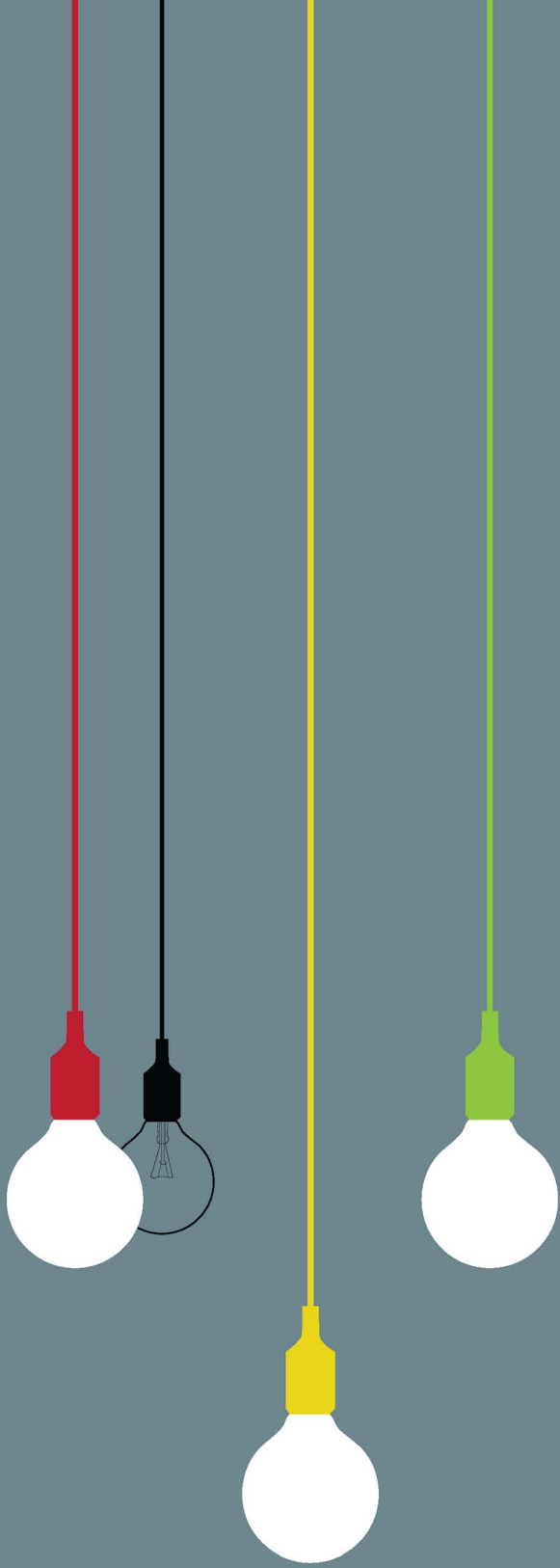


HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ PROCESU EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZEGO



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015



Historia i współczesność procesu
edukacyjno-wychowawczego

PRACE
NAUKOWE



UNIWERSYTETU
ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH

NR 3270

Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego

pod redakcją
Danuty Kocurek

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szuścik

Recenzent
Wiesław Wójcik

Redakcja: Karol Szymański
Projekt okładki: Agata Augustynik
Redakcja techniczna: Barbara Arenhövel
Korekta: Marzena Marczyk
Łamanie: Marek Zagniński

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-441-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-442-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 10,5. Ark wyd. 13,0.
Papier offset. kl. III, 90 g. Cena 20 zł (+VAT)
Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Wprowadzenie	7
------------------------	---

Historyczne aspekty edukacji i wychowania

Danuta Kocurek Zasady dobrego wychowania elementem edukacji Renesansu (w świetle pism Erazma z Rotterdamu)	11
Wiesława Korzeniowska Udział ziemiaństwa górnośląskiego w upowszechnianiu edukacji szkolnej w XVIII, XIX i początkach XX wieku	21
Urszula Klajmon-Lech Działalność edukacyjno-wychowawcza Kościoła rzymskokatolickiego na Śląsku Cieszyńskim w latach 1869–1925	35
Piotr Kropka Szkolnictwo wiejskie Śląska Cieszyńskiego w pierwszych dekadach władzy komunistycznej. Problemy lokalowe, edukacyjne i wychowawcze na przykładzie szkoły w Rudzicy na podstawie kroniki szkolnej (1945–1974)	55
Gabriela Piechaczek-Ogierman Historyczne kształtowanie się koncepcji wychowania zdrowotnego w Polsce	71

Rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w dobie przemian cywilizacyjnych

Małgorzata Bortliczek	
Wychowanie do kultury języka	87
Aniela Różańska	
Świętowanie — zapomniana kategoria pedagogiczna	105
Małgorzata Zalewska-Bujak	
Edukacja w duchu podmiotowości — niektóre obszary deficytów	115
Krzysztof Śleziński	
Kształcenie filozoficzne i jego miejsce w edukacji	129
Natalia Ruman	
Nie zatracić korzeni przeszłości. Refleksje o tożsamości i dziedzictwie kulturowym społeczności ponadgimnazjalnych szkół pszczyńskich	141
Noty o autorach	165

Wprowadzenie

W dobie przemian cywilizacyjno-społecznych XXI wieku wychowanie i nauczanie młodego pokolenia jest jednym z głównych zagadnień polityki oświatowej większości państw. Pojawiają się oryginalne teorie i koncepcje, kształtujące nową rzeczywistość edukacyjną i rodzące pożyteczne innowacje w zakresie praktyki oświatowej, co budzi wiele nadziei, ale wywołuje także niepokój¹. Dynamika przeobrażeń zachodzących we współczesnym i multimedialnym świecie skłania do refleksji nad historycznymi i współczesnymi aspektami edukacji i wychowania.

Należy mieć na uwadze fakt, że proces wychowania i kształcenia jest zjawiskiem złożonym i staje się naczelnym problemem epoki ponowoczesności. Wiele instytucji, przede wszystkim rodzina i szkoła, jest odpowiedzialnych za przygotowanie młodego pokolenia do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami, jakie niesie globalizacja i cyberprzestrzeń.

Kierunki i wyznaczniki przemian współczesnej szkoły to temat, który jest przedmiotem wielu analiz, opracowań naukowych i dyskusji. W obecnym kontekście społecznym wszyscy zastanawiają się nad tym, czy współczesna szkoła spełnia potrzeby i oczekiwania społeczne absolwentów i zarazem przygotowuje ich do wielostronnej aktywności w świecie. Poza tym należy pamiętać, że szkoła jest nie tylko miejscem przekazywania uczniom określonego zasobu wiedzy i umiejętności, ale też pozostaje przede wszystkim miejscem wychowania.

Publikacja stanowi próbę przybliżenia wybranych zjawisk pedagogicznych w kontekście historycznym oraz ukazania dziejowego rozwoju wycho-

¹ Szerzej na ten temat w pracy pod redakcją D. KOCUREK: *Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku*. Cieszyn—Katowice—Kraków 2010.

wania w powiązaniu ze współczesnym modelem edukacyjnym. Prezentowana praca składa się z dwóch głównych części. W pierwszej z nich przedstawiono wybrane problemy związane z historią nauczania i wychowania, między innymi zagadnienia dotyczące wychowania w Odrodzeniu, wkładu ziemiaństwa w upowszechnianie edukacji szkolnej, wychowawczej roli Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim w XIX stuleciu, problemy szkolnictwa wiejskiego w Polsce Ludowej oraz zarys historyczny edukacji zdrowotnej. Tematyka części pierwszej ma za zadanie zaszczerpić kult dla tradycji edukacyjnych oraz upowszechnić szeroko rozumianą kulturę pedagogiczną.

W części drugiej przybliżono współczesne kategorie wychowawcze i edukacyjne, w tym: wychowanie do kultury języka, zapomnianą kategorię pedagogiczną, jaką jest świętowanie, edukację w duchu podmiotowości, kształcenie filozoficzne oraz refleksje na temat tożsamości i dziedzictwa kulturowego.

Różnorodność poruszanych zagadnień pozwala ukazać szerokie horyzonty badań i wielość problemów edukacyjno-wychowawczych, skoncentrowanych wokół realiów i wyzwań obecnych czasów.

Autorzy prezentowanych tekstów starali się wykazać, że złożony proces pedagogiczny jest pomostem między przeszłością a teraźniejszością, dlatego należy czerpać z dorobku poprzednich generacji, by dobrze przygotować młode pokolenie do życia w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej.

Przedstawione zagadnienia nie wyczerpują podjętej tematyki, ale mogą stanowić głos w dyskusji dotyczącej zarówno historycznych aspektów edukacji i wychowania, jak i współczesnych dylematów oświatowych. Zasygnalizowane tematy mogą też być inspiracją do dalszych badań związanych z najnowszymi trendami pedagogicznymi. Należy mieć nadzieję, że praca będzie przydatna historykom wychowania, pedagogom i pracownikom instytucji edukacyjno-opiekuńczych i wychowawczych oraz studentom kierunków pedagogicznych.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim Autorom, którzy dzieląc się swoimi przemyśleniami, przyczynili się do powstania niniejszej publikacji.

Danuta Kocurek

Historyczne aspekty edukacji i wychowania

Danuta Kocurek

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Zasady dobrego wychowania elementem edukacji Renesansu (w świetle pism Erazma z Rotterdamu)

Zasady odpowiedniego zachowania się w różnych sytuacjach od dawna były przedmiotem rozważań kaznodziejów, teologów, pisarzy, moralistów czy artystów. Świadczą o tym zapiski czynione w minionych epokach historycznych. W przeszłości wielokrotnie nawiązywano do modnego gatunku dydaktyczno-satyrycznego, poświęconego regułom obycia towarzyskiego. Najstarsze poradniki i książki-przewodniki znajdowały szerokie kręgi czytelników, których uczono odpowiednich zachowań.

Na problem wychowania zwracano już uwagę w starożytnej Grecji. Od wczesnego dzieciństwa usiłowano wpajać dziecku zdrowe zasady moralne, przyuczano je do skromnego i umiarkowanego postępowania¹. Starano się przyzwyczajać młode pokolenie do unikania rażących ruchów i gestów, do siedzenia i stania w przyzwoitej postawie, do odpowiedniego zachowania się przy stole i milczenia w obecności dorosłych. Szczególnie wpajano dzieciom i młodzieży szacunek, jaki należy okazywać rodzicom i starszym².

Zasady dobrego wychowania obowiązywały przez wieki, a do różnorodnych źródeł podejmujących tę tematykę należały w chrześcijańskiej Europie

¹ D. KOCUREK: *Etykieta jako element nauk o wychowaniu (szkic historyczny)*. W: *Przemiany w naukach o wychowaniu — idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. Red. W. KORZENIOWSKA. Kraków 2002, s. 503.

² S. KOT: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa i in. 1926, s. 15.

fragmenty Starego i Nowego³ Testamentu, między innymi księgi mądrościowe, Księga Przysłów i Mądrość Syracha⁴, oraz fragmenty Ewangelii. W średniowiecznej Europie środowiska dworów monarszych oraz panów feudalnych kultywowały wypracowany i przekazywany z pokolenia na pokolenie rytuał zachowań, który był opisywany w wierszowanych dziełach dydaktycznych, podsumowujących i normatywizujących praktykowany kodeks obyczajowy⁵.

Dzieje europejskich manier, a szczególnie kultury stołu, można szczegółowo poznać z wielu podręczników, które zaczęły pojawiać się w XII i XIII stuleciu. Adresatami owych podręczników były różne grupy społeczne. Przykładem może być utwór Hugona ze św. Wiktora *De institutione novitiorum* — adresowany do kleryków⁶, z kolei pochodzący z XIII wieku bawarski poradnik *Hofzucht*⁷ (*Maniery dworskie*), którego autorstwo przypisywano Tannhäuserowi, kierowany był do nieokrzesanych dworzan⁸.

W wielu państwach zachodnich pojawiały się dziełka łacińskie lub w językach narodowych przedstawiające przepisy ucztowania⁹. We Włoszech powstał utwór Bonvesina de la Rivy pt. *Cortesie* (*Dworność*) oraz łaciński poemat *Ktokolwiek jesteś na ucztach*¹⁰. W Niemczech, obok wspomnianego *Hofzucht*, wiele miejsca poświęcono zasadom ucztowania w utworze *Tischzucht* (*O zachowaniu się przy stole*). W Anglii John Russell w XV wieku opisał obyczaj biesiadny w poemacie *Book of nurture* (*Księga biesiadowania*)¹¹.

Należy wspomnieć, że w średniowieczu przypomiano między innymi, iż: „Bardzo niegrzecznie jest trzymać hełm na głowie, usługując damie. Jeśli musisz poskrobać się w kark, zrób to grzecznie, używszy do tego koźnierza płaszcza. Nim siądziesz sprawdź, czy siedzenie nie jest zapaskudzone. Jedząc, wspomnij na ubogich, Bóg ci to wynagrodzi”¹².

³ Ewangelia według św. Łukasza 14, 7–11.

⁴ W Księdze Eklezjasty (Mądrość Syracha 31, 12–24, 25–32) znajduje się wiele cennych uwag dotyczących ucztowania: „Zająłeś miejsce przy stole suto zastawionym? Nie otwieraj nad nim gardła swojego i nie wołaj: Jakże wiele na nim! Po to, co ktoś sobie upatrzył, nie wyciągaj ręki i nie pchaj się wraz z nim do półmiska. Jedz, co leży przed tobą, jak człowiek, nie bądź żarłoczny, abys nie wzbudził odrazy. Przy picu wina nie bądź zbyt odważny, albowiem ono zgubiło wielu. Na ucztach przy picu nie rób wymówek bliźniemu, ani nie okazuj mu lekceważenia w jego wesołości; nie mów mu słów obelżywych, ani nie drażnij go jakimś żądaniem”.

⁵ T. MICHAŁOWSKA: *Średniowiecze*. Warszawa 1995, s. 529.

⁶ N. DAVIES: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1999, s. 379.

⁷ *Hof* — dwór; *Zucht* — obyczajność, właściwe zachowanie się.

⁸ N. DAVIES: *Europa...*, s. 379.

⁹ *Ibidem*, s. 529–530.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 530.

¹² N. ELIAS: *Über den Prozess der Zivilisation, soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bazylea 1939. Zob. N. DAVIES: *Europa...*, s. 381.

Pareneza¹³ biesiadna nie była obca piśmiennictwu łacińskiemu w Polsce. Przykładem może być poemat Frowinusa *Antigameratus*, w którym cały rozdział XI poświęcono kulturze stołu¹⁴. Znany polski utwór o tematyce świeckiej — *Wiersz Słoty o chlebowym stole*¹⁵ wyrósł z europejskiej tradycji literatury parenetycznej, a powstał w atmosferze kultury wielkopolskiego dworu i panujących tam obyczajów biesiadnych na początku XV wieku. Myślą przewodnią utworu są dwa główne tematy, ściśle ze sobą sprzężone: zasady dwornego biesiadowania oraz kult damy. Autor, pisząc o chlebowym stole, przypomniał nie tylko o rozkoszach jedła i napoju, lecz także o prawidłach porządku dotyczącego między innymi zajmowania miejsc, obyczajowości i samego ucztowania¹⁶. Tematyka i forma artystyczna utworu wskazuje, że poemat przeznaczony był do solowej melorecytacji, nawiązując tym samym do tradycji biesiadowania przy muzyce i pieśniach na książęcym dworze¹⁷. Takie obyczaje były w tamtym okresie powszechnie przyjęte.

Przemiany narastające stopniowo po wyprawach krzyżowych doprowadziły do narodzin epoki zwanej Odrodzeniem. Nowe tendencje objęły niemal wszystkie dziedziny życia. Rozwijający się prąd umysłowy — humanizm koncentrował się na człowieku i jego możliwościach. W renesansowym ruchu umysłowym widoczne były dwa główne nurty. Pierwszy z nich obejmował szerokie kręgi ludności miejskiej i opierał się na językach ojczystych poszczególnych krajów oraz popierał rozwój literatury narodowej. Pod jego wpływem działali między innymi Pierre de Ronsard i François Rabelais we Francji, Thomas Elyot, Roger Ascham i William Shakespeare w Anglii. Drugi nurt wysuwał na pierwszy plan znajomość literatury klasycznej oraz języka łacińskiego i greckiego, a obejmował głównie koła bogatych warstw społecznych i dlatego miał charakter arystokratyczny¹⁸. W dziejach kultury renesansowej Włoch główną rolę odegrał początkowo pierwszy z tych nurtów, a dowodzi tego między innymi działalność Dantego i Franciszka Petrarcki.

Znaczące zmiany w życiu gospodarczym Europy i przeobrażenia społeczne rzutowały na programy edukacyjno-wychowawcze. Zaczęła zmieniać się koncepcja nauczania i wychowywania, a powszechne stało się przekonanie, że „już pora odzyskać te wszystkie wspaniałości antycznego świata,

¹³ „Pareneza” — opowiadanie o treści moralizatorskiej; zwrot, zdanie zawierające myśl umoralniającą; zob. *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa 1980, s. 552.

¹⁴ T. MICHAŁOWSKA: *Średniowiecze...*, s. 530.

¹⁵ Szerzej na ten temat pisze T. Michałowska. *Ibidem*, s. 528.

¹⁶ T. WITCZAK: *Literatura średniowiecza*. Warszawa 1990, s. 10.

¹⁷ T. MICHAŁOWSKA: *Średniowiecze...*, s. 531, 533.

¹⁸ *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa 1965, s. 271.

w których jak w zwierciadle przeglądamo się od dawna¹⁹. Jak pisze Wiesława Korzeniowska, pedagogzy – humaniści zaczęli się domagać świeckiego kierunku wychowania, a nowy program kształcenia kładł nacisk na wszechstronny rozwój umysłu, wykorzystując wiedzę proponowaną przez humanizm²⁰. Inny rys typowy dla tego okresu to odrodzenie starożytnych wartości w zakresie wychowania moralnego, a z nim – zmiana stosunku do dziecka. To nowe podejście do wychowania cechowały: życzliwość, wyrozumiałość, mądrość, oddziaływanie na ambicję i honor. Troszczono się o wszechstronny rozwój uzdolnień, wychowanie fizyczne, dbałość o wygląd zewnętrzny i harmonijną budowę ciała. Znaczącą rolę w wykształceniu odgrywały studia nad językami klasycznymi i lektura dzieł starożytnych. Dodatkowo, odkrycie w XV wieku pism Marka Fabiusza Kwintyliana i Plutarcha wpłynęło na wzrost zainteresowania pedagogiką i dydaktyką²¹.

Należy podkreślić, że w XV stuleciu powstał nowy typ szkoły dbającej o wszechstronne wychowanie. Taką szkołę, zwaną „Domem Radości” (Casa Giocosa), założył i prowadził w Mantui Vittorino da Feltre. Znamionowały ją wszystkie charakterystyczne cechy pedagogiki renesansowej, a da Feltre był nauczycielem i pedagogiem nowych czasów²².

Jednym z czołowych przedstawicieli Renesansu był Erazm z Rotterdamu (1466–1536)²³, który w swoich pismach pozostawił wiele uwag dotyczące wychowania, a tym samym wywarł ogromny wpływ na kształtowanie się teorii pedagogicznej w myśl humanistycznych założeń. Nauka europejska

¹⁹ J. HUIZINGA: *Jesień Średniowiecza*. Tłum. T. BRZOSTOWSKI. Warszawa 1974, s. 373 – zob. W. KORZENIOWSKA: *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*. Kraków 2010, s. 39.

²⁰ Cyt. za: W. KORZENIOWSKA: *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków...*, s. 40.

²¹ Ibidem, s. 40.

²² Ibidem, s. 44–45.

²³ Erazm z Rotterdamu był wychowankiem Aleksandra Hegiusza w Szkole Braci Wspólnego Życia w Deventer. Pod wpływem swych opiekunów wstąpił do zakonu augustianów i przyjął w 1492 roku święcenia kapłańskie. Studia teologiczne odbył w Paryżu i Leuven; doktorat z teologii otrzymał w Cambridge. Prowadził bardziej świecki niż duchowny tryb życia. Był humanistą i kosmopolitą. Żył i działał w wielu krajach, m.in. w Paryżu, Brukseli, Bazylei, Londynie, Rzymie. Był jednym z najważniejszych promotorów reformy Kościoła. Drwił ze scholastyki i teologii scholastycznej. W sporach religijnych chciał pozostać neutralny. Wiele dzieł Erazma nasyconych było wskazówkami pedagogicznymi i dydaktycznymi. Napisał m.in. utwory: *O pisaniu listów*, *Pochwała głupoty*, *O sposobie studiów*, *O wychowaniu księcia chrześcijańskiego*, *Rozmowy potoczne*, *O wytworności obyczajów chłopięcych*. Erazm dążył do zespolenia czystej kultury klasycznej z czystym chrześcijaństwem i w tym duchu pragnął wychowywać. Wpływ pisarza na kształtowanie się kultury humanistycznej w Europie był duży i wielostronny, zwłaszcza w propagowaniu edukacji w duchu tolerancji i dobrych obyczajów – zob. S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*. Kraków 2005, s. 93–95.

zalicza Erazma do najwybitniejszych uczonych tamtej epoki, tytułując go „księciem humanistów”. Czerpiąc z dorobku literatury klasycznej i z Biblii, Erazm postulował, aby życie ówczesnego społeczeństwa opierało się na dorobku antycznego dziedzictwa. Rozwój umysłowy dziecka zależny był według Erazma od natury, ćwiczeń i praktyki²⁴. W swoich traktatach, pełnych idei humanizmu i etyki, Erazm poruszał problemy, z którymi stykał się na co dzień. Jego pisma, stały się wzorowymi podręcznikami do języka i stylu łacińskiego, ale także poradnikami wychowania i dobrych obyczajów, z których korzystało szersze grono czytelników. Na szczególną uwagę zasługują *Rozmowy potoczne (Colloquia familiaria)* i *Zasady dobrego wychowania (De civilitate morum puerilium)*.

Szczególną zasługą Erazma było poruszenie sprawy kształcenia młodzieży w formach grzeczności zewnętrznej, niezbędnej dla życia towarzyskiego. Epoka ówczesna — zdaniem Stanisława Kota²⁵,— odznaczała się szorstkością, a nawet prostactwem obyczajów. Erazm rozumiał, że zachowanie zewnętrzne jest nieodłączną cechą kultury wewnętrznej, a grzeczność — objawem prawdziwego wychowania, toteż nie wahał się przystąpić do ułożenia kodeksu dotyczącego zasad cywilizowanego zachowania. Przykładem jest utwór *O wytworności obyczajów chłopięcych*, w którym podejmuje tematy związane z zachowaniem się w kościele, przy stole i na zebraniach towarzyskich. Wymagania Erazma nie są wygórowane, mogą razić nas swoją naiwnością, ale to świadczy, że trzeba było zwrócić uwagę ludzkości na barbarzyństwo jej obyczajów²⁶.

Wrażliwy na różne sytuacje życiowe, Erazm zajął się też sprawą wychowania dziewcząt. Uważał, że nie może się ono ograniczać tylko do tego, aby panienki umiały pięknie się kłaniać, trzymać rączki w małdrzyk, przygryzać usta przy śmiechu i ledwo maczać wargi w napoju. Zdaniem Erazma dziewczęta powinny uczyć się pracy ręcznej, aby nie próżnować, zaś dla córek oświeconych rodzin proponował studia klasyczne²⁷.

W *Upomnieniu wychowawcy* Erazm przypomina, jak ważną sprawą jest okazywanie szacunku dla „osób starszych, urzędników, kapłanów, doktorów. Ilekroć przemawiasz do kogoś, komu winienesz szacunek, wyprostuj się i odśłoń głowę. Twoja twarz niech nie będzie smutna ani ponura, ani bezczelna, ani zuchwała. Masz mieć minę w miarę pogodną, oczy wyrażające szacunek mają być zwrócone na osobę do której mówisz, nogi zestawione razem, spuszczone ręce. Nie przebieraj nogami, nie wymachuj rękami, nie drap się w głowę, nie dłoń w nosie. Ubranie twoje niech będzie dostosowane

²⁴ *Historia wychowania*. Red. J. HELLWIG. Poznań 1994, s. 34.

²⁵ S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa 1996, s. 211.

²⁶ Utwór *O wytworności obyczajów chłopięcych* obejmuje sześć rozdziałów, w których zawarte są wskazówki dobrego wychowania. Ibidem.

²⁷ Ibidem.

do całości, tak aby cała postać, wyraz twarzy i ruchy wyrażały wrodzoną skromność i prawdziwą obyczajność”²⁸.

„Księżę humanistów” w dekalogu dotyczącym właściwego postępowania podkreśla: „Nie pysznij się, nie patrz z góry na innych, bądź uprzejmy dla towarzyszy biedniejszych od siebie, nikim nie pogardzaj, niech twój język nie będzie nikczemny”²⁹.

W rozprawie *O wczesnym rozpoczynaniu kształcenia chłopców* autor zachęcał, aby dzieci już na kolanach matki uczyć dobrego zachowania, higieny, czytania, pisania i znajomości otaczającego świata³⁰.

Zasługą Erazma jest poruszenie wielu spraw dotyczących kształcenia młodego pokolenia w zakresie wychowania, szczególnie rytuału³¹ biesiadnego. We wzmiankowanych *Zasadach dobrego wychowania* autor podał wskazówki dotyczące zarówno zasad nakrycia stołu, jak i odpowiednich form zachowania podczas spożywania posiłków. Ze względu na walory obyczajowe i językowe tekst ten zasługuje na przytoczenie: „Po prawej stronie ma stać zawsze kieliszek, połóż tam również dobrze wyczyszczony nożyk stołowy. Po lewej stronie należy umieścić chleb. Niektórzy dworacy zwykli rozłamaną w rękę kromkę skubać palcami. Uważają, że to bardzo wytworne. Ty zręcznie nożykiem odkrawaj kawałki. Wybieranie tylko niektórych kawałków ciasta albo krajanie z obu stron, to szczyt rozkapryszenia. W dawnych czasach obchodzono się z chlebem jak ze świętością. Stąd do dziś przetrwał zwyczaj całowania kromki, jeśli przypadkiem upadnie na ziemię. Ciągłe wznoszenie toastów, wołanie »na zdrowie!« to zwyczaj pijaków. Oni przy stole nie gaszą pragnienia, ale piją, ponieważ wpadli po prostu w nałóg. Takie postępowanie kompromituje człowieka, a jeszcze w dodatku szkodzi zdrowiu”³².

Wśród różnych spraw dotyczących biesiadowania Erazm podaje, jak należy przygotować się na ucztę: „Siadaj do posiłku czysto umyty. Porządnie wyczyść paznokcie. Usuń starannie wszelki brud, bo cię nazwą niechlujem. Wcześniej też i dyskretnie załatw potrzeby naturalne. Jeśli przypadkiem mocno zaciągnąłeś pasa, rozluźnij nieco zapięcie. Nie przystoi zajmować się tym, gdy już zająłeś miejsce za stołem. Gdy polecą ci przez

²⁸ ERAZM Z ROTTERDAMU: *Wybór pism*. Tłum. M. CYTOWSKA, E. JĘDRKIEWICZ, M. MEJOR. Wybór, wstęp i komentarze M. CYTOWSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992, s. 264—275.

²⁹ Ibidem.

³⁰ *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 315.

³¹ „Rytuał” (łac. *ritualis* — obrzędowy) to zespół czynności stanowiących formę zewnętrzną społecznie doniosłego aktu, obrzędu religijnego, uroczystości itp.; ceremonia lub księga zawierająca przepisy normujące odprawianie czynności kultowych. Zob. *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. TOKARSKI..., s. 639—660.

³² ERAZM Z ROTTERDAMU: *Zasady dobrego wychowania. Podręcznik dla dzieci*. W: IDEM: *Wybór pism...*, s. 267.

jedzeniem odmówić modlitwę, twarz i ręce dostosuj do tego pobożnego obrzędu”³³.

W zakresie kultury ucztowania autor poucza: „Kiedy już siądziesz, obie ręce trzymaj na stole. Uważaj, żeby łokciami nie potraćać sąsiadów. Nie kop biesiadników siedzących naprzeciw. Nie kręć się na krześle. Obetrzyj wargi serwetką albo ręcznikiem, inaczej nie przykładaj ich do kieliszka. Nie wyciągaj też jak bocian szyi starając nie zostawić na dnie ani kropelki. Kości i resztek nie rzucaj pod stół, nie brudź podłogi. Nie rób też śmietnika na obrusie i nie umieszczaj resztek na półmisku. Zostaw to wszystko na brzegu swojego talerza, albo połóż na stojącym na stole specjalnie na to przeznaczonym talerzu. Nie wlepij oczu w ucztujących. To nie przystoi. Nie odwracaj się, żeby zobaczyć, co się dzieje przy drugim stole. To grubiaństwo”³⁴.

Dydaktyka biesiadna dotyczyła również prowadzonych przy stole rozmów. Erazm przypomina: „Nie rozmawiaj, gdy pijesz, albo masz pełne usta. Nie pokazuj, jeśli się nudzisz i nie dają ci okazji, żeby się odezwać. Niegrzecznie jest wpadać w zadumę. Z dowcipów należy się śmiać z umiarem. Kiedy chłopiec siedzi za stołem w towarzystwie starszych, niech nie odzywa się niepytany, chyba, że zajdzie konieczność, albo ktoś go sam zagadnie”³⁵.

Wśród utworów Erazma dotyczących biesiadowania na uwagę zasługują: *Wstrzemięźliwa uczta* (*Convivium sobrium*)³⁶, *Odmienne uczta*³⁷, *Biesiada poetów* (*Convivium poeticum*)³⁸. W *Uczcie na sposób świecki* (*Convivium profanum*) autor zachęca do biesiady w stylu platońskim, ceniąc wspaniały nastrój, elegancję, radość, śmiechy, wytworne żarty i odpowiednią lekturę³⁹. Uczestnicy

³³ Ibidem, s. 265–266.

³⁴ Ibidem, s. 265–272.

³⁵ Ibidem, s. 270–272.

³⁶ W utworze tym Erazm ukazuje, że w czasie uczyt goście w ogóle nie zasiedli do stołu, lecz przechadzając się po ogrodzie, prowadzili rozmowę na temat przeczytanych w ostatnim czasie lektur. Podczas towarzyskiego spotkania zebrani przytaczali godne pamięci czyny mężów starożytnych. IDEM: *Wybór pism...*, s. LXX.

³⁷ Zupełnie nietypowym dialogiem biesiadnym jest *Odmienne uczta* (*Dispar convivium*), gdzie Spudus — Skrzętny przygotowuje wielkie uroczyste przyjęcie, na które musi zaprosić osoby różnych narodowości, mówiące różnymi językami, o zupełnie odmiennych zawodach i zainteresowaniach. Z kłopotu wybawia Spudusa Apitius — znawca sztuki kulinarnej w starożytności i ekspert w zakresie ucztowania. Apitius udziela przyjacielowi pożytecznych rad i wyjaśnia, jak posadzić gości, ile i jakie podać potrawy, a nawet proponuje tematy ewentualnych rozmów przy stole. Dialog ten jest ujętym w sposób humorystyczny poradnikiem dla przyjmujących gości i przypomina Satyrę Horacego II 4 (*Skąd i dokąd Katiuszu? — Unde et quo Catius?*). Ibidem, s. LXX.

³⁸ Erazm z Rotterdamu przybliżył miłą atmosferę, która panowała wśród ucztujących humanistów. Przypominał, że biesiadując, należy porzucić wszelkie spory i pełną zawiści rywalizację. Zgromadzeni u stołu przyjaciele zabawiali się układaniem okolicznościowych wierszyków i recytowaniem sentencji. Ibidem, s. LXIX.

³⁹ Ibidem, s. LXIX.

uczty — Krystian, Piotr i Augustyn podkreślają: „przy stole niech każdy siada tam gdzie zechce, a pijąc wino kolor nie ma znaczenia, chodzi o smak, sztuka kucharska żywi i krzepi tak gardło, jak i żołądek, jak wreszcie całego człowieka, nie pomijając niczego”⁴⁰.

W wielu utworach „książę humanistów” przybliży przepisy dotyczące między innymi odmawiania modlitwy przed posiłkiem, zajmowania przy stole właściwego miejsca, odpowiadającego stanowi i godności biesiadnika, taktownego zabierania głosu. Zwraca przy tym uwagę, że osobom starszym i godniejszym należy okazywać szczególną uwagę. Poza tym poucza o prawidłach porządku i wdzięku ucztowania, krytykuje złe obyczaje przy stole. Wiele uwagi poświęca samemu jedzeniu, powściągliwości w sięganiu po potrawę, a także higienie i sposobowi konsumowania potraw.

Reasumując, tematyka dotycząca zasad dobrego wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem rytuału biesiadnego, podejmowana była wielokrotnie przez pisarzy różnych epok historycznych. Jednak na szczególną uwagę zasługują pisma Erazma z Rotterdamu, które były swoistym przewodnikiem dobrych manier. Zarówno problematyka, jak i forma artystyczna tych utworów jest różnorodna. Mimo że napisano je prawie pięćset lat temu, wiele elementów dotyczących odpowiedniego zachowania ma charakter uniwersalny i ponadczasowy. O tym, że utwory Erazma cieszyły się wielkim zainteresowaniem, świadczy fakt, że najbardziej poczytna książka — *Zasady dobrego wychowania (De civilitate morum puerilium)* — doczekała się stu trzydziestu wydań, a jej przedruk ukazał się nawet w Rosji, kiedy to Piotr Wielki postanowił „ucywilizować” swój dwór⁴¹.

Otwarcie przestrzeni europejskiej ukazało w nowym świetle problem *bon tonu*, który jest składnikiem kultury każdej społeczności i w obrębie którego funkcjonują różne systemy norm, regulujące procesy i mechanizmy życia społecznego. Część tych norm ma charakter uniwersalny, wynikający z faktu, że podmiotem kreacji antropologicznej jest człowiek; część zaś wskazuje na różnice determinowane historycznie, będące efektem konwergencji lub dywergencji. Za owymi normami i przepisami, dotyczącymi kultury i zasad odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach, stoją sankcje społeczne i towarzyskie.

W dobie przemian cywilizacyjnych warto sięgać do utworów Erazma z Rotterdamu, szczególnie w instytucjach, które są odpowiedzialne za prawidłowy proces wychowania i nauczania, a przy tym kształtowania osobowości wychowanka. Chociaż obserwuje się „starzenie”⁴² lub mody-

⁴⁰ IDEM: *Uczta na sposób świecki*. W: IDEM: *Wybór pism...*, s. 352–380.

⁴¹ N. DAVIES: *Europa...*, s. 379.

⁴² Pewne formy zachowań, obecne jeszcze na początku XX wieku, wyszły z użycia. Przykładem mogą być zwyczajowe normy zachowania przy stole, kiedy to cała rodzina jadła z jednej misy. Ponadto, obowiązująca etykieta nakazywała przybyszowi, który

fikacje wielu zasad dotyczących zachowania⁴³, to jednak dobre maniere wciąż są pożądanym środkiem uczynienia współżycia przyjemniejszym dla wszystkich.

Bibliografia

- DAVIES N.: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1999.
- ERAZM z ROTTERDAMU: *Wybór pism*. Tłum. M. CYTOWSKA, E. JĘDRKIEWICZ, M. MEJOR, wybór, wstęp i komentarze M. CYTOWSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992.
- Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa 1965.
- Historia wychowania*. Red. J. HELLWIG. Poznań 1994.
- Historia wychowania. Wybór źródeł*. Cz. 3: *Odrodzenie*. Wybór i oprac. S. MOŹDŻEŃ. Kielce 1998.
- KOCUREK D.: *Etykieta jako element nauk o wychowaniu (szkic historyczny)*. W: *Przemiany w naukach o wychowaniu — idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. Red. W. KORZENIOWSKA. Kraków 2002.
- KOT S.: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa i in. 1926.
- KOT S.: *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa 1996.
- KORZENIOWSKA W.: *Mysł pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*. Kraków 2010.
- LITAK S.: *Historia wychowania*. T. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*. Kraków 2005.
- MICHAŁOWSKA T.: *Średniowiecze*. Warszawa 1995.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Oprac. Zespół Polskich Bibliotów pod. red. Benedyktynów Tynieckich. Poznań 1965.
- Słownik wyrazów obcych*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa 1980.
- WITCZAK T.: *Literatura średniowiecza*. Warszawa 1990.

zastał gospodarza przy posiłku, aby nie zasiadał przy stole pomimo zaproszeń. Dodać można, że specjalne zwroty obowiązywały w stosunku do osób otaczanych wyjątkowym szacunkiem lub posiadających wysoki prestiż, m.in. do rodziców zwracano się, używając formy „wy”. W. KORZENIOWSKA: *Chłopski savoir-vivre. Przyczynek do badań nad komunikacją społeczną wsi górnośląskiej XIX wieku*. W: *Symbole kulturowe, komunikacja społeczna, społeczności regionalne. Studia*. Katowice 1995, s. 50—51.

⁴³ Przykładem modyfikacji i zmian mogą być instrukcje dotyczące plucia, np. „Nie pluj nad stołem ani na stół” (Anglia, ok. 1463 roku), „Nie pluj przez stół, jak to czynią myśliwi” (Niemcy, w XV wieku), „Należy się powstrzymać od plucia przy stole, jeśli to tylko możliwe” (Włochy, w 1558 roku), „Częste spluwanie jest rzeczą nieprzyjemną. W domach osób poważanych spluwać należy w chusteczkę” (Liège, w 1714 roku), „Plucie to we wszelkich okolicznościach zwyczaj wielce naganny. Nie tylko nieokrzesany i obrzydliwy, ale także bardzo niezdrowy” (Anglia, w 1859 roku), „Spluwaczka jest sprzętem, którego już nie uświadczysz w nowoczesnych domach” (Canabes, w 1910 roku). Okazuje się, że potrzeby spluwania nie kwestionowano aż do XVIII wieku, chociaż stopniowo rosła lista ograniczeń co do tego, gdzie, kiedy można i jak należy to robić. Zob. N. DAVIES: *Europa...*, s. 380.

Danuta Kocurek

The rules of good manners —
one of the elements of the Renaissance education
(in the writings of Erasmus of Rotterdam)

Summary

In different historical periods, reference was made to the rules of correct behavior. Already in the Middle Ages and the Revival manuals began to appear on the subject. The author, who in his writings devoted a lot of space to the rules of education was Erasmus of Rotterdam (1466–1536). The reader gets to know both the rules of conduct towards teachers, priests and superiors, as well as the relevant instructions relating to eating and feasting. Erasmus' books are a guidance of good manners and they are universal and timeless.

Wiesława Korzeniowska

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej

Udział ziemiaństwa górnośląskiego w upowszechnianiu edukacji szkolnej w XVIII, XIX i początkach XX wieku

Pedagogika szkolna okresu Oświecenia wchłonęła w jakimś sensie wszystkie osiągnięcia ówczesnej myśli naukowej, filozoficznej, moralnej, politycznej i społecznej¹. Krytycyzm wobec tradycji — rozbudzony przez filozofię wieku XVII — opanował w następnym stuleciu większość dziedzin nauki. Razem z nim rozwijała się również zasada utilitaryzmu, oparta na eksponowanym wówczas naturalnym prawie człowieka do wolności i szczęścia, w myśl którego zaczęto zwracać uwagę na krzywdy społeczne, na ucisk poddańczy itp. W dążeniach tych zajęto się także dzieckiem i jego wychowywaniem — szukając ulepszeń edukacyjnych opartych na literaturze pedagogicznej, przesiąkniętej przede wszystkim zasadami humanitaryzmu. Dążenia te ze szczególną siłą wzmogły się po roku 1750, kiedy to wręcz powszechna stała się krytyka dotychczasowego systemu szkolnego, jego programu i sposobów nauczania². Coraz częstsze były żądania całkowitego zlikwidowania dotychczasowych zasad edukacji i zorganizowania nowych, opartych na założeniach proponowanych przez francuskich encyklopedystów.

Na problem oświaty i szkolnictwa ludowego zaczęto zwracać szczególną uwagę pod wpływem doktryny fizjokratów, w której względy ekonomiczne miały mieć głos decydujący. Oświecenie ludu powinno bowiem leżeć w interesie państwa, gdyż ciemnota — jak twierdzili fizjokraci — jest główną

¹ S. Kot: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa i in. [b.r.w.], s. 196.

² S. Kot: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 1994, s. 5.

przeszkodą na drodze do systematycznego bogacenia się państwa i społeczeństwa. Fizjokraci zapoczątkowali ruch, który zaczął się zajmować podnoszeniem kultury i higieny wsi. Zakładali wiejskie szkółki, kładące nacisk na praktyczną przydatność zdobytej wiedzy.

W wyniku prowadzonych dyskusji i dokonujących się reformatorskich przemian oraz na skutek kasacji zakonu jezuitów (1773) nastąpił autentyczny wstrząs w katolickim szkolnictwie europejskim. Największe zmiany nastąpiły w szkolnictwie Austrii i ziem polskich, zaś w szkolnictwie niemieckim zaczął się kształtować model państwowej szkoły średniej. Przypomnieć tu warto, że w roku 1788 wprowadzono w gimnazjum w Prusach po raz pierwszy egzamin dojrzałości, początkowo zdawany na uniwersytecie, potem zaś, od początku XIX wieku – w gimnazjum. Otwierał on dostęp do studiów.

