego” (1996, T. 21).

Komisja organizowała również bądź — co zdarzało się znacznie częściej — współorganizowała międzynarodowe konferencje naukowe. Już w czwartym kwartale 1994 roku odbyły się cztery konferencje. Pierwszą z nich, nt. *Dorobek nauk historycznych i filozoficznych w zakresie badań nad problematyką czeską w Polsce i polską w Czechach*, Komisja urządziła wraz z Centrum Badań Bohemistycznych i Śląskoznawczych Uniwersytetu Wrocławskiego. Pozostałe konferencje z lat dziewięćdziesiątych dotyczyły między innymi takich zagadnień, jak: *Folklor muzyczny i pieśniowy i jego związki internetniczne*, *Metodologiczne problemy etnokultur pogranicza* (uczestniczyli w niej także naukowcy z Bratysławy, Preszowa, Ostrawy<sup>17</sup>), *Subsydiarność a regionalizm w Europie*, *Polsko-czeski kontekst kulturowy w cieszyńskim regionie przygranicznym*, *Religijność ludowa na pograniczach kulturalnych i etnicznych* (konferencję współorganizowała Komisja Studiów nad Przyszłością Górnego Śląska). W latach 2004—2005 Komisja, wspólnie z kierowanym przez ks. J. Budniaka Zakładem Teologii Ekumenicznej oraz Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, urządziła międzynarodowe (z udziałem naukowców z Uniwersytetu w Ołomuńcu) konferencje teologiczne nt. *Towarzystwo Jezusowe (jezuici) na Śląsku Cieszyńskim* (2004), *Aby byli jedno — z okazji 10-lecia encykliki Jana Pawła II Ut unum sint* (2005), *Duszpasterstwo ekumeniczne w diecezji* (2006). Konferencje te zwieńczone zostały publikacjami.

W odniesieniu do działalności artystycznej należy przywołać współpracę członków Komisji z Wydziału Artystycznego z Uniwersytetem Ostrawskim. Efektem współpracy były i są wystawy twórczości artystycznej pedagogów i studentów Instytutu Wychowania Plastycznego oraz Instytutu Wolnej Twór-

<sup>16</sup> Ostatni numer „Watry” ukazał się w roku 1998. Poświęcono go pamięci zmarłego 17 maja 1998 roku Edmunda Rosnera, twórcy i redaktora naczelnego periodyku.

<sup>17</sup> Zob. M. P i n d ó r: *Kalendarium wydarzeń naukowych, artystycznych w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (rok 1994)*. „Watra” 1995, s. 109.

czości Uniwersytetu Ostrawskiego w Galerii Uniwersyteckiej w Cieszynie. Prezentacjom tym towarzyszą zwykle okazjonalne wykłady tematyczne, np. *Współczesna sztuka czeska, Edukacja artystyczna w kontekście reformy szkolnictwa w Czechach*. Także członkowie Komisji z Instytutu Sztuki UŚ eksponują swe prace w galeriach uniwersytetów ostrawskiego i opawskiego.

Zgodnie z regulaminem Komisja może występować z inicjatywą publikowania prac naukowych. W ramach działalności wydawniczej Katowickiego Oddziału PAN ukazała się monografia Mirosławy Pindór pt. *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn—Český Těšín 1945—1999* (Katowice 2006). Wymieniona pozycja stanowi pierwszą publikację naukową Komisji. Oficjalna promocja książki odbyła się w maju 2006 roku w Konsulacie Generalnym Republiki Czeskiej w Katowicach z inicjatywy Konsula Generalnego Josefa Byrtusa, w ramach „dnia promującego czeską kulturę w Europie”.

Wartą przytoczenia inicjatywą Komisji jest objęcie przez nią patronatem honorowym, wspólnie z Rektorem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Januszem Janeczkiem, Rektorem Uniwersytetu Ostrawskiego Vladimirem Baarem, Międzynarodową Wspólnotą Ekumeniczną Region Polski oraz Kongresem Polaków w Republice Czeskiej, międzynarodowej serii wydawniczej „Dialog bez Granic”. W ramach serii ukazały się dwa tomy: w roku 2004 — *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*, w 2006 — dedykowana papieżowi Janowi Pawłowi II — *Rodzina dla Europy czy Europa dla rodziny?/ Rodina pro Evropu nebo Evropa pro rodinu?* (obie pozycje w krakowskiej Oficynie Wydawniczej „Impuls”). W skład polsko-czeskiej Rady Redakcyjnej periodyku wchodzi członkowie Komisji (zarazem pracownicy naukowcy Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji): Wiesława Korzeniowska, Andrzej Murzyn, Stanisław Michałowski. Także członkowie Komisji są — w dużej mierze — autorami poszczególnych artykułów bądź też recenzentami tomów. Redaktorzy zróżnicowanej tematycznie serii<sup>18</sup> zapraszają „do dialogu osoby pochodzące z różnych środowisk społecznych naszego kontynentu, aby w atmosferze twórczej wymiany myśli i wiedzy przyczyniać się do szerzenia wizji Europy, która stawałaby się coraz bogatsza kulturowo”<sup>19</sup>.

W odniesieniu do działalności organizacyjnej Komisji przywołać należy powstanie w czerwcu 2002 roku w Republice Czeskiej — z inicjatywy członków Komisji — Stowarzyszenia Inteligencji Chrześcijańskiej (SICH), organizacji o charakterze ponadnarodowym i międzykonfesyjnym, mającej stanowić „platformę wspólnych kontaktów — pomiędzy przedstawicielami grup społecznych, narodowych i religijnych z obu stron Olzy”<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Tom 3. serii (w przygotowaniu) poświęcony jest miejscu religii w edukacji międzykulturowej.

<sup>19</sup> W. Korzeniowska, A. Murzyn: *Wstęp*. W: *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*. Kraków 2004, s. 11.

<sup>20</sup> Zob. P.J. Badura: *Stowarzyszenie Inteligencji Chrześcijańskiej (SICH)*. „Zaranie Śląskie” 2002, nr 5—6, s. 267.

Z inicjatywy Komisji, Stowarzyszenia Inteligencji Chrześcijańskiej i Kongresu Polaków w Republice Czeskiej 9 maja 2004 roku w Czeskim Cieszynie odbyło się ekumeniczne, jednoczące mieszkańców obu brzegów Olzy, nabożeństwo biblijne pod hasłem „Biblia nie zna granic”. Polsko-czeską refleksję nad perspektywami wspólnej przyszłości w jednoczącej się Europie podjęto z okazji Światowego Dnia Biblii i Dnia Europy.

Na działalność Komisji składają się również indywidualne osiągnięcia naukowo-badawcze, także dydaktyczne i organizacyjne, poszczególnych członków. Należy tu przywołać nadanie, w dniu 31 marca 2005 roku, Czesławowi Głombikowi, członkowi Komisji, propagatorowi filozofii czeskiej i słowackiej w Polsce, tytułu doktora *honoris causa* przez Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu. Wspomnieć też trzeba o wręczonym 26 sierpnia 2006 roku ówczesnemu przewodniczącemu Komisji ks. Józefowi Budniakowi Medalu św. Jadwigi Śląskiej z okazji 10. rocznicy erygowania diecezji ostrawsko-opawskiej. Medal przyznano za „popularyzowanie idei ekumenicznych na pograniczu czesko-polskim”.

Pozostałe indywidualne osiągnięcia członków Komisji dotyczą: działalności redakcyjnej; aktywności piśmienniczej; uczestnictwa w konferencjach naukowych (zarówno w charakterze organizatorów, jak i referentów); udziału w międzynarodowych projektach badawczych i czeskich grantach<sup>21</sup>; recenzowania czesko- i słowackojęzycznych publikacji naukowych; uczestnictwa w wymianie nauczycieli akademickich; wygłaszania okazjonalnych wykładów na temat problematyki polsko-czeskiej na terenie Śląska Cieszyńskiego bądź ich inicjowanie; działalności wystawienniczo-koncertowej; podejmowania działań w funkcjonujących na polsko-czeskim pograniczu w regionie Śląska Cieszyńskiego stowarzyszeniach o charakterze ponadnarodowym; uczestnictwa w inicjatywach międzynarodowych, między innymi w Międzynarodowym Festiwalu Teatralnym „Na Granicy”<sup>22</sup>; inicjowania prac badawczych studentów na terenie pogranicza polsko-czeskiego i polsko-słowackiego; aktywizacji studentów do pracy na rzecz współpracy transgranicznej.

Członkowie Komisji w ramach swych prac badawczych podejmują indywidualną współpracę z uniwersytetami czeskimi: Uniwersytetem Ostrawskim, Uniwersytetem Śląskim w Opawie, Uniwersytetem Pałackiego w Ołomuńcu, Uniwersytetem Karola w Pradze i uczelniami słowackimi: Uniwersytetem im. Matěja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie, Uniwersytetem Pavla Jozefa Šafarika w Koszycach, Uniwersytetem

<sup>21</sup> Przykładowo: członkowie Komisji uczestniczyli w grantie otrzymanym przez Zakład Badań Etnikum Polskiego Uniwersytetu Ostrawskiego. Efektem grantu jest, wydana w 1997 roku w Ostrawie, czeskojęzyczna publikacja: *Polská národní menšina na Těšínku v České republice (1920—1995)*, pod red. K.D. Kaďáuba — członka Komisji.

<sup>22</sup> Z momentem wejścia Polski, Czech i Słowacji w struktury Unii Europejskiej, tj. od maja 2004 roku, Festiwal nosi nazwę „Bez Granic”.

Konstantego Filozofa w Nitrze, Uniwersytetem im. św. Cyryla i Metodego w Trnawie. Kontakty naukowe przybierają różną formę (wykładów gościnnych, udziału w konferencjach, uczestnictwa w międzynarodowych projektach badawczych i grantach, prowadzenia zajęć dydaktycznych) i nieustannie są wzbo-  
gacane.

Z dorobkiem Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich można zapoznać się szczegółowo, sięgając po sporządzane od roku 1993 sprawozdania roczne z jej działalności, zdeponowane, wraz z protokołami z odby-  
tych zebrań, w archiwum katowickiego Oddziału PAN. Skrótową informację o dorobku i pracy Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich (oraz pracy pozostałych 21 Komisji) za dany rok kalendarzowy zawiera dorocz-  
ne *Sprawozdanie z działalności Oddziału PAN w Katowicach*, skróconą zaś wer-  
sję wygłaszanych referatów — cykliczna publikacja „Prace Komisji Nauko-  
wych” (w grudniu 1997 roku ukazał się zeszyt nr 31). Od roku 2004  
sprawozdania z działalności omawianej Komisji bądź ich streszczenia zamiesz-  
czane są na łamach „Gazety Uniwersyteckiej”<sup>23</sup>.

\*   \*   \*

Podsumowując pracę Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-  
-Słowackich, stwierdzić należy, że w pierwszym okresie, tj. w połowie lat dzie-  
więćdziesiątych, miała ona charakter bardziej zinstytucjonalizowany i sformali-  
zowany, o czym świadczy chociażby *Porozumienie* z listopada 1996 roku,  
później działalność Komisji zaczęła przybierać kształt bardziej interpersonalny.  
Pozyskiwaniu prelegentów z czeskich ośrodków naukowych oraz nawiązywaniu  
przez członków Komisji kontaktów z partnerami słowackimi sprzyjało również  
podpisywanie przez władze uniwersyteckie (w tym — filialne) stosownych międ-  
zuczelnianych umów, by wymienić: umowy zawarte w latach dziewięćdzie-  
siątych pomiędzy Uniwersytetem Śląskim a Uniwersytetem Ostrawskim (otwiera  
je *Porozumienie o współpracy* z 1991 roku), w tym umowę podpisaną 5 kwietnia  
1993 roku przez Filię UŚ i Wydział Pedagogiczny UO<sup>24</sup>, porozumienie o bezpo-  
średniej współpracy naukowej i dydaktycznej między Uniwersytetem Śląskim  
a Uniwersytetem Masaryka w Brnie z 1993 roku, umowę o współpracy nauko-  
wej i pedagogicznej pomiędzy Uniwersytetem Śląskim a Uniwersytetem Jana

<sup>23</sup> Zob. M. P i n d ó r: *Z prac Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich*. „Gazeta Uniwersytecka” 2004, nr 5; 2005, nr 5; 2006, nr 4; 2007, nr 4.

<sup>24</sup> Kontakty naukowo-artystyczne Filii UŚ z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego zainicjowane zostały już w listopadzie 1973 roku, kiedy to podpisano oficjalną bila-  
teralną umowę o wzajemnej współpracy na lata 1973—1977. Ponadto w 1974 roku sporządzono  
protokół o wzajemnej współpracy. O faktach tych pisała polskojęzyczna prasa na Zaolziu (zob.  
*Współpraca Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie z CSRS*. „Głos Ludu” 1977, nr 63). Potem  
pomiędzy uczelniami podpisywano umowy na kolejne lata.

Amosa Komeńskiego w Bratysławie, podpisaną w 1994 roku, umowę o wspólnym prowadzeniu prac naukowo-dydaktycznych, zawartą w lutym 1996 roku pomiędzy Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie a Uniwersytetem Śląskim w Opawie, umowę o współpracy pomiędzy Uniwersytetem Śląskim a Uniwersytetem w Opawie z czerwca 1996 roku, umowę o współpracy między Filią UŚ a Uniwersytetem Konstantego Filozofa w Nitrze, zawartą w roku 1997. Podpisanie przywołanych umów międzyuczelnianych mogło nastąpić dzięki zawarciu w dniu 16 września 1991 roku międzyrządowej *Umowy o współpracy kulturalnej i naukowej*<sup>25</sup>.

Pewne formy pracy Komisji miały (i mają) charakter stały, komisjom naukowym Oddziału PAN w Katowicach obligatoryjnie przypisany. Do nich zaliczyć należy posiedzenia naukowe z referatami i konferencje, w obu wypadkach, ze względu na charakter Komisji, o aspekcie międzynarodowym, zwłaszcza polsko-czeskim. Pewne formy działalności cechowała (i cechuje) natomiast innowacja (inicjatywy transgraniczne, powstanie SICh, międzynarodowe publikacje pod polsko-czeskim patronatem naukowym, bądź podejmujące problematykę polsko-czeskich i polsko-słowackich kontaktów kulturalnych i naukowych), zarówno wynikająca z usytuowania Komisji na granicy państw, narodów i kultur, jak i będąca następstwem przemian, w jakich przyszło i przychodzi nieustannie Komisji działać. Komisja zawsze żywo reagowała (i reaguje) na kontekst społeczno-polityczny, bo i sprzyjające okoliczności zewnętrzne — wydarzenia jesieni 1989 roku w Polsce i w Czechosłowacji, powstanie w styczniu 1993 roku Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej, podpisanie stosownych umów międzyrządowych — pozwoliły jej zaistnieć i swobodnie działać. Żadna z działających komisji naukowych katowickiego Oddziału PAN nie jest aż tak bardzo zdeterminowana czynnikami zewnętrznymi (życie polityczne i społeczne trzech ościennych państw, stosunki bilateralne), jak Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich, z siedzibą w Cieszynie. To stanowi jej istotny wyróżnik. A o ważności prac Komisji w perspektywie międzynarodowej współpracy naukowej zaświadcza przedstawienie jej działalności w lutym 2007 roku na Posiedzeniu Konferencji Rektorów Uniwersytetów Śląskich (zarówno z polskiego, jak i czeskiego Śląska), który zorganizował Rektor Uniwersytetu Śląskiego Janusz Janeczek.

Na kształcie Komisji w poszczególnych okresach jej działalności zaważyły niewątpliwie osobowości poszczególnych przewodniczących, reprezentujących różne dyscypliny naukowe, a także zainteresowania badawcze członków Prezydium, jak i aktywność pozostałych członków, zgłaszających swoje propozycje pracy Komisji. Dodać należy, że i samo członkostwo w Komisji obliguje do indywidualnego podjęcia problematyki badawczej zgodnej z jej profilem naukowym i taka problematyka — polsko-czeska i polsko-słowacka — przez człon-

<sup>25</sup> Zob. DzURP 1992, nr 42, poz. 184, 185.

ków Komisji była i jest chętnie inicjowana<sup>26</sup>. Bez względu jednak na skład osobowy Komisja niezmiennie otwarta jest na dialog, mający na celu wzajemne poznanie i odrzucenie narodowych stereotypów, dowodzi tego tematyka poszczególnych wystąpień i referatów konferencyjnych. Komisja daje również wyraz swemu otwarciu, rozszerzając nieustannie grono prelegentów z Polski, Czech i — w mniejszym stopniu — ze Słowacji oraz pomnażając liczbę odbiorców proponowanej oferty. Odbiorców zarówno z polskiej, jak i z czeskiej strony granicy. Tym samym działająca — dawniej przy Filii UŚ, a od roku akademickiego 2005/2006 przy Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji — Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich Katowickiego Oddziału PAN w pełni realizuje ideę dialogu ponad granicami. A staje się to możliwe dzięki tradycji, w jaką się wpisuje.

<sup>26</sup> Zob. M. P i n d ó r: *Z prac Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich*. „Gazeta Uniwersytecka” 2004, nr 5; 2005, nr 5; 2006, nr 4; 2007, nr 4.

Mirosława Pindór

#### **The Commission for the Polish-Czech and Polish-Slovakian Relationships inscribed into the branch of the University of Silesia**

##### **S u m m a r y**

The Commission for the Polish-Czech and Polish-Slovakian Relationships with its seat in Cieszyn (currently next to the Faculty of Ethnology and Sciences of Education) was appointed in 1992, from the initiative of an academic circle centred around the branch of the University of Silesia. Its activity permanently inscribed into the functioning of the branch, and, later on, two faculties of the University of Silesia in Cieszyn. The research area searched for by the Commission always agreed with its academic profile (the issue of the Polish-Czech and Polish-Slovakian relationships). Also, the Commission has always been open for a dialogue beyond borders.

Mirosława Pindór

#### **Die mit Teschener Filiale der Schlesischen Universität verbundene Kommission für Polnisch-Tschechische und Polnisch-Slowakische Beziehungen**

##### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die Kommission für Polnisch-Tschechische und Polnisch-Slowakische Beziehungen mit dem Sitz in Teschen (heutzutage an der Fakultät für Ethnologie und Bildungswissenschaften) wurde im Jahre 1992 auf Anregung der mit der Filiale der Schlesischen Universität verbundenen Wissenschaftler gegründet. Ihre Tätigkeit war ein integraler Teil der Tätigkeit von der Filiale und dann auch von zwei Fakultäten der Schlesischen Universität in Teschen. Die von der Kommission

berührte Forschungsproblematik stimmte immer mit ihrem wissenschaftlichen Profil (polnisch-tschechische und polnisch-slowakische Beziehungen) überein. Ihre Mitglieder waren schon immer und sind heutzutage auch für einen trotz aller Antagonismen und Grenzen geführten Dialog offen.

Część III

# Internet i media w edukacji





Andrzej W. Mitas

## **Dysonans funkcjonalny rozwoju technologii informacyjnej i świadomości użytkownika**

Współczesny rozwój technologii elektronowej i jego następstwo w postaci możliwości aplikacji złożonych algorytmów przetwarzania danych skutkuje totalnym upowszechnieniem rozległych sieci teleinformatycznych, w których terminale, zwane dla poprawy komfortu psychicznego użytkownika multimedialnymi komputerami, mogą bez większego trudu odtwarzać dźwięk i obraz. Jakość tej reprodukcji jest wprawdzie „średnia”, ale za to łatwość pozyskania duża, w sensie kosztów oraz możliwości przenoszenia, zarówno odtwarzacza (notebook), jak i nośnika informacji.

Technologiczne podstawy konstruowania połączeń, przewodowych i bezprzewodowych, o szerokim tzw. paśmie przenoszenia, czyli wysokiej częstotliwości granicznej medium transmisyjnego, stanowią bazę składania tych połączeń w sieci teleinformatyczne. Równolegle z rozwojem tzw. sprzętu informatycznego (terminale-komputery i połączenia-sieć) rozwijało się oprogramowanie, służące do wymiany danych między użytkownikami takiej sieci. Osobnym problemem stało się racjonalne zagospodarowanie tych zasobów. Z innych dziedzin życia dobrze wiadomo powszechnie, że dopiero kolejna iteracja przedsięwzięcia usuwa błędy poprzedniej (patrz dla przykładu budowa domu), wnosi wszakże całkiem nowe i bardziej wysublimowane, ale kolejna iteracja od nich nas uwolni...

W dziedzinach „informatyczno-pochodnych” jest oczywiście podobnie, z tą różnicą, że więcej jest użytkowników narzędzi multimedialnych, niż bywało to w odniesieniu do poprzednich wynalazków. Dziś trwa więc proces konstytuowania się zastosowań technologii informacyjnej, a jego pierwszym przejawem staje się współzawodnictwo w definiowaniu tej dziedziny. Można jedynie wyra-

zić obawy co do jakości rzeczy samej w sobie, jeśli wymaga ona takich złożonych definicji (np. samochód, jaki jest, każdy widzi...).

Podstawowym, niejako intuicyjnym obszarem zastosowań komputera są oczywiście banki, których podstawową funkcję stanowi obliczanie numeryczne oraz transfer wartości liczbowych. Możliwości obrotu sprzętem informatycznym przy tak określonym odbiorcy byłyby jednak bardzo mizerne, stąd niebudząca zdziwienia, ekonomicznie uzasadniona presja na upowszechnienie sprzętu informatycznego. W dalszej kolejności wynika stąd rozwój rynku wirtualnego handlu i usług. W tym wypadku funkcja celu jest relatywnie precyzyjnie określona, choć sposób jej realizacji nierzadko mógłby budzić zastrzeżenia. Przeciętny użytkownik godzi się jednak z niedostatkiem jakości usługi, kompensując sobie braki satysfakcji możliwością rozkoszowania się lenistwem („zakupy bez wychodzenia z domu”).

Trudno się zatem dziwić ekspansji technologii informacyjnej do obszaru najszerzej pojętej oświaty. Jeśli podstawowym atrybutem w opinii producentów i użytkowników programów wspomagania nauczania jest efektywność przyswajania wiedzy, to wobec takiej zgodności poglądów należy domniemywać, że „chodzi o pieniądze”. Pomiar efektywności w dziedzinach społecznych wymaga długoterminowych badań statystycznych o ogromnych liczebnościach próbek, więc pewnie niełatwo będzie je przeprowadzić wiarygodnie. Lepiej więc *a priori* przyjąć, że komputer w edukacji okazuje się wielce użyteczny, co zapewne obiektywnie ma (lub też w krajach rozwijających się może mieć) miejsce.

Raczej inspirujący niż przewrotny w swej wymowie tytuł wstępu wskazuje z jednej strony na oczywisty fakt, że w obecnych warunkach rynku edukacyjnego poszukujemy do istniejącego narzędzia konkretnych problemów, które tymi narzędziami chcielibyśmy rozwiązać. Jednak w wielu specyficznych obszarach w dziedzinie edukacji sprzęt informatyczny, oprogramowanie i sieć teleinformatyczna mogą przyczynić się do usprawnienia procesu dydaktycznego. Dlatego też w przygotowanym zbiorze programowo postanowiono promować takie działania w dziedzinie technologii informacyjnej, które nie tylko dają się przekładać na dydaktyczną codzienność szkoły, lecz również mają znaczenie badawcze lub choćby stanowią kontekst dla dalszych prac naukowo-badawczych. Wspólnym mianownikiem okazuje się z pewnością zastosowanie myśli technicznej w ujęciu algorytmicznym, komputera z graficznym i dźwiękowym interfejsem, oraz pomysł na użyteczność dla człowieka.

Tytułowy dysonans tkwi w nas immanentnie, więc zaczepność tytułu jest właściwie jedynie pozorna. Zwykle przecież bywa tak, że nowość traktujemy sceptycznie, nawet wówczas, gdy zasadniczo nie budzi wątpliwości jej relatywna poprawność techniczna. Przykładem tego z historii niedawnej mogą być „gazetowe” relacje z początków ery telefonii komórkowej w krajach rozwijających się. Z tekstów mrozących krew w żyłach wynikało, że gwałtownie zwiększył się zachorowalność, zwłaszcza kobiet w ciąży. Dziś każdy potrafi zastosować taki

przenośny radiotelefon w rozległej sieci drobnokomórkowej (czyt. normalna „komórka”), a nikt rozważnie stosujący owo narzędzie nie lęka się z tego powodu o swoje zdrowie. Tak więc trzeba jedynie czasu, by do dzisiejszej technologii informacyjnej „dojrzeć” i właściwie jej używać. Choć trochę obaw rodzi pytanie, wobec jakich wyzwań będziemy naówczas „zapóźnieni”...

Andrzej W. Mitas

**A functional dissonance of information technology development  
and user awareness**

**S u m m a r y**

Dissonance underlies us inherently so the title is only apparently provocative. Novelty is usually treated in a skeptic way even when its relative technical appropriateness is no longer doubtful. Thus one needs time to “grow up” to information technology.

Andrzej W. Mitas

**Funktionale Dissonanz zwischen der Entwicklung von Informationstechnologie  
und dem Bewusstsein des Benutzers**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die oben genannte Dissonanz ist mit dem Menschen immanent verbunden, so dass die Herausforderung des Titels nur scheinbar ist. Eine Neuigkeit ist von uns meistens skeptisch betrachtet, auch dann wenn deren relativer technischer Nutzwert zweifellos ist. Man braucht also Zeit, um der Informationstechnologie Geschmack abgewinnen zu können.

Kazimierz Denek

## Kompetencje nauczycieli w edukacji jutra

Zawodem nauczycieli od wielu lat interesują się filozofowie, pedagodzy, psycholodzy, socjologowie, jednak problematyka ich roli, funkcji, czynności i zadań w edukacji pozostaje nadal otwarta, aktualna i ważna. Nie mamy dotąd wiarygodnego obrazu nauczycieli edukacji jutra<sup>1</sup>, rejestru ich cech psychodydaktycznych, stanowiących podstawę kształtowania osobowości kandydatów na studia pedagogiczne i gwarantujących wysoką jakość kształcenia i wychowania<sup>2</sup>. Tymczasem o funkcjonowaniu szkoły, o uzyskiwanych przez uczniów wynikach, przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne. „Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”<sup>3</sup>. Te słowa, które wypowiedział F.A.W. Diesterweg przed ponad 170 laty, nic nie straciły na aktualności<sup>4</sup>.

Jesteśmy świadkami mnożenia wiedzy o nauczycielskiej profesji, czynnościach i umiejętnościach związanych z pełnieniem pedagogicznych funkcji. Stale powraca pytanie: Jakie wartości i cechy gwarantują nauczycielowi skuteczność i efektywność w jego aktywności dydaktyczno-wychowawczej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych?

Z analiz wielu modeli kształcenia nauczycieli (najbardziej znanymi są koncepcje: psychologiczna, techniczno-cybernetyczna, humanistyczna) wynika, że trudno skonstruować wzorzec nauczyciela XXI wieku. Z każdego ze wspomnianych modeli można czerpać elementy przydatne do kształtowania optymalnego wzorca. Najbardziej płodna wydaje się humanistyczna koncepcja zawodu. Ewo-

<sup>1</sup> K. Denek: *Searching for the parths of education of tomorrow in the Tatra mountains*. In: *Education of tomorrow*. Eds. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz. Vol. 2. Wrocław, s. 23—40.

<sup>2</sup> *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Red. W. Korzeniowska. Kraków 2001.

<sup>3</sup> F.A.W. Diesterweg: *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehren*. Berlin, s. 111.

<sup>4</sup> J. Kuźma: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków 2005.

luuje ona w kierunku wielofunkcyjnego, wielowymiarowego, międzykulturowego i wielomodułowego (zblokowanego) modelu kształcenia kompetencji nauczycieli<sup>5</sup>.

Kto ma ulepszać szkołę? Czy mają to czynić debiutanci w tym zawodzie, nieufni wobec szkoły rodzice, niechętni jej uczniowie, względnie urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej? Dotychczasowe dydaktyczno-wychowawcze poczynania władz oświatowych są działaniami zbyt doraźnymi, pozorowanymi i zastępczymi. To typowa „strusia” polityka. Dlatego leczenie szkoły przypadnie nauczycielom, pojmowanym jako doradcy edukacyjni uczniów. Oczekuje się od nich starannego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, kompetencji w realizowaniu dwóch dopełniających się przedmiotów nauczania oraz w pracy z młodzieżą trudną, a także przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, współpracy z rodzicami, samorządem szkolnym i lokalnym.

## Przygotowanie nauczycieli do wymagań społeczeństwa wiedzy

Budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy<sup>6</sup> i w ramach niego reformowanie systemu edukacji narodowej wymaga bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli w zakresie zarówno nauczanego przedmiotu, jak i umiejętności kształcenia. Mają oni mieć wystarczająco szeroką wiedzę ogólną. Nie wiadomo, jak kształcić nauczycieli, czy zaczynać od przygotowania do roli w tym zawodzie, a następnie przysposabiać w przedmiocie, czy też stosować odwrotną kolejność.

Jak przygotować ich obecnie, a także z myślą o przyszłości? Aby nauczyciele mogli właściwie wykonywać funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, uczniowie winni postrzegać ich jako autorytety<sup>7</sup>. Dobrze byłoby, gdyby w swej aktywności wzorowali się na fenomenie nauczyciela charyzmatycznego<sup>8</sup>. Rozumie on potrzeby, dążenia, prawa dzieci i młodzieży. Potrafi zaspokajać

<sup>5</sup> I. Ziolo: *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*. Kraków 2005, s. 17–20.

<sup>6</sup> A.P. Wierzbicki: *Najnowsze tendencje w tworzeniu wiedzy*; L.W. Zacher: *Przyszłość myślenia strategicznego w społeczeństwie opartym na wiedzy*. „Przyszłość. Świat — Europa — Polska” [Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN] 2005, nr 2, s. 35–50 i 51–68.

<sup>7</sup> K. Brzeziński: *Budowanie autorytetu nauczyciela*. „Gazeta Szkolna” 2004, nr 19 i 20.

<sup>8</sup> A. Mączyńska-Dilis: *Siła nieuchwytna i niezdefiniowana*. „Gazeta Szkolna” 2004, nr 41; M. Zymomra: *Osobowość nauczyciela: geneza zasad kształcenia*. W: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Deneck, T. Koszczyk, M. Lewandowski. Wrocław 2004.

ich pragnienia oraz współdziałać ze społecznością nauczycieli, rodziców i środowiskiem lokalnym. Pociąga on uczniów: cechami przywódczymi, siłą psychiczną, kompetencjami, przewidywalnością, wiarygodnością, umie odsłonić tajemnice rzeczywistości, budzić radość poznania, stawiać uczniom i sobie wysokie wymagania. Ma umiejętność prowadzenia fascynujących lekcji oraz zaciekawiania, wywoływania zainteresowania i rozwijania zamiłowania przedmiotem nauczania.

Zmiany w edukacji wymagają trafnego określenia zadań systemu kształcenia nauczycieli. Najważniejsze jest przygotowanie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, podejmowania decyzji oraz skutecznego działania. Nie mogą im być obce: rozwinięta zdolność komunikowania się; nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie dzięki mistrzowskiemu opanowaniu sztuki dialogu<sup>9</sup> i negocjacji, oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Muszą oni umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu wartości<sup>10</sup>, pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, prawości, humanistycznych idei, zgodności z ogólnoeuropejskimi, społecznymi standardami i normami.

W obliczu zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych upatruje się nadziei na dobre przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w twórczym korzystaniu z informacji, opanowaniu sztuki dostrzegania, syntetycznego określenia i rozwiązywania problemów. Często nie są one jeszcze znane, lecz tylko prawdopodobne. To swoiste przygotowanie do nieznannej przyszłości.

Wszelkie poczynania związane z edukacją i doskonaleniem nauczycieli dadzą się sprowadzić do następujących zasad: jednolitego kształcenia ich na poziomie wyższym; programowo-organizacyjnej drożności kształcenia; pedagogiczno-psychologicznego i praktycznego przygotowania; elastyczności metodyczno-organizacyjnej w kształceniu; ustawicznego doskonalenia zawodowego<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2005; M. Śnieżyński: *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a rzeczywistość*. Kraków 2005.

<sup>10</sup> K. Denek: *Ewenement zrodzony z pasji, talentu i serca*. „Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 7—8.

<sup>11</sup> B. Dymera: *Autorytet nauczyciela a przestrzeń współbycia z uczniami*. W: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław 2003; J. Kuźma: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków 2001; *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Poznań 2003.

## Kwalifikacje nauczycieli niezbędne w reformowanej szkole

W zreformowanej szkole zmianie ulegają charakter pracy i zadania nauczycieli. Stają oni przed koniecznością poświęcenia coraz większej uwagi takim problemom, jak: kwestie wychowawcze, uczenie się zintegrowanego podejścia do procesu dydaktycznego, praca w zespole, współpraca ze środowiskiem lokalnym oraz blokowe nauczanie przedmiotów<sup>12</sup>.

Nauczyciele w znacznym stopniu decydują o przyszłości. Dlatego powinni zyskać wysoką rangę, wiążącą się z odpowiednim wynagrodzeniem, żeby przyciągnąć najlepszych. Trzeba stworzyć im warunki, żeby o edukacji i swojej profesji mieli prawo i mogli mówić „własnym głosem”.

Aktywność zawodowa kształconych współcześnie nauczycieli przypada na pierwsze półwiecze XXI wieku. Ogólny kształt przyszłych realiów politycznych, społeczno-ekonomicznych, ekologicznych, kulturalno-oświatowych trudno określić. Można jednak przyjąć, że istota i warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli oraz „jakość uczenia” będą wówczas inne niż teraz. Dlatego należy snuć refleksje nad rolami i kompetencjami zawodowymi nauczycieli i formowaniem ich osobowości, uwzględniając możliwą, niedającą się przewidzieć, prawdopodobną, preferowaną, pożądaną i idealną przyszłość. Kształcenie umiejętności myślenia w kategoriach przyszłości staje się podstawowym zadaniem edukacji nauczycieli<sup>13</sup>.

W reformowanym systemie edukacji zmianie i modyfikacji ulegają funkcje, czynności i zadania nauczycieli. Najważniejsze z nich to: organizowanie procesu nauczania-uczenia się uczniów pod kierownictwem i przy wsparciu nauczycieli, aby pobudzić ich wielostronną aktywność, ukierunkowaną na formułowanie i realizowanie strategii edukacyjnej: „Rozumieć świat — kierować sobą”; organizowanie procesu wychowania w całym życiu szkolnym i środowiskowym, wpływanie na postawy społeczne młodzieży, współkształtowanie jej charakteru, umiejętności współżycia we wspólnotach, rozwijanie samorządności i realizowanie praw dziecka; opieka nad młodzieżą, diagnozowanie sytuacji i potrzeb, socjalizacja i resocjalizacja, przeciwdziałanie patologiom społecznym, współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, rozwijanie pogłębionego dialogu wszystkich podmiotów edukacji na temat dziecka, szkoły, rodziny i środowiska; wspieranie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych, w sytuacji zmian wynikających z procesów transformacji systemowej,

<sup>12</sup> A. Pery: *Nauczyciel w reformie. Jak dokonać przemiany?* „Nowe w Szkole” 1999—2000, nr 1.

<sup>13</sup> H. Kwiatkowska: *Nauczyciel demokratycznego społeczeństwa — preferencje kwalifikacyjne*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemiak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998; A. Tough: *Today's priorities for the next years*. „Futures Research Quarterly” 1990, No 2.

z potrzeb rynku pracy, w warunkach dużego wpływu (nie zawsze pozytywnego) środków masowej komunikacji społecznej na świadomość młodych; działalność nowatorska, inicjowanie nowych rozwiązań w nauce i pracy uczniów przez uruchamianie pozytywnej motywacji i wskazywanie na więź teorii i praktyki pedagogiczno-społecznej<sup>14</sup>.

## Kompetencje nauczycieli

Zmiany społeczne, ekonomiczne, kulturowe; konieczność ustawicznego kształcenia się i ścisłego powiązania edukacji z gospodarką; promowanie przedsiębiorczości, nauk matematyczno-przyrodniczych, technicznych, informatyki oraz nauki języków obcych; wdrażanie europejskiego wymiaru kształcenia; umacnianie postaw demokratycznych, obywatelskich i partnerskich, opartych na dialogu uczestników procesu kształcenia, nadają nowy kształt kompetencjom nauczycieli<sup>15</sup>.

Jakie kompetencje, w sensie złożonych umiejętności wyższego rzędu, są potrzebne nauczycielom, by sprościli wyzwaniom społeczeństwa wiedzy? Wymaga się od nich, żeby byli wyposażeni w toku kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz otwarci na innowacje w swej aktywności zawodowej. Przyjmuje się, że „rozległe i pogłębione przygotowanie teoretyczne stanowi najbardziej właściwą podstawę kompetencji nauczyciela”<sup>16</sup>.

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 13 listopada 1997 roku, poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, za podstawę ich przygotowania do pełnienia funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto zestaw standardów ich kompetencji. Są to standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne<sup>17</sup>. Do kwestii tej powrócono ponownie na posiedzeniu KNP PAN w dniu 26 listopada 1998 roku. W porównaniu z propozycją sprzed roku nie uwzględniono standardu kompetencji moralnych<sup>18</sup>. Przyjęto, że „po-

<sup>14</sup> Cz. Banaś: *Edukacja nauczyciela dla reformowanej szkoły*. „Nowe w Szkole” 1998—1999, nr 6.

<sup>15</sup> K. Denek: *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. Moroz. Kraków 2005; K. Denek: *Perspektywa rynkowa w spojrzeniu na edukację i nauczyciela*. W: *Dyskusja o nauczycielu*. Red. R. Parzęcki. Włocławek 2003; M. Sielatycki: *Inicjatywy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 5.

<sup>16</sup> U. Ostrowska: *Nauczyciel jako badacz — między ideą a rzeczywistością*. „Edukacja” 1999, nr 2.

<sup>17</sup> K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 214—217.

<sup>18</sup> Idem: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 150—152.

winności etyczne nauczyciela wobec ucznia i zdolność do pogłębionej refleksji stanowią podstawę działań zawodowych nauczyciela”. Rozszerzono natomiast zakres standardu informacyjnego o element medialny, komunikacyjny i interpretacyjny. Zmieniono zakres wymogów prakseologicznych. Określono je jako standard kompetencji pragmatycznych. Przyjmując humanistyczny model kształcenia nauczycieli, trudno uznać rezygnację z kategorii moralnej za trafną.

W czerwcu 2005 roku grupa robocza, którą powołała Komisja Europejska, zaproponowała w Brukseli zestaw kompetencji, wymaganych od europejskiego nauczyciela. Wiążą się one z procesem uczenia się/nauczania i z kształtowaniem postaw uczniowskich. W pierwszej z nich znalazły się takie kompetencje, jak:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zorganizowanej społecznie klasie;
- tworzenie dogodnych warunków do uczenia się (nauczyciel winien organizować proces uczenia się i uczynić ze swoich uczniów badaczy; tworzyć programy nauczania; ciągle się szkolić i doskonalić; stale usprawniać swą pracę; działać we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach; animować życie społeczno-kulturalne w regionie);
- włączenie technologii informacyjno-komunikacyjnej w codziennej pracy uczniów;
- umiejętność pracy w zespole;
- współpraca przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;
- współpracy ze środowiskiem lokalnym i rodzicami;
- dostrzeganie i rozwiązywanie problemów;
- systematyczne rozszerzanie i pogłębianie swej wiedzy i doskonalenie umiejętności.

Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich sprowadzają się do umiejętności:

- wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej;
- programowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy (motywowanie do nauki, uczenie krytycznego przetwarzania informacji, posługiwania się komputerem i Internetem, twórczości i innowacyjności, rozwiązywania problemów, przedsiębiorczości, współpracy i komunikacji z innymi, poruszania się w kulturze wizualnej);
- łączenia wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu.

Wspomniane gremium zaproponowało także „europejskie” zasady odnoszące się do zawodu nauczycielskiego. Jest to zawód:

- wymagający wyższego wykształcenia;
- osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie (zasada  $3 \times L$  (*long life-learning*));

- mobilny;
- oparty na partnerstwie<sup>19</sup>.

Dysponujący wymienionymi kompetencjami nauczyciel potrafi kształtować ich odpowiedniki wśród uczniów. Na kompetencje kluczowe ucznia składają się: wiedza, umiejętności i postawy. Mają one zagwarantować rozwój uzdolnień, uczestnictwo w postępie, przyczynić się do podnoszenia jakości życia, podejmowania świadomych decyzji i przygotować do ustawicznego kształcenia się. Problematyka kompetencji kluczowych stanowi przedmiot dyskursów w Unii Europejskiej i jej poszczególnych członków. Kompetencje kluczowe obejmują:

- umiejętności niezbędne, stanowiące podstawę dalszej nauki (czytanie, pisanie, rachowanie);
- kompetencje międzyprzedmiotowe, w skład których wchodzi umiejętności istotne dla funkcjonowania we współczesnym świecie (czytanie ze zrozumieniem i myślenie matematyczne);
- kompetencje przekrojowe, niezależne od przedmiotu nauczania; zaliczają się do nich umiejętności: komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwa, kreatywności, motywacji i pracy w zespole, uczenia się;
- postawy związane z kompetencjami osobistymi, w postaci ciekawości poznawczej, motywacji, kreatywności, uczciwości, entuzjazmu, poczucia własnej wartości, odpowiedzialności, wytrwałości;
- umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacji i komunikacji (ICT), z komputerem i Internetem na czele (w zakresie wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania danych)<sup>20</sup>.

Wiele z tych kompetencji realizowano i nadal się tak czyni w ciągu 230 lat kształcenia pedagogów na ziemi cieszyńskiej, 95 lat uczenia w gmachu byłego polskiego Seminarium Nauczycielskiego i 35 lat funkcjonowania akademickich form przygotowywania do zawodu nauczycielskiego w Cieszynie. Dobrze się stało, że dzięki ogólnopolskiej konferencji naukowej nt. *Tradycje kształcenia nauczycieli na ziemi cieszyńskiej. Od Polskiego Seminarium Nauczycielskiego do Filii UŚ w Cieszynie*, zorganizowanej przez Katedrę Historii i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, władze uniwersyteckie, lokalne, regionalne i krajowe oraz rzesze nauczycieli i pedagogów mogli bliżej poznać ten ogólnopolski fenomen edukacji nauczycielskiej w aspekcie historycznym, przemian cywilizacyjnych, osiągnięć, potrzeb i dalszego rozwoju.

Przedstawione kompetencje trzeba uczynić przedmiotem funkcjonalnego, holistycznego, wielostopniowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, które

<sup>19</sup> M. Sielatycki: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Gazeta Szkolna” 2005, nr 29–30, s. 1 i 10–11.

<sup>20</sup> E. Jurkiewicz: *Różne możliwości osiągania kompetencji kluczowych*. „Gazeta Szkolna” 2005, nr 27–28, s. 6–7.

obejmuje: kształcenie wstępne, praktyki, wprowadzenie do zawodu, doksztalcenie i doskonalenie w toku pracy oraz podwyższanie kwalifikacji w rezultacie zdobywania stopni specjalizacji zawodowej. Etapy te stanowią logiczny proces stawania się nauczycielami — coraz użyteczniejszymi profesjonalistami, świadomymi niezbędności stałych poszukiwań nowych rozwiązań w swej pracy i konieczności doksztalcenia się oraz doskonalenia zawodowego. Oznacza to, że nauczyciel staje się kompetentny w czasie jego całościowego rozwoju zawodowego<sup>21</sup>.

## Europejski drogowskaz kształcenia nauczycieli

W przyjętym w Barcelonie (w lutym 2002 roku) kluczowym dokumencie: *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczących realizacji przyszłych celów systemów edukacji* — ważną rolę wyznacza się nauczycielowi. W ramach celu strategicznego: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE, pierwszy z celów szczegółowych nazwano: poprawa jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób szkolących. W zagadnieniach kluczowych natomiast, wskazujących kierunki działań w procesie przygotowywania nauczycieli do wychowania, zaakcentowano:

- określenie umiejętności, jakie powinni mieć nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia, zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie wiedzy;
- stworzenie warunków ułatwiających nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenia wypełnianie zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, między innymi przez kształcenie i doskonalenie zawodowe, w myśl zasady uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego);
- zapewnienie odpowiedniego naboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego — do wszystkich przedmiotów, na różnych szczeblach nauczania, a także uatrakcyjnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- pozyskanie do nauczania i szkolenia osób, które mają doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach<sup>22</sup>.

Istotnym zagadnieniem systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest rozwijanie kluczowych kompetencji. Zalicza się do nich: czytanie, pisanie, li-

<sup>21</sup> H. K w i a t k o w s k a: *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. Warszawa 1997, s. 74—75; B. M u c h a c k a: *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli*. W: *Kształcenie nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim. Kompetencje zawodowe nauczycieli. Problematyka reformy edukacyjnej*. Red. E. S a ł a t a. Radom 2001.

<sup>22</sup> *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luksemburg 2002.

czenie, nauki ścisłe, języki obce, technologie informacyjno-komunikacyjne, umiejętności społeczne i uczenia się, przedsiębiorczość, kulturę ogólną.

Tworzenie zespołu kompetencji nauczycieli w społeczeństwie wiedzy rozpoczęło się w naszym kraju w związku z pracami nad standardami ich kształcenia<sup>23</sup>.

Trzeba szczególną uwagę zwrócić na takie aspekty kwalifikacji nauczycieli, jak: innowacyjność, przejawiająca się w umiejętności zdobywania nowej wiedzy i praktycznego zastosowania jej przy układaniu autorskich programów nauczania, otwartość na nowe koncepcje edukacyjne i „europejskość”, wyrażająca się w znajomości i zrozumieniu ideałów wychowania proeuropejskiego, umiejętności korzystania z bogatych zasobów wiedzy o współczesnej Europie i sprawnego funkcjonowania w warunkach postępującej komputeryzacji wszystkich dziedzin życia. Już obecnie mamy w szkołach więcej technologii i oprogramowania niż wiedzy o tym, jak można to bogactwo informacji wykorzystać na lekcjach. Kształtowanie tych umiejętności zwiększy szanse Polaków w europejskim obszarze wiedzy i rynku pracy.

Do ważnych, pilnych i trudnych zadań edukacji nauczycielskiej należą uatrakcyjnienie nauczania, programowanie kultury i sztuki uczenia się, nauka języków, doskonalenie nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

## **Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w kontekście toczącej się reformy edukacji**

Jak już wspomniano, przebudowa edukacji jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Nie można przejść nad nimi do porządku dziennego. Zmiany te wymagają, aby dotychczas uprawianą pedeutologię w kategoriach powinnościowych zastąpić przez przedstawienie społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczycieli i ich zawodu.

Edukacja nauczycieli obejmuje kształcenie przedmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich zapewnia kwalifikacje do nauczania określonych, uzupełniających się przedmiotów szkolnych (biologii — chemii; fizyki — matematyki; geografii — historii — języka polskiego). Kształcenie zawodowe natomiast przygotowuje nauczycieli do efektywnego wykonywania funkcji, czynności i zadań. Piętą achillesową przygotowania do zawodu nauczycielskiego są praktyki.

---

<sup>23</sup> Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. DzU 2004, nr 207, poz. 2110.

O nauczycielach mówi się i pisze dość krytycznie. Nie ma w tym nic nadzwyczajnego, bo nigdy nie jest tak dobrze, aby nie mogło być lepiej. Pogląd o słabym przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego ma szerszy kontekst. Odnosi się do wielu grup zawodów i specjalności.

J. Zawadowska, porównując nauczycieli z innymi grupami zawodowymi, w których jest duża konkurencja (jak np. na medycynie czy na prawie), przypomina: „[...] nauczyciele nie zajmowali się dotąd łowieniem skórek jak lekarze, których wzorowe postawy zawodowe znamy częściej z telewizyjnych seriali niż z własnej praktyki; stan naszego sądownictwa budzi autentyczną grozę, gdy do więzień trafiają przeciwnicy polityczni, a przestępcy korzystają z ochrony możliwych tego świata”<sup>24</sup>. Najbardziej dziwi opinia wypowiedziana w środowisku uczelni o negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego. To przecież pracownicy naukowo-dydaktyczni kwalifikują kandydatów i nikt i nic (poza ich własną chęcią zapełnienia miejsc) nie każe kierować słabych studentów na kierunki nauczycielskie.

Trzeba uczynić wszystko, żeby nauczyciele w swej aktywności dydaktyczno-wychowawczej kierowali się następującymi zasadami: prawdy, dobra ucznia, przykładu, projekcji wychowawczej, więzi emocjonalnej wychowanka, poszanowania jego osobowości, profesjonalizmu w wychowaniu<sup>25</sup>.

Kształcenie, dokszałcanie i doskonalenie nauczycieli odbywa się we wszystkich krajach, także w tych, w których wyniki edukacyjne są znacznie lepsze od naszych. Wiele z nich to nasi unijni partnerzy. Czy nie można by skorzystać z ich doświadczeń?

Reforma systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie może mieć charakteru statycznego. Podlega zmianom. Są one nieodłączną cechą edukacji. Jest jednak dziedziną ponadkadencyjną i nie można nią manipulować po kolejnych zmianach na scenie politycznej Polski, które przypominają „odbijanie się od ściany do ściany co cztery lata”<sup>26</sup>. Oznacza to, że nie ma tu „miejsca na gwałtowne zmiany”. Trzeba kierować się zasadą T. Hausena „toczącej się reformy”<sup>27</sup>. Dokonujące się zmiany w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli trzeba widzieć nie tylko w kontekście „toczącej się reformy”, lecz także z dłuższej perspektywy czasu z pozycji nauk o edukacji, ponad opcjami politycznymi, w aspekcie wielopłaszczyznowych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych (zwłaszcza kapitału ludzkiego) oraz wymagań społeczeństwa wiedzy<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> J. Zawadowska: *Uczelnie i nauczyciele, nadal dwa odległe światy*. „Gazeta Szkolna” 2004, nr 46, s. 5.

<sup>25</sup> J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996, s. 77–79.

<sup>26</sup> W. Książek: *Odbijanie się od ściany do ściany*. „Gazeta Szkolna” 2003, nr 7.

<sup>27</sup> T. Hausen: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa 1974.

<sup>28</sup> A.P. Wierzbicki: *Najnowsze tendencje...*; L.W. Zacher: *Przyszłość myślenia strategicznego...*

Rozwiązywaniu w interesujący i przystępny sposób tych problemów sprzyja dialog, którego uczestnikami, poza Ministerstwami: Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Sportu, będą pedagodzy, psychologowie, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, samorządy lokalne, związki zawodowe działające w resorcie oświaty.