Z charakteryzowanym okresem wiążą się konkretne działania ziemianstwa górnośląskiego, podejmowane na rzecz edukacji i szeroko pojętej oświaty. Związane były one zarówno ze wzmiankowanymi trendami Oświecenia, jak i z zachodzącymi na Górnym Śląsku, wyjątkowo intensywnymi, przemianami gospodarczymi.

Pod wpływem upowszechnianych teorii władcy poszczególnych państw przygotowywali zmiany w szkolnictwie – zarówno wyższym, jak średnim i ludowym. W roku 1763 król Prus – Fryderyk II ogłosił swój „regulamin powszechnych szkół wiejskich”, w którym nakazywał gminom zakładanie szkół elementarnych, zaprowadzał obowiązek szkolny (dla dzieci od 5. do 13. lub 14. roku życia), zobowiązywał gminy do utrzymywania szkół oraz wynagradzania nauczycieli. Opracował też program, kładący nacisk na naukę czytania, pisania, rachunków, religii, śpiewu i rysunków³. Faktem jest jednak, że postanowienia te pozostały raczej na papierze, a z całego państwa pruskiego najpomyślniejsze zmiany w zakresie szkolnictwa elementarnego zaczęły zachodzić jedynie na Śląsku (dopiero co wydartym Austrii). Tu sieć szkół nieco się zwiększyła, ale do upowszechnienia szkoły ludowej było jeszcze daleko.

Realizacja założeń reformy wiązała się z koniecznością zwiększenia liczby nauczycieli, którzy byliby w stanie sprostać wprowadzanym zmianom. Toteż już w 1764 roku hrabia Jan Maria von Strachwitz podjął starania, zmierzające do utworzenia jednego z pierwszych seminariów nauczycielskich na terenie Śląska. Korzystając z porady Johanna Ignaza von Felbiger⁴, zwrócił się do

³ Ibidem, s. 43.

⁴ Opat zakonu augustianów w Żaganiu. Kierował tam szkołą przyklasztorną, czym zwrócił na siebie uwagę ówczesnego króla Prus – Fryderyka II Hohenzollerna, który zaproponował mu opracowanie reorganizacji całego szkolnictwa katolickiego na Śląsku. Opracował polsko-niemiecką ustawę *Królewskopruska generalna szkolna ustawa dla rzymskich katolików w miastach i na wsiach samowładnego księstwa Śląska i hrabstwa Glacu* (Wrocław 1765). Był też autorem dwujęzycznego elementarza *Nowo-zebrane obiecałdo do*

Izby Królewskiej Monarchii Prus z prośbą o wytypowanie sześciu kandydatów do Żagania (czyli do szkoły prowadzonej przez Felbigera, w której przyszłych nauczycieli kształcono w języku polskim, a język niemiecki był jednym z przedmiotów nauczania). Kandydatami tymi byli między innymi cystersi z Lubiąża, Krzeszowa i Rud Raciborskich.

Cystersi z Rud Raciborskich wysłali do Żagania jednego ze swoich zakonników oraz dwóch świeckich nauczycieli. Rezultatem tych starań było utworzenie (w roku 1766) pierwszego na Górnym Śląsku przyklasztornego, cysterskiego seminarium nauczycielskiego w Rudach Raciborskich, funkcjonującego pod kierunkiem wspomnianego Dominika de Baurisńskiego⁵. Seminarium to działało niestety tylko do końca XVIII wieku i w 1802 roku kształcenia nauczycieli na tych terenach podjęło się seminarium nauczycielskie utworzone w Opolu⁶. Niemniej seminarium rudzkie było pierwszą

*sylabizowania y czytania dla potrzeby osobliwie Górnego Śląska szkół po polsku y po niemiec-ku wyprawione (Żagań 1765, nakładem Jana Krzysztofa Lauchena) oraz podręcznika Eigenschaft, Wissenschaften und Bezeigenrechtschaffener Schulleute (Żagań 1768, Wrocław 1792). Nowościami w elementarzu Felbigera były: próba graficznej analizy liter, stopniowanie trudności, usystematyzowanie materiału naukowego, szeregowanie liter zależnie od różnic i podobieństw zachodzących między nimi oraz instrukcje dydaktyczne i metodyczne dla nauczycieli. Udoskonalona została też jedna z najstarszych metod nauczania – sylabizowanie. Polegało ono na oddzielnym wyuczeniu się brzmienia każdej zgłoski. Ucznia zapoznawano najpierw z kształtem i nazwą liter, później uczono go łączyć je w sylaby. Po zapoznaniu się z alfabetem i po nabyciu umiejętności składania sylab i wyrazów uczeń uczył się czytania tekstów. Felbiger określił też czas trwania jednostki lekcyjnej, wprowadził system nauczania grupowego, zaś naukę religii wyodrębnił w oddzielny przedmiot, prowadzony metodą pogadanki (w miejsce dotychczasowej nauki pamięciowej). W celu podniesienia poziomu intelektualnego nauczycieli wiejskich opracował książkę *Właściwości, nauki i postępowanie rzetelnych nauczycieli* (1768). Jego program nauczania uwzględniał też aspekty praktyczne: wprowadzał naukę uprawy drzew owocowych, dla dziewcząt – naukę robótek ręcznych, oraz informacje z zakresu podstawowych przepisów prawnych, gospodarczych itp. Dla osób starszych zorganizował szkołę niedzielną. Propozycje reform wzbudziły powszechne zainteresowanie i wprowadzono je także w Bawarii, a niektóre elementy – w Rosji. Po kasacie zakonu cystersów na Śląsku w roku 1774 Felbiger przeniósł się na tereny cesarstwa Habsburgów, gdzie na życzenie cesarzowej Marii Teresy przygotował propozycję programu reformy szkolnictwa w krajach austriackich (*Allgemeine Schulordnung für deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen*, Wiedeń 1774). Przy szkołach średnich zakładał seminaria nauczycielskie; opracował też jeden z pierwszych nowożytnych podręczników katechetyki. Znaczące zmiany wprowadził w zakresie organizacji szkolnictwa ludowego. Zgodnie z jego zamierzeniami każda, nawet najmniejsza miejscowość miała posiadać szkołę trywialną, w której uczono by czytania, pisania i rachowania. Zakładał też, że każda stolica dysponować będzie szkołą główną, gdzie program poszerzony będzie o naukę geometrii, historii i rysunków. W każdej stolicy kraju funkcjonować miała szkoła dla kształcenia nauczycieli. *Encyklopedia katolicka*. T. 5. Red. L. BIEŃKOWSKI i in. Lublin 1989, s. 95.*

⁵ S. GAWLIK: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim*. Opole 1979, s. 26.

⁶ J. SCHERMULY: *Das Lehrer-Seminar zu Ober-Glogau*. Breslau 1902, s. 6.

placówką w tym regionie, kształcąca nauczycieli dla szkół ludowych (Volksschule), które na terenach monarchii pruskiej (a więc i na Górnym Śląsku) przeznaczone były dla warstw najniższych — zarówno z obszarów wiejskich, jak i miejskich. Pod względem organizacyjnym szkoły ludowe były zróżnicowane i obejmowały początkowo placówki jedno-, dwu- i czteroklasowe, później zaś (głównie w środowiskach miejskich) także pięcioklasowe.

Wraz z rozwojem przemysłu i zwiększaniem się zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników stosunkowo wcześniej zaczęto podejmować starania o uruchomienie pierwszych szkół zawodowych. Wtedy właśnie (w początkach lat osiemdziesiątych XVIII wieku) staraniem hrabiego Friedricha Wilhelma von Redena powstała pierwsza szkoła górnicza w Świerklańcu, przeniesiona później do Tarnowskich Gór⁷. Z kolei w roku 1803 założone zostały trzy pierwsze szkoły zawodowe dla dziewcząt (w Gliwicach, Tarnowskich Górach i przy „Królewskiej Hucie”). W tym też czasie funkcjonująca od 1769 roku Kasa Bracka (założona także dzięki staraniom hrabiego von Redena) finansowała szkoły elementarne, do których uczęszczały dzieci górników. Kasa nie tylko umożliwiała darmową naukę, ale dostarczała też uczniom podręczniki oraz materiały piśmienne⁸.

W miarę powstawania kolejnych obiektów przemysłowych, zatrudniających coraz większą liczbę pracowników wywodzących się z lokalnych środowisk wiejskich, zaczął pojawiać się problem ich zakwaterowania. Utworzenie dla robotników dogodnych warunków mieszkaniowych postrzegane było jako niezbędny warunek zarówno werbowania nowych pracowników, jak i ich przywiązywania do zakładu pracy. Zresztą, takie postrzeganie sprawy potwierdzają słowa inspektora górniczego Rudolpha Grundinga, pochodzące z lat późniejszych, bo z roku 1870, podkreślające efektywność tego typu działań: „najbardziej skutecznym środkiem przyciągania górników jest dostarczenie im dobrych mieszkań”⁹. Toteż ten kierunek działalności obrała większość górnos Śląskich ziemian — przedsiębiorców.

Pierwsze osiedla robotnicze zaczęły powstawać na Górnym Śląsku, w dobrach Donnersmarcków (w Małym Zabrze, Starych Tarnowicach i Strzybnicy)¹⁰, już w latach osiemdziesiątych XVIII wieku, zaś pierwsze osiedla rządowe zbudowane zostały w Chorzowie, przy rozwijającej się „Królewskiej Hucie”. W latach czterdziestych XIX wieku domy dla swych robotników wybudował Karol Godula — właściciel majątków ziemskich

⁷ A. FRUŻYŃSKI: *Revolucja hrabiego Redena*. „Śląsk” 1999, nr 2 (40), s. 15.

⁸ P. GREINER: *Dług wdzięczności*. „Śląsk” 1999, nr 11 (49), s. 31.

⁹ Archiwum Państwowe w Katowicach, Oddział w Pszczynie, zespół: Archiwum Książąt Pszczyńskich, sygn. VII—527 (tłumaczenie własne).

¹⁰ W. KORZENIOWSKA: *Ziemiaństwo na Górnym Śląsku w XIX i XX wieku*. Opole 1997, s. 195.

Szombierki, Orzegów i Bobrek, który już w 1826 roku, tj. po nabyciu Szombierek i Orzegowa, nakazał władzom tamtejszych gmin założenie szkół elementarnych. Na opłacanie nauczyciela przeznaczył dziewięć talarów, wyżywienie oraz słomę dla hodowanej przez niego trzody¹¹. W 1844 roku Godula założył szkołę elementarną dla dzieci swych pracowników zatrudnionych w hucie „Gute Hoffnung”¹².

Zaznaczyć jednak trzeba, że w tym jeszcze okresie działania tego rodzaju miały wciąż charakter sporadyczny, a właściciele obiektów przemysłowych zaspokajali potrzeby mieszkaniowe pracowników poprzez zakładanie noclegowni lub wynajmowanie pomieszczeń u chłopów mieszkających w najbliższym sąsiedztwie. Od połowy XIX wieku problem zaczął się jednak zaostrzać, co związane było z intensyfikacją procesu industrializacji i wdrażanym coraz powszechniej postępem technicznym. W tym też czasie pojawiło się tzw. budownictwo patronackie, czyli doskonale wyposażone osiedla, nazywane często „koloniami”, budowane w pobliżu zakładów przemysłowych dla ich pracowników. Wraz z mieszkaniem wznoszono tu różnego rodzaju obiekty usługowo-socjalne (sklepy, piekarnie, rzeźnie, pralnie, parowe suszarnie, magle, lecznice, biblioteki, kuchnie dla najuboższych oraz dla dzieci szkolnych itp.), a wraz z nimi – lub przede wszystkim – szkoły elementarne. Zresztą, budowanie szkół postrzegano jako sprawę nie tyle konieczną, co oczywistą, toteż z tym zakresem działalności (nakierowanej na edukację) wiąże się też wiele innych decyzji, podejmowanych przez ziemiaństwo omawianego regionu.

W jednym z majątków księcia pszczyńskiego w latach 1851–1854 zbudowano przy kopalni „Emanuelssegen” 12 domów ośmiorodzinnych, a przy nich, w roku 1858, ufundowano szkołę katolicką, w której naukę podjęły dzieci wszystkich pracowników¹³. Była to, w jakimś sensie, reakcja księcia na stan oświaty w jego dobrach – na ziemi pszczyńskiej. Badania w tym zakresie wykazały bowiem, że na przykład w 1854 roku spośród 31 dzieci w wieku szkolnym, mieszkających we wzmiankowanej kolonii, latem do szkoły uczęszczało tylko 4 chłopców (najbliższe szkoły znajdowały się bowiem w Tychach i Hołdunowie)¹⁴.

Nauka w opisywanej szkole odbywała się w języku niemieckim (zgodnie zresztą z rozporządzeniami szkolnych władz zwierzchnich). W 1862 roku przy szkole otworzono szkołę gospodarstwa domowego (Industrieschule) –

¹¹ J. LARISCH: *Szkolnictwo w dziejach Szombierek*. W: *Z dziejów dzielnic Bytomia*. „Magazyn Bytomski”. T. 8. Bytom 1991, s. 221.

¹² W. ŚLĘZAK: *Joanna i Hans Ulryk Schaffgotschowie jako fundatorzy kościołów w okolicy Bytomia*. Bytom 1996, s. 16.

¹³ S. HOSODA: *Położenie socjalne robotników w górnictwie węglowym w dobrach książąt pszczyńskich na Górnym Śląsku 1847–1870*. Wrocław 1997, s. 173.

¹⁴ *Ibidem*, s. 172.

dla dziewcząt. Jej głównym celem było przysposobienie córek robotników do prowadzenia gospodarstwa domowego w aspekcie podnoszenia jakości życia rodzin robotniczych. W roku 1872 z nauki korzystało 70 uczennic, a Zarząd Górniczy zaopatrywał je w niezbędne pomoce dydaktyczne i przybory szkolne¹⁵.

W 1855 roku w dobrach Donnersmarcków („Laurahütter Revier”) wybudowano 7 domów mieszkalnych dla hutników i robotników, w których znajdowały się mieszkania dwuizbowe o powierzchni od 34 do 45 m kw.¹⁶. Na terenie osiedla zbudowano też pierwsze obiekty ułatwiające życie codzienne, w tym również szkołę.

Podobnie, w roku 1861, w dobrach Schaffgotschów oddano do użytku (na terenie Goduli) szkołę dla dzieci z Goduli, Chebzia i Huty „Dobra Nadzieja”; szkoła ta miała stać się szkołą robotniczą (Arbeiterschule)¹⁷, bo – oprócz programu elementarnego – nauczać w niej miano umiejętności praktycznych. Na mocy umowy z hrabiną Joanną Schaffgotsch pierwszych nauczycieli szkoły wybrała ona osobiście (zwracając uwagę na niezbędną znajomość języka polskiego)¹⁸, a nominacje te potwierdził dekret Rejencji Opolskiej z 5 lipca 1861 roku. Szkoła ta – tak jak i kolejne przez nią założone – była wyposażona i utrzymywana przez hrabinę Schaffgotsch. Z początku uczyło się w niej 149 dzieci, w 1865 roku było ich już 189, a w 1894 – 726¹⁹.

W latach osiemdziesiątych XIX wieku, w związku z rozwojem osiedla robotniczego w Chebziu, zbudowana została tam nowa szkoła i dom dla nauczycieli. W 1895 roku uczyło się w niej 245 uczniów, zaś w roku 1920 liczba uczniów zwiększyła się do 420. Szkoła ta również była własnością hrabiny Joanny Schaffgotsch, jednak w związku z ministerialnym zarządzeniem w 1889 roku uznano ją za państwową, a zatrudnionych w niej nauczycieli przeniesiono na etat państwowy. Pomimo to wszystkie koszty związane z jej funkcjonowaniem wzięły na siebie zakłady Schaffgotschów, czyli zarządy kopalni „Paul” oraz huty „Godulahütte”²⁰.

W szkole w Goduli funkcjonowała prawdopodobnie „szkoła doksztalcząca”, której celem było „dalsze kształcenie tych uczniów, którzy już szkołę opuścili i nie mogli uczęszczać do wyższych zakładów kształcących”²¹ – w zakresie przygotowania ich i dania im kwalifikacji do pracy w zakładach górniczych i hutniczych.

¹⁵ Ibidem, s. 176.

¹⁶ Ibidem, s. 150.

¹⁷ I. TWARDOCH: *Z dziejów rodu Schaffgotschów*. Ruda Śląska 1999, s. 88.

¹⁸ W. KORZENIOWSKA: *Ziemiaństwo na Górnym Śląsku...*, s. 199.

¹⁹ I. TWARDOCH: *Z dziejów rodu...*, s. 88.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem, s. 90.

W 1902 roku rozpoczęto na terenie Goduli budowę kolejnego obiektu, w którym miała działać „szkoła dla małych dzieci i szkoła gospodarstwa domowego”²², prowadzona przez siostry elżbietanki, w której dziewczyny uczyć się miały robótek ręcznych, szycia oraz gotowania. Szkoła ta zaprzestała działalności w okresie I wojny światowej, ale już w 1919 roku została ponownie otwarta, jako niezbędna dla środowiska.

Przy każdej ze wzmiankowanych szkół zbudowany został dom dla nauczycieli wraz z drobnymi zabudowaniami gospodarczymi, umożliwiającymi hodowlę drobiu i niewielkich zwierząt.

Znaczne zasługi dla rozwoju szkolnictwa elementarnego miał też Hugo Henckel von Donnersmarck. Gdy obejmował dobra siemianowickie, funkcjonowało tam 6 szkół, mieszczących się w starych drewnianych domach (w szkołach tych uczyło 7 nauczycieli), zaś w roku jego śmierci (1890) szkół elementarnych było już 23 z 98 zatrudnionymi nauczycielami²³. Również jego krewny — książę Gwidon von Donnersmarck łożył w swych dobrach świętochłowickich na rzecz rozwoju szkolnictwa elementarnego (oraz zawodowego) i w zasadzie partycypował w budowie większości nowych szkół, powstających na terenach osiedli robotniczych usytuowanych w pobliżu jego zakładów przemysłowych²⁴.

W dobrach hrabiego Ballestrema, gdy wraz z rozwojem przemysłu zaczęły powstawać liczne kolonie robotnicze, to każda z nich posiadała między innymi własną bibliotekę i szkołę elementarną. Na przykład na terenie „Kolonii Karola”, w zbudowanej w 1870 roku szkole podstawowej, dzieci uczyły się jeszcze w roku 1938. W 1863 roku powstała szkoła w kolonii „Karol Emanuel”, w której już wtedy uczyło się 300 dzieci. W latach 1900—1904 wybudowane zostały szkoły w Rudzkiej Porębie, w Rudzkiej Kuźnicy i w kolonii „Glückauf”²⁵.

Z myślą o przygotowaniu dziewcząt do dorosłego życia oddana została do użytku (w 1912 roku) szkoła gospodarstwa domowego. Kursy w niej (bezpłatne) trwały od 6 do 12 tygodni. Dziewczyny nabywały na nich ogłady towarzyskiej i poznawały zasady *bon tonu* itp. Po ukończeniu kursu otrzymywały referencje, dzięki którym znajdowały pracę w domach rodzin ziemiańskich, fabrykantów czy coraz liczniejszej klasy średniej²⁶.

²² Ibidem, s. 94.

²³ Hugo Reichsgraf Henckel Freiherr von Donnersmarck und die Geschichte seines Hauses. Wien [b.i.w.] , s. 71; Z. JANECZEK: *Od Sancovic do Siemianowic*. Katowice 1993, s. 45.

²⁴ W. KORZENIOWSKA: *Donnersmarckowie i ich udział w przemianach kulturowych Świętochłowic (wiek XIX i początki XX)*. W: „Rocznik Świętochłowicki”. T. 3. Red. Z. KAPALA. Świętochłowice 2001, s. 11.

²⁵ R. KOWALSKI: *Dzieje rodu hrabiów von Ballestrem na Górnym Śląsku w latach 1798—1945*. Ruda Śląska 1998, s. 81.

²⁶ W. KORZENIOWSKA: *Ziemiaństwo na Górnym Śląsku...*, s. 196.

Zaznaczyć tu trzeba, że losami każdej z nich administracja hrabiego interesowała się przez cały czas, a gdy wychodziły za mąż otrzymywały (zarówno one, jak i inne córki pracowników Ballestremów) wyprawę ślubną. Podobną opieką otaczani byli chłopcy powołani do służby wojskowej i ich rodziny: co roku otrzymywali paczki okolicznościowe oraz zapomogi finansowe. Wsparcie finansowe, a z okazji świąt — wartościowe prezenty, otrzymywały też regularnie wszystkie wdowy, inwalidzi i sieroty²⁷.

Ruda Śląska zawdzięcza także Ballestremom pierwsze na terenie miasta gimnazjum — oddane do użytku 30 kwietnia 1895 roku. Jego fundatorem był hrabia Franciszek von Ballestrem.

Hrabia zdawał sobie sprawę, że — ze względu na intensywny rozwój przemysłu na Górnym Śląsku — w regionie tym prędzej czy później niezbędna będzie wyższa uczelnia techniczna. Toteż w związku z licznymi pełnionymi przez siebie funkcjami politycznymi (od początku lat siedemdziesiątych XIX wieku) i związanymi z tym częstymi pobytami w Berlinie — wykorzystywał wszelkie okazje, by problem ten drażyć. Dzięki jego ciągłym „przypominaniom” o niezbędności wyższej szkoły technicznej na tym terenie w 1881 roku powstała w Gliwicach Państwowa Szkoła Inżynieryjna, zaś w 1912 roku, we Wrocławiu — Wyższa Szkoła Techniczna (będąca także rezultatem wcześniejszych starań hrabiego)²⁸.

Znaczący wkład w rozwój szkolnictwa elementarnego i zawodowego wnieśli również spadkobiercy Giesche’go — Tiele-Wincklerowie (pod patronatem których powstały szkoły zarówno w Miechowicach, jak i w miejscowościach Moszna i Zielina). Podobnie, z inicjatywy i dzięki finansowemu wsparciu hrabiego Aleksandra von Arco (z Gorzyc) zbudowana została szkoła w niedalekiej Belsznicy, w której uczyć się mogła okoliczna młodzież.

Przykładem podobnej działalności może być także aktywność hrabiego Jana Andrzeja Renarda. Jako członek komisji szkolnictwa powiatu strzeleckiego położył on znaczne zasługi w podniesieniu poziomu szkolnictwa średniego na tym terenie. Istotny był jego udział w założeniu w Strzelcach (obecne Strzelce Opolskie) gimnazjum, które na jego cześć nazwano „Johanneum”. Miało ono, jak każda szkoła średnia, spełniać w środowisku rolę kulturotwórczą, kształcąc dla miasta i okolicy przyszłe elity intelektualne oraz ludzi przygotowanych do pełnienia funkcji urzędniczych. Pod budowę tej szkoły Renard podarował sześciomorgowy plac. Poza tym hrabia Renard ustanowił w testamencie dwie fundacje dla gimnazjum: jedną w wysokości 60 tysięcy, a drugą — 3 tysięcy marek. Odsetkami z tych kwot miano co

²⁷ H. NEUBACH: *Franz Graf von Ballestrem ein Reichspräsident aus Oberschlesien*. Dülmen 1984, s. 12, 13.

²⁸ R. KOWALSKI: *Dzieje rodu hrabiów...*, s. 82.

roku wspomagać najzdolniejszych uczniów pochodzących ze Strzelec, zaś z kwoty drugiej — premiować grono profesorskie²⁹.

Ze szkół średnich zasługujących na uwagę wymienić można między innymi pszczyńskie „Hochbergianum” — szkołę założoną w połowie XVIII wieku przez Promnitzów, ówczesnych właścicieli dóbr pszczyńskich, a rozwijaną potem dzięki kolejnym fundacjom książąt pszczyńskich (Anhaltów i Hochbergów)³⁰. Hrabia Erdmann von Promnitz — założyciel tej szkoły — pełnił na dworze króla polskiego Augusta II funkcję ministra oraz nosił tytuł Kawalera Polskiego Orderu Orła Białego, a jego rezydencja dostosowywała się w zasadzie do polskiego otoczenia, ulegając wielu jego wpływom. Toteż w nowo założonej szkole, przeznaczonej regulaminowo dla młodzieży niemieckiej, utworzono dodatkową klasę dla dzieci polskich, tzw. klasę polską. W 1872 roku szkoła została przekształcona w gimnazjum państwowe, którego nazwę rozszerzono do „Fürstenschule Hochbergianum”.

Wysoki poziom nauczania i ekskluzywny charakter szkoły sprawiły, że była ona popularna nawet w dwudziestoleciu międzywojennym. Uczyli się w niej młodzi ziemianie z całej Polski (Zamoyscy, Czetwertyńscy, Potoccy, Rzewuscy, Badeniowie, Sapiehowie, Dzieduszyccy, Radziwiłłowie, Żółtowscy, Raczyńscy, Kossakowscy, Ostrowscy, Libiszewscy i inni)³¹. Razem z nimi uczyła się tu zdolna młodzież chłopska i robotnicza, dla której (tradycyjnie już) książę pszczyński co roku przeznaczał wysokie stypendia i która niejednokrotnie spędzała wakacje w majątkach swoich arystokratycznych kolegów, na zaproszenie ich rodziców. Równie częste były fundacje na rzecz uczniów tej szkoły. Zresztą kontynuacja nauki w szkole średniej lub na studiach wyższych była możliwa na ogół właśnie dzięki prywatnym fundacjom i zapisom testamentowym różnych osób. Fundacje jako takie istniały od dawna, z tym że dotyczyły najczęściej religijnych aspektów życia (choć nie zawsze). Natomiast fundacje związane z edukacją coraz częściej zaczęły się pojawiać od początków XIX wieku. Fundatorami byli zarówno bogatsi chłopcy, księża, zakonnicy, jak i wszyscy inni, którym oświata ludu leżała na sercu. Fundacje tego typu były szczególnie częste wśród duchowieństwa Górnego Śląska.

Na potrzeby wzmiankowanego już „Hochbergianum” w Pszczynie w drugiej połowie XIX wieku znaczne kwoty przekazywał kronikarz książęcy (Schaeffer), a także okoliczna wielka własność ziemska i przemysłowa

²⁹ W. RUDZIŃSKI: *Koligacje śląskie na tle historii rodziny Rudzińskich*. Warszawa 1995, s. 77.

³⁰ *Pszczyńskie gimnazjum i liceum 1742–1992*. Red. W. KORZENIOWSKA. Warszawa 1992, s. 7–21.

³¹ *Ibidem*, s. 96–99; H. Nocoń: *Internat w Pszczynie i jego wychowankowie 1923–1939*. Pszczyna 2010; M. ŁOZIŃSKA, J. ŁOZIŃSKI: *Życie codzienne arystokracji*. Warszawa 2013, s. 58.

(Markłowski, Twardawa, Rudziński, Schmidt)³². Zresztą fundacje na rzecz zdolnych, lecz biednych uczniów lub studentów stanowiły niemalże regułę wśród ziemian, np. jedną z nich utworzył książę Guido Henckel von Donnersmarck, który łącznie przekazał na ten cel 2,5 miliona marek. Z fundacji tej przyznawane miały być stypendia dla pracowników pragnących podnieść swe kwalifikacje. Fundacja ta – Die Fürst Donnersmarck-Stiftung – istnieje do dzisiaj³³.

Spośród wielu przykładów można wymienić jeszcze Antoniego von Raczek – właściciela dóbr Mikulczyce, który w testamencie sporządzonym w 1827 roku zapisał 100 talarów na rzecz gimnazjum w Gliwicach, na zakup podręczników „dla całkiem ubogich gimnazjalistów”³⁴. Stypendia na rzecz zdolnych a ubogich uczniów ustanowił w Strzelcach również Jan Andrzej Renard.

Wzmiankowane fundacje nie stanowiły jednak wyjątku, gdyż na łamach „amtsblattów” raz po raz publikowano informacje o fundacjach nowo założonych lub już funkcjonujących, czego potwierdzeniem niech będą wybrane przykłady. W powiecie nyskim, w miejscowości Kozielno, baronowa von Hundt przekazała w testamencie na rzecz szkoły 500 Rthlr. (czerwonych talarów)³⁵; na rzecz szkoły ewangelickiej w Tarnowicach (z okazji jej dwudziestopięciolecia) hrabia Henckel von Donnersmarck ze Świerklańca przekazał 200 Rthlr.³⁶; szlachcic von Koschitzki podarował w Tarnowicach, na potrzeby szkoły katolickiej, 135 Rthlr.³⁷; generalny dzierżawca dominium Świerkłańca – von Seidel przeznaczył na potrzeby szkoły katolickiej w Wielkim Żyglinie 400 Rthlr.³⁸; hrabia Saurma-Jeltsch przekazał na potrzeby szkoły w Tworkowie i Bukowie oraz na premie dla nauczycieli 200 Rthlr.³⁹ (dla orientacji w wartości 1 talara: w roku 1855 roczny zarobek sztygara, np. w kopalniach księcia pszczyńskiego, wynosił od 25 do 33 Rthlr.⁴⁰). Podobny stosunek do edukacji warstw niższych mieli też inni ziemianie górnośląscy, a fundacje lub stypendia różnej wysokości ustanawiali rów-

³² *Zweiundzwanzigstes Programm der Evang. Fürstenschule zu Pless*. Pless 1895, s. 33; *Neununddreissigstes Programm Königl. Gymnasium (Evangelische Fürstenschule) zu Pless*. Ostern—Pless 1912, s. 13.

³³ A. KUZIO-PODRUCKI: *Henckel von Donnersmarckowie. Kariera i fortuna rodu*. Bytom 2003, s. 116.

³⁴ C. NIEBERDING: *Geschichte der Gründung des Gymnasiums zu Gleiwitz*. In: *Programm des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Gleiwitz 1866*, s. 69–72.

³⁵ „Amts-Blatt der Königlichen Regierung zu Oppeln” [dalej: A-B] 1838, Stück XVI, s. 89–90.

³⁶ A-B 1843, Stück 6, s. 28, 29.

³⁷ *Ibidem*, s. 29.

³⁸ A-B 1843, Stück 29, s. 138.

³⁹ A-B 1845, Stück 8, s. 60.

⁴⁰ S. HOSODA: *Położenie socjalne robotników...*, s. 218.

niez Oppersdorffowie, Lichnowscy, Reiswitzowie, Zborowscy, Posadowscy, Praschmowie, Reichenbachowie, Reitzensteinowie, Zawadzcy, Koslowscy, Larischowie, Raczkowie i inni).

Edukacją swoich poddanych interesowali się również właściciele dóbr na Śląsku Cieszyńskim, którzy od dawna zakładali tam szkoły. Przykładem może być Karol Jerzy Sobek z Kornic — właściciel Grodzca, Bierów i Świętoszówki, który w pierwszej z wymienionych miejscowości, już w 1688 roku, założył szkołę elementarną dla dzieci swoich poddanych. Z kolei hrabia Adam Tęczyński (Paczyński), cieszyński starosta ziemski, ufundował w 1727 roku konwikt dla niezamożnej szlacheckiej młodzieży gimnazjalnej, funkcjonujący do jego śmierci. Z wolnych miejsc (wraz z „wiktem i opierunkiem”) korzystali w nim również uczniowie pochodzący z rodzin mieszczańskich. Po likwidacji konwiktu idei jego prowadzenia podjął się baron Karol Cselesta, który w 1796 roku założył fundację na rzecz konwiktu, funkcjonującego na tych samych co dotąd zasadach⁴¹. Ostatnim przełożonym konwiktu Paczyńskiego, a pierwszym przełożonym konwiktu Cselesty był ksiądz Leopold Jan Szersznik⁴². Dodać można, że żona Cselesty — Gabriela założyła podobny konwikt dla córek szlacheckich w Preszburgu (funkcjonował on na takich samych zasadach, co konwikt męski w Cieszynie). Konwikt cieszyński mieścił się początkowo w domu fundatora, a w roku 1824 wybudowano dla niego nowy, stylowy budynek nazwany „Celestinum”. Z biegiem czasu, gdy fundusze przeznaczone na zakład zmalały, zaczęto do niego przyjmować młodzież płacącą za swe utrzymanie. Po I wojnie światowej w budynku umieszczono część internatu im. błogosławionego Melchiora Grodzieckiego.

W Kocobędzu, w dobrach Komory Cieszyńskiej, w roku 1872 zaadaptowano istniejący tam dwór na Śląską Krajową Szkołę Rolniczą, wokół której założono pola doświadczalne, szkółkę owocową, ogród botaniczny i stację meteorologiczną. W celu udostępnienia obiektu większej liczbie młodzieży w latach 1875—1879 poddano go gruntownej modernizacji⁴³.

Kolejne reformy szkolne wprowadzane przez monarchię pruską między innymi na Górnym Śląsku (1763, 1825, 1854), a z nimi — pozostający na papierze i w praktyce nieegzekwowany obowiązek szkolny, dawały połowiczne rezultaty⁴⁴. I dopiero wprowadzenie bezwzględnego obowiązku szkolnego (reformą szkolnictwa z 1872 roku), z konkretnymi restrykcjami

⁴¹ Karol Cselesta. W: *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. T. 1. Red. J. GOLEC, S. BOJDA. Cieszyn 1993, s. 74—75.

⁴² Archiwum Państwowe Oddział Cieszyn, zespół: K.K. Katholisches Gymnasium in Teschen, sygn. 15—17.

⁴³ M. MAKOWSKI: *Šlechtická sídla na Těšinském Šlezsku. Szlacheckie siedziby na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn 2005, s. 105.

⁴⁴ S. Kor: *Historia wychowania...*, s. 43, 166, 169.

wykonawczymi, sprawiło, że stosunkowo szybko zaczęła spadać na Górnym Śląsku liczba analfabetów. Pod koniec XIX wieku ich odsetek kształtował się na poziomie 0,33% i obejmował wyłącznie osoby najstarszego pokolenia, zaś na początku XX stulecia analfabetyzm znikł tu całkowicie.

W 1901 roku na terenach wszystkich prowincji pruskich funkcjonowało 9411 szkół, w których uczyło się 1 427 tysięcy uczniów, a w dziesięć lat później liczba szkół zwiększyła się do 10 261, zaś liczba uczących się — do 1 643 tysięcy⁴⁵. Jak już wzmiankowano, udział ziemiaństwa w tych przemianach oświatowych był godny podkreślenia, bo chociaż program nauczania musiał być podporządkowany ogólnoniemieckim ustawom szkolnym (szczególnie po roku 1872), to jednak dodatkowa liczba szkół powstających w pobliżu miejsc zamieszkania dzieci oraz dodatkowe działania, związane z fundowaniem uczniom pomocy dydaktycznych i niezbędnych materiałów szkolnych, stanowiły wartość sprzyjającą upowszechnianiu oświaty na obszarach tego regionu.

Gdy w 1922 roku część wschodnia Górnego Śląska została włączona w granice państwa polskiego, na terenach tych, w porównaniu z innymi dzielnicami Polski, nie było analfabetyzmu, a lokalna społeczność miała świadomość swej wyższości cywilizacyjno-gospodarczej i odrębności kulturowej⁴⁶.

Bibliografia (wybrane pozycje)

- BLASZCZAK-WACŁAWIK M., BŁASIAK W., NAWROCKI T.: *Górny Śląsk. Szczególny przypadek Kulturowy*. Kielce 1990.
- GAWLIK S.: *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim*. Opole 1979.
- HOSODA S.: *Położenie socjalne robotników w górnictwie węglowym w dobrach książąt pszczyńskich na Górnym Śląsku 1847–1870*. Wrocław 1997.
- Hugo Reichsgraf Henckel Freiherr von Donnersmarck *und die Geschichte seines Hauses*. Wien [b.r.w.].
- JANECZEK Z.: *Od Sancovic do Siemianowic*. Katowice 1993.
- KIENIEWICZ S.: *Historia Polski 1795–1918*. Warszawa 1975.
- KORZENIOWSKA W.: *Ziemiaństwo na Górnym Śląsku w XIX i XX wieku*. Opole 1997.
- KOT S.: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa i in. [b.r.w.].
- KOT S.: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 1994.

⁴⁵ S. KIENIEWICZ: *Historia Polski 1795–1918*. Warszawa 1975, s. 484.

⁴⁶ M. BLASZCZAK-WACŁAWIK, W. BŁASIAK, T. NAWROCKI, *Górny Śląsk. Szczególny przypadek kulturowy*. Kielce 1990, s. 20.

- KOWALSKI R.: *Dzieje rodu hrabiów von Ballestrem na Górnym Śląsku w latach 1798–1945*. Ruda Śląska 1998.
- KUZIO-PODRUCKI A.: *Henckel von Donnersmarckowie. Kariera i fortuna rodu*. Bytom 2003.
- LARISCH J.: *Szkolnictwo w dziejach Szombierek*. W: *Z dziejów dzielnic Bytomia*. „Magazyn Bytomski”. T. 8. Bytom 1991.
- ŁOZIŃSKA M., ŁOZIŃSKI J.: *Życie codzienne arystokracji*. Warszawa 2013.
- MAKOWSKI M.: *Šlechtická sídla na Těšvinském Šlezsku. Szlacheckie siedziby na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn 2005.
- NEUBACH H.: *Franz Graf von Ballestrem ein Reichstagspräsident aus Oberschlesien*. Dülmen 1984.
- NOCOŃ H.: *Internat w Pszczynie i jego wychowankowie 1923–1939*. Pszczyna 2010.
- Pszczynskie gimnazjum i liceum 1742–1992*. Red. W. KORZENIOWSKA. Warszawa 1992.
- RUDZIŃSKI R.: *Koligacje śląskie na tle historii rodziny Rudzińskich*. Warszawa 1995.
- ŚLĘZAK W.: *Joanna i Hans Ulryk Schaffgotschowie jako fundatorzy kościołów w okolicy Bytomia*. Bytom 1996.
- TWARDUCH I.: *Z dziejów rodu Schaffgotschów*. Ruda Śląska 1999.

Wiesława Korzeniowska

The contribution of Upper Silesia's landed gentry
to the dissemination of school education
(18th, 19th and early 20th century)

Summary

The changes of the view on folk education, which were launched in the age of Enlightenment, were supported by both ideologists and industry representatives of that time, including Upper Silesia's landed gentry. While the curriculum had to be subordinated to German education law (especially since 1872), there were other schools which came into existence on the initiative of Upper Silesia's landed gentry. The schools, which were situated in the vicinity of workplaces and the places of residence, and the additional activities such as, for example, financing of didactic and school materials, contributed to both the dissemination of education and absolute liquidation of illiteracy in those areas.

Urszula Klajmon-Lech

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Działalność edukacyjno-wychowawcza Kościoła rzymskokatolickiego na Śląsku Cieszyńskim w latach 1869–1925

Wprowadzenie

Działalność edukacyjna jest jednym z najważniejszych zadań, które stawia sobie Kościół rzymskokatolicki, zgodnie z nakazem Jezusa zawartym w Ewangelii: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem”¹. Obok posługi sakramentalnej („udzielając im chrztu...”) właśnie nauczanie jest tym podstawowym obowiązkiem, który Jezus Chrystus zlecił apostołom — swoim następcom. To zadanie Kościół wypełnia od ponad 2000 lat.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie działalności edukacyjnej Kościoła w latach 1869–1925, to znaczy od momentu upaństwowienia szkół do czasu powstania diecezji katowickiej, na obszarze Śląska Cieszyńskiego. Na terenie tym — zwanym dawniej Księstwem Cieszyńskim — działalność edukacyjna Kościoła rzymskokatolickiego była realizowana w wielu wymiarach: działalności szkolnej prowadzonej przez żeńskie zgromadzenia zakonne, działalności oświatowej, narodowościowej i kulturalnej wybitnych śląskich duchownych i stowarzyszeń. Działalność ta została podporząd-

¹ Mt 27, 19–20. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Poznań 2000, s. 1326; tamże znajduje się pełny wykaz skrótów i siglów biblijnych.

kowana wielorakim uwarunkowaniem: sytuacji politycznej (zabory), religijnej (wielowyznaniowość ziemi cieszyńskiej) i administracyjnej, a także specyfice kulturowej społeczności Śląska Cieszyńskiego. Kościół na Śląsku Cieszyńskim stał przed trudnymi zadaniami. Od czasu reformacji przestał być hegemonem i jedynym interpretatorem nauki Jezusa Chrystusa. Musiał teraz walczyć o utrzymanie liczby wyznawców. Zajmował się opieką duszpasterską, ale także interesował się oświatą dzieci i młodzieży. Reformacja i następująca bezpośrednio po niej kontrreformacja zmusiły duchowieństwo katolickie do większego zainteresowania się potrzebami ludzi. Wiązało się to także z odnowieniem i poszerzeniem działalności edukacyjnej.

Katolicy na Śląsku Cieszyńskim (będącym pod zaborem austriackim) organizacyjnie przynależeli do biskupstwa wrocławskiego mimo tego, że większość terytorium diecezji stała się własnością państwa pruskiego. Aby ułatwić administrowanie austriacką częścią diecezji, biskup wrocławski w 1770 roku utworzył na terenie ziemi cieszyńskiej Generalny Wikariat z siedzibą główną w Cieszynie², który istniał do 1925 roku, to jest do utworzenia diecezji katowickiej i przyporządkowania do niej Kościoła na Śląsku Cieszyńskim.

W 1869 roku, jak już wzmiankowano, szkolnictwo zostało upaństwowione. Tym samym zakończył się wielowiekowy okres bezpośredniego protektoratu Kościoła nad placówkami oświatowymi. Kościół nie został jednak całkowicie wyeliminowany z polskiego szkolnictwa. Pomimo upaństwowienia szkół w wielu wypadkach zajęcia odbywały się w budynkach należących do Kościoła. Ponadto duchowni włączali się w życie szkoły, prowadząc naukę religii, dbając o to, aby oświata przekazywała nie tylko wiedzę, ale także wychowywała w duchu umiłowania ojczyzny. Do kształcenia dzieci i młodzieży włączały się zgromadzenia zakonne — na terenie Śląska Cieszyńskiego były to zgromadzenia żeńskie.

Działacze katolicy nie zaprzestali walki o polską szkołę. Wśród duchowieństwa szczególną rolę w tym zakresie odegrali księża Ignacy Świeży i Józef Londzin.

Obraz szkolnictwa

W myśl nowej, uchwalonej w parlamencie austriackim ustawy szkolnej z 1869 roku w szkolnictwie ludowym miał obowiązywać jeden język wy-

² Trzeba jednak zaznaczyć, że siedzibą Generalnego Wikariatu były w jego historii inne miasta śląskie: Frydek, Bielsko, Fryształ i Strumień.

kładowy – macierzysty język dzieci. W ustawie zwrócono także uwagę, iż w szkole może być wprowadzony język krajowy, jeśli z takim wnioskiem wystąpi gmina szkolna, a zgodę na to wyrazi Rada Szkolna Krajowa. Dzięki ustawie większość szkół polsko-niemieckich została przekształcona w placówki polskie. Szybko zaczął wzrastać poziom uświadczenia narodowego polskiej ludności. Zjawisko to zaniepokoiło Radę Szkolną Krajową. W 1873 roku wydała ona decyzję ponownego wprowadzenia szkół utrakwistycznych. Według nowej ustawy tylko w pierwszej klasie uczono w języku polskim, w następnych wprowadzany był w coraz to szerszym zakresie język niemiecki, zaś w ostatnich klasach był on jedynym językiem wykładowym³. W szkolnictwie średnim sprawa języka wykładowego była jeszcze bardziej niekorzystna. Język polski był tylko jednym z przedmiotów warunkowo obowiązujących, a po połączeniu gimnazjum katolickiego z ewangelickim stawał się przedmiotem nadobowiązkowym⁴.

Próby walki o język ojczysty w szkołach kończyły się niepowodzeniem. Posłowie polscy w sejmie austriackim próbowali wpłynąć na zmianę w ustawach dotyczących szkolnictwa, lecz ich walka nie przynosiła spodziewanych rezultatów⁵. Upadek w 1879 roku rządu liberalnego i powołanie rządu konserwatywnego stwarzały nieco lepsze warunki dla polskich działaczy politycznych na Śląsku Cieszyńskim. Jesienią tego roku posłowie czescy tworzyli większość parlamentarną, co dawało nadzieję na realizację planów dotyczących polskiego szkolnictwa⁶. Nadzieje te okazały się jednak przedwczesne. Posłowie czescy skoncentrowali się bowiem na kwestiach równouprawnienia narodowego w Czechach i na Morawach⁷. W postulatach, które wysunięto pod koniec 1879 roku nie wspomniano ani słowem o szkolnictwie polskim na Śląsku⁸.

³ J. GRUCHAŁA: *Narodowościowe i polityczne aspekty szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim w końcu XIX i na początku XX wieku (do 1914r.)*. W: *Liceum im. A. Osuchowskiego w Cieszynie 1895–1995. W stulecie założenia pierwszego polskiego gimnazjum na Śląsku*. Red. I. PANIC. Cieszyn 1995, s. 61.

⁴ K. MOZOR: *Szkolnictwo katolickie w Generalnym Wikariacie Cieszyńskim 1770–1925*. Kraków 2002, s. 192.

⁵ Pierwszym polskim posłem wybranym do Rady Państwa w Wiedniu był Jerzy Cieńciała. Domagał się on, aby język polski stał się wykładowym językiem w szkołach i w seminarium nauczycielskim w Cieszynie. Nie znalazł jednak żadnego poparcia, nawet wśród członków Koła Polskiego. W związku z tym nie wpłynął na zmianę ustaw dotyczących szkolnictwa. Zob. *Przegląd polityczny*. „Gwiazdka Cieszyńska” 1874, nr 27, s. 127.

⁶ J. GRUCHAŁA: *Narodowościowe i polityczne aspekty...*, s. 64

⁷ *Ibidem*, s. 65.

⁸ *Memoriał posłów czeskich w Radzie Państwa*. „Gwiazdka Cieszyńska” 1879, nr 32, s. 505–506.

Na skutek braku porozumienia z czesкими działaczami polscy narodowcy postanowili samodzielnie wysunąć postulaty dotyczące równouprawnienia. W 1880 roku posłowie polscy przedstawili w Sejmie Śląskim memorandum, domagając się wprowadzenia języka polskiego do urzędów i sądów oraz do szkolnictwa. Język polski miał się stać językiem wykładowym w seminarium nauczycielskim w Cieszynie, zaś w seminarium w Bielsku miał być dodatkowym przedmiotem obowiązkowym. W szkołach ludowych nauka miała odbywać się w języku polskim, a inspektorzy okręgowi winni byli znać ten język⁹. Inicjatorzy memorandum mieli świadomość tego, że większość posłów nie poprze wymienionych postulatów. Chcieli jednakże wpłynąć na galicyjskich i czeskich posłów, aby podjęli się walki o równouprawnienie. Starania te nie przyniosły jednak żadnego rezultatu¹⁰.

W 1885 roku, po sześcioletniej przerwie, do Rady Państwa został ponownie wybrany poseł ze Śląska Cieszyńskiego – ksiądz Ignacy Świeży. W czasie swej działalności poselskiej wielokrotnie występował on z wnioskami o równouprawnienie języka polskiego na Śląsku. Nieprzychylność posłów galicyjskich zmusiła go do szukania poparcia u czeskich działaczy politycznych. Z inicjatywy księdza Świeżego w listopadzie 1892 roku czescy posłowie złożyli w Radzie Państwa interpelację, w której domagali się równouprawnienia dla języka czeskiego i polskiego na ziemi śląskiej. Skutkiem tych wniosków było zobowiązanie komisji parlamentarnej do podjęcia rozmów z rządem na temat polskiego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie. Po upadku rządu w 1893 roku księdzu Świeżemu udało się przekonać kilku posłów galicyjskich do swoich petycji. Razem przedłożyli oni na forum Rady Państwa wniosek dotyczący kwestii szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim¹¹.

W latach dziewięćdziesiątych XIX wieku zaczęto realizować pomysł utworzenia w Cieszynie prywatnego polskiego gimnazjum. Przyczyniła się do tego organizacja, sprawnie działająca na terenie ziemi cieszyńskiej – Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego, powołana w 1885 roku. Jej celem było między innymi zbieranie funduszy na utworzenie polskiej placówki¹². Rozpoczęła się walka o zaistnienie szkoły, a następnie o jej funkcjonowanie jako szkoły publicznej.

Na początku października 1895 roku Ministerstwo Wyznań i Oświaty wyraziło zgodę na utworzenie polskiego gimnazjum prywatnego w Cieszynie. Nie oznaczało to jednak końca przeszkód, jakie rząd wiedeński stawiał tej placówce oświatowej. Polskim działaczom ze Śląska Cieszyńskiego zależało na tym, by szkoła posiadała prawa publiczne. Żądań tych nie po-

⁹ *Memoriał śląskich posłów narodowych*. „Gwiazdka Cieszyńska” 1880, nr 8, s. 71–72.

¹⁰ J. GRUCHAŁA: *Narodowościowe i polityczne aspekty...*, s. 66.

¹¹ *Ibidem*, s. 67–68.

¹² *Ibidem*, s. 69–70.

pierali jednak posłowie galicyjscy. Ich postawa zmusiła księdza Świeżego do wystąpienia z Koła Polskiego. Jego zdecydowane stanowisko zmieniło postępowanie posłów, którzy poparli wniosek dotyczący polskiej szkoły. W tej sytuacji, 13 października 1897 roku polskie prywatne gimnazjum w Cieszynie uzyskało prawa szkoły publicznej. Założyciele szkoły postulowali, aby była ona finansowana z funduszy państwowych. Wszelkie ich starania kończyły się jednak w tym zakresie niepowodzeniem. Dopiero w 1899 roku rząd wiedeński złożył obietnicę przejścia gimnazjum na koszt państwa, gdy zostaną skompletowane wszystkie klasy, a więc wtedy, gdy gimnazjum będzie ośmioklasowe. Warunek ten został zrealizowany w 1903 roku. Zgodnie z umową od tego czasu koszty utrzymania szkoły średniej w Cieszynie przeszły na państwo. Drugą inicjatywą, której podjęła się Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego, było założenie seminarium nauczycielskiego w Cieszynie. Inicjatywa ta nie nastrożyła tylu trudności, co założenie polskiego gimnazjum. W 1904 roku rząd wyraził zgodę na utworzenie równoległych klas polskich przy seminarium niemieckim w Cieszynie oraz klas czeskich przy seminarium w Opawie.

Macierz Szkolna miała duże zasługi w organizacji szkolnictwa średniego i podstawowego na Śląsku Cieszyńskim. W pierwszych latach XX wieku doszło do konfliktu dotyczącego szkolnictwa między ludnością polską a czeską na terenie Zagłębia Ostrawsko-Karwińskiego. Liczniejsza ludność czeska starała się zmusić polskie dzieci, by chodziły do czeskich szkół. Konflikt zażegnała Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego, zakładając trzy polskie szkoły ludowe: w Polskiej Ostrawie, Dzieńmorowicach oraz Pietwałdzie.

Macierz organizowała także szkolnictwo ponadpodstawowe. W 1909 roku założono prywatną szkołę górniczą w Dąbrowie oraz polskie gimnazjum realne w Orłowej. W tym samym roku usamodzielniono także polskie klasy niemieckiego seminarium nauczycielskiego w Cieszynie¹³. Macierz Szkolna — jako organizacja zajmująca się polskim szkolnictwem — odegrała bardzo ważną rolę w budzeniu świadomości narodowej i politycznej wśród ludności polskiej.

Mimo starań działaczy-patriotów stan polskiej oświaty na Śląsku Cieszyńskim przy końcu XIX i na początku XX wieku nie był zadowalający. Sytuacja ta była spowodowana dominacją mniejszości niemieckiej i czeskiej oraz machinacjami władzy krajowej w Opawie, ograniczającej możliwości polskiego szkolnictwa. Ludność czeska, chociaż była mniej liczna, posiadała lepiej rozbudowane szkolnictwo. Polskim placówkom oświatowym brakowało przede wszystkim funduszy oraz osób i instytucji, które mogłyby je wesprzeć finansowo¹⁴.

¹³ Ibidem, s. 74–75.

¹⁴ Ibidem, s. 76–77.

Praca oświatowa żeńskich zgromadzeń zakonnych

Po upaństwowieniu szkół w 1869 roku rola Kościoła w edukacji dzieci i młodzieży została ograniczona. Zakony żeńskie, prowadzące głównie szkoły prywatne, wypełniały lukę powstałą po zabraniu duchowieństwu placówek oświatowych. W tym okresie na terenie Śląska Cieszyńskiego działalność edukacyjną prowadziły dwa żeńskie zgromadzenia zakonne: Kongregacja Sióstr Miłosierdzia św. Karola Boromeusza oraz Siostry Szkolne de Notre Dame.

Szkoły sióstr boromeuszek

Siostry boromeuszki przybyły do Cieszyna na prośbę wikariusza generalnego, księdza biskupa Franciszka Śniegonia, szukającego zgromadzenia, które zajęłoby się wychowaniem dziewcząt¹⁵. W 1877 roku siostry otrzymały zezwolenie na otwarcie sześcioletniej szkoły powszechnej i w tym samym roku rozpoczęły swoją działalność. Przy siedmioklasowej placówce istniał internat, w którym mieszkały dziewczęta z okolic Cieszyna¹⁶. W 1878 roku prowadzona przez boromeuszki szkoła uzyskała prawa szkoły publicznej oraz zgodę na utworzenie klasy ósmej. Decyzje te wpłynęły na wzrost popularności szkoły i liczby uczennic¹⁷. Rok później siostry otworzyły internat dla chłopców, który prowadziły wspólnie z kapłanami. Założono także szkoły ludowe w Orłowej. W roku szkolnym 1880/1881, zgodnie z życzeniem społeczeństwa, powstała szkoła wydziałowa. Wkrótce otrzymała ona „prawo publiczności”¹⁸. Placówki prowadzone przez siostry boromeuszki zdobyły przychylność mieszkańców ziemi cieszyńskiej. Stale rosła liczba uczennic w szkołach i mieszkańców w internatach. Językiem wykładowym szkół był niemiecki.

Siostry zatroszczyły się także o kształcenie przyszłych kadr nauczycielskich. W 1889 roku założyły Niemieckie Seminarium Nauczycielskie Sióstr Boromeuszek w Cieszynie. W programie szkoły znalazły się następujące przedmioty: religia, pedagogika, język niemiecki, geografia, historia, arytmetyka, nauka o formach geometrycznych, historia natury, nauka o przyro-

¹⁵ J. KIEDOS: *Katolickie szkolnictwo kościelne na terenie diecezji katowickiej w latach międzywojennych*. Katowice 1998, s. 58

¹⁶ Schultronik z lat 1877–1935. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 3.

¹⁷ *Ibidem*, s. 3.

¹⁸ J. SZAJNAR: *Kronika Filii Zgromadzenia. Cieszyn od 1875 do 1960*. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 49.

dzie, kaligrafia, rysunek, ogólne muzykowanie, śpiew, kobiece roboty ręczne, wychowanie fizyczne, nauka gry na skrzypcach¹⁹. W 1891 roku seminarium otrzymało „prawo publiczności”²⁰. Placówka posiadała bogatą bibliotekę oraz pracownie zaopatrzone w pomoce dydaktyczne²¹. Przy seminarium nauczycielskim zaczęto od 1901 roku organizować kursy robót ręcznych dla nauczycielek oraz kursy dla wychowawczyń przedszkolnych²². W 1900 roku wprowadzono dla uczennic narodowości polskiej naukę języka polskiego, podczas gdy język niemiecki nadal pozostawał językiem wykładowym. Aby zapewnić naukę coraz liczniejszemu gronu seminarzystek, rozpoczęto budowę nowego gmachu, który poświęcono w 1907 roku²³. Seminarium było na ziemi cieszyńskiej ważną placówką, przygotowującą przyszłych nauczycieli do zawodu. Rosła w nim liczba uczennic zdających egzamin maturalny. Seminarium istniało do 1923 roku. W ciągu swojej trzydziestoczteroletniej działalności wykształciło 812 nauczycielek szkół ludowych, 197 nauczycielek prac ręcznych i 174 nauczycielki przedszkoli²⁴.

W czasie I wojny światowej nauka w szkołach prowadzonych przez boromeuszki odbywała się z przerwami. Siostry, dotychczas prowadzące zajęcia, wzywane były do działalności pielęgniarskich na linii frontu²⁵. Zakończenie wojny i nowa sytuacja polityczna, w jakiej znalazł się naród polski, przyniosły także zmiany w szkolnictwie zakonnym. Dotyczyły one przede wszystkim języka wykładowego. W 1922 roku boromeuszki wprowadziły naukę języka polskiego jako jeden z obowiązkowych przedmiotów. W 1920 roku w prywatnej szkole wydziałowej utworzono jedną klasę polską. Zapisanych zostało do niej 39 uczennic. Jak podaje kronika szkolna, nie znały one dobrze języka polskiego. Naukę zaczęto więc od poznania alfabetu, pisania poszczególnych wyrazów oraz liczenia po polsku²⁶.

W 1921 roku staraniem sióstr otworzono siedmioklasową polską szkołę ludową. Uczęszczały do niej głównie katoliczki, choć nierzadkie były także

¹⁹ Chronik Privat – Lehreinnen-Bildungsanstalt der Barmherzigen Schwestern z lat 1889–1923. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 7–8.

²⁰ Ibidem, s. 14.

²¹ Przy końcu roku szkolnego 1893/1894 biblioteka ta liczyła 1304 woluminy; pracownia geograficzno-historyczna miała 183 pomoce, do matematyki i rysunków służyło 651 pomocy naukowych, do przyrody 2281, do prac ręcznych 22, a do gimnastyki 129. Ibidem, s. 26.

²² Ibidem, s. 69.

²³ J. SZAJNAR: *Kronika Filii Zgromadzenia...*, s. 67.

²⁴ *Chronik der Privat – Lehrerinnen-Bildungsanstalt der Barmherzigen Schwestern vom heiligen Karl Borromaus. Teschen.* Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 159–171.

²⁵ Ibidem, s. 68.

²⁶ *Kronika Polskiej Szkoły (1920–1939).* Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 1.

przypadki zapisywania się dziewcząt wyznania ewangelickiego²⁷. Lekcje w szkole prowadzone były do południa i po południu. W nauce zwracano szczególną uwagę na wychowanie patriotyczne. Bardzo uroczyście obchodzono rocznice i święta narodowe i kościelne. Uwrażliwiano także młodzież na wartości historyczne i kulturowe Śląska Cieszyńskiego²⁸.

Rada Szkolna Powiatowa w piśmie z 20 września 1922 roku zwróciła siostrą uwagę „na konieczną potrzebę otwarcia przy szkole polskiej ochronki. Inaczej szkoła nie będzie miała przyływu dzieci, w jej organizacji powstaną luki i przerwy [...], a szkole niezupełnej władze szkolne nie będą mogły udzielić prawa publiczności. Oprócz tego uniknie konwent zarzutów, że w ochronce niemieckiej dzieci polskie germanizuje. [...] Otwarcie ochronki polskiej jeszcze w bieżącym roku szkolnym jest przeto bardzo wskazane”²⁹. Siostry boromeuszki zareagowały natychmiast na sugestie władz szkolnych i w roku szkolnym 1923/1924 otworzyły polską ochronkę, do której zgłosiło się 45 polskich dzieci³⁰.

Swoją działalność pedagogiczną boromeuszki starały się dostosowywać do panujących ówczesnie trendów edukacyjnych. W 1924 roku otworzyły kurs freblowski, który trwał dwa lata i był zatwierdzony jako publiczny. Pierwszy kończący go egzamin odbył się w 1926 roku. Przystąpiło do niego 10 „ochroniarek”.

Siostry boromeuszki dzięki opiece nad szkolnictwem cieszyńskim zyskały sobie zaufanie ludności. Ich placówki cieszyły się dużym powodzeniem, a po otrzymaniu statusu publicznych i wprowadzeniu do nich języka polskiego — zyskały jeszcze na dostępności i popularności.

Działalność Sióstr Szkolnych de Notre Dame

Drugim zgromadzeniem, które opiekowało się szkolnictwem na Śląsku Cieszyńskim, były Siostry Szkolne de Notre Dame. Założyły one prywatną szkołę katolicką dla dziewcząt w Bielsku już w 1859 roku, a w roku szkolnym 1875/1876 — szkołę wydziałową³¹. Oprócz szkoły prowadziły w Bielsku także sierociniec (korzystając z pomocy finansowej Katolickiego Stowarzyszenia

²⁷ Do pierwszej klasy nowo utworzonej szkoły zapisało się 17 katoliczek i 2 ewangeliczki. Ibidem, s. 2.

²⁸ Przykładem tak prowadzonej edukacji mogą być wycieczki organizowane przez boromeuszki, np. do muzeum cieszyńskiego. Ibidem, s. 7.

²⁹ *Dokumenty — pozwolenia*. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.

³⁰ *Kronika polskiej szkoły*. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie, s. 3.

³¹ *Kronika Szkolna 1859–1931*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej, s. 5.

Kobiet³²) oraz ochronkę i przedszkole, a w 1908 roku założyły prywatne seminarium nauczycielskie z niemieckim językiem wykładowym.

Przy seminarium nauczycielskim działał — podobnie jak w szkole prowadzonej przez siostry boromeuszki — dwuletni kurs freblowski. Egzamin końcowy odbywał się z następujących przedmiotów: język polski, język niemiecki, pedagogika, metodyka, przyroda, religia oraz praktyka pedagogiczna w ochronce. Absolwentki kursu otrzymywały tytuł mistrzyń przedszkoli. Ponadto Siostry Szkolne de Notre Dame założyły w Bielsku Szkołę Gospodarczą. Uczono się w niej, oprócz przedmiotów ogólnych, gotowania, prania, robót ręcznych, pisania na maszynie, języka angielskiego i francuskiego³³.

Siostry Szkolne de Notre Dame przybyły także do Strumienia i tam również zajmowały się organizacją i prowadzeniem szkół. Na przełomie XIX i XX wieku zbudowano dwa budynki, w których znajdowały się placówki prowadzone przez siostry: pięcioklasowa szkoła powszechna, trzyklasowa szkoła wydziałowa, szkoła gospodarcza, ochronka dla dzieci, internat dla dziewcząt. We wszystkich placówkach językiem wykładowym był niemiecki³⁴.

W okresie I wojny światowej siostry zawiesiły działalność. Po wojnie prowadziły w Strumieniu: szkołę powszechną, szkołę robót ręcznych, szkołę gospodarczą, ochronkę (z językiem polskim jako wykładowym). Do placówek tych uczęszczały dziewczęta ze Strumienia i okolicznych wsi: Chybia, Zabłocia, Pruchnej, Kończyc, a także dziewczęta mieszkające w internacie, pochodzące z całego Śląska Cieszyńskiego, Górnego Śląska i Małopolski. Większość uczennic była wyznania katolickiego, choć do szkół prowadzonych przez siostry uczęszczały także ewangeliczki i dziewczęta wyznania mojżeszowego³⁵.

Karwina — miasto na Śląsku Cieszyńskim³⁶ — na przełomie XIX i XX wieku przeżywała rozkwit gospodarczy. Rozwój przemysłu górniczego spowodował napływ ludzi, potrzebujących szkoły dla swoich dzieci. W 1896 roku wybudowano budynek, zaś nauczaniem dziewcząt zajęły się w nim Siostry Szkolne de Notre Dame. Szkoła prywatna, początkowo pięcioklasowa, wkrótce powiększyła się do ośmiu klas³⁷. Językiem wykla-

³² *Pierwsza Kronika Klasztoru Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku z lat 1859—1892*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej.

³³ E. KUPKA: *Zgromadzenie Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Polsce (1904—1939)*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej, s. 291.

³⁴ *Ibidem*, s. 306.

³⁵ *Ibidem*, s. 315.

³⁶ Karwina to miasto położone na Zaolziu, obecnie należące do Czech.

³⁷ *Schulchronik — Karwina — z lat 1896—1919*. Archiwum Prowincjalne Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Opolu, k. 1.

dowym był tu język polski, choć władze szkolne wymusiły w 1897 roku częściowe wprowadzenie języka niemieckiego (w klasach IV i V)³⁸. Młodzież żeńska uczono przedmiotów ogólnych, ale także robót ręcznych, śpiewu i rysunku. Oprócz szkoły siostry zajęły się także prowadzeniem w Karwinie ochronek, które znane były jako placówki bardzo fachowo zarządzane. Poza Bielskiem, Strumieniem i Karwinami Siostry Szkolne podjęły się nauczania także w Nowym Boguminie³⁹. Prowadziły tam szkołę powszechną, szkołę wydziałową, szkołę doksztalającą — gospodarczą i przedszkole⁴⁰.

Działalność oświatowa i narodowościowa księdza Ignacego Świeżego (1839—1902)

Ignacy Świeży był postacią, która odegrała szczególną rolę w dziejach polskiego szkolnictwa i ruchu narodowościowego na Śląsku Cieszyńskim. Był absolwentem cieszyńskiej szkoły miejskiej i tamtejszego gimnazjum katolickiego. Po ich ukończeniu wstąpił do seminarium w Ołomuńcu, gdzie w 1865 roku przyjął święcenia kapłańskie. Po kilku latach pracy jako wikariusz został przeniesiony do Cieszyna. Gdy połączono gimnazjum ewangelickie z katolickim, został katechetą w nowo utworzonej szkole.

W 1878 roku został wybrany posłem do Sejmu Śląskiego, nadal jednak pozostawał katechetą w cieszyńskim gimnazjum. Dopiero gdy otrzymał mandat do austriackiej Rady Państwa, został zwolniony ze stanowiska katechety⁴¹. Wtedy poświęcił się całkowicie działalności politycznej i narodowej. W jego pracy priorytetowe były problemy równouprawnienia języka polskiego w szkołach i innych placówkach na Śląsku Cieszyńskim, a także sprawa wychowania religijnego młodzieży szkolnej⁴².

W 1881 roku ksiądz Świeży wystąpił przeciwko wnioskowi niemieckich posłów, twierdzących, że ludność Śląska nie rozumie języka polskiego i czeskiego. Ksiądz Świeży podkreślił, iż ludność polska nie posiada żadnej szkoły średniej, co powoduje braki w jej wykształceniu. Zaakcentował również problem marginalizacji języka polskiego w szkołach (jako języka

³⁸ Ibidem, k. 2.

³⁹ Nowy Bogumin, podobnie jak Karwina, obecnie leży w Czechach.

⁴⁰ *Die Schlesische Ordensprovinz der Kongregation der Armen Schulschwestern von 1851 bis 1926*. Breslau 1926, s. 85; K. MOZOR: *Szkolnictwo katolickie w Generalnym...*

⁴¹ J. GALICZ: *Ksiądz Ignacy Świeży, jego życie i działalność*. Cieszyn 1933, s. 5—6.

⁴² Ibidem, s. 14.

nadobowiązkowego), a także przyczynił się do wprowadzenia języka ojczystego do sądownictwa w Księstwie Cieszyńskim⁴³.

Ksiądz Świeży domagał się przyłączenia terenu Księstwa Cieszyńskiego do archidiecezji krakowskiej lub tego, by wikariusz generalny był równocześnie biskupem-sufraganem. Dzięki jego staraniom wikariusz generalny – ksiądz Franciszek Śniegoń – został mianowany biskupem-sufraganem diecezji wrocławskiej, a siedzibą Generalnego Wikariatu stał się Cieszyn. Również dzięki jego inicjatywie w 1883 roku założony został Związek Śląskich Katolików. Związek ten starał się pogłębić poczucie tożsamości religijnej i narodowej poprzez wydawanie periodyku i broszur oraz organizowanie wieców i zebrań.

Kiedy w 1885 roku ksiądz Świeży został wybrany posłem do Rady Państwa, w wystąpieniach zaakcentował potrzebę równouprawnienia ludności polskiej i poprawy jej sytuacji ekonomicznej oraz konieczność rozwoju polskiego szkolnictwa średniego. Krytykował wykorzystywanie oświaty do szerzenia germanizacji wśród ludności polskiej. Założona przy jego udziale Macierz Szkolna popierała jego narodowościowe postulaty. W 1888 roku ksiądz Świeży, jako poseł ze Śląska Cieszyńskiego, poparł wniosek księcia Lichtensteina dotyczący szkolnictwa wyznaniowego. Zaczął zbierać petycje w tej sprawie od ludności ziemi cieszyńskiej. Na 196 takich wnioskach złożono 9006 podpisów⁴⁴.

Ksiądz Świeży prowadził także działalność ekumeniczną. Dzięki jego staraniom doszło do porozumienia między katolikami a ewangelikami oraz między Polakami a Czechami. Efektem tego porozumienia było uzyskanie w 1890 roku dla okręgu cieszyńskiego dwóch mandatów do Sejmu Śląskiego: ewangelika Jerzego Cieńciały i katolika Ignacego Świeżego. Obaj posłowie rozpoczęli swoją pracę od wniesienia interpelacji w sprawie ograniczenia języków czeskiego i polskiego.

W wyborach do Rady Państwa z 1891 roku ksiądz Świeży odniósł sukces, uzyskując mandat i zyskując dużą przewagę nad kandydatem niemieckim. W 1896 roku ponownie został wybrany posłem Sejmu Śląskiego, a następnie Rady Państwa. W kolejnych swoich wystąpieniach nadal poruszał problematykę zaistnienia języka polskiego w szkołach, zwłaszcza ludowych. Mimo ożywionej działalności parlamentarnej nie zapominał o bezpośrednich kontaktach z wyborcami i rodakami z ziemi cieszyńskiej. Spotykał się z nimi na specjalnie organizowanych wiecach i zebraniach⁴⁵. Ksiądz Świeży poparł także założenie Zimowej Szkoły Rolniczej w Cieszynie, w której język polski był językiem wykładowym. Jak już wspomniano, dzięki jego staraniom

⁴³ Ibidem, s. 19.

⁴⁴ J. GALICZ: *Ksiądz Ignacy Świeży...*, s. 35–36.

⁴⁵ M. PATER: *Świeży Ignacy*. W: *Słownik biograficzny katolickiego duchowieństwa śląskiego XIX i XX wieku*. Red. M. PATER. Katowice 1996, s. 436.

zostało utworzone polskie gimnazjum w Cieszynie. Mieczysław Pater tak przedstawia jego wybitną postać: „Był człowiekiem ogromnego zaangażowania we wszystkich swoich poczynaniach, a przy tym konsekwentny, nieustępliwy, świetny organizator, gorliwy kapłan katolicki tolerancyjny wobec ewangelików, żarliwy Polak, znakomicie doceniający rolę katolicyzmu w polskiej mentalności i w polskich dążeniach narodowych, znakomity mówca. Z szacunkiem odnosił się do innych narodowości, zwłaszcza do Czechów. Był człowiekiem ogromnej prawości, subtelnym i wrażliwym, miał fenomenalną pamięć. Był zwolennikiem współdziałania Polaków z Czechami, w celu obrony obydwu narodów przed zagrożeniem ze strony niemieckiej”⁴⁶.

W 1900 roku ksiądz Świeży wycofał się z życia publicznego. Zmarł 22 października 1902 roku w Cieszynie. Pozostawił po sobie bogaty dorobek pisarski⁴⁷.

Wkład księdza Józefa Londzina (1862–1929) w rozwój polskiej kultury

Ksiądz Józef Londzin jest drugą — obok księdza Ignacego Świeżego — osobą, która odznaczyła się szczególną działalnością na polu oświaty na Śląsku Cieszyńskim. Pozostawił on po sobie wiele inicjatyw i dzieł, nadal istniejących na tym terenie.

Po ukończeniu szkoły ludowej w rodzinnym Zabrzegu ksiądz Londzin uczęszczał do gimnazjum w Tarnowie, a potem w Cieszynie. W czasie nauki żywo interesował się historią ziemi cieszyńskiej oraz jej kulturą. Już w tym okresie zaczął wydawać swoje pierwsze artykuły w „Gwiazdce Cieszyńskiej”. Zetknął się z takimi znanymi postaciami, jak: Paweł Stalmach, Karol Miarka czy ksiądz Ignacy Świeży. Bliżej zapoznał się też z problematyką kontaktów ewangelicko-katolickich oraz z konfliktami narodowościowymi⁴⁸.

⁴⁶ Ibidem, s. 433–434.

⁴⁷ Są to między innymi pozycje książkowe (wszystkie wydane w Cieszynie nakładem Wydawnictwa Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra): *Nauka o ciepłe dla ludu polskiego* (1875), *Istnienie Boga i dusza ludzka: z uwzględnieniem zarzutów nowoczesnych* (1876), *Kto by się tego spodziewał. Braciszek Renat. Dwie powieści z życia ludu* (1892), *Powieści z życia i historii* (1893), *O naszym gimnazjum* (1896), *Podróże księży misjonarzy Huc i Gabet w Mongolii, w Tybecie i w Chinach* (1898), *Na pamiątkę dwudziestopięcioletniego jubileuszu Dziedzictwa błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego na Śląsku* (1899).

⁴⁸ K. NOWAK, I. PANIC: *Ksiądz Józef Londzin 1863–1929*. Bielsko-Biała 2002, s. 7.

Po zdaniu matury wstąpił do seminarium w Ołomuńcu. Tam zaangażował się w porządkowanie zbioru polskich książek w bibliotece założonej przez wikariusza generalnego, księdza Mateusza Opolskiego, w 1845 roku. Tak wspomina tę pracę: „Siedziałem sam jeden w maleńkiej mrocznej celi biblioteki, biorąc każdą książkę do ręki, porządkując według działów, katalogując według wymogów nowoczesnego bibliotekarstwa, umożliwiłem co najmniej 16 późniejszym kursom kleryków korzystanie z tej jedynej polskiej krynicy na obcej ziemi”⁴⁹.

W 1889 roku Londzin przyjął święcenia kapłańskie. Został skierowany jako wikariusz do Strumienia, a następnie do Międzyrzecza. Wreszcie, w 1890 roku, dzięki staraniom wikariusza generalnego, biskupa Franciszka Śniegonia, został przeniesiony do Cieszyna – na stanowisko starszego wikarego i kapelana więziennego⁵⁰. Zajmował jednak nie tylko stanowiska powierzone mu przez władze kościelne. Zainteresował się przede wszystkim redakcją „Gwiazdki Cieszyńskiej”. Na jej łamach zaczął wydawać artykuły agitujące ludność polską do walki o zachowanie tożsamości narodowej i do obrony polskości w szkołach oraz urzędach. Jego działalność redakcyjna zaniepokoiła władze niemieckie Cieszyna, które domagały się od wikariusza generalnego przeniesienia go, jako człowieka niebezpiecznego politycznie, do małej miejscowości niemieckiej na Śląsku Opawskim. Ksiądz Londzin znalazł jednak w osobie biskupa Śniegonia poplecznika i obrońcę. Wikariusz generalny wielokrotnie występował w jego obronie, odpierając zarzuty władz niemieckich, a także kardynała Koppa, który żądał zakazania Londzinowi redagowania „Gwiazdki Cieszyńskiej”. Podobnie zachowywał się w stosunku do księdza-redaktora następcy biskupa Śniegonia – ksiądz Findiński⁵¹.

Poza pracą w redakcji lokalnego czasopisma ksiądz Londzin był zaangażowany w działalność Macierzy Szkolnej dla Księstwa Cieszyńskiego. Przez długie lata pełnił w tej organizacji funkcje skarbnika i sekretarza, a w 1903 i 1904 roku był jej prezesem. Tak jak ksiądz Świeży, zaangażował się również w organizację gimnazjum polskiego w Cieszynie, a potem troszczył się o fundusze dla niego i jego sprawne funkcjonowanie⁵².

Ksiądz Londzin zajmował się również organizowaniem ruchu młodzieżowego. Wspólnie z Karolem Martinkiem zwołał w 1906 roku w Cieszynie zebranie polskiej młodzieży, na którym założono Stowarzyszenie Młodzieży

⁴⁹ E. GRIM: *Ksiądz Prałat Józef Londzin*. W: *Księga o Śląsku*. Red. A. TARG. Cieszyn 1929, s. 133.

⁵⁰ I. PANIC: *Londzin Józef*. W: *Słownik biograficzny katolickiego duchowieństwa śląskiego...*, s. 240.

⁵¹ J. LONZIN: *Historia Generalnego Wikariatu w Cieszynie*. W: *Księga o Śląsku...*, s. 57.

⁵² E. GRIM: *Ksiądz Prałat Józef Londzin...*, s. 134.

Katolickiej⁵³. W 1913 roku przedstawiciele wszystkich młodzieżowych stowarzyszeń postanowili na konferencji w Bielsku utworzyć pierwszą centralę — pod nazwą Zjednoczenia, z siedzibą w Cieszynie⁵⁴. Ksiądz Londzin był znany także z działalności kulturalnej. W 1901 roku założył w Cieszynie Towarzystwo Ludoznawcze, a trzy lata później — Muzeum Śląskie. Do zbiorów muzeum weszły gromadzone przez niego przez wiele lat zabytki kultury ludowej Śląska Cieszyńskiego oraz księgozbiór liczący około 7000 tomów⁵⁵.

Ksiądz Londzin był postacią kontrowersyjną, budzącą wiele sympatii, ale także wiele krytyki. Na skutek oskarżeń kierowanych pod jego adresem zrezygnował z oficjalnej działalności w Macierzy Szkolnej, nie przestał jednak jej wspierać.

Zasłynął z pracy opiekuńczej. W 1904 roku założył towarzystwo humanitarно-оświatowe Opieka nad Kształcąca się Młodzieżą Katolicką im. bł. Melchiora Grodzieckiego⁵⁶. Przy pomocy katolickich grup: Sodalicii Mariańskiej Pań i Panien oraz Związku Niewiast Katolickich zorganizował w Cieszynie tzw. tanią kuchnię przeznaczoną dla najuboższych uczniów. Wydawała ona tanie, a nieraz nawet bezpłatne posiłki. Założona przez księdza Londzina Opieka organizowała także dla ubogiej młodzieży odzież i pomoce szkolne. W 1912 roku organizacja ta otworzyła bursę dla uczniów gimnazjalnych, przekształconą w latach 1919—1920 w filię dla młodzieży żeńskiej i męskiej⁵⁷. Ksiądz Londzin był także zaangażowany w działalność towarzystwa oświatowo-kulturalnego Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra. Wyprowadził je z trudnej sytuacji finansowej, przyczynił się także do utworzenia w jego ramach drukarni⁵⁸.

Stał się zasłużonym działaczem politycznym. Właśnie z jego inicjatywy powstał Związek Śląskich Katolików. Pod patronatem tej organizacji urządzano różnego rodzaju wiece i zebrania, na których przypominano ludności Śląska Cieszyńskiego o jej prawach, a także obowiązkach wobec ojczyzny. Z ramienia Związku ksiądz Londzin otrzymał mandat poselski w 1907 i 1911 roku. W parlamencie w sposób szczególny poruszał kwestie polskości na Śląsku Cieszyńskim⁵⁹. Po zakończeniu I wojny światowej, w 1918 roku

⁵³ J. SKUDRZYK: *Historia Związku Stowarzyszenia Młodzieży Katolickiej na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Śląska Młodzież Katolicka od roku 1871 do 1926*. Mikołów [b.r.w.]. Cyt. za: J. KIEDOS: *Zanim powstała Akcja Katolicka... Zarys dziejów polskich młodzieżowych organizacji na Górnym Śląsku do 1933 roku*. Bielsko-Biała 1997, s. 32.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ I. PANIC: *Londzin Józef...*, s. 242.

⁵⁶ E. GRIM: *Ksiądz Prałat Józef Londzin...*, s. 135.

⁵⁷ I. PANIC: *Londzin Józef...*, s. 241.

⁵⁸ E. GRIM: *Ksiądz Prałat Józef Londzin...*, s. 135.

⁵⁹ Ibidem.

założył wraz z posłami polskimi Radę Narodową dla Księstwa Cieszyńskiego, w której objął funkcję prezydenta. Był zaangażowany w prace nad planowanym plebiscytem, dotyczącym przynależności Śląska Cieszyńskiego do Polski, jednak jego wystąpienia nie uchroniły tego terenu od podziału w 1920 roku. W 1927 roku został burmistrzem Cieszyna. W czasie dość krótkiego, przerwanej śmiercią w 1929 roku, piastowania tej funkcji zajął się głównie opieką nad najbiedniejszymi⁶⁰.

Był bardzo pracowitym i płodnym pisarzem, zainteresowanym przede wszystkim historią ziemi cieszyńskiej oraz jej polsnością. Historycy do dziś korzystają z jego opracowań, takich jak między innymi: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*, *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX stulecia*, *Początki szkolnictwa w Księstwie Cieszyńskim*, *Historia Generalnego Wikariatu w Cieszynie*, *Kościół drewniany na Śląsku Cieszyńskim*⁶¹.

Działalność kulturalno-oświatowa Dziedzictwa Błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego i innych towarzystw

W okresie zaborów na Śląsku Cieszyńskim rozpowszechniano literaturę niemiecką i czeską, brakowało zaś książek wydanych w języku ojczystym. Nieliczne przykłady literatury polskiej tego okresu, napisane (lub przetłumaczone) przez mieszkańców Śląska Cieszyńskiego, reprezentują tematykę religijną. W 1738 roku proboszcz kościoła jabłonkowskiego, ksiądz Jerzy Bajtek, przełożył na język polski dzieło *Prawdziwa droga do nieba*. W 1765 roku zostały wydane wiersze i utwory religijne księdza Ludwika Heimba. Ważne miejsce w umacnianiu tożsamości narodowej odegrał kancjonał *Praca* księdza z Zebrzydowic — Antoniego Janusza. Obszerna książka (licząca około 1000 stron druku) została wydana w 1857 roku i była kilkakrotnie wznawiana w latach późniejszych. Ksiądz Londzin, oceniając dzieło, stwierdził, że „obok

⁶⁰ K. NOWAK, I. PANIC: *Ksiądz Józef Londzin 1863—1929*. Bielsko-Biała 2002, s. 42.

⁶¹ J. LONZIN: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim* (Lwów 1901, Towarzystwo Wydawnicze), *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX stulecia* (Lwów—Warszawa—Cieszyn 1902, Towarzystwo Wydawnicze), *Początki szkolnictwa w Księstwie Cieszyńskim* (Cieszyn 1924, Wydawnictwo Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra), *Historia Generalnego wikariatu w Cieszynie* (Cieszyn 1926, Wydawnictwo Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra), *Kościół drewniany na Śląsku Cieszyńskim* (Cieszyn 1932, Wydawnictwo Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra, wydane po śmierci autora).

wprowadzenia języka polskiego w szkołach ludowych był kancjonał księdza Janusza najpotężniejszą podwaliną pod budowę naszej przyszłości”⁶².