Kazimierz Denek

### **Teacher competences in the education of tomorrow**

#### **S u m m a r y**

Although philosophers, pedagogues, psychologists and sociologists have been interested in teacher profession for many years, the issue of its role, function, actions and tasks in education is still open, up to date and significant. So far there has been no model of the teacher of the education of tomorrow, no register of his/her psycho-didactic features constituting the basis for shaping personality of the candidates for pedagogy studies and guaranteeing a high quality of education and up-bringing. Meanwhile, the school functioning, the education results obtained by students as well as children and youth up-bringing effects, the course and effects of educational reforms are decided upon by the teachers, their predispositions and personality features, as well as general and professional qualifications. "The school is worth as much as its teacher". The words uttered by F.A.W. Diesterweg over 170 years ago did not lose its validity. That is why the reform of teacher education and improvement cannot be static in nature. It undergoes changes which are an integral part of education. One cannot manipulate it after the subsequent changes at the Polish political stage either. It means that here is "no place for abrupt changes" here. One has to follow T. Hausen's principle of "the rolling reform". The changes happening in teacher education and should be perceived not only in the context of "the rolling reform", but also in a longer perspective from the position of the sciences of education, beyond political options in terms of multidimensional socio-economic conditions. What facilitates the problem solution in a satisfactory way is a dialogue the participants of which, apart from the ministry of education, science and higher education, cultural and national heritage, and sport, will be pedagogues, psychologists, teachers, students, their parents, local authorities, and trade unions functioning in the department of education. Only such an approach can shape the education of tomorrow in a positive manner.

Kazimierz Denek

### **Die Lehrerkompetenzen in dem Bildungssystem der Zukunft**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Schon seit vielen Jahren interessieren sich Philosophen, Pädagogen, Psychologen und Soziologen für den Lehrerberuf, doch die Rolle, die Tätigkeit und die Aufgaben der Lehrer bleiben nach wie vor offen, aktuell und wichtig. Es gibt heute kein glaubwürdiges Modell eines Zukunftslehrers, dessen psychodidaktischen Eigenschaften, die für entsprechende Bildung der Per-

sönlichkeit von Kandidaten für Pädagogisches Studium entscheidend sind und die eine hochwertige Ausbildung und Erziehung garantieren werden. Es ist allgemein bekannt, dass gerade Lehrer, deren Veranlagung, Persönlichkeit und berufliche Qualifikationen für Erfolge ihrer Schüler ausschlaggebend sind. „Eine Schule ist soviel wert, wie ein Lehrer“ — die Worte von F.A.W. Diesterweg haben über 170 Jahre hindurch an Aktualität nichts verloren. Die Reform des Bildungssystems und des Lehrerfortbildungssystems darf nicht statisch werden, sondern sie muss ständigen Veränderungen unterliegen. Sie darf von keiner regierenden Partei zu politischen Zwecken verwendet werden. Das heißt, dass es hier kein Platz für „plötzliche Änderungen“ ist. Alle Änderungen im Bereich des Bildungssystems und der Lehrerfortbildung sollten nicht nur im Kontext „der sich abspielenden Reform“ (T. Hausen's Prinzip), sondern aus längerer Sicht, abgesehen von jeder politischen Gesinnung und mit Rücksichtnahme auf vielseitige gesellschaftswirtschaftliche Bedingungen betrachtet werden. Damit alle genannten Probleme erfolgreich bewältigt werden können, müssen an dem Dialog außer dem Bildungsministerium, dem Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen und dem Ministerium für Kultur, Nationalerbschaft und Sport auch Pädagogen, Psychologen, Lehrer, Schüler und deren Eltern, lokale Selbstverwaltungen und die im Schulleben tätigen Gewerkschaften beteiligt werden. Nur auf diese Weise kann das Bildungssystem der Zukunft erfolgreich gestaltet werden.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Danuta Willmann-Bałdys

## **Przygotowanie przyszłych nauczycieli do kształcenia na odległość: raport z badań**

### **Wstęp**

Wraz z postępem i systematycznym wzrostem dostępności teleinformatycznych oraz multimedialnych technologii komputerowych, nauczanie na odległość odgrywa coraz ważniejszą rolę w edukacji i jest w centrum zainteresowania zarówno instytucji prowadzących nauczanie, jak i potencjalnych uczniów czy studentów. Edukacja zdalna i otwarta stanowi formę znakomicie dostosowaną do realizowania nowoczesnych modeli nauczania w społeczeństwie informacyjnym, zwłaszcza kształcenia ustawicznego. Wiąże się z rozwojem technologii informatycznych o ogromnej dynamice postępu, rokujących coraz lepsze perspektywy dla oświaty. Nauczanie na odległość obecnie intensywnie się rozwija ze względu na wymienione zalety natury społecznej oraz uzasadnione prognozy stosunkowo szybkiego wyeliminowania podstawowych wad. Zalety, jakie ma, przewyższają wady, które można przezwyciężyć odpowiednim przygotowaniem technicznym, pedagogicznym i wdrożeniem uczniów do samokształcenia. Uczelnie czeka jeszcze długa droga, zanim będą mogły zapewnić społeczeństwu odpowiedni poziom kształcenia na odległość, lecz nie można już się z tej drogi wycofać. Jest ono nieodzownym elementem informatycznego społeczeństwa przyszłości.

Aktualność, ważność i konieczność wdrażania technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) i e-learningu podkreśla się w wielu dokumentach krajowych i europejskich, np.: *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się — na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), *Wnioski z posiedzenia Rady Europy*

w Lizbonie (2000); *Memorandum dotyczące edukacji całożyciowej* (2000); dokument *eEurope 2002 — Społeczeństwo informacyjne dla wszystkich*; *Program e-learning* (wykorzystanie możliwości e-learningu w kontekście innowacyjności metod nauczania). Program *E-learning* oraz wykorzystanie TIK w edukacji stanowi główny cel programów edukacyjnych UE: *Lifelong Learning*, *Leonardo da Vinci*, *eContent* i inne. Wśród krajowych dokumentów można wymienić program *ePolska* — plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001—2006. W dokumencie opublikowanym przez MENiS *Działania na rzecz edukacji dla społeczeństwa informacyjnego do 2010 r.* (2002), przyjęto między innymi główne cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce, a wśród nich promowanie i wdrażanie e-learningu. W ostatnich latach obserwujemy w polskiej edukacji liczne działania mające na celu określenie standardów nauczania oraz kompetencji i kompetentności nauczycieli w zakresie TIK i kształcenia na odległość<sup>1</sup>.

Kształcenie na odległość (inaczej kształcenie *online*, *e-learning* z wykorzystaniem zasobów i możliwości komunikacyjnych Internetu) staje się popularne na wszystkich poziomach nauczania, a także alternatywą dla kształcenia synchronicznego twarzą w twarz, z następujących powodów<sup>2</sup>:

- konieczność kształcenia (doksztalcania się lub doskonalenia) przez całe życie (ang. *life long learning*) członków tworzącego się społeczeństwa informacyjnego z powodu starzenia się ich wiedzy i umiejętności, jedynie niewielka część z tej wielkiej populacji będzie się uczyć na studiach podyplomowych w wybranej uczelni wyższej; większość z nich skorzysta z krótkich, lecz intensywnych kursów *online*;
- konieczność zmiany zawodowych kwalifikacji, szczególnie przez ludzi, których zawód zaniknie w najbliższej przyszłości, a restrukturyzacja zawodowa będzie odpowiedzią na wymagania stawiane przez dynamicznie zmieniający się rynek pracy;
- wspomaganie aktywności edukacyjnej studentów studiów stacjonarnych, wieczorowych i zaocznych (w celu zwiększenia efektywności i skuteczności

<sup>1</sup> M.M. Sy s ł o: *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*. Katowice 2004; W. Z a w i s z a: *O konieczności określenia kompetentności i standardów przygotowania nauczycieli w obszarze edukacji na odległość (ENO)*. W: *Komputer w edukacji — materiały z sympozjum PTN*. Red. J. M o r b i t z e r. Kraków 2005, s. 315—322; E. S m y r n o v a - T r y b u l s k a: *Kompetentności przygotowania nauczycieli do kształcenia na odległość: analiza propozycji krajowych i zagranicznych autorów*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetentności i standardy kształcenia*. Red. J. M i g d a ł e k, M. Z a j ą c. Kraków 2006, s. 101—112; E. S m y r n o v a - T r y b u l s k a: *From experience of preparation of future teachers to education onto distance*. DLW — 2006. RESECH REPORTS on Distance Learning Technologies. Ed. J. P i e c h a. Katowice 2006, s. 154—161.

<sup>2</sup> S. J u s z c z y k: *Kompetencje nauczycieli w kształceniu na odległość*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli — Konferencja edukacji informatycznej*. Red. J. M i g d a ł e k, B. K ę d z i e r s k a. Kraków 2002, s. 35—52.

dydaktycznej, przy zachowaniu wysokiego poziomu jakości nauczania i uczenia się<sup>3</sup> oraz przy wykorzystaniu wirtualnych klas komunikujących się za pomocą sieciowego komputera (ang. *networked classrooms*).

Do odbiorców i użytkowników usług edukacyjnych w trybie zdalnym można zaliczyć następujące kategorie osób<sup>4</sup>:

- specjaliści z wykształceniem zawodowym, chcący podwyższyć swoje kwalifikacje, wypracować wymagane kompetentności, zdobyć nową wiedzę lub drugie wykształcenie wyższe;
- mieszkańcy mało zagospodarowanych i oddalonych od centrów uczelnianych regionów;
- abiturienti przygotowujący się do wstąpienia na uczelnię;
- obywatele niemający możliwości otrzymania wykształcenia w tradycyjnym systemie kształcenia na skutek ograniczeń tego systemu lub niemożliwości pogodzenia nauki z pracą (rolnicy i inni);
- osoby (dorosłe i dzieci) o specjalnych potrzebach — z ograniczeniami fizycznymi, które utrudniają otrzymanie regularnego wykształcenia w warunkach stacjonarnych, i wymagający kształcenia w domu;
- różnorodne kategorie specjalistów, potrzebujących szkoleń i podwyższania kwalifikacji (w tym nauczyciele);
- różne grupy uczących się, mające wyższy poziom przygotowania (kursy fakultatywne), ze słabymi osiągnięciami (kursy korekcyjne, dodatkowe);
- obywatele danego państwa, pragnący otrzymać wykształcenie w zagranicznych ośrodkach kształcenia;
- obywatele zagraniczni, pragnący kształcić się na odległość w uczelniach nowej ojczyzny;
- utalentowani studenci, dążący do zdobycia i przyswojenia dodatkowych wiadomości i umiejętności w zakresie przyszłego zawodu, chcący otrzymać drugie wykształcenie zawodowe lub zrealizować program kształcenia w krótszym terminie (eksternatura);
- żołnierze i zwolnieni do rezerwy oficerowie, członkowie ich rodzin;
- osoby z ośrodków penitencjarnych (więźniowie i personel obsługi);
- bezrobotni obywatele i uchodźcy, zarejestrowani w centrach dla uchodźców i inni.

W związku z wdrażaniem e-learningu do kształcenia ważnym zadaniem jest określenie kompetentności nauczyciela w kształceniu na odległość na podstawie doświadczeń krajowych i zagranicznych.

---

<sup>3</sup> J.R. B o u r n e: *Net-Learning: Strategies for on-campus and off-campus network-enabled learning*. „Journal of Asynchronous Learning Networks” 1998, vol. 2(2), za: S. J u s z c z y k: *Kompetencje nauczycieli w kształceniu na odległość...* s. 35—52.

<sup>4</sup> *Теорія і практика дистанційного навчання. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Red. E.S. P o l a t. Moskva 2004, 416 s.

## Wymagania stawiane nauczycielom kształcenia na odległość w zakresie ich wiedzy i umiejętności

Praca wykładowcy uczącego na odległość nie jest prosta. Przecież każdy zdalnie kierowany kurs, organizowany na podstawie współczesnych technologii informacyjnych, przypomina górę lodową, której jedną trzecią widać nad wodą (właściwie to, co widzimy, przeglądając web-podręczniki w sieci albo multimedialne pomoce szkolne na CD-ROM-ach), a dwie trzecie, zarówno z treściowego, jak i organizacyjnego punktu widzenia, ukryte są przed oczami. Właśnie ta „podwodna” część góry lodowej wspomnianego kursu daje efekt porównywalny ze stacjonarną nauką. To ciągłe kontakty między wykładowcami i uczącymi się, współdziałanie uczących się wewnątrz „wirtualnej” grupy szkolnej, czasowych albo stałych podgrup (organizowanych w celu wykonania planowych projektów szkolnych). To wymiana poglądów, zainspirowana wieloma różnymi pytaniami kursu szkolnego, organizowana w ramach telekonferencji i dająca czasem zadziwiające rezultaty — nowe idee, formułowane hipotezy i sprzeczności, myśli na przyszłość (wszystko to było niemożliwe w trakcie zaocznej nauki, ale łatwe na dobrze zorganizowanych seminariach stacjonarnych). To różnorodne projekty szkolne, opracowywane parami, kolektywnie przez całą grupę albo w podgrupach.

Kompleksowy charakter pracy wykładowcy wymusza, by miał on pewien zestaw fachowej wiedzy i umiejętności. Spróbujemy wymienić ich elementy, tworząc ogólną strukturę profesjonalizmu.

Ponieważ kursy zdalnie kierowane prowadzi się, szeroko wykorzystując współczesne środki telekomunikacyjne, a także środki oraz narzędzia technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK), w skład których wchodzi Internet, wykładowca musi wykazywać się umiejętnością pracy z nowoczesnym komputerem przynajmniej na poziomie użytkownika. Dlatego jedną ze składowych struktury profesjonalizmu wykładowcy kształcenia na odległość jest ogólne wymaganie znajomości i umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych i wykorzystania ich w nauczaniu.

Analizując doświadczenia i propozycje autorów polskich<sup>5</sup> oraz zagranicznych<sup>6</sup>, można określić najważniejsze kompetencje nauczyciela w zakresie kształcenia na odległość.

<sup>5</sup> S. J u s z c z y k: *Kompetencje nauczycieli w kształceniu na odległość...*, s. 35—52; W. S t r y k o w s k i, J. S t r y k o w s k a, J. P i e l a c h o w s k i: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003; M.M. S y s ł o: *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*. Katowice 2004; W. Z a w i s z a: *O konieczności określenia kompetencji...*, s. 315—322.

<sup>6</sup> W.E. B l a n k: *Handbook for Developing Competency-based Training Programmes*. Englewood Cliffs, N.J. 1982; J. B r i t e l l: *Competence and excellence: the search for an egalitarian*

## Kompetentności nauczyciela w zakresie kształcenia na odległość

### Kompetentności w zakresie pedagogiki, psychologii i nowych technologii pedagogicznych:

- kwalifikacje pedagoga, metodyka, mającego wcześniej sukcesy w kształceniu stacjonarnym, podtrzymywanie kontaktu z tradycyjnym nauczaniem;
- dostosowywanie metodyki nauczania stacjonarnego do warunków wykorzystania nowych technologii internetowych, w tym Web2;
- organizowanie i prowadzenie psychologiczno-pedagogicznego testowania studentów;
- określenie indywidualnej sylwetki psychologiczno-pedagogicznej studenta i diagnozowanie grupy wirtualnej;
- zapobieganie sytuacjom konfliktowym i rozwiązywanie ich;
- tworzenie małych grup na zasadzie psychologicznej niesprzeczności;
- psychologiczne wspieranie studentów w początkowym etapie kształcenia, a także podtrzymywanie życzliwego klimatu psychologicznego w grupie wirtualnej;
- znajomość współczesnych, osobowościowo zorientowanych metod nauczania: nauczanie we współpracy (w kooperacji), metoda projektów, metoda problemowa i inne;
- stosowanie indywidualnych, grupowych i zbiorowych form nauczania; harmonijne i w sposób uzasadniony łączenie ich w pracy ze studentami na odległość;
- organizowanie i prowadzenie projektów telekomunikacyjnych i for tematycznych oraz telekonferencji, występowanie w roli ich moderatora;
- wspieranie i stymulowanie uczących się (studentów), informowanie studentów o wiedzy i umiejętnościach, które powinni zdobyć podczas nauczania na kursie; informowanie ich o osiągnięciach; pomoc w radzeniu sobie z zadaniami jeszcze niezrobionymi, problemami nierozwiązanymi; umiejętność określenia i diagnozowania tematów i pytań dla studentów oraz okazywanie im wymaganej pomocy;
- prowadzenie działalności naukowo-badawczej, organizowanie i prowadzenie monitoringu działalności naukowej studentów w kształceniu stacjonarnym i na odległość; organizowanie grup badawczych; doradztwo w poszukiwaniu i dostępie do materiałów pomocniczych w celu przeprowadzenia prac badawczych;

---

*standard, the Demand for a universal guarantee.* In: *Minimum Competency Achievement Testing*. Ed. R.M. Jaeger, C. Kehr-Tittle. Berkeley, California 1980, s. 23–48; L. Berge Zane: *The Role of the Online Instructor/Facilitator*, 1996, [http://www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html); C. Shepherd: *Competencies for online tutors*, 2000, <http://www.online-trainer.com/compets/tutor.htm>; *Teoriâ i praktika distancionnogo obučeniâ. Učebnoe posobie...*

- stosowanie efektywnego systemu kontroli i testowania studentów; znajomość czynników określających aktywność studentów w nauczaniu na odległość;
- znajomość właściwości organizacji samodzielnej pracy studentów w środowisku informacyjno-edukacyjnym Internetu oraz procesów przyswojenia wiadomości przy zastosowaniu form kształcenia na odległość;
- stosowanie instrumentów organizacji obcowania i komunikowania się pomiędzy uczestnikami nauczania na odległość.

**Kompetentności w zakresie posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną i zastosowania jej w edukacji:**

- znajomość podstawowych pojęć i terminologii, związanych z technologią informacyjną i komunikacyjną, środkami i narzędziami TIK;
- znajomość architektury komputera, przepisów, zasad działania i umiejętność pracy z komputerem osobistym i sprzętem peryferyjnym (projektor multimedialny, skaner, modem, drukarka, mikrofon, aparat cyfrowy, kamera cyfrowa i in.);
- umiejętność rozwiązywania nieskomplikowanych problemów ze sprzętem komputerowym i oprogramowaniem;
- umiejętność odpowiedniego skonfigurowania systemu operacyjnego, tworzenia hierarchicznego systemu katalogów; pracowanie z plikami, folderami; instalowanie oprogramowania i urządzeń peryferyjnych;
- umiejętność kopiowania, przenoszenia i zapisywania danych w systemie i na zewnętrznych nośnikach informacji CD, DVD, Flash itd.;
- umiejętność posługiwania się oprogramowaniem (minimum — edytor tekstu MS Word, programem do tworzenia prezentacji MS PowerPoint oraz innymi programami użytkowymi pakietu MS Office lub OpenOffice, StarOffice etc.);
- opracowywanie danych w różnej postaci i różnego formatu, przekształcanie i przygotowywanie materiałów edukacyjnych, w tym do publikacji w sieci, z zastosowaniem różnorodnych programów użytkowych (edytora tekstu, programu do tworzenia prezentacji multimedialnych, edytora grafiki, edytora HTML);
- umiejętność wykorzystywania, w miarę potrzeb, programów serwisowych (programy dla konwertowania do innych formatów — tekstowe: PDF, RTF, wideo: AVI, MIDI, dźwiękowe: WAV, MP3, graficzne: TIF, JPG etc.), programów do tworzenia pokazów slajdów (typu *slajd-show*), albumów multimedialnych; programów-archiwizatorów (WinRar, WinZip, i in.), programów antywirusowych (Panda Internet Security, MKSVir, Kaspersky Antivirus, Norton Antivirus i in.), programów-sterowników (*drivers*) i innych;
- umiejętność zanalizowania i oceny programu edukacyjnego według kryteriów: merytorycznego, metodycznego, dydaktycznego i technicznego;
- wykorzystywanie różnego typu programów edukacyjnych: uczących, gier rozwijających, *drill-in-practic* (programów treningowych), testów, środowisk

- narzędziowych, programów do tworzenia własnych środowisk nauczania, słowników, encyklopedii multimedialnych, programów imitacyjno-modelujących etc.;
- umiejętność zaprojektowania i przygotowania lekcji (zajęcia) z wykorzystaniem konkretnego programu edukacyjnego;
  - umiejętność wykorzystywania programów specjalistycznych, takich jak: pakiety, środowiska matematyczne, systemy programistyczne, imitacyjno-modelujące, edytory muzyczne, edytory grafiki i in.);
  - umiejętność uzasadnienia i celowego wykorzystania TIK w diagnostyce dydaktycznej i na wszystkich etapach procesu nauczania;
  - znajomość podstawowych zasad pracy w sieci Internetu oraz stosowanie oprogramowania (minimum: przeglądarka Internet Explorer: Mozilla, Opera i in., oraz program obsługi poczty elektronicznej MS Outlook Express);
  - projektowanie autorskich kursów e-learningowych wraz z materiałami dydaktycznymi dla uczniów (studentów);
  - umiejętność oceny gotowego kursu e-learningowego (materiały dydaktyczne, charakterystyka systemu kształcenia na odległość, wykorzystane elementy kursu, zgodność materiału nauczania z programem, również według innych kryteriów, jak multimedialność, interaktywność etc.);
  - umiejętność opracowania strony internetowej w jednym z edytorów do tworzenia web-stron (MS Front Page, Macromedia Dreamweaver, Pajaczek Light, HotDog i in.) lub za pomocą języka programowania HTML;
  - umiejętność wyszukiwania materiału w sieci Internetu, zgodnie z celem nauczania, zapisywanie i przechowywanie danych na komputerze, przeprowadzanie analizy i wybór odpowiedniej formy prezentacji przy rozwiązywaniu zadań edukacyjnych i problemów, w tym przy opracowaniu projektów międzyprzedmiotowych, a także wszelkie inne kompetencje w pracy z zasobami informacyjno-edukacyjnymi;
  - znajomość norm sanitarno-higienicznych pracy przy komputerze;
  - znajomość i przestrzeganie prawa autorskiego i własności intelektualnej;
  - znajomość głównych nurtów rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
  - znajomość i umiejętność wykorzystywania TIK w samoocenie i analizie jakości pracy, swego przygotowania fachowego (ankiety elektroniczne, kwestionariusze, narzędzia statystyki matematycznej i in.);
  - znajomość informatycznych środków administrowania i zarządzania placówką oświatową.

### **Kompetencje w zakresie technologii internetowych:**

- znajomość historii rozwoju sieci Internetu, modeli kształcenia na odległość, rodzajów zdalnie kierowanych kursów;
- znajomość podstaw psychologiczno-pedagogicznych nauki na odległość (teoria konstruktywizmu, teoria kognitywna, teoria czynnościowa etc.), me-

- tod kształcenia na odległość (metoda problemowa, metoda projektów, nauczanie we współpracy, kooperacji i in.);
- znajomość podstawowych typów i ogólnych zasad funkcjonowania systemów telekomunikacyjnych;
  - znajomość podstawowych systemów kształcenia na odległość CLMS (Content Learning Management System), komercyjnych (IBM Lotus Space, e-Learning i in.) i Open Source (np. MOODLE, Claroline, Dokeos, Atutor i in.), systemów CMS (Content Learning Management System): Joomla!, Mambo, Nuke PHP Apache i in., umiejętność przeprowadzania porównywalnej charakterystyki systemów i wyboru najbardziej odpowiedniego systemu i modelu kształcenia na odległość, zgodnie z warunkami w danej placówce oświatowej;
  - znajomość etykiety telekomunikacyjnej;
  - znajomość kategorii użytkowników platformy kształcenia na odległość, ich roli, funkcji, zadań;
  - wykorzystywanie różnych środków telekomunikacji do wymiany wiadomości i materiałów edukacyjnych z innymi użytkownikami (z uczniami /studentami, kolegami, rodzicami i in.) w trybie asynchronicznym (poczta elektroniczna e-mail, telekonferencje, forum, grupy dyskusyjne, wiki, blogi, strony WWW, serwis FTP etc.) i synchronicznym (komunikowanie się w czasie rzeczywistym za pomocą czatu, programów-komunikatorów ICQ, Skype, NetMeeting, Tlen, Yahoo! Messenger i in.);
  - wyrobienie w sobie nawyków e-nawigacji w sieci;
  - pracowanie z zasobami edukacyjnymi sieci (sieciowymi bazami danych, służbami nowości, np. NewsNet, portalami tematycznymi, WWW etc.);
  - wykorzystywanie programów narzędziowych (MSPowerPoint, Hot Potatoes, Macromedia Authorware, Matchware Mediator i in.) do opracowania materiałów na kursy zdalnie kierowane;
  - znajomość i umiejętność wykorzystywania jednego z systemów kształcenia na odległość, np. MOODLE, do opracowania i prowadzenia kursów zdalnie kierowanych;
  - posiadanie wiedzy i umiejętności administrowania systemem kształcenia na odległość;
  - pracowanie z nowoczesnymi systemami hipertekstowymi i hipermedialnymi;
  - poszukiwanie w sieci Internetu zasobów edukacyjnych, niezbędnych i najbardziej odpowiednich do osiągnięcia sformułowanych i postawionych celów nauczania;
  - aktywne wykorzystanie TIK, Internetu i zdalnych form nauczania do samokształcenia, rozwoju i samodoskonalenia się.

## Organizacja i przebieg badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań są kompetentności absolwentów kierunku edukacja informatyczno-techniczna oraz pedagogika ogólna w zakresie organizacji i prowadzenia nauczania na odległość. Głównym problemem rozważanym w toku badań było pytanie, czy i w jakim stopniu studenci kierunków pedagogicznych mają kompetentności w zakresie organizacji i prowadzenia nauczania na odległość.

W celu dokładniejszego zbadania zagadnienia sformułowano do problemu głównego problemy szczegółowe, mające wyjaśnić, czy i w jakim stopniu studenci piątego roku kierunku pedagogicznego mają wcześniej wymienione kompetentności, oparte na propozycji autorskiej. Badania stanowiły jeden z etapów długotrwałego eksperymentu w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do kształcenia na odległość.

W badaniu wykorzystano ankietę. Kwestionariusz ankiety skonstruowany na potrzeby badań składał się z 39 pytań, których treść wiązała się z kompetencjami w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego. Zadaniem respondentów było podanie odpowiedzi na zaproponowane pytania (preferowano pytania o charakterze zamkniętym, jednokrotnego oraz wielokrotnego wyboru, ocenę w skali 1..5, jak również pytania otwarte, krótką odpowiedź, esej i inne).

Ankiety (zob. rys. 1.) wykonano w okresie od grudnia 2005 do marca 2006 roku. Badania zostały przeprowadzone na studentach specjalizacji informatyczno-technicznej oraz ogólnopedagogicznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Badaniami objęto próbę studentów liczącą 18 osób, z których 11 studiuje na kierunku edukacja informatyczno-techniczna, a 7 na kierunku ogólnopedagogicznym.

Studenci byli wcześniej przygotowani do wypełnienia ankiety, dotyczącej wymienionych kompetentności w ramach przedmiotów pedagogicznych i informatycznych w toku studiów i na V roku na zajęciach z przedmiotu multimedia w zakresie 30 godzin, który prowadziła autorka artykułu. Nauczanie tego przedmiotu miało na celu przybliżenie studentom pojęcia edukacji na odległość oraz kształtowanie praktycznych umiejętności tworzenia i prowadzenia interaktywnych, multimedialnych kursów zdalnych z wykorzystaniem platformy kształcenia na odległość na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, na WEiNoE i WA w Cieszynie — *Erudyta* — opartej na systemie MOODLE<sup>7</sup>. Przedmiot miał na celu między innymi sformować, uogólnić, usystematyzować, poszerzyć kompetentności w zakresie wykorzystania TI i Internetu w edukacji, także na od-

---

<sup>7</sup> [www.moodle.org](http://www.moodle.org); <http://moodle.weinoe.us.edu.pl>

|                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.                                                                                                                                                                | Wiek:                                                                                                                                                                             | <input type="text"/>                                                                                                                                                           |
| 3.                                                                                                                                                                | Kierunek studiów:                                                                                                                                                                 | <input type="text"/>                                                                                                                                                           |
| 4.                                                                                                                                                                | Specjalizacja/specjalność:                                                                                                                                                        | <input type="text"/>                                                                                                                                                           |
| Ogólne kompetencje nauczyciela /przyszłego nauczyciela/ informatyki i technologii informacyjnej.<br>Czy i w jakim stopniu posiadasz niżej wymienione kompetencje? |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                |
| 5.                                                                                                                                                                | Znajomość zasad pracy komputera personalnego i urządzeń peryferyjnych                                                                                                             | <input type="radio"/> bardzo dobrze<br><input type="radio"/> dobrze<br><input type="radio"/> dostatecznie<br><input type="radio"/> słabo<br><input type="radio"/> nie posiadam |
| 6.                                                                                                                                                                | Posługiwanie się oprogramowaniem (minimum - tekstowym redaktorem MS Word, programem do tworzenia prezentacji MS PowerPoint i innymi standardowymi programami z pakietu MS Office) | <input type="radio"/> bardzo dobrze<br><input type="radio"/> dobrze<br><input type="radio"/> dostatecznie<br><input type="radio"/> słabo<br><input type="radio"/> nie posiadam |

Rys. 1. Ankieta badawcza

ległość. Moduły merytoryczne programu z przedmiotu multimedia (30 godz.) opisałam w innej pracy<sup>8</sup>.

Przy osiągnięciu celu w zakresie kształcenia na odległość ważną rolę odgrywa wybór odpowiedniej platformy nauczania zdalnego. Wiele jest rozwiązań platform zdalnego nauczania, różniących się możliwościami technicznymi, wartością i stopniem złożoności i różnorodności różnych komponentów funkcjonalnych, zakresem zastosowań, ceną i polityką cenową, wymaganiami sprzętowymi, o czym pisano wcześniej. Znacznie uboższy jest wybór rozwiązań wspomagających proces dydaktyczny, podczas gdy przy wyborze platformy właśnie aspekt pedagogiczny powinien być decydujący.

Obsługa techniczna nie powinna sprawiać użytkownikowi problemów. Dlatego platforma winna być obsługiwana w całości przez ogólnie znaną, powszechną i przyjazną użytkownikowi przeglądarkę WWW (zarówno przez uczniów, jak i pozostałych użytkowników — nauczycieli, twórców kursów, administratorów). Z poziomu przeglądarki WWW platforma powinna przynajmniej umożliwiać edycję dokumentów tekstowych, intuicyjne przesyłanie i składowanie plików na serwerze, przeglądanie (odsłuchiwanie) danych w różnych formatach (w tym multimedialnych) oraz komunikację za pomocą prostych w obsłudze narzędzi, takich jak fora dyskusyjne.

W wyniku porównań i testów, kierując się przedstawionymi tu względami technicznymi, technologicznymi, finansowymi, przede wszystkim zaś pedagogicznymi, wybraliśmy i wdrożyliśmy rozpowszechniany na zasadach Open Source GNU/GPL system MOODLE. Odgrywa on rolę LMS, CMS i VLE (czyli może być używany na wszystkich etapach planowania i realizacji procesu kształcenia). Spełnia także z zapasem wszystkie postawione wymagania<sup>9</sup>.

W rezultacie badań powstała platforma kształcenia na odległość na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji — *Erudyta*, na której obecnie dostępnych jest ponad 40 kursów z różnych przedmiotów: informatyki, matematyki, języka polskiego, angielskiego, niemieckiego, pedagogiki i innych (rys. 2).

Kursy są przeznaczone dla szerokiego kręgu odbiorców: studentów, uczniów, nauczycieli, słuchaczy studiów podyplomowych, wszystkich zainteresowanych poszerzeniem i podniesieniem swoich kompetentności za pośrednictwem zdalnej formy nauczania.

---

<sup>8</sup> E. Smyrnova-Trybulska: *From experience of preparation of future teachers to education onto distance...*, s. 154—161.

<sup>9</sup> L. Hojnacki: *Bliskie kontakty ze zdalnym nauczaniem. Miejsce platformy zdalnego nauczania w stacjonarnym kształceniu nauczycieli*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia*. Red. J. Migdałek, B. Kędzierska. Kraków 2004, s. 61—74.

**Platforma kształcenia na odległość**  
**Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach**  
**WEiNoE, WA w Cieszynie**

ERUDYTA

Nie jesteś zalogowany(a) (Zaloguj się)  
 Polski (pl)

**Menu główne**

- Głosowanie
- Chat
- Forum
- Aktualności
- Aktualności
- Słownik przydatnych pojęć
- Korzystne publikacje i linki
- Portal edukacyjny Erudyta
- Test z TI

**Najnowsze wiadomości**

23 maj, 22:23  
 Eugenia  
 Smyrnova-Trybulska  
 O platformie Więcej...  
 Starsze tematy ...

**Kategorie kursów**

- Informatyka i Technologia informacyjna
- Programy użytkowe
- Internet-technologie
- Grafika komputerowa
- Matematyka
- Nauki o edukacji
- Kursy o tematyce społecznej
- Język polski
- Języki obce
- Inne
- Przeszukaj kursy...
- Wszystkie kursy...

**Szanowni Państwo!**

Witamy serdecznie na platformie testowej kształcenia na odległość Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Platforma jest oparta o system MOODLE i służy do:

- 1) wspomagania dydaktycznego kursów z przedmiotów programowych, prowadzonych w trybie stacjonarnym (nauczanie hybrydowe),
- 2) przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie kształcenia na odległość - do wykorzystania e-learningu w swojej pracy zawodowej oraz pełnienia funkcji tutora,
- 3) umożliwiania dostępu do materiałów edukacyjnych studentom, społeczności lokalnej i wszystkim zainteresowanym, w tym osobom niepełnosprawnym, osobom z ograniczonymi możliwościami finansowymi, z małych i oddalonych miejscowości i innym użytkownikom w celu wyrównania szans wszystkich obywateli w dostępie do wiedzy, jako jednego z priorytetowych celów rozwoju wspólnoty europejskiej.

więcej...

**dr Eugenia Smyrnova-Trybulska**

Technologia informacyjna  
 Media w edukacji

**Mgr Maria Stec**

Języki obce  
 Materiały dydaktyczne

**Dostępne Kursy**

- Informatyka i Technologia informacyjna**
  - Zapoznajemy się z komputerem od środka
  - Podstawy budowy komputera
  - Podstawy algorytmiki.
  - Obróbka oraz montaż filmów w programach komputerowych
  - Nagrywanie oraz obróbka dźwięku w programach komputerowych
  - Fotografia cyfrowa - tworzymy album multimedialny
  - Opracowanie animacji w Macromedia Flash
  - Opracowanie interaktywnych edukacyjnych programów multimedialnych w Matchware Mediator
  - Opracowanie interaktywnych edukacyjnych programów multimedialnych w Hot Potatoes
- Programy użytkowe**
  - MS Word i jego możliwości
  - Zapoznajemy się z edytorem tekstu MS Word
  - MS Word dla zaawansowanych2
  - Analiza danych w arkuszach kalkulacyjnych MS Excel
  - Opracowanie prezentacji multimedialnych w Power Point
  - Tworzymy prezentację w Microsoft PowerPoint
  - Opracowanie relacyjnych baz danych w MS Access
- Internet-technologie**
  - Opracowanie Web - stron we Front Page Express.
  - Distance learning
  - Nauczanie na odległość za pośrednictwem platformy MOODLE
  - Komunikowanie się w czasie rzeczywistym poprzez Internet
  - Podstawy Webdesign
  - Podstawy pracy w Internecie: technologie sieciowe
  - Moja pierwsza strona w HTML
  - Moja pierwsza strona www
- Grafika komputerowa**
  - Grafika w IrfanView
  - Grafika rastrowa w Photoshop

**Kalendarz**

<< kwietnia 2008 >>

| Po. | Wt. | Śr. | Cz. | Pi. | So. | Ni. |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|     |     |     | 1   | 2   | 3   | 4   |
| 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  |
| 14  | 15  | 16  | 17  | 18  | 19  | 20  |
| 21  | 22  | 23  | 24  | 25  | 26  | 27  |
| 28  | 29  | 30  |     |     |     |     |

**Zalogowani Użytkownicy**

(ostatnie 5 minut)

Eugenia Smyrnova-Trybulska

**Zaloguj się**

Nazwa użytkownika:

Hasło:

Zaloguj się

Zacznij teraz od utworzenia nowego konta!  
 Straciłeś hasło?

Rys. 2. Interfejs platformy kształcenia na odległość Erudyta

## Kompetentności studentów w zakresie nauczania na odległość w świetle przeprowadzonych badań

Badania, w których wykorzystano metodę ankietową, dotyczyły kompetencji studentów w zakresie organizacji i prowadzenia nauczania zdalnego (przez Internet). Ankietę do omawianego badania przygotowano i opracowano w formie cyfrowej i zamieszczono na platformie e-learningowej MOODLE – *Erudyta*<sup>10</sup>. Przed wypełnieniem ankiety zapoznano respondentów z celem badania oraz poinformowano o jego anonimowości. Osoby badane zostały również poinstruowane, jak prawidłowo wypełnić ankietę.

Analiza danych zgromadzonych w rezultacie przeprowadzonych badań miała pomóc ustalić, czy i w jakim stopniu studenci kierunków pedagogicznych mają kompetencje w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego. Aby odpowiedzieć na to pytanie, zestawiono poszczególne elementy tych kompetencji.

Kompetencje te składają się z trzech grup: kompetencje psychologiczno-pedagogiczne i w zakresie nowych technologii pedagogicznych, kompetencje w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej, kompetencje w zakresie technologii internetowych i kształcenia na odległość.

W tabelach 1. i 2. przedstawiono poziom poszczególnych umiejętności w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego studentów kierunku edukacja informatyczno-techniczna i kierunku ogólnopedagogicznego.

Tabela 1

**Poziom umiejętności składających się na kompetencje studentów kierunku edukacja informatyczno-techniczna w zakresie prowadzenia nauczania na odległość (w %)**

| Kompetencje | Stopień skali |        |              |       |                 |
|-------------|---------------|--------|--------------|-------|-----------------|
|             | bardzo dobrze | dobrze | dostatecznie | słabo | niedostatecznie |
| <b>K1</b>   | 23            | 48     | 16           | 11    | 2               |
| <b>K2</b>   | 59            | 24     | 15           | 2     | 0               |
| <b>K3</b>   | 49            | 37     | 12           | 1     | 1               |

K1 — Kompetencje w obszarze pedagogiki, psychologii i nowych technologii pedagogicznych.

K2 — Kompetencje w zakresie posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną (TIK) i zastosowania w edukacji.

K3 — Kompetencje w zakresie technologii internetowych i kształcenia na odległość.

Źródło: D. Willmann: *System przygotowania przyszłych nauczycieli do wykorzystania TI w procesie edukacyjnym*. Praca magisterska. Konsultant: E. Smyrnova-Trybulska. Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2006, maszynopis.

<sup>10</sup> <http://moodle.weinoe.us.edu.pl>

Tabela 2

**Poziom umiejętności składających się na kompetentności studentów kierunku ogólnopedagogicznego w zakresie prowadzenia nauczania na odległość (w %)**

| Kompetentności | Stopień skali |        |              |       |                 |
|----------------|---------------|--------|--------------|-------|-----------------|
|                | bardzo dobrze | dobrze | dostatecznie | słabo | niedostatecznie |
| <b>K1</b>      | 18            | 45     | 14           | 4     | 19              |
| <b>K2</b>      | 52            | 25     | 14           | 2     | 7               |
| <b>K3</b>      | 29            | 33     | 24           | 6     | 8               |

Źródło: D. Willmann: *System przygotowania przyszłych nauczycieli...*

Jak wynika z danych tabeli 1., 23% studentów specjalizacji informatyczno-technicznej oceniło swoje kompetentności psychologiczno-pedagogiczne bardzo dobrze, 48% dobrze, 16% dostatecznie, 11% słabo, a 2% pytanych przyznało, że nie ma takich umiejętności. Podobnie sytuacja wygląda w odniesieniu do studentów specjalizacji ogólnopedagogicznych; bardzo dobrze poziom swoich kompetentności psychologiczno-pedagogicznych oceniło 18%, prawie połowa ankietowanych (45%) określiło je jako dobre, 14% dostateczne, 4% jako słabe i aż 19% z nich nie miało wymienionych kompetentności (zob. tabela 2.).

Warto podkreślić wystarczająco wysoki poziom kompetentności w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej wśród studentów specjalizacji edukacja informatyczno-techniczna. Większość (59%) bardzo dobrze oceniła swe kompetentności, dobrze 24%, dostatecznie 15% i tylko 2% studentów uznała je za słabe.

Wśród studentów specjalizacji ogólnopedagogicznych 52% respondentów oceniło swe umiejętności w zakresie posługiwania się TIK bardzo dobrze, 25% dobrze, 14% dostatecznie, tylko 2% ankietowanych studentów zaznaczyło odpowiedź „słabo”, a 7% oceniło je jako niedostateczne.

Kompetentności w zakresie technologii internetowej i kształcenia na odległość bardzo dobrze oceniło 49% studentów specjalizacji edukacja informatyczno-techniczna, dobrze 37%, dostatecznie 12% i tylko po 1% pytanych stwierdziło, że nie ma tych umiejętności bądź ma je w stopniu słabym. Spośród studentów specjalizacji ogólnopedagogicznych za bardzo dobre swe kompetentności w zakresie technologii internetowych i kształcenia na odległość uznało 29% respondentów, 33% za dobre, 24% za dostateczne, 6% za słabe i 8% ankietowanych za niedostateczne.

## Konkluzje

Wyniki analizy danych z przeprowadzonych badań pozwalają poznać poziom kompetentności studentów kierunku pedagogicznego w zakresie kształcenia na odległość. Przedstawiona wcześniej analiza ilościowa wyników badań umożliwiła sformułowanie następujących wniosków:

1. Kształcąc nauczycieli, powinno się zwrócić dużą uwagę na rozwój ich umiejętności w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego. Komputer i Internet są dziś mediami powszechnie używanymi. Biorąc pod uwagę to, że nauczyciele, nie tylko technologii informacyjnej i informatyki, mogą w przyszłości zostać nauczycielami kształcenia na odległość, tutorami, należałoby kształcić ich również w tym kierunku. Kształcenie takie należy przede wszystkim ukierunkować na zdobycie odpowiednich umiejętności w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego w sposób wieloetapowy i systemowy.

2. Ze względu na aktualność kompetentności i niewysoki poziom umiejętności w zakresie nauczania na odległość, powinno się uwzględnić w programie 5-letnich studiów dodatkowe przedmioty, takie jak: multimedia, technologie internetowe, technologie pedagogiczne nauczania zdalnego, teoria i praktyka kształcenia na odległość, a w innych informatycznych, jak również pedagogicznych, udoskonalić i zaktualizować treści kształcenia.

W zakresie zajęć teoretycznych należałoby dodać:

- typy systemów teleinformatycznych i zasady ich funkcjonowania;
  - sieć Internet i właściwości podłączenia do niej użytkowników,
- a w praktyce takie treści, jak:
- organizacja i prowadzenie telekonferencji;
  - zastosowanie różnych środków telekomunikacji w celu wymiany informacji;
  - praca z zasobami informacyjnymi sieci;
  - instrumentalne środki do tworzenia kursów zdalnych;
  - praca z pocztą elektroniczną;
  - przygotowanie i udostępnianie informacji w sieci.

3. Jak wynika z badań, nie wszyscy studenci mają kompetentności w zakresie nowych technologii pedagogicznych, należałoby więc zastanowić się nad przedmiotem skoncentrowanym na tym zagadnieniu, zawierającym między innymi tematy teoretyczne i praktyczne:

- metody nauczania w kształceniu zdalnym;
- metodyka nauczania stacjonarnego w warunkach Internetu;
- nauczanie hybrydowe;
- indywidualne i grupowe formy nauki w kształceniu na odległość;
- organizowanie i prowadzenie tematycznej telekonferencji/czatu;
- organizacja systemu kontroli i testowania wirtualnych studentów;
- monitoring działalności naukowej kursantów.

4. Prowadząc zajęcia dotyczące podstaw informatyki, powinno się większą uwagę zwrócić na:

- analizę oprogramowania pod kątem dydaktycznych możliwości jego wykorzystania;
- organizację i prowadzenie zajęć z wykorzystaniem środków TIK;
- wyszukiwanie informacji w środkach elektronicznych.

Ponieważ uwzględnienie aspektów psychologiczno-pedagogicznych jest potrzebne nie tylko w nauczaniu stacjonarnym, ale i zdalnym, programy z psychologii warto poszerzyć o dodatkowe treści, takie jak:

- indywidualne style naukowo-poznawczej działalności uczniów;
- organizacja i przeprowadzenie psychologiczno-pedagogicznego testowania studentów w nauczaniu zdalnym;
- indywidualna psychologiczno-pedagogiczna sylwetka zdalnego studenta;
- psychologiczno-pedagogiczne wsparcie dla zdalnych studentów;
- formowanie małych grup na zasadzie kompatybilności psychologicznej;
- stworzenie i utrzymanie sprzyjającego psychologicznego klimatu wewnątrz grupy wirtualnych studentów;
- umiejętność rozpoznania i rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Programy z zakresu pedagogiki należałoby poszerzyć o takie zagadnienia, jak:

- efektywne teorie pedagogiczne w kształceniu na odległość;
- czynniki określające aktywność przy nauce zdalnej i ich uwzględnienie;
- właściwości procesu przyswajania wiedzy w nauczaniu w trybie zdalnym;
- uwzględnienie aspektów wiekowych w kształceniu na odległość;
- pedagogiczne aspekty komunikowania się w grupie wirtualnej w trybie synchronicznym i asynchronicznym.

**Plan kontynuacji badań w ramach projektu:**

- prowadzenie kursów zdalnych, które są opracowane oraz dostępne na platformie do wspomagania nauczania przedmiotów programowych oraz fakultatywnych;
- zorganizowanie i prowadzenie szkoleń dla wykładowców Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w celu zdobycia kompetentności w zakresie kształcenia na odległość;
- opracowanie nowych kursów z przedmiotów programowych różnych specjalności wydziałowych, studiów podyplomowych, kursów do wyboru (elektywnych) oraz kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli;
- rozbudowanie platformy o materiały dydaktyczne ogólnodostępne (programy nauczania z przedmiotów, literatura, warunki zaliczenia, fragmenty wykładów oraz ćwiczeń itp.);
- prowadzenie monitoringu (ankietowanie, kwestionariusze etc.) oraz analiza statystyki (logi) korzystania z platformy oraz ciągłe udoskonalenie struktury, treści, z uwzględnieniem uwag i sugestii ze strony prowadzących i użytkowników;

- formułowanie wniosków w odniesieniu do funkcjonalności i przydatności platformy;
- zorganizowanie konkursu „Nauczyciel roku w zakresie kształcenia na odległość”;
- stworzenie na bazie platformy kształcenia na odległość WEiNoE platformy międzynarodowej wspólnie z Uniwersytetą Ostrawskim (Czechy) i Uniwersytetem Mateja Bela w Bańskiej Bystricy (Słowacja);
- badanie zależności poziomu wiedzy uczniów i studentów od przygotowania nauczycieli i wykładowców w zakresie TIK i e-learningu;
- opracowanie metodyki przygotowania nauczycieli różnych przedmiotów (humanistycznych, przyrodniczo-matematycznych) do kształcenia na odległość.

Jesteśmy przekonani, że nasi studenci, uczestniczący w projekcie i biorący udział w opracowaniu wersji prototypowej platformy kształcenia na odległość na WEiNoE, zdobyli najważniejsze podstawowe kompetencje, bardzo ważne i aktualne dla każdego współczesnego pedagoga w zakresie projektowania i prowadzenia kursów DL. Nowe kompetencje na pewno ułatwią absolwentom naszego wydziału wykonywanie w przyszłości swoich obowiązków zawodowych na odpowiednim poziomie naukowym, metodycznym oraz technicznym, stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, współczesnych innowacyjnych metod nauczania w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Danuta Willmann-Baldys

**Training the teachers to be for a distance education:  
a report from the studies**

**S u m m a r y**

The article presents selected issues from the field of “distance learning”, constituting one of the educational pillars of the information society. It defines the requirements for teachers with respect to the knowledge and abilities in the context of distance education. Further on, the article discusses competences in the scope of pedagogy, psychology and new pedagogical technology, as well as information technology and its application in education.

The second part of the article briefly characterizes the problem of organization and course of empirical research concentrating on the evaluation of competences represented by the graduates of the information technology as well as general pedagogy in the scope of distant teaching organization and conduct.

The article is summed up by suggestions defining basic determinants of an adequate vocational training and the plan of research continuation within the frame of the project.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Danuta Willmann-Baldys

### **Die Vorbereitung der zukünftigen Lehrer auf einen Fernunterricht: ein Forschungsbericht**

#### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Artikel betrifft ausgewählte Probleme des Fernunterrichts (*distance learning*), eines der Bildungspfeiler von der heutigen Informationsgesellschaft. Die Verfasser zeigen die den Lehrern gestellten Anforderungen im Bereich des Fernunterrichts, deren Kompetenzen im Gebiet der Pädagogik, Psychologie, neuer pädagogischer Technologien, und in der Anwendung von Computertechnologien im Unterricht.

Im zweiten Teil werden die Organisation und der Verlauf von praktischen Untersuchungen beschrieben, die die Kompetenzen der Absolventen der Fachrichtungen: Computertechnische Bildung und Allgemeinpädagogik im Bereich des Fernunterrichts beurteilen sollten.

Zusammenfassend werden die Hauptrichtlinien der angemessenen Berufsvorbereitung und der Plan der weiteren Untersuchungen im Rahmen des Entwurfs angegeben.

Małgorzata Rachwalska-Mitas

## **Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do wspomagania nauki języków obcych**

### **Wstęp**

Kluczem do efektywności nauczania wspomaganego komputerowo jest, jak podaje literatura przedmiotu<sup>1</sup>, jakość oprogramowania edukacyjnego. Niestety, nauczyciel pozostaje zazwyczaj samotny wobec konieczności doboru odpowiedniego oprogramowania. Realia dnia dzisiejszego bowiem wskazują na brak organizacji doradczych, niedostępność katalogów poddających dydaktycznej ocenie oprogramowanie, jak również na skromne doświadczenie w stosowaniu technik informatycznych w pedagogice. Wynika stąd konieczność określenia kryteriów, które pozwoliłyby wartościować programy edukacyjne dla uczniów najmłodszych. Według T. Kotarbińskiego przez kryterium rozumiemy to, po czym coś można poznać<sup>2</sup> (definicja z perspektywy logiki formalnej). Za kryterium w prakseologii uznaje się pewien model, standard, według którego ocenia się każde działanie, oznaczając stopień doskonałości tego działania z perspektywy określonego celu<sup>3</sup>.

Opracowano kilka systemów ocen oprogramowania. Pierwszy polski system powstał w roku 1987 w Zakładzie Edukacji Komputerowej Ośrodka Badawczo-Rozwojowego Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego<sup>4</sup>. Stanowisko

<sup>1</sup> H. D e m b o: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa 1997, s. 75.

<sup>2</sup> T. K o t a r b i ń s k i: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa 1986, s. 117.

<sup>3</sup> A. B o g a j: *Efektywność kształcenia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. P o m y - k a ł o. Warszawa 1993, s. 180.

<sup>4</sup> B. M a j k u t - C z a r n o t a: *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*. W: *Media a edukacja*. Red. W. S t r y k o w s k i. Poznań 2000, s. 518.

w kwestii ustalenia kryteriów oceny programów komputerowych zajmowano w naszym kraju jeszcze kilkakrotnie. Należałoby tu wymienić takich autorów, jak: M. Tanaś, G. Gregorczyk, S. Juszczak czy M. Modzelewski<sup>5</sup>.

## Kryteria oceny dydaktycznych programów komputerowych dla dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Szczególnie istotne, z perspektywy tematu artykułu, są ogólne kryteria oceny programów komputerowych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które zaproponował M. Modzelewski. Zgodnie z założeniami tego autora, przy ocenie przydatności programu należałoby uwzględnić następujące aspekty<sup>6</sup>:

**Adresat programu:** w odniesieniu do programów edukacyjnych dla nauczania początkowego są 2 klasy użytkowników — pierwszą i ważniejszą jest dziecko (jego wiek, normy psychologiczno-pedagogiczne, jakie powinno spełniać, aby skorzystać z programu, odpowiedni stopień trudności zadań) i nauczyciel, opiekun, pedagog.

**Cel programu:** zarówno cel, jak i założenia określające warunki jego wykorzystania muszą być jasno sprecyzowane; można tego dokonać, udzielając odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i w jakim stopniu program realizuje (wspomaga) proces dydaktyczny zaplanowany przez pedagoga?
- Czy dziecko — użytkownik programu — odpowiada założeniu warunkującemu jego wykorzystanie?
- Czy środki użyte w programie dostosowane są do poziomu dziecka?
- Czy program jest wolny od błędów dydaktycznych i metodycznych?
- Jak wygląda wstępna ocena skuteczności i efektywności programu w aspekcie realizacji postawionego celu edukacyjnego?

**Formalne cechy programu:** ocena formalnych cech dydaktycznego programu komputerowego zakłada uwzględnienie następujących kryteriów:

- atrakcyjność programu (walory zewnętrzne — warstwa wizualna i dźwiękowa; strona estetyczna tej oceny oraz znaczenie psychologiczne użytych

---

<sup>5</sup> Patr: M. T a n a ś: *Edukacyjne zastosowania komputerów*. Warszawa 1997, s. 223—236; S. J u s z c z y k: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków 1999, s. 167—168; G. G r e g o r c z y k: *Programy edukacyjne dla nauczania początkowego*. „Komputer w Szkole” 1995, nr 4, s. 51.

<sup>6</sup> M. M o d z e l e w s k i: *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych*. W: *Komputer w kształceniu specjalnym*. Red. J. Ł a s z c z y k. Warszawa 1998, s. 27—32.

- środków, ich adekwatność do wieku dziecka i normy psychologiczno-pedagogicznej);
- polisensoryczność techniki kształcenia (sprawdzenie, w jakim stopniu program wykorzystuje możliwości jednoczesnego oddziaływania na wiele zmysłów w trakcie kształcenia, i czy sygnały wizualne oraz dźwiękowe, generowane jednocześnie przez komputer, wzajemnie wzmacniają się czy zakłócają);
  - komunikatywność i łatwość obsługi (ocena jakości informacji generowanych przez komputer — rozumienia przez dziecko, co ma robić, ocena sytuacji w programie i wyniku swojego postępowania i łatwości posługiwania się przez dziecko myszką, klawiaturą i urządzeniami wejściowymi);
  - otwartość programu (ocena możliwości dostosowania programu do potrzeb danego dziecka i do konkretnych wymogów procesu dydaktycznego: zbadanie opcji wyboru rodzaju, trudności i tempa ćwiczeń czy gier, możliwości rozszerzenia lub ograniczenia ich zakresu);
  - scenariusz programu (ocenie podlegają: kompozycja każdej części i całości programu, orientacyjny czas trwania każdej części, użyte środki formalne: grafika, tekst, dźwięki i sens ich użycia; związek elementów scenariusza z celami dydaktycznymi, realizowanymi przez program, oraz całość — świat wykreowany w programie z jego składnikami — postaciami i przedmiotami, które biorą w nim udział, ich otoczenie, użyta symbolika, ogólne bogactwo lub ubóstwo scenariusza);
  - czas i tempo (czas wykonywania pojedynczej części programu, np. jednego ćwiczenia, powinien być jak najkrótszy — od kilkudziesięciu sekund dla prostego ćwiczenia przeznaczonego dla dzieci najmłodszych do kilkunastu minut dla rozbudowanej gry komputerowej; zbyt wolne tempo działa nużąco i osłabia efektywność dydaktyczną, wzrost tempa natomiast powoduje zwiększenie trudności programu);
  - instrukcja programu (każdy program powinien być zaopatrzony w pisemną instrukcję, informującą o jego możliwościach i walorach, wyjaśniającą sposób instalacji programu, konfiguracji i obsługi, oraz w omówienie psychologiczno-pedagogiczne i we wskazania metodyczne dotyczące jego użycia).
- Emocjonalne walory programu:** niezwykle istotny aspekt ze względu na to, że głównie od tych walorów zależy zaangażowanie dziecka w proces dydaktyczny. Na uwagę zasługują następujące kryteria:
- atrakcyjność programu (znaczenie motywujące, szansa dobrej, interesującej zabawy);
  - pozytywne wzmocnienia (przywracanie wiary we własne siły dzięki osiągnięciu sukcesów; nabywanie umiejętności radzenia sobie z problemami w nauce szkolnej przez stopniowanie trudności);
  - sympatia, zabawność, wyobraźnia, komizm: mogą one zmienić nastawienie dziecka do poważnego zajęcia, jakim jest nauka w szkole.

**Ocena techniczna programu:** powinna uwzględniać jego niezawodność i efektywność sprzętową, czyli proporcjonalność wymagań sprzętowych do możliwości, jakie oferuje program.

Poza tak oczywistymi wymogami, jak poprawność merytoryczna i dydaktyczna, edukacyjne programy komputerowe muszą spełniać następujące dodatkowe wymagania natury psychologicznej i technicznej<sup>7</sup>:

- prostota, naturalny i przyjazny sposób komunikacji pomiędzy programem a dzieckiem;
- łączenie cech dobrej zabawy i wartościowego materiału dydaktycznego;
- uczenie logicznego myślenia;
- wykorzystanie wyobrażeń znanych już użytkownikowi (nawiązanie do doświadczeń życiowych dziecka);
- minimalne wymogi wobec pamięci dziecka;
- uczenie kojarzenia wspólnych cech elementów programu oraz planowania następnych posunięć ucznia;
- wyrabianie poczucia estetyki (atrakcyjność graficzna);
- rozbudzenie rywalizacji między programem a uczniem oraz między uczniami;
- traktowanie łamigłówek i problemów jako wyzwania intelektualnego;
- nagradzanie ucznia dodatkowo ciekawą melodyjką lub miłym efektem dźwiękowym;
- urozmaicenie pracy celem uniknięcia znużenia i zniechęcenia dziecka do dalszych działań;
- umożliwienie przerywania i zakończenia pracy w dowolnym miejscu;
- prostota obsługi;
- jeden tryb pracy;
- preferowanie obsługi programu przez wskazywanie i wybieranie zamiast pisania na klawiaturze;
- wykorzystywanie elementów zabawy jako naturalnej potrzeby dziecka w tym wieku;
- niewielka liczba uniwersalnych poleceń;
- natychmiastowe i jednoznaczne reagowanie na działania użytkownika.

Mimo tak szerokiego wachlarza wymogów, jakie muszą spełniać programy edukacyjne do wspomagania nauczania w klasach początkowych, o efektywności zastosowania programu edukacyjnego można mówić jedynie w razie ścisłego powiązania go z treściami nauczania, aktualnie realizowanymi na lekcji. Jest to warunek *sine qua non*. Efektywność dydaktyczna uwarunkowana jest również tym, czy program motywuje do uczenia się, czy akcentuje treści szcze-

<sup>7</sup> G. Gregorczyk: *Programy edukacyjne dla nauczania początkowego...*, s. 51; S. Juszczyk, P. Gruba: *Elementy informatyki dla pedagogów*. Katowice 1996, s. 141—142; A. Hassa: *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*. „Komputer w Szkole” 1998, nr 1, s. 91.

gólnie istotne dla procesu kształcenia, czy umożliwia uczącemu się czynne wykorzystanie wiadomości i czy uczącego satysfakcjonuje uczestnictwo w pracy z komputerem<sup>8</sup>. Decyzja o ewentualnym zastosowaniu bądź odrzuceniu programu leży w gestii nauczyciela. Dziecko występuje tu natomiast w roli dokonującego oceny: jego aprobata, zadowolenie czy fascynacja i widoczne efekty dydaktyczne wystarczają za najlepszą recenzję.

## **Edukacyjne programy komputerowe do wspomagania nauki języków obcych**

Dostępne na rynku programy do wspomagania nauki języków obcych można skategoryzować w zależności od: 1) języków oferowanych do nauki; 2) wieku dziecka, do którego adresowany jest program; 3) dziedzin zastosowań (np. programy dla ekonomistów); 4) aspektu nauki, na który położono największy nacisk; 5) ceny produktu. Omówienie poszczególnych kategorii uwzględnia jedynie programy komputerowe sklasyfikowane jako środki dydaktyczne zalecane przez ministra edukacji narodowej. Jednostką prowadzącą w naszym kraju specjalny wykaz środków dydaktycznych, zatwierdzonych przez MEN, jest Pracownia Technik Multimedialnych Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Spośród kategorii programów komputerowych należy krótko omówić następujące:

1. Rynek oprogramowania edukacyjnego do wspomagania nauki języków obcych oferuje najwięcej różnorodnych programów komputerowych do nauki języka angielskiego. Wynika to zapewne ze szczególnej pozycji tego języka w skali światowej. Oferta oprogramowania edukacyjnego innych języków obcych jest nieporównywalnie uboższa.

2. Programy multimedialne zalecane są dla wszystkich poziomów nauczania, począwszy od wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, klas 4–6 szkoły podstawowej, przez gimnazjum, na liceach ogólnokształcących i profilowanych oraz technikach skończywszy. Sytuacja środków dydaktycznych do nauki języków obcych w roku 2006 (lipiec) przedstawiała się następująco<sup>9</sup>: — dla szkoły podstawowej z wyróżnionych 32 pozycji zaledwie 4 adresowano do uczniów klas początkowych — wszystkie do nauki języka angielskiego; pozostałe dotyczyły drugiego etapu edukacyjnego, z czego aż 21 przeznaczono do nauki języka angielskiego (75%), do niemieckiego 5 (18%), a do francuskiego 2 (7%);

<sup>8</sup> B. Siemieniecki: *Funkcje komputerów i zasady ich wykorzystania w procesie tworzącym*. W: S. Juszczyk, W. Zając: *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice 1997, s. 45–46.

<sup>9</sup> *Środki dydaktyczne opracowane przez MEN*. [www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl](http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl)

- dla gimnazjum na 44 wyodrębnione multimedialne środki do nauki języków obcych 35 (80%) służyło do nauki języka angielskiego, 6 (13,1%) do niemieckiego, 2 (4,6%) do francuskiego i 1 (2,3%) do hiszpańskiego;
- dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego oraz technikum również przeważała oferta z zakresu języka angielskiego — z 47 wymienionych pozycji aż 36 (77%) ukierunkowano na naukę tego języka, 8 (17%) na naukę języka niemieckiego, 2 (4%) francuskiego i 1 (2%) hiszpańskiego.

3. Zakres tematyczny programów komputerowych obejmuje różnorodne dziedziny nauki: między innymi język polski, matematykę, muzykę, historię, języki obce, chemię i medycynę, a także leksykony i encyklopedie.

4. Wśród środków dydaktycznych do nauki języków obcych można znaleźć multimedialne kursy językowe, ukierunkowane na ćwiczenie sprawności językowych, multimedialne słowniki — zawierające ułożone tematycznie słownictwo, oraz programy komputerowe — najczęściej przeznaczone dla określonej grupy wiekowej.

5. Kwestia ceny w odniesieniu do niektórych programów przestaje być problemem, ponieważ pojawiają się ich wersje udostępniane darmowo, tzw. *freeware*, np. na łamach czasopisma „Chip” lub w Internecie. Jednak większość można nabyć jedynie odpłatnie, a ceny wahają się w granicach od 20 do 130 złotych.

Badanie dostępnego na polskim rynku oprogramowania edukacyjnego do nauki języków obcych, z przeznaczeniem dla uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, wyraźnie wskazuje na dominację programów ukierunkowanych na naukę języka angielskiego.

## **Klasyfikacja edukacyjnych programów komputerowych do nauki języków obcych**

Programy przeznaczone do nauki języków obcych mogą być klasyfikowane w różny sposób. Można wprowadzać podział, kierując się kryteriami formalnymi (struktura), semantycznymi (treść), pragmatycznymi (stosunek człowiek — komputer) lub nawet psychologicznymi (teoria nauczania)<sup>10</sup>.

J. Rusiecki, po przeanalizowaniu ponad 500 programów do nauczania języka angielskiego jako obcego, zaproponował podział na: 1) programy tekstowe: przetwórcze i odtwórcze, 2) programy tekstowe twórcze, 3) programy z bazą danych, 4) programy gramatyczne, 5) symulacje i gry przygodowe, 6) testy.

<sup>10</sup> L. Siegrist: *Der Computer und Fremdsprachenlehrende*. In: *Computer im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache — Eine Einführung*. Hrsg. J. Fechner. Berlin—München 1991, s. 224.

E. Gajek dzieli edukacyjne programy komputerowe do wspomagania nauki języka obcego na dwie grupy<sup>11</sup>, na programy językowe i programy narzędziowe, przy czym podział programów komputerowych opiera na sklasyfikowaniu programów przeznaczonych do nauki języka angielskiego. Do programów językowych, których użytkownik pozbawiony jest wpływu na zawartość materiału językowego, zalicza się: podręczniki elektroniczne, suplementy do podręczników, słowniki, bajki interaktywne, gry i zabawy językowe, programy symulacyjne, programy wspomagające naukę gramatyki, programy do nauki wymowy, programy rozpoznawania wymowy, testy językowe i programy do nauki języka specjalistycznego. Jako programy narzędziowe określa się programy służące nauce języka, ale pozbawione gotowych treści językowych. Rolą ich jest ułatwienie pracy nauczyciela — sam nauczyciel decyduje o treści językowej.

Rozwój oprogramowania — zdaniem znacznej części amerykańskich i angielskich specjalistów w zakresie nauczania wspomagane komputerowo<sup>12</sup> — nie nadąża za rozwojem sprzętu komputerowego. W związku z tym ewentualna słabość komputera w dziedzinie edukacji to wynik niedostatecznego oprogramowania.

## Kryteria oceny dydaktycznych programów komputerowych do wspomagania nauki języków obcych

Autorkami szczegółowych kryteriów, służących ocenie przydatności programów komputerowych w nauczaniu języka obcego są L. Murray i A. Barnes. Zgodnie z tymi kryteriami, dobry program do nauki języka obcego to taki, który w wyróżnionych zakresach zapewnia<sup>13</sup>:

### w obrębie treści językowych:

- właściwy kontekst językowy i kulturowy;
- autentyczny język, prezentowany w wykonaniu wielu osób;
- użycie języka pozbawione błędów;

### w obrębie metod wykorzystania programu:

- zróżnicowane ćwiczenia językowe odpowiednio do poziomu kursu;
- możliwość samodzielnej pracy ucznia z programem i pracy w grupach;
- reguły gramatyczne i ortograficzne wyjaśnione opisowo i na podstawie przykładów;

<sup>11</sup> E. Gajek: *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 2002, s. 39—43.

<sup>12</sup> R. Dębski: *Kilka faktów z historii i dnia dzisiejszego nauczania języków obcych wspomagane komputerem*. „Języki Obce w Szkole” 1988, nr 4, s. 323—324.

<sup>13</sup> E. Gajek: *Komputery w nauczaniu języków obcych*. W: *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Red. H. Komorowska. Warszawa 2000, s. 125.

- podanie oceny prawidłowości wykonania ćwiczeń;
- możliwość planowania pracy;

**w zakresie użytkowym:**

- precyzyjne instrukcje do ćwiczeń (dwujęzyczne) oraz demonstrację wykonania;
- atrakcyjną grafikę i animacje — filmy, których celem jest prezentacja języka lub ćwiczeń językowych, a nie prezentacja samych siebie;
- nieskomplikowaną obsługę programu przez system ikon, kolorowych przycisków i menu do wyboru, dostępnych na ekranie;
- szybki dostęp do kolejnych części programu;
- system pomocy, umożliwiający użytkownikowi zrozumienie, czym są moduły programu;
- dobrą zabawę podczas nauki (np. w postaci gry językowej);

**w zakresie materiałów pomocniczych dla nauczyciela:**

- opis umiejętności językowych, których rozwijaniu służy dany program komputerowy;
- zestaw ćwiczeń wraz z prawem do ich powielania;
- zestawienie struktur gramatycznych i językowych, zawartych w lekcji, jak i treść nagranych dialogów;
- drukowanie treści ekranu w celu wykorzystania jako pracy domowej.

Nieco inny podział kryteriów oceny programów komputerowych przeznaczonych do nauki języków obcych proponuje E. Gajek. Wychodząc z założenia, że najważniejszy jest użytkownik, autorka dokonuje ewaluacji według dwóch zasadniczych kryteriów — ważnych dla użytkowników: nauczyciela i ucznia — i kryteriów odnoszących się do: języka, procesu dydaktycznego wspomagane go komputerem, techniki oraz finansów<sup>14</sup>:

**Kryteria ważne dla nauczyciela:**

- treści językowe odpowiadające potrzebom edukacyjnym i programowym;
- środki graficzne i dźwiękowe w roli wspomagającej, a nie tylko jako atrakcyjne (w założeniu) dodatki;
- rozpoznawalność stylów i strategii uczenia się języka;
- nieszkodliwość wychowawcza treści i sposobów wykonania ćwiczeń;
- dołączenie do programu pomocy dla nauczyciela — wskazówek metodycznych;
- podanie informacji, na jakie parametry mowy reaguje system rozpoznawania mowy, adekwatność informacji o programie do treści ćwiczeń;
- możliwość kopiowania lub drukowania ćwiczeń — praca domowa dla uczniów;

---

<sup>14</sup> E. G a j e k: *Kryteria ewaluacji programów komputerowych i stron internetowych wspomagających naukę języków obcych*. W: H. K o m o r o w s k a: *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok 2002, s. 115—118.

- zapewnienie możliwości współpracy lub rywalizacji dwóm lub kilku osobom.

**Kryteria ważne dla ucznia:**

- cele programu precyzują, co uczeń będzie robił z językiem, a nie, co program potrafi;
- przejrzystość organizacji treści językowych;
- określenie przedziału wiekowego użytkowników (dla dzieci lub młodzieży);
- uwzględnienie różnic w zainteresowaniach obu płci;
- wyjaśnienie sposobu wykonania ćwiczenia opisowo i na przykładach;
- zapewnienie intuicyjnej łatwości nawigacji, stała dostępność ikon nawigacyjnych;
- wspomaganie uczenia się z zastosowaniem różnych strategii wybieranych nieświadomie;
- możliwość wyboru ćwiczeń ze względu na cele językowe;
- nienudzące, przyjemne ćwiczenia;
- dostępność systemu pomocy;
- zapewnienie różnego rodzaju testów językowych;
- możliwość przeszukiwania treści według podanego słowa kluczowego;
- zastosowanie efektów graficznych dla wspomagania nauki;
- natychmiastowa ocena poprawności wykonania ćwiczenia;
- możliwość współpracy lub rywalizacji dwóch bądź kilku osób.

**Kryteria odnoszące się do języka:**

- poziom języka precyzyjnie określony;
- prezentacja brzmienia języka przez wiele osób, w określonym kontekście kulturowym i sytuacyjnym;
- akceptowanie wielu dopuszczalnych form i wyrażen językowych;
- atrakcyjność grafiki, dźwięku i animacji i adekwatność do treści językowych;
- możliwość precyzowania reguł językowych na podstawie przykładów;
- szczegółowa poprawność językowa;
- określony cel językowy programu i ćwiczeń językowych.

**Kryteria odnoszące się do procesu dydaktycznego wspomagane komputerem:**

- możliwość określenia czasu realizacji ćwiczeń i ich wykonalność w przewidzianym przez program czasie;
- wprowadzenie nowej jakości do procesu nauczania w wyniku wykorzystania komputera.

**Kryteria techniczne:**

- czytelność czcionki; dobór kolorów w sposób przyjemny dla oka;
- tekst i grafika nieprzeszkadzające sobie;
- określenie sposobu pozyskania ulepszonych wersji programu;
- zapewnienie intuicyjnej nawigacji programem;
- brak konieczności pomocy specjalisty podczas użytkowania programu.

**Kryteria odnoszące się do sfery finansowej:**

- cena programu adekwatna do jego użyteczności dla ucznia i nauczyciela;
- elementy programu: treści językowe, grafika, nagrania, animacje oraz narzędzia (gry, zabawy, quizy), mają służyć nauczaniu lub uczeniu się języka, nie są tylko gadżetami.

Dla lepszego zrozumienia istoty oceny językowego programu edukacyjnego warto byłoby zaprezentować kilka ważnych ogólnych kryteriów — przydatnych zarówno przy wyborze, jak i produkcji pomocy tego typu — które wyróżnił G. Wazel za Beratungsstelle für Neue Technologien des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalens<sup>15</sup>:

**Kryteria dotyczące treści:**

- możliwość wykorzystania komputera jako narzędzia do redagowania tekstów, poszukiwania informacji, opracowywania danych, rozwiązywania problemów;
- możliwość przeniesienia zdobytych umiejętności na język obcy jako całość;
- skonstruowanie programu nie tylko zgodnie z zasadą „nauczania za pomocą komputera” ale pokazanie kulturo- i krajoznawczych aspektów rzeczywistości w sposób barwny, żywy, komunikatywny i kognitywny;
- umożliwienie świadomego i celowego (jak i w sposób niezamierzony) uczenia się i zdobywania wiedzy i umiejętności w sposób multisensoryczny i autodydaktyczny;
- sprostanie oczekiwaniom i spełnienie wymagań użytkowników w aspekcie treści i poszerzanie wiedzy i umiejętności w sposób kontrastywny względnie konfrontatywny;
- umożliwienie nauczania zintegrowanego, obejmującego wiele dziedzin.

**Kryteria dotyczące dokumentacji i materiałów uzupełniających:**

- instrukcja w programie i w materiałach dodatkowych zrozumiała i wystarczająca;
- elementy filmów wideo w programach ukierunkowanych na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia;
- dokumentacja z jasno sprecyzowanymi celami i treściami nauczania, uzasadnienie wyboru danej partii materiału i metod.

**Kryteria dotyczące sfery dydaktycznej, wychowawczej i etycznej:**

- program odpowiadający, w aspekcie dydaktycznym, wychowawczym i etycznym, wymogom nowoczesnego nauczania języków obcych (preferowana orientacja komunikatywno-kognitywna lub interkulturowa);
- maksymalne wykorzystanie możliwości, które oferuje komputer: kierowanie uczeniem się, praca z tekstem, nawigacja menu w celu zindywidualizowania nauki;

<sup>15</sup> G. W a z e l: *Evaluationskriterien für sprachliche Multimedia — Software*. <http://www.iik.de>

- wyposażenie programu w słownik, pomoc gramatyczną, pomoc przy rozwiązywaniu zadań, odpowiednią korektę odpowiedzi i opcjonalną korektę ortografii;
- duża liczba zadań i ćwiczeń komunikatywnych w programie;
- aktualny i autentyczny materiał językowy, adekwatny do sytuacji, poprawny, prezentowany przez wzorcowo mówiących użytkowników języka; materiał ten ma być do dyspozycji ucznia (również w formie pisemnej) i może być powtarzany;
- kontekst multimedialny przyczyniający się do semantyzacji;
- tempo uczenia określane przez użytkownika;
- korzystne protokoły uczenia się;
- programy półotwarte, a nie jedynie zamknięte;
- wersja językowa wskazówek, poleceń, wyjaśnień gramatycznych w gestii ucznia;
- uczący sam rozstrzyga o poziomie początkowym, kolejnych krokach i stopniu trudności;
- możliwość ewaluacji programu celem jego zoptymalizowania pod kątem dydaktycznym, treściowym i formalnym.

**Kryteria dotyczące sfery technicznej:**

- integrowanie i harmonizowanie wszystkich kanałów komunikacyjnych;
- jakość obrazu i dźwięku odpowiadająca najwyższym standardom;
- samoczynne rozpoczynanie się programu i zakończenie w dowolnym miejscu;
- możliwość dodawania przez ucznia własnych notatek;
- niezawieszanie się programu nawet po użyciu kombinacji klawiszy nieprzewidzianych;
- pojawiający się natychmiast przejrzysty i łatwy w obsłudze interfejs, pomoc, oceny, odpowiedzi, informacje w tych samych miejscach ekranu; kolory, grafika i krój czcionki adekwatne do funkcji dydaktycznej programu (a ikony menu standaryzowane); szata graficzna przejrzysta.

Należy tu również wspomnieć, czym program komputerowy do nauki języka obcego być nie powinien: książką przełożoną na nośnik elektroniczny ani też zestawem ćwiczeń koncentrujących uwagę ucznia wyłącznie na pojedynczych słowach, dźwiękach czy regułach gramatycznych, bez kontekstu językowego czy kulturowego.

Zbiór komputerowych programów dydaktycznych tworzy oprogramowanie użytkowe. Funkcjonowanie jego zależy od zbioru programów firmowych, dostarczonych bezpośrednio przez producentów mikrokomputerów. Więcej informacji na temat oprogramowania dydaktycznego można uzyskać w pozycji S. Kwiatkowskiego<sup>16</sup>, zawierającej między innymi informacje na temat rozwoju

---

<sup>16</sup> S. Kwiatkowski: *Komputer w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*. Warszawa 1994.

komputerowych systemów dydaktycznych w ciągu ostatnich dziesięcioleci, ich charakterystykę, koncepcje dydaktyczne, jak i procedurę projektowania programów.

### **Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do wspomagania nauki języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym**

Do badania przydatności i poprawności dydaktycznej programu komputerowego proponuje się system kryteriów, opracowany na podstawie zaprezentowanych trzech systemów kryteriów odnoszących się do programów wspomagających naukę języka obcego i dwóch dotyczących programów przeznaczonych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Analiza tych kryteriów pozwoliła na wyodrębnienie elementów, które, zdaniem autora opracowania, mogą posłużyć przy ocenie programów. Ocenia się je pod kątem z jednej strony — wspomagania nauki języka obcego, z drugiej — nauczania początkowego. Proponuje się zatem system oceny składający się z kryteriów dotyczących: treści, sfery dydaktycznej, języka, dokumentacji i materiałów uzupełniających, strony użytkowo-technicznej i emocjonalnych walorów programu.

#### **Kryteria dotyczące treści:**

- zgodność treści językowych z potrzebami edukacyjnymi i programowymi, sprostanie oczekiwaniom i spełnienie wymagań użytkowników w aspekcie treści;
- umożliwienie nauczania zintegrowanego;
- pokazanie kulturo- i krajoznawczych aspektów rzeczywistości w sposób barwny, żywy, komunikatywny;
- nieszkodliwość wychowawcza treści i sposobów wykonania ćwiczeń;
- przejrzystość organizacyjna treści językowych;
- materiał językowy aktualny, autentyczny, odpowiedni do sytuacji, z reguły prezentowany przez wzorcowo mówiących rodzimych użytkowników języka;
- uwzględnienie różnic w zainteresowaniach obu płci;
- możliwość przeszukiwania treści według podanego słowa kluczowego.

#### **Kryteria dotyczące sfery dydaktycznej:**

- sprecyzowanie celu i założeń określających warunki wykorzystania programu;
- możliwość uczenia się zarówno świadomego i celowego, jak i w sposób niezamierzony, a także możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności w sposób multisensoryczny i autodydaktyczny;

- zaopatrzenie programu w: słownik, pomoc gramatyczną, pomoc przy rozwiązywaniu zadań, odpowiednią korektę odpowiedzi;
- zawarcie w programie dużej liczby zadań i ćwiczeń komunikatywnych o zróżnicowanej formie, odpowiednio do poziomu kursu;
- możliwość samodzielnej pracy ucznia z programem;
- możliwość określenia czasu realizacji ćwiczenia;
- wykonalność ćwiczeń w czasie przewidzianym przez program;
- otwartość programu (możliwość dostosowania programu do potrzeb dziecka i do wymogów procesu dydaktycznego: zbadanie opcji wyboru rodzaju, trudności i tempa ćwiczeń czy gier, możliwości rozszerzenia lub ograniczenia ich zakresu);
- pozostawienie uczniowi wyboru wersji językowej wskazówek i poleceń do ćwiczeń;
- wyjaśnianie gramatyki i ortografii nie tylko opisowo, ale na podstawie przykładów;
- natychmiastowa ocena poprawności wykonania ćwiczenia;
- możliwości współpracy lub rywalizacji dwóch bądź kilku osób;
- zapewnienie różnego rodzaju testów językowych;
- dostępność systemu pomocy;
- zapewnienie dobrej zabawy podczas nauki (np. w postaci gry językowej);
- łączenie cech dobrej zabawy i wartościowego materiału dydaktycznego;
- występowanie środków graficznych i dźwiękowych w roli wspomagającej, a nie jako atrakcyjnych dodatków;
- wykorzystanie wyobrażeń znanych już użytkownikowi;
- minimalne wymogi wobec pamięci dziecka;
- traktowanie łamigłówek i problemów jako wyzwania intelektualnego;
- wykorzystywanie elementów zabawy jako naturalnej potrzeby dziecka w tym wieku.

#### **Kryteria odnoszące się do języka:**

- poprawność językowa;
- autentyczność języka;
- brzmienie języka prezentowane przez wiele osób;
- precyzyjnie określony poziom języka;
- prezentacja języka w określonym kontekście kulturowym i sytuacyjnym;
- akceptowanie wielu dopuszczalnych form i wyrażen językowych;
- atrakcyjność grafiki, dźwięku i animacji oraz adekwatność do treści językowych;
- możliwość precyzowania reguł językowych na podstawie przykładów;
- szczegółowo określony cel programu i ćwiczeń językowych.

#### **Kryteria dotyczące dokumentacji i materiałów uzupełniających (pomocniczych):**

- instrukcja — pomoc dla nauczyciela — dołączona w postaci pliku na nośniku elektronicznym lub w formie drukowanej, zrozumiała i wystarczająca, aby „poradzić” sobie z programem;
- materiały pomocnicze zaopatrzone w zestaw ćwiczeń, wraz z prawem do ich powielania, wykaz struktur gramatycznych i językowych zawartych w lekcji, jak i treści nagranych dialogów celem ułatwienia nauczycielowi planowania zajęć;
- dokumentacja zawierająca jasno sprecyzowane cele i treści nauczania, uzasadnienie wyboru danej partii materiału i metod oraz opis rozwijanych umiejętności językowych;
- precyzyjne instrukcje do ćwiczeń (najlepiej dwujęzyczne) oraz demonstracja, jak ćwiczenie należy wykonać;
- programy ukierunkowane na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, zawierające dodatkowo elementy filmów wideo;
- możliwość kopiowania lub drukowania treści ekranu — praca domowa dla uczniów.

**Kryteria dotyczące strony użytkowo-technicznej:**

- integrowanie i harmonizowanie wszystkich kanałów komunikacyjnych; przede wszystkim relacje: język — obraz — film — dźwięk, oraz: grafika — tekst, zasługujące na uwagę;
- atrakcyjność programu;
- jakość obrazu i dźwięku odpowiadająca najwyższym standardom;
- nieskomplikowana obsługa programu za pośrednictwem systemu ikon, kolorowych przycisków i menu do wyboru, dostępnych na ekranie;
- komunikatywność;
- pojawiający się natychmiast, przejrzysty i łatwy w obsłudze interfejs;
- kolory, grafika i krój czcionki adekwatne do funkcji dydaktycznej programu;
- czytelność czcionki;
- szata graficzna przejrzysta i pobudzająca, dobór kolorów przyjemnych dla oka;
- tekst i grafika współgrające ze sobą;
- intuicyjna nawigacja programem;
- szybki dostęp do kolejnych części programu;
- preferowanie obsługi programu przez wskazywanie i wybieranie;
- wynagradzanie ucznia ciekawą melodyjką lub miłym efektem dźwiękowym;
- natychmiastowe i jednoznaczne reagowanie na działania użytkownika;
- niepotrzebna pomoc specjalisty od komputerów podczas użytkowania programu.

**Kryteria dotyczące emocjonalnych walorów programu:** niezwykle istotny aspekt, ponieważ głównie od tych walorów zależy zaangażowanie dziecka w proces dydaktyczny. Na uwagę zasługują następujące kryteria:

- atrakcyjność programu (znaczenie motywujące, szansa dobrej, interesującej zabawy);

- pozytywne wzmocnienia;
- sympatia, zabawność, wyobraźnia, komizm mogą zmienić nastawienie dziecka do nauki w szkole.

## Zakończenie

Problem obecności na rynku właściwych programów komputerowych do nauki języków obcych wiąże się nierozdzielnie z koniecznością przeprowadzenia oceny dostępnego na rynku oprogramowania przeznaczonego do nauki języków obcych. Podjęta przez autorkę artykułu próba oceny funkcjonujących na rynku dwóch konkretnych programów przeznaczonych do nauki języka niemieckiego na etapie wczesnoszkolnym dowiodła, że oba szczegółowo przeanalizowane produkty są w mniejszym lub większym stopniu przydatne. Badanie potwierdziło tezę M. Modzelewskiego<sup>17</sup>, że nie ma jeszcze programu edukacyjnego całkowicie satysfakcjonującego i zgodnego ze wszystkimi wymienianymi kryteriami. Program spełnia na ogół tylko część kryteriów. Uogólnienie może prowadzić do wniosku, że każdy program edukacyjny do nauki języka obcego zawiera elementy przydatne.

W aspekcie wykorzystywania właściwego programu komputerowego do nauki języka obcego interesująca jest opinia J. Rusieckiego, który stwierdził, że „jeśli praca z komputerem jest dla uczącego się na tyle atrakcyjna, że zachęca go do nauki języka, to rodzaj programu można by nieomal uznać za rzecz drugorzędną”<sup>18</sup>. Generalny wniosek wypływający z tego założenia brzmi następująco: naprawdę niedobre są tylko takie programy, które nudzą użytkownika.

<sup>17</sup> M. Modzelewski: *Klasyfikacja i kryteria oceny...*, s. 32.

<sup>18</sup> J. Rusiecki: *O złych i dobrych programach komputerowych do nauki języka obcego, czyli: „stan sztuki” nauczania wspomaganego komputerem*. „Języki Obce w Szkole” 1993, nr 3.

Małgorzata Rachwalska-Mitas

### **Evaluation criteria for educational computer assisted foreign language learning programmes**

#### **S u m m a r y**

The article raises the issue of selection criteria and evaluation of usefulness of multimedia computer assisted learning programmes. The first part presents in a broad sense the evaluation criteria for didactic computer programmes for primary school children. The second part consti-

tutes the evaluation criteria for the programmes devoted to assisting the process of foreign language learning. The main part of the article, however, constitutes an attempt to define the common area of the above-mentioned considerations.

Małgorzata Rachwalska-Mitas

### **Die Beurteilungskriterien von Computerbildungsprogrammen für den Fremdsprachenunterricht**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Im vorliegenden Artikel werden die Kriterien der Wahl und der Beurteilung der, einen Bildungsprozess unterstützenden multimedialen Unterrichtsprogramme angebracht. Im ersten Teil werden didaktische Computerprogramme für Kinder der Anfangsklassen der Grundschule beurteilt. Im zweiten Teil gibt es Kriterien, nach denen die beim Fremdsprachenunterricht verwendeten Programme gewählt werden. Die Verfasserin versucht auch, eine gemeinsame Ebene für oben erwähnte Überlegungen zu finden.

Wacław Korzeniowski

## Komputerowe wspomaganie lekcji wychowania technicznego w gimnazjum

### Wprowadzenie

W roku 1972 Bogdan Suchodolski w swej książce *Labirynty współczesności*<sup>1</sup>, pisząc o zachodzących wtedy przemianach, ukazujących zupełnie nowy wymiar ideowy nowoczesnej techniki, konkludował, w odniesieniu do zachodzących zmian, że po człowieku z pergaminem i człowieku z książką nadchodzi człowiek z komputerem<sup>2</sup>. Podkreślał też, że o ile technika wieku XIX była w świadomości społecznej tylko zespołem środków pozwalających na szybkość, tanie i masową produkcję towarów, a jej sens społeczny przejawiał się w podnoszeniu standardów życia codziennego, o tyle technika współczesna (czyli ówczesna) prezentuje zupełnie inne walory. Ta sama bowiem ręka ludzka tworzy zarówno „wszechświat form”, jak i „wszechświat funkcji technicznych”, w których materia w dwojaki sposób staje się ludziom posłuszna, ulegając i wyobrażni artysty, i wyobraźni technika. Technika zatem, przestając być wyłącznie siłą produkcyjną, staje się realizatorem możliwości dyktowanych wyobraźnią i wolą człowieka. To nowe jej oblicze siłą faktu musi stać się punktem wyjścia nowoczesnej edukacji, która zlikwiduje wszelkie tendencje do „odrzczenia” techniki jako sprawczyni „niehumanistycznego” świata i która ułatwi „przywłaszczenie” techniki jako narzędzia nader przydatnego człowiekowi. Według Suchodolskiego zadaniem wychowania przez technikę musi być „oswojenie” ludzi z nowoczesną techniką, włączenie jej w królestwo człowieka i zdjęcie z niej piętna tajemniczości, grozy, wrogości<sup>3</sup>, a w rezultacie — interioryzacja działalności technicz-

<sup>1</sup> B. Suchodolski: *Labirynty współczesności*. Warszawa 1972, s. 45—50.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 49.

nej. Dzięki interioryzacji przestanie ona być niewolniczą realizacją dyrektyw technicznych, a stanie się wyrazem technicznych zainteresowań i zamiłowań ludzi, a także ekspresją ich osobowości. Stanie się też zasadniczym składnikiem pracy zawodowej i powszedniego życia ludzi.

Te wizje sprzed 35 lat, zaskakujące swą celnością i przewidywalnością, współcześnie stały się na tyle normą, że edukowanie techniczne postrzegane jest wręcz jako obowiązująca zasada.

Współczesna rzeczywistość — szybkie tempo życia, przyrost wiedzy we wszystkich dziedzinach, zmieniająca się struktura zatrudnienia, konieczność uzupełniania kwalifikacji we własnym zakresie — wymusza konieczność coraz szybszego uczenia się. Tym bardziej że dotychczasowy rytm życia (20 lat edukacji, 40 lat pracy) ulega zmianom w kierunku nowego modelu kształcenia przez całe życie, niektóre bowiem zawody będą powstawać i zniknąć w czasie krótszym niż życie jednego pokolenia; normą też stanie się samokształcenie<sup>4</sup>. Przekształcenie się społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo postindustrialne, zwane często społeczeństwem informacyjnym<sup>5</sup>, sprawia również, że celowe staje się wdrażanie młodego pokolenia do pracy z informatyką jako taką, a planowanie procesu nauczania i uczenia się na podstawie nowych technik okazuje się wymogiem chwili.

Dynamiczny rozwój technologii elektronicznej doprowadził do sytuacji, w której komputer stał się nieodzownym środkiem dydaktycznym. Może on bowiem wytworzyć odpowiedni klimat i środowisko dla procesu kształcenia. W roli środka dydaktycznego postrzegany jest wręcz (szczególnie przez uczniów) jako wyjątkowo atrakcyjny. Jako bowiem tylko urządzenie techniczne realizuje ściśle określony algorytm działania, jest cierpliwy i wyrozumiały, nie ulega emocjom, nie komentuje błędnych odpowiedzi, lecz w sposób umiętny odsyła do informacji mogących ułatwić zrozumienie problemu<sup>6</sup>.

W nieskończoność może powtarzać wybrane sekwencje operacji, umożliwia też realizację treści nauczania zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami użytkownika oraz w tempie odpowiadającym użytkownikom. Na uwagę zasługuje także możliwość łatwego wprowadzenia danych do pamięci komputera oraz wiernego ich przechowywania, szybkie operowanie liczbami, symbolami i znakami ikonicznymi, szybkie uzyskiwanie informacji z komputera, precyzyjne manipulowanie nimi i możliwość przekazywania informacji z komputera do innych środków elektronicznych<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> W. Cellary: *Edukacja w globalnym społeczeństwie informacyjnym. XVI Konferencja: Informatyka w szkole*. Mielec 2000.

<sup>5</sup> A. Piecuch: *Komputerowe programy dydaktyczne*. W: *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2: G—Ł. Warszawa 2003, s. 699.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 698.

<sup>7</sup> R. Lis: *Komputer nieodzownym atrybutem zawodu nauczyciela techniki*. „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1995, nr 2 (marzec—kwiecień), s. 101.

Podobnie jak w nauczaniu innych przedmiotów, tak i na wychowaniu technicznym wśród metodycznych środków, które stosuje nauczyciel, komputer odgrywa coraz większą rolę. Pomocny jest zarówno w fazie przygotowywania, jak i na etapie realizacji lekcji oraz zajęć z techniki. Obejmuje swym zakresem takie zagadnienia, jak: komputer jako narzędzie intelektualne; uczenie się z komputerem; komputerowe kierowanie wykształceniem.

## Przykłady zastosowania typów programów w edukacji

Wraz z upowszechnieniem komputerów klasy PC, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, komputer zaczęto wykorzystywać w szkole do różnych działań i czynności, np. do redagowania tekstów, sporządzania kalkulacji, tworzenia bazy danych, posilkowania się językiem symulowania, stosowania programów graficznych i pakietów wspomagających badania pedagogiczne. W wypadku redagowania tekstów używać można różne edytory tekstów (Word, oprogramowanie typu Open Office) lub programy typu Ventura Publisher, charakteryzujące się różnymi możliwościami, w zależności od ich złożoności i skomplikowania. Z kolei programy kalkulacyjne są bardzo pomocne przy dokonywaniu wszelkich obliczeń połączonych z zastosowaniem technik statystycznych. Za ich pomocą można sporządzić różne wykresy i tabele obliczeniowe, a na zajęciach z wychowania technicznego — kalkulacje kosztów podanych przez samych uczniów (np. koszty utrzymania rodziny — trzyosobowej, pięcioosobowej, roczne koszty nauki, zużycia energii elektrycznej)<sup>8</sup>. Warto tu podkreślić, że kalkulację jakichkolwiek kosztów sporządzić można tradycyjnymi sposobami, ale praca ta jest nużąca i mało mobilizująca.

Jak wzmiankowano, komputer może też być użyty do tworzenia baz danych, — do czego także służą programy pozwalające zarówno na wprowadzanie danych, jak i na przechowywanie ich w pamięci. Programy te realizują również takie funkcje, jak: sortowanie, wyszukiwanie, przetwarzanie i wizualizacja danych, które są grupowane w pamięci w pewne struktury opatrzone hasłami. Za pomocą tego rodzaju programów sporządzić można bazę danych, np. o zawartości biblioteczki technicznej, o wyposażeniu pracowni technicznej, a także katalog pomocy dydaktycznych czy informatyzację treści programowych, z uwzględnieniem harmonogramu ich realizacji.

Wzmiankowane programy graficzne mogą być pomocne nauczycielowi w tworzeniu środków dydaktycznych i materiałów wizualnych<sup>9</sup>. Programy gra-

<sup>8</sup> M. K a z i m i e r o w i c z: *Komputer — nowe narzędzie pracy ucznia na lekcjach techniki* w kl. VI. „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1996, nr 4, s. 229.

<sup>9</sup> R. L i s: *Komputer nieodzownym atrybutem...*, s. 102.

ficzne oddają też ogromne usługi przy różnego typu pracach projektowych. Umożliwiają szybkie odwzorowywanie, tworzenie, modyfikowanie i przenoszenie różnego rodzaju obrazów. Wykorzystać je można przy różnego rodzaju pracach projektowych, np. przy projektowaniu obwodów drukowanych (np. za pomocą programu MegaCAD, AutoSketch, CorelDraw czy OrCAD-SDT), ułatwiających rysowanie gotowych schematów. Możliwości zastosowania podobnych programów w działalności dydaktycznej są ogromne. Z praktyki bowiem wynika, że np. poprawne wykonanie rysunku technicznego sprawia uczniom sporo trudności i zajmuje dużo czasu. A przecież nikt obecnie nie może negować potrzeby poznania tej umiejętności, która wśród techników świata jest swoistym językiem esperanto. Wiadomo, że dzięki tej umiejętności rozwija się nie tylko zdolność planowania i dokładność, wiedza o obowiązujących normach, ale też wyobraźnia techniczna i przestrzenna. Pomocne w tym zakresie mogą być programy komputerowe, za których pomocą można szybko wykonać schemat ideowy — nawet bardzo skomplikowany, zapisać go w pamięci komputera i wydrukować. Zapisane w pamięci dane mogą też służyć do późniejszego wykonania projektu obwodu drukowanego, symulacji działania układu, a także do zaprojektowania układu logicznego PLD (Programmable Logic Devices)<sup>10</sup>.

Przy użyciu wzmiankowanych programów da się tworzyć profesjonalne dokumentacje techniczne. Argumenty przemawiające za stosowaniem techniki komputerowej na etapie przygotowania dokumentacji technicznej to między innymi takie możliwości, jak: naniesienie zmian już po wykonaniu rysunku; powielanie całego rysunku lub jego fragmentów celem ich wykorzystania w innym schemacie; wykonanie kilku fragmentów projektu; minimalizacja błędów (przy zastosowaniu nadzoru przez system komputerowy)<sup>11</sup>. Zaznaczyć należy, że decydując się na wykorzystanie konkretnego programu komputerowego w procesie przygotowania dokumentacji technicznej, powinniśmy mieć na uwadze to, czy wybrany program nie będzie zbyt skomplikowany dla ucznia i czy czas potrzebny na nauczanie się korzystania z niego nie będzie zbyt długi w porównaniu z zadaniem, jakie uczeń ma wykonać.

Kolejny obszar zastosowania komputera na lekcjach z wychowania technicznego (a także z innych przedmiotów) wiąże się z uznaniem go za pełnoprawną pomoc dydaktyczną w procesie uczenia się. Przyjmuje się bowiem, że osoba ucząca się z komputera przetwarza informacje, co łączy się z teoretycznym założeniem poznawczego uczenia się. Analiza systemów uczenia się z komputerem ukazuje pewne strategię wykorzystania komputera, w których, np. w strategii symulacyjno-programowanej, występuje największy zakres przetwarzania informacji, a uczący się rozwiązuje pewne problemy całkowicie samodzielnie.

<sup>10</sup> T. Filek, K. Jaracz: *Wspomagane komputerowo nauczanie techniki przy zastosowaniu programu ORrCAD-SDT*. „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1997, nr 1, s. 33.

<sup>11</sup> Ibidem.

W innych strategiach (mechanicznego kształtowania nawyków i tutorialnej) zakres przetwarzania informacji jest mniejszy. Pamiętać należy, że o strategii użycia komputera w procesie uczenia się decyduje zaplanowany materiał dydaktyczny — odmienny dla każdej z trzech klas gimnazjum.

Omówić tu można jeszcze przykład zastosowania komputera jako nauczyciela, do czego także posłużyć mogą specjalne programy informacyjne. Odgrywają one znaczną rolę w poszukiwaniu nowych rozwiązań technicznych, umożliwiających poszerzenie wiedzy, a tym samym — generowanie nowych, oryginalnych rozwiązań. Przykładem może być program „Jak to działa”, który opracowali pracownicy firmy Optimus Pascal Multimedia. Barwnie ilustrowany, wzbogacony nagraniami dźwiękowymi oraz trójwymiarowymi animacjami leksykonu wiedzy technicznej, umożliwia uczniom zapoznanie się z zasadą działania, budową oraz zastosowaniem urządzeń znaczących w rozwoju cywilizacji technicznej (a w tym także urządzeń techniki elektronicznej). Opisy wybranych urządzeń elektronicznych, wzbogacane animacjami rysunkowymi i dźwiękowymi, ukazują w prosty, poglądowy sposób ich budowę i funkcjonowanie (dzięki temu można uczniów zapoznać np. ze zjawiskami akcji laserowej, detekcji, wzmacniania). Należy jednak mieć na uwadze, że o efektywności uczenia się medialnego decydują przede wszystkim treści kształcenia i metodyka pracy dydaktycznej uczącego, a nie urządzenia techniczne.

Wraz z rozwojem technologii komputerowej (oraz spadkiem cen komputerów z szybkimi, wydajnymi procesorami) pojawiły się nowe możliwości wykorzystania komputera w nauczaniu techniki, np. do analiz symulacyjnych, dotyczących procesów zarówno fizycznych, jak i społecznych. Główną zaletą komputerowego symulowania jest to, że bez problemu można badać rezultaty wprowadzanych zmian i posunięć. Dostępne są obecnie — często w wersji demonstracyjnej, lecz wystarczającej na potrzeby uczniów gimnazjum — nawet zaawansowane programy symulacyjne. Przykładem mogą być tu programy DasyLab firmy Daten System Technik czy też Elektroniks Workbench, które stanowią wsłaniałe narzędzia do wirtualnego konstruowania, analizy i symulacji pracy obwodów elektronicznych. Programy mają bibliotekę elementów elektronicznych — biernych, czynnych, włączając w to bramki logiczne oraz układy scalone. Dla celów analizy pracy układu uczeń zastosować może wirtualne cyfrowe woltomierze, amperomierze, oscyloskopy czy też rejestratory. Warto tu nadmienić, iż praca z takim programem jest często intuicyjna (wszystkie elementy dostępne są w postaci przejrzystych ikon) oraz pozbawiona stresu związanego z odpowiedzialnością za ewentualne uszkodzenia, np. miernika.