Zauważalny brak regionalnej literatury wydawanej w języku polskim stał się przyczyną narodzin pomysłu utworzenia stowarzyszenia, które miałyby się zajmować krzewieniem polskiej kultury, a zwłaszcza czytelnictwa literatury polskiej. Pomysł ten powstał wśród słuchaczy Biblioteki Teologów w Ołomuńcu – mieszkańców Cieszyna i okolic. Stowarzyszenie wzorować się miało na czeskim towarzystwie Dědictví sv. Jana Nepomucena. Jego celem miało być wydawanie i rozpowszechnianie dobrych i pouczających ksiązek o treści religijnej i powieściowej⁶³.

Stowarzyszenie rozpoczęło działalność w 1861 roku. Jego prezesem został mianowany ksiądz Ignacy Świeży, a współpracownikami zostali księża: Teodor Janik ze Strumienia, Antoni Nogol z Domasłowic i Henryk Dziekan ze Stonawy (piszący również książki dla Dziedzictwa). Początkowo stowarzyszenie liczyło 60 członków zobowiązanych do płacenia składek, zaś majątek Dziedzictwa wynosił 775 złotych reńskich gotówki oraz 350 złotych reńskich lokowanych w obligacjach⁶⁴. Stowarzyszenie posiadało też drukarnię i dwa domy, w których znajdowała się biblioteka i księgarnia oraz siedziba zarządu.

Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra realizowało swój główny cel, wydając polskie książki. 2 maja 1874 roku stowarzyszenie ogłosiło konkurs na napisanie broszurki na temat odwagi chrześcijańskiej. W ten sposób powstała książeczka autorstwa prezesa stowarzyszenia – księdza Świeżego *O męstwie chrześcijańskim*, którą wydano bezpłatnie jako pierwszą premię dla członków Dziedzictwa. W następnym roku opublikowano książkę *Żywot błogostawionego Jana Sarkandra*, napisaną przez księdza Pawła Matuszyńskiego⁶⁵.

W pierwszym dwudziestopięcioleciu wydano 39 książek i broszur, w kolejnych latach, do 1923 roku – 79⁶⁶. Była to głównie literatura dewocyjna i religijna, a także wydawane corocznie kalendarze. Stowarzyszenie prowadziło także polską bibliotekę i czytelnię oraz księgarnię. Od 1884 roku członkowie stowarzyszenia podjęli starania o budowę domu Dziedzictwa w Cieszynie, w którym można byłoby odbywać spotkania polskich stowarzyszeń katolickich oraz swobodnie prowadzić działalność kulturalną i oświatową.

20 marca 1897 roku – po rezygnacji ze stanowiska księdza Świeżego – prezesem stowarzyszenia został wybrany ksiądz Jan Sikora, a jego za-

⁶² W. IWANEK: *Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra dla Ludu polskiego na Śląsku*. „Dziedzictwo” 1997, nr 4, s. 11.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Dziedzictwo Błogostawionego Jana Sarkandra dla Ludu polskiego na Śląsku*. W: „Kalendarz Ziemi Cieszyńskiej 1994”. Cieszyn 1993, s. 66.

⁶⁶ T. BRACHACZEK: *Dzieje drukarni „Dziedzictwa”*. „Dziedzictwo” 2000, nr 10, s. 6.

stępcą – ksiądz Józef Londzin. W tym czasie w pracy Dziedzictwa można zaobserwować pewien zastój trwający do 1904 roku, kiedy to powołano nowe władze, w skład których weszli: ksiądz Józef Londzin, ksiądz Antoni Macoszek, Jan Sztwiertnia, ksiądz Rudolf Tomanek i inni. Pojawiły się nowe wydawnictwa; opublikowano między innymi 1000 egzemplarzy *Pana Tadeusza* z objaśnieniami Franciszka Habury – profesora Gimnazjum Polskiego w Cieszynie i znawcy literatury romantycznej. W 1910 roku Dziedzictwo wydało pierwszy, bardzo bogaty życiorys Pawła Stalmacha, napisany przez księdza Emanuela Grima. Zaczęto też regularnie wydawać *Kalendarz Dziedzictwa*. Profil wydawniczy stowarzyszenia zaczął się poszerzać także o zbiory poezji (m.in. księdza Grima)⁶⁷.

Po zakończeniu działań wojennych stowarzyszenie wznowiło swoją działalność. Jego drukarnię rozbudowano i unowocześniono. Równocześnie udoskonalono struktury organizacyjne Dziedzictwa. W 1919 roku powstał Sekretariat Generalny Towarzystw Kulturalno-Oświatowych w Cieszynie. Miał on spełniać rolę koordynatora wszystkich katolickich stowarzyszeń i związków na Śląsku Cieszyńskim. Jego prezes – ksiądz Leopold Biłko – ściśle współpracował z zarządem Dziedzictwa bł. Jana Sarkandra⁶⁸.

Z okazji 300-lecia męczeńskiej śmierci patrona stowarzyszenia wydano książkę księdza Teodora Czaputy *Życie i śmierć męczeńska bł. Jana Sarkandra*. Było to pierwsze pełne opracowanie biograficzne tego świętego, wsparte również danymi dotyczącymi historycznych i społecznych uwarunkowań jego życia. W tym okresie Dziedzictwo coraz częściej wydawało książki rodzimych pisarzy, takich jak: ksiądz Grim, Walenty Krząszcz, ksiądz Tomanek, ksiądz Dominik Ściskała. Bardzo popularnym wydawnictwem były podręczniki szkolne, które rozprowadzano na terenie całego kraju⁶⁹.

Stowarzyszenie odegrało ważną rolę w upowszechnianiu kultury na terenie Śląska Cieszyńskiego. Założone w drugiej połowie XIX stulecia, przetrwało do II wojny światowej, a w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zostało reaktywowane.

Szczególnie rozpowszechniona na Śląsku Cieszyńskim była kultura śpiewacza. Ważnym jej przejawem była działalność Czytelni Polskiej w Cieszynie. W jej ramach członkowie urządzali „zabawy”, w czasie których słuchano deklamacji, recytacji fragmentów dzieł literackich, a także śpiewu chóralnego. W Czytelni zorganizowano również teatr amatorski. Z kolei w Kółku Pedagogicznym w Ustroniu, założonym przez Jerzego Kubisza i Jerzego Michejdę w 1889 roku, występował kwartet i chór męski, które włączały do swojego repertuaru pieśni patriotyczne i oko-

⁶⁷ K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Dziedzictwo Błogosławionego...*, s. 67.

⁶⁸ Ibidem, s. 67–68.

⁶⁹ Ibidem, s. 68.

licznościowe, takie jak: „Laura i Filon”, „Świtezianka”, „Pieśń Filaretów” czy „Wisło moja”. Podobne koła działały także w innych miejscowościach Śląska Cieszyńskiego: Jabłonkowie, Frysztacie, Dziedzicach⁷⁰. Jak zauważa Jerzy Hadyna, ważne znaczenie w rozwoju ruchu śpiewaczego miało powołane w 1908 roku Polskie Towarzystwo Śpiewacze, „które spełniało [...] rolę »matecznika« organizatorów i działaczy śpiewaczych na Śląsku Cieszyńskim”⁷¹. Tradycję śpiewaczą podtrzymywały także chóry kościelne: ewangelickie i katolickie.

Działalność edukacyjna organizowana przez Kościół katolicki na terenie Śląska Cieszyńskiego w latach 1869–1925 cechowała się dużą różnorodnością i wszechstronnością. Kościół rzymskokatolicki był w tym okresie jedyną instytucją dostarczającą tak szeroką ofertę w zakresie edukacji szkolnej, duszpasterskiej, kulturalnej i patriotycznej. Na podkreślenie zasługuje także wkład poszczególnych organizacji, takich jak stowarzyszenie Dziedzictwo Błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego, w szerzenie polskiej kultury, a także działalność w tym zakresie wybitnych osobowości na ziemi cieszyńskiej — księdza Ignacego Świeżego i księdza Józefa Londzina. Można stwierdzić, że właśnie dzięki ich działalności oraz pracy wielu anonimowych osób, dzięki ich poświęceniu w organizowaniu różnorodnych dzieł kulturalnych i edukacyjnych, w czasie zaborów ludność Śląska Cieszyńskiego w większości posługiwała się językiem polskim i zachowała tożsamość narodową i religijną.

Bibliografia

- BRACHACZEK T.: *Dzieje drukarni „Dziedzictwa”*. „Dziedzictwo” 2000, nr 10.
Chronik der Privat — Lehrerinnen-Bildungsanstalt der Barmherzigen Schwestern vom heiligen Karl Borromaus. Teschen. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
Chronik Privat — Lehrerinnen-Bildungsanstalt der Barmherzigen Schwestern z lat 1889—1923. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
Die Schlesische Ordensprovinz der Kongregation der Armen Schulschwestern von 1851 bis 1926. Breslau 1926. [Cyt. za: K. Mozor: *Szkołnictwo katolickie w Generalnym Wikariacie Cieszyńskim 1770—1925*. Kraków 2002].
Dokumenty — pozwolenia. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
 FOBER K.: *Cieszyńskie śpiewactwo*. W: „Kalendarz Cieszyński 1994”. Cieszyn 1993.
 GALICZ J.: *Ksiądz Ignacy Świeży, jego życie i działalność*. Cieszyn 1933.

⁷⁰ K. FOBER: *Cieszyńskie śpiewactwo*. W: „Kalendarz Cieszyński 1994”. Cieszyn 1993, s. 69–70.

⁷¹ *Ibidem*, s. 71.

- GRIM E.: *Ksiądz Prałat Józef Londzin*. W: *Księga o Śląsku*. Red. A. TARG. Cieszyn 1929.
- GRUCHAŁA J.: *Narodowościowe i polityczne aspekty szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim w końcu XIX i na początku XX wieku (do 1914 r.)*. W: *Liceum im. A. Osuchowskiego w Cieszynie 1895–1995. W stulecie założenia pierwszego polskiego gimnazjum na Śląsku*. Red. I. PANIC. Cieszyn 1995.
- HESKA-KWAŚNIEWICZ K.: *Dziedzictwo błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu polskiego na Śląsku*. W: „*Kalendarz Ziemi Cieszyńskiej 1994*”. Cieszyn 1993.
- IWANEK W.: *Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra dla Ludu polskiego na Śląsku*. „*Dziedzictwo*” 1997, nr 4.
- KIEDOS J.: *Katolickie szkolnictwo kościelne na terenie diecezji katowickiej w latach międzywojennych*. Katowice 1998.
- Kronika Polskiej Szkoły*. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
- Kronika Szkolna 1859–1931*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej.
- KUPKA E.: *Zgromadzenie Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Polsce (1904–1939)*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej.
- LONDZIN J.: *Historia Generalnego Wikariatu w Cieszynie*. Cieszyn 1926.
- LONDZIN J.: *Historia Generalnego Wikariatu w Cieszynie*. W: *Księga o Śląsku*. Red. A. TARG. Cieszyn 1929.
- LONDZIN J.: *Kościół drewniany na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn 1932.
- LONDZIN J.: *Początki szkolnictwa w Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn 1924.
- LONDZIN J.: *Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX stulecia*. Lwów–Warszawa–Cieszyn 1902.
- LONDZIN J.: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*. Lwów 1901.
- Memoriał posłów czeskich w Radzie Państwa*. „*Gwiazdka Cieszyńska*” 1879.
- MOZOR K.: *Szkolnictwo katolickie w Generalnym Wikariacie Cieszyńskim 1770–1925*. Kraków 2002.
- NOWAK K., PANIC I.: *Ksiądz Józef Londzin 1863–1929*. Bielsko-Biała 2002.
- PANIC I.: *Londzin Józef*. W: *Słownik biograficzny katolickiego duchowieństwa śląskiego XIX i XX wieku*. Red. M. PATER. Katowice 1996.
- Pierwsza Kronika Klasztoru Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku z lat 1859–1892*. Archiwum Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Bielsku-Białej.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Poznań 2000.
- Przegląd polityczny*. „*Gwiazdka Cieszyńska*” 1874.
- Schulchronik – Karwina – z lat 1896–1919*. Archiwum Prowincjalne Sióstr Szkolnych de Notre Dame w Opolu.
- Schulchronik z lat 1877–1935*. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
- SKUDRZYK J.: *Historia Związku Stowarzyszenia Młodzieży Katolickiej na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Śląska Młodzież Katolicka od roku 1871 do 1926*. Mikołów [b.r.w.]. [Cyt. za: J. KIEDOS: *Zanim powstała Akcja Katolicka... Zarys dziejów polskich młodzieżowych organizacji na Górnym Śląsku do 1933 roku*. Bielsko-Biała 1997].
- SZAJNAR J.: *Kronika Filii Zgromadzenia*. Cieszyn od 1875 do 1960. Archiwum Sióstr Boromeuszek w Cieszynie.
- ŚWIEŻY I.: *Istnienie Boga i dusza ludzka: z uwzględnieniem zarzutów nowoczesnych*. Cieszyn 1876.
- ŚWIEŻY I.: *Kto by się tego spodziewał*. *Braciszek Renat*. Dwie powieści z życia ludu. Cieszyn 1892.
- ŚWIEŻY I.: *Na pamiątkę dwudziestopięcioletniego jubileuszu Dziedzictwa błogosławionego Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego na Śląsku*. Cieszyn 1899.

ŚWIEŻY I.: *Podróże księży misjonarzy Huc i Gabet w Mongolii, w Tybecie i w Chinach*. Cieszyn 1898.

ŚWIEŻY I.: *Nauka o cieple dla ludu polskiego*. Cieszyn 1875.

ŚWIEŻY I.: *Powieści z życia i historii*. Cieszyn 1893.

ŚWIEŻY I.: *O naszym gimnazjum*. Cieszyn 1896.

Urszula Klajmon-Lech

Educational activities of the Roman Catholic Church in Cieszyn Silesia from 1869 to 1925

Summary

The Roman Catholic Church has been an organiser not only of a spiritual life of the society but also has animated the cultural life and education of Polish society. This thesis is the leading one in the article which attempts to demonstrate it through the educational activities of the Church in Cieszyn Silesia on the turn of 18th and 19th century. The article presents the school activities of monastery congregations and cultural and patriotic activities of religious societies and priests: praiseworthy activists and representatives of Cieszyn region.

Piotr Kropka

Jasienica

Szkolnictwo wiejskie Śląska Cieszyńskiego w pierwszych dekadach władzy komunistycznej Problemy lokalowe, edukacyjne i wychowawcze na przykładzie szkoły w Rudzicy na podstawie kroniki szkolnej (1945–1974)

Celem niniejszego artykułu jest omówienie niezwykle trudnych początków odradzania się szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim po zakończeniu II wojny światowej oraz ukazanie, w świetle kroniki szkolnej, jak kształtowała się edukacja i wychowanie dzieci wiejskich do przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Jest to temat niezwykle interesujący. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z wieloma problemami natury materialnej (odbudowa zniszczonych szkół, szukanie lokali zastępczych, organizowanie wyposażenia i pomocy naukowych), z jakimi borykali się ówcześni kierownicy placówek i nauczyciele; z drugiej zaś strony istniał odgórny nacisk na ideologizowanie edukacji, zwłaszcza po „wygranych” przez komunistów wyborach roku 1947. Od tego momentu praca dydaktyczno-wychowawcza miała się opierać na marksistowsko-leninowskich fundamentach, rozpoczynając „ofensywę ideologiczną”¹.

Dzieje szkoły w miejscowości Rudzica mogą być przykładem (aczkolwiek nie jedynym) zasygnalizowanych powyżej zagadnień. Dokładne poznanie historii powojennego szkolnictwa w tej wiosce możliwe jest dzięki wyjątkowej kronice szkolnej, którą w roku 1945 założył i prowadził aż do końca

¹ *Historia wychowania. Wiek XX*. Red. J. MIĄSO. Warszawa 1984, s. 334 i nn.

swej pracy Antoni Zuber, wybitny kierownik tamtejszej szkoły². Kronika ta, jak każde źródło historyczne, ma oczywiście podwójny charakter. Z jednej strony jest efektem czasów, w których powstawała, oddaje z podziałem chronologicznym to, co działo się wokół szkoły, nauczycieli i uczniów. Z drugiej natomiast strony jest to jednak subiektywna ocena toczących się wydarzeń, mniej lub więcej nasycona uwagami autora³. Być może zaletą jest to, że informacje w niej zawarte pochodzą „z pierwszej ręki”. Czytając kronikę, od razu zauważa się, że Zuber pisał ją na bieżąco. Warto chyba zgodzić się z rudzickim poetą Juliuszem Wątrobą, który tak oto ją ocenił: „Kronika szkoły to dokument, którego wartości nie sposób przecenić. Po pięćdziesięciu latach ma już historyczny wymiar, z bezcennymi informacjami o minionym czasie, szkole, nauczycielach, uczniach, sprawach wielkich i małych. Pisana systematycznie przez 29 lat – od 1945 do 1974 roku. Pisana, co dają się wyraźnie odczuć, z myślą o potomnych”⁴. Można dodać, że choć historyk zajmujący się dziejami szkolnictwa ma do dyspozycji inne źródła, takie jak dzienniki lekcyjne, arkusze ocen, księgi protokolarne, różnego rodzaju archiwalia, to jednak pierwsze miejsce bezsprzecznie należy się kronice szkolnej. To prawdziwa skarbnica wiedzy, nie tylko o szkole, ale i o całej miejscowości.

Wydaje się słuszne, aby w tym miejscu napisać kilka słów o samej Rudzicy⁵. Jest to duża wieś położona na wschodnich obrzeżach Śląska Cieszyńskiego⁶. Administracyjnie wchodzi w skład gminy Jasienica w powiecie bielskim. Miejscowość została założona na przełomie XIII i XIV wieku w wyniku wielkiej akcji osadniczej, podjętej przez pierwszego księcia cieszyńskiego – Mieszka. Już w 1337 roku istniała tu parafia. Do końca XVIII wieku wioska pozostawała w rękach następujących rodów szlacheckich: Rudzickich, Rudzkich, Sobków z Kornitz, Skrbeńskich i Ponińskich. Mimo że Ponińscy włożyli wiele starań w rozwój swoich majątków oraz całej parafii (byli między innymi fundatorami nowego kościoła, założyli przysiółki Zalesie i Ponienkę), to jednak, z powodu pogarszających się warunków ekonomicznych, w roku 1802 sprzedali Rudzicę Komorze Cieszyńskiej.

Co najmniej od połowy XIX wieku ważną rolę w życiu codziennym społeczności rudzickiej zaczęła odgrywać szkoła ludowa oraz nauczyciele.

² Szerzej: T. MAREKWICA: *Antoni Zuber. Pedagog i społecznik*. Rudzica 2012.

³ J. SZYMAŃSKI: *Nauki pomocnicze historii*. Warszawa 2004, s. 31. Szerzej o kronikach szkolnych: B. CIMAŁA: *Kroniki szkolne jako źródła do dziejów edukacji*. „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego” 2008, nr 9/10, s. 103–104.

⁴ *Szkoła w Rudzicy. Jubileusz 1952–2002*. Red. J. WĄTROBA. Rudzica 2002, s. 18.

⁵ W 2013 r. Towarzystwo Miłośników Rudzicy wydało monografię swojej miejscowości, którą opracował autor niniejszego tekstu. Zob. P. KROPKA: *Rudzica. Dzieje wioski i parafii od założenia do czasów współczesnych*. Rudzica 2013.

⁶ Chodzi tu o region zarówno w sensie historycznym, kulturalnym jak i geograficznym, co w dzisiejszych czasach próbuje się na wiele sposobów negować, używając postkomunistycznego określenia „Podbeskidzie”.

Było to efektem zmian, jakie zaszły po roku 1848 na Śląsku Cieszyńskim. Nie bez znaczenia jest fakt, że od połowy lat pięćdziesiątych rozpoczęto w Rudzicy starania o nową szkołę⁷. Została ona oddana do użytku w 1867 roku⁸. Kierownicy szkoły od końca XIX wieku byli wielkimi społecznikami, animatorami miejscowej kultury. Pozostało tak aż do czasów omawianych w niniejszym artykule. Warto dodać, że pod koniec XIX wieku nastąpił znaczny rozwój społeczny Rudzicy. Działo tu szereg organizacji: Czytelnia Ludowa, Kółko Rolnicze, Kasa Oszczędności i Pożyczek, Ochotnicza Straż Ogniowa, Związek Młodzieży Katolickiej. Większość z nich działała także w okresie międzywojennym.

Godny podkreślenia jest fakt, że rolnicze społeczeństwo Rudzicy niezwykle twardo broniło swoich największych wartości – języka polskiego i wiary katolickiej⁹. Walka o te wartości odbywała się także na płaszczyźnie szkolnej, zarówno w XIX, jak i XX wieku, osiągając apogeum oczywiście w czasie II wojny światowej. Zakończenie wojny nie oznaczało jednak końca bojów o edukację. Władza komunistyczna bowiem od samego początku przejęła ster administrowania edukacją, co przejawiało się między innymi tym, że na stanowiska kuratorów i inspektorów szkolnych mianowano ludzi lojalnych i sprawdzonych¹⁰. Pierwsze wytyczne co do organizacji

⁷ Stara była w fatalnym stanie technicznym, w dodatku drewniana i zbyt mała, by pomieścić stale rosnącą liczbę dzieci – zob. Archiwum Państwowe w Katowicach, ekspozycja w Cieszynie. Bezirksamt Schwarzwasser [dalej: APC BS], sygn. 37; P. KROPKA: *Rudzica...*, s. 131.

⁸ Ibidem.

⁹ Na przełomie lat 20. i 30. XIX wieku kierownikiem szkoły w Rudzicy był Jerzy Gembol. Między nim i dzierżawcą gospody Janem Rosenstrauchem wynikł spór, gdyż ten ostatni chciał, by trójkę jego dzieci uczono w języku niemieckim. Nadzorca zażądał w tej sprawie opinii od księdza proboszcza, od urzędnika dominialnego, wydziału gminnego oraz od nauczyciela. Wszyscy zgodnie oświadczyli, że nauka w Rudzicy od dawna odbywa się w języku polskim, że nigdy w tamtejszej szkole nie uczono po niemiecku. Dodali także, iż nie można 130 dzieci polskich dla trojga zaniebdywać. W tej sytuacji nadzorca szkolny zdecydował, że nauczyciel nie może uczyć w języku niemieckim w godzinach szkolnych, ale dopiero po lekcjach, za osobną opłatą – J. LONCZIN: *Jaki wpływ wywarła reformacja na ukształtowanie się stosunków polskich na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn 1934, s. 22; por. IDEM: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*. Lwów 1901, s. 6; P. KROPKA: *Rudzica...*, s. 127. Z kolei tuż po I wojnie światowej w Rudzicy pracowało dwóch nauczycieli wyznania ewangelicko-augsburskiego, którzy dość obsesyjnie zwalczali wśród uczniów wszelkie przejawy pobożności i demonstrowali swoją pogardę dla wyznania katolickiego. Mieszkańcy długo prosili władze powiatowe o rozwiązanie tego problemu, co nastąpiło wreszcie w 1924 r. „Gwiazdka Cieszyńska” 1924, nr 22, s. 2; P. KROPKA: *Rudzica...*, s. 200.

¹⁰ A.L. Sowa: *Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej (1945–2001)*. Wielka Historia Polski. T. 10. Kraków 2001, s. 76.

szkolnictwa wydano jeszcze w 1944 roku, gdy Rudzica znajdowała się pod okupacją. Jednakże podstawy reformy szkolnej powstały podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi (18–22 czerwca 1945 roku). Jej główne założenia to: publiczność, bezpłatność, powszechność i jednolitość szkolnictwa, decentralizacja sieci szkół średnich, państwowe przedszkola, szkoły powszechne ośmioklasowe dla miast i wsi, rozwój sieci szkół zawodowych, które byłyby obowiązkowe dla młodzieży pracującej i niepracującej do 18. roku życia¹¹.

16 lipca 1945 roku wydana została Instrukcja Ministerstwa Oświaty dotycząca struktury szkolnictwa na rok szkolny 1945/1946, bardzo podobna do znanej sprzed II wojny światowej ustawy „jędrzejewiczowskiej” z roku 1932. W instrukcji tej po raz pierwszy użyto nazwy „szkoła podstawowa” w odniesieniu do dotychczasowych szkół powszechnych¹². W listopadzie tego samego roku Krajowa Rada Narodowa wydała dekret, na mocy którego w tzw. okresie przejściowym (maksymalnie do sześciu lat) można było powoływać na stanowiska nauczycielskie osoby nieposiadające odpowiednich kwalifikacji¹³. Nie dotyczyło to tylko nauczycieli akademickich¹⁴.

Ostateczny kształt reforma szkolna uzyskała w roku 1948. Na mocy decyzji kręgów Polskiej Partii Robotniczej (PPR) wprowadzono jedenastoletnią szkołę ogólnokształcącą, która dzieliła się na siedmioletnią szkołę podstawową i czteroletnie liceum¹⁵. Została ona wprowadzona w roku szkolnym 1948/1949.

Nim jednak wprowadzono wszystkie reformy trzeba było myśleć o odbudowie tak szkół, jak i całych wiosek. O ile okupacja nie przyniosła zbyt dużych strat ludzkich i materialnych w Rudzicy, o tyle walki frontowe z roku 1945 doprowadziły do bardzo poważnych zniszczeń. Ciężkie zmagania oddziałów niemieckich z czerwonoarmistami trwały od początku lutego do połowy kwietnia. Szczególnie mocno ucierpiał kościół, plebania i szkoła. Centrum wioski było bombardowane przez lotnictwo radzieckie oraz ostrzeliwane przez artylerię obu stron. Do zniszczeń spowodowanych walką doszły też grabieże, gwałty i mordy, których dopuszczali się żołnierze sowieccy. Dotyczyło to głównie wojsk liniowych, bowiem funkcjonariusze NKWD byli bardzo zdyscyplinowani, ale też i fałszywie uprzejmi. Ludność została ewakuowana na przełomie lutego i marca.

¹¹ *Historia wychowania. Wiek XX...*, s. 298–304; A.L. Sowa: *Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej...*, s. 76–77.

¹² *Historia wychowania. Wiek XX...*, s. 306.

¹³ Dekret Krajowej Rady Narodowej z dnia 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym. D.U. z 1946 r., nr 2, poz. 9.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ A.L. Sowa: *Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej...*, s. 77.

W takich warunkach dotarł do Rudzicy przyszły kierownik szkoły — Antoni Zuber. Na stanowisko to wyznaczono go 13 marca 1945 roku, gdy w okolicy toczyły się jeszcze ciężkie walki¹⁶. Ryzykując życiem, Zuber przedarł się następnego dnia przez sowieckie stráže do wioski, by ocenić sytuację. Niestety, szkoła była wypalona, podobnie jak większość budynków stojących w najbliższej okolicy. Gdy Zuber przedarł się ponownie do Rudzicy, jakieś dwa tygodnie później, stan zabudowań był jeszcze gorszy¹⁷. Ogólnie stan szkód po zakończeniu działań wojennych przedstawiał się następująco: 3 budynki były zniszczone całkowicie, 21 budynków w 75–95%, 25 w 50–75%, 16 w 25–50% i 89 budynków w 5–25%¹⁸. W stosunku do stanu z 1 lutego 1945 roku 60% zabudowy Rudzicy uległo zagładzie¹⁹. W szczegółach wyglądało to tak, że kościół był zniszczony w 30%, podobnie plebania, zaś szkoła — w 60%²⁰. Powyższe zestawienie jest ważne, gdyż pozwala uzmysłowić sobie, jak ciężkie były pierwsze tygodnie, miesiące, a może i lata po wojnie.

W kwietniu zaczęła wracać ewakuowana wcześniej ludność. Kierownikowi szkoły zależało, żeby jak najprędzej rozpocząć naukę dzieci, by nadrobić braki z okresu wojny i okupacji²¹. Władze gminy zdecydowały, że szkołę urządzi się w byłej gospodzie „U Sobiczki”, ale Zuber stanowczo odrzucił tę propozycję. Budynek był mocno uszkodzony, a ponadto stanowczo za mały, aby pomieścić choćby część uczniów. Nie przebijając w środkach, kierownik wybrał na szkołę opuszczony „zamek”, który co prawda też nosił ślady działań wojennych, ale ze wszystkich ówczesnych budynków w Rudzicy był jeszcze w najlepszym stanie. Natychmiast rozpoczęto jego remont i po piętnastu dniach ciężkiej pracy, 25 kwietnia 1945 roku, gmach był gotowy do

¹⁶ Archiwum Zespołu Szkół w Rudzicy [dalej AZSR]. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 3. Zorganizowanie szkolnictwa w Rudzicy powierzył Antoniemu Zubrowi ówczesny inspektor szkolny dla powiatu bielskiego o nazwisku Szelestowski.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Archiwum Państwowe w Katowicach, Oddział w Bielsku-Białej. Akta Gminy Rudzica [dalej: APB AGR], sygn. 30.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem; podobnie: Archiwum Archidiecezjalne w Katowicach. Akta Lokalne, Rudzica, parafia pod wezwaniem Narodzenia Św. Jana Chrzciciela [dalej: AAK ALR], sygn. AL 01997. O szczegółach strat warto również zobaczyć: Archiwum Państwowe w Katowicach, ekspozytura w Bielsku-Białej. Starostwo Powiatowe w Bielsku (1945–1955) [dalej: APB SPB], sygn. 316. Co ciekawe, sam Zuber w kronice szkolnej przedstawił nieco inne dane: „30 domów całkowicie wypalonych, 150 domów lżej lub ciężiej uszkodzonych — 400 ha bez stodół. W dniu 20 kwietnia w całej Rudzicy były tylko 4 konie, z tego 3 niezdolne do marszu. 40% ludności było bez środków do życia, tylko 5% ludności mogło przeżyć przednówek z własnych zapasów”. AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 3.

²¹ Warto tu może podać, że podczas okupacji na terenach przedwrześniowej Polski nie pobierało nauki 48% dzieci w wieku szkolnym (odnośnie szkół powszechnych). *Historia wychowania. Wiek XX...*, s. 282.

przyjęcia dzieci²². Rok szkolny rozpoczął się 30 kwietnia. Wcześniej jednak kierownik zjeździł całą okolicę, aby nabyć jakiegokolwiek meble do szkoły²³.

Zuber zdawał sobie sprawę, że używanie „zamku” jako szkoły było rozwiązaniem tymczasowym. Rozpoczął więc remont starej szkoły. Był to kolejny wielki trud, gdyż budynek był zniszczony niemal w 70%²⁴. W tym jednak momencie (czyli w roku 1945) nie było innego wyjścia, bowiem projekt budowy całkowicie nowej szkoły został odrzucony przez kuratorium w Katowicach. W maju 1946 roku powołano Komitet Odbudowy Szkoły²⁵. Zajmował się on przede wszystkim zbiórką środków finansowych. Żeby zdobyć fundusze, odgrywano przedstawienia, urządzano zabawy taneczne oraz sprzedawano warzywa i owoce z ogrodu przyszkolnego²⁶. Kierownik ze swojej strony czynił wszelkie możliwe starania o przydział funduszy od władz. Dzięki wielkiemu poświęceniu nauczycieli, rodziców i dzieci udało się wreszcie wyremontować starą szkołę. 31 sierpnia 1947 roku została ona uroczystie poświęcona przez księdza proboszcza Ferdynanda Niemca²⁷. Była to wielka radość, zarówno dla nauczycieli, rodziców, jak i dzieci. „Szczерze cieszył się Komitet Odbudowy Szkoły z dokonanego dzieła. Skromnie licząc Komitet wykonał prace za 800 tysięcy złotych. Dokonać takiej pracy — w tak zniszczonej wiosce, jak Rudzica — to wyczyn naprawdę godny uwagi. Cieszyło się i grono nauczycielskie, chociaż odremontowana szkółka była za mała. W cichej radości dojrzywało postanowienie niezłomnej walki o nową szkołę — o szkołę godną rudzickich — ofiarnych Obywateli”²⁸. Remontowano jeszcze „zamek”, gdzie mieściły się dwie klasy, kancelaria i magazyn.

Przed rokiem 1949 sytuacja lokalowa wyglądała w ten sposób, że rudzicka szkoła zlokalizowana była w starej szkole, w „zamku” i w drewnianym baraku²⁹. Przedszkole znajdowało się w niewielkim domku prywatnym. Mimo to kierownik uważał, że warunki pracy i nauki są szczególnie ciężkie. Trzeba jednak sprawiedliwie przyznać, że taki stan rzeczy spotykało się niemal w każdej miejscowości³⁰. Nie dziwi więc fakt, że zarówno Zuber, jak i ci

²² Naprawy były czysto prowizoryczne, chodziło głównie o to, by w budynku nie wiało i nie lała się woda z dziurawego dachu. AZSR. Kronika Szkoły 1945—1974, s. 4.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 33.

²⁶ Ibidem, s. 37.

²⁷ Ibidem, s. 41.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Został on przywieziony ze Strumienia i miał służyć jako sala lekcyjna, ale zarówno rodzice, jak i kierownik Zuber nie zgodzili się na to, uważając, że warunki do nauki w tym pomieszczeniu były fatalne, w związku z czym wykorzystywano je jako salę gimnastyczną — P. KROPKA: *Rudzica...*, s. 282.

³⁰ Zob. W. KIEŁKOWSKI: *Chybie. Dzieje gminy od czasów najdawniejszych do współczesności*. Chybie 2009 — omówienie szkolnictwa po 1945 r. w miejscowościach Chybie i Mnich;

rodzice, którym szczególnie zależało na poprawie warunków lokalowych dla dzieci, napotykali w sprawie budowy nowej szkoły trudności. W pierwszej kolejności sprzeciwiały się władze gminy, które już od 1947 roku (czyli od kiedy kierownik zaczął poruszać sprawę budowy) uważały, że należy tylko rozbudować starą szkołę³¹. Było to jednak niemożliwe z powodów technicznych — fundamenty budynku były za płytkie (70 cm) i za wąskie, ponadto uszkodzenia ścian nośnych, powstałe w czasie działań wojennych, były tak poważne, że nie można było myśleć o rozbudowie. Dopiero w roku 1948, „po wielu komicznych targach i niezliczonych wizytach ekspertów pomiarowych, planujących, uzgadniających, komasujących, sprawdzających, typujących i innych, których godności i zadania trudno było zapamiętać, polecono Gminnej Radzie Narodowej powziąć uchwałę o przystąpieniu do budowy nowej szkoły”³². Powyższą uchwałę podjęto 9 września 1948 roku³³. 15 września podjęto decyzję, że razem ze szkołą wzniesione zostanie przedszkole. Działkę pod szkołą podarował Józef Gawłowski³⁴. Prace przy budowie ruszyły 1 sierpnia 1950 roku. Większość prac wykonywali w czynnie społecznym mieszkańcy Rudzicy. Ochocznie pracowały również dzieci pod kierownictwem samego Zubra. 22 października 1950 roku uroczyście wmurowano kamień węgielny³⁵. Dokonał tego kurator wojewódzki, Władysław Bachowski. Po niemal dwóch latach prac, 24 marca 1952 roku nastąpił długo oczekiwany dzień — nauczyciele i dzieci dokonali „cichego” wejścia do nowej szkoły. Kierownik był wniebowzięty, a także głęboko wzruszony, gdy zobaczył jak pełne energii dzieci same przenosiły sprzęt do nowego budynku.

Warto w tym miejscu zacytować czasopismo pedagogiczne, które w roku 1954 zamieściło opis szkoły w Rudzicy: „Wyobraźcie sobie pięknie wykończony dwubarwnym tynkiem piętrowy budynek, po wejściu do którego znajdujecie się w długim korytarzu o lśniących posadzkach, w których odbijają się duże, weneckie okna. Wyobraźcie sobie w tej wiejskiej szkole szatnie uczniowskie z pięknie kutymi kratami oddzielającymi je od korytarza, wykładane białymi kafelkami łazienki i ubikacje, salę natryskową, centralne ogrzewanie w całym gmachu, ogromną salę gimnastyczną

natomiast szkoła w ostatniej miejscowości została szczegółowo omówiona w: IDEM: *Dzieje szkoły podstawowej im. Pawła Kojzara w Mnichu (1873–2013)*. Jastrzębie-Zdrój 2013. O szkolnictwie po II wojnie światowej w Jasienicy, Grodźcu, Międzyrzeczu i Mazańcowicach (w zarysie). Zob. J. KUBACZKA: *700 lat Jasienicy. Kronika dziejów Kościoła Katolickiego w Jasienicy na tle wydarzeń dotyczących całej miejscowości i sąsiednich parafii do 2000 roku*. Kraków 2005.

³¹ AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 36–38.

³² Ibidem, s. 49.

³³ Ibidem, s. 49–50; APB AGR, sygn. 36.

³⁴ Ibidem, s. 50.

³⁵ Ibidem, s. 70.

z parkietem woskowanym z jasnego drzewa, jednolicie umeblowane sale lekcyjne, świetlice oraz czytelnię książek i czasopism itd.”³⁶. Oczywiście rzeczą było to, że nie był to koniec robót budowlanych. Brak było wody, nie było lokali mieszkaniowych dla nauczycieli, ogrodzenia i boiska o twardej nawierzchni. Najważniejsze jednak dla wszystkich — nauczycieli, uczniów i ich rodziców — było to, że opuszczono stare budynki i można było pracować w godziwych warunkach.

Problemy lokalowe nie były jedynymi, z którymi przyszło zmierzyć się powojennym nauczycielom. Być może o wiele większym wyzwaniem niż odbudowa szkół lub starania o nowe budynki było wznowienie nauki i wychowania po sześciu latach niemieckiej okupacji. Wystarczy podać, że w pierwszej połowie roku 1945 z 3,2 miliona dzieci objętych obowiązkiem szkolnym ponad 400 tysięcy nie uczęszczało do szkół³⁷, a podczas wojny prawie 50% dzieci w ogóle nie pobierało nauki³⁸. Przed nowymi władzami stał więc ogrom pracy dydaktyczno-wychowawczej.

O tym, jak ciężkie były warunki pracy wychowawczej w powojennej Rudzicy, kronika wspomina kilkakrotnie. Oprócz problemów lokalowych we znaki dawał się brak wyposażenia i pomocy naukowych oraz skromne wyżywienie zarówno nauczycieli, jak i uczniów³⁹. Ponadto dzieci „były przeciążone pracami gospodarskimi wszelkiego rodzaju, niedożywione i nędznie ubrane. Skutkiem faktycznego braku mydła, jak też i środków zastępczych czystość dzieci pozostawiała »cośkolwiek co życzenia«. Poza 8 wypadkami świerzbu i 5 wszawicy, chorób zakaźnych na terenie gminy Rudzicy, ani wśród dziatwy szkolnej nie było”⁴⁰. Mimo to dzieci chętnie chodziły do szkoły, choć, jak zauważył kierownik, w ich edukację i wychowanie trzeba było włożyć o wiele więcej wysiłku niż w innych regionach Polski. Było to skutkiem tego, że „dzieci śląskie mają z natury rzeczy skromniejszy słownik bierny i czynny w porównaniu z dziećmi innych dzielnic. Jeśli się weźmie pod uwagę germanizowanie tychże dzieci od września 1939 roku aż do lutego 1945 roku, brak pomocy naukowych, obrazów, okazów, a przede wszystkim podręczników naukowych, wszelkiego rodzaju czytanek — to otrzyma się obraz warunków pracy nauczycieli i dzieci. Wyraźnym szczęściem w tej opresji dla kierownictwa szkoły była okoliczność, że nie było początkującego nauczyciela, ani siły pomocniczej, gdyż każda lekcja w tych warunkach wymagała od nauczyciela sprytu, samodzielności, orientacji

³⁶ „Głos Nauczycielski” 1954, nr 25, s. 2–3 (egzemplarz z artykułem o szkole rudzkiej znajduje się w archiwum szkolnym).

³⁷ A.L. Sowa: *Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej...*, s. 76.

³⁸ *Historia wychowania. Wiek XX...*, s. 282; szczegółowe dane o opóźnieniu dzieci w nauce: *Ibidem*, s. 292.

³⁹ AZSR. *Kronika Szkoły 1945–1974*, s. 5, 15.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 8.

i doświadczenia pedagogicznego⁴¹. Autor kroniki podkreślił jednak fakt, że dzieci nie zatraciły nic z poczucia przynależności narodowej, bowiem 30 kwietnia 1945 roku, w dniu rozpoczęcia roku szkolnego, „po sześciu latach bezprzykładnej udręki i barbarzyńskiego tępienia polskości, pieśni i hymny narodowe polskie rozbrzmiewały w Ostlandzie niemieckiego vaterlandu, który miał przetrwać tysiące lat!”⁴². Przez długi czas frekwencja wahała się w granicach 75–80%, borykano się ze świerzbem, który rozprzestrzenił się w drugiej połowie 1945 i w 1946 roku⁴³. Warunki nieznacznie poprawiły się, gdy do użytku oddano wyremontowaną starą szkołę, ale ciągłym problemem był brak pomocy naukowych, zwłaszcza zaś podręczników. W tym miejscu trzeba szczerze przyznać, że władze komunistyczne dołożyły starań, by sytuację tę znacząco poprawić, choć stało się to dopiero na przełomie lat 40. i 50. Za rozprowadzanie podręczników od 1950 roku odpowiadała Centralna Komisja Rozprowadzania Podręczników, utworzona przez ministra oświaty. Podlegały jej Komisje Wojewódzkie Rozprowadzania Podręczników, które przekazywały kierownikom wydziałów oświaty prezydiów rad narodowych opracowane przez siebie rozdzielniki na książki. Na ich podstawie odbywało się rozdzielanie podręczników na poszczególne szkoły, których kierownicy składali zamówienia i zbierali pieniądze, przekazywane dalej kierownikom wydziałów oświaty⁴⁴.