Komputery, technologia informacyjna, na zajęciach z techniki powinny stanowić pomoc — wynika to chociażby z samej dziedziny kształcenia, bardziej związanej z technologią informacyjną niż inne przedmioty. Ponieważ wiele urządzeń technicznych to dzisiaj urządzenia skomputeryzowane, zawierające wyspecjalizowane procesory, należy zapoznawać z działaniami związanymi

z programowaniem takich urządzeń. Zastanawiające jest jednak, że pomimo zwrócenia uwagi na te potrzeby podczas dyskusji nad podstawą programową przedmiotu technika<sup>12</sup> do dnia dzisiejszego nie opracowano rzetelnych pomocy dydaktycznych (w postaci np. CD-ROM-ów), które zawierałyby kompleksowe materiały skorelowane z programem nauczania — począwszy od np. wzmiankowanych programów graficznych typu CAD, przez programy symulacyjne, skończywszy na appletach przygotowanych w środowisku Flash czy Java, a obarczających chociażby działaniem suwmiarki<sup>13</sup>. Oferta czołowych wydawnictw krajowych, specjalizujących się w publikacji podręczników szkolnych, jest podobna w odniesieniu do nauczania fizyki, biologii czy też chemii. W zakresie nauczania techniki oferuje się co najwyżej komputerowe wspomaganie nauczania, tzw. wychowanie komunikacyjne. Nauczyciele techniki skazani są na wyszukiwanie pomocy w Internecie lub samodzielne przygotowywanie — lepszych lub gorszych — prezentacji, np. w programie Power Point.

Mówiąc o zastosowaniu komputerów w nauczaniu techniki, należy także wspomnieć o pomijanych zupełnie do tej pory możliwościach, jakie stworzyła najnowsza technika i technologia. Doskonałym narzędziem do nauczania podstaw szeroko rozumianej techniki: mechaniki, elektrotechniki, informatyki (w zasadzie można powiedzieć: mechatroniki), są dostępne już na polskim rynku programowalne roboty. Zestawy, często zaopatrzone w CD-ROM-y, zawierają bogaty zbiór ilustracji dotyczących konstrukcji, zasad operacyjnych, przewodów elektrycznych oraz animacje audiowizualne ze wskazówkami do programowania. Zwykle dołącza się również wiele testowych programów, pokazujących ścieżki oscyloskopowe czujników sygnałów, oraz aktualną regulację silnika. Komunikacja z komputerem osobistym odbywa się np. przez port połączenia szeregowego lub za pośrednictwem bluetooth. Przykładem może być tu robot MA-VIN, firmy HITEC, programowany w środowisku graficznym, KSR-4, firmy Velleman, czy też najbardziej znany MINDSTORM NXT, firmy LEGO.

## Podsumowanie

W niniejszym artykule zaprezentowano kilka tylko przykładów komputerowego wspomaganie lekcji wychowania technicznego na poziomie gimnazjalnym. Możliwości jest jednak znacznie więcej i obejmują one wiele aspektów

<sup>12</sup> M. S y s ł o: *Uwagi do „Projektu podstawy programowej (z 18.12.2004) przedmiotu technika” i technologie informacyjne autorstwa dr. Wojciecha Walata*. [http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa\\_files/tech\\_syslo.pdf](http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/tech_syslo.pdf).

<sup>13</sup> <http://www.upscale.toronto.edu/GeneralInterest/Harrison/Vernier/Vernier.html>

dydaktyki tego przedmiotu, aspektów odmiennych dla każdej klasy. Przy okazji warto zasygnalizować, że badania naukowe nad efektywnością programów edukacyjnych wykorzystujących komputer ukazują, że są one skuteczniejsze od programów tradycyjnych o 56%; zrozumienie tematu wzrasta o 50—60%; oszczędność czasu uczenia się mieści się w granicach 38—70%; tempo uczenia się jest szybsze o 60%; zakres przyswojonej wiedzy powiększa się 25—50%; o 20—40% rzadsze są nieporozumienia przy przekazywaniu wiedzy<sup>14</sup>. Zajęcia z komputerem — jako niezbędne, przyczyniają się zatem do podnoszenia poziomu kultury technicznej uczniów, która przecież stanowi nierozzerwalne ogniwo ogólnej kultury człowieka.

---

<sup>14</sup> A. Piecuch: *Komputerowe programy...*, s. 698.

Wacław Korzeniowski

### **Computer assisted information technology lessons in junior high schools**

#### **S u m m a r y**

Technology ceases to be exclusively a productive force. It started to realize the possibilities dictated by imagination and human will. Its new image has become the starting point for a modern education which is to facilitate the acquisition of technique as a human-useful tool. Computer assisted information technology lessons are planned from such an angle. The possibilities in this field are huge — such lessons develop the students' technical culture, and, in consequence, general culture of society.

Wacław Korzeniowski

### **Der mit Hilfe eines Computers unterstützte technische Unterricht im Gymnasium**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Die Technik ist keine Produktionskraft mehr; sie fing an die von der Vorstellungskraft und von dem Willen des Menschen abhängigen Chancen in Tat zu setzen. Das wurde zum Ausgangspunkt der modernen Bildung, deren Aufgabe ist, dem Menschen ein solch brauchbares Werkzeug wie Technik beizubringen. Dementsprechend wird in einem Gymnasium der technische Unterricht mit Hilfe des Computers veranstaltet. Es bleiben hier immer noch sehr viele Möglichkeiten offen. Der technische Unterricht trägt zur Verbreitung der technischen Kultur der Schüler und im Resultat zur Verbreitung der allgemeinen Kultur der Gesellschaft bei.

Elżbieta Oleś-Urdzoń

## Rozwijanie dojrzałości matematycznej w klasach integracyjnych

### Wstęp

Współczesna szkoła powinna stwarzać warunki pełnego rozwoju każdemu dziecku, uwzględniając jego poziom intelektualny. Szacuje się, że około 4% populacji dzieci i młodzieży w Polsce w wieku od 6 do 19 lat to osoby, które uczęszczają do szkół specjalnych<sup>1</sup>. Odrębnym problemem, zwanym białą plamą pedagogiki, jest nauczanie dzieci z niewielkimi odchyleniami od normy intelektualnej lub na pograniczu normy. Uczniowie ci uczęszczają do szkoły masowej, a szacuje się, że liczba ich jest kilkakrotnie wyższa; ile dokładnie wynosi, nie wiadomo<sup>2</sup>. Na podstawie badań przeprowadzonych w powiecie bielskim, żywieckim oraz pszczyńskim oszacowano, że średnio na stu siedemdziesięciu pięciu uczniów przypada jeden, w odniesieniu do którego możemy mówić o nauczaniu indywidualnym. Nauczanie indywidualne polega na dostosowaniu treści nauczania odpowiednio do możliwości intelektualnych, indywidualnych zajęciach rewalidacyjnych, dedykowanym programie pracy korekcyjno-kompensacyjnej.

W obecnym systemie kształcenia dzieci mają możliwość rozwoju intelektualnego w szkole powszechnej lub — te wykazujące różnego rodzaju dysfunkcje — w szkole specjalnej. Mamy również oddziały integracyjne w szkole ma-

---

<sup>1</sup> J. B o g u n k a, D. Ż y r o: *Zmiany w prawie oświatowym i praktyka związana z edukacją dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*. „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3, s. 25.

<sup>2</sup> L. K o s t a Ń s k a: *Struktura inteligencji dzieci z trudnościami w nauce o niższym niż przeciętny poziomie rozwoju umysłowego*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 2003, nr 3/3, s. 50—51.

sowej, w ramach których do jednej klasy uczęszczają uczniowie w normie intelektualnej, sprawni ruchowo, wraz z dziećmi specjalnej troski.

Uczniowie uczęszczający do klasy integracyjnej są traktowani w sposób szczególny, mają własny system pracy, dostosowany do ich możliwości, ale przede wszystkim nauczyciela wspomagającego, który w trakcie zajęć lekcyjnych poświęca swoją uwagę tylko ich problemom. Niestety, w przeciętnej klasie dzieci z problemami, które wymagają znacznie więcej uwagi, jak wskazują badania, sporadycznie otrzymują dostosowaną do ich potrzeb pomoc. Powodem tego, jak się wydaje, są oszczędności — szkół nie stać na zatrudnianie drugiego nauczyciela do klasy, w której uczą się dzieci na pograniczu normy intelektualnej lub w normie, ale o nieco wolniejszym tempie rozwoju. Bywają zatem sytuacje, kiedy w skład przeciętnego grona klasowego wchodzi spora grupa uczniów radzących sobie z wymaganiami programowymi oraz kilkoro uczniów, którzy nie spełniają stawianych im wymogów. W przeciętnej klasie niezwykle trudno zaspokoić potrzeby oraz spełnić oczekiwania wszystkich dzieci.

### **Możliwości zastosowania narzędzi informatycznych w aspekcie nauczania dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi**

Omawianą trudną sytuację w szkołach powinien zmienić projekt wspomagania nauczyciela narzędziami informatycznymi w czasie lekcji. Przygotowane narzędzia informatyczne są dostosowane do programu nauczania poszczególnych klas, dodatkowo ich obsługa nie jest trudna, więc każdy uczeń w klasach I—III szkoły podstawowej powinien sobie z nimi poradzić nawet bez pomocy nauczyciela. Dziecko mające problemy z matematyką może pracować indywidualnie, według własnych potrzeb. Stres związany z wymaganiem szybkiej odpowiedzi w tym wypadku nie występuje, ponieważ inni uczniowie nie obserwują problematycznej dla dziecka sytuacji, a czas wykonania zadania podczas pracy z komputerem nie jest ograniczony. Nauczyciel decyduje, od jakiego poziomu trudności zacząć pracę z dzieckiem, jak również kiedy ją należy zakończyć. Wspomniany projekt wspomagania pracy uczącego narzędziami informatycznymi może przynieść wymierne korzyści zarówno dzieciom z problemami edukacyjnymi, jak i przeciętnym uczniom, którzy również potrzebują w trakcie lekcji wsparcia nauczyciela. Przeciętni uczniowie zyskują w ten sposób więcej uwagi uczącego, zatem poziom wiedzy i umiejętności badanych powinien być wyższy. Problem nieradzenia sobie z nauką już w pierwszych latach jej trwania może wynikać między innymi z: niepełnego rozpoznania zjawiska uczęszczania do szkoły masowej uczniów specjalnej troski, braku nauczyciela wspomagającego

w trakcie zajęć lekcyjnych, jak również z braku pomocy dydaktycznych. Kwestię tę podjęli między innymi H. Spionek i J. Kostrzewski<sup>3</sup>, opracowując projekty klasyfikacyjne, odnoszące się do dzieci na pograniczu szeroko pojętej normy intelektualnej. W odniesieniu do rozwijania umiejętności matematycznych potrzebna staje się dodatkowa stymulacja, uzasadnione jest wprowadzanie różnorodnych metod i środków dydaktycznych. Dzieci w szkole masowej, zwłaszcza w klasach integracyjnych, należy traktować podobnie jak w klasach specjalnych, czyli indywidualnie, zwracając szczególną uwagę na rzeczywiste możliwości intelektualne. Rozwój uczniów specjalnej troski i dzieci mieszczących się w normie intelektualnej podlega tym samym prawom. Podobna jest sekwencja kolejnych etapów rozwoju, ich struktura, podobna rola osobowości i motywacji w podejmowaniu własnych działań. Różnica polega na wolniejszym tempie zachodzących przemian i specyficznych ograniczeniach w funkcjonowaniu osoby, a także kontekście życia dziecka. Rozwój wymaga w jednym i drugim wypadku innej stymulacji środowiska, innych środków i pomysłów pracy.

Rodzi się zatem pytanie, jakie środki i pomysły pracy wykorzystać, aby uzyskać zamierzony efekt, a więc wyeliminować braki i rozwinąć zdolności wszystkich dzieci. Istotne znaczenie ma możliwość wykorzystania informatycznych środków dydaktycznych do stymulowania rozwoju sfery pojęciowej i wyobraźniowej dzieci specjalnej troski w klasach integracyjnych — przy założeniu, że zyskany przez nauczyciela czas będzie poświęcony wszystkim uczniom.

## **Pomoce dydaktyczne mające zastosowanie w nauczaniu dzieci specjalnej troski**

W Polsce funkcjonuje około 700 szkół specjalnych i ośrodków szkolno-wychowawczych, ale jednocześnie coraz więcej dzieci specjalnej troski obejmuje się kształceniem w klasach integracyjnych, w których praca edukacyjna wymaga indywidualizacji, między innymi przez dostosowanie pomocy dydaktycznych.

Mając na uwadze dzieci specjalnej troski, uczęszczające do klas integracyjnych, w których nauczyciel poszukuje nowych metod, form pracy i środków dydaktycznych, aby uzyskać lepszą efektywność nauczania, szczególnie w za-

---

<sup>3</sup> J. Kostrzecki: *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe — pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981, s. 40—58; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973, s. 78—89.

kresie ćwiczeń matematyczno-logicznych, podjęto próbę stworzenia dedykowanego oprogramowania edukacyjnego.

Na rynku pomocy dydaktycznych niewiele przygotowano programów komputerowych do stymulacji rozwoju intelektualnego dzieci z obniżoną sprawnością umysłową, mimo że programy te wykorzystują wizualizację, co sprzyja komplementarności przetwarzanych informacji w mózgu. Ponieważ informacje obrazowe mają bezpośredni dostęp do zmagazynowanej pamięci, przepływają szybciej, co pozwala analizować je znacznie dokładniej. Pozwalają też osobom niepełnosprawnym intelektualnie lepiej przyswajać pojęcia<sup>4</sup>. Odpowiednio dobrany program może być dla dzieci poważnie zaburzonych emocjonalnie kluczem do pokonania lęku, nawiązania kontaktu z osobą i przezwyciężenia trudności<sup>5</sup>.

## **Przydatność komputera w kształceniu integracyjnym w obszarze edukacji matematycznej**

Komputer z odpowiednim oprogramowaniem można wykorzystać do celów diagnostycznych, profilaktycznych i terapeutycznych. Pomaga aktywizować, usprawniać i integrować złożone czynności psychiczne, zatem stymuluje te funkcje, od których zależy gotowość dziecka do podjęcia nauki.

Nie umniejszając zalet powszechnie dostępnych pomocy dydaktycznych, takich jak: plansze, wycinanki, patyczki, liczmany czy inne materiały umożliwiające manipulowanie, lepienie czy kolorowanie, warto wprowadzić dodatkowo nową pomoc dydaktyczną w postaci oprogramowania edukacyjnego. Zaletą programów komputerowych jest prostota, dostosowanie tempa pracy do indywidualnego rytmu działania dziecka, kojarzenie procesu uczenia się z przyjemnością i zabawą, nagradzanie wszystkich osiągnięć dziecka oraz różnorodne możliwości graficzne, które w znacznym stopniu mogą wzmocnić stymulację

<sup>4</sup> Cz. Małczewski: *Treść i zakres zasobu pojęciowego uczniów szkół specjalnych*. „Zdrowie Psychiczne” 1987, nr 3, s. 78—91.

<sup>5</sup> I. Czyżewska: *Praca — technika w wychowaniu dzieci niepełnosprawnych*. „Edukacja i Dialog” 1994, nr 10, s. 26; K. Kirejczyk: *Tendencje rozwojowe szkolnictwa specjalnego*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1984, nr 3, s. 65—69; E. Minczakiewicz: *Znaczenie umiejętności komunikowania siebie dla rozwoju społecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 3. Bydgoszcz 2000, s. 122—139; E. Otrębska: *Komunikować się inaczej*. „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 3, s. 6—9; B. Tylewska-Nowak: *Spółeczne uwarunkowania autonomii osób z głębszą niesprawnością umysłową*. W: *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja...*, s. 106—118; T. Żurek: *Stymulowanie komunikacji niewerbalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja...*, T. 4. Bydgoszcz 2000, s. 194—198.

rozwoju psychoruchowego dzieci oraz umożliwić indywidualizację pomocy dla określonego dziecka.

Połączenie dźwięku z obrazem, zarówno statycznym, jak i dynamicznym, stwarza nową jakość w pracy pedagogicznej, jednak to nauczyciele, terapeuci i rodzice powinni kierować terapią i decydować, kiedy lepiej jest stosować tradycyjną, a kiedy komputerową terapię, ponieważ nie należy oczekiwać, że jakakolwiek metoda pracy okaże się uniwersalna, jedyna i jednakowo skuteczna dla wszystkich dzieci.

Pedagodzy poszukują wciąż nowych form kształcenia i usprawniania, aby zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój, wyzwolić ich aktywność, zaangażowanie, inicjatywę, myślenie twórcze, upór i dociekliwość w poznawaniu świata. Służy temu np. integracyjne nauczanie czy włączenie nowoczesnych mediów dydaktycznych.

Praca z komputerem fascynuje dzieci, wyzwala w nich aktywność, wyobraźnię, rozładowuje napięcia emocjonalne, lęki, obawy, często zakłócające proces uczenia się. Zajęcia z komputerem zapewniają również większą różnorodność form, przyspieszają wykonywane ćwiczenia, umożliwiają ich utrwalenie i sprawdzenie w bardzo krótkim czasie. Zaangażowanie pracą z komputerem pozwala także na kilkakrotnie dłuższy czas zajęć terapeutycznych i na kilkakrotnie większą ich efektywność<sup>6</sup>. J. Łaszczyk oraz E. Szczerba opisali, jak dużą rolę odgrywa komputer w procesie rewalidacji oraz nauczania<sup>7</sup>. Dostępne są również w literaturze konkretne scenariusze zajęć z zastosowaniem techniki komputerowej<sup>8</sup>.

## Założenia dydaktyczne zadań matematycznych

Opracowano 69 scenariuszy programów komputerowych, mających za zadanie rozwijanie dojrzałości matematycznej, podzielonych na trzy poziomy, zgodnie z zasadą stopniowania trudności.

Proponowany schemat kolejności wprowadzania zadań matematycznych uwzględnia przede wszystkim poziom trudności ćwiczenia: łatwy, średniozaawansowany oraz trudny. Wskazuje się na działanie w pierwszej kolejności w ramach jednego programu. Dziecko rozpoczyna od poziomu łatwego, dobra-

<sup>6</sup> S. J u s z c z y k: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków 1999, s. 38.

<sup>7</sup> J. Ł a s z c z y k: *Rola komputera w rewalidacji dzieci specjalnej troski*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 1, s. 13; E. S z c z e r b a: *Komputerowe wspomaganie w rewalidacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. „Edukacja Medialna” 2003, nr 1, s. 33.

<sup>8</sup> H. A m b r o z i a k: *Reedukacja indywidualna dzieci upośledzonych umysłowo z wykorzystaniem komputera*. „Edukacja Medialna” 2001, nr 3, s. 21.

nego według jego indywidualnych cech, tak aby rozwiązanie zadania matematycznego nie sprawiało mu trudności. Ograniczony zostaje w ten sposób poziom stresu, często występujący w trakcie nauczania matematyki, a także wzmocniona motywacja do dalszych działań. Następnie podejmuje się próbę wprowadzenia zadań trudniejszych, ale nadal w ramach znanego już uczniowi schematu działania. Jeżeli ćwiczenie okazuje się zbyt trudne dla dziecka, wykracza poza jego możliwości matematyczne, należy powrócić do poziomu poprzedniego. Zadania matematyczne rozwiązuje się w ramach jednego programu, rozpoczynając od poziomu łatwego, przez średniozaawansowany, skończywszy na poziomie trudniejszym. Można rozpocząć pracę od programu średniozaawansowanego i przejść bezpośrednio na poziom trudny, trzecią możliwą opcją jest użycie programu, który działa tylko na poziomie trudnym.

Przedstawiona kolejność wprowadzania zadań matematycznych nie jest ustalona, zabawę można rozpocząć od dowolnego zadania, ale zawsze stosownie do możliwości dziecka, zwracając uwagę na indywidualne cechy psychofizyczne ucznia. W pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych duże znaczenie ma styl pracy nauczyciela, ukierunkowany na koncentrację uwagi i aktywizację podopiecznych, stworzenie przyjaznej atmosfery, budowanie poczucia własnej wartości, bezstresowe poznawanie i utrwalanie poszczególnych wiadomości<sup>9</sup>.

## **Nauczanie matematyki w klasach I—III szkoły podstawowej**

Nauczanie dzieci, ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, matematyki w początkowych klasach szkoły podstawowej ma na celu między innymi przyswojenie pojęcia liczby naturalnej i wykonywanie czterech działań arytmetycznych na liczbach naturalnych. Uwzględniając program nauczania, projektując zadania matematyczne, wyróżniono 12 kategorii programów o zróżnicowanym stopniu trudności.

Zgodnie z programem nauczania<sup>10</sup> zaleca się, aby przedstawione zagadnienia były realizowane według następującej kolejności:

- geometria: rozpoznawanie podstawowych figur geometrycznych, porównywanie przedmiotów pod względem kształtu;
- działania na liczbach naturalnych: sumy i różnice;
- działania na liczbach naturalnych: ilorazy i iloczyny;

<sup>9</sup> W. R i n c: *Próby eliminowania stresów na lekcjach matematyki*. „Szkoła Specjalna” 1997, nr 2, s. 107.

<sup>10</sup> *Ja, ty i świat. Program nauczania zintegrowanego w kl. I—III szkoły podstawowej*. Kraków 1999, s. 30—39.

- dziesiątkowy system pozycyjny;
- oś liczbowa;
- porównywanie liczb;
- porządkowanie;
- ciągi;
- rachunek pamięciowy;
- myślenie logiczne;
- znaki rzymskie.

Jednocześnie pamiętać trzeba, że pewne pojęcia matematyczne towarzyszą innym, np. ćwiczenia z klasyfikacji powinno się stosować razem z zadaniami kształtującymi pojęcie liczby. Dodatkowo wprowadzono zadania rozwijające koncentrację uwagi, które mogą być pomocne przy nauczaniu matematyki.

Podsumowując — scenariusze zostały sklasyfikowane ze względu na poziom trudności i kategorię matematyczną, a zostały im przyporządkowane kody, ułatwiające dobór poszczególnych zadań matematycznych. Przy wyborze zadania należy kierować się poziomem rozwoju dziecka oraz rzeczywistym stanem wiedzy metamatematycznej, powinno się też uwzględnić odporność emocjonalną ucznia w sytuacji wymagającej koncentracji uwagi i współdziałania z innym uczestnikiem gry, oraz jego umiejętności manualne.

Bywa, że prezentowany program może być ćwiczeniem rozwijającym jednocześnie kilka funkcji, np. logiczne myślenie i pamięć wzrokową, choć w zestawie został zakwalifikowany w określonej kategorii ze względu na cechę zasadniczą. Projektowanie scenariuszy programów było działaniem interdyscyplinarnym; biorąc pod uwagę specyfikę odbiorców, stworzono produkty, które zawierają niewiele danych oraz komunikatywny, prosty interfejs.

## Zakończenie

Studia literatury z zakresu dydaktyki ogólnej wskazują na zbieżność opinii, co do metod i koncepcji nauczania matematyki, preferowanych kiedyś i obecnie<sup>11</sup>. Według tych opinii praktyczne działanie ucznia stanowi najlepszą drogę rozwoju intuicji matematycznych.

---

<sup>11</sup> W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 204—222; T. L e - w o w i c k i: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa 1977, s. 123—140; J. D e w e y: *Jak myślimy*. Warszawa 1957, s. 39—45; J. P i a g e t: *Dokąd zmierza edukacja?* Warszawa 1977, s. 25; A. J e l e ń s k a: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa 1939, s. 21; Z. K r y g o w s k a: *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 1. Warszawa 1977, s. 127; H. S i w e k: *Czynnościowe nauczanie matematyki*. Warszawa 1998, s. 10—14.

Z przeprowadzonych przez H. Siwek badań wynika, że możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej oraz uczniów klas integracyjnych są ograniczone, „uczniowie ci rozwijają się bardzo powoli, mają duże trudności z opanowaniem abstrakcyjnych pojęć matematycznych. Wydaje się również, że u tych dzieci istnieje pewien pułap możliwości, pewna granica, poza którą dana aktywność się już nie rozwija. Szczególnie więc dla tych dzieci musi być starannie opracowany program nauczania i metodyka wprowadzania ich w użyteczne w życiu pojęcia matematyczne”<sup>12</sup>. Charakterystyka możliwości, a także przeszkód i ograniczeń w kształtowaniu pojęć matematycznych, którą opracował H. Siwek, posłużyła do skonstruowania narzędzi informatycznych w formie programów komputerowych, mających pomóc w procesie nauczania dzieci w klasach integracyjnych.

Przeanalizowano wiele opisów ćwiczeń matematycznych, przeznaczonych do wspólnego rozwiązywania przez rodzica i dziecko w warunkach domowych. Ćwiczenia te obejmują między innymi rozwiązywanie zadań tekstowych, mierzenie i rachowanie. Analizując proponowane ćwiczenia, oceniono, że metoda gier i zabaw jest dla dzieci atrakcyjna i kształcąca, a uczenie się matematyki z użyciem środka dydaktycznego w postaci programu komputerowego może przynieść dobre wyniki, zwłaszcza w szkole z oddziałami integracyjnymi, gdzie znacznie indywidualizuje się pracę.

---

<sup>12</sup> H. Siwek, G. Strzelecka, E. Świder: *Nauczanie matematyki w szkole specjalnej w świetle możliwości matematycznych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Szkoła Specjalna” 1996, nr 3, s. 149—153.

Elżbieta Oleś-Urdzoń

### **Developing mathematical maturity in integrated classes**

#### **S u m m a r y**

The article presents the possibilities of using information tools in teaching children with special educational needs. The publication in question raises the issue of didactic aids in the context of their application in teaching special care children attending integrated classes, as well as the idea of searching for new methods, forms of work and didactic aids in order to obtain better teaching effectiveness, especially in the scope of mathematical-logical tasks.

The article also presents didactic assumptions of mathematical tasks for ready-made scenarios of computer programmes in 12 categories, and the attempt to evaluate the method of games and play in teaching Maths with the use of a didactic aid in the form of the author's computer programmes.

Elżbieta Oleś-Urdzoń

### **Die Entwicklung der mathematischen Reife in Ausgleichsklassen**

#### **Zusammenfassung**

In ihrem Artikel zeigt die Verfasserin, auf welche Weise verschiedene Computertechniken im Ausgleichsunterricht verwendet werden können. Man beurteilt bestimmte Lehrmittel je nach deren Anwendung bei den Kindern mit spezifischen didaktischen Bedürfnissen, welche die Ausgleichsklassen besuchen. Es werden neue Lehrmethoden und neue Lehrmittel besonders im Bereich der mathematisch-logischen Übungen gesucht, die zur besseren Effektivität des Unterrichts beitragen werden.

In dem Artikel werden didaktische Grundsätze der mathematischen Aufgaben für Computerprogramme von 12 Kategorien angegeben und einige Spielmethoden beurteilt, die zur Realisation der Autorencomputerprogramme im Mathematikunterricht verwendet werden.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Janina Duda,  
Katarzyna Kuchejda

## **Rozwój myślenia kreatywnego na lekcjach matematyki na podstawie wykorzystania heurystycznych metod nauczania i technologii informacyjnych**

### **Wprowadzenie**

Pojęcie kreatywności ściśle koresponduje z szeroko pojmowaną twórczością, która z kolei swój wymiar znajduje w indywidualnych cechach każdego człowieka. To właśnie osobowość ludzka oraz ogół cech jej towarzyszących stanowi o jej możliwościach intelektualnych, a także uzdolnieniach i nawet przyszłych sukcesach w nauce, pracy. Od czego zależy sukces w życiu? To pytanie jest pokrewne pytaniu o sens życia. Każdy człowiek ma misję, którą albo tworzy sam, albo ma narzuconą przez innych. Sukces człowieka to realizacja jego misji, osiągnięcie zaplanowanych celów.

Co robi szkoła w tym kierunku, aby uczniowie sami określili i realizowali swoją misję? Szkoła daje wykształcenie, najczęściej jednakowe dla wszystkich, zwykle nieuwzględniające zdolności, zainteresowań, cech indywidualnych osobowości dziecka. Jak indywidualizować nauczanie, ucząc grupy o zróżnicowanych zdolnościach, zainteresowaniach czy potrzebach? Czy wystarczające jest dawanie uczniom zadań o różnym poziomie trudności, wprowadzanie profili nauczania bądź klas, które realizują niektóre przedmioty w zakresie rozszerzonym? Odpowiedzi na te pytania są bardzo trudne. Wydaje się, że należałoby umożliwić każdemu uczniowi ustalenie swego indywidualnego toku nauki

wszystkich przedmiotów w zakresie ogólnym. To uczeń decydowałby, które przedmioty, w jakim zakresie, jakimi metodami zrealizuje w zakresie rozszerzonym. Ta droga, tzn. heurystyczna (heurystyka — od grec. odnajduję, znajduję, otwieram), będzie dla ucznia nieprzerwanym odkrywaniem nowego.

Pierwowzorem nauki heurystycznej jest metoda Sokratesa, który razem z rozmówcą za pomocą szczególnych pytań i rozważań dochodził do wiedzy. Wyciąganie skrytej w człowieku wiedzy może być nie tylko metodą, ale także metodologią kształcenia. W tym wypadku uczniowi proponuje się ustawienie drogi swego kształcenia w odniesieniu do każdego ze studiowanych przedmiotów, nie tylko zdobywanie wiedzy, ale i ustalanie osobistych celów. Zajęcia, program nauki, sposoby opanowania studiowanych tematów, formy pracy są indywidualną sprawą każdego ucznia, choć przy pewnym wsparciu nauczyciela. Osobiste doświadczenie ucznia staje się komponentem jego wykształcenia, a treść wykształcenia rodzi się w procesie jego działalności.

Pod heurystyczną nauką często rozumie się: formę nauki, np. heurystyczną rozmowę; metodę nauki, np. metodę burzy mózgów; technologię twórczego rozwoju uczniów itd. A.W. Chutorskiej jako heurystyczną naukę pojmuje naukę, w czasie której uczeń konstruuje własne cele i treści kształcenia, a także sposoby organizacji pracy, diagnostyki i badania efektów kształcenia<sup>1</sup>.

Heurystyka to nauka o odkryciu nowego. Heurystyka dydaktyczna jest nauką o uczeniu się i nauczaniu jako odkrywaniu; to pedagogiczna teoria, według której wykształcenie buduje się na bazie twórczej samorealizacji uczniów i pedagogów w procesie tworzenia przez nich oświatowych produktów w studiowanych obszarach wiedzy i działalności. Rezultatem heurystycznego kształcenia staje się rozwój kreatywnych, kognitywnych i komunikatywnych aktywności ucznia, który:

- swobodnie myśląc, czując i ruszając się, równocześnie potrafi przestrzegać norm zachowania, określanych przez społeczne środowisko; ma rozwinięte uczucie odkrywania, zdolność do generowania idei, skłonność do ryzyka i eksperymentu;
- jest nosicielem przeżytych ojczystych norm kulturalnych i tradycji, umie prowadzić efektywny dialog z przedstawicielami innych kultur;
- rozumie sens studiowania wybranych przedmiotów oraz orientuje się w kluczowych problemach interesujących go dziedzin wiedzy; umie działać w sytuacjach niepewnych;
- potrafi postawić sobie cel w nauce albo działalności, zaplanować jego realizację, wykorzystując optymalne dla istniejących warunków sposoby i środki, ocenić jego realizację oraz przeprowadzić ewaluację i samoocenę;
- potrafi zająć stanowisko w różnych sytuacjach, objaśnić swój punkt widzenia, obiektywnie ocenić innych;

<sup>1</sup> A.V. H u t o r s k o j: Evrističeskoe obučenje kak tehnologija tvorčeskoj samorealizaciji učaščihsia i predposylka ih žyzniennogo uspieha. [www.narva.ut.ee/uudised/konverents/Teesid.doc](http://www.narva.ut.ee/uudised/konverents/Teesid.doc). 5.10.2006.

- stosuje heurystyczne metody i sposoby działalności: metody prognozy, formułowania hipotez, odkrywania prawidłowości, odznacza się wnikliwością, ma intuicję, potrafi dobierać metody działania, dostrzega znane w nieznanym i odwrotnie, potrafi dostrzegać i formułować problemy;
- uzyskuje dobre rezultaty wykształcenia, wyróżniające się od powszechnie przyjętych: głębokością, giętkością, otwartością, niepospolitością, krytycznością, obecnością subiektywnego punktu widzenia.

W heurystycznej nauce uczeń pierwotnie konstruuje wiedzę o badanym obszarze rzeczywistości. Dlatego proponuje się mu realny znaczący obiekt (zjawisko naturalne, zdarzenie historyczne, materiał do konstruowania itp.), a nie gotową wiedzę o nim. Produkt działalności, który uczeń otrzymuje (hipoteza, utwór, praca itp.), subiektywnie dla niego nowy, przy pomocy nauczyciela porównuje on z kulturalno-historycznymi faktami oraz znanymi osiągnięciami w danej dziedzinie. W rezultacie uczeń może ocenić swój rezultat i dokonać jego ewaluacji. Rozwijają się zatem umiejętności ucznia (jego wiedza, uczucia, zdolności, doświadczenia). Efekty działalności ucznia mogą być nie tylko jego osobistym sukcesem, ale i sukcesem pewnej grupy lub społeczności, której jest członkiem. Tym sposobem uczeń zostaje włączony w kulturalno-historyczne procesy w charakterze ich pełnoprawnego uczestnika.

Wśród podstawowych zasad nauki heurystycznej można wydzielić<sup>2</sup>:

- zasadę osobistego określenia celu ucznia;
- zasadę wyboru indywidualnej trajektorii oświatowej;
- zasadę metaprzedmiotowych podstaw utrzymania wykształcenia;
- zasadę produktywności nauki;
- zasadę pierwotności produkcji oświatowej ucznia;
- zasadę sytuacyjności nauki;
- zasadę refleksji oświatowej.

## **Właściwości metodyki nauki heurystycznej**

Tradycyjnie treść nauki przekazuje się uczniowi w postaci szkolnego materiału w celu jego przyswojenia. W nauce heurystycznej szkolny materiał odgrywa rolę środowiska, które eksploatuje się dla innego celu — stworzenia przez ucznia własnej treści wiedzy w postaci jego osobistych produktów twórczości.

Różnica między nauką heurystyczną a tradycyjną polega także na zmianie współzależności między wiedzą a niewiedzą. Celem tradycyjnej nauki jest przetwarzanie niewiedzy w wiedzę: nauczyciel „daje wiedzę”, a uczniowie ją „otrzymują”. W nauce heurystycznej nauczyciel wspólnie z uczniami powie-

<sup>2</sup> Ibidem.

szają swą niewiedzę, następuje zatem proces odwrotny — z wiedzy powstaje niewiedza. Niewiedzy nie stanowi tu pustka, a refleksyjnie utrwalona podczas nauki problematyka, czyli wiedza o niewiedzy. Tę niewiedzę uznaje się za najważniejszy element otrzymania wykształcenia.

Popularna od Sokratesa zasada „znanej niewiedzy” dopuszcza odpowiednie zmiany elementów systemu dydaktycznego. Na przykład kontroli i ocenie podlega objętość i jakość nie tylko wiedzy ucznia o przedmiocie, ale i jego niewiedzy, czyli jego aktualnych pytań, problemów.

Kluczowy technologiczny element nauki — heurystyczna, dydaktyczna sytuacja — to sytuacja aktywizującej niewiedzy, która ma mobilizować uczniów do stworzenia osobistego produktu (idei, problemu, hipotezy, wersji, schematu, tekstu). Otrzymany dydaktyczny efekt jest nieprzewidywalny; pedagog problematyzuje sytuację, opracowuje plan działania, towarzyszy działaniom uczniów, ale nie określa zawczasu, jakie powinni otrzymać konkretne rezultaty.

W szkolnym procesie przystosowuje się system form heurystycznych zajęć, do których należą: lekcje, heurystyczne rozmowy, lekcje układania zadań, konstruowania pojęć, symbole twórczości, wynalazczości, lekcje metaprzedmiotowe, praktyczne gry ekonomiczne, heurystyczne wykłady i seminaria, konferencje, obrony twórczych prac, zajęcia refleksyjne. Skoncentrowanym przejawem kreatywnych form nauki są: heurystyczne studiowanie, naukowe i twórcze tygodnie, heurystyczne olimpiady i projekty.

Pedagogicznemu instrumentarium nauczyciela służą heurystyczne metody nauki: metody empatii, hipotez, uprawiania twórczości, symbolicznego i obrazowego widzenia, wzajemnego nauczania i samooceny, konstruowania pojęć, prognozowania, hiperbolizacji, inwersji, „burzy mózgow” i inne.

Czołową metodą nauki jest refleksja, tzn. uświadomienie sobie sposobów działalności, ukazanie jej znaczeniowych właściwości, ujawnienie przyrostu wiedzy ucznia albo nauczyciela. Formy oświatowej refleksji to ustne omówienie, pisemne ankietowanie, graficzne przedstawienie przez ucznia zmian swojego zainteresowania, osobistej aktywności, głębokości poznania, produktywności, samopoczucia, samorealizacji i inne.

Twórczość to zawsze wyjście za ramy, zmiana istniejącej wiedzy, rozumienia, norm, stworzenie nowych treści, nie włączonych w program przyswojenia. Dlatego w nauce heurystycznej kontroluje się nie tyle stopień przyswojenia gotowej wiedzy, ile twórcze odchylenie od niej. Podstawowym kryterium oceny jest porównanie osiągnięć ucznia w ciągu pewnego okresu nauki. Sprawdzeniu i ocenie, a także samoocenianiu i wzajemnemu ocenianiu podlegają: rozwój osobisty ucznia; jego twórcze osiągnięcia w zakresie studiowanych przedmiotów; poziom przyswojenia i wyprzedzenia oświatowych standardów.

Granice przydatności dydaktycznej heurystyki określają: konkretny nauczyciel, rodzic albo szkoła, ukierunkowana na rozwój talentu uczniów i produktywny typ wykształcenia. Sami uczniowie zazwyczaj z przyjemnością akceptują

możliwość twórczego samowrażenia, osiągając i przekraczając przy tym powszechnie przyjęte oświatowe normatywy.

George Polya swój punkt widzenia na to, jaka powinna być postawa „dobrego” nauczyciela, między innymi efektywnie wykorzystującego heurystyczne i inne aktywne metody nauczania, streścił następująco, formułując „dziesięć przykazań dla nauczycieli”:

- „1. Być zainteresowanym swym przedmiotem.
2. Znać swój przedmiot.
3. Wiedzieć, jak się uczyć: najlepszy sposób na nauczenie się czegokolwiek to odkrycie tego samemu.
4. Starać się czytać w twarzach uczniów, dostrzegać ich oczekiwania i trudności, umieć postawić się na ich miejscu.
5. Przekazywać uczniom nie tylko wiadomości, lecz również umiejętności, postawy myślowe, nawyk pracy metodycznej.
6. Niech uczą się odgadywać.
7. Niech uczą się udowadniać.
8. Dostrzegać te cechy zadania, które mogą być użyteczne przy rozwiązywaniu innych zadań — starać się dostrzec w danej konkretnej sytuacji metodę ogólną.
9. Nie ujawniać od razu całego sekretu — niech uczniowie odgadną go, zanim zostanie ujawniony — niech znajdą sami tyle, ile to jest możliwe.
10. Sugerować, nie narzucając własnego zdania”<sup>3</sup>.

W niniejszym artykule przedstawiamy przykłady wykorzystania nowych informacyjnych technologii, w szczególności programu GRAN-1W, na lekcjach matematyki przy rozwiązywaniu zadań z parametrami na podstawie metody heurystycznej z wykorzystaniem parametrów dynamicznych. Pakiet programów GRAN został utworzony w Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. M.P. Dragomanowa, pod kierownictwem M.I. Żałdaka. Obecnie jest już kilka językowych wersji tego programu, w tym ukraińska, polska, rosyjska, angielska. Program wykorzystuje wielu nauczycieli matematyki i informatyki na Ukrainie, w Rosji, Białorusi, Polsce i w innych krajach.

## Badanie funkcji za pomocą parametrów dynamicznych

Program GRAN-1W umożliwia prowadzenie pogładowego, dynamicznego badania funkcji oraz rozwiązywanie zadań z parametrami na podstawie wykorzystania parametrów dynamicznych, o czym będzie mowa w dalszym ciągu artykułu. O pakiecie programów GRAN można znaleźć dokładniejsze informacje

<sup>3</sup> G. P o l y a: *Odkrycie matematyczne*. Warszawa 1975, s. 308.

w artykułach opublikowanych w nr. 18, 19, 20 periodyku „Matematyka i Komputery” oraz na stronie [www.gran.ata.com.pl](http://www.gran.ata.com.pl)

Na początek kilka informacji o interfejsie programu oraz oknie „Wykaz obiektów”<sup>4</sup>. Okno „Wykaz obiektów” składa się z czterech części. W górnej części okna znajduje się lista ośmiu możliwych typów zależności, które mogą być tworzone w programie. Wskazany jako ostatni, typ zależności został zaznaczony, a wszystkie nowo wprowadzane zależności będą tego samego typu dopóty, dopóki nie zostaną zmienione. Wszystkie wprowadzane zależności mogą być dowolne z możliwych typów w dowolnych zestawieniach.

W drugiej części okna „Wykaz obiektów” znajduje się wykaz wszystkich wprowadzonych obiektów. Rozróżnia się pojęcia obiektu bieżącego oraz obiektu zaznaczonego. Bieżący jest obiekt, na którym stoi kursor. Zaznaczony jest obiekt z przełącznikiem ☒. Włączać lub wyłączać przełącznik można za pomocą myszy lub klawisza „Spacja” klawiatury. Przedstawia się typ każdego obiektu oraz kolor wykresu zależności, odpowiedni dla tego obiektu.

W trzeciej części okna mieszczą się informacje o bieżącym obiekcie. Na przykład dla funkcji określonej we współrzędnych prostokątnych to przedział określoności oraz maksymalna i minimalna wartość funkcji w tym przedziale.

Prawa część okna zawiera tabelę parametrów dynamicznych, składającą się z dziewięciu elementów, odpowiadających każdemu z parametrów  $p_1$ — $p_9$ . Jeżeli żadnego z parametrów nie użyto w jakimkolwiek obiekcie, to odpowiedni wiersz tabeli pozostaje pusty. Jeżeli parametr użyto przynajmniej w jednym z utworzonych obiektów, to w danym wierszu znajdzie się jego bieżąca wartość.

Pod tabelą znajdują się wiersze Min, Max, h, zawierające minimalne i maksymalne wartości, które może przyjmować każdy z parametrów, oraz ich przyrost. Za pomocą suwaka można zmieniać wartość aktywnego parametru. Jeśli w oknie „Wykres” utworzono obraz obiektu zawierającego aktywny parametr, to po zmianie parametru obraz zostanie „przerysowany”.

### Przykład 1<sup>5</sup>.

Przekształcić oraz zanalizować funkcję na podstawie drgań harmoniczných, znanych z fizyki:

$$y = A \sin(\omega t + \varphi) + y_0$$

$A = p_1$  — amplituda,  $\omega = p_2$  — częstotliwość,

$\varphi = p_3$  — faza,  $y_0 = p_4$  — przesunięcie,

bądź w matematyce — zbadać funkcję  $Y = p_1 \cdot \sin(p_2 \cdot x + p_3) + p_4$ , której wykresem jest sinusoida w zależności od wartości parametrów  $p_1, p_2, p_3, p_4$ .

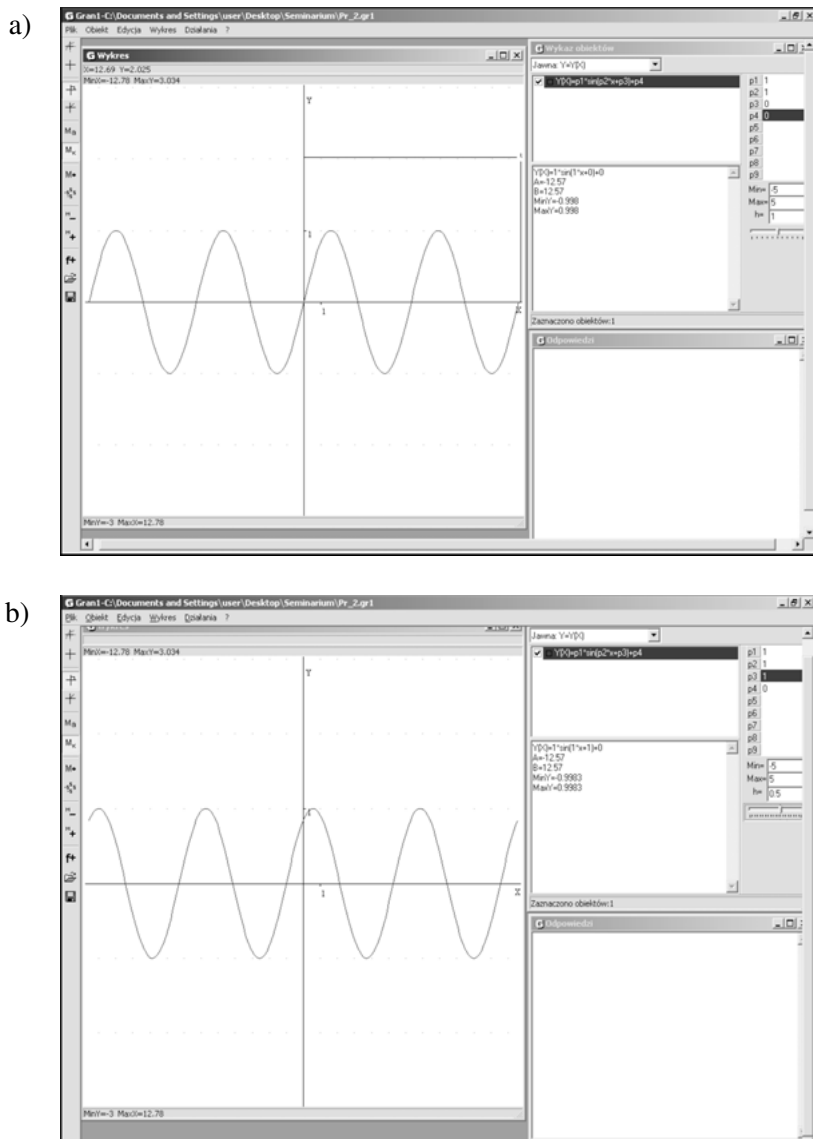
### Rozwiązanie.

W programie GRAN-1W uczniowie najpierw wybierają typ funkcji: *Jawna*  $Y = Y(X)$ . Dalej wykonują sekwencje poleceń *Obiekt/Utwórz* i w oknie

<sup>4</sup> M. Zhaldak, Y. Goroshko, E. Smyrnova-Trybulska, E. Vinnyhenko: *Matematyka z GRAN-1W*. Sosnowiec 2005, s. 252.

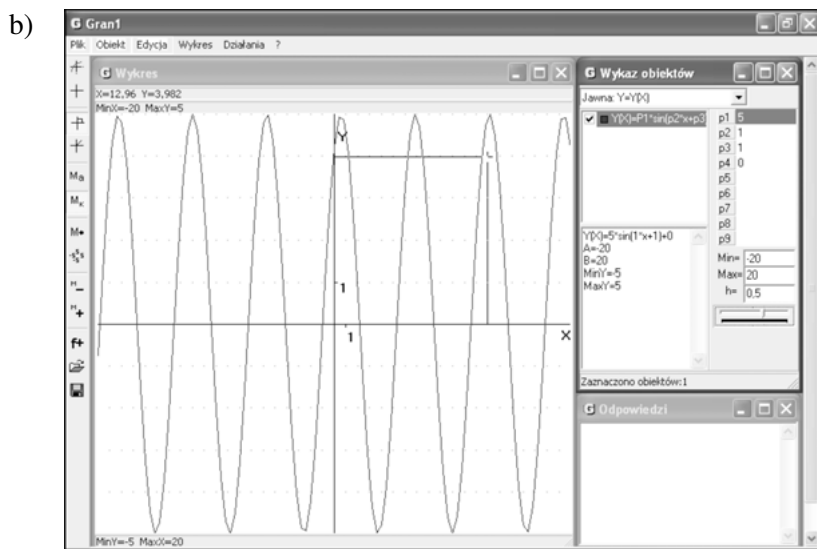
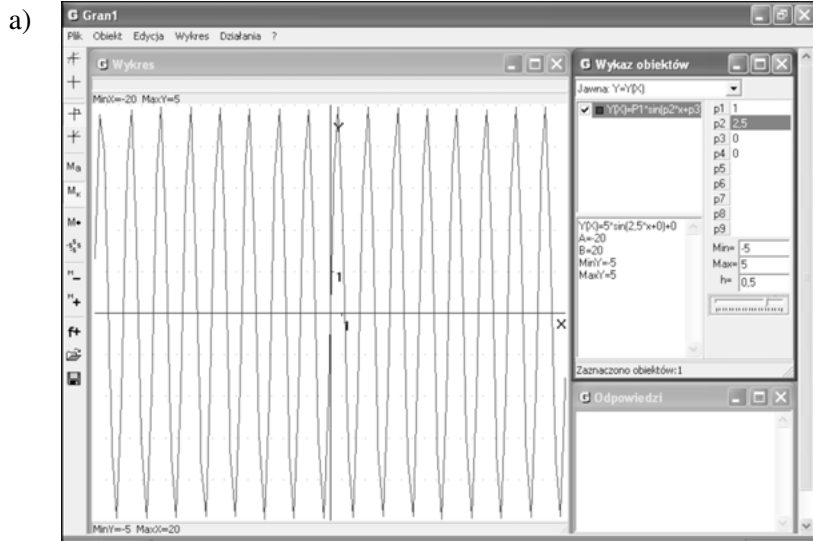
<sup>5</sup> Ibidem, s. 79—82.

Wprowadzenie wyrażenia zależności (rys. 1.) wprowadzają wzór funkcji  $Y = p1 * \sin(p2 * x + p3) + p4$  (zamiast parametrów funkcji  $A, \omega, \varphi, \psi_0$  wprowadzają  $p1, p2, p3, p4$  według oznaczeń, przyjętych w programie GRAN-1W). Polecenie Wykres/Utwórz utworzy wykres wcześniej wprowadzonej funkcji. Za pomocą suwaka dynamicznego, zmieniając po kolei wartości parametrów  $p1$ ,

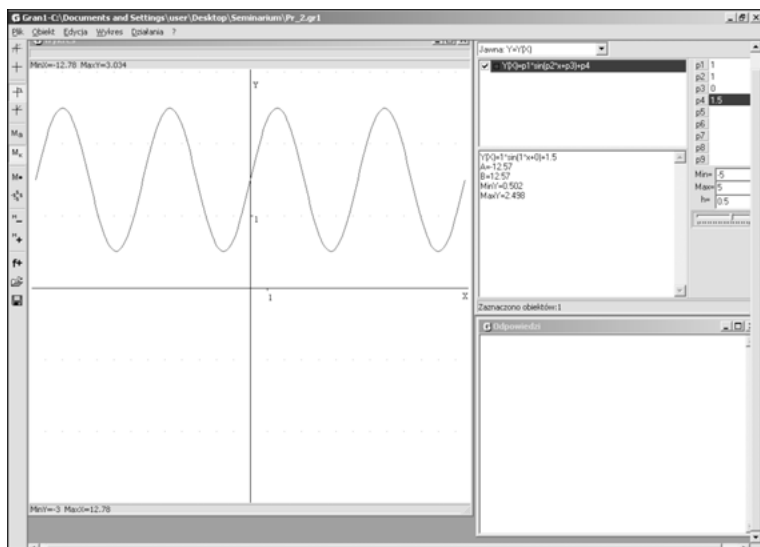


**Rys. 1.** Badania i wizualizacja graficzna drgań harmoniczych; a) wykres funkcji badanej dla  $p1 = p2 = 1, p3 = p4 = 0$ ; b) badanie i wizualizacja zmiany fazy przy zmianie parametru  $p3$

$p_2, p_3, p_4$ , otrzymują rozbudowany wykres sinusoidy, znany również w fizyce jako drgania harmoniczne. Uczniowie analizują zmiany wykresu i wnoszą o zależności kształtu i właściwości wykresu od parametrów funkcji (rys. 2. i 3.).