Sytuacja diametralnie zmieniła się wraz z wejściem do nowej szkoły w roku 1952. Dało się wtedy odczuć między innymi poprawę ocen semestralnych i końcowych rocznych, które do tego momentu były na poziomie dostatecznym. Skutecznie minimalizowano skutki analfabetyzmu wśród dzieci. W roku 1954 około 15% dzieci miało problem z opanowaniem materiału, co jednak tłumaczono wpływem okupacji i traumatycznymi przeżyciami w czasie działań frontowych⁴⁵. Rudzickie dzieci zaczęły wyjeżdżać na różnego rodzaju zawody, turnieje i olimpiady. Można powiedzieć, że dla szkolnictwa w Rudzicy nadeszły lepsze czasy.

Wraz z polepszeniem warunków do nauczania i wychowywania zaczęły się również zwiększone naciski na „ideologiczne urabianie” zarówno samych uczniów, jak i nauczycieli⁴⁶. Tak zwana „ofensywa ideologiczna”,

⁴¹ Ibidem, s. 7.

⁴² Ibidem, s. 5.

⁴³ W roku szkolnym 1946/1947 na ogólną liczbę 225 dzieci ponad 70 było chorych — ibidem, s. 21.

⁴⁴ Na podstawie Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 9 czerwca 1950 roku w sprawie zaopatrzenia uczniów w podręczniki szkolne w roku szkolnym 1950/51. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty z 1950 r., nr 12, poz. 163.

⁴⁵ AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 87.

⁴⁶ Ibidem, s. 91.

choć szerzona we wszystkich dziedzinach życia kulturalnego⁴⁷, najmocniej występowała właśnie w szkołach. Materiał nauczania był tak dobierany, by odzwierciedlał główne kierunki rozwoju komunizmu w Polsce. Zgodnie z nowym modelem pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki oświatowe miały wyrabiać przekonanie o wyższości komunizmu, porównywać patriotyzm do internacjonalizmu oraz promować wiedzę o Związku Radzieckim, przedstawianym jako „bratni naród”; wreszcie mały obywatel miał w sobie rozwijać „miłość i gotowość do poświęceń” dla Polski Ludowej⁴⁸. Między innymi w tym celu od 1949 roku językiem obcym był język rosyjski⁴⁹. Te założenia, sformowane jeszcze w latach 1947–1948, aktualne były także w następnym dziesięcioleciu. Oprócz tego uroczyście obchodzono rocznice „wyzwolenia” przez Armię Czerwoną, Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, Dzień Milicjanta, Dzień Ludowego Wojska Polskiego, 1 Maja itd. Co jednak ciekawe, rudzicka kronika szkolna jest w tych sprawach bardzo powściągliwa. Informacje o komunistycznej indoktrynacji ograniczają się tylko do corocznych, krótkich relacji z sierpniowych konferencji nauczycielskich, na których próbowano wywierać naciski na grona pedagogiczne szkół powiatu bielskiego. Autor kroniki najczęściej wypowiada się o nich z nieukrywanym sarkazmem⁵⁰.

W roku szkolnym 1966/1967 wprowadzona została w życie nowa reforma szkolna, która tworzyła szkoły ośmioklasowe (na mocy ustawy z 15 lipca 1965 roku). Jak twierdzili reformatorzy: „wprowadzając nowy program ośmioklasowej szkoły podstawowej chcemy zapewnić wszystkim dzieciom w wieku obowiązku szkolnego jednolite wykształcenie obejmujące wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, wstępne zaznajomienie się z techniką oraz przysposobieniem do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym, przygotowanie do nauki w zasadniczych szkołach zawodowych i technicach, w liceach ogólnokształcących i zawodowych oraz do kształcenia się i zdobywania kwalifikacji w toku

⁴⁷ Zob. przyp. 1.

⁴⁸ *Historia wychowania. Wiek XX...*, s. 355–356.

⁴⁹ Choć ciekawostką jest, że w 1970 r. uczono w Rudzicy także języka angielskiego — AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 196.

⁵⁰ Najczęściej zauważa on powszechną nudę i apatię nauczycieli, którzy niejako z obowiązku musieli słuchać kilku aktywistów, mających przekonanie o swej wysokiej erudycji i elokwencji, co jednak, według autora kroniki, nie szło w parze z faktycznym stanem rzeczy — *ibidem*, s. 81, 86, 90 (z tej strony ciekawy cytat: „Organizatorzy konferencji sierpniowych każą nauczycielstwu dużo mówić o sobie, o swoich osiągnięciach na terenie klasy, szkoły, środowiska, chcą słyszeć samokrytykę i krytykę itd., itd... Nauczyciel jest przede wszystkim praktykiem. Jest rzeczą naturalną, że dobrzy praktycy są słabymi mówcami. Elokwencja partaczy zaś nikogo nie może porywać. Nauczycielstwo chce ścisłych i jasnych wytycznych, bez bufonady i tramtadracji”), s. 98.

przyszłej pracy zawodowej⁵¹. Z kart kroniki wynika, że reforma ta spotkała się z dużą aprobatą grona nauczycielskiego, z kierownikiem na czele⁵².

Niemal od momentu rozpoczęcia zajęć w szkole w 1945 roku kierownik Zuber i grono pedagogiczne starało się organizować wycieczki dla dzieci. Były to wyprawy zarówno krajoznawcze, jak i mające charakter naukowo-techniczny (kilka wycieczek do Fabryki Pił i Narzędzi w Wapienicy). Jeszcze na przełomie lat 50. i 60. wycieczki te często odbywały się na wozach ciągniętych przez konie. Można także wspomnieć o tym, że od 1945 roku nauczyciele, a zwłaszcza sam Zuber i Leon Gaczyński, starali się rozkręcać życie kulturalne w Rudzicy. Przejawiało się to między innymi licznym udziałem w przedstawieniach odgrywanych przez uczniów, a także udziałem w festynach i zabawach tanecznych. Szczególną rolę odgrywało to w latach 40., bowiem wszelki dochód z tego typu imprez szedł wpierw na remont starej szkoły, a następnie na budowę nowej. Pierwszym występem dziatwy szkolnej było przedstawienie zatytułowane *Noc Wigilijna*, które odbyło się tuż przed pierwszą po okupacji wigilią w roku 1945⁵³. Kolejne przedstawienia wykonał chór kościelny pod batutą Ludwika Tłoczka w lutym 1946 roku⁵⁴, a także dzieci szkolne pod kierownictwem nauczyciela Gaczyńskiego. To ostatnie odbyło się 17 lutego i miało być bardzo wzruszające: „Samo przedstawienie było naprawdę piękne. Rodzice dzieci czegoś podobnego się nie spodziewali”⁵⁵. Następne przedstawienia, najczęściej organizowane przez Gaczyńskiego (lub później także przez Alfonsa Urbańca) i dzieci szkolne, odbywały się niemal co miesiąc. Najwięcej przedstawień odegrano w roku 1947. W marcu dzieci pokazały trzy przedstawienia i tyle samo z końcem roku (w listopadzie *Chata za wsią*, 7 grudnia *Gościna św. Mikołaja*, 23 grudnia *Jasełka polskie*)⁵⁶. W latach 50. stopniowo zaczęły zanikać przedstawienia szkolne, a głównym „motorem” artystycznym Rudzicy stał się chór szkolny, założony i prowadzony przez Zubra⁵⁷.

W tym miejscu warto wymienić tych nauczycieli, którzy tuż po wojnie pomagali kierownikowi odbudowywać szkolnictwo w Rudzicy. Dużą rolę odegrało małżeństwo państwa Gaczyńskich, repatriantów ze wschodu, a zwłaszcza pan Leon Gaczyńskich, który aż do lat 60. odrzucał propozycje awansu na kierownika innych szkół. Wielką pomocą był pan Alfons Urbaniec, który całe życie przepracował w Rudzicy i nadal cieszy się

⁵¹ W. TUŁODZIECKI: *Założenia reformy szkoły podstawowej*. Warszawa 1965, s. 139.

⁵² AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 154.

⁵³ Ibidem, s. 21.

⁵⁴ Ibidem, s. 22.

⁵⁵ Ibidem, s. 23.

⁵⁶ Ibidem, s. 43.

⁵⁷ P. KROPKA: *Rudzica...*, s. 294.

tam powszechnym szacunkiem⁵⁸. Wśród innych był także przedwojenny kierownik szkoły w Rudzicy, Józef Balcar, a także Józef Hanus, Anastazja Namysłowska (która również pracowała w tej szkole przed wojną), Aniela Iskrzycka i Adam Sikora.

W roku 1970 roku w rudzickiej szkole miała miejsce wizytacja, przeprowadzona przez inspektora szkolnego Stefana Adamskiego w dniach 7, 8, 9, 15, 16 i 29 stycznia oraz 5 lutego. Warto w tym miejscu, gwoli swoistego podsumowania i oceny, przytoczyć kilka faktów z raportu inspekcji, który w całości został zanotowany w kronice. Tak więc, w roku 1970 w szkole uczyło się 368 uczniów w 14 oddziałach, zaś grono nauczycielskie liczyło 16 nauczycieli (w tym 1 nauczyciel z wykształceniem wyższym, 13 – po studium nauczycielskim i 2 – posiadających wykształcenie średnie pedagogiczne)⁵⁹. Frekwencja wahała się od 89,2% do 99,7%, zaś w okresie zachorowań na gripę wartości te obniżały się w niewielkim stopniu⁶⁰. W ciągu trzech poprzednich lat do następnej klasy średnio nie zdawało około 6% uczniów, przy czym wychowawcy, którym znane były przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych, prowadzili działania mające na celu poprawę w tym zakresie⁶¹. Plan pracy szkoły był opracowany zgodnie z obowiązującymi wymogami, ale wizytator zauważył, że był on zbyt obszerny. Ponadto zwrócił uwagę na kilka uchybień w zakresie prowadzenia dzienników lekcyjnych⁶². „Na hospitalizowanych lekcjach osiągnięto zamierzone cele dydaktyczne. W większości wypadków stosowane metody dobrane były właściwie. Organizacja pracy była przemyślana, lekcje starannie przygotowane”⁶³. Oczywiście, pewne uchybienia znalazły się w raporcie i odnosiły się do kilku szczegółów z zakresu prowadzenia lekcji języka polskiego i wychowania fizycznego. Wizytator dość mocno podkreślił pozytywną rolę Zubra: „Kierownik szkoły wykazuje pełną przydatność do sprawowania funkcji kierowniczej. Jego rola jest widoczna na każdym odcinku życia wewnętrznego szkoły i jej związków ze środowiskiem, kierownik wykazuje szereg słusznych inicjatyw pedagogicznych i organizatorskich. W kierowanej przez niego szkole od szeregu lat nie ma konfliktu wśród grona pedagogicznego lub konfliktów ze środowiskiem, które musiałby rozwiązywać Inspektorat Szkolny. Atmosfera w szkole nacechowana jest wzajemnym szacunkiem i zrozumieniem. Konsekwencja, kontrola i wyegzekwowanie

⁵⁸ Jeszcze w 1992 r. pracował w szkole rudzickiej na ½ etatu. Ibidem, s. 284. Pan Urbaniec ma obecnie ponad dziewięćdziesiąt lat i zadziwiająco kondycję fizyczną, co, jak sam mówi, zawdzięcza codziennej gimnastyce.

⁵⁹ AZSR. Kronika Szkoły 1945–1974, s. 172.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem, s. 173.

⁶² Ibidem, s. 177.

⁶³ Ibidem, s. 179.

podjętych zamierzeń gwarantuje zachowanie atmosfery pracy, jaka panuje w szkole⁶⁴. Inspektor zauważył, że wiele zajęć i prac pozalekcyjnych było hamowanych przez rodziny, gdyż dzieci nadal były bardzo potrzebną siłą roboczą w pracach w gospodarstwach rolnych⁶⁵. Wśród wielu innych spraw protokół wizytatorski omawiał kwestie chorób i higieny, pracy opiekuńczej nad dziećmi o szczególnie ciężkich warunkach życiowych, wyposażenia szkoły itp. Ogólna ocena wypadła dobrze.

Jak w całej powojennej Polsce, tak i w Rudzicy na Śląsku Cieszyńskim początki szkolnictwa były bardzo trudne i wymagały ogromnego nakładu pracy organizacyjnej, wychowawczej i dydaktycznej zarówno kierownika szkoły, Antoniego Zubra, jak i całego grona nauczycielskiego. W zrujnowanej i wyludnionej z powodu działań wojennych wiosce oznaczało to pracę od zera – w prowizorycznie i na bieżąco remontowanych pomieszczeniach, w prymitywnych na ogół warunkach i bez pomocy naukowych, a nierzadko nawet bez podstawowego wyposażenia klas. Bieda i ciężar powojennego życia dotyczył wszystkich bez wyjątku – nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Mimo to społeczeństwo rudzickie, choć bez większego wsparcia ze strony władz, ale za to porwane przykładem ofiarności i bezinteresowności kierownika i nauczycieli, zdołało wyremontować trzy lokale, a zwłaszcza starą szkołę, by dzieci mogły się spokojnie uczyć i wychowywać. Rozumiano jednak powszechnie, że w takich warunkach nie można na dłuższą metę myśleć o poważnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dzięki uporowi kierownika szkoły i aktywnych społecznie rodziców udało się wreszcie w 1952 roku wybudować w pełni nowoczesną szkołę – „godną ofiarnych, rudzickich obywateli”. Cały czas, czy to w starych budynkach, czy w nowej szkole, nauka prowadzona była nieprzerwanie i na wysokim poziomie. Nauczyciele podchodzili do swych zadań ofiarnie i z pełnym zaangażowaniem, choć, jak wynika z kart kroniki, zdarzali się i tacy, którzy ewidentnie minęli się z powołaniem. Warto zwrócić uwagę, że oddanie do użytku nowej szkoły poprawiło znacząco frekwencję i zdrowotność wśród uczniów, a także poziom wiedzy, co znajduje odzwierciedlenie w ocenach końcowych. Innym efektem tej zmiany był udział uczniów w turniejach i olimpiadach. Nie można oprzeć się wrażeniu (biorąc pod uwagę również inne źródła, nie tylko kronikę szkolną), że za większością tych sukcesów, jakie miały miejsce w historii szkolnictwa w Rudzicy między rokiem 1945 a 1974, stał kierownik szkoły – Antoni Zuber.

⁶⁴ Ibidem, s. 183–184.

⁶⁵ Ibidem, s. 189.

Bibliografia

Archiwalia

- Archiwum Archidiecezjalne w Katowicach. Akta Lokalne, Rudzica, parafia pod wezwaniem Narodzenia Św. Jana Chrzciciela.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Oddział w Bielsku-Białej. Akta Gminy Rudzica.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, ekspozytura w Bielsku-Białej. Starostwo Powiatowe w Bielsku (1945–1955).
- Archiwum Państwowe w Katowicach, ekspozytura w Cieszynie. Bezirksamt Schwarzwasser.
- Archiwum Zespołu Szkół w Rudzicy. Kronika Szkoły 1945–1974.

Źródła drukowane

- Dekret Krajowej Rady Narodowej z dnia 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym – D.U. z 1946 r., nr 2, poz. 9.
- „Głos Nauczycielski” 1954, nr 25.
- „Gwiazdka Cieszyńska” 1924, nr 22.
- Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 9 czerwca 1950 roku w sprawie zaopatrzenia uczniów w podręczniki szkolne w roku szkolnym 1950/51. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty z r. 1950, nr 12, poz. 163.

Opracowania

- CIMAŁA B.: *Kroniki szkolne jako źródła do dziejów edukacji*. „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego” 2008, nr 9/10.
- Historia wychowania. Wiek XX*. Red. J. MIĄSO. Warszawa 1984.
- KIEŁKOWSKI W.: *Chybie. Dzieje gminy od czasów najdawniejszych do współczesności*. Chybie 2009.
- KIEŁKOWSKI W.: *Dzieje szkoły podstawowej im. Pawła Kojzara w Mniehu (1873–2013)*. Jastrzębie-Zdrój 2013.
- KROPKA P.: *Rudzica. Dzieje wioski i parafii od założenia do czasów współczesnych*. Rudzica 2013.
- KUBACZKA J.: *700 lat Jasienicy. Kronika dziejów Kościoła Katolickiego w Jasienicy na tle wydarzeń dotyczących całej miejscowości i sąsiednich parafii do 2000 roku*. Kraków 2005.
- LONDZIN J.: *Jaki wpływ wywarła reformacja na ukształtowanie się stosunków polskich na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn 1934.
- LONDZIN J.: *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*. Lwów 1901.
- MAREKWICA T.: *Antoni Zuber. Pedagog i społecznik*. Rudzica 2012.
- SOWA A.L.: *Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej (1945–2001)*. *Wielka Historia Polski*. T. 10. Kraków 2001.
- Szkoła w Rudzicy. Jubileusz 1952–2002*. Red. J. WĄTROBA. Rudzica 2002.
- SZYMAŃSKI J.: *Nauki pomocnicze historii*. Warszawa 2004.
- TUŁODZIECKI W.: *Założenia reformy szkoły podstawowej*. Warszawa 1965.

Piotr Kropka

Education in the Rudzica village school in Cieszyn Silesia between 1945–1974

Summary

The article concerns the reconstruction of Polish rural education in Cieszyn Silesia after the Second World War. The author describes this problem on the example of a school in the village Rudzica. The main source of information is the chronicle of a school run by the then headmaster, Antoni Zuber. Issues are problems associated with the reconstruction of the old school and the search for alternative accommodations. The author notes that because of the large number of children, it was necessary to build a new school. It was opened in 1952. The transfer of the school to the new facility had an impact on the improvement of working conditions and, consequently, to improve ratings.

In the above text also find information in the field of teaching – educational. The problems connected with the beginning of teaching after the cessation of hostilities, in the face of a total lack of textbooks and teaching aids. Another impediment was carried out by the German occupiers almost six-Germanization. Yet, as the author, children have lost nothing of their Polish identity. Decades after the end of the war with Rudzica students competed in various kinds of tournaments and contests, sometimes being successful.

An important issue that has also been raised, it was a very big influence of politics and ideology Communist school programs and educational activities. The whole of this problem is referred to as “ideological offensive”, which was nationwide. As the author notes, information on the impact of state education in school annals rather scarce.

Concluding the article, the author points to the considerable generosity of the school principal and teachers in teaching and social work, as well as the great commitment of parents and children.

Gabriela Piechaczek-Ogierman

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Historyczne kształtowanie się koncepcji wychowania zdrowotnego w Polsce

Wychowanie zdrowotne, często określane mianem edukacji zdrowotnej czy wychowania prozdrowotnego, ma w naszym kraju bardzo bogatą tradycję. Aby prześledzić polską myśl o edukacji zdrowotnej, zrozumieć jej dorobek i przybliżyć mechanizmy jej działania, należy sięgnąć do jej źródeł. Gdyż — jak twierdzi twórca polskiej szkoły edukacji zdrowotnej, Maciej Demel — „bez historii teoria jest ślepa”¹. Pierwsze inicjatywy, dotyczące tej dyscypliny, pojawiły się kilka wieków temu. Koncepcja wychowania zdrowotnego wyrosła bowiem z dwóch obszarów myśli i działania:

- z kręgu starań o zdrowie;
- z kręgu starań o rozwój człowieka².

Wychowanie zdrowotne jest ściśle związane z genezą ruchu higienicznego i oświaty zdrowotnej, dzisiaj objętych wspólną kategorią promocji zdrowia³. Pojęcie „wychowania zdrowotnego” pojawiło się w latach sześćdziesiątych XX wieku w opozycji do panującego w szkole pojęcia „oświaty zdrowotnej”. Termin „oświata zdrowotna” oznaczał nauczanie, wychowanie

¹ M. DEMEL: *Bez historii teoria jest ślepa*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 5.

² E. MAZURKIEWICZ: *Pedagogika zdrowia a środowisko*. W: *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*. Red. Z. ŻUKOWSKA. Warszawa 1993, s. 126.

³ M. DEMEL: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego*. T. 1: *Czas niewoli*. „Problemy Higieny” 1986, nr 1; IDEM: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego*. T. 2: *Między wojnami*. „Problemy Higieny” 1991, nr 35; IDEM: *Sto lat promocji zdrowia w Polsce*. „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1997, nr 1–2; IDEM: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. 1–2 i 3. Kraków 2000.

i kształcenie całego społeczeństwa do zdrowia, natomiast termin „wychowanie zdrowotne” przyjęto dla odcinka pracy oświatowo-zdrowotnej, czyli dla pracy z dziećmi i młodzieżą we wszystkich instytucjach wychowawczych⁴.

Polskie źródła wychowania zdrowotnego sięgają epoki Oświecenia. Szczególną rolę w tym pierwszym, „prekursorskim okresie”, zwanym też „epoką prasy”⁵, odegrała wiedza zdrowotna popularyzowana za pośrednictwem wydawnictw. Na uwagę zasługuje redagowany przez Leopolda Lafontaine’a w latach 1801–1802 „Dziennik zdrowia dla wszystkich stanów” oraz szeroki program wiedzy higienicznej przedstawiony na łamach „Dziennika Wileńskiego” przez Jędrzeja Śniadeckiego. Praktyczne wskazówki dotyczące higieny i „obyczajów zdrowotnych” stały się tematem rozpraw Grzegorza Piramowicza oraz Jędrzeja Śniadeckiego. Piramowicz, który został uznany za „ojca higieny szkolnej”, zwracał uwagę na zdrowie nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. Natomiast Śniadecki, głosząc wychowawczą rolę medycyny, dobitnie wskazywał konieczność wychowania do zdrowia, o czym świadczy jego wypowiedź: „Pilne zaś staranie o zdrowie młodzieży tym większej wymaga bacności, że wiek ten bez doświadczenia, nawet przy poczynającej się uwadze, skłonny jest nim hojnie szafować. Wtenczas albowiem dopiero znamy szacunek zdrowia, gdyśmy je już stracili”⁶.

Efektom rosnącej popularyzacji nauki o zdrowiu oraz haseł głoszonych w trosce o zdrowie było wychowanie zdrowotne wzorcowo realizowane w Liceum Krzemienieckim. Komisja Edukacji Narodowej, reformując szkolnictwo, szeroko uwzględniła sprawy zdrowia i higieny w nowych programach szkolnych. Ustawy wydane w 1781 i 1783 roku zalecały, by „dzieci dużo przebywały na świeżym powietrzu, tam ćwiczyły, a także wykonywały pożyteczne prace”⁷. Nauczanie higieny, jako elementu wychowania zdrowotnego, stanowiło nowość w ówczesnych programach nauczania wszystkich szkół, nawet elementarnych⁸. Akcentowanie społecznej wartości zdrowia i sił fizycznych wyraźnie wskazywało na chęć i wolę odrodzenia narodu.

Okres zaborów zahamował rozwój szkolnego wychowania zdrowotnego. „Nurt wychowawczej myśli o zdrowiu z czasem uległ rozwidleniu (na hi-

⁴ IDEM: *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1965, nr 3; IDEM: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa 1968, s. 55–57; IDEM: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1980, s. 69–72.

⁵ IDEM: *Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce*. W: *Oświata zdrowotna*. Red. H. WENTLANDTOWA. Warszawa 1980, s. 16.

⁶ J. ŚNIADECKI: *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Gdańsk 1997, s. 11–12.

⁷ L. SZAMAŃSKI: *Higiena i wychowanie fizyczne w aktach normatywnych Komisji Edukacji Narodowej i Magistratur Oświatowych Księstwa Warszawskiego*. „Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu” 1972, z. 16.

⁸ *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. Warszawa 1966, s. 674–701.

gienę i wychowanie fizyczne), a obie te odnogi uległy procesom specjalizacji. Rozwijając to, co dla nich specyficzne, zgubiły to, co wspólne i pierwotne – myśl pedagogiczną⁹.

W dziejach rozwoju oświaty zdrowotnej rozpoczęła się tzw. „epoka skupiania sił w instytucjach społecznych”¹⁰. Pedagodzy, lekarze, dziennikarze, działacze społeczni, podejmując nowe, pozaszkolne inicjatywy oświatowe i wychowawcze, spotykali się na gruncie ruchu higienicznego. Bogate programy oświatowo-zdrowotne realizowane były w instytucjach wychowawczych, jak na przykład w Parku Jordana w Krakowie, instytucjach higieny dziecięcej oraz towarzystwach „Sokół” we Lwowie czy „Stella” w Poznaniu. Statutowe zadania tych organizacji stopniowo wzbogacano również o wątki patriotyczne, narodowe, moralne, a nawet wojskowe¹¹. W sprawozdaniu z pracy towarzystwa „Sokół” za rok 1882/1883 czytamy: „Towarzystwo nasze stoi na straży równowagi społeczeństwa, zasadzającej się na harmonii ducha i ciała, a dążąc w czterech głównych kierunkach swego wzniesłego celu, mianowicie w kierunku zdrowotnym, by przysposobić krajowi jak najwięcej zdrowych i silnych obywateli, w kierunku obronnym, by społeczeństwo nasze liczyło jak najwięcej członków zdolnych hartem ducha i ciała do obrony swego domowego ogniska, w kierunku ekonomicznym, by o ile możliwości krajowi naszemu utrzymać przy życiu jego obywateli [...], by nie tracił sił swych przedwczesną śmiercią”¹².

Podobnie doktor Henryk Jordan, organizując wspomniany wyżej park, kierował się przekonaniem, że do przyszłej walki wyzwoleniczej młodzież polska musi być wychowana na zdrowych i pozbawionych złych wpływów obywateli¹³. Należy podkreślić, że Park Jordana, założony w 1888 roku, stanowił w tych czasach oryginalne i światowej klasy przedsięwzięcie w dziedzinie wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży.

Jednak najbardziej dynamiczną działalność ruchu higienicznego zaobserwować można w „okresie senioratu Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego”¹⁴. Pod egidą WTH w jedenastu sekcjach działali specjaliści różnych dziedzin, osiągając godne uwagi efekty teoretyczne i praktyczne.

⁹ M. DEMEL: *Pedagogika zdrowia...*, s. 80.

¹⁰ IDEM: *Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce*. W: *Oświata zdrowotna...*, s. 20; IDEM: *Wychowanie zdrowotne: geneza, rozwój, stan posiadania, perspektywy*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1992, nr 1.

¹¹ J. SNOPKO: *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867–1914*. Białystok 1997, s. 53–59.

¹² Ibidem, s. 37.

¹³ H. SMARZYŃSKI: *Henryk Jordan pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*. Kraków 1958, s. 61.

¹⁴ Ibidem, s. 36–57.

Wydział Higieny Wychowawczej tworzyła cała ówczesna czołówka pedagogiczna, wraz z lekarzem i opiekunem sierot – Januszem Korczakiem. Promocyjną rolę szkoły akcentował Kazimierz Sosnowski, wydając w 1917 roku książkę pod tytułem *Szkoła narodowa jako krzewicielka kultury zdrowotnej i energii twórczej*. Oryginalną inicjatywą był niewątpliwie Instytut Higieny Dziecięcej im. Lenwała w Warszawie. Zatrudniał on znakomite siły fachowe, między innymi pediaterów, pedagogów i specjalistów gimnastyki. Stanowił połączenie polikliniki dziecięcej ze szkołą zdrowia, gdzie każdej poradzie i usłudze towarzyszyła edukacja zdrowotna. Wychowanie zdrowotne na wysokim poziomie praktykowali tu pedagog Helena Radlińska oraz lekarz-higienista Stanisław Kopczyński. W ich pracy wzajemnie się przenikały zagadnienia medycyny i pedagogiki. Z całą pewnością Instytut można nazwać „szkołą zdrowia”.

Szczególne zasługi w dziedzinie higieny szkolnej w Polsce odrodzonej, w latach 1918–1933, położył Kopczyński¹⁵. Zbudował on organizacyjny model higieny szkolnej oraz wypracował nowoczesne formy opieki lekarsko-pedagogicznej w zakładach Macierzy Szkolnej. Jako neurolog wprowadził do szkolnictwa higienę psychiczną. Mimo że zdobył dla swej idei duże grono lekarzy i nauczycieli, to jednak na skutek niskiego stanu oświaty jego koncepcje nie zostały wdrożone.

W Polsce Ludowej system Kopczyńskiego uległ całkowitemu rozbitciu. W 1952 roku usunięto higienę szkolną z resortu oświaty¹⁶.

Lata sześćdziesiąte to zasadniczy okres kształtowania modelu wychowania zdrowotnego dla polskiej szkoły. Początek temu dało utworzenie w 1963 roku, przez Macieja Demela, Pracowni Wychowania Zdrowotnego w Instytucie Pedagogiki w Warszawie oraz proklamacja nowej subdyscypliny pedagogicznej – wychowania zdrowotnego¹⁷.

1 września 1963 roku w związku z reformą oświaty wprowadzono nowy program nauczania. Program wychowania zdrowotnego nie został jednak na czas przygotowany, zatem wdrożono tylko treści dotyczące higieny. W latach siedemdziesiątych pojawiły się konkretne propozycje rozwiązań. Ostatecznie zarysowane zostały trzy modele realizacyjne wychowania zdrowotnego¹⁸:

¹⁵ M. DEMEL: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*. Warszawa 1972; IDEM: *Wychowanie zdrowotne: geneza, rozwój...*

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ IDEM: *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna...*; IDEM: *Pedagogika zdrowia...*, s. 69–72. Wychowanie zdrowotne jest przedmiotem pedagogiki zdrowia, która stanowi jego teoretyczną podstawę. Jako kategoria prakseologiczna jest ono „wykonawczym ramieniem pedagogiki zdrowia”. Zob. IDEM: *Pedagogika zdrowia...*, s. 9.

¹⁸ IDEM: *O wychowaniu zdrowotnym...*, s. 63–65; IDEM: *Pedagogika zdrowia...*, s. 86–95.

- I – osobny przedmiot: wychowanie zdrowotne (za takim rozwiązaniem opowiadał się Wincenty Okoń);
- II – tandem: wychowanie zdrowotne w łączności z wychowaniem fizycznym (model opracowany przez Zygmunta Jaworskiego);
- III – treści rozproszone, czyli wychowanie zdrowotne „siłami całej szkoły” (zwolennikami tego modelu byli Maciej Demel i Andrzej Jaczewski).

W roku 1973 przygotowano powszechną reformę oświaty. Wojciech Waclawski i Maria Paprocka przedstawili pełny, gotowy projekt programu wychowania zdrowotnego dla powszechnej szkoły dziesięcioletniej. Autorzy określili swoją koncepcję jako próbę pogodzenia modelu pierwszego i trzeciego. Tego projektu również nie wykorzystano¹⁹.

Ze względu na raporty o stanie zdrowia, higieny i wychowania zdrowotnego w szkole wprowadzenie programu edukacji zdrowotnej stawało się coraz bardziej konieczne. Wreszcie 1 września 1982 roku, po blisko dwudziestu latach dyskusji nad koncepcją i modelem programu wychowania zdrowotnego w szkole, wprowadzono obligatoryjnie do wszystkich szkół w kraju „Wytyczne programowe do realizacji wychowania zdrowotnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej”²⁰.

Jednak i tym razem program wychowania zdrowotnego, pomimo że zawierał właściwie dobrane treści i wskazówki metodyczne, nie przyniósł oczekiwanych rezultatów. Niespełnione zostały warunki niezbędne do jego realizacji, brakowało między innymi odpowiednio przygotowanej kadry. Warto tu przytoczyć słowa rzecznika pedagogiki zdrowia – Edwarda Mazurkiewicza: „U wychowawców i pedagogów notujemy dość powszechną ignorancję spraw zdrowia, niski stopień wrażliwości na nie i nikły – jak na potrzeby – poziom »świadomości zdrowotnej«”²¹. W związku z tym program ten stał się kolejnym programem w życiu szkoły, który zaprzepaszczono.

W latach dziewięćdziesiątych minionego wieku zaczęliśmy włączać się w prace międzynarodowe. Dzięki porozumieniu pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej oraz Ministrem Zdrowia i Opieki Społecznej w kilkunastu polskich szkołach od września 1992 roku rozpoczęła się realizacja projektu „Szkoły promujące zdrowie”²². Koncepcja „zdrowej szkoły” opierała się

¹⁹ IDEM: *Pedagogika zdrowia...*, s. 113.

²⁰ *Wytyczne programowe do realizacji wychowania zdrowotnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej*. Warszawa 1982.

²¹ E. MAZURKIEWICZ: *Pedagogika zdrowia – uzasadnienia i wątpliwości*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1982, nr 1.

²² B. WOYNAROWSKA: *Filozofia zdrowia końca XX wieku a szkoła*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 1; B. WOYNAROWSKA, M. SOKOŁOWSKA: *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie*. Warszawa 1993.

na założeniach ogólnego programu „promocji zdrowia”, sformułowanego w Karcie Ottawskiej, w którym wychowanie zdrowotne stanowi jeden z podstawowych elementów²³. Inicjatorem działań promowania zdrowia w szkole, a zarazem Głównym Koordynatorem Projektu, była Barbara Woynarowska. W sieci szkół promujących zdrowie założono działania ukierunkowane na zmiany w środowisku fizycznym i społecznym uczniów, które miały na celu poprawę warunków codziennego życia, a także przygotowanie dorosłych do promowania zdrowia i kreowania rozwoju własnego oraz uczniów w kierunku zdrowego stylu życia. W koncepcji promocji zdrowia odpowiedzialność za zdrowie przeniesiono z opieki medycznej na wszystkie instytucje życia społecznego, a przede wszystkim na indywidualnego człowieka²⁴. W tym kontekście uwidoczniły się nowe zadania wychowawcze, które polegały na zmianie mentalności i wytworzeniu poczucia sprawstwa oraz kontroli nad własnym zachowaniem. Ten eksperyment, organizowany pod auspicjami WHO, objął początkowo 15 szkół²⁵, a jego mocną stroną było dobre przygotowanie kadry. Chętni nauczyciele zostali bowiem wcześniej przeszkoleni nie tylko pod względem merytorycznym, ale także w zakresie zmiany własnej mentalności i postaw.

Mówiąc o koncepcji promocji zdrowia, nie sposób pominąć polskiej tradycji w dziejach promocji zdrowia. Jak ukazuje w swoich pracach Demel²⁶,

²³ Karta Ottawska jest oficjalnym dokumentem pierwszej Międzynarodowej Konferencji Promocji Zdrowia, która miała miejsce w Ottawie w 1986 r. Zob. *Wybrane materiały źródłowe i dokumenty podstawowe dotyczące promocji zdrowia*. W: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J. KARSKI, Z. SŁOŃSKA, B. WASILEWSKI. Warszawa 1994, s. 423–429.

²⁴ *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Red. Z. SŁOŃSKA, M. MISIUNA. Warszawa 1993; Z. SŁOŃSKA: *Rola promocji zdrowia w rozwoju edukacji zdrowotnej*. „Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna” 1999, nr 17.

²⁵ We wrześniu 1992 r. 15 polskich szkół podstawowych rozpoczęło prace nad projektem „Szkoła promująca zdrowie” i oficjalnie przystąpiło do Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Po wycofaniu się z projektu dwóch szkół realizację kontynuowało 13 szkół tzw. projektowych. Obok tych placówek, należących do Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, projekt realizowano również w sieciach wojewódzkich. Od stycznia 2008 r. Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie przekształciła się w sieć Szkół dla Zdrowia w Europie. W związku z rosnącym zainteresowaniem promocją zdrowia obecnie takie sieci istnieją we wszystkich województwach, w niektórych funkcjonują sieci rejonowe, powiatowe lub miejskie, utworzone w celu ułatwienia koordynacji i współpracy. Obok szkół także coraz więcej innych placówek oświatowo-wychowawczych, takich jak przedszkola, bursy, domy wczasów dziecięcych, podejmuje starania, by uzyskać Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie. Obecnie w Polsce jest około 2000 placówek w sieci SzPZ. Zob. <http://www.ore.edu.pl> [dostęp: 30.01.2014].

²⁶ M. DEMEL: *Bez historii teoria jest ślepa*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 5, s. 186–187; IDEM: *Sto lat promocji zdrowia...*; IDEM: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. 3. Kraków 2000, s. 151–152.

prekursorem koncepcji promocji zdrowia w naszym kraju był Marcin Kacprzak. Ten wybitny lekarz, humanista, a po II wojnie światowej współtwórca Światowej Organizacji Zdrowia (WHO)²⁷, wyprzedził propagowaną obecnie na świecie koncepcję o całe ćwierćwiecze. Wczytując się w dzieła św. Tomasza z Akwinu, Kacprzak jako pierwszy wyróżnił podwójną funkcję medycyny – naprawczą oraz promocyjną. Pierwsza z nich dotyczy chorych, natomiast druga odnosi się do osób zdrowych. Ponadto Kacprzak w swoich pracach – jak zauważa Demel – pisał o konieczności pomnażania, podnoszenia i doskonalenia zdrowia, czyli mówiąc dzisiejszym językiem – promowania zdrowia. Zdaniem Kacprzaka szkoła miała być środowiskiem wspierającym zdrowie uczniów. Dał temu wyraz w jednym ze swoich licznych aforyzmów, mówiąc, że „uczeń powinien wyjść ze szkoły zdrowszy niż do niej przyszedł”²⁸.

Jednak w latach dziewięćdziesiątych XX wieku szkolna edukacja zdrowotna w większości szkół nadal stanowiła obszar zaniedbany. Wyniki badań wskazywały, że w nikłym zakresie realizowane były zadania wychowawczo-zdrowotne²⁹. O niskim stanie edukacji zdrowotnej informuje nas także memoriał w tej sprawie, skierowany w styczniu 1995 roku do ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej³⁰. Jednocześnie dokonujące się w naszym kraju zmiany systemowe oraz rosnący poziom życia umożliwiały społeczeństwu polskiemu dokonywanie indywidualnych wyborów związanych ze zdrowiem oraz tworzenie własnego stylu życia. W związku z wprowadzaniem w tym okresie reformami strukturalnymi dotyczącymi ochrony zdrowia, a przede wszystkim z przygotowywaną reformą systemu oświaty, pojawiły się nowe nadzieje na ożywienie i rozwój szkolnej edukacji zdrowotnej. W literaturze pedagogiki zdrowia autorzy tacy, jak między innymi Zofia Żukowska i Marian Kapica apelowali o bardziej rzeczowe i metodyczne (o silnej podbudowie biomedycznej, humanistycznej i aksjologicznej) przygotowanie nauczycieli do realizacji treści zdrowotnych³¹. W swoich wypowiedziach podkreślali, że podstawą

²⁷ Ibidem, s. 10.

²⁸ Ibidem, s. 152.

²⁹ B. ZAWADZKA: *Szkoła promująca zdrowie ucznia i nauczyciela*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1995, nr 3; J. NOWOCIEŃ: *Wychowanie zdrowotne w szkole współczesnej wobec zagrożeń rozwoju wielostronnego ucznia*. W: *Nauki o wychowaniu a promocja zdrowia*. Red. Z. CZAPLICKI, W. MUZYKA. Olsztyn 1997, s. 87–91.

³⁰ *Memoriał do Ministra Edukacji Narodowej*. „Lider” 1995, nr 6, s. 6–7.

³¹ Liczne prace dotyczą kształtowania kompetencji i osobowości nauczyciela zdrowia. Zob. wybrane: M. KAPICA: *Zdrowie jako kategoria pedagogiczna w programach studiów zaocznych*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. Red. Z. JASIŃSKI, T. LEWOWICKI. Opole 1998, s. 173–186; IDEM: *Ku pedagogice zdrowia w pedeutologii*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Red. B. RATUŚ. Zielona Góra 1994; IDEM: *Czy edukacji zdrowotnej potrzebna jest teoria?* W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej*. Stan

edukacji nauczycielskiej powinna być interdyscyplinarność, przygotowanie merytoryczno-motywacyjne i metodyczno-organizacyjne, innowacyjność, a także kompetencje do poznawania i rozumienia wychowanka oraz kreowanie wartości zdrowia we wszystkich jego wymiarach — fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym. Z kolei wzrastająca stratyfikacja społeczna polskiego społeczeństwa wymagała od nauczycieli w ich pracy wychowawczo-zdrowotnej umiejętności o charakterze diagnostycznym³², pomocowym, doradczym, wyrównawczym i terapeutycznym³³. W wyniku interdyscyplinarnych dyskusji lekarzy, pedagogów, psychologów i socjologów w Uchwale Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 27 stycznia 2000 roku, dotyczącej minimalnych wymagań programowych dla studiów magisterskich na kierunku pedagogicznym, uwzględniono przedmioty dotyczące zdrowia: w bloku przedmiotów podstawowych — biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, a w bloku przedmiotów kierunkowych — edukację zdrowotną³⁴.