**Rys. 2.** Badania i wizualizacja graficzna drgań harmonicznych; a) badania i wizualizacja zmiany częstotliwości przy zmianie parametru  $p_2$ ; b) badania i wizualizacja zmiany amplitudy przy zmianie parametru  $p_1$



**Rys. 3.** Badania i wizualizacja przesunięcia wykresu wzdłuż osi  $OY$  przy zmianie parametru  $p^4(y_0)$

### Przykład 2.

Określić liczbę rozwiązań układu równań w zależności od parametru  $k$ :

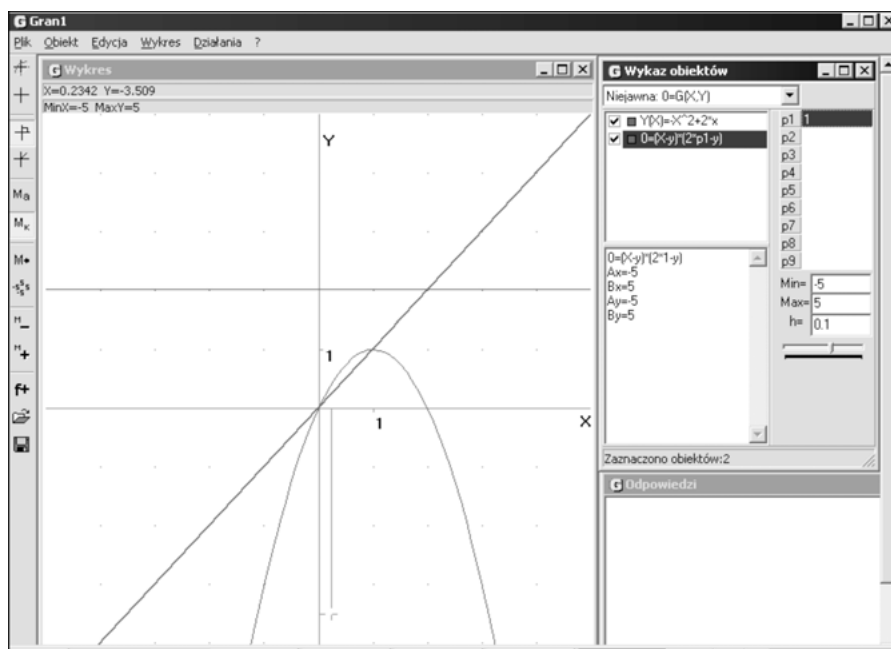
$$\begin{cases} y = -x^2 + 2x \\ (x - y)(2k - y) = 0 \end{cases}$$

**Rozwiązanie.**

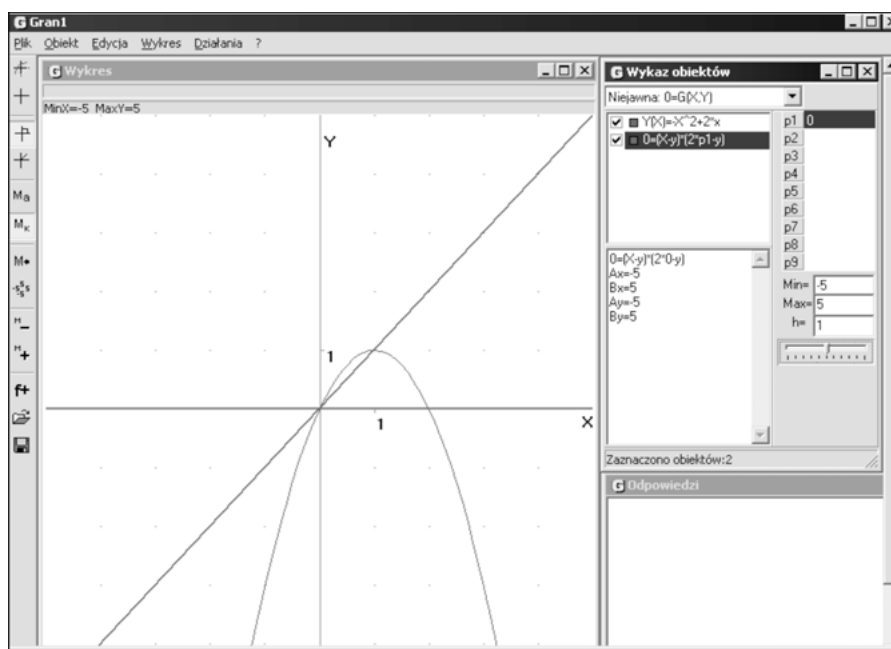
Uwaga: Uczniowie tradycyjnie rozwiązują to zadanie algebraicznie i formułują najczęściej błędną odpowiedź. Wynika to stąd, że nie zwracają uwagi na punkty: 0,0 (dla  $k = 0$ ) oraz 1,1 (dla  $k = 0,5$ ), przez które przechodzą zarówno proste o równaniach:  $y = x$ ,  $y = 2k$ , jak i parabola. Przeprowadzenie badań i wizualizacja zagadnienia, np. za pomocą programu GRAN-1W, wpływają na skorygowanie popełnionego błędu lub naprowadzają ucznia na sposób samodzielnego rozwiązywania zadania.

Uczniowie mogą sporządzić ilustrację graficzną układu za pomocą programu GRAN-1W.

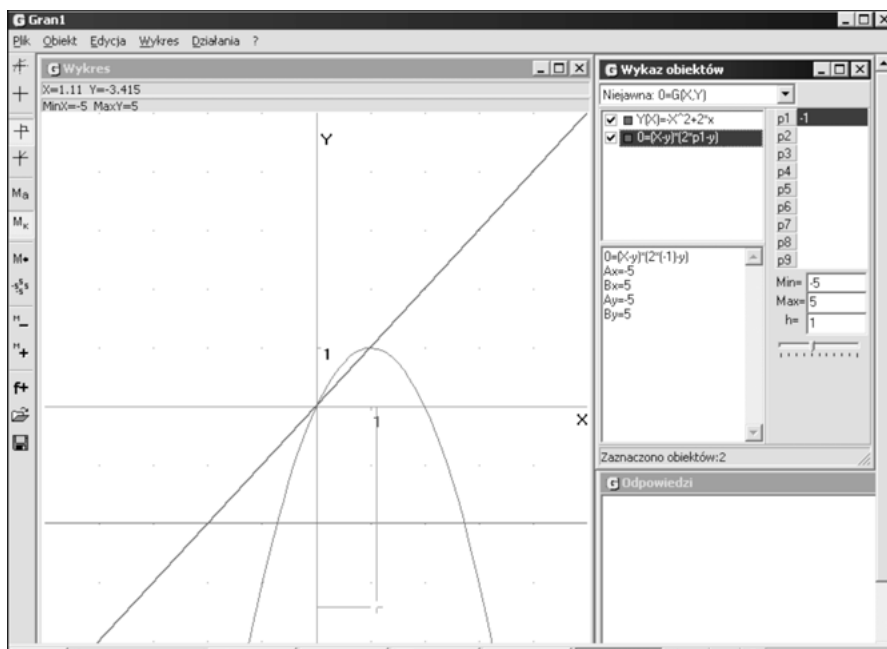
Wykres równania pierwszego sporządzają, korzystając z typu funkcji: *Jawna*, a wykres równania drugiego, korzystając z typu funkcji: *Niejawna*. Za pomocą suwaka dynamicznego, zmieniając wartość parametru  $p1(=k)$  i obserwując powstające wykresy, dochodzą do wniosku, że przykład 2. ma dwa rozwiązania dla  $k \geq \frac{1}{2}$  (rys. 4.), trzy rozwiązania dla  $k = 0$  (rys. 5.), cztery rozwiązania dla  $k < \frac{1}{2} \wedge k \neq 0$  (rys. 6.).



Rys. 4. Ilustracja dwóch rozwiązań równań z przykładu 2. dla  $k \geq \frac{1}{2}$



Rys. 5. Ilustracja trzech rozwiązań równań z przykładu 2. dla  $k = 0$



Rys. 6. Ilustracja czterech rozwiązań równań z przykładu 2. dla  $k < \frac{1}{2} \wedge k \neq 0$

### Przykład 3.

Zbadać, dla jakich wartości parametru  $k$  istnieje rozwiązanie równania:

$$\sin^2 x + \sin x + m = 0$$

### Rozwiązanie.

Uwaga: Uczniowie tradycyjnie rozwiązując to zadanie algebraicznie, wprowadzają pomocniczą niewiadomą ( $\sin x = t$ ) oraz zakładają najczęściej, że wyróżnik równania jest nieujemny i obydwa pierwiastki  $t_1, t_2$  należą do przedziału (przynajmniej jeden pierwiastek należy do  $\langle -1, 1 \rangle$ ). Badania w programie GRAN i wizualizacja zagadnienia pomagają im rozwiązać poprawnie to zadanie. W programie GRAN-1W można rozwiązać je np. w sposób pokazany na rys. 7. lub za pomocą suwaka dynamicznego (rys. 8.).

W wyniku graficznej analizy badanego równania z parametrem, otrzymamy wynik:

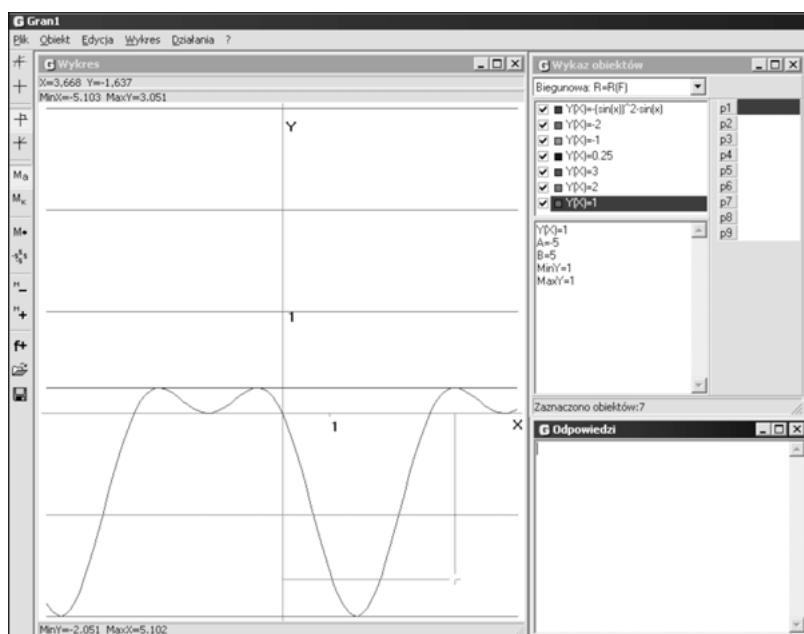
$$m \in \left\langle -2, \frac{1}{4} \right\rangle$$

### Przykład 4.

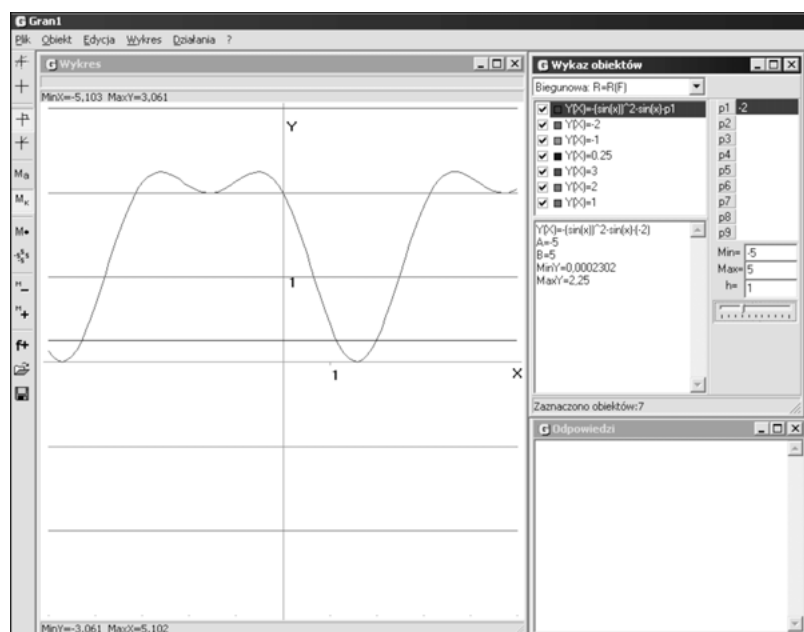
Dla jakich wartości parametru  $m$  równanie

$$2^{2x^2} - 3 \cdot 2^{x^2} + m = 0$$

ma dwa różne rozwiązania?



Rys. 7. Badania i ilustracja rozwiązania równania z przykładu 3. za pomocą programu GRAN-1W (wykres funkcji  $y = -\sin^2 x - \sin x$ )



Rys. 8. Badania i ilustracja rozwiązania równania z przykładu 3. za pomocą programu GRAN-1W (wykres funkcji dla  $y = -\sin^2 x - \sin x + m$  dla  $m = 2$ )

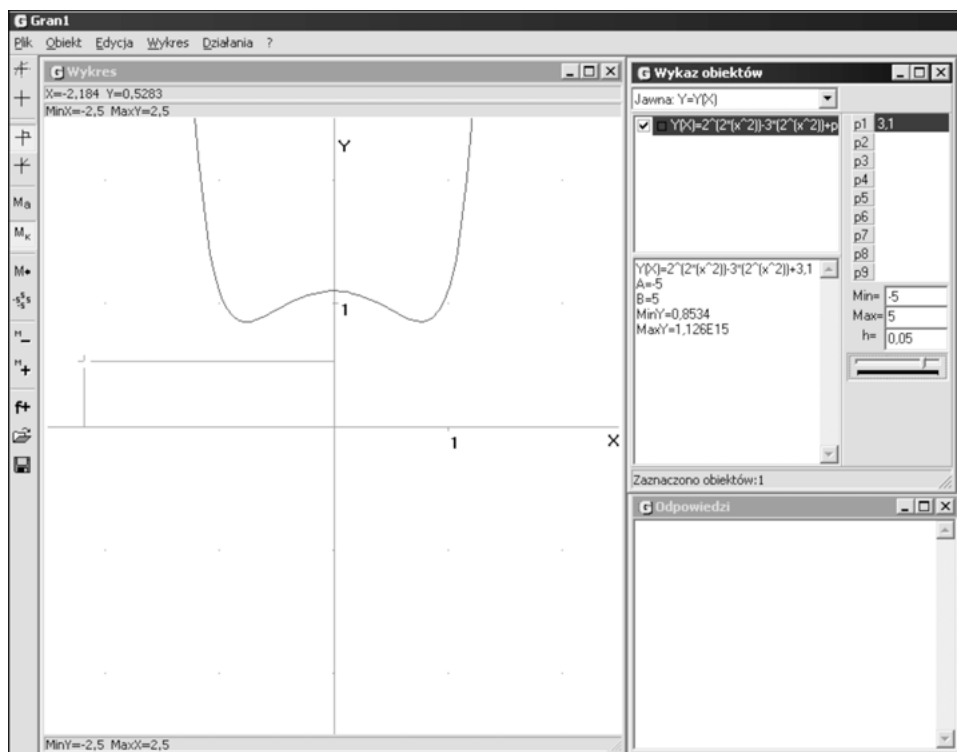
**Rozwiązanie.**

Uwaga: Uczniowie, tradycyjnie rozwiązując to zadanie algebraicznie, wprowadzają pomocniczą niewiadomą ( $2^{x^2} = t$ ) oraz zakładają błędne lub niekompletne warunki. W programie GRAN-1W zadanie to można zbadać i rozwiązać analogicznie jak w przykładzie 3. lub za pomocą suwaka dynamicznego, co ilustrują rysunki 9, 10, 11, 12, 13.

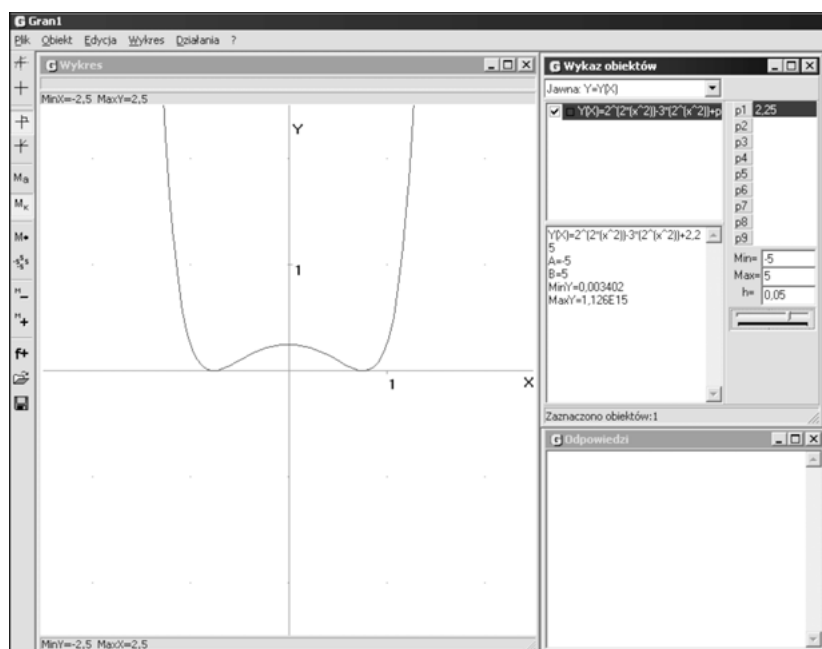
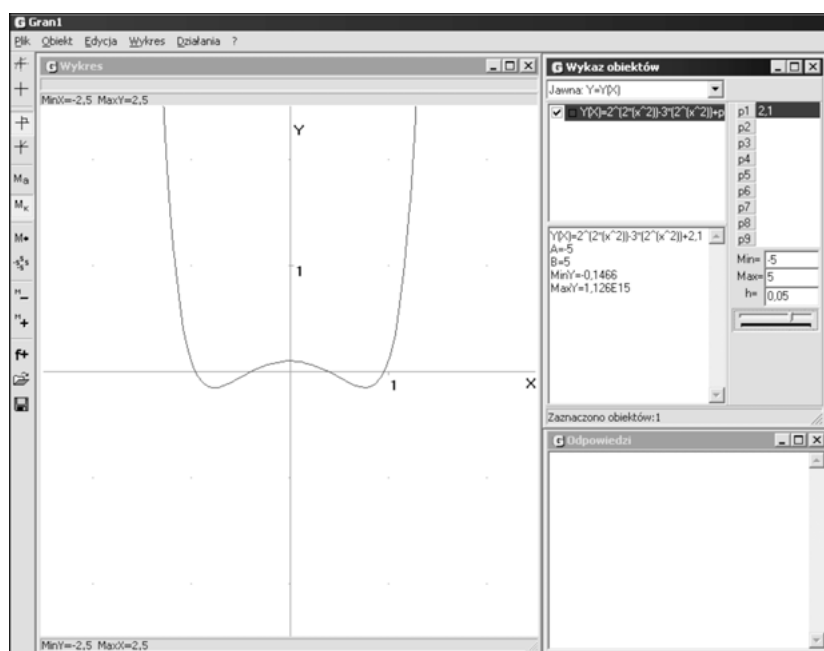
Graficzna analiza badanego równania z parametrem, pozwala otrzymać wynik:

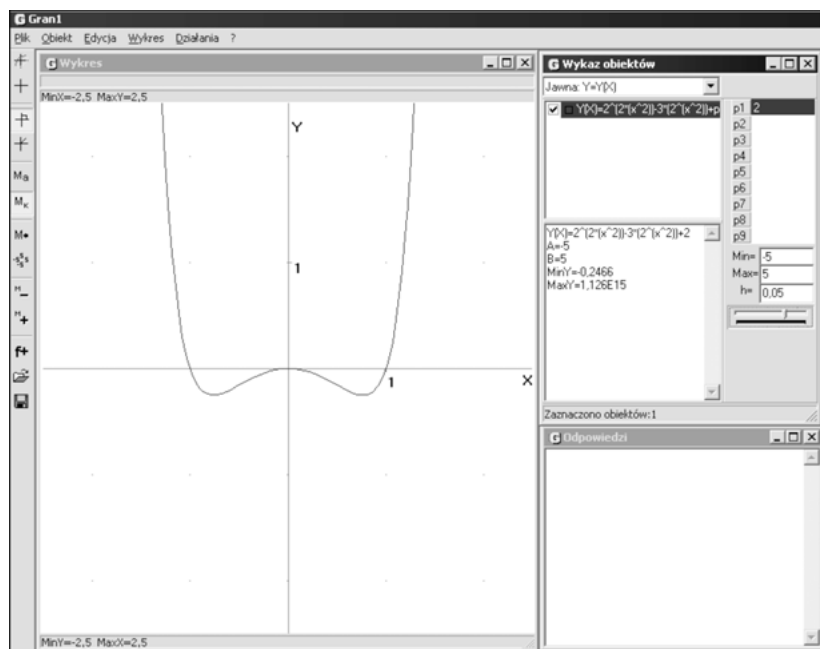
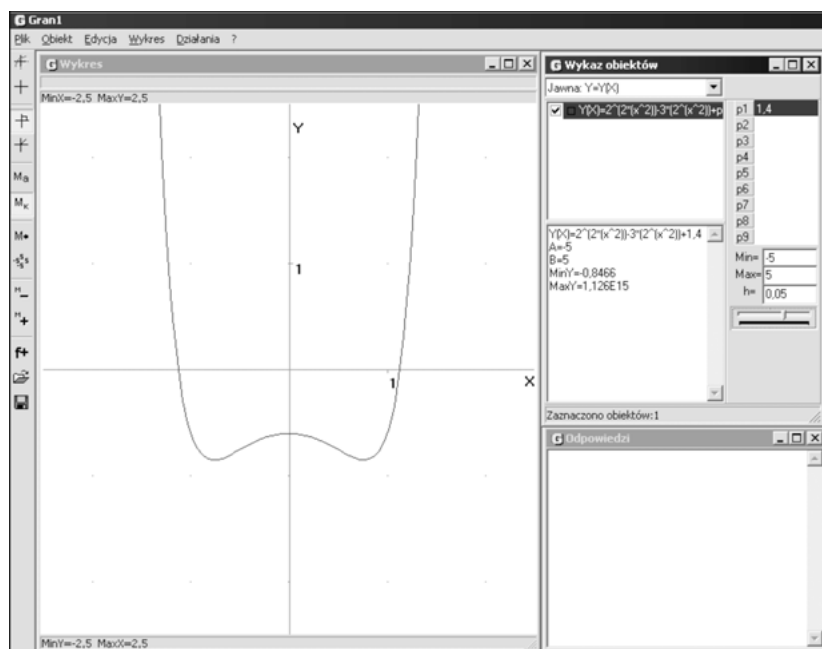
$$m \in (-\infty, 2) \cup \left\{ 2 \frac{1}{4} \right\}.$$

Można wymienić jeszcze kilka kolejnych przykładów, wśród których są zadania do samodzielnego rozwiązania przez uczniów, studentów szkół wyższych lub do rozwiązania na zajęciach koła matematycznego.



Rys. 9. Ilustracja dla  $m = 3,1$

Rys. 10. Ilustracja dla  $m = 2,25$ Rys. 11. Ilustracja dla  $m = 2,1$

Rys. 12. Ilustracja dla  $m = 2$ Rys. 13. Ilustracja dla  $m = 1,4$

**Przykład 5<sup>6</sup>.**

Przeanalizować funkcje

$$r = A \sin(\omega \varphi)$$

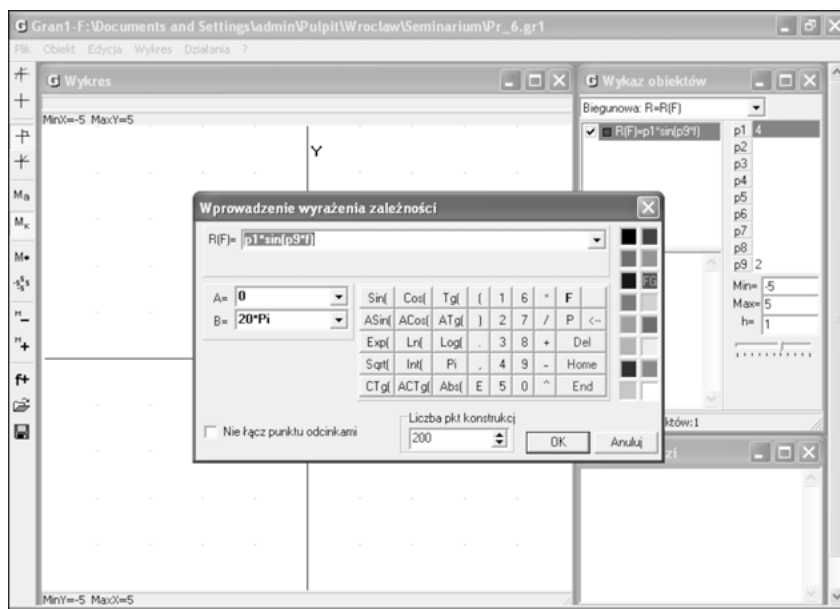
we współrzędnych biegunowych (wartość parametru  $\omega$  wpływa na liczbę płatków „róży”).

**Rozwiązanie.**

W programie GRAN-1W najpierw uczniowie wybierają typ funkcji: *Biegunowa*  $R = R(f)$ . Następnie wykonują sekwencje poleceń *Obiekt/Utwórz* i w oknie *Wprowadzenie wyrażenia zależności* (rys. 14.) wprowadzają wzór funkcji  $R(f) = p1 * \sin(p9 * f)$  (zamiast parametrów funkcji  $A$ ,  $\omega$ , wprowadzają  $p1$ ,  $p9$  według oznaczeń przyjętych w programie GRAN-1W). Polecenie *Wykres/Utwórz* utworzy wykres wcześniej wprowadzonej funkcji. Za pomocą suwaka dynamicznego, zmieniając po kolei wartości parametru  $p1$ ,  $p9$ , uczniowie otrzymują wykresy „róży” z różną liczbą płatków (rys. 15, 16, 17), formułują wnioski i przedstawiają je na forum.

**Ćwiczenia do samodzielnego wykonania<sup>7</sup>.**

1. Wyznacz  $p$  tak, żeby liczba 1 była dwukrotnym pierwiastkiem wielomianu  $x^3 - 3px^2 + 2p$ .

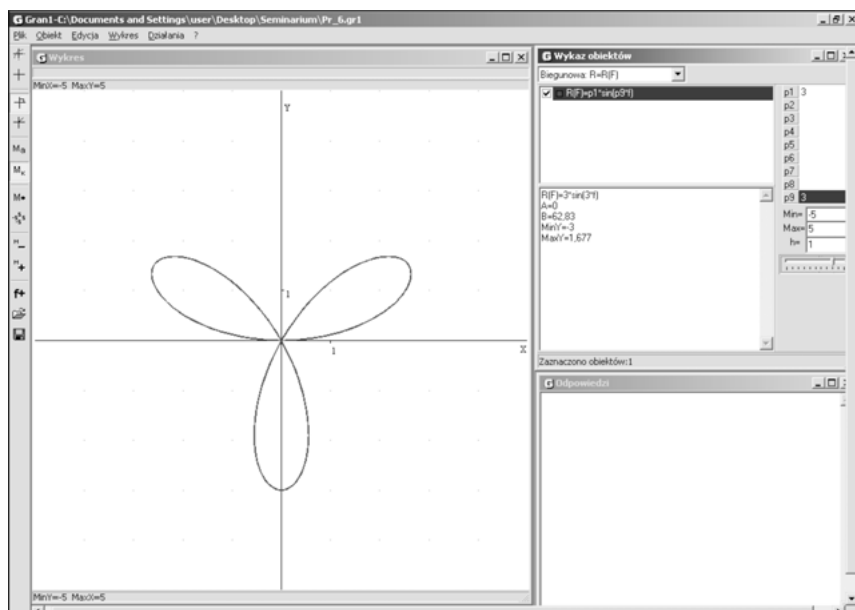


Rys. 14. Okno *Wprowadzenie wyrażenia zależności* programu GRAN-1W

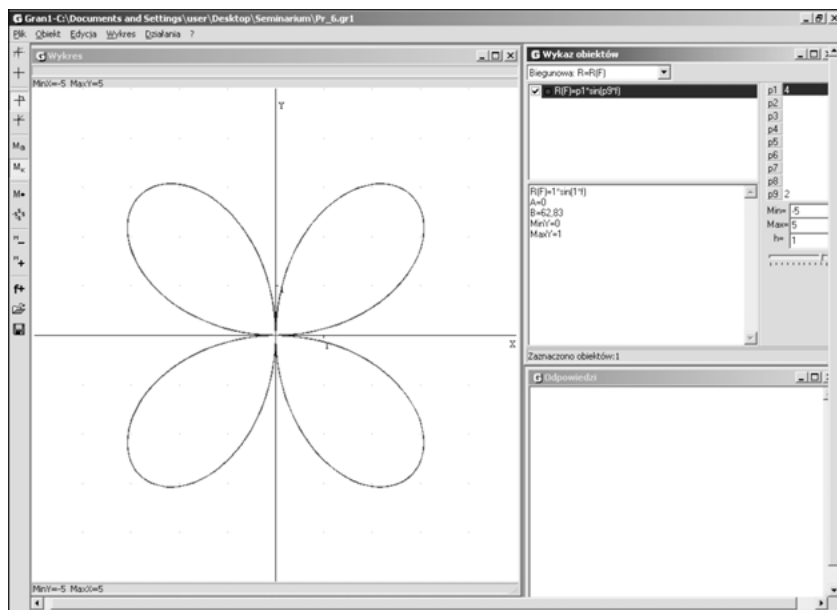
<sup>6</sup> Ibidem, s. 88—90.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 92.

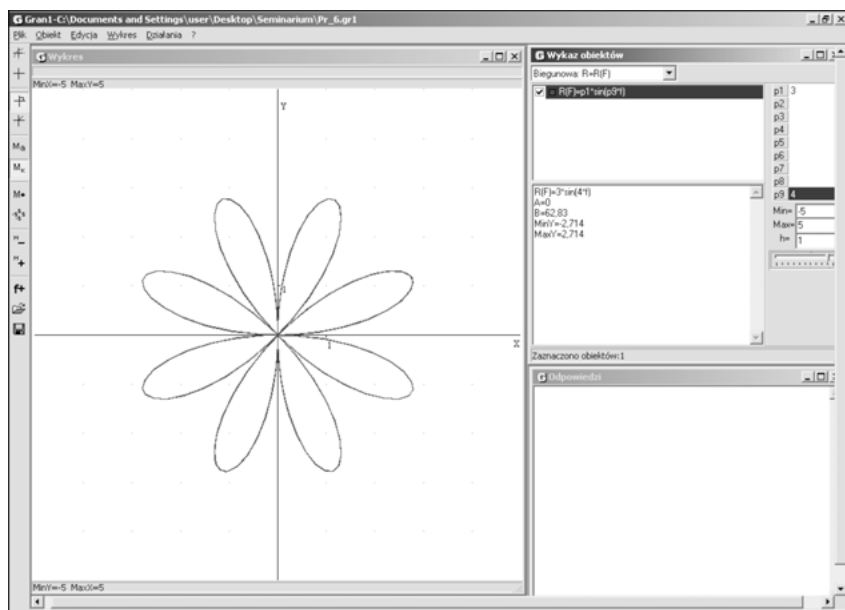
2. Dla jakiej wartości  $m$  wielomian  $x^3 - 3x + m$  ma pierwiastek dwukrotny?  
Oblicz ten pierwiastek.



Rys. 15. Wykres funkcji  $R(f) = p_1 \sin(p_9 \cdot f)$  dla  $p_1 = 3$ ,  $p_9 = 3$



Rys. 16. Wykres funkcji  $R(f) = p_1 \sin(p_9 \cdot f)$  dla  $p_1 = 4$ ,  $p_9 = 2$



Rys. 17. Wykres funkcji  $R(f) = p1 * \sin(p9 * f)$  dla  $p1 = 3$ ,  $p9 = 4$

3. Wykaż, że dla każdych liczb  $a$ ,  $b$  liczba 1 jest zawsze rozwiązaniem równania  $ax^3 - bx^2 + bx - a = 0$ . Wyznacz wartości parametrów  $a$  i  $b$ , dla których to równanie ma trzy pierwiastki, w tym jeden podwójny.
4. Oblicz współrzędne środka symetrii wykresu funkcji  $y = -x^3 + 3x^2 + 7x + 11$ .
5. Jaki warunek muszą spełniać współczynniki  $a$ ,  $b$ ,  $c$  oraz  $d$  we wzorze funkcji  $y = ax^3 + bx^2 + cx + d$ , aby środek symetrii jej wykresu leżał na osi  $y$ ?
6. Jaki warunek muszą spełniać współczynniki  $a$ ,  $b$  oraz  $c$ , aby środek symetrii wykresu funkcji  $y = ax^3 + bx^2 + cx$  leżał na osi  $x$ ?

## Podsumowanie

W artykule przedstawiono zalety heurystycznej metody nauczania, z wykorzystaniem wybranego programu komputerowego. W tym wypadku to program GRAN-1W, zastosowany do komputerowego wspomaganie nauczania na lekcjach matematyki, przy rozwiązywaniu zadań z parametrami. Z punktu widzenia nauczyciela matematyki jest to nieoceniona pomoc, zwłaszcza przy rozwiązywaniu zadań o nietypowym charakterze, np. przy zmianach parametrów lub wartości współczynników. Zaproponowane przykłady stanowią punkt wyjściowy do samodzielnego wykorzystywania programu, który, zdaniem auto-

rów opracowania, jest przede wszystkim przyjazny dla użytkownika, stanowiąc jednocześnie ważny element wsparcia dla nauczyciela matematyki.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Janina Duda, Katarzyna Kuchejda

**The development of creative thinking in Maths lessons  
on the basis of the application of heuristic teaching methods  
and information technology**

**S u m m a r y**

The article presents the conception of assisted teaching with the use of heuristic methods. The basis constitutes the GRAN-1W programme of computer assisted Maths teaching.

The first part of the article discusses the notion and principles of heuristic sciences in the historical context. Further on, it shows the basis for the use of the content-based computer programme by means of given tasks. Finally, it presents the examples to solve individually.

Eugenia Smyrnova-Trybulska, Janina Duda, Katarzyna Kuchejda

**Die Schulung des kreativen Denkens im Mathematikunterricht  
mit Hilfe heuristischer Bildungsmethoden  
und Informationstechnologien**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Im vorliegenden Artikel wird die Konzeption der mit Hilfe heuristischer Methoden unterstützten Bildung dargestellt. Die Grundlage dafür ist das Computerprogramm für Mathematikunterricht GRAN-1W.

In dem ersten Teil erklären die Verfasser den Begriff und die Prinzipien der heuristischen Lehre, um dann an konkreten Aufgaben die praktische Anwendung des Computerprogramms zu zeigen. Am Ende befinden sich Beispielaufgaben zur selbständigen Lösung.

Alicja M. Pietruszka

## **Technologia informatyczna jako środek wychowania komunikacyjnego**

### **Wprowadzenie**

Wychowanie komunikacyjne to temat stale powracający na lekcjach szkolnych. Codziennie każdy z nas jest uczestnikiem ruchu drogowego: przychodzi na przystanek, jedzie autobusem / samochodem, idzie z przystanku do szkoły, wraca ze szkoły na przystanek, wyjeżdża samochodem / autobusem na zakupy, do kina, w odwiedzinach itp. Każdego dnia korzystamy z dróg, samochodów, autobusów, tramwajów, pociągów, własnych nóg. Czy zastanawiamy się nad tym, że być może narażamy swoje lub cudze życie na niebezpieczeństwo? Czy będąc uczestnikiem ruchu drogowego jestem tego świadomy, czy też w trakcie drogi do szkoły myślę, co należy zrobić po powrocie do domu, jakiego zadania nie odrobiłem. Czy na drodze, chodniku, w samochodzie, autobusie nasze myśli nie krążą w zupełnie innym kierunku, czy nie jesteśmy rozkojarzeni, zamyśleni, zmęczeni? Czy stan naszego zdrowia, samopoczucia, zmiana pogody, pora dnia nie wpływa na nasze zachowanie na drodze? Czy uświadamiamy najmłodszym wszystkie czynniki, jakie wpływają na koncentrację uwagi i czas reakcji, spostrzegawczość?

Przed rozpoczęciem wychowania komunikacyjnego należy przede wszystkim zastanowić się, co jest najczęstszym powodem wypadków z udziałem pieszych. Z pewnością nie będzie to tylko nieznanomość przepisów lub świadome ich łamanie, ale wiele innych przyczyn, o których w edukacji zbyt często się zapomina. Nauczenie dzieci znaków drogowych, przepisów dotyczących prawidłowego poruszania się po drodze to tylko część tematów, które nie wyczerpują problemu wychowania komunikacyjnego. Od czego zależy zatem zacząć?

W niniejszym artykule przedstawiono schemat blokowy najistotniejszych tematów dotyczących wychowania komunikacyjnego oraz omówiono następujące zagadnienia:

- potrzeba wychowania komunikacyjnego — po co?, dla kogo?;
- najważniejsze zalety wychowania komunikacyjnego — komu ma służyć?;
- czy program komputerowy może być pomocny przy wychowaniu komunikacyjnym?, jeśli tak, to dlaczego?;
- czym różni się wychowanie komunikacyjne z wykorzystaniem programu edukacyjnego od tradycyjnych zajęć z policjantem, pogadanek na temat bezpieczeństwa ruchu drogowego?;
- przykład programu wychowania komunikacyjnego przeznaczonego dla uczniów klas najmłodszych (klasy I—III) — „Karta rowerowa”;
- analiza porównawcza zachowań na drodze w Polsce i w Anglii.

## Wychowanie komunikacyjne we współczesnej edukacji

Wychowanie komunikacyjne staje się coraz bardziej potrzebne ze względu na ciągły rozwój komunikacji — bariery związane z odległościami przestają istnieć. Obecnie przemieszczanie się z miejsca na miejsce — za pomocą środków komunikacji — staje się coraz bardziej powszechne i nikogo już nie dziwi dojazd do pracy lub szkoły oraz pokonywanie odległości kilkunastu lub kilkudziesięciu kilometrów każdego dnia. Sporo osób decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania, nie bacząc na zwiększające się odległości do szkoły lub pracy. Wzrasta zatem liczba użytkowników dróg — zarówno kierowców, jak i pieszych (choć tych drugich jest znacznie mniej, to bardziej narażeni są na niebezpieczeństwa). Rower ponownie stał się modnym środkiem lokomocji — jeździ się na rowerze w celach rekreacyjnych i turystycznych, wzrasta liczba rowerzystów, którzy często są zmuszeni do korzystania z dróg publicznych (przeznaczonych dla ruchu samochodowego) ze względu na zbyt małą liczbę tras rowerowych.

Obecnie wychowanie komunikacyjne jest prowadzone w dość tradycyjny sposób. Pojawiają się nowe, bardziej atrakcyjne elementy, np. kolorowe plansze, gry edukacyjne, książeczki do malowania oraz programy edukacyjne z wykorzystaniem komputera. Czy jednak to wszystko pozwoli drastycznie zmniejszyć liczbę wypadków z udziałem dzieci? Czy edukowanie dzieci tylko pod względem przestrzegania przepisów i zasad ruchu drogowego wystarczy, aby były bezpieczne na drodze, podczas wędrowki z przystanku autobusowego do szkoły, do domu, podczas pieszej wycieczki itp.?

## **Wychowanie komunikacyjne z wykorzystaniem edukacyjnych programów komputerowych**

Edukacja przez zabawę stanowi skuteczną metodę wychowywania i nauczania, zwłaszcza wśród najmłodszych. Gry, w szczególności edukacyjne, odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia dzieci w klasach początkowych. Zawierają ukryte cele, które osiągane są właśnie dzięki wykorzystaniu elementów zabawy w procesie uczenia. Nauczanie zasad poprawnego zachowania się na drodze to tylko jeden z elementów wychowania komunikacyjnego. Poznać zasady, a przestrzegać je w codziennym życiu, to nie to samo. Każdy z nas zna przepisy ruchu drogowego, ale ile osób stosuje się do nich? Co powoduje, że niektóre osoby jeżdżą zgodnie z przepisami, a inne nie? Skąd te różnice, skoro wszyscy znają obowiązujące zasady?

Wydaje się, że przyczyną jest nieprawidłowa postawa uczestnika ruchu drogowego (kierowcy, pieszego). W procesie kształcenia takich postaw pomocny może okazać się program komputerowy. Umożliwia on powtarzalność tego samego (lub podobnego) ćwiczenia, dzięki czemu ćwiczenia są utrwalane, a ich poprawność jest na bieżąco korygowana. Dziecko od razu wie, czy zadanie zostało wykonane poprawnie i jakie popełniło błędy. Powtarzanie ćwiczeń o podobnych treściach stanowi sposób na osiągnięcie sukcesu — zapamiętanie zasad oraz wykształcenie postawy wobec ich przestrzegania. Komputer to skuteczne narzędzie w procesie edukacji, jeśli wykorzystuje się go w odpowiedni sposób i do odpowiednich celów. Staje się doskonałym narzędziem pracy nauczyciela, jeżeli wykorzystuje je świadomie. Zaletą programów edukacyjnych jest przede wszystkim możliwość powtarzania tego samego ćwiczenia, ale w różnej formie. Dziecko może korzystać z programu nie tylko na lekcjach w szkole, lecz również w domu. Wydłuża to proces edukacyjny, co wpływa na efekty nauczania.

### **Być uczestnikiem ruchu drogowego**

Zagrożenie na drodze to dla dzieci i młodzieży dosyć abstrakcyjne pojęcie. Wiedzą lub domyślają się, że poruszanie się po drodze może być niebezpieczne, ale nie traktują tego jako problemu ściśle z nimi związanego. Wydaje im się, że to dotyczy innych, a nie ich samych. Być może wynika to z tego, że nie uświadamia się dzieciom i młodzieży (lub w zbyt małym stopniu poświęca się temu czas na zajęciach) prawdziwych zagrożeń, jakie wiążą się z faktem stania się uczestnikiem ruchu drogowego (czy to jako pieszy, czy rowerzysta, później

kierowca pojazdu), oraz nie podejmuje się systematycznych działań zmierzających do utrwalania prawidłowej postawy.

W wychowaniu komunikacyjnym najważniejsze jest uświadomienie dzieciom, co stanowi najczęstszą przyczynę wypadków na drodze. Według badań Głównej Komendy Policji w roku 2005 (zob. tabelę 1.) odnotowano 48 100 wypadków drogowych — prawie 6% mniej niż w roku 2004. Spadła również liczba ofiar śmiertelnych — w 2005 roku było 5444 ofiar, w 2004 — o 4,7% więcej. Liczba rannych w wypadkach drogowych zmniejszyła się z ponad 64,5 tysięcy do prawie 62 tysięcy<sup>1</sup>. Wyraźnie spadła liczba wypadków z udziałem dzieci w wieku do 14 lat. W roku 1997 odnotowano 10 950 wypadków, w 2004 — 6630.

Tabela 1

**Dane statystyczne Głównej Komendy Policji za rok 2005**

| Ofiary | Wiek  | Lata |      |          |
|--------|-------|------|------|----------|
|        |       | 2003 | 2004 | I—X 2005 |
| Zabici | 0—6   | 57   | 78   | 44       |
|        | 7—14  | 184  | 145  | 94       |
|        | 15—17 | 168  | 179  | 135      |
| Ranni  | 0—6   | 1764 | 1656 | 1321     |
|        | 7—14  | 5401 | 5227 | 3958     |
|        | 15—17 | 3638 | 3589 | 2768     |

- Najczęstsze przyczyny wypadków spowodowanych przez pieszych to:
- nieostrożne wejście na jezdnię — 3883 wypadki (54,6% wszystkich zdarzeń spowodowanych przez pieszych);
  - nieprawidłowe przekraczanie jezdni — 900 wypadków;
  - przekraczanie jezdni w miejscu niedozwolonym — 627 wypadków<sup>2</sup>.

„Najwięcej zdarzeń drogowych występuje na przejściach dla pieszych, liczba potrąceń w tych miejscach systematycznie rośnie — z 28,9% w roku 2000 do 30,4% w roku 2005”<sup>3</sup>.

Wykorzystując tego typu dane statystyczne, warto zwrócić uwagę na główne przyczyny wypadków z udziałem pieszych. Zmniejszająca się ich liczba jest dobrą wiadomością, ale to wciąż zbyt dużo jak na kraj, w którym coraz częściej mówi się o bezpieczeństwie pieszych i kierowców na polskich drogach. Różnego rodzaju kampanie reklamowe mają uświadamiać i zmuszać do myślenia, przemawiać do wyobraźni, co może się stać, kiedy nie będziemy ostrożni na drodze.

<sup>1</sup> Dane statystyczne według Głównej Komendy Policji za rok 2005.

<sup>2</sup> Dane statystyczne za rok 2005.

<sup>3</sup> [www.stopwariatom.pl](http://www.stopwariatom.pl) z dnia 23 października 2006 roku.

## **Kiedy wychowanie komunikacyjne jest skuteczne?**

Wydaje się, że pytanie jest banalne i każdy zna na nie odpowiedź, ale czy rzeczywiście? Większość z nas pamięta spotkania i rozmowy z policjantem opowiadającym o właściwym zachowaniu na drodze, o przepisach obowiązujących pieszych. Każdy z nas doskonale zna zasady prawidłowego zachowania się na drodze, a jednak niezbyt często stosujemy się do owych zasad. Dlaczego? Nie wystarczy uświadomić dzieciom i młodzieży niebezpieczeństwa czyhające na drogach, ale należy ciągle utrzymywać prawidłowe postawy, powtarzać i przypominać. Tylko w ten sposób można osiągnąć sukces. Czy tradycyjne zajęcia poświęcone tej tematyce mogą rozwijać i utrzymywać odpowiednie zachowania? Wydaje się, że sama teoria na niewiele się zda, jeśli dzieci i młodzież nie uświadomią sobie realnych skutków nieprawidłowego poruszania się po polskich drogach, i nie utrwalą tego w pamięci.

Wychowanie komunikacyjne powinno przygotowywać młodego uczestnika ruchu drogowego do świadomego i odpowiedzialnego zachowania na drogach. To nie tylko wiedza, to przede wszystkim właściwa postawa. Każde dziecko, w ciągu krótszego lub dłuższego czasu, zostanie nie tylko pieszym, ale i kierowcą na drodze — do tego też powinno przygotowywać wychowanie komunikacyjne. Idea wychowania komunikacyjnego jest dobra, sposób realizacji tego typu zajęć pozostawia się w zasadzie samemu nauczycielowi, zależy więc od jego oryginalnego podejścia do tematu oraz zaangażowania w tak poważny problem.

## **Być uczestnikiem w ruchu drogowym — wiedza i doświadczenie**

Zajęcia poświęcone wychowaniu komunikacyjnemu w większości prowadzone są w klasach, kiedy uczniowie siedzą w ławkach i czują się bezpiecznie. Taka sytuacja z pewnością nie wpływa korzystnie na proces uczenia się zagadnień związanych z zachowaniem na drodze. Zbyt mało jest zajęć praktycznych, na których uczniowie mogą rzeczywiście ćwiczyć zachowania, typowe sytuacje zdarzające się na drogach (droga na przystanek, zachowanie w autobusie, przejście przez jezdnię, jazda na rowerze, zachowanie na przejeździe kolejowym itp.). Teoria jest oczywiście ważną częścią w procesie nauczania, ale wszyscy doskonale zdają sobie sprawę, że praktyka to najbardziej skuteczna metoda uczenia, a dzięki niej uczniowie zdobywają tak potrzebne i cenne doświadczenie. Obserwacja i aktywny udział w tego typu zajęciach pozwalają uczniom

utrwalić wiedzę teoretyczną i zastosować ją w praktyce, a to przecież nadrzędny cel zajęć poświęconych wychowaniu komunikacyjnemu. Należy zdać sobie sprawę, iż temat wychowania komunikacyjnego nie powinien opierać się tylko i wyłącznie na zbiorze obowiązujących przepisów (dotyczących ruchu drogowego), które można wyrecytować na zajęciach i nie stosować się do nich, to świadomość obowiązku ich przestrzegania i celu ich stosowania na drogach. To postawa człowieka dbającego o — zarówno swoje, jak i cudze — zdrowie, który nie naraża siebie i innych na niepotrzebne niebezpieczeństwo.

## Komputer w wychowaniu komunikacyjnym

Coraz częściej komputer wykorzystuje się jako narzędzie pracy nauczyciela, jako pomoc dydaktyczną. Nie zastąpi w żaden sposób nauczyciela (przynajmniej obecnie), ale bardzo skutecznie pomaga w edukacji, w szczególności wczesnoszkolnej. Dzięki wykorzystaniu dobrych programów edukacyjnych, poświęconych wychowaniu komunikacyjnemu, możemy w efektywny sposób rozwijać wiedzę, kształtować dobre postawy w zakresie ruchu drogowego, zachowania się dzieci i młodzieży na drodze. Programy edukacyjne umożliwiają ciągłe powtarzanie czynności, wykonywanie podobnych zadań, co bardzo dobrze wpływa na utrwalanie wiedzy i wykorzystywanie jej w przyszłości. Dobrze przygotowany program edukacyjny z zakresu wychowania komunikacyjnego będzie stanowić doskonałe uzupełnienie zajęć. Może służyć jako narzędzie do:

- poznawania zasad ruchu drogowego, prawidłowego zachowania się;
- utrwalania wiedzy i prawidłowych postaw na drodze;
- sprawdzania zdobytych umiejętności i wiedzy;
- korygowania błędów na bieżąco;
- uczenia przez zabawę.