Natomiast w edukacji szkolnej — na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego — wychowanie zdrowotne, coraz częściej określane, także urzędowo, mianem edukacji zdrowotnej, edukacji prozdrowotnej lub wychowania prozdrowotnego, ponownie zostało włączone do programów nauczania szkół, otrzymując nowy status programowo-szkolny³⁵. Począwszy od drugiego etapu nauczania, to znaczy w klasach IV—VI, wprowadzone

i oczekiwania. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa 2001, s. 79; Z. ŻUKOWSKA: *Pedagogika humanistyczna a przygotowanie nauczycieli do edukacji zdrowotnej i edukacji sportowej młodzieży*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLKOWSKA, H. KWIATKOWSKA, S. KWIATKOWSKI. Warszawa 1998, s. 223—231; EADEM: *Cele kształcenia nauczycieli rozpatrywane w kategoriach człowiek — pedagog — specjalista*. „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 3—4, s. 144—150; EADEM: *Pedagogiczne kształcenie kadr wychowania zdrowotnego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1992; E. KASPEREK: *Kompetencje nauczyciela do realizacji edukacji zdrowotnej w szkole*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. ŻUKOWSKA, R. ŻUKOWSKI. Warszawa 2002, s. 153—159.

³² *Współczesne zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży Raciborza*. Red. M. KAPICA, A. SZECÓWKA. Wrocław 1996.

³³ E. SYREK: *Spoleczne aspekty nierówności w stanie zdrowia*. „Auxilium Sociale” 1998, nr 5; IDEM: *Zdrowie w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej...*, s. 40—44; IDEM: *Reprodukcja kulturowa a socjalizacja zdrowotna*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. ŻUKOWSKA, R. ŻUKOWSKI. Warszawa 2002; Z. KAWCZYŃSKA-BUTRYM: *Ubóstwo, alkoholizm i choroba w pamiętnikach pracowników socjalnych — wyzwania dla promocji zdrowia*. „Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna” 2000, nr 18.

³⁴ B. ZAWADZKA: *Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA, s. 183.

³⁵ Dz.U. z 1999 r., nr 14.

zostały ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Za realizację tych ścieżek odpowiedzialni byli nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu odpowiednio włączali treści danej ścieżki. Częściowej realizacji tych treści można było dokonać w czasie odrębnych, modułowych, kilkugodzinnych zajęć. Za wdrożenie i realizację edukacji zdrowotnej w szkole odpowiedzialny był dyrektor, a w klasie – wychowawca. Dyrektor mógł również powołać szkolnego koordynatora do spraw edukacji zdrowotnej.

Jednak jak wykazały raporty z badań, ranga nadana treściom związanym ze zdrowiem była w poszczególnych szkołach zróżnicowana. Daleko idąca autonomia szkół, a także programy autorskie, spowodowały, że dobór treści i wskazówek metodycznych był na różnym poziomie. Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, dotyczącej szkolnej edukacji zdrowotnej, okazała się nie w pełni rozwinięta. Większość nauczycieli formalnie odpowiedzialnych za realizację ścieżki nie realizowała jej w odpowiednim zakresie. Jednocześnie zdarzali się nieliczni nauczyciele, którzy zgodnie z nowym myśleniem edukacyjnym, kierując się wiedzą i doświadczeniem, wdrażali do działalności wychowawczo-zdrowotnej własne inicjatywy i godne uwagi przedsięwzięcia³⁶.

Obecnie, zgodnie z obowiązującą nową podstawą programową kształcenia ogólnego³⁷, zrezygnowano ze ścieżek edukacyjnych, w tym również ze ścieżki edukacji prozdrowotnej. Jednak wymagania dotyczące edukacji zdrowotnej uwzględniono w treściach wybranych przedmiotów. Przyjęto więc model organizacyjny zalecany przez Światową Organizację Zdrowia, zgodnie z którym treści dotyczące zdrowia włączane są do poszczególnych przedmiotów (model „rozproszony”), a wiodącym przedmiotem jest wychowanie fizyczne. Innym zatem rozwiązaniem, niż w poprzedniej podstawie programowej, jest powiązanie edukacji zdrowotnej z wychowaniem fizycznym; jednocześnie wzbogaceni uległ zakres treści dotyczących kształtowania kompetencji psychospołecznych uczniów oraz zmieniły się wymagania dotyczące edukacji zdrowotnej:

- na I etapie edukacyjnym wyodrębniono obszar „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna”;
- na II, III i IV etapie edukacyjnym zapisano, że wychowanie fizyczne „pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej”;
- w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych wyodrębniono blok tematyczny „edukacja zdrowotna”.

³⁶ G. PIECHACZEK-OGIERMAN: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Toruń 2009, s. 184–205.

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

– rozszerzono zakres edukacji zdrowotnej o aspekty zdrowia psychospołecznego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności życiowych (osobistych i społecznych)³⁸.

W zapisie podstawy programowej dotyczącej edukacji zdrowotnej zrezygnowano z zasady „spiralności” kształcenia, przyjmując, że treści nauczania na poszczególnych etapach nie powinny się powtarzać. Tylko w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej wskazano na potrzebę zachowania ciągłości procesu edukacji, rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej, i wyodrębniono w tym celu treści nauczania dla klasy pierwszej³⁹.

Podsumowując przedstawione treści, możemy skonstatować, że geneza wychowania zdrowotnego to przede wszystkim historia idei i myśli, łączących praktykę medyczną z rzeczywistością społeczno-kulturową. W Polsce wychowanie zdrowotne kształtowało się w różnych epokach historycznych – począwszy od Oświecenia przez okres zaborów, lata II Rzeczypospolitej, okres okupacji i Polskę Ludową, aż po współczesność. Ostateczne umiejscowienie kategorii zdrowia w pedagogice dokonało się za sprawą Macieja Demela, który stworzył teoretyczne fundamenty pedagogiki zdrowia.

Koncepcja wychowania zdrowotnego na przestrzeni wieków formułowała się na bazie potrzeb zmieniającego się życia społeczno-gospodarczego i politycznego kraju. Jednak wspólnym elementem, łączącym różnorodne okresy i odmienne stanowiska, było wychowanie sprawnego, autonomicznego, aktywnego, szczęśliwego – czyli zdrowego człowieka. Jednocześnie możemy zauważyć, że w każdej epoce historycznej, bez względu na zaangażowanie i współpracę uczestników procesu edukacyjnego oraz specjalistów różnych dziedzin, sytuacja życiowa oraz społeczno-ekonomiczna uczniów była (i jest) ważnym czynnikiem, umożliwiającym bądź utrudniającym realizację założeń wychowania zdrowotnego – dokonywania przez uczniów prozdrowotnych wyborów.

Bibliografia

Druki zwarte

DEMEL M.: *Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce*. W: *Oświata zdrowotna*. Red. H. WENTLANDTOWA. Warszawa 1980.

³⁸ B. WOYNAROWSKA: *Status i miejsce edukacji zdrowotnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. W: *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych*. Red. B. WOYNAROWSKA. Warszawa 2012, s. 19.

³⁹ *Ibidem*, s. 20.

- DEMEL M.: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*. Warszawa 1972.
- DEMEL M.: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa 1968.
- DEMEL M.: *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego 1864–1914*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964.
- DEMEL M.: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa 1980.
- DEMEL M.: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. 1–2 i 3. Kraków 2000.
- KASPEREK E.: *Kompetencje nauczyciela do realizacji edukacji zdrowotnej w szkole*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. ŻUKOWSKA, R. ŻUKOWSKI. Warszawa 2002.
- KAPICA M.: *Czy edukacji zdrowotnej potrzebna jest teoria? W: Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa 2001.
- KAPICA M.: *Ku pedagogice zdrowia w pedeutologii*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Red. B. RATUŚ. Zielona Góra 1994.
- KAPICA M.: *Od teorii do praktyki*. W: *Współczesne zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży Raci-borza*. Red. M. KAPICA, A. SZECÓWKA. Wrocław 1996.
- KAPICA M.: *Zdrowie jako kategoria pedagogiczna w programach studiów zaocznych*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. Red. Z. JASIŃSKI, T. LEWOWICKI. Opole 1998.
- KARSKI J.: *Zdrowie i promocja zdrowia*. W: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J. KARSKI, Z. SŁOŃSKA, B. WASILEWSKI. Warszawa 1994.
- MAZURKIEWICZ E.: *Pedagogika zdrowia a środowisko*. W: *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*. Red. Z. ŻUKOWSKA. Warszawa 1993.
- NOWOCIEŃ J.: *Wychowanie zdrowotne w szkole współczesnej wobec zagrożeń rozwoju wielostron-nego ucznia*. W: *Nauki o wychowaniu a promocja zdrowia*. Red. Z. CZAPLICKI, W. MUZYKA. Olsztyn 1997.
- Oświata zdrowotna*. Red. H. WENTLANDOWA. Warszawa 1980.
- PIECHACZEK-OGIERMAN G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Toruń 2009.
- Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*. Red. Z. RATAJCZAK, I. HESZEN-NIEJODEK. Katowice 1997.
- Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Red. Z. SŁOŃSKA, M. MISIUNA. Warszawa 1993.
- SMARZYŃSKI H.: *Henryk Jordan pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*. Kraków 1958.
- SNOPKO J.: *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867–1914*. Białystok 1997.
- SYREK E.: *Zdrowie w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa 2001.
- SYREK E.: *Reprodukcja kulturowa a socjalizacja zdrowotna*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. ŻUKOWSKA, R. ŻUKOWSKI. Warszawa 2002.
- Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. SOKOŁOWSKA. Warszawa 2000.
- ŚNIADECKI J.: *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Gdańsk 1997.
- WOYNAROWSKA B.: *Status i miejsce edukacji zdrowotnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. W: *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych*. Red. B. WOYNAROWSKA. Warszawa 2012.
- WOYNAROWSKA B., SOKOŁOWSKA M.: *Jak stworzymy szkołę promującą zdrowie*. Warszawa 1993.

- ZAWADZKA B.: *Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa 2001.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Red. S. WOŁOSZYN. Kielce 1998.
- ŻUKOWSKA Z.: *Pedagogika humanistyczna a przygotowanie nauczycieli do edukacji zdrowotnej i edukacji sportowej młodzieży*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, H. KWIATKOWSKA, S. KWIATKOWSKI. Warszawa 1998.
- ŻUKOWSKA Z.: *Zdrowie człowieka rozpatrywane w kategoriach wyboru moralnego i odpowiedzialności*. W: *Zdrowie człowieka w jego egzystencji. Edukacja — wspomaganie — terapia salutocentryczna — powinności — odpowiedzialność*. Red. I. KROPIŃSKA. Elbląg 2000.

Druki ciągłe

- DEMEL M.: *Bez historii teoria jest ślepa*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 5.
- DEMEL M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego*. T. 1: *Czas niewoli*. „Problemy Higieny” 1986, nr 1.
- DEMEL M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego*. T. 2: *Między wojnami*. „Problemy Higieny” 1991, nr 35.
- DEMEL M.: *Odpowiednie dać rzeczy słowo*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 1.
- DEMEL M.: *Sto lat promocji zdrowia w Polsce*. „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1997, nr 1–2.
- DEMEL M.: *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1965, nr 3.
- DEMEL M.: *Wychowanie zdrowotne: geneza, rozwój, stan posiadania, perspektywy*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1992, nr 1.
- KAWCZYŃSKA-BUTRYM Z.: *Ubóstwo, alkoholizm i choroba w pamiętnikach pracowników socjalnych — wyzwania dla promocji zdrowia*. „Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna” 2000, nr 18.
- MAZURKIEWICZ E.: *Pedagogika zdrowia — uzasadnienia i wątpliwości*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1982, nr 1.
- Memoriał do Ministra Edukacji Narodowej*. „Lider” 1995, nr 6.
- SŁOŃSKA Z.: *Rola promocji zdrowia w rozwoju edukacji zdrowotnej*. „Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna” 1999, nr 17.
- SYREK E.: *Społeczne aspekty nierówności w stanie zdrowia*. „Auxilium Sociale” 1998, nr 5.
- SZAMAŃSKI L.: *Higiena i wychowanie fizyczne w aktach normatywnych Komisji Edukacji Narodowej i Magistratur Oświatowych Księstwa Warszawskiego*. „Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu” 1972, z. 16.
- WOYNAROWSKA B.: *Filozofia zdrowia końca XX wieku a szkoła*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 1.
- WOYNAROWSKA B.: *Problemy zdrowotne młodzieży w Polsce*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1990, nr 2.
- WOYNAROWSKA B.: *Strategia wdrażania wszechstronnej edukacji zdrowotnej w szkole*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1997, nr 3.
- ZAWADZKA B.: *Szkoła promująca zdrowie ucznia i nauczyciela*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1995, nr 3.
- ŻUKOWSKA Z.: *Pedagogiczne kształcenie kadr wychowania zdrowotnego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1992.
- ŻUKOWSKA Z.: *Cele kształcenia nauczycieli rozpatrywane w kategoriach człowiek — pedagog — specjalista*. „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 3–4.

Ustawy i przepisy prawne

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 23 lutego 1999 r., nr 14.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r., nr 14, poz. 129).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2002 r., nr 51, poz. 458).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

Wybrane materiały źródłowe i dokumenty podstawowe dotyczące promocji zdrowia. W: Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia. Red. J. KARSKI, Z. SŁOŃSKA, B. WASILEWSKI. Warszawa 1994.

Netografia

<http://www.ore.edu.pl>

Gabriela Piechaczek-Ogierman

Historic development of the idea of health education in Poland

Summary

Health education in Poland is intrinsically linked with the origins of hygiene movement and health-instruction which nowadays is defined as health promotion policy. Health education has been formed through many historical periods from the Enlightenment through the times of Poland partitions, times of the Second Republic, Nazi occupation, the communist regime up to contemporary times. Definitive place of the health education in pedagogy happened due to the Maciej Demel, the founder of theoretical basics of health pedagogy.

The idea of health education has been shaped through centuries on the basis of needs of changing socio-economical and political living conditions. However, the converging element linking all those different periods and diverse views has been to create a vibrant, autonomous, active, happy person – that is a healthy human.

At the same time it is noteworthy to observe that in each historical period, despite of all engagement and cooperation between participants of educational process and involvement of specialists both the life situation and socio-economical conditions of the pupil has been an important factor which either facilitated or obstructed the realisation of central tenets of health education: to make sensible health-oriented choices.

Rzeczywistość
edukacyjno-wychowawcza
w dobie przemian cywilizacyjnych

Małgorzata Bortliczek

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Wychowanie do kultury języka

Wybór odmiany języka i stopnia familiarności wypowiedzi przejawia się na wszystkich poziomach, poczynając od stopnia staranności artykulacji, czyli wymowy: [wogle psze pana] nie razi w szybkiej wymowie potocznej, niedopuszczalne jest jednak w starannej, wypielegnowanej prośbie o wywiad, w wypowiedzi skierowanej na przykład do władzy lub do osoby, na której życzliwości i dobrej opinii bardzo nam zależy. Decyzja co do użycia odmiany języka ma też wielki wpływ na dobór słownictwa: trzeba wybierać między neutralnymi *pieniężdami* i *gotówką*, oficjalnymi *funduszami* i *zasobami finansowymi* a poufałą *forsą* czy *kasą*¹.

Język nie istnieje w próżni. Jest podstawowym i uniwersalnym składnikiem kultury narodowej. Jego obecny kształt to rezultat wielowiekowych procesów. Jego aktualna kondycja to już efekt społecznych zachowań komunikacyjnych. „Przejawiają się one w wyrażaniu określonego stanowiska wobec różnych — szczegółowych bądź ogólnych — kwestii językowych (np. w listach do telewizji, radia, prasy, także — do fachowej prasy językoznawczej), w uczestniczeniu w tzw. »akcjach językowych«, organizowanych od czasu do czasu przez środki społecznej informacji, a przede wszystkim we własnej praktyce językowej, to znaczy w codziennej dbałości o formę językową swoich wypowiedzi mówionych i pisanych [...]”².

Jean Aitchison w jednym z rozdziałów *Ziaren mowy* postawiła pytanie o to, do czego służy język. Odpowiedź na nie sprowadziła do szczęściu

¹ W. PISAREK: *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa 2008, s. 65.

² A. MARKOWSKI: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2008, s. 13.

funkcji: „1. informowanie: *Pociąg na peronie piątym to ekspres z Londynu do Jorku*. 2. wydawanie poleceń lub rozkazów: *Nie krzycz!* 3. wyrażanie uczuć: *Jaki piękny ranek!* 4. kontakty społeczne: *Cześć, co słychać?* 5. gry słowne i poezja: *Gdy z raz się będzie piec, zraz się będzie piec*. 6. mówienie o samym języku: *Nie ma słowa »apentuła«*”³. Kiedy mówimy lub piszemy w jakimś języku, najczęściej dążymy do przekazania informacji oraz do wyrażenia własnych uczuć czy emocji. Inaczej mówiąc, przede wszystkim zwracamy uwagę na treść komunikatu, a nie na jego formę. Z perspektywy odbiorcy dekodującego informację wygląda to podobnie — odbiorca chce się dowiedzieć, co pragniemy przekazać lub co chcemy zmienić za pomocą słów.

Sytuacja zaczyna się komplikować, kiedy odbiorca nie rozumie nadawcy: „I zazwyczaj dopiero wtedy, kiedy czegoś nie zrozumieliśmy, gdy ktoś mówi niewyraźnie albo »jakoś dziwnie«, nie tak, jakbyśmy tego oczekiwali, gdy zdania są w gazecie za długie i pełne trudnych, obcych słów, zwracamy uwagę na **sposób mówienia lub pisanie**”⁴.

Poprawność językowa powinna być właściwością każdego tekstu w komunikacji ustnej i pisanej. „Nieprzestrzeganie normy językowej — jak pisze Iwona Benenowska — grozi autorowi tekstu niezrozumieniem, zrozumieniem opacznym, lekceważeniem lub ośmieszeniem. Większość użytkowników współczesnej polszczyzny zdaje sobie z tego sprawę. Są jednak i tacy, którzy uznają zagadnienia związane z poprawnością językową za całkowicie zbędne, traktują je z lekceważeniem, wychodząc z założenia, że wszyscy mówimy tym samym językiem, więc i tak się »jakoś dogadamy«, »każdy Polak zrozumie drugiego Polaka« itp.”⁵. O tym, że stopień alfabetyzacji Polaków jest niezwykle niski, przekonuje książka Aldony Skudrzyk *Czy zmierzch kultury pisma?*, a zwłaszcza analizy tekstów

³ J. AITCHISON: *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*. Tłum. M. SYKURSKA-DERWOJED, Warszawa 2002, s. 32. Funkcje języka opisał Roman Jakobson, tworząc powszechnie znany schemat komunikacyjny, oparty na konstytutywnych czynnikach, charakterystycznych dla wszystkich aktów mowy. Są nimi: kontekst, nadawca, odbiorca, kontakt, komunikat, kod; każdy z tych sześciu czynników determinuje inną funkcję językową. Zachowując kolejność wyliczenia ze zdania poprzedniego, wyróżnionym składnikom aktów mowy odpowiadają: funkcja poznawcza (oznaczająca, denotatywna), funkcja emotywna (czysty element emotywny, jak podkreśla Jakobson, stanowią wykrzykniki), funkcja konatywna (prezentuje najczystsza ekspresję w formie wołacza i rozkazownika), funkcja fatyczna, funkcja metajęzykowa, funkcja poetycka. Zob. R. JAKOBSON: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: IDEM: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. T. 2. Red. M.R. MAYENOWA. Warszawa 1989, s. 77–124.

⁴ A. MARKOWSKI: *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*. Warszawa 2000, s. 14 [wyróżnienie autora].

⁵ I. BENENOWSKA: *Refleksje w zakresie poprawności językowej*. W: *Siła słów i ludzi*. Red. M. ŚWIĘCICKA. Bydgoszcz 2008, s. 37.

dokumentujących reprezentatywny obraz nieprofesjonalnej polszczyzny pisanej⁶.

Jako dzieci uczymy się języka łatwo i szybko. Płynne opanowanie języka — jak zauważa Aitchison — zajmuje dziecku mniej niż jedną dziesiątą przeciętnej długości życia. „Okolo pięciu lat trwa poznawanie podstawowej wiedzy językowej, następnych pięć — poznanie typowych niuansów, potrzeba kolejnych dziesięciu, by zdobyć wystarczający zasób słownictwa”⁷. A ile potrzeba czasu, żeby władać polszczyzną w sposób prawidłowy, uwzględniając jej wybrane odmiany funkcjonalne i style wypowiedzi?

Andrzej Markowski uważa, że refleksje o języku nie są konieczne w każdej sytuacji. „Co więcej gdybyśmy zawsze wtedy, gdy otwieramy usta, żeby coś powiedzieć, albo bierzemy długopis do ręki, by coś napisać, zaczęli się zastanawiać nad tym, **jak** to zrobić — życie stałoby się koszmarem i pewnie nikt z nikim by się nie porozumiał. Bo język, którego używamy, powinien być przejrzysty, to znaczy powinniśmy od razu odbierać sens tego, co się do nas mówi lub pisze, a nie zastanawiać się nad sposobem takiego przekazu”⁸.

Są jednak teksty — zwłaszcza oficjalne teksty pisane, które wymagają namysłu autora. Odpowiedzią na wyżej postawione pytanie niech zostanie cytata zaczerpnięta z przywołanej już książki Skudrzyk: „Wiedza o piśmienności stanowi byt zasadniczo różny od piśmiennego stylu myślenia i piśmiennego kształtowania tekstów. Wchodzenie w kulturę piśmienności jest, co wynika z jego natury, procesem i w związku z tym ma charakter stopniowalny. Nie da się wskazać tempa ani nie można przewidzieć jakości tego procesu. Jest to jedno ze zjawisk o niewątpliwie emergentnej naturze. Zdecydowanie jednak można wskazać ewidentne przejawy procesu wchodzenia w piśmienność”⁹.

Żeby budować przekaz informacyjny, powinniśmy znać: 1) reguły doboru właściwej jednostki semantycznej (zły dobór słowa może być przyczyną błędu leksykalnego lub frazeologicznego, co potwierdzają np. pary mylonych leksemów: *adaptować* — *adoptować*, *efektowny* — *efektywny*, *formować* — *formułować* lub *Budapeszt* — *Bukareszt*); 2) reguły doboru właściwej formy gramatycznej (złe ukształtowanie struktury składniowej może być przyczyną niezrozumienia lub co najmniej — niejednoznacznej interpretacji,

⁶ A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005. Przykłady analizowanych tekstów zawiera *Aneks*, s. 157–190. Autorami tekstów są: uczniowie szkoły podstawowej, uczeń gimnazjum, uczniowie liceum, studenci (studiów licencjackich, magisterskich) różnych typów szkół wyższych. Antologia tekstów obejmuje także: teksty kierowane do urzędów i instytucji, listy motywacyjne, teksty z prasy o obiegu lokalnym.

⁷ J. AITCHISON: *Ziarna mowy...*, s. 51.

⁸ A. MARKOWSKI: *Jak dobrze mówić i pisać po polsku...*, s. 14–15 [wyróżnienie autora].

⁹ A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma?...*, s. 99.

por. np. niepoprawne konstrukcje składniowe z imiesłowowym równoważnikiem zdania: *Zdając egzamin, został przyjęty na studia — zamiast: Po zdaniu egzaminu został przyjęty na studia; *Czytając takie reportaże, łzy napływają do oczu same — zamiast: Kiedy czyta się takie reportaże, łzy napływają do oczu same)¹⁰; 3) reguły realizacyjne (niewłaściwa wymowa lub pisownia mogą ośmieszyć nadawcę, np. zbędne uproszczenia grup spółgłoskowych: *tszea, *czszea, *czea — zamiast: tszeba)¹¹.

W komunikacji werbalnej posługujemy się słowami oraz regułami gramatycznymi. O niewyobrażalnym bogactwie słownictwa pisze Markowski: „Słów jest w polszczyźnie dużo — może nawet ponad sto pięćdziesiąt tysięcy, ale w sytuacjach codziennych każdemu z nas wystarczy kilka, najwyższej kilkanaście tysięcy, a więcej niż dwudziestoma tysiącami wyrazów posługuje się tylko niewielu Polaków”¹². Z kolei reguł gramatycznych, którymi najczęściej posługujemy się w sposób bezrefleksyjny, jest zapewne nie więcej niż kilkaset, „lecz na co dzień posługujemy się chyba zaledwie kilkudziesięcioma (istnienia wielu reguł w ogóle nie jesteśmy świadomi i wcale nie stosujemy ich w naszych tekstach)”¹³. Przy czym najbardziej podatny na zmiany jest system leksykalny, zaś zdecydowanie wolniej zmianom ulega system gramatyczny. Stopniowo i nieustannie język ewoluuje. Nowe zjawiska znajdują zatem odzwierciedlenie w regułach językowych. „Różnice między językami i wewnątrz języków są oznaką ich elastyczności i zdolności przystosowawczych”¹⁴.

Rozwinięcie artykułu składa się z dwóch części; dwudzielna kompozycja podyktowana została ważną opozycją substancjalną języka, a mianowicie opozycją: mówienie — pisanie. Najtrafniej to prymarne rozróżnienie ujęła Skudrzyk: „Nierzadko współczesną kulturę określa się mianem kultury dominacji mówioności (radio, telewizja, telefon jako środki komunikacji). [...] Taki stan rzeczy prowokuje do nowego spojrzenia na substancjalność głównych odmian językowych. Pierwszą zatem ważną opozycją, wymagającą oglądu, jest, według mojego przekonania, opozycja *mówienie — pisanie*. Opozycję tę chcę ująć w kontekście perspektywy wyznaczonej przez opozycję *oralność — piśmienność*, rozpowszechnioną najszerzej w wersji Ongowskiej, rozumianą jako dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby myślenia, dwa wreszcie sposoby kodowania i dekodowania

¹⁰ Niektóre przykłady błędów zaczerpnęłam z książki A. MARKOWSKIEGO: *Kultura języka polskiego...*, passim.

¹¹ Pisze na ten temat Elżbieta Laskowska, powołując się na opracowanie Stanisława Grabiasa: E. LASKOWSKA: *Reguły zachowań językowych*. W: *Siła słów i ludzi*. Red. M. ŚWIĘCICKA. Bydgoszcz 2008, s. 54; S. GRABIAS: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997.

¹² A. MARKOWSKI: *Jak dobrze mówić i pisać po polsku...*, s. 17.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. AITCHISON: *Ziarna mowy...*, s. 48.

wypowiedzi. Stałe, a zarazem intensywne »poddawanie technologii« być może stawia słowo — ogólniej: kulturę komunikowania, w tym także słowo pisane — w nowej sytuacji [...]”¹⁵.

Zakładam, że zjawiska opisywane w rozwinięciu artykułu należą do usterek, a w najgorszym wypadku — niezamierzonych błędów językowych. Ich przyczyn upatruję w niewiedzy, a także w pewnej ignorancji językowej (bylejakości i niechlujstwie), które uwidaczniają się zwłaszcza w potocznej komunikacji ustnej, czyli w najbardziej powszechnej odmianie polszczyzny.

Jak mówić?

W tej części szkicu chcę przypomnieć, jak w ustnych odmianach polszczyzny (oficjalnej i nieoficjalnej) należy (nadal jeszcze) wymawiać samogłoski nosowe *a*, *ę*¹⁶, ponieważ nie jest to kwestia jednoznaczna. Skupiam się na wymowie tych samogłosek w zakończeniu wyrazu, czyli w tzw. wygłosie. Nie przypominam zasad wymowy samogłosek nosowych wewnątrz wyrazu (w tzw. śródgłosie), ponieważ jest to zagadnienie bardzo obszerne i wymagające znajomości cech artykulacyjnych wybranych spółgłosek dla odróżnienia, kiedy samogłoski nosowe powinny być wymawiane synchronicznie (jednogłoskowo), a kiedy — asynchronicznie (dwugłoskowo).

Bogusław Dunaj, który w roku 2006 na łamach „Języka Polskiego” opublikował *Zasady poprawnej wymowy polskiej*¹⁷, już pierwszy ich punkt poświęcił odpowiednikom wymawianiowym liter *Ą* i *Ę*¹⁸. Poniżej cytuję, jak według tego opracowania należy wymawiać samogłoski nosowe w wygłosie: „Odpowiednikiem litery *Ą* w wygłosie jest w poprawnej wymowie zawsze samogłoska nosowa¹⁹, np. *ido szeroko drogo, z moja matka*. Często jednak słyszy się realizacje niepoprawne, nawiązujące zazwyczaj do podłoża gwarowego.

¹⁵ A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma?...*, s. 9.

¹⁶ W szkicu staram się maksymalnie uprościć zapis fonetyczny. Stosuję pisownię półfonetyczną, wykorzystującą znaki ortograficzne. Wprowadzam tylko jeden znak fonetyczny [o], którego nie można oddać za pomocą ortografii; znak ten odpowiada literze *a*.

¹⁷ B. DUNAJ: *Zasady poprawnej wymowy polskiej*. „Język Polski” 2006, z. 3, s. 161–172.

¹⁸ Zachowuję pisownię stosowaną przez autora zasad. Litery *Ą* i *Ę* w artykule B. DUNAJA w umowny sposób oddają graficzne odpowiedniki samogłosek nosowych.

¹⁹ Przy czym, jak zaznacza B. DUNAJ: „Tzw. samogłoski nosowe są dziś w rzeczywistości połączeniami dwóch segmentów: ustnego *e* lub *o* i *u* niezgłoskotwórczego nosowego” — B. DUNAJ: *Zasady poprawnej wymowy polskiej...*, s. 163.

W południowej i zachodniej Polsce występuje nierzadko wymowa z grupą *-om* w wygłosie: *idom szerokom drogom, z mojom matkom*, natomiast na wschodzie Polski, choć nie tylko tam, spotyka się realizacje z zatrąką nosowości, tj. *ido szeroko drogo, z moja matko*. Niektóre osoby wymawiają w wygłosie połączenie samogłoski *o* i *u* niezgłoskotwórczego, co w uproszczonym zapisie możemy oznaczyć literami *oł*, a więc *idoł szerokoł drogoł, z mojoł matkoł*²⁰. Znacznie bardziej liberalna jest norma wymawianiowa litery *Ę* na końcu wyrazu: „W wymowie starannej pojawiają się fakultatywnie formy *-ę* i *-e*, np. *kupię tę książkę, cieszę się, że cie widzę*. Wymawianie *ę* we wszystkich formach (*kupię tę książkę*) jest nienaturalne. W wymowie potocznej, swobodnej normę stanowią realizacje odnosione we wszystkich pozycjach (*kupie tę książkę, ciesze sie, że cie widze*)”²¹. Podsumowując, zgodnie z przytoczonym zaleceniem normatywnym: na końcu wyrazu literę *Ą* wymawiamy jako *o* (zwane unosowionym *o*), a literę *Ę* — jako *e* lub *ę*, przy czym nosowość powinna być tylko lekko zaznaczona.

Bardzo ciekawymi obserwacjami na temat relacji między obowiązującym wzorcem a rzeczywistą wymową praktykowaną wśród tzw. „nowych inteligentów”²² dzieli się Halina Kurek — autorka szkicu pt. *Współczesna norma fonetyczna — obowiązujący wzorzec a rzeczywistość (na przykładzie języka inteligencji)*. Prymary system gwarowy „nowej inteligencji” uwidacznia się zwłaszcza w warstwie fonetycznej języka, mimo wyuczzonego systemu wtórnego, czyli języka literackiego. „Do zjawisk niezauważanych przez interlokutorów — pisze Kurek — należy na przykład: wymowa literackiego wygłosowego — *o*, jak *-o* lub *-om*, np.: *na rosprawie chabilitacyjnom składa się, plan ktury mać państwo pszet sobo, pszed naszo ero, dla ludzi ktuży zajmują się izotopami, śfjad jez nasyczny jako,ż bosko supstancjo* itp.”²³. Nieznajomość

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Pisząc o „nowej inteligencji”, autorka wzięła pod uwagę: pochodzenie społeczne, geograficzne i poziom wykształcenia: „W latach 1945–1992 szkoły wyższe ukończyło w Polsce 1,7 mln absolwentów. Wielu z nich, wywodząc się ze wsi, osiedliło się na stałe w miastach. [...] »Nowa inteligencja« wniosła więc do kultury miast swoją wiedzę, zdolności i umiejętności, ale wniosła także język, nieco odmienny od polszczyzny ogólnopolskiej. Jego odmienność wiąże się przede wszystkim z pochodzeniem społecznym i geograficznym »nowych inteligentów«. Ludzie ci, wywodząc się ze wsi, jako pierwszy język opanowali gwarę. Polszczyzna literacka była dla nich systemem wtórnym, wyuczonym w procesie kształcenia”. H. KUREK: *Współczesna norma fonetyczna — obowiązujący wzorzec a rzeczywistość (na przykładzie języka inteligencji)*. W: *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. MIODEK, współpr. M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA, I. BORKOWSKI. Wrocław 1999, s. 203.

²³ Ibidem, s. 204. Zapisując cytowane frazy, autorka posłużyła się znakami alfabetu fonetycznego. Dla potrzeb popularyzatorskich zapis zamieniłam na półfonetyczny, zdecydowanie niezgodny z ortografią, ale oddający specyfikę wymowy, np. ubezdźwiecznienia lub udźwiecznienia spółgłosek.

zasad poprawnej wymowy, a właściwie — ich niezauważanie — autorka zilustrowała kilkunastoma przykładami; oprócz informacji o wymawianiu samogłoski nosowej *o*, pisała między innymi o wymawianiu *i* zamiast ogólnopolskiego *y* (np. *na uniwersytecie*) czy o realizacji twardego *l* w pozycji przed *i* (np. *lystonosz, materiał lyczocy*). Analiza różnych przykładów skłoniła ją do następujących wniosków: „»Nowy inteligent« nie jest pewny wyuczonego wtórnie języka. W wypadku istnienia kilku wariantów wymawianiowych ma wątpliwości, który z nich uznać za poprawny. [...] Szukając autorytetu, który rozstrzygałby jego dylemat, za wzór do naśladowania przyjmuje pismo. [...] Szukanie wzorców wymawianiowych w słowie pisanym świadczy więc o tym, że nadawca nie nabył jeszcze kompetencji językowej właściwej elicie inteligenckiej i w związku z tym za poprawne uznaje substytuty realizacji wzorcowych. Należą do nich: 1) wymowa zgodna z pisownią, ale odbiegająca od normy wymawianiowej polszczyzny literackiej, 2) wymowa niezgodna z pisownią, lecz uwzględniająca realizację przynajmniej jednego segmentu z pismem i 3) wymowa hiperpoprawna”²⁴.

Wymowę zgodną z pisownią (część pierwsza wniosku) dostrzec można również w praktyce szkolnej. O nienaturalnym i nieakceptowanym sposobie literowego wymawiania czy odczytywania wyrazów pisze Tomasz Karpowicz: „w szkole podstawowej, a nieraz także później, zwraca się uwagę na to, by uczniowie wymawiali polskie wyrazy tak, jak je piszą. Dzięki temu łatwiej zapamiętują rozstrzygnięcia ortograficzne, ale nabywają wymowy nienaturalnej — literowej — tam, gdzie od zgodności z literami trzeba odejść”²⁵. Wymowę zasadniczo niezgodną z pismem Kurek (część druga cytowanego powyżej wniosku) klasyfikuje jako wymowę mieszaną głoskowo-literową, nazywając ją „uśrednioną realizacją literacką”. Realizację hiperpoprawną (trzecia część wniosku) ilustrują takie przykłady błędnej wymowy, jak: *fragmęt, cmętasz, oczywiścę* czy *mjanowićę*²⁶. Poniżej rozwijam zagadnienie hiperpoprawności w odniesieniu do końcówek fleksyjnych: rzeczownikowych (*-om*) i czasownikowych (*-em*), które powinny być wymawiane z zachowaniem wygłosowego *-m*.

W podręcznikach gramatycznych stosunkowo rzadko pisze się o dwugłoskowej wymowie końcówek *-em* (*umiem, wiem, rozumiem*) oraz *-om* (*mamom, tatom, dzieciom*). Przy czym właśnie te końcówki są źródłem błędów i artykulacyjnych, i ortograficznych. Poniżej prezentuję przegląd opinii na temat końcówek czasownikowych (*-em, -ę*) i rzeczownikowych (*-om, -ą*). Opinie te dotyczą zarówno kwestii fleksyjnych, jak i ortoepicznych (tj. wymowy i zapisu).

²⁴ Ibidem, s. 205.

²⁵ T. KARPOWICZ: *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa 2009, s. 21.

²⁶ H. KUREK: *Współczesna norma fonetyczna...*, s. 206.

Rzeczowniki wszystkich rodzajów w celowniku liczby mnogiej są obsługiwane przez końcówkę *-om*. W wydanej w 1973 roku *Fleksji polskiej* Jan Tokarski napisał: „Najprostszą formą relacji między końcówkami a tematami jest występowanie jednej końcówki dla wszystkich rzeczowników w danym przypadku. Przykładem tego może być celownik liczby mnogiej mający w dzisiejszej polszczyźnie jedyną końcówkę *-om*: *ojcom, żonom, polom, rzeczom*”²⁷. Hanna Jadacka w wydanej w 2007 roku *Kulturze języka polskiego* napisała: „W liczbie mnogiej celownik ma bezwyjątkową, wspólną dla wszystkich rodzajów końcówkę *-om*: *antylopom, barmankom, wiolonczelistkom, kukułkom, orkom, kielbasom, kometom*”²⁸. Z kolei Mirosław Bańko w *Wykładach z polskiej fleksji* zaliczył celownik liczby mnogiej rzeczowników (zawsze z końcówką *-om*) do łatwych przypadków w deklinacji rzeczownikowej²⁹. Opinie te nie powinny jednak uspić czujności ortoepicznej Polaków, ponieważ końcówka *-om* stwarza dwa zagrożenia poprawnościowe: 1) ortofoniczne i 2) ortograficzne.

1. Zagrożenie ortofoniczne wynika z reguły fonetycznej nakazującej synchroniczną wymowę samogłoski nosowej *o*, w wygłosie. Regułę tę przytoczyłam powyżej, odwołując się do najnowszego opracowania zasad wymowy polskiej Dunaja. Zasada ta jest rozciągana przez analogię i na końcówkę *-om*, którą należy wymawiać dwugłoskowo, np. *komu?* – *mamom*, *czemu?* – *książkom*. Przy czym (paradoksalnie) wtedy, kiedy w wygłosie powinno wybrzmieć *o* (*ido*, z *mamo*, i *tato*.), to wybrzmiewa niepoprawne dwugłoskowe *-om* (**idom* z *mamom* i *tatom*).
2. Zagrożenie ortograficzne dotyczy paradygmatu żeńskiego, w którym narzędnik liczby pojedynczej ma końcówkę *-ą*, a celownik liczby mnogiej – końcówkę *-om*. Słyszac zatem wyizolowany z kontekstu leksem *panó* powinniśmy zachować czujność ortograficzną (skorelowaną z czujnością fleksyjną) i zastanowić się, czy chodzi o zapis z *panią*³⁰ (narzędnik liczby pojedynczej), czy o formę *paniom* (celownik liczby mnogiej). W parach wyrazowych należących do paradygmatu żeńskiego, np. *idę z ciocią* – *macham ciociom*, *rozmawiam z mamą* – *koncert dedykowany mamom*, z reguły wyróżnione formy rzeczowników są źródłem wątpliwości a w konsekwencji – błędów poprawnościowych. Wydaje się, że w praktyce obecne są trzy sposoby artykulacji końcówek *-ą* i *-om*: 1) poprawna

²⁷ J. TOKARSKI: *Fleksja polska*. Warszawa 1973, s. 52.

²⁸ H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2007, s. 29.

²⁹ M. BAŃKO: *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa 2012, s. 181.

³⁰ Rzeczownik *pani* wyjątkowo przyjmuje końcówkę *-ą* także w bierniku liczby pojedynczej (por. *Witam panią*). Końcówka *-ą* jest w liczbie pojedynczej rodzaju żeńskiego „regularnym zakończeniem narzędnika: *kobiet-ą, szkoł-ą, drog-ą, cioci-ą* i także: *panią*”. A. NACÓRKO: *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*. Warszawa 1998, s. 135.

artykulacja obu końcówek (synchroniczna dla końcówki *-ą* i zachowująca dwie głoski w końcówce *-om*), 2) dwugłoskowa wymowa każdej końcówki, czyli zarówno *-ą*, jak i *-om* wymawiane są jako *om*, a także 3) wymowa synchroniczna tychże końcówek (jako *o*), wynikająca z dążenia do hiperpoprawności w wypadku końcówki *-om*.

Problem z pogranicza ortoepii i fleksji dotyczy także paradygmatu czasowników. Chodzi o różnie klasyfikowaną grupę czasowników (i ich de-rywatów prefiksalnych) zakończonych na *-em* w 1. osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Tradycyjne opisy gramatyczne zaliczają czasowniki z końcówką *-em* (*jem*, *rozumiem*, *śmiem*, *umiem*, *wiem*) do czwartej koniugacji. Klasyfikacje uwzględniające podział tylko na trzy koniugacje włączają tę nieliczną grupę czasowników do koniugacji trzeciej³¹. Bez względu na interpretację klasyfikacyjną³² należy uzmysłowić uczniom, że końcówkę 1. osoby liczby pojedynczej czasowników typu *jem*, *rozumiem*, *śmiem*, *umiem* i *wiem* należy wymawiać dwugłoskowo jako *-em*; absolutnie nie należy jej wymawiać synchronicznie: *-ę* czy *-e*.

Zalecana dwugłoskowa wymowa końcówki *-em* oraz zalecana synchroniczna (jednogłoskowa) wymowa końcówki *-ę*, występującej w koniugacji pierwszej (*idę*, *idziesz*; *niosę*, *niesiesz*) i drugiej (*mówię*, *mówisz*; *liczę*, *liczysz*) prowadzi do dezorientacji. W rezultacie można obserwować eliminowanie dwugłoskowej wymowy końcówki *-em*, ponieważ użytkownik polszczyzny znacznie częściej wygłos pierwszej osoby liczby pojedynczej wymawia jako *-e* (*ide*, *licze*) lub *-ę* (*idę*, *liczę*). Mniej zorientowani w niuansach koniugacyjnych Polacy mogą więc popadać w hiperpoprawność i wymawiać końcówkę *-em* obecną w czasownikach: *jem*, *rozumiem*, *śmiem*, *umiem*, *wiem* jako *-ę* (**ję*, **rozumię*, **śmie*, **umię*, **wię*) lub jako *-e* (**je*, **rozumie*, **śmie*, **umie*, **wie*), co z kolei powoduje identyfikację pierwszej osoby (np. ja *jem*) z osobą trzecią (np. ona *je*).

³¹ Podział na cztery grupy koniugacyjne proponuje m.in. Tomasz Karpowicz, pisząc: „Czasowniki pierwszej koniugacji rozpoznajemy po dwóch końcówkach: *-ę* w 1. osobie liczby pojedynczej oraz *-esz* w 2. osobie liczby pojedynczej. Dla drugiej koniugacji właściwe jest zakończenie *-isz* (*-ysz*) w 2. osobie liczby pojedynczej. Czasowniki trzeciej koniugacji kończą się w 1. osobie liczby pojedynczej na *-am*, natomiast czasowniki czwartej koniugacji — na *-em*”. T. KARPOWICZ: *Gramatyka języka polskiego. Zarys*. Warszawa 1999, s. 113. Janusz Strutyński proponuje podział na trzy koniugacje: pierwszą *-ę*, *-esz*, drugą *-ę*, *-isz* (*-ysz*) oraz koniugację trzecią *-m*, *-sz*. J. STRUTYŃSKI: *Gramatyka polska*. Kraków 1999, s. 198.

³² „Współczesne opisy czasownika, szczególnie uniwersyteckie, dawno już odeszły od podziału na cztery koniugacje, wyodrębnione na podstawie różnic w formach 1. i 2. os. czasu teraźniejszego (I koniugacja: *-ę*, *-esz*; II: *-e*, *-isz*; III: *-am*, *-asz*; IV: *-em*, *esz*). Zastąpiono go wyodrębnieniem 11 grup koniugacyjnych, opartym na obocznościach tematycznych, znacznie ważniejszych niż odrębności końcówek”. H. JADACKA: *Kultura języka polskiego...*, s. 87.

Na zjawisko to zwraca uwagę Jan Miodek w eseju *Czwarta koniugacja w zaniku*: „Koniugacja czwarta jest najłabsza ilościowo, a z czasownikami do niej należącymi rodacy mają najwięcej poprawnościowych kłopotów. Oto 1. osoba l. poj. zlewa się brzmieniowo u wielu osób z postacią 3. osoby: *ja nie rozumie, ja nie umie tego zrobić* — tak jak *on nie rozumie, on nie umie tego zrobić*, 3. osoba l. mn. zaś odpowiada formalnie postaciom dwu pierwszych koniugacji: *oni rozumia, oni nie umia* — tak jak *oni łamia, niosą, palą, słyszą*. A że samogłoska nosowa *ę* na końcu słów najczęściej wymawiana jest jak *e*, można powiedzieć, że u osób posługujących się przytoczonymi wyżej formami dochodzi do utożsamienia koniugacji czwartej z pierwszą: *ja rozumie, oni rozumia* — tak jak *ja łamie, oni łamia*”³³.

Przytoczony wywód nie może pozostać bez komentarza poprawnościowego, który brzmi następująco: „Przypominam więc, że jedynie poprawne postaci 1. osoby l. poj. czasowników koniugacji czwartej to (*ja*) *umiem, rozumiem, (ja) nie umiem, nie rozumiem* — z wygłosowym *m* (takim jak w wyrazach *dom, złom, ogrom, załom*). Temat zaś 3. osoby l. mn. czasowników *umieć, rozumieć* poszerzony jest o cząstkę *-ej-*: (*oni, one*) *umieją, rozumieją*”³⁴.

Destabilizację wymowy i zapisu analizowanej końcówki komentuje także jeden z laureatów katowickiego ogólnopolskiego „Dyktanda”, Maciej Malinowski: „Językoznawcy uważają, że eliminowanie spółgłoski *-m* z form *umiem, rozumiem* ma swą przyczynę. Otóż zdarza się, że formy *ja chcę, ja biore, ja widzę* wymawiane są jako... *ja chcem* (słynne *nie chcem, ale muszem* Lecha Wałęsy), *ja biorem* (albo nawet *ja bierem*), *ja widzem*. Taka artykulacja to oczywiście błąd (i to wielki). Mniej wyrobieni językowo osobnicy, sądząc, że owo *-m* w formach *ja umiem, ja rozumiem* również wygląda na niepoprawne, zamieniają je niepotrzebnie na *-ę* (mówią: *ja umię, ja rozumię*)”³⁵.

Jak pisać?

Zdaniem Skudrzyk „znamienną cechą komunikacyjnej współczesności jest swoisty stan »nadprodukcji tekstów pisanych«. Masowo powstają ulotki, kartki informacyjne, indywidualne ogłoszenia, ale także biuletyny infor-

³³ J. MIODEK: *O języku do kamery*. Rzeszów 1992, s. 143.

³⁴ Ibidem.

³⁵ M. MALINOWSKA: *Umiem, rozumiem (a nie: umie, rozumie). Niezadługo (a nie: zanieadługo)*. W: http://www.przelom.pl/porady-archiwum/2010_12_2590/Umiem-rozumiem-a-nie-umie-rozumie-Niezadlugo-a-nie-zanieadlugo/ [dostęp: 1.11.2013].

macyjne, gazetki spółdzielcze, osiedlowe, partyjne, samorządowe. Łatwość dostępu do narzędzi pisania, do druku, powielania itd. czyni z tekstu pisanego prosty sposób masowej komunikacji. Ale zauważmy, że bywa to tekst pisany bardzo często przez osoby profesjonalnie do takiego zadania nieprzygotowane³⁶.

Użytkownik języka, który nie posiadał umiejętności posługiwania się pisaną odmianą polszczyzny, nie posiadał też piśmiennego stylu myślenia czy piśmiennego stylu poznawczego. Pisze na ten temat Mirosława Marody w książce *Technologie intelektu*, charakteryzując przedpiśmienny styl poznawczy jako konkretny: „konkretność stylu myślenia przedpiśmiennego cechuje bezpośredniość danych; tę bezpośredniość rozumieć trzeba w dwu aspektach: jako danych głównie zmysłowych oraz jako danych wynikających z własnego doświadczenia praktycznego jednostki³⁷”.

Wymowę i pisownię ujednolicają reguły systemowe i poprawnościowe. Do zasad doboru właściwej wymowy lub pisowni należą: 1) zasady poprawności ortofonicznej (artykulacja głosek zgodnie z konwencją języka polskiego), 2) zasady adekwatności prozodycznej (stosowanie akcentu, intonacji i innych cech prozodycznych zgodnie zarówno z konwencją, jak i z intencją nadawcy), 3) zasady graficzne (zapis znaków graficznych zgodnie z przyjętymi w języku polskim normami), 4) zasady ortograficzne, 5) zasady interpunkcyjne³⁸.

Poniższa część szkicu, mieszcząc się w odpowiedzi na pytanie: jak pisać, dotyczy zasad z grupy trzeciej, czwartej i piątej; kolejno przywoływane zostały wybrane uwagi o błędach graficznych, ortograficznych i interpunkcyjnych.

Błędy graficzne

Alfabet języka polskiego opiera się na alfabecie łacińskim. Niezupełna zgodność alfabetu łacińskiego z repertuarem dźwięków polszczyzny skłoniła kodyfikatorów do wprowadzenia do alfabetu polskiego znaków diakrytycznych (ogonków, łuczków i kropek) a także dwuznaków i trójznaku *dzi* wymawianego *dź*.

³⁶ A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma?...*, s. 101.

³⁷ Podaję na podstawie: Ibidem, s. 78. Przywołane źródło ma następujący adres bibliograficzny: M. MARODY: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.

³⁸ E. LASKOWSKA: *Reguły zachowań językowych...*, s. 54.

Zjawisko, na które pragnę zwrócić uwagę w tym fragmencie szkicu, to pomijanie znaków diakrytycznych (przede wszystkim w transmiterach korespondencji prywatnej, tj. w mailach i SMS-ach), które powoduje wieloznaczność, zawłaszcza gdy wyraz bez znaku diakrytycznego znajduje się poza kontekstem. Litery pozbawione znaków diakrytycznych zakłócają semantykę tekstów. Bezgraniczne ufanie automatycznej korekcie komputerowej może spowodować przeoczenie wielu błędów literowych, które (pozwornie) błędami nie są, ponieważ wyrazy bez znaków diakrytycznych także mają sens, o czym przekonują liczne przykłady. Oto wybrane z nich: 1) dla liter będących znakami samogłosek nosowych: *chrzest* (zamiast: *chrzęst*), *kreta* (zamiast: *kręta*), *miedzy* (zamiast: *między*), *sady* (zamiast: *sądy*), *wiec* (zamiast: *więc*)³⁹; 2) dla litery *ł*, będącej znakiem tzw. *u* niesylabicznego: *mył* (zamiast: *mył*), *pól* (zamiast: *pół*), *stal* (zamiast: *stał*), *złoty* (zamiast: *złoty*); 3) dla litery *ó*, będącej znakiem samogłoski *u*: *głownie* (zamiast: *głównie*), *moc* (zamiast: *móc*), *robot* (zamiast: *robót*); 4) dla liter oznaczających spółgłoski miękkie śród-kowojęzyczne: *głos* (zamiast: *głoś*), *prac* (zamiast: *prac*), *siec* (zamiast: *siec*). Tego typu przykłady można mnożyć, uwzględniając także homonimiczność końcówek fleksyjnych wyrazów o różnych znaczeniach⁴⁰.

Automatyczna korekta stosowana w programach komputerowych nie wskaże opisanych literówek, ponieważ błędnie zapisane wyrazy, mimo iż nie pasują do kontekstu, są obecne w słowniku. Semantyczną poprawność tekstu, zależącą niejednokrotnie od jednej litery, musi sprawdzić i skorygować autor. Problem pozornie mija, kiedy wyraz zapisany bez znaku diakrytycznego nie istnieje w słowniku (lub nie został do niego jeszcze wprowadzony), wtedy wyświetla się czerwony szlaczek, czyli podkreślenie sugerujące konieczność korekty. Problem rzeczywiście mija, kiedy autor tekstu skoryguje błędnie zapisany wyraz, przede wszystkim bazując na wiedzy własnej, w drugiej kolejności — respektując podpowiedź programu.

³⁹ Listę podanych przykładów można poszerzyć o przykłady wyrazów należących do tego samego paradygmatu: 1) do deklinacji rzeczownikowej: *mama* (*mama*), *tata* (*tata*), *ofiara* (*ofiara*); 2) do deklinacji przymiotnikowej: *młoda* (*młoda*), *równa* (*równa*), *stara* (*stara*); 3) do deklinacji zaimkowej: *jaka* (*jaka*), *która* (*która*), *taka* (*taka*); 4) do koniugacji: *pije* (*pije*), *tyje* (*tyje*), *wyje* (*wyje*), a także 5) o homonimy typu *szyja* (rzeczownik lub czasownik *szyja*), *wiedza* (rzeczownik lub czasownik *wiedza*).

⁴⁰ Minimalne pary wyrazowe (różniące się jednym fonemem — w wypadku wymowy, lub jednym grafemem — w wypadku zapisu) są znane z opracowań poświęconych fonologii. Piszą na ten temat autorzy gramatyk języka polskiego, m.in. Alicja Nagórko, Janusz Strutyński, Henryk Wróbel. Zmianę fonemu nagłosowego ilustrują następujące ciągi wyrazów: *bak* : *hak* : *jak* : *lak* : *mak* : *rak* : *sak* : *tak*. W śródgłosie wyrazy różnią się fonemem samogłoskowym: *bak* : *bek* : *bok* : *buk* : *byk* : *bąk*. W wygłosie możliwe są takie zmiany: *bak* : *bal* : *bar* : *bas* : *bat*.

Błędy ortograficzne

Zasady ortograficzne stanowią uporządkowany zbiór (zasady fonetyczne, morfologiczne, historyczne i uzualne – umowne). Moim zdaniem zbiorem trudnym do opanowania jest zbiór reguł umownych, które dotyczą przede wszystkim dwóch zagadnień: 1) pisowni łącznej lub rozłącznej wyrazów należących do określonych części mowy; 2) pisowni wielką lub małą literą, odpowiednio – nazw własnych i nazw pospolicitych.

W wypadku pisowni łącznej błędy rodzą się z niewiedzy albo – gdy spojrzeć na opisywane zjawisko z innej strony – z działania zasady analogii. Istnieją w języku polskim dwie grupy wyrazów:

1. Rzeczowniki odczasownikowe, np. *czytanie, pisanie, mówienie, parkowanie*, które można tworzyć od czasowników w sposób niemal kategoryjny. Nie zawsze jednak użytkownicy polszczyzny wiedzą, że przeczenie *nie* z tymi rzeczownikami należy pisać łącznie, np. *Proszę o nieparkowanie na podjeździe przy ośrodku zdrowia*. W oryginale zdanie to zapisano: **Proszę o nie parkowanie na podjeździe przy ośrodku zdrowia*. Od każdego z rzeczowników odczasownikowych można utworzyć rzeczowniki zaprzeczone, a reguła mówi (a dotyczy ona całej kategorii rzeczowników, a więc również rzeczowników odczasownikowych), że partykułę przeczącą *nie* z rzeczownikami należy pisać łącznie.

2. Derywaty odczasownikowe, a mianowicie imiesłowy przymiotnikowe (*czytający, mówiący, piszący, widzący* oraz *czytany, mówiony, pisany, widziany*), z którymi partykułę przeczącą *nie* także należy pisać łącznie, np.: *niemówiące dziecko, niepiszący uczeń* oraz *niewidziany sąsiad, niepisany zwyczaj*. Reguła ta obowiązuje od początku 1998 roku⁴¹. Zygmunt Saloni na temat tej zmiany wypowiedział się następująco: „Bez względu na stopień restryktywności przepisów użytkownicy polszczyzny (wykształceni!) stosują i będą wariantywnie stosować łączną i rozdzielną pisownię *nie* z imiesłowami przymiotnikowymi, tak jak różnie piszą tę część z formami odśłownika (gerundium) typu *wyrzucanie*”⁴². Podobnie zinterpretował ją Jerzy Bralczyk: „Już od dawna proponowano, aby wszystkie imiesłowy przymiotnikowe – i czynne: *piszący, czytający* – i biernie: *napisany, przeczytany* – pisać łącznie z *nie*. Tak też ustalono. Z zastrzeżeniem jednak, że jeśli zależy nam na podkreśleniu związku z czynnością – na przykład, kiedy mówimy, że coś *do tej pory nie zostało zrobione*, a więc jest *nie zrobione* – możemy napisać

⁴¹ Przyjęto ją 9 grudnia 1997 r. na III posiedzeniu plenarnym Rady Języka Polskiego. Szerzej na ten temat tych zmian: M. BORTLICZEK: *Od Alfabetu do Zdrobnień. Tuzin szkieł o języku*. Cieszyn 2013.

⁴² Z. SALONI: *Co w roku 2010 obowiązuje w pisowni polskiej?* „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 117–124.

nie i imiesłów osobno. Możemy, ale nie musimy. Jeśli — nawet w takim kontekście — napiszemy je razem, błędu nie będzie⁴³. W dziesięciolecie wprowadzenia opisywanej zmiany Karpowicz tak podsumował mnożące się na jej temat głosy językoznawców: „Obecnie dąży się do tego, by obowiązywał wyłącznie nowy model pisowni, tzw. **pisownia łączna**, np. *niekoronowany* — niezależnie od znaczenia: ‘ten, którego nie koronowano’ i ‘samozwańczy, nieoficjalny’. Możemy zatem pisać: *niebiegnący, niedłubiący, niegadający, niekochający, niemający, nienależący, niepiszący, nieprzestrzegający, nie tańczący, nieznający* itd., jak również *niebity, niedany, niedodany, nieprzechowany, nierozlany, niesprzedany, niewychodzony, niewypity, nieznalesiony, niezrobiony* itd.”⁴⁴.

Błędy interpunkcyjne

Stosowanie zasad interpunkcyjnych jest związane ze znajomością budowy zdania. Można sformułować tezę: użytkownik polszczyzny dobrze znający składnię języka polskiego nie popełnia błędów interpunkcyjnych. Znajomość reguł składniowych ściśle łączy się z dystrybucją znaków interpunkcyjnych. Warto w tym szkicu wspomnieć o pewnych irytujących błędach interpunkcyjnych (zwłaszcza że krąg odbiorców współtworzą ludzie pióra), wynikających prawdopodobnie z nadgorliwości lub z dążenia do hiperpoprawności.

Nakaz stawiania przecinka przed *że* oraz *iż* pokutuje (niesłusznie) wtedy, gdy mamy do czynienia z wyrażeniami spójnikowymi *mimo że*, *szczególnie że*, *zwłaszcza że*. Ilustrację tej manieri stanowią przykłady zaczerpnięte z tekstów opublikowanych na początku 2014 roku przez portal Onet.pl: *Mimo, iż Hanks mówił o tym pół żartem pół serio, plotkarskie media dostały dzięki niemu wspaniałą pożywkę; Niestychanie bogaty życiorys Arendt wart jest przypomnienia, szczególnie, że film von Trotty nie jest typową „lekcją historii” na temat tej wybitnej postaci; Dobry pediatra ma świadomość tego, że jego rzeczywistym pacjentem jest samo dziecko mimo, że nie zawsze potrafi opowiedzieć o tym, co je sprowadziło do gabinetu.* W zdaniach tych wyrażenia spójnikowe — *mimo że*, *mimo iż* oraz *szczególnie że* — nie powinny zostać rozdzielone przecinkami. Za każdym razem całe wyrażenie spójnikowe zapowiada zdanie podrzędnie złożone: 1) okolicznikowe przyzwolenia (*Mimo iż Hanks mówił o tym pół żartem pół serio, [...]; [...]* *że jego rzeczywistym pacjentem jest samo dziecko*, ***mimo że*** *nie*

⁴³ J. BRALCZYK: *Poradnik językowy profesora Bralczyka. Mówi się*. Warszawa 2001, s. 162.

⁴⁴ T. KARPOWICZ: *Kultura języka polskiego...*, s. 95.

zawsze potrafi opowiedzieć o tym, co je sprowadziło do gabinetu), 2) okolicznikowe przyczyny ([...], **szczególnie że** film von Trotty nie jest typową „lekcją historii” na temat tej wybitnej postaci).

Zasadę dystrybucji przecinków w opisanych zdaniach reguluje zapis [364] zamieszczony w *Poradniku językowym. Piszemy poprawnie*: „Nie rozdziela się przecinkiem połączeń partykuł, spójników i przysłówek ze spójnikami, np. *chyba że, chyba żeby, ile że, jak gdyby, jako że, mimo że, pomimo to, pomimo że, tylko że, tym bardziej że, właśnie gdy, właśnie jak, właśnie kiedy, podczas gdy, zwłaszcza gdy, zwłaszcza jeżeli, zwłaszcza kiedy, zwłaszcza że*. Przecinek należy postawić przed całym wyrażeniem (jest to tzw. cofanie przecinka). Przykłady: *Nie chciał się położyć, pomimo że był śpiący. Napiszę na pewno, chyba żebym zapomniał*”⁴⁵.

Podsumowanie

Im więcej użytkownik języka wie o języku, tym bardziej go ceni i tym bardziej zabiega o jego poprawność. Sprawność językowa nie ogranicza się więc tylko do poznania i stosowania rozlicznych norm, ale wymaga treningu i doskonalenia, stając się ważnym składnikiem wizerunku mówcy czy pisarza. O tym, jaka była i jaka być powinna edukacja polonistyczna w zakresie kultury języka informują dwa głosy odległe czasowo, a mimo to brzmiące podobnie. Pierwszy pochodzi z 1992 roku i należy do Marii Madejowej, aktualny jest pokłosiem obrad I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (Kraków 2013), a jego wyrazicielem jest Sławomir Osiński — autor relacji *Krok ku przyszłości*. Pierwszy odnosi się do kultury żywego słowa (wybrane kwestie poruszałam w punkcie „Jak mówić?”), drugi — do kultury piśmiennej (o kilku newralgicznych kwestiach traktuje punkt „Jak pisać?”).

Madejowa ubolewała nad niedostatecznym przygotowaniem absolwentów różnych typów szkół w zakresie ortofonii, pisząc, że niewiele uwagi poświęca się ćwiczeniom ortofonicznym, które powinny wpajać zasady poprawnej wymowy głosek i ich połączeń, poprawnego akcentowania wyrazów, powinny przygotowywać do ćwiczeń w starannej wymowie i do interpretacji dźwiękowej tekstu literackiego (modulacja, natężenie głosu, pauza)⁴⁶.

⁴⁵ E. POLAŃSKI: *Zasady interpunkcji*. W: *Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*. Oprac. A. KUBIAK-SOKÓŁ. Warszawa 2008, s. 224.

⁴⁶ M. MADEJOWA: *Zasady współczesnej wymowy polskiej (w zakresie samogłosek nosowych i grup spółgłoskowych) oraz ich przydatność w praktyce szkolnej*. „Język Polski” 1992, z. 2–3, s. 187.

Jedną z kwestii poruszanych podczas I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej dotyczyła ortografii: „Badania wykazują, że sukcesywnie pogarsza się stan sprawności ortograficznej na wszystkich etapach edukacyjnych z różnych przyczyn: cywilizacyjno-kulturowych, dydaktycznych i instytucjonalnych; obecność ortografii w podstawie programowej jest niewystarczająca, ale także w podręcznikach szkolnych niewiele miejsca zajmują ćwiczenia ortograficzne; nauczanie ortografii należy zreformować, wykorzystując wyniki nowych badań nad sprawnością ortograficzną”⁴⁷.

Na początku napisałam, że większość błędów popełnianych przez użytkowników polszczyzny ma charakter niezamierzony. Na zakończenie rozważań o wychowaniu do kultury języka przytaczam słowa Barbary Bonieckiej, przy czym autorka ta nie jest odosobniona w prezentowanej opinii: „Przed wszystkim trzeba tu odróżnić błędy popełniane z powodu nieświadomości od błędów bardzo powierzchwnych, świadczących raczej o pośpiechu autorów podczas redagowania tekstu, ewentualnie o małej wrażliwości estetycznej piszących, niż o braku wiedzy na temat istoty nieprawidłowości. Teksty naukowe, nawet po opracowaniu redakcyjnym i korektach, często ukazują się z różnorakimi usterkami (zawinionymi przez różne osoby: czasem samego autora, czasem jednak także redaktora). Gdy jest ich dużo, rażą i drażnią. Gdy się powtarzają w licznych pracach wielu różnych autorów, rażą tym bardziej. Chodzi o pominięte, przestawione, pomyłone, podwojone litery, wyrazy, zdania, o pomyłki związane z przenoszeniem wyrazów z wiersza do wiersza, chodzi także o potknięcia w rodzaju braku spacji między jednostkami lub ich nadmiar spowodowany machinalnością działań, ponadto o niepoprawną ortografię”⁴⁸.

Bibliografia

- AITCHISON J.: *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*. Tłum. M. SYKURSKA-DERWOJED. Warszawa 2002.
- BAŃKO M.: *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa 2012.
- BENENOWSKA I.: *Refleksje w zakresie poprawności językowej*. W: *Siła słów i ludzi*. Red. M. ŚWIĘCICKA. Bydgoszcz 2008, s. 37–42.
- BONIECKA B.: *Poprawność językowa naukowych prac polonistycznych*. W: *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. MIODEK, współpr. M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA, I. BORKOWSKI. Wrocław 1999, s. 134–148.

⁴⁷ S. OSIŃSKI: *Krok ku przyszłości. Relacja z I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej*. „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2014, nr 1, s. 29.

⁴⁸ B. BONIECKA: *Poprawność językowa naukowych prac polonistycznych*. W: *Mowa rozświetlona myślą...*, s. 137.

- BORTLICZEK M.: *Od Alfabetu do Zdrobnień. Tuzin szkiców o języku*. Cieszyn 2013.
- BRALCZYK J.: *Poradnik językowy profesora Bralczyka. Mówi się*. Warszawa 2001.
- DUNAJ B.: *Zasady poprawnej wymowy polskiej*. „Język Polski” 2006, z. 3, s. 161–172.
- GRABIAS S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997.
- JADACKA H.: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2007.
- JAKOBSON R.: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: R. JAKOBSON: *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*. T. 2. Red. M.R. MAYENOWA. Warszawa 1989, s. 77–124.
- KARPOWICZ T.: *Gramatyka języka polskiego. Zarys*. Warszawa 1999.
- KARPOWICZ T.: *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa 2009.
- KUREK H.: *Współczesna norma fonetyczna – obowiązujący wzorzec a rzeczywistość (na przykładzie języka inteligencji)*. W: *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. MIODEK, przy współpracy M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA, I. BORKOWSKI. Wrocław 1999, s. 201–207.
- LASKOWSKA E.: *Reguły zachowań językowych*. W: *Siła słów i ludzi*. Red. M. ŚWIĘCICKA. Bydgoszcz 2008, s. 52–61.
- MADEJOWA M.: *Zasady współczesnej wymowy polskiej (w zakresie samogłosek nosowych i grup spółgłoskowych) oraz ich przydatność w praktyce szkolnej*. „Język Polski” 1992, z. 2–3, s. 187–198.
- MALINOWSKI M.: *Umiem, rozumiem (a nie: umie, rozumie). Niezadługo (a nie: zaniedługo)*. W: http://www.przelom.pl/porady-archiwum/2010_12_2590/Umiem-rozumiem-a-nie-umie-rozumie-Niezadlugo-a-nie-zaniedlugo/ [dostęp: 1.11.2013].
- MARKOWSKI A.: *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*. Warszawa 2000.
- MARKOWSKI A.: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2008.
- MARODY M.: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.
- MIODEK J.: *O języku do kamery*. Rzeszów 1992.
- NAGÓRKO A.: *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*. Warszawa 1998.
- OSIŃSKI S.: *Krok ku przyszłości. Relacja z I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej*. „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2014, nr 1, s. 27–29.
- PISAREK W.: *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa 2008.
- POLAŃSKI E.: *Zasady interpunkcji*. W: *Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*. Oprac. A. KUBIAK-SOKÓŁ. Warszawa 2008, s. 214–252.
- SALONI Z.: *Co w roku 2010 obowiązuje w pisowni polskiej?* „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 117–124.
- SKUDRZYK A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005.
- STRUTYŃSKI J.: *Gramatyka polska*. Kraków 1999.
- TOKARSKI J.: *Fleksja polska*. Warszawa 1973.
- WRÓBEL H.: *Gramatyka języka polskiego*. Kraków 2001.

Małgorzata Bortliczek

Education for language culture

Summary

The paper focuses on a selected issues from the field of language culture. It refers both to pronunciation (e.g. inflected endings) and spelling (e.g. letters with the diacritic signs, distribution of commas). It describes the phenomena observed in the contemporary Polish language, which changes under the eyes of Polish native speakers and under the influence of their manners of speaking.

Aniela Różańska

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Świętowanie — zapomniana kategoria pedagogiczna

Współczesnego człowieka niszczy pośpiech. Nigdy się nie zatrzymuje. A przecież tajemnicą szczęścia jest umieć czasem przystanąć.

Michel Quoist

W pedagogice istnieją pewne zapomniane wymiary i kategorie. Świętowanie i dni świąteczne, jako zjawiska przeciwstawne codzienności i dniom powszednim, jakkolwiek obecne i nieodzowne w naszym życiu, nie są zbyt często przedmiotem rozważań pedagogicznych, co więcej, świętowanie zdaje się być jedną z zaniechanych (zapomnianych) kategorii pedagogicznych. Podobne, lecz nie synonimiczne pojęcia: odpoczynek i czas wolny zajmowały niegdyś znacznie więcej uwagi pedagogów i utworzono dla nich nawet odrębną dziedzinę — pedagogikę czasu wolnego.

W niniejszych rozważaniach zwrócę uwagę na relacje pomiędzy świętowaniem, czasem wolnym a odpoczynkiem. Relacje te wyznaczają bowiem zasady świętowania, które stanowią podstawy pedagogii świętowania, jak również mogą być kryteriami dla podejmowanych w praktyce oddziaływań wychowawczych i sytuacji edukacyjnych. Ponadto, istota świętowania i jej głęboka prawda odsłania się w duchowych podstawach świętowania, odniosę się więc w rozważaniach do jego noetycznego wymiaru.

Świętowanie a czas wolny

Świętowanie związane jest z czasem wolnym i odpoczynkiem, a odpoczynek z pracą. Pierwsza z kategorii, **czas wolny**, najczęściej określana jest jako „czas pozostający do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych”¹. Za klasyczną uważa się definicję czasu wolnego, podaną przez francuskiego socjologa Joffre’a Dumazediera, według którego „czas wolny jest zespołem zajęć, którym jednostka może się oddawać z własnej woli bądź dla odpoczynku, bądź dla rozrywki, bądź dla rozwoju swych wiadomości lub bezinteresownego kształcenia się, względnie dla swego dobrowolnego uczestnictwa w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych rodzinnych i społecznych”². Czas wolny to zatrzymanie się w marszu, którego kierunek wyznaczają codzienne obowiązki. Tak rozumiany czas wolny jest osiągnięciem nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego. We wcześniejszych społecznościach lokalnych czas był postrzegany w kategoriach codzienności i odświętności. W społeczeństwie przemysłowym czas i miejsce pracy zostały oddzielone od czasu i miejsca życia osobistego, w którym poza czasem poświęconym obowiązkom rodzinnym i społecznym znalazło się miejsce na czas wolny. Natomiast w ponowoczesnych społeczeństwach według niektórych prognoz miało dojść do sytuacji nadmiaru czasu wolnego, co miało spowodować problemy społeczne związane z jego zagospodarowaniem. Jednak prognozy te nie sprawdziły się, raczej, w subiektywnych odczuciach, jesteśmy obecnie coraz bardziej zabiegani, mamy czasu wolnego coraz mniej. Dziś również inaczej postrzega się czas wolny, mówi się o bardzo ścisłym znaczeniu czasu, na którym nie ciąży żadne zobowiązania, dla swobodnej i dobrowolnej dyspozycji. Jednak paradoksalnie kryterium dobrowolności dysponowania czasem nie zawsze jest spełnione, zwłaszcza jeśli ludzie kierują się nawykami kulturowymi, zachowaniami snobistycznymi czy są pod wpływem określonej grupy społecznej, na przykład młodzież w grupie rówieśniczej spędza czas wolny w sposób ściśle określony przez grupę.

Odpoczynek to niezbędna konsekwencja wykonania określonej pracy, która nas utrudziła, zmęczyła, po której potrzebna jest regeneracja zarówno sił fizycznych, jak i psychicznych. Jest jedną z podstawowych form czasu

¹ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998, s. 58.

² J. DUMAZEDIER: *Vers une civilisation du loisir?* Paris 1962, s. 27. Cyt. za: M. ORŁOWSKA: *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. S. KAWULA. Toruń 2003, s. 585.

wolnego, wykorzystanego dla odnowienia sił fizycznych i psychicznych³. Odpoczynek daje więc pewną perspektywę do dalszej pracy. Ma miejsce w czasie wolnym, jest istotną funkcją czasu wolnego, nie jest jednak jego oczywistym atrybutem — w sytuacji, kiedy nie przywiązujemy do czasu wolnego należytej uwagi, nie staramy się go wykorzystać z pożytkiem dla siebie. Czas marnotrawiony nie daje pełnowartościowego relaksu, nie dostarcza bodźców rozwojowych, nie jest czasem odpoczynku. Odpoczynek fizyczny i psychiczny jest potrzebny również ze względu na występujące stany napięcia i stres, które utrudniają dalszą pracę i prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Planowego i efektywnego wypoczynku oraz prawidłowego wykorzystania czasu wolnego należy uczyć dziecko już od najmłodszych lat, ponieważ od tego zależą jego zdrowie i rozwój.

Świątowanie według potocznych opinii to po prostu czas wolny, w którym nic nie robimy. Rzeczywiście, czas wolny jest nierozłącznie związany z pojęciem świątowania. Jednak świątowanie samo w sobie posiada cechy i wartości, które sprawiają, że nie jest ono zwykłym czasem wolnym ani tylko odpoczynkiem; to czas szczególny, związany z konkretnymi przeżyciami, obrzędami czy tradycjami. Święta i świątowanie odgrywają znaczącą rolę w tworzeniu rzeczywistości oraz warunkują świadomość narodową, polityczną i historyczną społeczeństwa. Dlatego każda kultura ma swój własny rodzaj obrzędowości, który niesie w sobie jej idee, normy czy wzory postępowania⁴. Święta i obrzędy z nimi związane mają wymiar religijny, bo religia w każdym społeczeństwie jest znaczącym zjawiskiem. Religia poprzez święta i obrzędy pełni wiele funkcji społecznych, przede wszystkim integruje i buduje społeczności rodzinne i lokalne, uprawomocnia instytucje społeczne, nadając im kosmiczny układ odniesienia.

W okresie władzy socjalistycznej uważano religię i instytucję Kościoła za ideologicznego wroga, z którym walczono — jeżeli nie otwarcie — to w sposób skryty. Do jednego ze sposobów ukrytej walki z religią i Kościołem należało stopniowe zmienianie obrzędowości religijnej na świecką, nadawanie świeckich modeli tradycyjnym świętom chrześcijańskim oraz desakralizacja treści świąt kościelnych czy rodzinnych⁵. Prowadziło to do wymycia treści religijnych z obrzędowości; święta stawały się dla wielu pustym obyczajem, sposobnością do spotkań rodzinnych i biesiadowania, czyli zatracaly swój pierwotny sens.

Warunkiem właściwego przeżycia świąt jest zrozumienie ich istoty, nadanie im znaczenia i sensu, wiązanie z nimi określonych wartości duchowych.

³ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 270.

⁴ B. BIEL: *Laicyzacja świąt i obrzędów religijnych w Polsce Ludowej*. W: *Drogi i rozdroża kultury chrześcijańskiej Europy*. Red. U. CIERNIAK, J. GRABOWSKI. Częstochowa 2003, s. 521.

⁵ Przykłady wprowadzania świeckiej obrzędowości w miejsce religijnych treści świąt kościelnych podaje Beata Biel: *ibidem*, s. 523–529.

Przeżycie, któremu towarzyszy odkrywanie sensu, staje się doświadczeniem⁶. Można zatem powiedzieć, że **świętowanie polega na doświadczaniu istoty święta, doświadczaniu symboli i wartości, które ze sobą niesie**.

Chcąc rozważyć istotę świętowania, powinniśmy odnieść się do idei biblijnych, starotestamentowych oraz do pedagogii Chrystusa. Idea dnia odpoczynku po sześciu dniach roboczych jest oryginalnym wątkiem religii judaistycznej, niemającym analogii w innych kulturach. Prototypem święta jest biblijny siódmy dzień odpoczynku. Jak napisał Jan Paweł II: „Odpoczynek Boga w siódmym dniu nie wskazuje na Boga, który przestał »pracować«, ale podkreśla doskonałość wykonanej pracy i ma raczej oznaczać, że zatrzymał się On przed dziełem swoich rąk, kierując ku niemu spojrzenie pełne radości i zadowolenia, gdyż było »bardzo dobre« (Rdz 1, 31). Jest to więc spojrzenie »kontemplacyjne«, które nie zwraca się ku następnym dziełom, lecz pozwala raczej zachwycić się pięknem tego, co już zostało dokonane”⁷. Tak powstało świętowanie dnia siódmego – szabat dla Żydów, niedzieli dla chrześcijan, piątku dla muzułmanów. Choć inny dzień uznawany jest w tych trzech religiach za święteczny, zasada pozostaje taka sama – wybór spośród siedmiu jednego dnia przeznaczonego na odpoczynek i świętowanie.

Istotą świętowania jest więc zatrzymanie się, obejrzenie się wstecz i ocenie wykonane zadania, **jest radość i zachwyty** nad własnymi/czymiś dokonaniem. **Święto to** nie tylko odpoczynek, ale **odpoczynek wypełniony radością i zachwytem**. W święcie odnajdujemy symboliczne przedstawienie tego, co nadaje sens codzienności. Troska o codzienne obowiązki, godziny pracy rozciągnięte na lata, rozczarowania z pozornych osiągnięć i gorycz z przegranych, jeżeli dla tych spraw człowiek nie znajdzie przeciwwagi w święcie i radości, prowadzić mogą do przeciążenia i/lub pracoholizmu.

W chrześcijaństwie wspomnienie tygodnia stworzenia zastępuje tydzień zbawienia, w konsekwencji czego niedziela staje się dniem odpoczynku i świętowania, a ostatecznym motywem i treścią świętowania (nie tylko niedzieli) jest zmartwychwstanie Chrystusa. Dzięki niemu przeszłość wiąże się z przyszłością, a wspomnienie z nadzieją. Jest to następny, bardzo istotny wymiar świętowania, będący dziedzictwem chrześcijańskim – **świętowanie wiąże przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w jedną całość**, w której poszczególne składowe nawzajem siebie warunkują i nadają sens. Święta stanowią pewien rodzaj interpretowania przeszłości „tu i teraz”, dzięki czemu wydarzenia przeszłe nabywają sensu w teraźniejszości i stają się dla świętujących bardziej zrozumiałe, ponieważ, jak stwierdził Paul Ricoeur, „jedynie interpretując możemy ponownie słyszeć i rozumieć”⁸.

⁶ J. BAGROWICZ: *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń 2008, s. 128.

⁷ JAN PAWEŁ II: *List apostolski „Dies Domini” – O świętowaniu niedzieli*. Watykan, 31 maja 1998 r.

⁸ M. SZULAKIEWICZ: *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń 2004, s. 205.

Istotą świątowania jest również budowanie więzi, między innymi przez mądre i dobre słowa, gesty i czyny. Punktem kulminacyjnym ucztowania z Chrystusem była Ostatnia Wieczerza. To wtedy Chrystus zasiadł z apostołami przy uczcie, żeby im uświadomić wszechmoc swojej miłości. Świątował z nimi, **podzielił się z nimi radością**, pomimo tego/dlatego, że wiedział, jakiego czynu, jakiej ofiary wymaga miłość. Zapoczątkował więc, która jest ponadczasowa, niezniszczalna nawet przez śmierć. Świątowanie chrześcijańskie nie ma więc charakteru biernego, lecz jest swego rodzaju budowaniem więzi, relacji międzyludzkich, zaczerpnięciem kontemplacyjnego oddechu przed przejściem do nowego wysiłku, do nowych czynów. Jednym z ważnych rysów świątowania jest bezinteresowne „zrobienie czegoś dobrego dla bliźniego”⁹. Jean Vanier, twórca wspólnot dla osób niepełnosprawnych intelektualnie, nazywa świątowanie komunikowaniem się poprzez radość¹⁰. Świątowanie odkrywa radość bycia razem, co jest szczególnie ważne dla osób, które tej radości wcześniej nie doznały. Świątowanie tworzy jedność we wspólnocie i jest owocem jedności. Stąd umiejętność świątowania, związana jest z umiejętnością przebaczenia. Przebaczenie i świątowanie są ze sobą ściśle związane – jedno zależy od drugiego. Jeśli się ze sobą kłócimy i nie umiemy (nie chcemy) wybaczyć, to nie potrafimy w pełni i prawdziwie świątować, zaś wzajemne zaufanie powoduje, że chętniej otwieramy się na innych, chcemy być ze sobą razem i świątować. Z całą pewnością świątowanie polega na wspólnym dzieleniu się dobrym słowem i dobrym jedzeniem. Wspólne spożywanie posiłku i rozmowy prowadzone w trakcie jedzenia są znakiem wspólnoty i przyjaźni.