Komputer w dalszym ciągu stanowi dla uczniów duże urozmaicenie w nauce i chętnie korzystają z każdej okazji, aby móc go używać. Nauka przez zabawę jest o wiele ciekawsza i atrakcyjniejsza. Program ma tę zaletę, iż można go powtarzać wiele razy, sprawdzać na bieżąco poprawność wykonywanych zadań, jednym słowem — uczyć się efektywniej, w ciekawszy sposób. Programy tego typu pozwalają uczniom utrwalić osiągnięte wyniki. Informacje te mogą być przydatne przede wszystkim nauczycielowi, osobie prowadzącej tego typu zajęcia, celem szybszego sprawdzania, ile wiadomości dzieci zapamiętały. Oczywiście, programy komputerowe nie powinny być jedyną metodą wykorzystywaną w trakcie nauki. Stanowią one atrakcyjne uzupełnienie nauczanych treści, po które uczniowie chętnie sięgają, wracając do domu. Dzięki temu edukacja nie kończy się w momencie opuszczenia murów szkoły, ale jest kontynuowana

również w domu. To bardzo ważne, aby nauka była systematyczna, ciągła i powtarzana jak najczęściej.

### **Przykład edukacyjnego programu komputerowego dla najmłodszych „Karta rowerowa”**

Przykładem programu komputerowego w całości poświęconego wychowaniu komunikacyjnemu, w szczególności zasadom obowiązujących rowerzystów jest „Karta rowerowa dla najmłodszych”. To program z prostym i czytelnym układem treści. We wstępie przedstawiono wykaz wszystkich części, ułożonych tematycznie:

- przepisy — omówienie i wyjaśnienie terminów związanych z ruchem drogowym, omówienie zasad zachowania się podczas wypadku itp.;
- mój rower — omówienie i przedstawienie części roweru;
- znaki i sygnały — przedstawienie i wyjaśnienie znaczenia znaków drogowych obowiązujących rowerzystów;
- test — to test wyboru, umożliwiający sprawdzenie zapamiętanych treści;
- zabawa — puzzle, przedstawiająca, po poprawnym ułożeniu, policjanta kierującego ruchem.

Ciekawym elementem gry są animacje komputerowe ukazujące zachowanie się rowerzysty na drodze, zarówno prawidłowe, jak i nieprawidłowe. Ten doskonały dodatek umożliwia dyskusję na temat odpowiednich zachowań na drodze. Gra jest bardzo prosta w obsłudze, z każdego poziomu można powrócić do głównego menu. Wybieranie poszczególnych opcji jest łatwe i nie wymaga żadnych skomplikowanych czynności. To tylko jeden z przykładów wykorzystania komputera jako narzędzia do stworzenia ciekawego programu pod względem zarówno treści, jak i atrakcyjności dla dzieci. W programach tego typu najważniejsza jest treść, ale należy zwrócić także uwagę na jej estetykę i wygląd. Zwłaszcza jeżeli program przeznaczony jest dla najmłodszego odbiorcy.

### **Analiza porównawcza zachowań na drodze w Polsce i w Anglii**

Temat wychowania komunikacyjnego dotyczy wszystkich i wszędzie — dla porównania, jak sytuacja wygląda w innych krajach (tu: Anglii), podaję kilka różnic i podobieństw, które są widoczne od razu po przyjeździe do Anglii. Analizę porównawczą przedstawia tabela 2.

Tabela 2

**Podobieństwa i różnice w zachowaniach na drodze na przykładzie Polski i Anglii**

| Znaki / oznaczenia / zachowania                                                                       | Polska                    | Anglia                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Oznaczenie przejść dla pieszych (znaki drogowe)                                                       | tak                       | tak                                                              |
| Oświetlenie przejść dla pieszych                                                                      | nie                       | tak                                                              |
| Zasada pierwszeństwa pieszego na niektórych przejściach                                               | nie                       | tak                                                              |
| Sygnalizacja świetlna na przejściach                                                                  | tak                       | tak                                                              |
| Zabezpieczenie przejść dla pieszych (odpowiednie barier)                                              | tak — mała liczba przejść | tak — większość przejść                                          |
| Oznaczenie przejść dla pieszych (pasy na jezdni)                                                      | tak                       | tak                                                              |
| Oznaczenie na jezdni, informujące o przejściu dla pieszych                                            | nie                       | tak                                                              |
| Fotoradary przed przejściami dla pieszych                                                             | nie                       | tak                                                              |
| „Bezpieczne” przejścia przez jezdnię dwupasmową (wysepka z barierami)                                 | nie                       | tak                                                              |
| Stosowanie przez uczestników ruchu drogowego kamizelek odbaskowych (piesi, rowerzyści, dostawcy itp.) | nie                       | tak                                                              |
| Zachowanie na drodze (ustępowanie pierwszeństwa przejazdu, dziękowanie za ustąpienie przejazdu itp.)  | bardzo rzadko             | prawie zawsze                                                    |
| Wydzielony pas dla autobusów / taksówek / rowerzystów                                                 | nie                       | tak                                                              |
| Dodatkowa sygnalizacja przy znaku ostrzegawczym „Uwaga szkoła”                                        | nie                       | tak — uruchamiana w godzinach, kiedy uczniowie opuszczają szkołę |
| Osoba pomagająca na przejściu dla pieszych                                                            | tak                       | tak                                                              |
| „Policjant atrapa” w pobliżu szkół, niebezpiecznych przejść                                           | tak                       | nie                                                              |
| Tablice informujące o ustawionych fotoradarach                                                        | nie                       | tak                                                              |
| Krótkie dystanse pomiędzy przystankami autobusowymi                                                   | nie                       | tak                                                              |
| Piętrowe parkingi                                                                                     | nie                       | tak                                                              |
| Inne formy informujące o ograniczeniu prędkości (znaki, tablice informacyjne)                         | nie                       | tak*                                                             |
| Znaki informujące o osobach starszych, przekraczających prędkość                                      | nie                       | tak                                                              |

\* Przy wjeździe na teren zabudowany ustawione są tablice z treścią „Witamy ostrożnych kierowców”, „Prosimy o wolniejszą jazdę”, „Bądź ostrożny w naszym mieście”.

Podobne w obu krajach są zwłaszcza oznaczenia drogowe informujące o przejściach dla pieszych (znaki drogowe, sygnalizacja, pasy na jezdni — zebra), tak samo też pomagają uczniom w przechodzeniu przez jezdnię odpowiednie osoby ze znakiem „stop”. Znacznie więcej jest natomiast różnic, przede wszystkim w Polsce brak oświetlenia na przejściach, na których w porach wieczornych piesi są słabo widoczni, w Anglii natomiast piesi i rowerzyści mają kamizelki lub inne elementy odbłaskowe, ustępuje się pierwszeństwa pieszym oczekującym na chodniku oraz na specjalnie oznaczonych przejściach (po obu stronach drogi ustawione są lampy z migającym żółtym światłem, słupy lamp pomalowane są w biało-czarne pasy). Brak w Polsce piętrowych parkingów powoduje, że kierowcy bardziej koncentrują się na szukaniu miejsca do zaparkowania niż na bezpieczeństwie jazdy, a brak wyznaczonych pasów dla autobusów, rowerzystów i taxi oraz dalekie odcinki pomiędzy przystankami autobusowymi wywołuje u większości kierowców negatywne reakcje, wynikające z prób szybkiego wyminięcia autobusu, traktowanego w tym wypadku raczej jako przeszkoda niż inny rodzaj transportu na drodze publicznej.

Najbardziej widoczną różnicą jest brak radiowozów stojących przy drodze czy fotoradarów ustawionych w najmniej oczekiwanym miejscu na drodze. To samo dotyczy atrap imitujących policjanta lub radiowóz. Fotoradary na polskich drogach najczęściej ustawiane są w miejscach, gdzie ruch pieszych jest zabroniony. Inaczej jest w Anglii — na ulicach osiedlowych radarów jest dużo, a kierowca doskonale o nich wie, gdyż każde miejsce z radarem poprzedza odpowiedni znak informacyjny. W Polsce brakuje fotoradarów ustawianych przed przejściami dla pieszych, a wydaje się to najodpowiedniejszą metodą zmniejszenia liczby wypadków. Ograniczenie prędkości przed przejściem dla pieszych przyczyniłoby się prawdopodobnie do zmniejszenia liczby wypadków z udziałem pieszych.

Podstawowym celem tablic informujących o fotoradarach jest przede wszystkim zapobieganie przekraczaniu prędkości, a nie (jak jest w Polsce) „złapanie” kierowcy na przekroczeniu przepisów. Na terenie Anglii widok radiowozu stojącego na poboczu z fotoradarem to zjawisko niespotykane, natomiast na polskich drogach policja „czai się za rogiem”, aby ukarać mandatem za niestosowanie się do przepisów ruchu drogowego (najczęściej w miejscach, gdzie brakuje pieszych).

## Podsumowanie

Wychowanie komunikacyjne jako ważny aspekt w życiu każdego człowieka nie powinno być pomijane i traktowane jako dodatek do zajęć z dziećmi

i młodzieżą. Wiedza o zachowaniu się na drodze pozwoli uniknąć ofiar i wielu poważnych wypadków. Świadomość zagrożeń, rozwijanie wyobraźni i odpowiedzialności za swoje zachowanie na drodze stanowią klucz do poprawy statystyk policyjnych dotyczących wypadków drogowych z udziałem pieszych, szczególnie dzieci idących lub wracających ze szkoły.

Uświadomienie, czym jest bezpieczeństwo i właściwe zachowanie się na drodze, to tylko mały krok zmierzający do zmiany zachowań na polskich drogach i świadomości polskich kierowców, którym daleko do kultury jazdy w porównaniu z innymi krajami. Rzeczą najważniejszą wydaje się obecnie właściwa edukacja, zwłaszcza w klasach początkowych, a nawet w przedszkolach.

Alicja M. Pietruszka

### **Information technology as a means of communication education**

#### **S u m m a r y**

Communication education is the subject constantly recurring in schools. Nowadays, each of us is a participant of a road traffic. In such a case, and, due to the constant development of communication, communication education is becoming more and more useful. Traditional methods of this education are no longer sufficient. Therefore, one should use professional educational programmes implemented by means of a computer constituting an essential didactic aid, and, thereby, an attraction for children. The most important thing is an adequate education in the primary grades, even in kindergartens.

Alicja M. Pietruszka

### **Die Computertechnologie als ein Lehrmittel im Verkehrsunterricht**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Der Verkehrsunterricht gehört zu den in der Schule oft diskutierten Themen, denn heutzutage nimmt schon jeder Mensch am Straßenverkehr teil. Aus dem Grund und wegen der ständigen Verkehrsentwicklung gewinnt der Verkehrsunterricht immer mehr an Bedeutung. Traditionelle Lehrmethoden sind nicht mehr ausreichend und man muss neue professionelle Lehrprogramme mit Hilfe eines Computers einführen. Ein Computer ist heutzutage ein unentbehrliches Lehrmittel und da er für Kinder verlockend ist, sollte er besonders in Kindergärten und in Anfangsklassen der Grundschule ausgenutzt werden.

Jolanta Musiał

## **Informatyczne wspomaganie wychowania komunikacyjnego w przedszkolu**

### **Wprowadzenie**

We współczesnym świecie coraz więcej jest zagrożeń życia ludzkiego. Wciąż wzrasta liczba wypadków drogowych, których przyczyną bywa nieznajomość bądź lekceważenie i nieprzestrzeganie obowiązujących przepisów o ruchu drogowym, w tym o ruchu pieszych. Małe dzieci są szczególnie narażoną na niebezpieczeństwo grupą uczestników ruchu drogowego. Wiąże się to z ich niską odpornością na urazy oraz wysokim ryzykiem trwałego kalectwa. Dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią prawidłowo oceniać i przewidywać skutków działań własnych i innych w ruchu drogowym. Mają ograniczone spostrzeganie wzrokowe i słabo rozwiniętą orientację przestrzenno-czasową<sup>1</sup>. Ich bezpieczeństwo można poprawić, kształtując odpowiednie zachowania. Umiejętność poruszania się po drogach powinni wpajać dzieciom już od najmłodszych lat nie tylko nauczyciele, ale też rodzice i opiekunowie<sup>2</sup>.

Osiągnięcie znaczących efektów, wyrobienie nawyków bezpiecznych zachowań wymaga działań systematycznych i długofalowych. Dzieci w tym wieku mają dobrą pamięć i łatwo zapamiętują podawane im treści. Wykorzystując więc te właściwości, łatwo można je nauczyć podstawowych zasad bezpiecznego poruszania się po drodze. Dlatego wszyscy nauczyciele powinni podjąć wspólne działania na rzecz bezpieczeństwa dzieci, wymagających w ruchu dro-

---

<sup>1</sup> Zob. E.J. i P. Frątczak: *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym do uczestnictwa w ruchu drogowym*. [B.m.w.] 1987, s. 9.

<sup>2</sup> Zob. E. Karczowska: *Policjant ostrzega*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 5, s. 373.

gowym szczególnej opieki i troski. Edukacja dzieci w tym zakresie powinna rozpocząć się już w przedszkolu i być traktowana jako podstawowy element przygotowania dziecka do szkoły.

## Wychowanie komunikacyjne w przedszkolu

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* określono zadania poznawania i przestrzegania zasad bezpieczeństwa na terenie przedszkola i poza nim, ze szczególnym uwzględnieniem elementarnych zasad bezpiecznego poruszania się po drogach. Ważne, aby dziecko dowiedziało się, jakie grożą mu niebezpieczeństwa i umiało je rozpoznawać, aby odpowiednio zachowywać się na drogach i stosować właściwą technikę przechodzenia przez jezdnię. Dzieci pod wpływem radości, zaskoczenia, zdziwienia zapominają o pojazdach na ulicy i o niebezpieczeństwie, jakie one mogą stanowić<sup>3</sup>. Mają także trudności z określeniem odległości i kierunku, z których dochodzi dźwięk. Trudno im zdefiniować hałas silnika samochodowego czy dźwięk klaksonu. Nie potrafią na podstawie tego, co słyszą, zorientować się, z jakiego kierunku nadjedzie pojazd oraz jak jest daleko. Niewątpliwie, najważniejszym motywem skupienia uwagi są określone zainteresowania. Spostrzegamy najłatwiej to, co nas interesuje. Dzieci w wieku przedszkolnym interesują się głównie tym, co sprawia im przyjemność bądź wyróżnia się z otoczenia wielkością, kształtem lub barwą. Dlatego przebywające na ulicy małe dziecko zauważa inne dzieci, zabawki i zwierzęta. Ważnym więc zadaniem w wychowaniu komunikacyjnym jest zwracanie uwagi na te elementy, które decydują o bezpieczeństwie na ulicy lub drodze.

Realizacja wymienionych zadań wymaga od nauczyciela przedszkola podejmowania działań wspomagających rozwój dziecka zarówno w sferze fizycznej, emocjonalnej, jak i umysłowej oraz społecznej. W edukacji przedszkolnej służą do tego środki, do których zaliczamy: treści nauczania, formy, metody i środki dydaktyczne.

Treści nauczania dzieci z zakresu uczestnictwa w ruchu drogowym znajdują się we wszystkich działach programu wychowania w przedszkolu, zwłaszcza w dziale wychowanie zdrowotne i wychowanie techniczne. Tematy te powinno się realizować na zorganizowanych zajęciach z dziećmi, natomiast zabawy, gry, wycieczki, spacer, spotkania i wystawy stanowią główne i zasadnicze formy pracy z dziećmi. Podstawowymi metodami nauczania powinny być te, które przyczyniają się do kształtowania pożądaných postaw bezpiecznego i kultural-

<sup>3</sup> Zob. A. Kałużny, I. Łyszczarz: *Edukacja drogowa dla przedszkolaków*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 4, s. 295.

nego uczestnictwa w ruchu drogowym, a więc w czynny sposób aktywizują dzieci do przestrzegania przepisów ruchu drogowego.

„Do realizacji treści można wykorzystać środki dydaktyczne, wśród których znajdują się techniczne urządzenia dydaktyczne, takie jak:

- tablice do pisania kredą;
- aparaty projekcyjne;
- aparaty do odtwarzania dźwiękowych środków dydaktycznych;
- modele znaków i świetlnych sygnalizatorów drogowych;
- modele dróg;
- makiety — plany osiedla, najlepiej tego, w którym znajduje się przedszkole;
- zestawy filmów o tematyce ruchu drogowego; z obrazkami, tekstami popularnonaukowymi i literackimi (wiersze, opowiadania, zagadki)”<sup>4</sup>.

Można tu także wykorzystać techniki multimedialne — w tym wypadku podstawowym narzędziem pracy dydaktycznej jest komputer. Komputer stanowi wówczas pomoc w realizacji programu kształcenia, może być użyty do odbioru tych samych treści programowych, jakie występują w nauczaniu tradycyjnym.

B. Siemieniecki ukazuje możliwość wykorzystania komputerów do realizacji celów podstawowych przed edukacją na szczeblu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Podkreśla również fakt, że skuteczność jego wykorzystania wymaga zastosowania go nie tylko w dydaktyce, ale także w diagnozie i terapii pedagogicznej<sup>5</sup>.

Adekwatne do sytuacji użycie komputera rozwija zainteresowania dzieci, uczy samodzielności w zdobywaniu nowych umiejętności, kształci sprawność dokonywania wyborów. Rozwija także potrzebę aktywności i samorealizacji. Szczególnie przydatny staje się w sytuacji, kiedy nie ma możliwości przedstawienia dzieciom omawianego zagadnienia w sposób bezpośredni.

Komputer w przedszkolu ogromnie uatrakcyjni pracę dydaktyczną. Z jednej strony może być użyty jako dodatkowy środek wspomagający nauczyciela w przekazywaniu wiedzy i umiejętności dzieciom, z drugiej zaś — dzieci mogą korzystać z niego przy wykonywaniu ćwiczeń w sali, pod nadzorem nauczyciela. Sposobów zastosowań nowoczesnego sprzętu jest wiele i zależą one od przedmiotu nauczania, preferencji nauczyciela co do stylu prowadzenia zajęć, możliwości lokalowych i wreszcie możliwości finansowych.

W wychowaniu komunikacyjnym dużą rolę odgrywają prezentacje multimedialne, integrujące kilka elementów przekazu jednocześnie, takich jak: dźwięk, obraz dynamiczny i statyczny, animacja, film, tekst pisany i mówiony. Prezentacje te, łączące różne elementy przekazu, pozwalają na poszerzenie zakresu od-

<sup>4</sup> E.J. i P. Frątczak: *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym...*, s. 79.

<sup>5</sup> Zob. B. Siemieniecki: *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*. Toruń 1998, s. 6.

działywania pedagogicznego. To interaktywna forma nauczania, ułatwiająca uczniowi zapamiętywanie i uczenie się<sup>6</sup>.

Do jednych z najlepszych programów prezentacyjnych należy aplikacja Microsoftu Power Point. Program ten umożliwia: tworzenie modyfikowalnego zestawu slajdów, automatyzację procesu przeglądania (dobór czasu i sposobu przejść slajdu), wprowadzanie elementów animacji obrazów i tekstów, włączanie podkładu muzycznego i efektów dźwiękowych, nagrywanie komentarzy do pokazu, odtwarzanie plików filmowych, importowanie tabel i wykresów z innych aplikacji, wstawianie gotowych rysunków zdobniczych, czyli klipartów, tworzenie własnych „podprogramów” i pulpitów sterujących, wykorzystanie gotowych szablonów prezentacji w postaci plików. Pulpit Power Point ma czytelny i modyfikowalny interfejs, podobny do edytora tekstu.

W ostatnich latach coraz częściej wykorzystuje się komputer do wspomagania kształcenia, dlatego na naszym rynku pojawia się dość dużo edukacyjnych programów komputerowych, a wśród nich znajdują się również programy przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym. Programy te w większości łączą materiał zabawowy z edukacyjnym.

Aby optymalnie wykorzystać gotowe programy edukacyjne w pracy pedagogicznej w przedszkolu, nauczyciel musi pamiętać, by były one zgodne z programem wychowania w przedszkolu i umożliwiały realizację zamierzonych celów. Dlatego też w początkowym okresie pracy z komputerem należy wykorzystywać takie programy, których obsługa wiąże się z wykonywaniem prostych działań.

Przykładem edukacyjnego programu komputerowego przeznaczonego w części dla dzieci w wieku przedszkolnym jest program „Bezpieczna droga”. Treści edukacyjne zostały tu podzielone na cztery grupy tematyczne:

- lekcje dla pieszych (dzieci młodsze) — pieszy na drodze;
- lekcje dla rowerzystów (dzieci starsze) — zdobywamy kartę rowerową;
- test zdobytej wiedzy — sytuacje na skrzyżowaniach;
- biblioteka znaków drogowych — znaki drogowe.

Tematy zawarte w lekcjach dla pieszych i rowerzystów mają na celu przygotować dzieci do samodzielnego poruszania się po jezdni i w jej okolicach, uczyć poruszania się na skrzyżowaniach, pokazując sytuacje i zachowania, których należy unikać. Dzieci otrzymują, poza przekazywanymi zasadami ruchu, użyteczne wskazówki, które mogą im się przydać podczas różnych sytuacji występujących na drodze. Przyjazny interfejs tworzy idealne środowisko dla użytkownika. Przy konstruowaniu obiektów graficznych wzorowano się na bajkach animowanych z seriali telewizyjnych. Interfejs użytkownika umożliwia też odsłuchiwanie tekstów ukrytych pod ilustracjami. Teksty można odsłuchiwać wielokrotnie. Głos narratora wykorzystany w programie jest wyraźny i spokoj-

<sup>6</sup> Zob. M. Kąkolewicz: *Edukacja medialna*. „Edukacja Medialna” 1998, nr 3, s. 18.

ny, stanowi dobre połączenie ze środowiskiem graficznym i w odpowiedni sposób dopełnia interfejs użytkownika. Połączenie programu z bazą danych, zawierającą znaki drogowe oraz rozmaite elementy graficzne do zilustrowania sytuacji na skrzyżowaniach umożliwia nauczycielowi szybkie utworzenie nowego testu.

Do sprawdzania wiadomości, jakie mają dzieci na temat ruchu drogowego, można wykorzystać test komputerowy „Prawo jazdy”, firmy Mavis. Program ten pozwala stopniować trudności, w zależności od umiejętności ucznia, przez odpowiedni dobór liczby pytań, czasu odpowiedzi i rodzaju testu (odpowiedź prawidłowa tylko jedna lub więcej). Program można uatrakcyjnić, włączając kolor oraz efekty dźwiękowe. Umożliwia on również wydruk wyników oraz samego testu. System komputerowy pozwala na łatwy zapis wyników, sprawdzenie wiadomości ucznia z zakresu znajomości przepisów ruchu drogowego. Po wybraniu odpowiedniej opcji program generuje losowo zestaw pytań, podając cztery odpowiedzi. Zadanie testowanego polega na wybraniu odpowiedzi prawidłowych i ich zatwierdzeniu. Uczeń jest informowany na bieżąco o uzyskiwanych wynikach, czasie odpowiedzi itp. Program oprócz pytań z zakresu przepisów ruchu drogowego zawiera także zestaw pytań dotyczących znaków i krzyżówek drogowych. Informuje na bieżąco o wynikach uzyskiwanych w teście, ponadto charakteryzuje się atrakcyjnością dzięki wykorzystaniu opcji koloru i dźwięku.

Edukacyjne programy komputerowe, wykorzystywane w wychowaniu komunikacyjnym, doskonale ćwiczą pamięć i uwagę — funkcje niezbędne do właściwej analizy i oceny sytuacji drogowej. Dziecko zapoznaje się z podstawowymi zasadami poruszania się w mieście, poza miastem, na drodze osiedlowej oraz w różnych środkach lokomocji. Celem zabawy jest takie przygotowanie dziecka do uczestnictwa w ruchu drogowym, aby już pierwsze samodzielne kroki postawiło ono w bezpiecznym miejscu i w bezpieczny sposób. Przyjmuje się bowiem, że im wcześniej rozpoczniemy proces przygotowania człowieka do uczestnictwa w ruchu drogowym, tym lepsze osiągniemy rezultaty<sup>7</sup>.

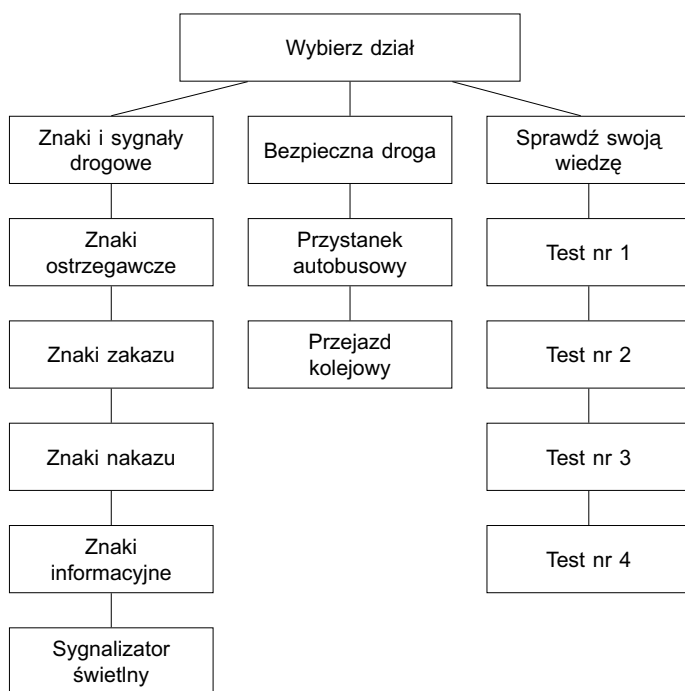
Na podstawie poczynionych obserwacji w trakcie zajęć z wykorzystaniem programów komputerowych, zauważono, że praca z komputerem korzystnie wpływa na rozbudzanie zainteresowania nauką. Stwierdzono, że praca z dziećmi prowadzona tradycyjnymi metodami przynosiła znacznie mniejsze efekty niż praca z wykorzystaniem komputera. Dzieci, które nie wykazywały się aktywnością w czasie zajęć prowadzonych metodami tradycyjnymi (historyjka obrazkowa, teatrzyk, praca z wierszem itp.), chętnie brały udział w zajęciach organizowanych z wykorzystaniem programów komputerowych. Prawidłowo rozwiązane zadania i polecenia potwierdziły skuteczność nauczania wspomaganego komputerowo.

---

<sup>7</sup> Zob. L. Paprzycki: *Dziecko — szczególny uczestnik ruchu drogowego*. „Paragraf na Drodze” 2000, nr 5.

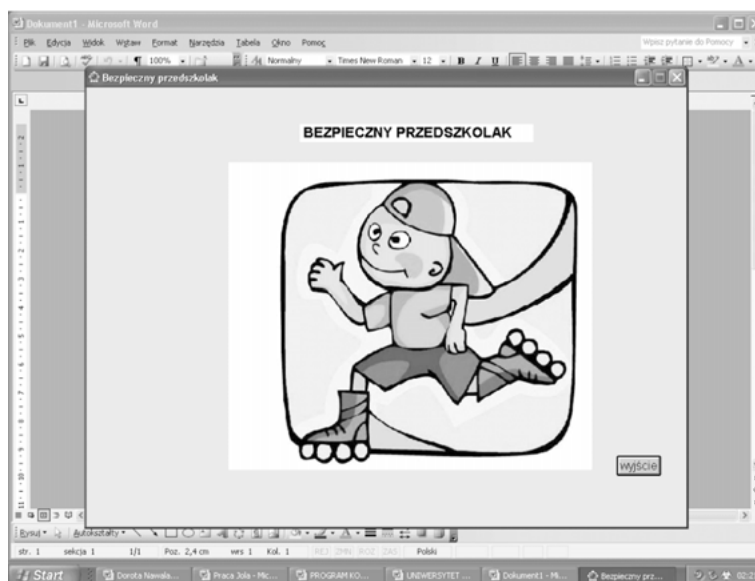
Doceniając wartości edukacyjne, jakie przedstawia komputer w pracy z dzieckiem przedszkolnym, skonstruowano program komputerowy, stanowiący pomoc w zajęciach z wychowania komunikacyjnego w przedszkolu, zatytułowany „Bezpieczny przedszkolak”. Treści programu zostały dobrane na podstawie programu nauczania. Jest to program wspierający i uzupełniający, o przejrzystej i w miarę możliwości uproszczonej strukturze, pozwalający dziecku na przyswojenie określonych wiadomości w sposób łatwiejszy i przyjemniejszy od tradycyjnego nauczania (rys. 1.). Nauczyciel ma możliwość modyfikacji starego materiału lub dołączenia nowego materiału do już istniejącego.

## Struktura programu



Rys. 1. Schemat blokowy programu „Bezpieczny przedszkolak”

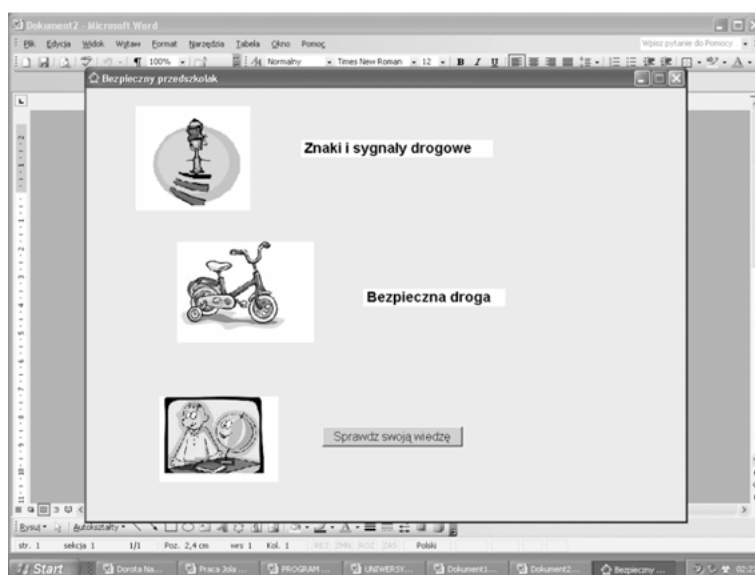
Po uruchomieniu programu na ekranie ukazuje się strona tytułowa „Bezpieczny przedszkolak” (rys. 2.).



Rys. 2. Strona tytułowa programu „Bezpieczny przedszkolak”

Zasadnicza treść programu podzielona została na trzy rozdziały (rys. 3.):

- znaki i sygnały drogowe;
- bezpieczna droga;
- sprawdź swoją wiedzę.



Rys. 3. Podział treści programu „Bezpieczny przedszkolak”

Po wyborze zagadnienia „Znaki i sygnały drogowe” wyświetlona zostaje interaktywna strona ze znakami drogowymi (rys. 4.):

- znaki ostrzegawcze;
- znaki zakazu;
- znaki nakazu;
- znaki informacyjne;
- sygnalizator świetlny.

Prezentacja treści znaków odbywa się po wyborze danego znaku.



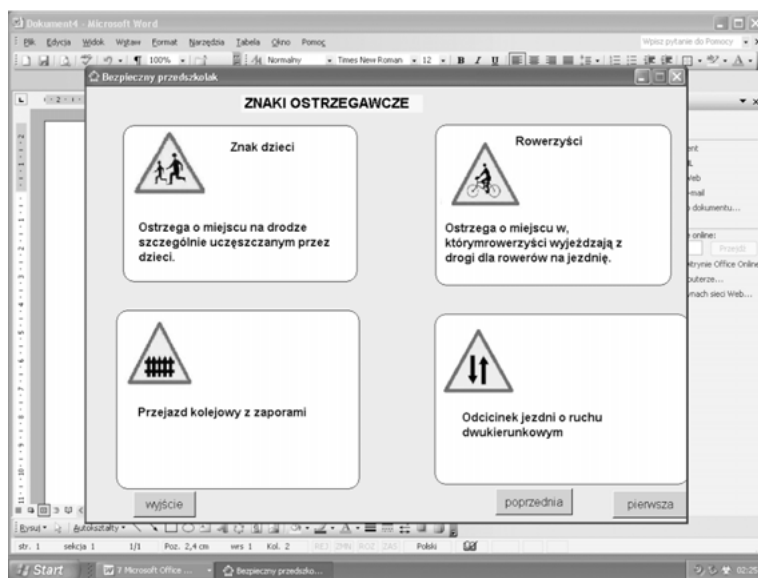
Rys. 4. Strona programu ze znakami drogowymi

Przejsie do opisu wyjaśniającego wybrany znak jest możliwe po kliknięciu myszką na jego nazwę, co powoduje wyświetlenie dalszych informacji na temat poszczególnych znaków.

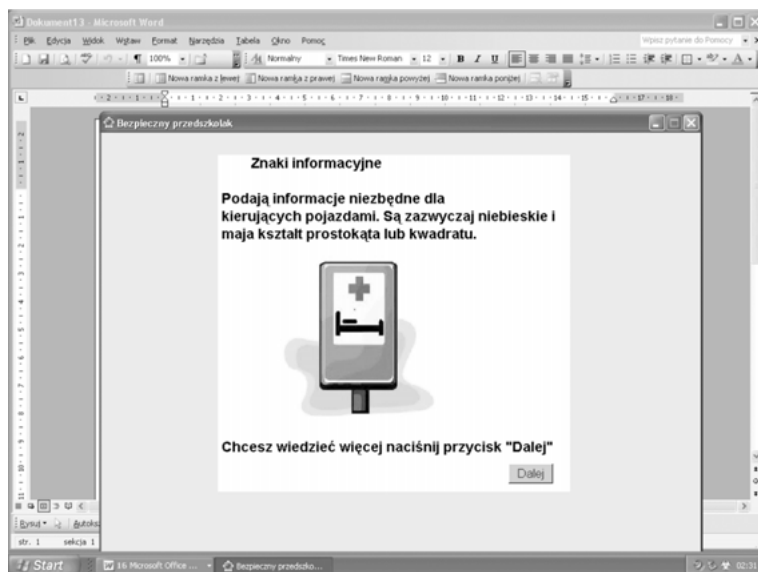
Wybór kategorii jest równoznaczny z wyborem znajdujących się tam znaków. Jeżeli kategorią będą np. „Znaki ostrzegawcze”, to dzięki tej opcji dziecko będzie mogło dokładniej zapoznać się z tymi znakami (rys. 5.).

Jeżeli dziecko wybierze „Powrót do menu”, będzie mogło ponownie wybrać jeden z rozdziałów.

Po najechnaniu myszką i kliknięciu na znaki informacyjne otworzy się strona z ogólną informacją na temat tych znaków (rys. 6.). Ponowne kliknięcie myszką, tym razem na napis „Dalej”, spowoduje otwarcie strony z opisami znaków z tej kategorii (rys. 7.).

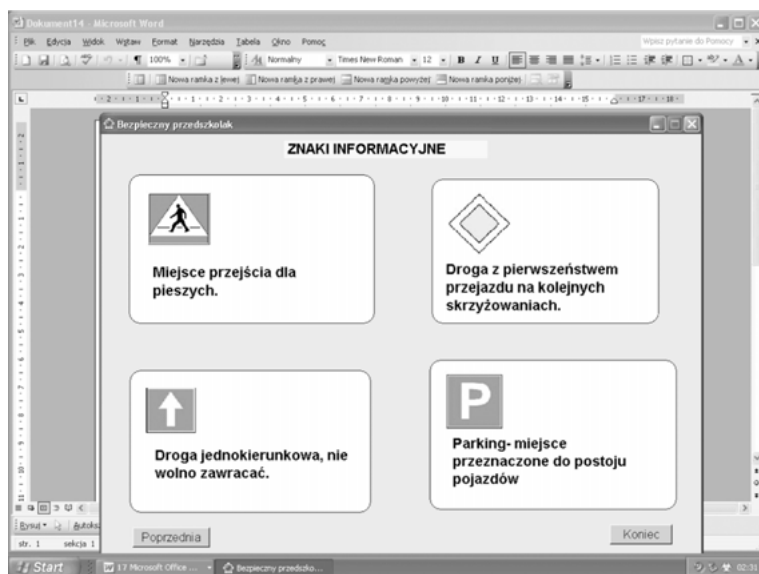


Rys. 5. Strona programu ze znakami ostrzegawczymi

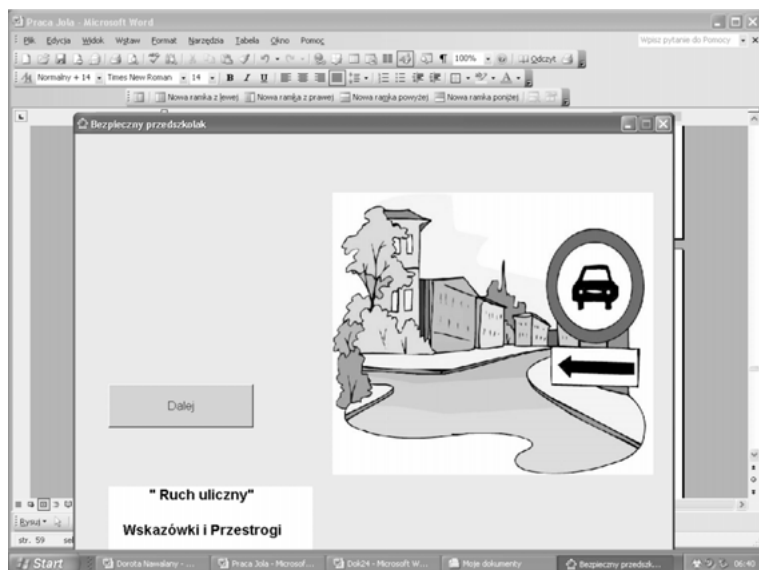


Rys. 6. Strona programu ze znakami informacyjnymi

Wybierając ze strony „menu” rozdział „Bezpieczna droga”, dziecko będzie mogło zapoznać się ze wskazówkami dotyczącymi prawidłowego zachowania się na jezdni i jej okolicach. Pozna sytuację i zachowania, których należy unikać (rys. 8.).

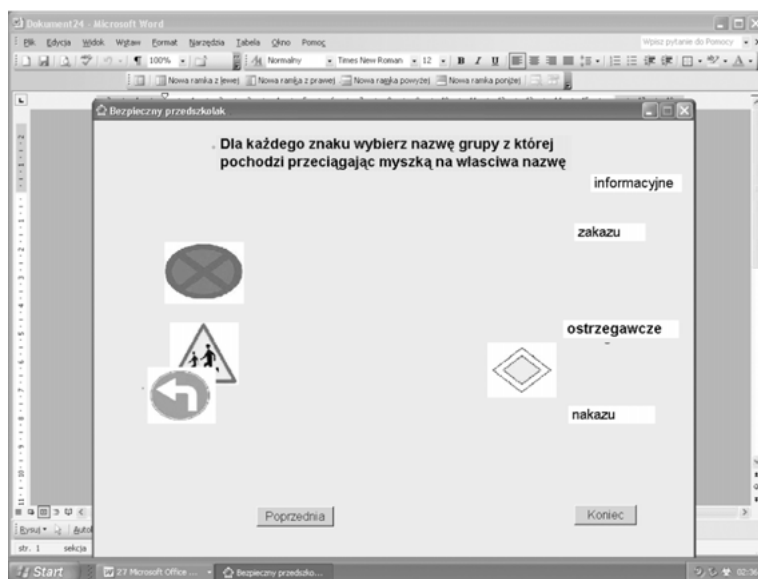


Rys. 7. Strona programu ze znakami informacyjnymi



Rys. 8. „Bezpieczna droga” — dział programu „Bezpieczny przedszkolak”

Trzeci rozdział — „Sprawdzam sam siebie”, znajdujący się w opcji „menu”, dotyczy sprawdzenia zakresu przyswojonych wiadomości i umiejętności (rys. 9.). Dziecko w każdej chwili może wrócić do zagadnień z informacjami na interesujący go temat. Po podaniu prawidłowej odpowiedzi przechodzi dalej, gdy



Rys. 9. Dział sprawdzający programu „Bezpieczny przedszkolak”

odpowieź jest niepoprawna, ma możliwość powtórzenia zadania lub powrotu do części informacyjnej programu. Ta pewnego rodzaju gra wzbudza największe zainteresowanie dzieci i jednocześnie pozwala nauczycielowi na sprawdzenie stopnia opanowania przerobionego materiału.

Jak wynika z badań, stan bezpieczeństwa ruchu na polskich drogach, w porównaniu z innymi krajami, nie tylko europejskimi, jest zdecydowanie niezadowolający. Pomimo pozytywnych zmian w ostatnich latach i podjętych działań zaradczych, nadal wiele niebezpieczeństw zagraża statystycznemu Polakowi na drogach. Uważa się, że zagrożenie to można ograniczyć, modyfikując w różny sposób zachowanie człowieka w ruchu drogowym. Intensywna i prowadzona w odpowiednim kierunku edukacja z tego zakresu powinna przynieść wymierne korzyści społeczne i materialne. Szczególne znaczenie mają szkolenia prowadzone w szkołach i przedszkolach. Przyjmuje się bowiem, że im wcześniej rozpoczniemy proces przygotowania człowieka do uczestnictwa w ruchu drogowym, tym lepsze osiągniemy rezultaty.

Jolanta Musiał

### **Computer assisted communication education in kindergarten**

#### **S u m m a r y**

Computer assists the curriculum in the realization of communication education in kindergarten.

As a result, computer can be used to receive the same curriculum content as in the case of traditional teaching. It seems particularly useful in the situation in which there is no possibility of presenting children with the teaching content in a direct way. Educational computer programmes used for these purposes train memory and attention — essential to the proper analysis and evaluation of road conditions, as well as combine different transmission elements.

Computer in kindergarten makes a didactic work more attractive, and has a positive influence on arousing interests with science. It also develops the need of activeness and self-realization.

Jolanta Musiał

### **Der computerunterstützte Verkehrsunterricht im Kindergarten**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

Bei der Beibringung der Kenntnisse aus dem Bereich der Verkehrsregeln in einem Kindergarten kann der Computer die Einführung des geltenden Lehrprogramms unterstützen.

Der Computer kann zur Erwerbung der Inhalte verwendet werden, wie es in der traditionellen Bildung der Fall ist. Besonders brauchbar wird er dann, wenn man nicht im Stande ist, den Kindern ein konkretes Thema direkt zu erklären. Die hier gebrauchten Computerlehrprogramme beinhalten verschiedene Übermittlungselemente und können die für eine richtige Analyse der Verkehrssituation unentbehrlichen Faktoren: das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit sehr gut üben.

Der in einem Kindergarten angewandte Computer macht die didaktische Arbeit attraktiver, erweckt die Interesse an der Lehre und begünstigt die Aktivität und die Selbstverwirklichung des Kindes.

Helena Smalko

## Rozwój technologii informacyjnej i jej wykorzystanie w edukacji na Ukrainie

### Wstęp

Na Ukrainie rynek technologii informacyjno-komunikacyjnych jest w fazie aktywnych przemian, co w niedługim czasie może być fundamentem rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Tematyka ta stanowi przedmiot wielu dyskusji. W porównaniu ze światowymi tendencjami stan rozbudowy społeczeństwa informacyjnego na Ukrainie jest niedostateczny i nie odpowiada potencjałowi i możliwościom państwa. Składa się na to wiele przyczyn — prawnych, ekonomicznych, technologicznych, politycznych i kadrowych. Jeden z priorytetowych nurtów polityki państwowej to wprowadzenie innowacyjnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do wszystkich sfer życia społecznego, szczególnie do edukacji<sup>1</sup>. Dostosowuje się do tego prawa Ukrainy *O oświacie, O wykształceniu wyższym, O oświacie pozaszkolnej, O wykształceniu ogólnym, O wykształceniu zawodowo-technicznym*. Równolegle opracowuje się zasady wprowadzenia do systemu kształcenia nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i nauczania na odległość, oddzielnie dla każdego poziomu kształcenia. Przyjęto rozporządzenie *O narodowym programie informatyzacji*, a także realizuje się programy narodowe: *Innowacyjna trampolina: technologie informacyjno-komunikacyjne dla dobra Ukrainy* i *Informatyzacja instytucji ogólnokształcących i zawodowo-technicznych, komputeryzacja średnich szkół ogólnokształcących, w pierwszej kolejności na wsi, wyposażenie szkół we*

---

<sup>1</sup> *Postanowienie IV — nr 3175/2005 Verhovnej Rady Ukrainy „O rekomendacjach słuchań parlamentarnych z pytania rozwoju informacyjnego społeczeństwa na Ukrainie”*. [http://mns.gov.ua/ministerstvo/program\\_KMU](http://mns.gov.ua/ministerstvo/program_KMU)

*współczesne techniczne środki nauczania w przedmiotach przyrodniczo-matematycznych i technologicznych.*

Zgodnie z dekretem Prezydenta Ukrainy<sup>2</sup> doskonalone są i adaptowane do prawodawstwa Unii Europejskiej przepisy normatywno-prawne w zakresie opracowania i wprowadzenia technologii innowacyjnych i informacyjnych. Państwowe placówki ogólnokształcące dołączane są do globalnej sieci Internetu, opracowuje się środki programowe dla wprowadzenia innowacyjnych form i metod nauczania oraz komputerowego testowania umiejętności.

Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy oraz wszystkie podwładne mu instytucje pracują w celu intensyfikacji wprowadzenia technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji i nauce, aktywnie i wszechstronnie realizują zadania z zakresu znajomości zasad obsługi komputera w różnych grupach społecznych. Ważną sprawą jest utworzenie narodowej, naukowo-edukacyjnej sieci cyfrowej, dostęp do światowych zasobów elektronicznych i ogólnoswiatowa integracja wirtualna.

Opracowuje się odpowiednie programowe środki naukowe i zasoby informacyjne, szczególnie podręczniki elektroniczne, pomoce dydaktyczne, prace metodyczne w formie elektronicznej na koszt budżetu państwa, jak również na koszt różnych organizacji komercyjnych. Stopniowo zapewniany jest dostęp do tej informacji przez Internet.

## **Wykorzystanie współczesnych możliwości techniki komputerowej w oświacie**

Na Ukrainie technologie informacyjno-komunikacyjne są aktywnie wykorzystywane na wszystkich szczeblach edukacji. Co roku wydzielą się środki pieniężne na informatyzację szkół: wyższych, zawodowo-technicznych, średnich, ogólnokształcących, przede wszystkim na wsi.

W zgodzie z powszechną tendencją zastosowania w państwowych placówkach edukacyjnych szeroko wykorzystywanego w świecie oprogramowania systemowego, ogólnego i specjalistycznego przeznaczenia, w ciągu ostatnich trzech lat szczególnie owocnie na Ukrainie rozwinęła się produkcja krajowego oprogramowania o charakterze edukacyjnym. Mowa tu o opracowywaniu, testowaniu i wprowadzaniu do procesu edukacyjnego współczesnych środków programowo-pedagogicznych, przewidzianych dla wspomagania nauczania wielu dyscyplin naukowych, szczególnie w szkole.

<sup>2</sup> Postanowienie Prezydenta Ukrainy nr 1497/2005 „O pierwszorzędnych zadaniach co do wprowadzenia innowacyjnych technologii informacyjnych”. <http://www.stc.gov.ua/ukrainian/law/president>

Współczesne możliwości multimedialne techniki komputerowej, potężne re-sursy programowo-sprzętowe, przeznaczone do tworzenia w formie cyfrowej aplikacji graficznych i dźwiękowych, pozwalają wzbogacać programy nauczania, co jest uzasadnione na gruncie pedagogicznym i psychologicznym. Wielu producentów oferuje obecnie oprogramowanie do modelowania rozmaitych obrazów trójwymiarowych, wirtualnych bohaterów i metod imitacji ich ruchów, co wykorzystują autorzy współczesnych programów komputerowego wspomagania nauczania. Od wiarygodności i zrozumiałości utworzonych modeli może zależeć wynik działania edukacyjnego.

Oprócz wymienionych, korzystnych dla sfery kształcenia, nowych instrumentów pedagogicznych (multimedia i modelowanie), powstałych na gruncie współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, ogromne znaczenie mają środki właściwej, interaktywnej komunikacji z użytkownikiem. Chodzi tu np. o tworzenie tzw. aktywnych stref graficznych na ekranie komputera, za których pomocą udostępnia się audiowizualne elementy: dodatkową informację tekstową i graficzną, komentarze dźwiękowe, wideo. Chodzi także o umożliwienie użytkownikom operowania na interaktywnie zmienianych obrazach graficznych, które demonstrują dodatkowe charakterystyki i właściwości obiektów.

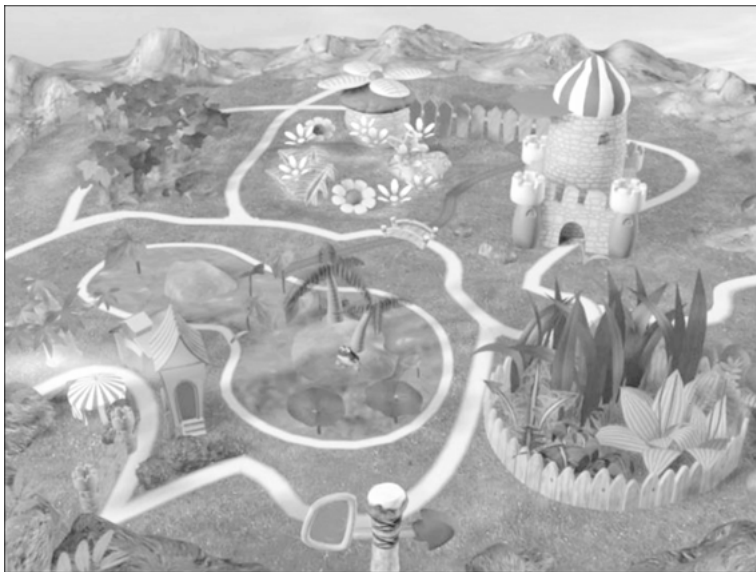
Wykorzystanie wszystkich zalet współczesnych instrumentów informatycznych pozwala też realizować ciekawe przedsięwzięcia, zapewniające zróżnicowane podejście do przekazu wiadomości. Pomagają one użytkownikom zająć się działalnością poznawczą, sprzyjają rozwojowi myślenia i zawodowych umiejętności, wyobraźni itd. Mówimy tu o umożliwieniu użytkownikom swobodnego operowania proponowanym materiałem nauczania, ingerowania w kolejność i formę jego podania, aktywnej pracy z modelami wizualnymi różnorodnych obiektów i procesów, postrzeganiu ich związków, przewidywaniu odpowiednich reakcji.

Oczywiście, nie we wszystkich dziedzinach nauczania można w pełni realizować wspomaganie komputerowe, które opiera się na wymienionych możliwościach współczesnych technologii informacyjnych. Niemniej jednak tworzone pedagogiczne środki programowe powinny odpowiadać wymogom państwowych środowisk edukacyjnych, systemom przyjętych standardów i specyfikacji, a także dokładnie wpisywać się w naukowo-wychowawczy proces, podwyższając jego efektywność.

## **Wykorzystanie komputerów w nauczaniu dzieci w przedszkolu i w nauczaniu początkowym**

W edukacji przedszkolnej na Ukrainie na razie nie wykorzystuje się techniki komputerowej. Wiadomo, że u małych dzieci jeszcze nie jest ukształtowany

zintegrowany obraz świata realnego i dlatego, jak uważają psycholodzy, pewne właściwości gier komputerowych, nawet tych o dydaktycznym przesłaniu, mogą negatywnie wpływać na psychiczny i emocjonalny rozwój dzieci. Współczesne gry edukacyjne, z bohaterami bajek i cudownymi pejzażami, wykonane za pomocą środków progresywnej grafiki trójwymiarowej, są już opracowywane (rys. 1).



**Rys. 1.** Kopia ekranu multimedialnego gry edukacyjnej „Kraina liczb dla najmłodszych” (naukowo-produkcyjne przedsiębiorstwo „Omega”)

Autorzy tych programów proponują ciekawe zabawowe sytuacje, które całkowicie absorbują uwagę małych dzieci i przenoszą je do wirtualnego środowiska gry edukacyjnej, w której bawiąc się, można poznać: prawdy, normy zachowania i nawet nauczyć się podstaw niektórych dziedzin. Takie współczesne pedagogiczne środki programowe najczęściej projektuje się wraz z informacją pomocową dla rodziców i wychowawcy, oraz ze szczegółową instrukcją instalacji i eksploatacji.

Psycholodzy i metodycy nie są w pełni przekonani co do możliwości i korzyści wszechstronnego wykorzystywania komputerów do nauki uczniów w nauczaniu początkowym, chociaż — odpowiednio do standardów państwowych z informatyki — kadry pedagogiczne już się do tego przygotowują. Tłumaczy się to fizjologicznymi i sanitarno-higienicznymi problemami. Wiadomo, że u dzieci w wieku wczesnoszkolnym (6—10 lat) kora mózgowa jeszcze nie jest całkowicie uformowana i główne funkcje wykonuje warstwa podkorowa, dlatego też dzieci najłatwiej poddają się wpływom negatywnym — może do tego doprowadzić nierozważne używanie takich programów komputerowych, które za-

wierają niejawną choćby agresję. Małe dzieci nie mają jeszcze uformowanego zintegrowanego obrazu świata realnego, dlatego umowność „zabawek” może negatywnie wpływać na ich rozwój psychiczny i emocjonalny. Uważa się także, że dzieci, które dużo czasu spędzają przy komputerze, osiągają raczej niski poziom w dziedzinie nauk humanitarnych (muzyka, sztuka, literatura), mniej czytają i majsterkują, przestają nawet rozwijać wyobraźnię, co uniemożliwia im tworzenie własnych obrazów wizualnych; dzieci mają trudności w uogólnianiu i analizowaniu informacji, często spostrzega się u nich ubóstwo sfery emocjonalnej, zmniejszenie zakresu zainteresowań, odczucia wyobrażanej przewagi nad otaczającym je światem itd. Dlatego w nauczaniu początkowym komputer najczęściej wykorzystuje się jako środek działalności pedagogicznej nauczyciela, a uczniowie mają do niego ograniczony dostęp. Lekarze jednak i nauczyciele nie zaprzeczają, że pedagogicznie uzasadnione wspomaganie nauczania młodszych uczniów przy wykorzystaniu techniki komputerowej może pomóc w rozwoju sfer poznawczych, zdolności intelektualnych, wyobraźni, w twórczym ukierunkowaniu dzieci, przyswojeniu programu nauczania, pozwala wnieść do nauczania grę (rys. 2.), właściwą dla tego wieku. Podobne barwne i zachwycające, poznawcze i rozwijające gry, z elementami poznawczymi, elektroniczne, multimedialne encyklopedie można wykorzystywać w szkole podczas wprowadzania nowego materiału, jego podsumowania czy tematycznego powtórzenia, rzecz jasna w ramach norm czasowych.

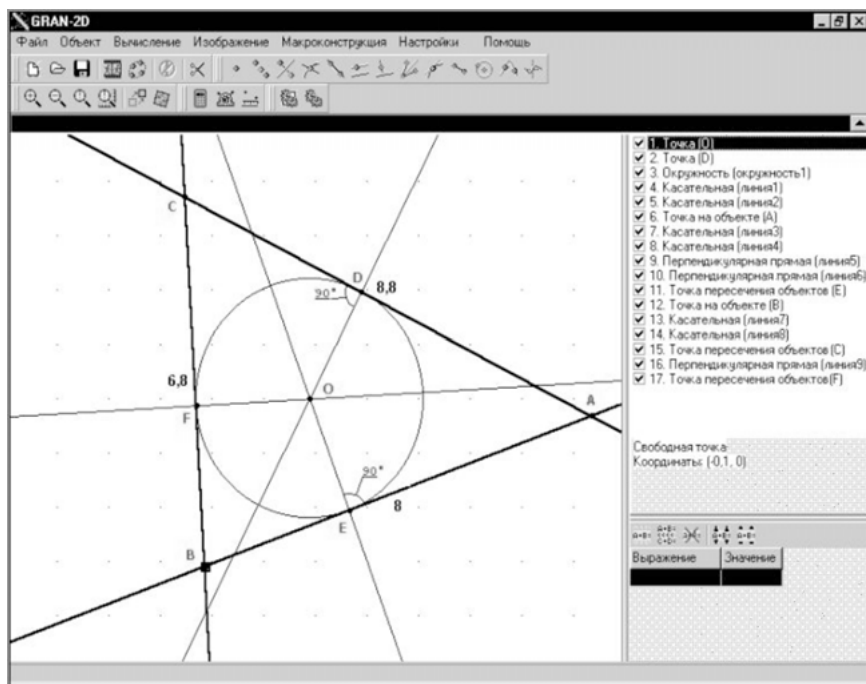


**Rys. 2.** Kopia ekranu multimedialnego gry edukacyjnej „Wyspa Skarbów” z serii „Gry matematyczne” (Instytut Problemów Sztucznego Intelaktu w Doniecku)

## Wykorzystanie programów komputerowych w szkole podstawowej i w szkole średniej

Uważa się, że najbardziej godna polecenia jest technologia informacyjno-komunikacyjna w nauczaniu dzieci, zaczynając od 5—6 klasy, w wieku, kiedy u dzieci zaczyna się rozwój myślenia abstrakcyjnego. Ale i ten etap zapoznania się dzieci ukraińskich z techniką komputerową nazywam jeszcze ostrożnie propedeutyčnym. Dzieci w tym wieku nie wszędzie mają dostęp do komputera — na razie nauka informatyki obowiązuje tylko w klasach 10—11 szkół ogólnokształcących. W szkołach profilowanych, gimnazjach, liceach, a także w szkołach ogólnokształcących i o profilu technicznym dzieci mają możliwość zapoznania się z techniką komputerową nieco wcześniej — w klasach 7—8, zależnie od programu danej szkoły. Oprócz nauki podstaw informatyki niektórzy nauczyciele mają możliwość wykorzystania techniki komputerowej na zajęciach z matematyki, fizyki, chemii, biologii, historii, geografii, informatyki, astronomii, języków obcych.

Dzięki dostępności na rynku oprogramowania komputerowego o charakterze edukacyjnym do wspomagania nauki różnych działów matematyki, można urozmaicać formy i metody podania materiału. W materiałach multimedialnych



**Rys. 3.** Kopia ekranu programowo-dydaktycznego środowiska „Gran 2D” (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie im. M. Dragomanowa)

mogą być wykorzystane strategie gry, które zachęcają uczniów do przerobienia scenariusza programu, a to sprzyja zdobyciu przez nich pewnych nawyków i umiejętności.

Popularne są także programy z podejściem zintegrowanym, kompleksowym do nauczania rozdziałów przedmiotu czy dyscypliny. Wykorzystanie tematycznych i praktycznych modułów programów, a także współczesnych środowisk programistycznych, w których przyjęto możliwość wyboru przez użytkownika własnej strategii rozwiązywania zadań, wykonania grafów i wymiarów, badania trajektorii ruchu obiektu, form i wymiarów różnorodnych płaszczyzn (rys. 3.) oraz konfiguracji przestrzennych, pozwala wdrażać metody problemowe, badawcze i heurystyczne, angażować uczniów do eksperymentalnej działalności edukacyjnej, wykonania różnorodnych symulacyjnych badań na płaszczyźnie i w przestrzeni. Najlepsze, z metodycznego punktu widzenia, są wielofunkcyjne środowiska programowe, które mogą być stosowane przez wszystkie obiekty procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Programy projektowania modeli trójwymiarowych i animacji zapewniają nieocenioną pomoc w nauczaniu fizyki. Oprócz oglądania obrazów badań na wideo, można demonstrować uczniom różne modele obiektów i zjawiska z wyjaśnieniem lub komentarzem (rys. 4.).

Współczesne technologie programowania pozwalają także stwarzać interaktywnie zmienne modele, za których pomocą można własnoręcznie prowadzić

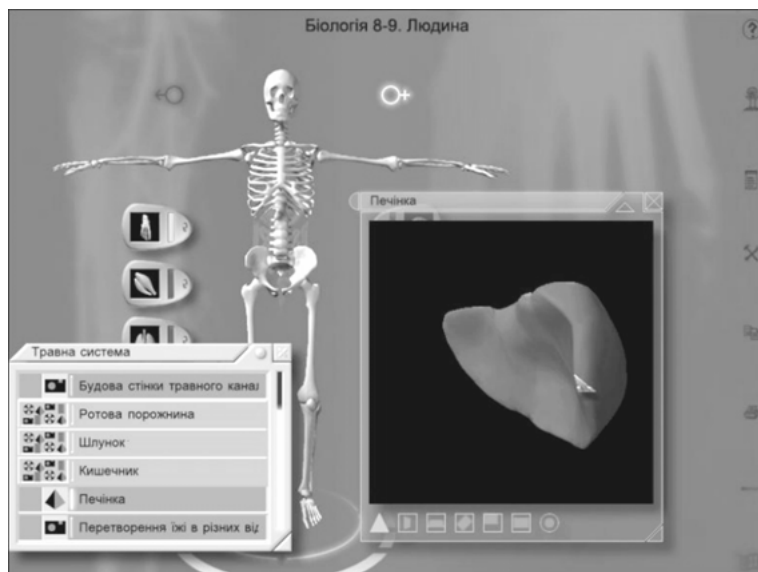


**Rys. 4.** Kopia ekranu środka pedagogiczno-programowego „Wirtualne fizyczne laboratorium 10—11 klasy” (Instytut Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy)

badania w wirtualnym, realistycznie przedstawionym środowisku. Całą zawartość multimedialną, proponowaną we współczesnym oprogramowaniu edukacyjnym, nauczyciele mogą wykorzystywać we właściwej formie i kolejności, konstruując komputerowe fragmenty lekcji, w zależności od swoich potrzeb.

Niemniej potrzebne i wskazane jest epizodyczne wykorzystywanie środków programowych o charakterze edukacyjnym również na lekcjach chemii. Stworzono środowiska, za pomocą których w warunkach komfortowych, siedząc przy komputerze, dziecko może zapoznać się z podstawami tej nauki, przeprowadzać badania i rozwiązywać trudne zadania, korzystając z zaprogramowanych instrumentów i demonstracji. Obserwacja w środowisku programowym modeli doświadczeń chemicznych jest korzystna także w sytuacjach, kiedy do badania potrzebne jest szczególne środowisko, kiedy doświadczenie jest niebezpieczne dla życia albo brakuje odpowiedniego sprzętu.

Bardzo ciekawie można nauczać biologii za pomocą współczesnych pedagogicznych środków programowych. Oprócz tekstów tematycznie dobranych, schematów, rysunków i zdjęć w arsenale środowiska naukowego, atlasów, bibliotek pomocy elektronicznych dostępne są unikalne filmy, których przegląd proponuje się uczniom podczas nauczania nowego materiału na lekcjach. Można także wykorzystać te materiały na zajęciach pozalekcyjnych, np. w przygotowywaniu referatów z prac naukowych. Stosuje się jeszcze jeden typ środków elektronicznych — modele obiektów żywej przyrody, procesów i zjawisk, utworzone na podstawie filmów, zdjęć i dalszego modelowania komputerowego.



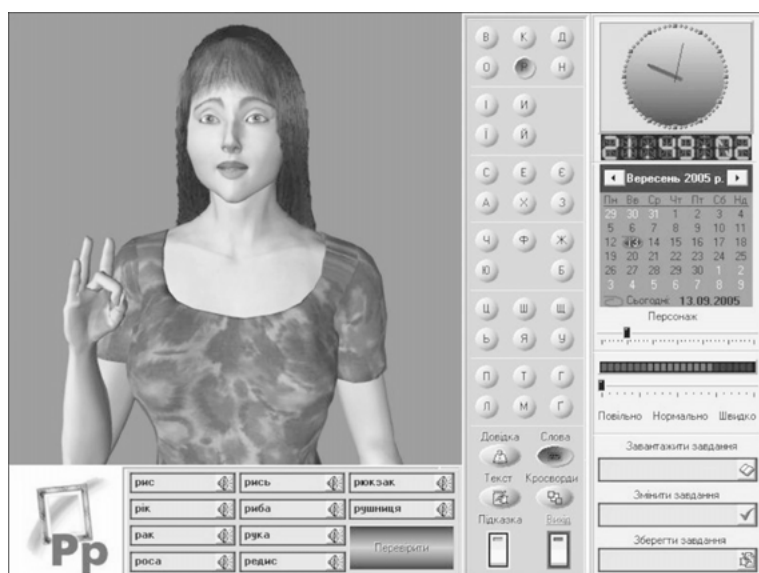
**Rys. 5.** Kopia ekranu multimedialnego programu „Biologia 8—9 klasy. Człowiek” (Instytut Problemów Sztucznego Intelaktu w Doniecku)

Do przedstawienia różnorodnych procesów biologicznych można używać różnych typów środków elektronicznych. Producenci współczesnego oprogramowania dydaktycznego wykorzystują ogromne możliwości środków animacyjnych, także z użyciem zdjęć rentgenowskich. W celu dokładnego przestudiowania obiektów biologicznych proponuje się uczniom wirtualne, interaktywnie zmienne modele tych obiektów. Można je dowolnie obracać, przemieszczać, zmieniać ich wielkość (rys. 5.).

Analogiczne możliwości programistyczne wykorzystuje się do tworzenia środowisk edukacyjnych, przeznaczonych jako pomoc do nauczania innych przedmiotów. Korzysta się przy tym z doświadczeń użytkowników środków dydaktycznych, bierze się pod uwagę rekomendacje fachowców, dotyczące opracowania interfejsów, treści i metodycznego wypełnienia produktu programowego w całości i strukturalizacji informacji w obrazach ekranowych różnych typów.

## Środowiska programowe w rehabilitacji

Wielkie znaczenie ma wspomaganie nauczania ludzi upośledzonych. Tworzone są środki programowe, za których pomocą ułatwia się proces nauczania dzieci z upośledzeniem słuchu (rys. 6.) lub mowy.



**Рис. 6.** Копія екрану науково-реабілітаційного програму „Українське абакадо для глухонімих” (Вілопрофілове Центрум Науково-Реабілітаційне)

Często zestawy programów, przeznaczone do wspomagania nauczania grupy przedmiotów, proponowane przez niektóre firmy, mają zunifikowane interfejsy i różnią się tylko kolorem i ich odcieniem. Zauważa się również pewne tendencje w tworzeniu dedykowanych aplikacji internetowych o przeznaczeniu edukacyjnym z uwzględnieniem technologii multidesignu<sup>3</sup>.

## Komputer w nauczaniu dorosłych

W nauczaniu ludzi dorosłych środki multimedialne wykorzystuje się na Ukrainie najczęściej w kontekście zawodowym, w celu zapoznania się z różnorodnymi bazami wiedzy, ze sposobami pracy z powszechnie znanymi programami, przeznaczonymi do opanowania techniki komputerowej, przetwarzania informacji tekstowej i graficznej, przygotowania i obsługi baz danych, a także sprawdzania i korekty umiejętności. Zaczyna rozwijać się forma nauki, znana pod nazwą „e-learning”. Podstawowe ośrodki tej nauki znajdują się w Narodowym Uniwersytecie im. Tarasa Szewczenki w Kijowie i Narodowym Technicznym Uniwersytecie „KPI” (Kijów) i „ChPI” (Charków).

## Podsumowanie

Na Ukrainie wyraźne są tendencje postępowe, obserwuje się chęć osiągnięcia poziomu europejskiego w dziedzinie rozwoju technologii informacyjnej. Są po temu wszelkie warunki, wielki jest także zapał społeczny. Szybkość i jakość rozwoju kultury informacyjnej i wykształcenia społeczeństwa zależą w znacznej mierze od komputeryzacji oświaty. Od tego, jak szybko i efektywnie będzie przebiegał ten proces, zależy dalszy rozwój kraju.

---

<sup>3</sup> D. Kravcov: *Analiza i realizacja modula dla obrobky množynnyh dyzajniv dla sajtiv i elektronnyh pidručnykiv*. V: *Naukovyj časopys NPU im. M. Dragomanova*. Seria 2. *Kompjuter-no-orientovani systemy navčannia*. Zbirnyk naukovyh prac. Nr 2(9). Kiew 2005, s. 287—294.

Helena Smalko

**The development of information technology  
and its use in education in Ukraine**

**S u m m a r y**

The article presents the contemporary state of the development of information-communication technology in all education levels in Ukraine. The author of the article pays an attention to the possibilities of the application of academic programme assumptions in the secondary grammar school.

Helena Smalko

**Die Entwicklung von der Informationstechnologie  
und deren Anwendung im ukrainischen Bildungssystem**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Der Artikel macht uns mit dem heutigen Stand der Informations- und Kommunikationstechnologien auf allen Bildungsstufen in der Ukraine bekannt. Die Verfasserin schenkt ihre besondere Aufmerksamkeit der potentiellen Ausnutzung von wissenschaftlichen Lehrgrundsätzen in allgemeinbildender Oberschule.

Jolanta Musiał, Anna B. Pietruszka

## **Interfejs graficzny i dźwiękowy w programach edukacyjnych**

### **Kilka słów wstępu**

Powszechnie wykorzystuje się obecnie komputer w edukacji. Narzędzie to stało się bowiem jednym ze środków dydaktycznych, szczególnie cenionym przez dzieci. Młodzi ludzie bardzo lubią pracować z komputerem na zajęciach lekcyjnych. Chętnie wykonują zadania edukacyjne przedstawione w postaci gier komputerowych. Podczas wykorzystywania tego typu oprogramowania ważne jest, by wspomniane programy były odpowiednio przygotowane pod względem merytorycznym, metodycznym, graficznym oraz dźwiękowym. Przygotowanie merytoryczno-metodyczne wydaje się sprawą oczywistą, gdyż w tej kwestii doskonale wiadomo, jakie treści należy przedstawić oraz w jaki sposób powinny być one uporządkowane. Wskazówki dotyczące merytorycznego ujęcia treści można znaleźć w wielu źródłach literaturowych. Zupełnie inaczej sprawa wygląda w odniesieniu do przygotowania graficznego oraz muzycznego takiegoż programu komputerowego. W niewielu źródłach można odnaleźć informacje dotyczące samego wyglądu programu, a więc jego graficznej oprawy oraz dźwięków, które winny być generowane podczas jego użytkowania. W literaturze przedmiotu informacje na temat idealnego interfejsu graficznego programów komputerowych przeznaczonych dla dzieci często są prozaiczne oraz okrojone. Nie znajdujemy szczegółowych wytycznych dotyczących rozmieszczenia obiektów na ekranie, zastosowania określonej kolorystyki czy wielkości komunikatów i sposobów ich prezentacji. Niniejszy artykuł ma na celu określenie wytycznych dotyczących interfejsu graficznego oraz interfejsu dźwiękowego, również bardzo istotnego dla odbiorcy — małego dziecka.

Rozpoczynając rozważania dotyczące wyglądu interfejsu graficznego oraz dźwiękowego, na wstępie należy dokonać analizy rozwoju osobniczego człowieka, by dotrzeć do informacji fundamentalnych, którymi w tym wypadku są: analiza percepcji wzrokowej oraz słuchowej.

## Rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej

### Percepcja wzrokowa

Dzieciństwo to okres najbardziej intensywnych zmian rozwojowych, warunkujących wszystko, co kształtować się będzie w następnych etapach życia<sup>1</sup>. Wiek przedszkolny stanowi względnie jednolity okres, w którym pomimo indywidualnych różnic psychicznych i fizycznych zachodzą zmiany w psychice, typowe i charakterystyczne tylko dla wieku przedszkolnego. Zmiany te pozwalają wyodrębnić ten etap od innych okresów rozwojowych<sup>2</sup>. Według Piageta dzieci przechodzą przez każde stadium kolejno w stałym porządku i podobnym wieku, zgodnie z ogólnie zarysowanymi przedziałami wiekowymi. W każdym z nich pojawiają się nowe, bardziej wyrafinowane poziomy myślenia, które uzupełniają już istniejący repertuar poznawczy<sup>3</sup>. Odzwierciedlają one także dynamikę procesów poznawczych oraz przekształcenia w sferze rozwoju emocjonalnego i psychicznego dzieci w tym wieku.

Dzieci przedszkolne, według J. Piageta, mieszczą się w dwóch pierwszych stadiach inteligencji operacyjnej, a mianowicie w stadium inteligencji przedoperacyjnej, a także konkretnooperacyjnej<sup>4</sup>. W pierwszym z wymienionych stadiów obserwuje się przejawy interioryzacji czynności, czyli przechodzenia od czynności ruchowych, wykonywanych na obiektach, do czynności wewnętrznych — w umyśle dziecka. Rozumowanie zdominowane jest tutaj przez percepcję, umożliwiającą branie pod uwagę tylko jednego aspektu sytuacji czy zdarzenia. Dziecko nie potrafi oddzielić postrzegania od rozumowania, a jego zachowanie poznawcze cechuje nieodwracalność. Niemożliwe jest również rozumowanie dedukcyjne oraz indukcyjne. Dopiero pod koniec opisywanego stadium zaczynają się kształtować u dzieci początki pojęcia stałości<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> M. Kielar-Turska: *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 3, s. 4.

<sup>2</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1986, s. 416.

<sup>3</sup> A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa 1995, s. 42.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>5</sup> M. Przetacznikowa: *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa 1973, s. 107—114.

Dzięki stopniowemu doskonaleniu się funkcji poznawczych i czynności umysłowych osiągają one pod koniec wieku przedszkolnego wyższy poziom rozwoju psychicznego. Szczególnie ważną rolę w tym procesie odgrywa zmysł wzroku i słuchu. Wzrok wyróżnia się z pośród innych zmysłów w dziedzinie poznawania świata. Małe dziecko chętnie bierze każdy przedmiot do buzi, gdyż wtedy zwiększa się liczba otrzymywanych podnieć. W miarę rozwoju wzrok staje się podstawowym zmysłem, który dostarcza danych potrzebnych do znajomości przedmiotu, takich jak: wielkość, kształt i stosunki przestrzenne<sup>6</sup>. Wrażenia wzrokowe stanowią podstawowe tworzywo spostrzeżeń, czyli procesów psychicznych polegających na doznawaniu wielu wrażeń jednocześnie. Spostrzeżenia pełnią funkcję dominującą w procesie poznawczym małego dziecka. Na tę właściwość dziecięcego poznania zwrócił uwagę L. Wygotski, który pisał, że do trzeciego roku życia „cała świadomość dziecka w tym wieku istnieje tylko w takiej mierze, w jakiej determinują ją czynności spostrzegania i z pomocą spostrzegania [...] wszystkie jego funkcje działają wokół spostrzeżenia, poprzez spostrzeżenie i z pomocą spostrzeżenia”<sup>7</sup>.

Jedną z cech spostrzegania u dzieci w wieku od 3 do 5 lat jest synkretyzm. Dziecko nie potrafi w tym czasie przeprowadzić szczegółowej analizy spostrzeganego obiektu, lecz to, co spostrzega, ujmuje globalnie, w sposób ogólnikowy. Wyodrębnia w przedmiotach i zjawiskach te właściwości, które przyciągają ich uwagę. Są to cechy wyglądu zewnętrznego, np. jaskrawa barwa czy niezwykle kształt<sup>8</sup>. Inną właściwością spostrzeżeń dziecięcych jest ich związek z działaniem, który polega na tym, że dziecko dostrzega te przedmioty i te cechy przedmiotów, które odgrywają bezpośrednią rolę w wykonywanej przez nie czynności. Przedmiot poznaje dzięki manipulacji i prostym czynnościom konstrukcyjnym. Dotyczy to przede wszystkim dzieci w młodszej fazie wieku przedszkolnego. Wśród dzieci starszych — 5—6-letnich — obraz przedmiotu i jego części kształtuje się na podstawie spostrzeżenia, a działanie praktyczne weryfikuje tylko poprawność tego obrazu<sup>9</sup>. Zdaniem M. Przetacznikowej, w sytuacjach naturalnych dzieci już w trzecim roku życia rozpoznają rysunki konturowe i sylwetowe, a nawet niektóre ruchome obrazy filmowe i telewizyjne. Wyodrębnienie kształtu przedmiotu następuje niezależnie od jego położenia, o czym świadczy oglądanie przez dzieci ilustracji z obrazkami „do góry nogami”<sup>10</sup>. Pewne trudności sprawia im kopiowanie figur geometrycznych, a także liter. Dzieci 3-letnie potrafią reproduковать koło. Wraz z wiekiem wyobrażenia

<sup>6</sup> T. Nowacki: *Zarys psychologii*. Warszawa 1975, s. 64.

<sup>7</sup> L. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Fleszerowa i J. Fleszer. Warszawa 1971, s. 517—530.

<sup>8</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży...*, s. 441—442.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 442.

<sup>10</sup> M. Przetacznikowa, G. Makieło: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1985.

spostrzegawcze dzieci stają się coraz dokładniejsze i pełniejsze. Pozwala to im na reprodukowanie takich figur, jak kwadrat (dzieci 5—6-letnie), trójkąt i spiralę (dzieci 6—7-letnie)<sup>11</sup>. Późniejsze badania Piageta, dotyczące reprodukowania figur złożonych, wykazały, że większość dzieci 7-letnich zdolna jest do koordynacji czynności motorycznych i percepcyjnych. Dzieci 4—5-letnie mogą umiarkowanie dokładnie kopiować kształty liter<sup>12</sup>. Szczególną trudność dzieciom w wieku przedszkolnym sprawia uchwycenie zależności pomiędzy wielkością przedmiotu a jego odległością od spostrzegającego go dziecka. Jest to widoczne w rysunkach, które nie uwzględniają perspektywistycznego ujęcia przedmiotu.

Rozwój percepcji wzrokowej odnosi się także do sposobu ujmowania zdażeń na obrazkach. Przyjmuje się, że dzieci 3-letnie potrafią wyliczyć i wymienić przedmioty i osoby znajdujące się na obrazkach („tu pan, tu stół”), natomiast 6—7-letnie opisują obrazek, wymieniając czynności osób i proste relacje przestrzenne<sup>13</sup>.

Duży wpływ na to, co dziecko może zobaczyć i zaobserwować na obrazku ma jego treść i forma. Jeśli przedmioty i czynności przedstawione na obrazku są dziecku dobrze znane z doświadczenia, to już dziecko 5—6-letnie potrafi nie tylko opisać, co przedstawia obrazek, ale także opisać występujące tam zdarzenie. Zjawiska mniej znane spostrzega jednak schematycznie, nie wiążąc ich w całość<sup>14</sup>.

Rozwój percepcji i ekspresji wizualnej w istotny sposób warunkuje kształcenie się upodobań kolorystycznych dziecka.

Zdaniem R. Yasta, M.M. Haith i S.A. Miller, już małe dzieci wykazują tendencję do patrzenia na kolorowe przedmioty. Noworodki potrafią odróżnić kolor zielony od czerwonego, jednakże nie musi to oznaczać, że percepcja barw u nich jest taka sama jak u dorosłych. Dorośli mają trzy receptory barw — po jednym dla barwy niebieskiej, czerwonej i żółtej. Wrażliwość na barwę wymaga dwóch receptorów, tak więc niemowlę może już reagować na barwy. Niemowlęta w wieku 3 miesięcy mają już wszystkie receptory, a prócz tego wykazują się wyraźnymi upodobaniami, gdyż wolą barwę żółtą i czerwoną od niebieskiej i zielonej<sup>15</sup>.

Dzieci w wieku przedszkolnym (3-letnie) rozróżniają już podstawowe barwy: czerwoną, żółtą i zieloną, ale dopiero pięciolątki potrafią poprawnie je nazwać<sup>16</sup>. Na podstawie przeprowadzonych badań, których celem było określenie poziomu wyodrębniania kolorów przez dzieci w wieku przedszkolnym, stwierdzono, że już dzieci 4-letnie różnicują kolory. Około 30% badanych czterolat-

<sup>11</sup> B. H a r w a s, J. T r e m p a ł a: *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2005, s. 85.

<sup>12</sup> Ibidem.

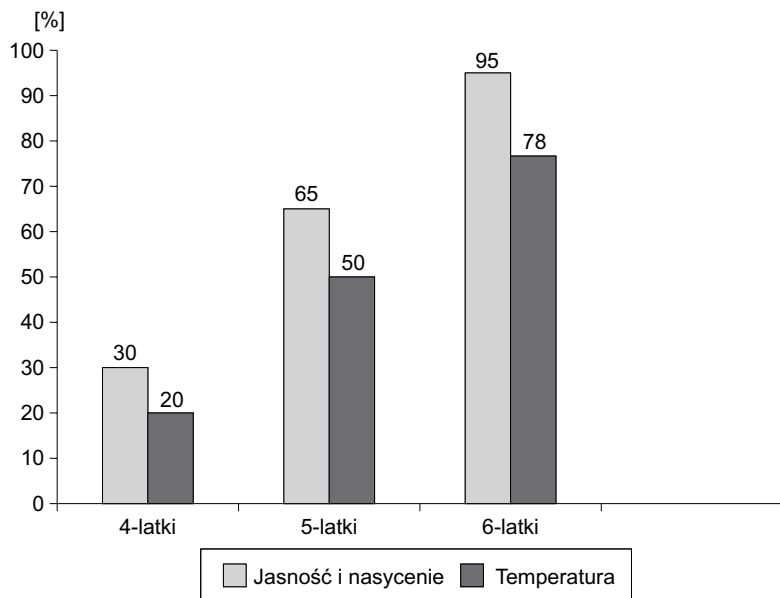
<sup>13</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży...*, s. 444.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> S. P o p e k: *Barwy i psychika*. Lublin 2003, s. 194.

<sup>16</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży...*, s. 416.

ków wskazywało, że czynnikami różnicującymi są jasność i nasycenie koloru, a około 20%, że temperatura koloru (ciepły — zimny). Dzieci 5-letnie znacznie lepiej wyodrębniają właściwości kolorów, gdyż około 65% rozpoznaje cechy: jasny — ciemny, a około 50% ciepły — zimny. Spośród dzieci 6-letnich 95% wyszczególnia (przez pogrupowanie) kolory jasne — ciemne, 78% — kolory ciepłe — zimne (zob. rys. 1.)<sup>17</sup>.



**Rys. 1.** Poziom i czynniki wyodrębniania kolorów przez dzieci w wieku przedszkolnym

„Cecha podobieństwa kolorów jest najbardziej płynna i subiektywna, tym niemniej można stwierdzić, że dzieci 6-letnie łączą ze sobą takie kolory, jak: żółty, pomarańczowy, czerwony lub zielony, niebieski, zieleń szmaragdową, błękit, granat. Najwięcej problemów stwarzają dzieciom brązy, ugier ciemny, karminy i fiolety. Są to jednak trudności dobrze uzasadnione teoretycznie, gdyż kolory pochodne i złamane, im bardziej oddalają się od kolorów podstawowych i czystych, tym bardziej wymagają wyższego poziomu wrażliwości na jakość kolorów, a głównie temperaturę”<sup>18</sup>.

W odniesieniu do badań preferencji kolorystycznych wśród dzieci przedszkolnych trzeba zdawać sobie sprawę z ich dynamiki, braku stabilności, ale także spontaniczności. Tak też należy traktować wyniki zaprezentowanych po-

<sup>17</sup> S. P o p e k: *Barwy i psychika...*, s. 191—193.

<sup>18</sup> Ibidem.

niżej badań. Badania przeprowadzono w tej samej 210-osobowej grupie dzieci przedszkolnych. Celem było stwierdzenie pojawiania się preferencji barwnych, a także ich indywidualnego charakteru (tabela 1.).

Tabela 1

**Preferencje kolorystyczne dzieci przedszkolnych (w %)**

| Kolor     | Wiek dzieci |          |          | Średnia |
|-----------|-------------|----------|----------|---------|
|           | 4-letnie    | 5-letnie | 6-letnie |         |
| Czerwony  | 30,0        | 25,0     | 12,0     | 22,3    |
| Różowy    | 12,0        | 16,0     | 14,5     | 17,5    |
| Żółty     | 3,0         | 12,0     | 17,0     | 10,6    |
| Cytrynowy | 10,0        | 4,3      | 12,0     | 22,3    |
| Zielony   | 3,0         | 6,5      | 10,2     | 6,5     |
| Błękitny  | 0,0         | 1,9      | 4,5      | 2,1     |
| Czarny    | 0,0         | 0,0      | 0,7      | 0,2     |
| Fioletowy | 0,0         | 0,0      | 0,0      | 0,0     |
| Szary     | 0,0         | 1,5      | 6,0      | 2,5     |
| Granatowy | 0,0         | 0,0      | 3,8      | 1,2     |
| Brązowy   | 13,5        | 6,0      | 3,0      | 4,5     |
| Biały     | 0,0         | 0,0      | 0,0      | 0,0     |

Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 1. stwierdzono, że dokonując wyborów, dzieci preferowały kolory ciepłe: czerwony, różowy, żółty i cytrynowy. Dominujące kolory zimne to: zielony i błękitny.

Wymienione kolory należą do grupy barw podstawowych lub pochodnych o dużym nasyceniu i jasności. Inna uwaga wiąże się z zakresem spektrum kolorystycznego. Im dzieci są starsze, a więc lepiej rozwinięte pod względem psychicznym, tym więcej wybierają kolorów. Wśród wybranych barw pochodnych pojawiają się odcienie oddalające się coraz bardziej od kolorów „pierwszego rzędu”. Występują: kolor pomarańczowy, zieleń seledynowa, ugier jasny bądź ciemny.

W nielicznych wypadkach, nieprzekraczających jednak 5% ogółu badanych dzieci, wybierano kolory bardzo nietypowe, takie jak: biel, brąz, granat. Preferowanie kolorów ciepłych i jasnych dobrze świadczy o nastroju emocjonalnym badanych dzieci. Sprawdzianem trafności preferencji pozytywnych są wybory negatywne. Wśród tej grupy dominują takie kolory, jak: czerń, fiolet, szary i granat, natomiast brąz ciemny, a nawet biel znalazły się w drugiej grupie wyborów negatywnych<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Ibidem.

## Percepcja słuchowa

Percepcja słuchowa to umiejętność rozpoznawania, różnicowania, zapamiętywania, analizowania i syntetyzowania dźwięków. Zdolność ta rozwija się już podczas życia płodowego. Przeprowadzono wiele badań ciężarnych kobiet, które potwierdzały, że zmysł słuchu jest silnie rozwinięty i aktywny u ich jeszcze nie-narodzonych dzieci (około 4. miesiąca ciąży). Z wywiadów z kobietami oczekującymi dziecka, będącymi jednocześnie zawodowymi muzykami, wynika, że dzieci różnie reagują na muzykę instrumentalną i wokalną. Dzieci śpiewaczek operowych uspokajają się w łonie matki, kiedy ta zaczyna śpiewać, natomiast dzieci matek grających na instrumentach, podczas wykonywania przez nie utworów, stają się bardziej aktywne<sup>20</sup>.

Po narodzeniu, mniej więcej od trzeciego miesiąca życia, pojawia się wiele nowych form zachowania się dzieci oraz ich reagowania na otaczające dźwięki i muzykę. Oprócz szczególnej wrażliwości na intensywność i intonację głosu ludzkiego dają się także zauważyć pierwsze preferencje muzyczne. W tym okresie obserwuje się różnorodne objawy reakcji emocjonalnych, zainteresowań i koncentracji uwagi na muzyce oraz dźwiękach. Szczególnym zainteresowaniem niemowląt cieszy się muzyka, zarówno wokalna, jak i instrumentalna, wykonywana przez matkę lub kogoś innego z najbliższego otoczenia<sup>21</sup>, co przejawia się okazywaniem przez dzieci zadowolenia podczas słuchania tego rodzaju muzyki. Natomiast słuchanie nagrań z samymi układami rytmicznymi wywołuje u dzieci oznaki niezadowolenia<sup>22</sup>.

Muzyka klasyczna opiera się na strukturze rytmów, jest w swej istocie skomplikowanym systemem matematycznym, dlatego słuchanie muzyki instrumentalnej i symfonicznej od wczesnego dzieciństwa rozwija zdolności matematyczne i analityczne, co stwierdzono na podstawie wieloletnich obserwacji i doświadczeń. Dzieci słuchające np. *andantino* z 24 Symfonii Mozarta albo *allegro moderato* z 2 Koncertu Skrzypcowego znacznie szybciej się uczą i potrafią skoncentrować na skomplikowanych zadaniach, zwiększa się też ich zdolność analitycznego myślenia i wyobraźni przestrzennej<sup>23</sup>.

Z rozważań tych wynika, że każdy z nas ma własne, odmienne od innych, preferencje muzyczne, które nie tylko pozwalają zaspokoić podstawowe potrzeby naszego organizmu (np. wyciszenie, odprężenie, uspokojenie), ale także usprawnić nasze procesy myślowe. W związku z tym należałoby zadać sobie

<sup>20</sup> A. Nogaj: *Rozwój zmysłu słuchu — u płodu i niemowlęcia*. „Twoja Muza” 2005, nr 5. <http://www.twojamuza.pl/index.php?w=6&id=407&g=8>

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

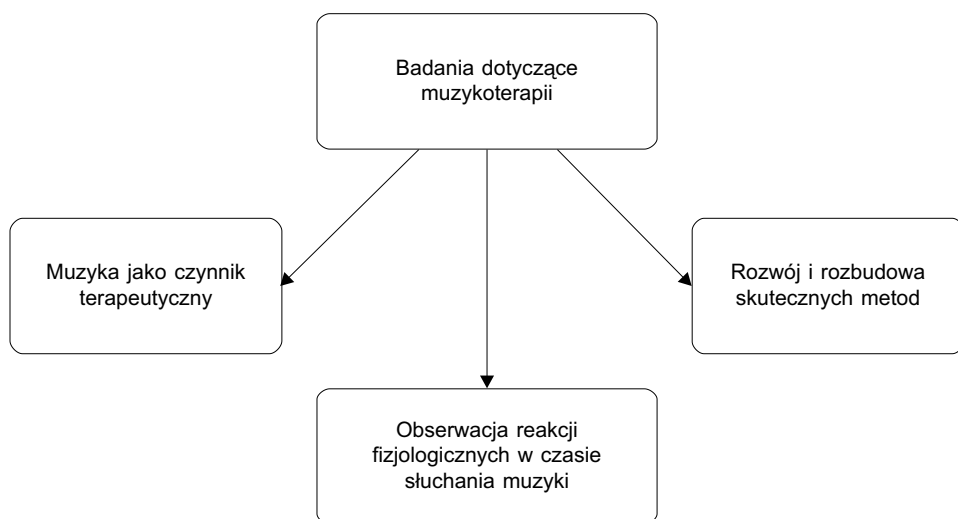
<sup>23</sup> <http://www.niepelnosprawni.info/ledge/x/9277>

pytanie: W jaki sposób dobierać muzykę do konkretnych działań człowieka, np. podczas pracy z programem komputerowym?

Słuchanie „odpowiedniej muzyki”, „dostosowanej do indywidualnych potrzeb”, „muzyki dobrej”, „przyjaznej użytkownikowi”, „muzyki uspokajającej”, „muzyki pobudzającej” — w publikacjach nierzadko możemy przeczytać tego typu wskazówki, które niewiele konkretnych wytycznych nam przekazują. Czymże bowiem jest owa „muzyka dobra”, „dostosowana”, „przyjazna dla ucha”, o której obecnie tyle się mówi?

W celu uściślenia wskazówek do terapeutycznego zastosowania muzyki przeanalizowano wyniki badań, przeprowadzonych w ciągu lat, dotyczących omawianego obszaru. Badania te można podzielić na trzy grupy, co przedstawiono na rysunku 2.

„Już dawno zauważono, że chorały gregoriańskie i muzyka Mozarta redukują stres, pomagają w koncentracji, ułatwiają zasypianie. Badania nad wpływem muzyki Mozarta rozpoczęły się we Francji w latach 50. XX w. Dr Alfred Tomatis wykorzystywał koncerty i symfonie skrzypcowe w pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy i komunikacji. Jego obserwacje wykorzystywały w latach 90-tych setki centrów terapeutycznych w coraz popularniejszej muzykoterapii. Początkowo wykorzystywano muzykę tego kompozytora w leczeniu epilepsji, potem rozszerzono wykorzystywanie utworów Mozarta także w leczeniu autyzmu, dysleksji, zaburzeń emocjonalnych, ADHD i innych chorób”<sup>24</sup>.



Rys. 2. Podział badań nad terapeutycznym zastosowaniem muzyki<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Opracowanie własne na podstawie: Ch. S c h w a b e: *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*. Warszawa 1972.

Przeprowadzone badania dowiodły, że muzyka:

- oddziałuje na stan świadomości człowieka;
- oddziałuje na procesy fizjologiczne;
- podnosi odporność organizmu;
- wyzwala mechanizmy obronne;
- pobudza zdolności intelektualne (pamięć, koncentrację, uwagę, motywację do nauki);
- wzmacnia procesy myślenia i wyobraźnię;
- powoduje synchronizację pracy obu półkul mózgowych;
- oddziałuje na psychomotorykę (porządkuje, energetyzuje ruch ciała);
- wpływa na twórczość, kreatywność i koncentrację;
- po 10 minutach słuchania niweluje zmęczenie, spowalnia oddech i pracę serca;
- gasi negatywne emocje (złość, niechęć, agresję);
- rozwija postawę twórczą;
- wpływa pozytywnie podczas zajęć (podnosi poziom sprawności procesów poznawczych).

Muzyka proponowana przez specjalistów (kompozytorzy):

J.S. Bach, L.V. Beethoven, J. Brahms, P. Czajkowski, A. Corelli, J. Haydn, W.A. Mozart, A. Vivaldi.

Muzyka proponowana przez specjalistów (utwory):

A. Chaczaturian: *Taniec z szablami* z baletu *Gajane*,

F. Chopin: *Etiuda E-dur* op.10 nr 3, *Walc cis-moll* op.64 nr 2, *Etiuda rewolucyjna c-moll* op.10 nr 12,

H. Cruciatus: *Szczęście we dwoje*,

P. Czajkowski: *Andante cantabile* z *Serenady na skrzypce*,

J.S. Bach: *Koncert fortepianowy A-dur*, cz. 2., 3. *Koncert brandenburski D-dur*, *Ave Maria*, aria z *III suitę orkiestrowej D-dur*,

B. Flies: *Kołysanka*,

W.A. Mozart: *Marsz turecki* (rondo *Alla turca*) *a-moll*, uwertura do *Wesela Figara*, *Symfonia g-moll* nr 40 KV 550 cz. 1.

Specjaliści proponują muzykę klasyczną, muzykę instrumentalną oraz dźwięki muzyki pochodzące z natury. Zastanawia w takim razie, w jakiej formie owa muzyka powinna być dzieciom „podawana”. Czy stając się użytkownikiem programu komputerowego, dziecko powinno słyszeć utwory instrumentalne, które mają gwarantować pobudzenie zdolności intelektualnych? Czy utwór powinien być wygrywany w całości, podczas wykonywania danego zadania, czy też we fragmentach? Czy dźwięk powinien być generowany nieustannie, z góry narzuconym rytmem, czy też użytkownik powinien mieć możliwość wyłączenia go w wybranym przez siebie momencie?

Wszystkie wymienione pytania wymagają szczegółowych badań, na podstawie których można by określić sposób postępowania muzycznego w programach przeznaczonych dla najmłodszych. Fundamentalne jest natomiast pytanie o preferencje dzieci, a więc o rodzaj muzyki, która nie tylko miałaby ułatwiać przyswajanie wiedzy, ale też byłaby przez dzieci lubiana.

Każdy człowiek reaguje na dźwięk w inny sposób, w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje, od rodzaju bodźców akustycznych, stanu emocji; inaczej odbiera muzykę podczas posiłku, a inaczej, gdy jest zmęczony. Interesująco opisał to Piotr Wierzbicki w swojej książce *Życie z muzyką*, gdy dostrzegł, że słuchanie kantat Bacha podczas śniadania powoduje u niego dolegliwości żołądkowe graniczące z nerwicą, podczas gdy np. serenady Mozarta albo walce Chopina nie wywoływały takiej reakcji.

Inny autor — Don Campbell, w swoich obserwacjach powiązał rodzaj słuchanego utworu z reakcjami zachodzącymi w organizmie człowieka. Wysookie częstotliwości dźwięków są zgodne z rytmem pracy serca, integrują wewnętrzny rytm procesów poznawczych i zewnętrzną aktywność. W zależności od tego, jak dana osoba reaguje na muzykę, można w odpowiedni sposób dobrać ją tak, aby optymalnie stymulowała pracę mózgu w czasie nauki czy relaksu. Badania w tej dziedzinie prowadzono na uniwersytetach w USA, Kanadzie oraz we Francji. Udowodniono, że pacjenci słuchający przez 15 minut dziennie muzyki o charakterze relaksacyjnym potrzebowali tylko 50% zaleconych dawek leków uspokajających i środków znieczulających. Studenci, którym przed testem włączono stymulującą procesy myślowe muzykę, znacznie szybciej i skuteczniej radzili sobie z zadaniami.

Idąc tym tropem, Don Campbell opracował zestawienia utworów Mozarta w celu wykorzystania ich w pracy z dziećmi; i tak np. rondo *Eine kleine Nachtmusik*, *allegro moderato* z 2. *Koncertu skrzypcowego* umieścił w części stymulującej procesy myślowe, arię *Voi che sapete* z *Wesela Figara*, *andante* z *Casation*, *adagio* z *Grand Partita*, koncert z 9. *Serenady* w części relaksacyjnej i odpężającej; do ćwiczeń ruchowych, tańca, zabaw świetnie nadają się *Aria szampańska* z opery *Don Giovanni*, rondo *Alla turca*, *La Bataille*, *March No1* (tabela 2.). Powstała cała seria starannie dobranych utworów, w świetnych wykonaniach, opatrzonych komentarzami i sugestiami, stanowiąca podstawę metody znanej już na całym świecie jako „efekt Mozarta”<sup>26</sup>.

Don Campbell od lat prowadzi zajęcia, propagujące „efekt Mozarta”, na całym świecie, również w Polsce. Korzystają z nich rodzice, nauczyciele, kinezjolodzy, psychologowie, pedagodzy, muzykoterapeuci, rehabilitanci, fizjoterapeuci. W praktycznej formie przekazuje, jak wykorzystać siłę muzyki, uczy stymulować procesy mózgu i słuchu, uczy stosowania ruchu i rytmiki w celu poprawy

<sup>26</sup> <http://www.niepelnosprawni.info/ledge/x/9277>

Tabela 2

## Zestawienie utworów Mozarta w celu wykorzystania ich w pracy z dziećmi

| Cele utworów                      | Utwory Mozarta                                                                                                                                                |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stymulacja procesów myślowych     | rondo <i>Eine kleine Nachtmusik</i> ,<br><i>allegro moderato</i> z 2. Koncertu skrzypcowego                                                                   |
| Relaksacja i odprężenie           | aria <i>Voi che sapete</i> z <i>Wesela Figara</i> ,<br><i>andante</i> z <i>Casation</i> , <i>adagio</i> z <i>Grand Partita</i> , koncert z 9. <i>Serenady</i> |
| Taniec, zabawa, ćwiczenia ruchowe | <i>Aria szampańska</i> z opery <i>Don Giovanni</i> , rondo <i>Alla turca</i> , <i>La Baille</i> , <i>March No1</i> .                                          |

pamięci, koordynacji i koncentracji. Zajęcia prowadzone są w formie warsztatów i odbywają się w kilkudniowych cyklach.

„Campbell w swoich obserwacjach powiązał rodzaj słuchanego utworu z reakcjami zachodzącymi w organizmie człowieka. Wysokie częstotliwości dźwięków są zgodne z rytmem pracy serca, integrują wewnętrzny rytm procesów poznawczych i zewnętrzną aktywność. W zależności od tego, jak dana osoba reaguje na muzykę, można w odpowiedni sposób dobrać ją tak, aby optymalnie stymulowała pracę mózgu w czasie nauki czy relaksu. Badania w tej dziedzinie prowadzono na uniwersytetach w USA i Kanadzie oraz we Francji.

Udowodniono, że:

- pacjenci słuchający przez 15 minut dziennie muzyki o charakterze relaksacyjnym potrzebowali tylko 50 proc. zalecanych dawek leków uspokajających i środków znieczulających;
- studenci, którym przed testem włączono stymulującą procesy myślowe muzykę, znacznie szybciej i skuteczniej radzili sobie z zadaniami;
- niemowlęta na oddziale noworodków uspokajały się znacznie szybciej, gdy w sali włączona była łagodna muzyka;
- podczas skomplikowanych operacji na salach operacyjnych często słyszeć muzykę, co ułatwia chirurgom maksymalną koncentrację<sup>27</sup>.

Innym przykładem badań był, przeprowadzony w ciągu sześciu miesięcy, interesujący eksperyment pedagogiczny pod naukowym kierownictwem Yaira Schiftana ze Szwajcarii oraz Andrzeja Stadnickiego z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Eksperyment wykonała nauczycielka muzyki i pedagog korekcyjny Elżbieta Kaczmarek-Kudełko. Na zajęcia niekonwencjonalnej terapii pedagogicznej zakwalifikowano dzieci ze stwierdzonymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną zaburzeniami „o charakterze dyslektycznym”. Efekty terapii zostały zbadane i potwierdzone kolekcją rzetelnych, znormalizowanych i trafnie dobranych testów pedagogicznych. Wykazały one ponad wszelką wątpliwość, że łączenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z terapią

<sup>27</sup> Ibidem.

metodą akustyczno-wibracyjną *Musica Medica* ma wielorakie pozytywne oddziaływania:

- wpływa korzystniej na aktywność dzieci podczas zajęć aniżeli same zajęcia prowadzone wyizolowaną metodą tradycyjną (najczęściej wyłącznie werbalną i statyczną);
- wpływa pozytywnie na podniesienie poziomu sprawności procesów poznawczych;
- wzmacnia koncentrację uwagi i motywację do nauki;
- łagodzi zaburzenia emocjonalne;
- kształci twórczą postawę dziecka oraz wzmacnia i rozwija poczucie własnej wartości<sup>28</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych wielu badaczy, między innymi tacy jak: F.H. Rauscher i G.L. Shaw, przeprowadzili całą serię eksperymentów. Badania te potwierdziły pozytywny wpływ muzyki w tempie *allegro*, złożonej pod względem struktury, podobnej w harmonii do muzyki Mozarta — wpływ niebezpośredni — na procesy poznawcze człowieka. Polska badaczka A. Wasieli (2003) przedstawiła opracowanie (tabela 3., rys. 3., 4., 5.), w którym ukazuje wpływ dwu rodzajów muzyki na koncentrację uwagi. Badania przeprowadzone zostały na grupie licealistów, za pomocą Testu Uwagi Toulouse i Pierona. Badane osoby były w tym samym wieku (18/19 lat). Każdą z osób poddano działaniu tych samych bodźców muzycznych, w trzech warunkach eksperymentalnych. W badaniu kontrolowano rodzaje osobowości, takie jak ekstrawersja i introwersja, oraz płeć.

Tabela 3

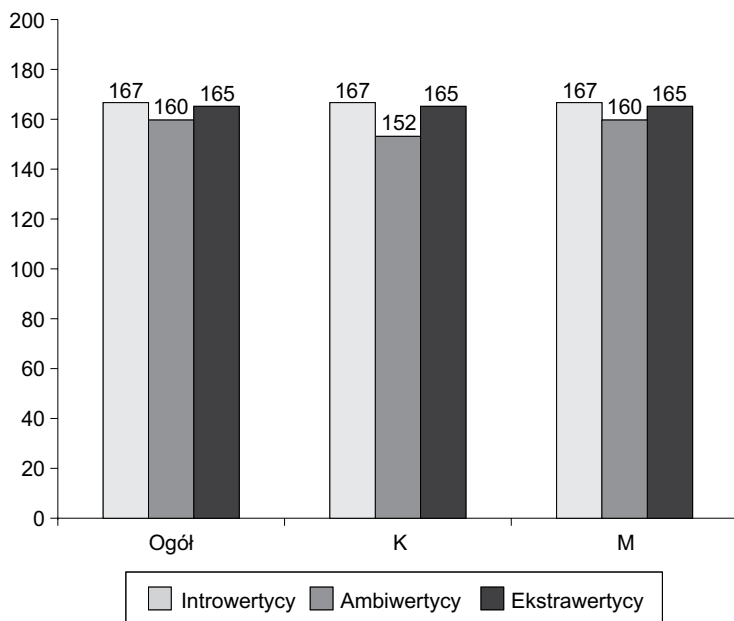
**Badania oddziaływania muzyki — przeciętne wartości testu koncentracji  
wśród trzech grup badanych**

| Rodzaj osobowości | Koncentracja bez muzyki |     |     | Koncentracja z muzyką |     |     |             |     |     |
|-------------------|-------------------------|-----|-----|-----------------------|-----|-----|-------------|-----|-----|
|                   |                         |     |     | uspokajającą          |     |     | pobudzającą |     |     |
|                   | ogół                    | K   | M   | ogół                  | K   | M   | ogół        | K   | M   |
| Introwertycy      | 167                     | 167 | 167 | 191                   | 194 | 189 | 184         | 185 | 183 |
| Ambiwertrycy      | 160                     | 152 | 169 | 189                   | 190 | 189 | 187         | 188 | 186 |
| Ekstrawertycy     | 165                     | 165 | 165 | 176                   | 175 | 178 | 191         | 194 | 189 |

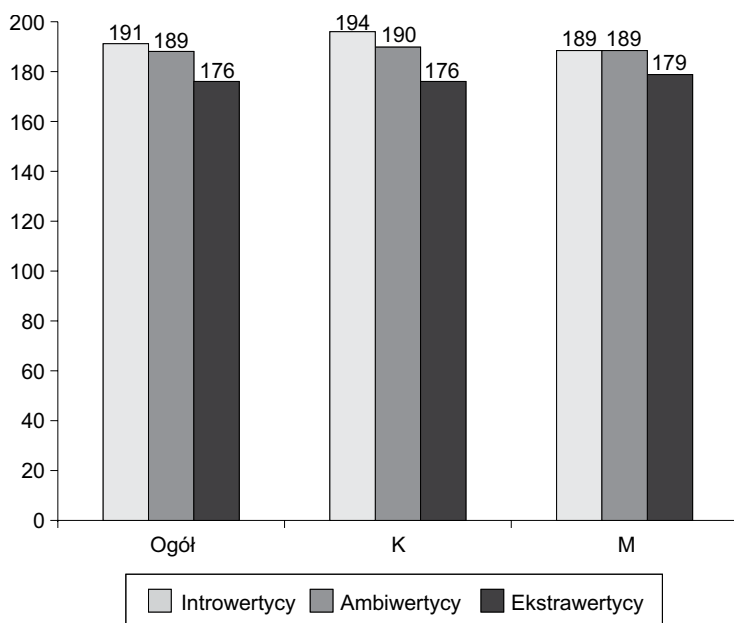
Źródło: E. Aranowska, P. Pałosz: *Relacje między preferencjami muzycznymi a percepcją muzyki. Materiały z LI Otwartego Seminarium z Akustyki. Gdańsk-Sobieszewo, 06—10.09.2004 r.* Gdańsk 2004, s. 270.

Na podstawie przedstawionych badań można wnioskować, że pomiędzy introwertykami a ambiwertrykami nie ma istotnych różnic, jeśli rozpatrujemy wpływ muzyki na stopień osiąganą przez nich koncentrację. Introwertycy natomiast zdecydowanie najwyższe wyniki osiągają przy muzyce uspokajającej.

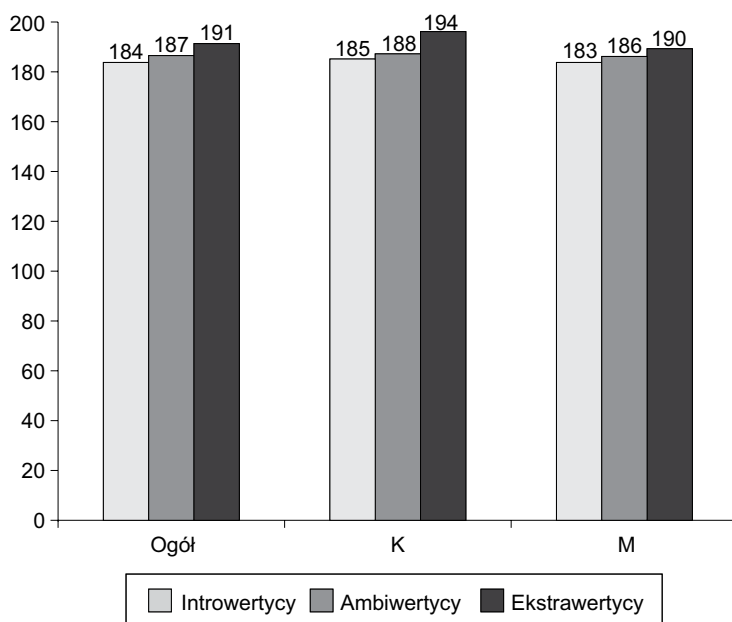
<sup>28</sup> <http://www.archiwum.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=273>



**Rys. 3.** Badania koncentracji przeprowadzane bez muzyki



**Rys. 4.** Badania stopnia koncentracji przeprowadzone z udziałem muzyki uspokajającej



**Rys. 5.** Badania stopnia koncentracji przeprowadzone z udziałem muzyki pobudzającej

Ekstrawertycy zaś najlepsze wyniki osiągają przy muzyce pobudzającej, ponieważ mają oni stosunkowo niski poziom pobudzenia układu nerwowego — nie dziwi więc fakt poszukiwania przez nich stymulacji z zewnątrz, np. w postaci muzyki o dużym zabarwieniu emocjonalnym.

## Podsumowanie

Przeprowadzono wiele badań nad muzykoterapią przez ostatnie dziesięciolecie, jednak żadne z nich nie pozwalają wyodrębnić muzyki / dźwięków, które preferowałyby dana jednostka. Brak takiej informacji uniemożliwia ukierunkowanie działań na stworzenie „idealnego interfejsu użytkownika” w programach dla dzieci. Mamy jedynie informacje o preferowanej kolorystyce oraz wpływie barwy i dźwięku na samopoczucie jednostki, co przedstawia tabela 4.

Informacje przedstawione w tabeli 4.<sup>29</sup> można odnaleźć w wielu źródłach literaturowych. Niestety nie są one poparte badaniami, które konkretnie charakteryzowałyby wpływ / zakres oddziaływania koloru oraz dźwięku na samopoczucie.

<sup>29</sup> <http://www.drnatuara.pl/biostimul.htm>

Tabela 4

**Wpływ barwy oraz dźwięku na stan emocjonalny człowieka**

| Stan emocjonalny                          | Barwa              | Dźwięk                                                                           |
|-------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Aktywność / ożywienie<br>wzrost ciśnienia | czerwień           | <i>staccato</i> , dysonansowy z silnymi akcentami,<br>muzyka głośna              |
| Witalność / siła życiowa                  |                    | —                                                                                |
| Uspokojenie                               | niebieski / zieleń | <i>legato</i> , lekka linia melodyczna i harmonia, bez<br>akcentów, muzyka cicha |
| Wzmoczenie koncentracji                   | niebieski          | —                                                                                |
| Stymulacja pracy mózgu                    | żółć / zieleń      | —                                                                                |

cie i działalność człowieka. W związku z tym próby określenia idealnego interfejsu graficznego i dźwiękowego w programach edukacyjnych dla dzieci łączyłyby się z koniecznością przeprowadzenia badań na ten temat, gdyż wyznaczników idealnego interfejsu należy upatrywać przede wszystkim w preferencjach użytkowników, indywidualnych dla danej jednostki, a więc niemożliwych do uogólnienia.

Jolanta Musiał, Anna B. Pietruszka

**A graphic and sound interface in educational programmes****S u m m a r y**

The article constitutes an attempt to answer the question on the presence of a universal graphic and sound interface in educational programmes for children. The authors of the article analyse an auditory and visual perception of children in order to select the most important features making it possible to create such a user interface that would be adjusted to the needs of the majority of users. Each user, though, has different preferences and individual needs infrequently deriving from their health condition. The article also presents the analysis of studies which would probably allow for the formation of such an interface user which would be “friendly” for everyone.

Jolanta Musiał, Anna B. Pietruszka

**Das graphische und akustische Interface in Lehrprogrammen****Z u s a m m e n f a s s u n g**

Der vorliegende Artikel sollte bei der Suche nach einem universellen graphischen und akustischen Interface in Computerlehrprogrammen für Kinder behilflich sein. Die Verfasserinnen untersuchen auditive und visuelle Perzeption der Kinder, um die wichtigsten Merkmale eines solchen

Interfaces zu erschaffen, das den Bedürfnissen von den meisten Benutzern angepasst würde. Jeder Benutzer hat zwar seine eigenen Bedürfnisse, die nicht selten auch mit seinem Gesundheitszustand verbunden sind. Die Ergebnisse der hier angebrachten Untersuchungen helfen vielleicht ein universelles, allen Benutzern freundliches Interface zu finden.

Remigiusz Kopoczek

## **Analiza ruchu oczu w kontekście dysleksji rozwojowej dzieci**

### **Wprowadzenie**

Dysleksję lub specyficzne zaburzenia czytania (Specific Reading Disabilities, SRD) definiuje się często jako zaburzenia umiejętności czytania i literowania. Zdarzają się one pomimo odpowiedniego poziomu intelektualnego i odpowiednich warunków umożliwiających naukę czytania. Wiele teorii próbuje wyjaśnić przyczyny dysleksji. Etiologii i patomechanizmów dysleksji na razie precyzyjnie nie określono. Najczęstsze poglądy dotyczące etiologii można podzielić na:

- genetyczne — przyczyną dysleksji — dziedziczenie cech, które w centralnym układzie nerwowym warunkują zaburzenia w funkcji nauki pisania i czytania;
- organiczne — dysleksja wynikiem uszkodzenia okolic mózgu odpowiedzialnych za procesy czytania i pisania;
- rozwojowe — dysleksja wynikiem opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego;
- psychiczne — dysleksja łączy się z zaburzeniami emocjonalnymi;
- hormonalne — przyczyną dysleksji nadprodukcja testosteronu<sup>1</sup>.

Obecnie badacze w swoich poszukiwaniach skłaniają się szczególnie ku dwom teoriom. W pierwszym wypadku za podłoże zaburzenia czytania i specyficznych zaburzeń językowych uznaje się nieprawidłowości funkcjonowania systemu językowego. Szczególnie teoria przetwarzania fonologicznego zakłada, że

---

<sup>1</sup> S. Juszczyk, W. Zając: *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice 1997, s. 61.

nieprawidłowości te dotyczą przetwarzania fonologicznego i pamięci. Według drugiej teorii problemy powstają w wyniku zaburzeń sensorycznych, zarówno wzrokowych, jak i słuchowych<sup>2</sup>. Teoria wielkokomórkowa, sformułowana przez Johna Steina<sup>3</sup>, wskazuje na zależność między zaburzeniami kanału wielkokomórkowego w mózgu a trudnościami w czytaniu u dzieci. Według tej teorii osoby słabo czytające mają nieznaczne zaburzenia rozwoju neuronów kanału wielkokomórkowego. To powoduje, że dane wejściowe o dużej gęstości, które trafiają do centrów wzrokowo-motorycznych w tylnej części kory ciemieniowej, do wzgórka czworaczego górnego i mózdzku, są opóźnione i rozproszone w czasie. Po dostarczeniu informacji do kanału wielkokomórkowego kontrola mięśni oka nie jest dobrze skoncentrowana w czasie, a to przyczynia się do gorszej stabilizacji oczu podczas fiksacji, szczególnie podczas czytania. Linie optyczne oczu przecinają się, co sprawia, że wydaje się, że litery robią to samo. Dlatego właśnie osoby z dysleksją mają tendencję do odwracania porządku liter oraz przestawiania kolejności liter sąsiadujących ze sobą i popełniają błędy w anagramach. Stabilność fiksacji dwuocnej u dzieci jest skorelowana z wrażliwością wzrokową systemu wielkokomórkowego na ruch. W związku z tym, jakość fiksacji dwuocnej wyznacza to, jak stabilne wydają się litery, kiedy usiłuje się je odczytać. Wrażliwość wzrokowa na ruch determinuje zatem zdolność prawidłowego określania kolejności liter w słowie. Innymi słowy, wrażliwość na ruch wpływa na umiejętności ortograficzne dzieci, niezależnie od istniejącego związku ortografii z umiejętnościami fonologicznymi.

## Technika w diagnozowaniu dysleksji

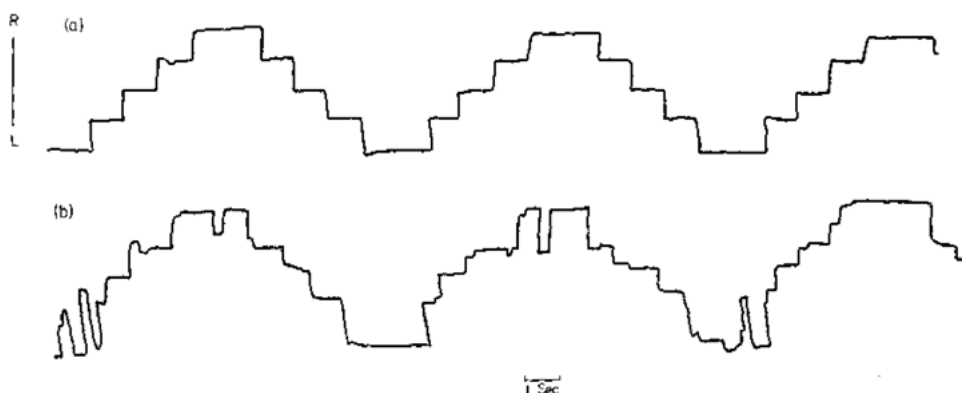
W badaniach nad dysleksją wykorzystuje się coraz częściej urządzenia i metody stosowane w biometrii. Szczególnie interesujące wydają się te obszary biometrii, które wykorzystują mechanizmy związane z zachowaniem osób. Zastosowanie metod behawioralnych pozwala na obserwacje zjawisk zachodzących w mózgu człowieka, a co za tym idzie — bardzo precyzyjną obserwację i analizę uzyskanych tym sposobem wyników. Przykładem zastosowania wymienionej techniki jest użycie systemów pomiarowych ruchu oka do wspomagania diagnozowania dysleksji. Są też oczywiście inne metody pomiarowe aktywności mózgu, takie jak PET (Positron Emission Tomography) czy MRI (Magnetic Reso-

<sup>2</sup> A. Facchetti, M.L. Lorusso: *Spowolnienie skupiania uwagi wzrokowej i słuchowej u dzieci z dysleksją rozwojową*. W: *Dysleksja od badań mózgu do praktyki*. Red. A. Grabowska, K. Rymarczyk. Warszawa 2004.

<sup>3</sup> J. Stein: *Wielkokomórkowa teoria dysleksji*. W: *Dysleksja od badań mózgu do praktyki...*

nanse Imaging), stosowane w badaniu aktywności mózgu osób dotkniętych dysleksją, jednak ze względów ekonomicznych nie można ich na obecnym etapie badań powszechnie eksploatować.

Pierwsze prace nad posługiwaniem się systemami pomiarowymi ruchu oka w diagnozie dysleksji prowadził na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku George Th. Pavlidis. W pracy na ten temat, zatytułowanej *Do eye movements hold the key to dyslexia?*, opisuje eksperyment polegający na badaniu charakterystyki ruchu oka badanych dzieci w wieku 10—16 lat. Badanie polegało na zapalaniu na listwie kolejno diod LED i rejestrowaniu ruchu oczu. Wyniki pomiaru pokazały, że osoby dyslektyczne mają o wiele większą liczbę sakkad i regresji w porównaniu z osobami niedyslektycznymi. Rysunek 1. przedstawia wykresy charakteryzujące oba przypadki.



**Rys. 1.** Wykresy sakkad

a — prawidłowy ruch oka, b — nieprawidłowy ruch oka

Na rysunku 1. widać ruch oka jedynie na osi X. Przypadek a obrazuje prawidłowy ruch oka. Sytuacja b ukazuje dużą liczbę sakkad, a także dużą niestabilność ruchów. Pavlidis przeprowadził jednocześnie badania z wykorzystaniem metod psychologicznych, które potwierdziły słuszność jego założeń. Badanie przeprowadzono na grupie wiekowej 10—16 lat, dzięki czemu uniknięto problemu z brakiem dokładnych badań psychologicznych dzieci młodszych<sup>4</sup>. Innym ciekawym eksperymentem było przebadanie grupy dzieci w wieku lat 6 przez zespół Józefa Obera, z wykorzystaniem systemu OBER-2. Dzięki tym badaniom udało się zaobserwować takie zjawiska w ruchu oczu wśród dzieci z podejrzeniem dysleksji, jak:

- dominacja jednego oka;
- wyłączanie jednego oka;

<sup>4</sup> G. Pavlidis: *Do eye movements hold the key to dyslexia?* „Neuropsychologia” 1981, nr 59, s. 57.

- skanowanie bloczków — przód, tył, przód;
- ślizganie się po bloczkach symulujących wyrazy — brak rozpoznania obrazu;
- jednoczesne ruchy w pionie i poziomie — półkoliste ruchy na osi Y lub jednostajny ruch na osi X i skokowe zmiany na osi Y przy skanowaniu bloczków;
- długie okresy skanowania cegiełki, około 300—400 ms, i częste powroty;
- rzeczywisty tekst — dobre skanowanie w tył na początku tekstu, długotrwałe skanowanie pojedynczych liter, składanie sylab z kolejnych liter, wielokrotnie powtarzana sekwencja: fiksacja — sakkada — fiksacja — zwrotna sakkada;
- drobne skoki na osi X;
- wolniejszy o około 25% czas reakcji, w porównaniu ze średnią wieku;
- gubienie poruszających się punktów przy teście refleksu;
- szybkie męczenie wzroku;
- brak koncentracji uwagi i koordynacji ruchów, skręcanie, przekrzywianie głowy, gwałtowne ruchy głową, przysłanianie jednego oka, mrużenie oka<sup>5</sup>.

## Raport z badań dzieci szkolnych

Teoria wielkokomórkowa Steina i eksperymenty Pavlidisa i Obera stały się podstawą do przeprowadzenia badań z wykorzystaniem stytemu pomiarowego ruchu oka. Badanie obejmowało wszystkie dzieci szkoły podstawowej klas 1—3 w wybranej szkole. Pomiar realizowano za pomocą urządzenia OBER-2, które rejestrowało ruch oczu podczas wyświetlania na ekranie monitora punktu, który w odstępach jednosekundowych losowo zmieniał swoje położenie na osi X. Dzięki takiemu testowi uniknięto możliwości nauczenia się sekwencji skoków, czyli test ten mógł być powtarzany bez obawy, że badane dziecko zapamięta sekwencje. Test trwał 10 sekund i powtarzano go trzykrotnie. Wyniki pomiarów poddano następnie analizie statystycznej. Na jej podstawie możliwe było określenie następujących parametrów:

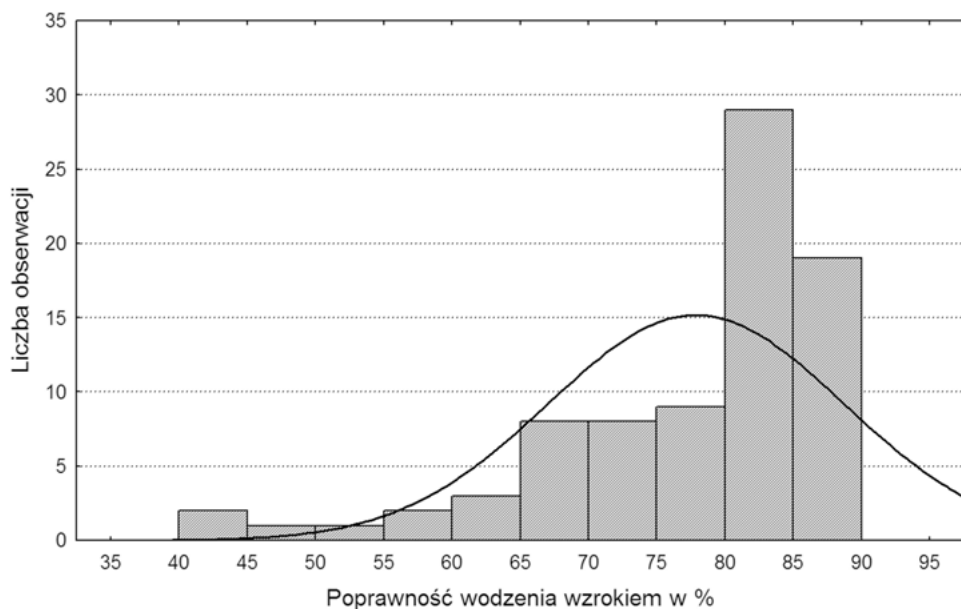
- liczby sakkad (skoków oczu);
- poprawności wodzenia wzrokiem za punktem na ekranie;
- szybkości reakcji na bodziec.

Poprawność wodzenia wzrokiem za wyświetlanym punktem to parametr opisujący, jak dokładnie badany obserwuje punkt na ekranie i czy w czasie pomia-

---

<sup>5</sup> J. L o s k a: *Wybrane problemy sprzętu i oprogramowania systemu pomiaru ruchu oka OBER-2*. Gliwice 2003, s. 6.

ru oczu badanego wykonują ruch dokładnie za zmieniającym położenie punktem. Im wyższa była wartość procentowa, tym lepsza też okazywała się poprawność tego parametru. Wyniki pomiaru sugerują, że wartość powyżej 65% stanowi wynik dobry. Wartości poniżej 65% uzyskało 9% uczniów. Rysunek 2. przedstawia liczbę obserwacji dla poszczególnych wartości.



Rys. 2. Wykres poprawności wodzenia wzrokiem

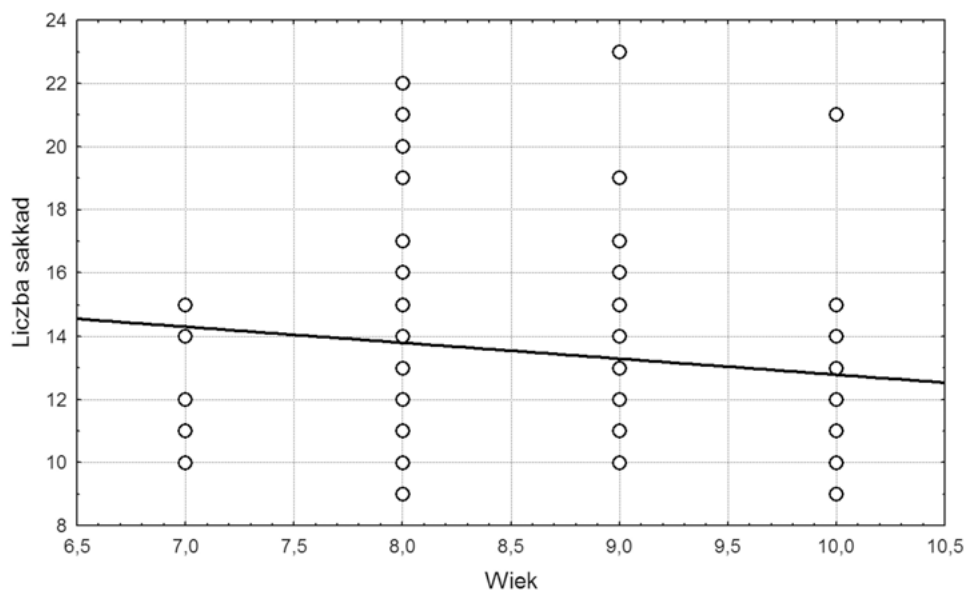
Dane te koniecznie trzeba uzupełnić o wyniki podziału ze względu na wiek dziecka. Wyniki uzyskiwane przez dzieci w poszczególnych grupach wiekowych były diametralnie różne (zob. rys. 3.). W wieku 8 lat rozrzut uzyskiwanych wyników okazał się znacznie większy niż w wieku lat 10. Może to sugerować, że wraz z wiekiem badanego poprawia się koordynacja wzrokowa.

Na podstawie analizy danych można określić obszar, w którym znalazły się wyniki niejednoznaczne, a więc takie, co do których są pewne wątpliwości. Obszar ten, w biometrii określany jako niepoprawne zakwalifikowanie lub odrzucenie (FAR, FRR), zmniejsza się wraz z wiekiem badanych.

Uzyskane wyniki pomiaru liczby sakkad (skoków oczu) dały podobne konkluzje (rys. 4.). Osoby najmniej dokładnie wodzące wzrokiem miały też diametralnie różną liczbę sakkad w porównaniu z liczbą wyświetlanych skoków na ekranie.

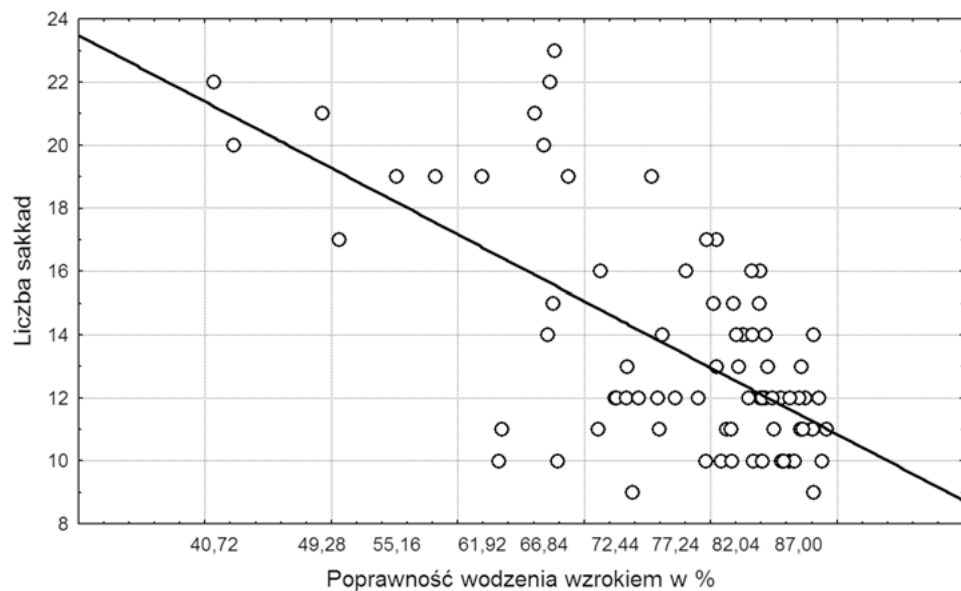
Uzyskiwane wyniki zależą od wieku dziecka, tak jak w poprzednim wypadku. Wraz z wiekiem badanego liczba sakkad zbliża się do liczby wymuszeń na ekranie. Sytuację tę ukazuje rysunek 5.





**Rys. 5.** Liczba sakkad w funkcji wieku

Tezę o zależności pomiędzy liczbą sakkad a dokładnością wodzenia wzrokiem dobrze obrazuje rysunek 6.



**Rys. 6.** Zależność liczby sakkad od dokładności wodzenia

Wyraźnie widać koncentrację wyników w dolnym prawym rogu rysunku 6, a więc w obszarze największej dokładności wodzenia wzrokiem i najdokładniejszej liczby sakkad. Wyniki w górnym lewym rogu rysunku 6. obrazują najslabsze rezultaty.

## Podsumowanie

Uzyskane wyniki pomiarów pozwoliły odszukać osoby, których wyniki wyraźnie odbiegały od średniej dla danej grupy wiekowej. Osoby te miały jednocześnie słabsze rezultaty w nauce czytania i pisania. Trudno pokusić się, na tym etapie badań, o jednoznaczne stwierdzenie, że osoby te mogą być zaliczone do grupy ryzyka dysleksji, jednak na podstawie teorii Steina i badań Pavlidisa można przypuszczać, że jest to prawdopodobne. Cel badania — odszukanie wśród badanych dzieci osób o odmiennych od większości populacji parametrach ruchu oka — został zrealizowany. Dalsze badania pomogą znaleźć odpowiedź, czy na podstawie pomiaru ruchu oka można szybko i w miarę obiektywnie zanalizować ruch oczu w kontekście zakwalifikowania dziecka do grupy ryzyka dysleksji.

Remigiusz Kopoczek

### **The analysis of eye movement in the context of developmental dyslexia in children**

#### **S u m m a r y**

John Stein's multicellular theory deserves attention among the theories concerning dyslexia's etiology. It says that people having problems with reading suffer from slight disorders in the development of the neurons of a multicellular channel. One of the most promising methods researching this phenomenon is the oculographic method with the use of the technique of measurement by means of the OBER-2 system. The measurements conducted on students attending from 1 to 3 primary school grades indicate an important correlation between a reaction of an eye to the stimulus and the results obtained when teaching reading. The very results can suggest the correctness of the theses made in John Stein's theory.

Remigiusz Kopoczek

**Die Analyse der Augenbewegung  
bei Entwicklungslegasthenie der Kinder**

**Zusammenfassung**

Unter den die Ätiologie der Legasthenie betreffenden Theorien ist die Großzelltheorie von John Stein besonders beachtenswert. Sie lautet, dass bei leseschwachen Personen leichte Entwicklungsstörungen der Neuronen des Großzellkanals auftreten, was u. a. in schlechterer Augenstabilität während des Lesens zum Vorschein kommt. Bei Erforschung des Phänomens bedient man sich u. a. einer der erfolgreichsten und viel versprechenden Methoden, nämlich der okulographischen Methode, bei der das Messsystem OBER-2 verwendet ist. Die Ergebnisse der an den Schülern der 1—3 Klasse der gewählten Grundschule durchgeführten Messungen beweisen, dass es eine Wechselbeziehung zwischen der Augenreaktion auf einen bestimmten Reiz und den Erfolgen im Lesen gibt. Das lässt die von John Stein gestellten Thesen für richtig halten.

Andrzej W. Mitas, Anna B. Pietruszka

## **Wybrane problemy muzykoterapii**

### **Wprowadzenie**

Współcześnie rozwój technologiczny przejawia się w wielu różnych obszarach codzienności. Zasadnicza dziedzina ludzkiej działalności to zdobywanie niezbędnej do życia wiedzy, przy zachowaniu relatywnie wysokiego komfortu psychicznego. To znakomity obszar aplikacji technologii informacyjnej, a w szczególnym wypadku można tu zastosować wyniki badań w zakresie muzykoterapii. Z doświadczeń wiadomo, że właściwe dla danej jednostki ludzkiej tło muzyczne istotnie poprawia jego stan psychiczny, jak również fizjologiczny, choć w tym wypadku zdefiniowanie funkcji korelacji jest niezmiernie skomplikowane. Należy przypuszczać, że relatywnie łatwe w realizacji tworzenie muzykoterapeutycznego w swoim charakterze tła muzycznego w procesie nauczania — uczenia się może w istotny sposób wpływać na efektywność tego procesu. Niezbędne w tej sytuacji staje się poznanie podstawowych rezultatów badań w zakresie muzykoterapii, by możliwa stała się próba implementacji tej koncepcji, szczególnie zastosowanej w postaci interfejsu dźwiękowego w komputerowych programach wspomagania nauczania.

### **Rys historyczny muzykoterapii**

Pierwsze wzmianki na temat leczniczego wpływu muzyki na organizm ludzki znajdujemy w udokumentowanej historii ludzkości sprzed tysięcy lat. Pierwszym znanym z imienia i zanotowanym w historii muzycznym terapeutą był

król Dawid. On to ponoć dźwiękami swojej lutni czy harfy wyleczył historyczne depresje króla Saula. Później w sanatoriach Eskulapa wprowadzono specjalną muzykę leczniczą, stosowaną przez tzw. azetologów<sup>1</sup>. W czasach antycznych myśliciele, tacy jak Arystoteles czy Pitagoras, wskazywali na pozytywny wpływ muzyki na kobiety w ciąży. Nawotywali także do stosowania muzyki w trakcie nauki w celu lepszego przyswajania wiedzy przez uczniów. Najciekawszym chyba, spontanicznie wyrażonym, użyciem muzyki jako środka terapeutycznego było leczenie płasawicy, choroby występującej nagminnie w wiekach XVI—XVII. Jej największym ogniskiem była wówczas południowa Italia. Napady płasawicy traktuje się dzisiaj jako odmianę swego rodzaju psychozy, która być może powstaje pod wpływem gorąca, a może z racji awitaminozy. Ludzie dotknięci tą przypadłością wpadają w trans dziwnego, nieustannego tańca, aż do ostatecznego wyczerpania. Temu stanowi towarzyszyła gorączka, a nawet komplikacje płucne. Wkrótce zauważono wielki, kojący wpływ muzyki na tę chorobę i zaczęto stosować kurację muzyczną, angażując w proces leczenia muzyków i specjalne orkiestry.

Inny charakter miała maniakalna psychoza króla hiszpańskiego Filipa. Nie tańczył on jednak, ale zamknął się w odosobnieniu, odmawiając przyjmowania pokarmów i kontaktów z innymi ludźmi. Wówczas zastosowano kurację, polegającą na umieszczeniu w sąsiedniej izbie śpiewaka Firanellego, który nieustannie śpiewał. Król oczarowany śpiewem, obiecał w nagrodę spełnić każde życzenie śpiewaka. Firanelli za namową królowej zażądał, by król powrócił do swoich dawnych obowiązków i tak też się stało. Od tej pory śpiewak codziennie koił swoim głosem władcę do snu.

Najłatwiej ocenić wpływ leczniczy muzyki na sobie. Tak uczynił pewien Anglik, Robert Burton, publikując w roku 1632 traktat naukowy pod tytułem *Anatomia melancholii*. Na przykładzie własnego charakteru i własnych doświadczeń dowodził w nim wielkiego znaczenia muzyki w lecnictwie. Sto lat później (1749) angielski lekarz Brocklesby, opierając się na przykładach z własnej praktyki, opracował dzieło pod tytułem *Refleksje na temat starożytnej i nowoczesnej muzyki stosowanej leczniczo w rozmaitych przypadkach chorobowych*. Był to pierwszy podręcznik tego typu. Od momentu jego ukazania się drukiem wielu lekarzy zaczęło dzielić się własnymi doświadczeniami, przekazując je za pośrednictwem papieru zainteresowanym czytelnikom. W 1748 roku francuski doktor medycyny Louis Roger wydał drukiem *Traktat o efekcie muzyki na ludzkie ciało*. Jednakże do tego czasu wszyscy autorzy traktowali temat bardzo ogólnikowo. Pierwszym, który rozpatrzył utwory oraz instrumenty muzyczne pod medycznym kątem widzenia i przeprowadził ich selekcję, dostosowując do poszczególnych zachorowań, był Pargeter (1760—1810).

<sup>1</sup> Zob. W. Korabiewicz: *Cuda bez cudu. Rzecz o dziwnych lekach*. Warszawa 1988, s. 106.

Wszystkie wymienione działania i badania naukowe „dotykały” metody, którą dzisiaj nazywamy muzykoterapią. Jednak pełny rozkwit tej dziedziny nastąpił dopiero wraz z pojawieniem się nowej nauki — zwanej psychologią. Ona to ożywiła dotychczasową neuropsychiatrię, podsumowując między innymi całkowicie nową ideę stosowania muzykoterapii w szpitalach psychiatrycznych, a także w toku rehabilitacji osób upośledzonych<sup>2</sup>.

## Muzykoterapia — rys definicyjny

Muzykoterapia dziś to metoda postępowania wielostronnie wykorzystująca wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka<sup>3</sup>. To jedna z form oddziaływania psychoterapeutycznego i fizjoterapeutycznego<sup>4</sup>. Wpływa na psychikę i oddziałuje na cały organizm ludzki. Dzięki możliwości zmiany aktywności systemu nerwowego muzykoterapia wywołuje określone zmiany w czynnościach całego organizmu. Przekształca stopień napięcia mięśni, szybkość krążenia, modyfikuje szybkość oddychania, powoduje zmiany siły i szybkości pulsu. Muzyka wywołuje takie skutki za pośrednictwem swych elementów strukturalnych, takich jak rytm, metrum, tempo, dynamika, barwa, aparat wykonawczy — wpływa bowiem w sposób świadomy i niewerbalny na psychikę człowieka<sup>5</sup>. Obecnie muzykoterapię stosuje się w kompleksie działań leczniczych, obejmujących proces diagnozy, leczenia oraz rozwoju osobowości. Muzykoterapię dzieli się pod względem stopnia zaangażowania pacjenta w proces terapeutyczny. Wyróżnia się muzykoterapię receptywną oraz aktywną. Muzykoterapia receptywna polega na biernym słuchaniu muzyki, dzieleniu się odczuciami, rozmowie o muzyce, eksponowaniu swych przeżyć jedynie za pomocą słów. Muzykoterapia aktywna natomiast to forma odtwórcza. Znajdują tu zastosowanie wszelkiego rodzaju improwizacje instrumentalne, ruchowe (taniec, rytmika), głosowe (śpiew) — słuchacz ma współudział w muzyce, a więc również w jej tworzeniu.

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 106—111.

<sup>3</sup> Zob. T. Natanson: *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979.

<sup>4</sup> Zob. K. Lewandowska: *Muzykoterapia dziecięca: zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*. Gdańsk 2001, s. 170.

<sup>5</sup> P. Cyculko: *Elementy wychowania muzycznego w muzykoterapii dzieci niepełnosprawnych wzrokowo*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 3, s. 116—123.

## Główne zadania muzykoterapii

Cel muzykoterapii to wszechstronnie oddziaływanie na organizm ludzki, zarówno na sferę psychiczną, emocjonalną, jak i fizyczną. Poszczególne zadania muzykoterapii podzielił oraz szczegółowo opisał polski kompozytor i pedagog Tadeusz Natanson<sup>6</sup>. Zadania te podzielono na trzy kategorie (wzbudzanie, wpływanie oraz wzbogacanie), a w nich wyróżniono poszczególne efekty oddziaływań muzykoterapeutycznych.

Zadania muzykoterapii według Tadeusza Natansona:

w z b u d z a n i e / p o b u d z e n i e:

- pożądanych emocji (uczuć, stanów, nastrojów);
- gotowości do kontaktu, kierunkowe rozwijanie prawidłowej komunikacji z otoczeniem;
- procesów fizjologicznych (funkcje motoryczne i wegetatywne);
- zdolności intelektualnych (koncentracja, uwaga, pamięć);

w p ł y w a n i e n a:

- pobudzenie psychomotoryczne, napięcie emocjonalne i mięśniowe;
- psychofizyczne samopoczucie;
- przemiany biochemiczne zachodzące w ustroju;
- stan świadomości człowieka;
- psychomotorykę (porządkuje, energetyzuje ruch ciała);
- kształtowanie się osobowości pacjenta, wyrabianie postawy twórczej;
- odporność organizmu (podnoszenie);
- uspokojenie (po 10 minutach słuchania muzyki u większości osób mija zmęczenie, oddech staje się wolniejszy);
- wygaszanie negatywnych emocji (złości, niechęci, agresji);

w z b o g a c e n i e:

- metod diagnostycznych;
- metod psychoterapeutycznych w leczeniu osób z zaburzeniami psychicznymi;
- procesów myślenia i wyobraźni;
- osobowości człowieka — wyzwolenie twórczości i kreatywności (tworzenie utworów, gra na instrumentach muzycznych);
- życia duchowego, kształtowanie równowagi wewnętrznej organizmu.

---

<sup>6</sup> Tadeusz Natanson — założył Zakład Muzykoterapii we Wrocławiu. Kierował Międzykierunkowym Zakładem Muzykoterapii i Instytutem Wychowania Muzycznego. Był organizatorem szkolnictwa muzycznego we Wrocławiu. Autor wielu publikacji na temat muzykoterapii.

## Metoda A. Tomatisa<sup>7</sup>

Rozważając zagadnienie muzykoterapii, warto podkreślić, że w tej dziedzinie nauki powstało wiele metod i sposobów ich wykorzystania. W niniejszym artykule przytoczono jedynie kilka metod stosowanych w muzycznej kuracji. Jedną z nich — metoda A. Tomatisa — polega na słuchowej symulacji, opartej na teoretycznych założeniach dotyczących funkcji ucha i jego powiązań z głosem. Poza odbiorem dźwięków układ słuchowy, wraz z układem przedsionkowym, służy do wykrywania i analizy ruchu:

- układ przedsionkowy — ruchy ciała;
- układ słuchowy — ruchy przenoszone przez fale dźwiękowe.

Omawiana metoda wykorzystuje muzykę w pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy i komunikacji. Terapia polega na słuchaniu odpowiednio przygotowanego materiału dźwiękowego przez specjalne słuchawki, podające dźwięki drogą powietrzną lub kostną. Program symulacji obejmuje zazwyczaj od 60 do 120 sesji przeprowadzonych w trzech sesjach. Jeden seans to 30-minutowy blok dźwiękowy. Dziennie odbywa się 4—6 seansów<sup>8</sup>.

Celem metody jest harmonijne współgranie głosu, słuchu i mowy. Narząd słuchu pozwala na komunikowanie się z otoczeniem i to, co słyszymy, wpływa na kształtowanie się naszego głosu, mowy i języka. Okazuje się, że sposób działania narządu słuchu ma także wpływ na przyswajanie sobie umiejętności czytania, pisania, a także na postawę ciała, koordynację ruchów i stany emocjonalne. Motywacja oraz potrzeby emocjonalne również biorą swój początek w zdolności słuchania. Słuchanie odgrywa bowiem fundamentalną rolę w rozwoju języka, w związku z czym jest niezbędną umiejętnością w życiu każdego człowieka. Układ słuchowy bierze również udział w określaniu i tworzeniu relacji pomiędzy elementami własnej osoby a środowiskiem<sup>9</sup>. Tomatis uważał ponadto, że ucho ludzkie to pewnego rodzaju dynamo, które dostarcza energii naszemu mózgowi. Słuchanie jednych dźwięków wpływa uspokajająco, natomiast innych pobudzająco, aktywizując do działania. Tomatis podkreślał znaczenie dźwięków, które w swym widmie zawierają dużo składowych o wysokiej częstotliwości, dlatego też w terapii Tomatisa stosuje się muzykę Mozarta oraz chorały gregoriańskie.

Opisaną metodę wykorzystuje się u dzieci:

- w zaburzeniach mowy (jąkanie, opóźniony rozwój mowy, wady wymowy);
- w zaburzeniach głosu (chrypki będące rezultatem nadużywania głosu przez dziecko);

<sup>7</sup> Alfred Tomatis, francuski otolaryngolog, który prowadził badania nad rolą narządu słuchu. Odkrył zależność pomiędzy słyszeniem i mówieniem a słuchaniem i słyszeniem.

<sup>8</sup> <http://www.mcsm.pl>

<sup>9</sup> <http://www.mcsm.pl>

- w przypadkach dysleksji;
- w niwelowaniu trudności szkolnych;
- w zaburzeniach koncentracji.

Metoda ta sprawdza się również w rehabilitacji dorosłych:

- w zaburzeniach mowy (jąkanie);
- w zaburzeniach głosu spowodowanych jego niewłaściwym używaniem;
- w walce ze stresem.

Autor opisaney metody na podstawie swych obserwacji sformułował prawo zwane pierwszym prawem Tomatisa, które brzmi: głos zawiera jedynie te częstotliwości, które jest w stanie odebrać nasz narząd słuchu. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, iż oznacza to, że aby prawidłowo kontrolować głos i mowę, trzeba umieć słuchać samego siebie. Z pierwszego prawa Tomatisa wynika drugie prawo: modyfikacja sposobu słuchania prowadzi do zmian w głosie.

## Terapia dźwiękowa Samonas

Na podstawie opisaney teorii A. Tomatisa opracowano metodę dźwiękową Samonas. Metodę tę przygotował niemiecki inżynier dźwięku Ingo Steinbach. Oparta jest ona na spektralnej aktywności dźwiękowej i działa za pośrednictwem słuchu bezpośrednio na stan psychiczny, mózg i system nerwowy człowieka na podstawie założenia dźwięk — słuch — mózg. Zgodnie z tą metodą muzykę terapeutyczną stanowią tylko i wyłącznie odgłosy płynące z natury. Dźwięk natomiast może przenosić intencje i nastrój. W związku z tym stworzono metodę, której celem jest trenowanie ucha do odbierania górnych zasięgów spektrum dźwiękowego — wysokie tony aktywizują uwagę oraz zainteresowanie, natomiast tony niskie — powodują zmęczenie, znużenie. Samonas znajduje zastosowanie:

- w pracy nad zaburzeniami i problemami szkolnymi;
- podczas kształcenia i wzbogacania różnych umiejętności;
- do poprawy nastroju i zaktywizowania;
- do pobudzania kreatywności.

## Musica Medica

Kolejną metodę muzykoterapeutyczną stworzył Yair Schifan<sup>10</sup>. Polega ona na leczeniu muzyką, którą odbiera organizm ludzki dwoma zmysłami: słuchem (za pomocą słuchawek) oraz dotykiem (za pomocą przetworników przekazujących drgania do wybranych części ciała).

Musica Medica to jednocześnie słuchanie i odczuwanie muzyki. Metoda ta pobudza mózg do aktywności chemicznej i elektrycznej. Dzięki temu następuje synchronizacja pracy obu półkul mózgowych oraz wzrasta aktywność podczas zajęć — podnosi się poziom sprawności procesów poznawczych. Ponadto metoda ta:

- wzmacnia koncentrację uwagi i motywację do nauki;
- łagodzi zaburzenia emocjonalne;
- rozwija poczucie własnej wartości;
- kształci twórczą postawę dziecka.

## Podsumowanie

Koncepcje teoretyczne w zakresie muzykoterapii, odnoszonej w zamierzeniach autorów do problematyki dźwiękowego interfejsu programów komputerowego wspomagania nauczania, mają rozmaite podłoże, zasadniczo jednak słabo udokumentowane w dziedzinie elektroniki biomedycznej. Zachowania obserwowanych przypadków mają względnie jednoznaczny charakter, niemniej jednak wymagają dalszych prac badawczych o wymiarze biocybernetycznym. W tym kontekście upatruje się także możliwości zastosowania technologii informacyjnej, już choćby w sensie rozproszonego badania statystycznego z udziałem wielu użytkowników proponowanych rozwiązań interfejsu dźwiękowego programów dydaktycznych.

Osobnym polem badawczym jest wykorzystanie komputera, z jego multimedialnymi narzędziami, do oceny wpływu fizjologicznego i psychologicznego muzyki na kondycję człowieka.

---

<sup>10</sup> Yair Schifan, lekarz, dyrektor Akademii Musica Medica w Szwajcarii.

Andrzej W. Mitas, Anna B. Pietruszka

### **Selected problems of musicotherapy**

#### **S u m m a r y**

The article presents the history of musicotherapy concentrating on contemporary observations of famous researchers. The aim of this work is to prepare the basis for experiments within the scope of constructing the musical background, especially in reference to a sound interface of computer assisted learning programmes. The issues raised in the field of musicotherapy are survey in character.

Andrzej W. Mitas, Anna B. Pietruszka

### **Ausgewählte Probleme der Musiktherapie**

#### **Z u s a m m e n f a s s u n g**

In ihrem Artikel stellen die Verfasser die Geschichte der Musiktherapie dar, dabei die Meinungen der bekannten Forscher in Rücksicht nehmend. Sie setzen sich das Ziel, die Grundlage für experimentelle Erschaffung der musikalischen Begleitung besonders zum Toninterface in Computerlehrprogrammen zu bilden. Die hier behandelten Fragen aus dem Bereich der Musiktherapie haben den Übersichtscharakter.







Redaktor  
Wiesława Bulandra

Projektant szaty graficznej  
Paulina Tomaszewska-Cieply

Redaktor techniczny  
Małgorzata Pleśniar

Korektor  
Lidia Szumigała

Copyright © 2009  
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-226-1799-1**

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 24,0. Ark. wyd. 30,0.  
Przekazano do łamania w październiku 2008 r.  
Podpisano do druku w lutym 2009 r.  
Papier offset. kl. III, 90 g                      Cena 36 zł

---

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego  
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego  
Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o.  
ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa



UNIVERSYTET ŚLĄSKI PIAŁA W KATOWICACH

Cena 36 zł

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-1799-1