Dom jako miejsce świątowania

Z uwagi na to, że nie potrafimy żyć bez drugich, bo urodziliśmy się w rodzinie i w rodzinie zazwyczaj stajemy się dojrzałymi osobami oraz zostajemy wprowadzeni w świat szeroko pojętej kultury¹¹, zasadne zdaje się odwołanie do kategorii *homo domesticus* – człowieka mieszkającego w domu, postrzeganym w wymiarze nie tylko materialnym, przestrzennie, lecz także w sensie **wartości duchowej**, wspólnoty celów. Szczególnie dziecko musi mieć bliskich, by się przywiązać, naśladować, uczestniczyć, wcho-

⁹ R. CANTALAMESSA: *Sabat został ustanowiony dla człowieka*. W: IDEM: *Zarzućcie sieci*. Cz. 1. Tłum. G. NIEDŹWIEDŹ. Wrocław 2002, s. 267.

¹⁰ J. VANIER: *Każda osoba jest historią świętą*. Tłum. K. WIERZCHOSŁAWSKA, P. WIERZCHOSŁAWSKI. Poznań 1999, s. 222 i nn.

¹¹ Z. TYSZKA: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań 2003, s. 70.

dzieć w świat wartości i ról społecznych. Miłość rodziców do dzieci powinna wyrażać się poświęceniem im swojego wolnego czasu, „**podarowaniem im swojej obecności**”¹² — pomocnej, życzliwej i bliskiej. Miłość najpierw wyraża się tym, że rodzice dają dziecku dom w wymiarze materialnym, który zamienia się stopniowo w wartość duchową — w bezpieczną przystań, azył, w jedyną w swoim rodzaju przestrzeń **zakorzenia**¹³, umożliwiającą mu wrastanie w rzeczywistość, świadome uczestniczenie w wartościach, poszanowanie tradycji. Przemiana ta zachodzi w dużej mierze poprzez uczestnictwo domowników we **wspólnym świętowaniu**. W kulturę świętowania dziecko wchodzi poprzez wspólne spędzanie czasu wolnego, wspólne zabawy, uczestniczenie w spotkaniach i uroczystościach rodzinnych.

Wspólne przeżywanie ważnych dla rodziny wydarzeń sprzyja komunikacji i integracji rodziny oraz — dzięki obecności osób w różnym wieku — przeciwdziałają separowaniu się pokoleń¹⁴, co więcej, umożliwia wzajemne uczenie się różnych sposobów świętowania.

Świętowanie dotyczy zazwyczaj najważniejszych wydarzeń życia człowieka i/lub społeczności. Dziecko chętnie bierze udział w świętowaniu i do pewnego przynajmniej czasu nie jest dla niego istotne, czy ma ono charakter religijny, czy rodzinny, okazjonalny, czy ma dużą, czy małą wagę. Więcej znaczy dla niego fakt stworzenia atmosfery, która musi znaleźć odpowiednik w jego przeżyciach. Im bardziej pozytywna atmosfera panuje wewnątrz rodziny, tym bardziej jest kulturotwórcza¹⁵ w znaczeniu wprowadzania w kulturę świętowania, ponieważ tym bardziej pozwala dziecku uświadomić istotę świąt.

Oczywiście, dzisiaj dom nie jest już najważniejszym miejscem życia towarzyskiego i można świętować w bardzo różny sposób i w różnych miejscach, jednak dla dziecka dom jest przestrzenią, w której uczy się ono świątecznego przeżywania ważnych dni — urodzin, imienin, rocznic rodzinnych, wesel, Dnia Matki, Ojca, Babci i Dziadka, Pierwszej Komunii, świąt religijnych związanych z liturgią roku kościelnego, takich jak Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zesłanie Ducha Świętego, Wszystkich Świętych. Święta te gromadzą najbliższą rodzinę na wspólnym posiłku, są okazją do wzajemnego obdarowywania się, wzajemnego wybaczenia, radosnego przebywania ze sobą. Dzięki przeżywaniu szczególnych chwil świątecznych kształtuje się u dziecka poczucie przynależności do rodziny i wspólnotowości. W rodzinie też święta stają się zwyczajem, rytuałem, nabywając takich cech, jak prawidłowość, stałość, a z drugiej strony — tajemniczość

¹² J. WILK: *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin 2002, s. 116.

¹³ Zob. S. WEIL: *Zakorzenie*. W: EADEM: *Dzieła*. Tłum. M. FRANKIEWICZ. Poznań 2004, s. 933–934.

¹⁴ J. TUROS: *Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny*. Warszawa 2004, s. 167.

¹⁵ L. DYCZEWSKI: *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin 2003, s. 44.

i niezwykłość. W wielu rodzinach, oprócz obchodzenia świąt religijnych, świątowania urodzin i znaczących rocznic, takich jak na przykład złote gody, celebryje się pamiątki wydarzeń specyficznych tylko dla historii danej rodziny, mających dla niej szczególne znaczenie.

Rodziny o bogatej zwyczajowości domowej, świadomie świętujące szczególne dla nich dni, odznaczają się nie tylko silną więzią wewnętrzną i pogodną atmosferą, ale pozwalając jednostce uczestniczyć w pozytywnych przeżyciach emocjonalnych, życzliwej atmosferze i bliskości psychicznej, dają jej szansę integracji we wspólnocie rodzinnej, poczucie zakorzenienia oraz perspektywę dalszego rozwoju. Mają ułatwione wypełnianie zadań zarówno opiekuńczo-wychowawczych, jak i emocjonalno-ekspresyjnych oraz wypoczynkowych¹⁶.

Współczesne rodziny dlatego często są dysfunkcjonalne, niewydolne wychowawczo, ponieważ nie mają czasu na wspólne spędzanie wolnego czasu, na wspólne świątowanie, a ich domy, będąc nierzadko materialnie wspaniałymi pałacami, zatraciły tak bardzo potrzebną do autentycznego życia i rozwoju człowieka przestrzeń duchową, przestrzeń zakorzenienia w wartościach, w fundamencie istnienia i jego sensu.

Jak już stwierdzono wcześniej, świętować można wówczas, kiedy ma to pewien cel, to znaczy, kiedy świętujący zna istotę, treść świąt. Biesiadowanie jako główna treść spotkań rodzinnych z tradycyjnych okazji to nie świątowanie. Takie święta stają się pustym zwyczajem, ramą bez płótna, formą bez sztuki, który mógłby zachwycić. Hedonistyczna zabawa *homo ludens*, człowieka bawiącego się, ma na celu przede wszystkim ucieczkę od codzienności, zapomnienie o niepewności jutra, korzystanie z chwili, natomiast istotą świątowania jest zachwyt i radosne przeżywanie określonych treści, ważnych dla świętującego, których przeżycie sytuuje go w nowej, aktywnej perspektywie wobec przyszłości, wobec codzienności. Wspólna zabawa, udział rodziny w różnych formach aktywności kulturalnej czy sportowej – to bardzo ważne elementy świąt; zaspokajają one wiele indywidualnych potrzeb dziecka, między innymi potrzebę odpoczynku, bezpieczeństwa, wolności, aktywności, jak również potrzeby wspólnoty rodzinnej. Chodzi o to, by odkryć zdolności twórcze każdego, znaleźć wspólne gry i zabawy, odkryć talenty oraz gesty, które integrują i jednoczą. Święta powinny być środkiem do kreowania atmosfery świątecznej, radosnego przeżywania święta, podkreślania jego pierwotnego sensu, a nie być celem samym w sobie, bo wówczas ograniczają horyzont świętującego człowieka, nie pozwalając mu zrozumieć i przeżyć istoty święta. W tej sytuacji zrozumiata się staję często powtarzana konstatacja, świadcząca o znudzeniu współczesnego człowieka świątami: „święta, święta, i po świątach...”.

¹⁶ J. WILK: *Pedagogika rodziny...*, s. 75.

Świętowanie wartością dla ludzkiego życia

Wcześniejsze rozważania, dotyczące relacji pomiędzy czasem wolnym, odpoczynkiem i świętowaniem, wskazujące też na różnice między nimi, są zarazem potwierdzeniem tezy, że świętowania należy się uczyć. By przeżywanie świąt było dla człowieka wartościowe, musi być on do nich przygotowany, musi wiedzieć, jak świętować.

Świętowania można też uczyć innych, a dzieje się tak wówczas, gdy w sytuacjach wychowawczych – w rodzinie, szkole, pozaszkolnych placówkach oświatowo-wychowawczych – realizowane są zadania odnoszące się w treściach do czasu wolnego, odpoczynku i świętowania. Zadania te wyznaczają między innymi następujące zagadnienia:

- Przygotowanie człowieka do wartościowego przeżywania czasu wolnego. Wartościowanie czasu i wykorzystywanie go we właściwy sposób, pożyteczny dla siebie, jest warunkiem odpoczynku w czasie wolnym. Rozwijanie świadomości, iż indywidualny czas wolny stanowi wartość, której nie wolno marnować;
- Uczenie dziecka dokonywania wartościowych i sensownych wyborów, zwłaszcza wyboru najlepszej opcji spośród wielu dobrych;
- Ułatwianie młodemu człowiekowi zdobywania lepszej orientacji w otaczającym świecie i w tym, co pożytecznego indywidualnie lub wspólnie z innymi może zdziałać dla siebie i innych;
- Rozwijanie aspiracji i potrzeby podejmowania aktywnego i twórczego spędzania czasu wolnego jako najlepszej formy odpoczynku;
- Stwarzanie atmosfery święta, która powinna znaleźć odpowiednik w dziecięcych przeżyciach;
- Dostarczanie różnorodnych propozycji sensownego spędzania okresu świąt, ale bez manipulacji i wymuszania (zwłaszcza wobec dorastającej młodzieży) uczestnictwa w nich;
- Ukazanie bogactwa różnorodności świąt (święta osobiste, rodzinne, szkolne, klasowe, kościelne, narodowe);
- Kulturowanie różnorodnych tradycji świątecznych, które uwidoczniają symbolikę świąt;
- Zaszczepianie korzystnych wzorów świętowania, uszlachetnianie wzorów mniej wartościowych; zniechęcanie do szkodliwych kulturalnie lub zdrowotnie wzorów rozrywki i odpoczynku, z równoczesnym wskazywaniem innych, lepszych;
- Uczenie zachowań – w czasie wolnym, odpoczynku i przeznaczonym na świętowanie – najbardziej satysfakcjonujących jednostkę i społeczeństwo;
- Ukazanie wartości świętowania dla ludzkiego życia jako czasu twórczej radości;

- Umożliwianie przeżywania radości świętowania na różne sposoby;
- Skłanianie do refleksji nad wartościami „najwyższymi”;
- Integrowanie społeczności rodzinnej, szkolnej i lokalnej wokół wartości.

Świętowanie może stać się znaczącą wartością człowieka pod warunkiem, że odnajdzie on sens każdego święta – dla swojego życia osobistego, dla rodziny czy wspólnoty. Niezależnie od tego, jaki charakter ma święto, jego wartość polega na tym, że umożliwia nam spojrzenie na codzienność z innej perspektywy. Pozwala nam zobaczyć siebie samych i innych z innej perspektywy – w wymiarze indywidualnym stwarza możliwość potwierdzenia osobowej wolności oraz daje szansę przeżywania radości, w wymiarze bardziej społecznym – warunkuje fakt budowania i integrowania wspólnoty. Stąd kultura świętowania nazywana jest miarą człowieczeństwa¹⁷, a wprowadzanie w tę kulturę jest niezwykle ważnym zadaniem wychowawczym.

Bibliografia

- BAGROWICZ J.: *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń 2008.
- BIEL B.: *Laicyzacja świąt i obrzędów religijnych w Polsce Ludowej*. W: *Drogi i rozdroża kultury chrześcijańskiej Europy*. Red. U. CIERNIAK, J. GRABOWSKI. Częstochowa 2003.
- CANTALAMESSA R.: *Szabat został ustanowiony dla człowieka*. W: CANTALAMESSA R.: *Zarzućcie sieci*. Cz. 1. Tłum. G. NIEDŹWIEDŹ. Wrocław 2002.
- DUMAZEDIER J.: *Vers une civilisation du loisir?* Paris 1962.
- DYCZEWSKI L.: *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin 2003.
- JAN PAWEŁ II: *List apostolski „Dies Domini” – O świętowaniu niedzieli*. Watykan, 31 maja 1998 r.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998.
- ORŁOWSKA M.: *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. S. KAWULA. Toruń 2003.
- SZULAKIEWICZ M.: *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń 2004.
- TUROS J.: *Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny*. Warszawa 2004.
- TYSZKA Z.: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań 2003.
- VANIER J.: *Każda osoba jest historią świętą*. Tłum. K. WIERZCHOŚLAWSKA, P. WIERZCHOŚLAWSKI. Poznań 1999.
- WEIL S.: *Zakorzenie*. W: eadem: *Dzieła*. Tłum. M. FRANKIEWICZ. Poznań 2004.
- WILK J.: *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin 2002.

¹⁷ J. TUROS: *Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny...*, s. 178.

Aniela Różańska

Celebrating – a forgotten pedagogical category

Summary

This article deals with the category of festive activities in the pedagogical context. The author discusses relations between celebrating, leisure time and relax. Relations between these concepts define principles of celebrating and can also be criteria for practical educational activities. Essence of celebration lies not only in well spent time or resting, but it is holiday time filled with joy and enchantment over the contents and values which the particular holiday conveys. Essence of festive activities reveals the spiritual dimensions of celebration; what has been analysed. The importance of family in the process of introduction of the child into the culture of celebrating and creating the festive atmosphere has been giving the attention too. Finally a number of educational tasks concerning the question of celebrating have also been formulated.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Edukacja w duchu podmiotowości — niektóre obszary deficytów

Edukacja dziecka to proces, który nie zamyka się w działalności związanej tylko z kształceniem umysłowym człowieka, ale wiązać go należy również z oddziaływaniami stymulującymi jego wszechstronny rozwój — zarówno społeczny, jak i indywidualny, związany z rozkwitem człowieka jako osoby. Edukacja zatem to także wpływy wychowawcze, którym towarzyszy i przyświeca troska zarówno o dobro całych społeczności ludzkich, jak i jednostek je tworzących.

W kręgach polskich pedagogów pojawiło się przekonanie, że wychowanie powinno być obecnie zdobywaniem tożsamości podmiotowej¹. Potwierdzenie zasadności tej tezy odnajdujemy w wielu opracowaniach teoretycznych. Niektóre z nich źródłem konieczności wychowania zmierzającego do kształtowania się podmiotowej jednostki upatrują w permanentnej zmienności naszej rzeczywistości, która kreuje dla człowieka wiele możliwości przy równoczesnym stwarzaniu licznych zagrożeń. Człowiek musi wybierać spośród tych mnogich ofert i tylko wtedy jego wybory będą nieskrępowane i trafne, kiedy odkryje istotę podmiotowości zarówno własnej, jak i innych ludzi. Dzień dzisiejszy oraz przyszły (jak zauważa Józefa Bałachowicz², powołując się na słowa Charlesa Taylora) dopomina się więc o człowieka podmiotowego, który niejako zmuszony jest do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w warunkach dużego zróżnicowania

¹ B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot 2010, s. 8.

² J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009, s. 13.

i niespójności wzorców wspierających rozwój. Towarzyszy temu brak wyraźnego centrum aksjologicznego oraz niewystarczające wsparcie tradycji, „która przekazywana w procesie socjalizacji utraciła swoją transmisyjną moc”³. Podmiotowość stała się sposobem bycia w świecie, swoistą postawą wobec niego i wobec samego siebie — stanowi pożądany model adaptacyjny człowieka, model radzenia sobie z rzeczywistością.

Kolejnym argumentem, przemawiającym za podmiotowym charakterem oddziaływań pedagogicznych, jest zagubienie się człowieka w świecie, który sam stworzył. Jest to świat rzeczy i technologii, których strzeże i którymi administruje złożona machina społeczna⁴. Człowiek zadał sobie kolejny raz pytanie o swoje miejsce w tak ukształtowanym świecie, w wyniku czego zrodziło się zjawisko tzw. rewolucji podmiotów, rozpoczęte w drugiej połowie XX wieku i (zdaniem Kazimierza Obuchowskiego) trwające do dziś⁵. „Istotnym wskaźnikiem rewolucji podmiotów jest zakorzenienie się jej założeń w treści samookreślenia jednostek ludzkich. W skład tej treści wchodzi przekonanie, że w hierarchii wartości pozycję dominującą powinny zajmować problemy osobiste, jakość życia i udział w tworzeniu idei sprzyjających dobremu życiu wszystkich ludzi. W tym wypadku wartości znaczące dla człowieka — przedmiotu, takie jak: posłuszeństwo, przystosowanie, uległość — nie tylko schodzą na dalszy plan, ale i zależą od tego, kogo i czego dotyczą”⁶.

Odnosząc się bezpośrednio do praktyk wychowawczych, należy podkreślić, że ich podmiotowy duch potrzebny jest, aby uczynić z edukacji aparat wsparcia rozwoju ludzkiej inteligencji oraz zdolności twórczych, a nie wyłącznie instrumentalny środek, służący kolekcjonowaniu dyplomów i sprostaniu wymaganiom szkolnym. Należy upomnieć się o kształtowanie na drodze edukacji krytycznego myślenia, chroniącego człowieka „przed bezrefleksyjnym dryfowaniem wraz z szybko zmieniającą się rzeczywistością”⁷. Dzięki nabywanej zdolności tworzenia własnych strategii krytycznego myślenia jednostka zdolna jest tworzyć sposoby wychodzenia poza dominujące i często narzucane interpretacje i reprezentacje świata. „Zmiana nie wywołuje wówczas lęku i rezygnacji, ale wpisuje się w dynamiczny sposób funkcjonowania jednostki w równie dynamicznym postindustrialnym świecie”⁸.

³ Ibidem, s. 21.

⁴ E. FROMM: *Zdrowe społeczeństwo*. Warszawa 1996. Cyt. za: J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 14.

⁵ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2000, s. 12.

⁶ Ibidem, s. 12.

⁷ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra 2011, s. 43.

⁸ Ibidem.

Szkoła nie może więc wyzbyć się praktyk wczesnego — już na etapie edukacji początkowej — włączania dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości. Nieustanność podejmowanych wysiłków w tym kierunku wiąże się z przekonaniem, iż podmiotowość stanowi chybotliwy rezultat permanentnego wyężdżania się, a ludzie nie stają się podmiotami raz na zawsze. W obliczu niestabilności świata zachodzi konieczność uwolnienia się od tradycyjnego przekonania o stabilności podmiotów⁹, czego efektem jest między innymi obecność w edukacji dziecka specyficznych praktyk edukacyjnych.

Ich realizacja w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku pedagogicznym powinna „dawać mu [dziecku] doświadczenia w rozwijaniu własnej osoby, twórczego korzystania z interakcji i projektowania własnych działań”¹⁰. Dbałość o harmonijny rozwój dziecka, dostrzeganie i zaspokajanie jego potrzeb w procesie wychowania tworzą podstawę rozwoju, zmierzającego do ukształtowania dojrzałej, samorealizującej się i zintegrowanej jednostki. „Można ją scharakteryzować poprzez wskazanie takich cech, jak: otwartość na świat, głęboka percepcja rzeczywistości, poczucie tożsamości i integracja wewnętrzna, spontaniczność i zdolności twórcze, tolerancja i zdolność do miłości”¹¹. Szkoła staje więc przed wyzwaniem konieczności umożliwiania uczniom odkrywania samych siebie, co — zdaniem Charlesa Handy’ego — ważniejsze jest niż odkrywanie świata¹². To poznanie siebie polega na rozpoznaniu swoich zdolności — potencjału, w postaci różnych i odmiennych rodzajów inteligencji, który według przywołanego teoretyka każdy z nas ma.

Nauczycielskie wymiary podmiotowego bycia z uczniem

Należy podkreślić, że trudno mówić o podmiotowości ucznia bez podmiotowości nauczyciela, o odkrywaniu siebie przez dziecko w sytuacji, kiedy nauczyciel sam siebie nie zna i nie potrafi określić. Im bardziej nauczyciel jest świadomy siebie oraz stopnia realizacji przez szkołę jego potrzeb zawodowych i egzystencjalnych (np. potrzeby uznania, autonomii,

⁹ G. ŻURKOWSKA: *Pod-miot czy podmiot? Rzecz o radykalizmie podmiotowym*. W: *Heterotopie myśli. Eseje z pogranicza*. Red. P. BYTNIEWSKI, J. BRECZKO, P. SKUDRZYK. Lublin 2013, s. 129.

¹⁰ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 31.

¹¹ *Ibidem*.

¹² CH. HANDY: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Wrocław 1999, s. 168.

samorealizacji itp.), tym bardziej jego działania na rzecz zmian rozwojowych ucznia (i innych) są skuteczniejsze¹³.

Bogusław Śliwerski, cytując słowa Barbary Skargi, mówi o tym, że „być sobą to znaczy mieć odwagę do przyznania się do błędów i słabości, ale także do pragnienia nakreślenia własnego projektu życia; to odwaga do formułowania własnych sądów, własnego spojrzenia na otaczający świat, więcej — do zachowania w sobie tego, co inne, co nie poddaje się stereotypom masowości”¹⁴. Należy unikać (zdaniem autora) edukacji opartej na ideologicznej tresurze, absolutyzacji sądów i spojrzeń. Wychowanie powinno być zatem spotkaniem dwóch wolności i opierać się na szacunku do drugiego człowieka (jako wolności samej w sobie)¹⁵. W myśl tak pojętej edukacji nie redukuje się istoty ludzkiej do spełniania oczekiwań i zobowiązań społecznych, a respektuje jej prawo do samodzielnego wyznaczania swej roli społecznej na własną odpowiedzialność, do osobistej akceptacji zasad moralnych i określania sensu swego życia¹⁶. Nauczyciel nie pozbawia ucznia wolności, który będąc w jej posiadaniu, uczy się być osobą nie tylko obdarzoną godnością, ale i odpowiedzialną (m.in. za swe wybory).

Zdaniem Bałachowicz wolność (a obok niej: autonomia, kreatywność, samorealizacja) „to wielkie wyzwanie, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności”¹⁷. Jednym z gwarantów wolności i autonomii jednostki jest jej nieustanny proces uczenia się i poszerzania zdolności do zwiększania kontroli nad własnym poznaniem, generowania swych potrzeb oraz tworzenia indywidualnego modelu świata. Wykorzystując różnorodność rzeczywistości, jednostka ma możliwość konstruowania niepowtarzalnej i wyjątkowej osobowości, pod warunkiem, że nie będzie lękać się przyjęcia dynamicznej postawy w dynamicznie zmieniającym się świecie¹⁸. Aby tak jednak było, edukacja nie może „oswajać” dziecka i wbijać go w sztywne ramy, tłamsić jego indywidualności oraz woli, nie może zastraszać i przyzwyczajając do ślepego posłuszeństwa wobec innych i świata.

Należy więc zezwolić uczniom działać, bowiem to właśnie działanie (o czym przekonuje Paul Ricoeur¹⁹) jest warunkiem bycia sobą. Według Handy’ego szkoły powinny być dziś raczej miejscem ćwiczeń i stymulowa-

¹³ H. KWIATKOWSKA: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997, s. 52.

¹⁴ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 53.

¹⁵ *Ibidem*, s. 82.

¹⁶ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu...*, s. 22.

¹⁷ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 21.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym*. Warszawa 2003. Cyt. za: J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 45.

nia aktywności, zatem „nie powinny swoich uczniów poddawać sztucznemu karmieniu, ale nauczyć, jak mają się karmić sami”²⁰.

Nauczytel budujący w ten sposób podmiotowość swoich wychowanków pozwala im doświadczać rzeczywistości, aktywnie w niej uczestniczyć. Skłania się w kierunku rezygnacji z różnego rodzaju protez symulujących rzeczywistość (np. z odgrywania ról, studiowania różnych sytuacji) i zezwala na uczenie się z życia — ono głównie dostarcza wszelkich potrzebnych doświadczeń²¹. Uczeniu się przez działanie zwykle towarzyszy refleksja, a dzięki niej powstaje nasza własna indywidualność. Refleksja nie stanowi jedynie naturalnego samoopisu, gdyż wyraża się w niej zawsze otwarta możliwość autokreacji²². Niejako efektem uczenia się z doświadczania rzeczywistości jest pojawienie się pewnej harmonii — dzięki towarzyszącej temu procesowi refleksji tworzony jest obraz samego siebie, który z kolei stanowi źródło uspoijnienia doświadczenia oraz powstawania pewnych standardów postępowania²³.

Mówiąc o preferowanych cechach, zasadach i warunkach wspierających aktywne uczenie się uczniów w środowisku szkolnym, Ewa Filipiak wymienia:

- intensywną pracę umysłu dziecka w trakcie podejmowania działań oraz uzewnętrznianie przez nie własnych emocji oraz odczuć związanych z podejmowanymi zadaniami;
- autentyczną aktywność — „to, co dziecko robi, robi »naprawdę«, a nie »na niby«. Jego wysiłek jest zauważany, doceniany, szanowany przez znaczące dla dziecka osoby”²⁴;
- różnorodny, manipulacyjno-eksploracyjny charakter działań dziecka, w wyniku których tworzy ono i produkuje dla siebie coś subiektywnie nowego;
- wykorzystywanie przez ucznia wszystkich zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, tkwiących w innych ludziach i w otoczeniu fizycznym, oraz posiłkowanie się pomocą innych (dziecko jest otwarte na wskazówki innych i gotowe na wykorzystywanie ich w działaniu).

Nauczytel nie może zapomnieć, że obok tych wszystkich zasad wspierających zaangażowanie i podejmowanie przez ucznia własnych działań (zwłaszcza w początkowym etapie nauki szkolnej) ważne jest także:

- tworzenie przez nauczyciela zachęcającej do wytężonej pracy i osiągania sukcesów atmosfery akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka;

²⁰ CH. HANDY: *Głód ducha...*, s. 174.

²¹ *Ibidem*, s. 180.

²² J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 46.

²³ *Ibidem*, s. 54.

²⁴ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*. Sopot 2012, s. 26.

- umożliwienie uczniowi dostępu do różnorodnych treści oraz materiałów niezbędnych do uczenia się;
- takie organizowanie czasu i porządku, które zapewni każdemu dziecku maksymalny czas aktywności oraz rozwoju własnych umiejętności uczenia się;
- zapewnienie możliwości pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i ocenie własnego zaangażowania;
- organizowanie interakcji między dziećmi oraz grupowego podejmowania i wykonywania zadań;
- wspieranie każdego ucznia w planowaniu zadań i przyjmowaniu współodpowiedzialności za ich efekt;
- tworzenie atmosfery równych szans w osiąganiu optymalnych dla jednostki efektów i umożliwianie uzyskania oceny na podstawie starań i zaangażowania w uczenie się;
- kształtowanie świadomości bycia sprawcą własnych działań (uczenia się) i kreatorem własnych zasobów rozwojowych²⁵.

Edukacja organizowana w duchu podmiotowości powinna przełamywać tendencję do zlecania jednostce zadań z zewnątrz. Ważny stał się postulat, aby uczeń początkowo uczestniczył w konstruowaniu zadań edukacyjnych, a następnie sam je wytwarzał i sam zadawał²⁶. Następuje wówczas stopniowe kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wykonanie zadań stawianych uczniowi (niejako) początkowo z zewnątrz (dzięki uczestnictwu nauczyciela w procesie ich wytwarzania) oraz gotowości do samostymulacji w wytyczaniu zadań. Uczeń staje się podmiotem świadomym swej mocy sprawczej, jest ukierunkowany na osiąganie osobiście preferowanych stanów i zjawisk oraz na ponoszenie odpowiedzialności za dokonywane wybory i konsekwencji za swe czyny²⁷. Doświadcza sprawstwa odmiennego od hubrystycznego, a jego postępowanie nie nosi znamion przymusu ani swawoli²⁸.

Nauczyciel pomagający uczniowi wznosić swą podmiotowość zezwala na jego emancypację, która wiąże się z kształtowaniem zdolności krytycznego myślenia i działania. W opinii Marii Czerepaniak-Walczak (powołującej się na Petera McLarena) emancypacja dokonuje się dzięki:

- kształtowaniu pedagogicznego negatywizmu, co polega na „zachęcaniu uczących się do poddawania w wątpliwość wszystkiego oraz odkrywania form opresji i kontroli funkcjonujących w ich codziennym życiu społecznym”²⁹;

²⁵ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 307.

²⁶ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu...*, s. 16.

²⁷ O takim wymiarze ludzkiej podmiotowości mówi M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk 2006, s. 114.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 152.

- wspieraniu uczących się, towarzyszeniu im w formułowaniu opinii i sądów, odnoszących się między innymi do form opresji i kontroli, oraz w odkrywaniu sposobów uzasadniania lub odrzucania sądów na temat określonych zjawisk;
- pomaganiu uczniom w potwierdzaniu ich sądów oraz podejmowaniu działań wytyczonych dzięki przyjętym sądom, co pozwala na doświadczanie przez nich samodzielności i odpowiedzialności³⁰, mówienia własnym głosem i w swoim imieniu³¹.

Nauczyciel zabiegający o własną podmiotowość oraz podmiotowość swych uczniów rezygnuje z wciąż obecnego, tradycyjnego modelu uzależnienia uczniów od nauczycieli, opierającego się na założeniu, „że uczniom brakuje wiedzy lub posiadają jej mniej”³². Odstępuje więc od autorytarnego modelu edukacyjnego, rezygnując z hierarchicznego układu nauczyciel – uczeń, charakterystycznego dla okresu wychowania socjalistycznego w naszym kraju. Postępująca od jakiegoś już czasu demokratyzacja życia oczekuje odejścia od pustych deklaracji podmiotowości człowieka, co ma swe odzwierciedlenie w rezygnacji z utożsamiania ucznia z istotą zewnątrz sterowaną. Skutki traktowania dziecka jako przedmiotu wychowania wydają się być nazbyt negatywne zarówno dla samej jednostki, jak i całego społeczeństwa, którego dziecko jest wszak członkiem. Człowiek zniewolony i poddany nieustannym zabiegom sterowania uruchamia różnego rodzaju mechanizmy obronne oraz skłonny jest do prezentowania następujących postaw:

- nihilistycznej – wiążącej się z naruszaniem elementarnych norm, niezbędnych do normalnego funkcjonowania życia społecznego, co rodzi poczucie niepewności i zagrożenia;
- cynicznej – której przejawem jest między innymi podważanie uznawanych wartości w imię własnych interesów;
- sceptycznej – polegającej na poddawaniu w wątpliwość zarówno możliwości poznania, jak i celowości działania, a w skrajnej formie prowadzącej do powstrzymywania się od jakichkolwiek działań, do podważania wszelkich ideałów i zasad moralnych;
- konformistycznej – objawiającej się zgodą na wszelkie panujące w danym społeczeństwie poglądy moralne i respektowaniem aprobowanych wartości bez ich wewnętrznego przeżycia, głównie dlatego, aby nie narażać się otoczeniu, oczekując od niego w zamian pozytywnej oceny własnej osoby;

³⁰ Zob. B. OELSZLAEGER: *Samorządne pytania i stwierdzenia uczniów w toku edukacji*. W: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK. Szczecin 2005, s. 335–340.

³¹ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna...*, 152.

³² M. KOSIOREK: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków 2007, s. 55.

– identyfikacji – przejawiającej się w przyjmowaniu funkcjonujących w społeczeństwie pozytywnych wartości, zasad moralnych oraz ideałów jako własnych; „następuje identyfikacja idealnych i społecznych ocen oraz sposobów wartościowania, ich przyswojenie emocjonalne”³³.

Choć postawy te wyodrębniono na określenie moralności kształtowanej w społeczeństwie socjalistycznym, to znając jego specyficzne wyznaczniki i mechanizmy działania, można powiedzieć, że rodzą się one jako reakcja jednostki na chęć zapanowania nad jej wolą i siłowego podporządkowania usankcjonowanym oraz narzuconym „prawdom”. Nauczyciel, który nie zabiega o podmiotowy, właściwy jednostkowemu uczniowi rozwój, który utrzymuje ład i dyscyplinę, strzegąc hierarchicznego porządku, w którym on znajduje się na szczycie, wywołuje podobne reakcje dzieci na jego dyrektywizm i dominację.

Uczeń, zderzający się z hierarchicznymi strukturami szkolnymi, które sprzeciwiają się jego potrzebom rozwojowym w zakresie aktywności umysłowej i psychicznej, doświadcza trudnej dla siebie sytuacji. Chcąc przystosować się do panujących warunków, aby nie zostać odrzuconym i uznanym za jednostkę negatywną, często gotowy jest do spełniania oczekiwań nauczyciela. Przejawia więc zachowania przystosowawcze, mieszczące się w ramach zachowań dopuszczalnych w szkole. Przyzwyczajany na lekcjach do wykonywania pracy, którą zlecił mu nauczyciel, niejednokrotnie biernie wyczekuje na nią, pozostając w stałej gotowości do podjęcia działań odgórnie wyznaczonych. „Musi czujnie śledzić przebieg lekcji, by w stosownym momencie adekwatnie zareagować. Taki stan przeradza się w wielominutowe »trwanie w gotowości«. Dziecko, jak sprzęt techniczny na *standby’u*, pozostaje w stanie pozornego uśpienia i gdy tylko użytkownik, czyli nauczyciel, dotknie właściwego przycisku – już działa, wykonuje jego polecenia”³⁴. Uczeń staje się więc przedmiotem, urządzeniem „obsługiwanym” przez nauczyciela, a jego (niejednokrotnie nieudolne i wręcz rozpaczliwe) próby odzyskania podmiotowości są z reguły tłumione i utożsamiane z zachowaniami niegodnymi ucznia. Dążąc do osiągnięcia akceptacji i odnalezienia się w szkolnych strukturach, uczeń uczy się poruszać w wyznaczonych ramach i w ukonstytuowanej hierarchii. W rezultacie niejednokrotnie staje się bierny, przyzwyczajony do działania „na sygnał”, niewładny do działania i inicjowania właściwej sobie, jednostkowej aktywności poznawczej. Czy uczeń ma więc szansę na podmiotowe bycie w szkole? Na ucieczkę przed jej opresywnymi oddziaływaniami, przed władzą roztaczaną nad jego wolą oraz przed manipulacją?

³³ Ibidem, s. 101–102.

³⁴ M. NOWICKA: *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń 2010, s. 234.

Badania przekonują, że uczeń podejmuje próby walki o swą podmiotowość, przejawiając zachowania oporowe typu:

- zawieszenie, którego podstawą jest akceptacja dominacji nauczyciela wraz z równoczesnym odrzucaniem sposobów socjalizacji szkolnej;
- wycofywanie się, polegające na nieakceptowaniu dominacji nauczyciela i obojętności wobec szkolnych struktur;
- wyjście z roli, stanowiące inwersję władzy; zasadza się na nieuznawaniu dominacji nauczyciela i wchodzeniu w jego kompetencje; przejawia się w ambiwalentnym stosunku do socjalizacyjnych instrumentów stosowanych na lekcjach, akceptacji wybranych sposobów, a sprzeciwianiu się innym;
- opór pragmatyczny, będący opozycją wobec praktyki instytucji; „uczeń sprzeciwia się regułom działania w szkole i różnym obowiązkom związanym z pełnieniem roli ucznia, demonstruje ambiwalentne zachowania w relacji z dominującym nauczycielem i odnośnie do zadań szkoły;
- opór agresywny zasadza się na negatywnym stosunku do szkoły i jej zadań oraz braku akceptacji zarówno dla dominacji władzy nauczycielskiej, jak i stosowanego w szkole socjalizacyjnego instrumentarium”³⁵.

Powyższe postawy i zachowania uczniów wskazują na skutki autorytarnej specyfiki funkcjonowania nauczycieli. Należy w tym miejscu zapytać o rodzące się obszary deficytu podmiotowego bycia uczniów w szkole, które naruszają ich godność i pozbawiają przynależnej im wolności.

Deficyty podmiotowości i ich obszary

Wcześniej wyrażono przekonanie, że nauczycielska podmiotowość stanowi punkt wyjścia do podmiotowości ucznia, tymczasem w opinii Śliwerskiego nauczyciele są tą grupą zawodową, która nieustannie ulega systemowemu zniewoleniu i poddawana jest odgórnym naciskom, inwigilacji i manipulacji „jako organizacyjnym mechanizmom podważania zaufania do nich”³⁶. Nauczyciele często występują w roli nie twórców, ale aplikatorów odgórnie ustalanych i zadawanych założeń do realizacji. Podporządkowują więc swą działalność standardom, które ustala się ponad edukacją — między innymi ideologii systemu społecznego, prawom, programom wiedzy szkolnej itp. Szkoła i nauczyciele kierują się wówczas głównie strategią

³⁵ Ibidem, s. 230—231.

³⁶ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 77.

przetrwania i uległości wobec struktur władzy, regulowaną przez skoordynowane techniki właściwe dla biurokracji³⁷.

Filipiak (mając na uwadze opinie Doroty Klus-Stańskiej) pisze o tym, że nauczyciele polskiej szkoły mają trudności w odnalezieniu się w wolności. Zdaniem autorki stali się oni niewolnikami podręczników oraz gotowych scenariuszy zajęć, nieuwzględniających możliwości rozwojowych dzieci. Tymczasem powinni dążyć do tego, aby być niezależnymi twórcami, sprawcami, indywidualnymi programistami, autorami scenariuszy i projektów zajęć. Od nauczycieli oczekuje się umiejętności reżyserowania własnej sztuki – edukacji³⁸. Osiągając taki poziom funkcjonowania zawodowego, stwarzają możliwość podmiotowych kreacji nie tylko sobie, ale i swym wychowankom.

Diagnozy obecnej szkoły pozwalają stwierdzić, że jest ona nadal, niestety, behawioralnie zorientowana. Stanowi instytucję, „w której uczeń jest raczej przedmiotem manipulacji i urabiania według przygotowanej instrukcji działania, a nie samodzielnym podmiotem”³⁹. Przyczyn takiego stanu rzeczy można szukać bardzo głęboko, a z uwagi na złożoność i mnogość nie znajdują one miejsca na omówienie w niniejszym opracowaniu. W kontekście podjętych rozważań należałoby zwrócić uwagę na specyfikę oddziaływań takiej szkoły na jednostkę, która traktowana jest jak czysta kartka umieszczona w odpowiedniej dla jej rozmiarów szufladzie (klasie). Jednostce przypisuje się głupotę (kartka jest pusta, niezapisana), „ale osoba obsługująca kserokopiarke (nauczyciel) jako wszechwiedna już niedługo włoży z góry ustalony program (kształcenia) – nie jest więc wszechmocna i wszechwolna – do ksera i przyciskiem palca (niczym wyrobnik) odbije względnie te same kopie”⁴⁰. Uczeń postrzegany jest więc jak „układ reaktywny”, kontrolowany przez świat zewnętrzny, a środowisko (w tym przypadku szkolne) dostarcza mu odpowiednich bodźców wywołujących określone reakcje. Taka koncepcja szkoły i ucznia (zasadająca się na psychologicznej koncepcji człowieka Burrhusa Frederica Skinnera) pozostaje w sprzeczności z wolnością człowieka. Szkoła staje się niejako fabryką, która „wypuszcza produkt” pozbawiony woli podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji. Podstawowym narzędziem jej zarządzania staje się władza, która posługuje się takimi mechanizmami, jak:

– reparacja (podział) jednostek w przestrzeni (uczniowie podzieleni są na grupy wiekowe, wydzielony jest pokój dla nauczycieli, do którego

³⁷ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 41.

³⁸ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności...*, s. 118–119.

³⁹ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 28.

⁴⁰ P. ZAMOJSKI: *Człowiek – modelowa wizja i obraz rzeczywistości. Kategorie zmiany w myśleniu o edukacji*. W: *Człowiek, szkoła, wspólnota w kręgu edukacji społecznej*. Red. M. MENDEL. Toruń 2000, s. 258–259. Cyt. za: A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 31.

- uczeń niejednokrotnie nie ma wstępu, istnieją też osobne łazienki, szatnie itp.);
- podział czasu i idący za tym podział aktywności na okresy — ściśle określony czas zabaw, przerw, zajęć dydaktycznych, posiłków itd.;
 - szczegółowa inwigilacja wyrażająca się kontrolą pracowników przez nadzór pedagogiczny, obowiązkiem pisania planów rocznych i miesięcznych, niustannym sprawdzaniem i ocenianiem wiedzy i umiejętności uczniów;
 - tworzenie „systemu taktyk pozwalających na efektywne wykorzystanie aktywności i możliwości uczniów”⁴¹.

W szkole opartej na paradygmacie behawioralnym, na autorytaryzmie nauczyciela, kształcenie przybiera postać recytowania pytań (nauczycielskich) oraz odpowiedzi (uczniowskich). Podręcznik oraz przylegające do niego zeszyty ćwiczeń stanowią główne źródło wiedzy, a nauczyciele chętnie się nimi posługują, gdyż przygotowują one uczniów do licznych testów i egzaminów (których wyniki mają przesądzać o jakości pracy pedagogów). Uczniowi wyznacza się w takiej szkole rolę pasywnego uczestnika procesów poznawczych i wysyła się mu komunikaty, iż wiedza i władza pochodzą z góry, co nie podlega negocjacji⁴². Prowadzone przez Bałachowicz badania nad stylami działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych obnażyły ową tendencję do traktowania dziecka jako istoty pasywnej, nad którą należy niejako rozłożyć „parasol ochronny” przed zmierzaniem się z trudną, „zagrożającą mu rzeczywistością”⁴³. W szkole występuje zdecydowanie zbyt mała ilość doświadczeń, dzięki którym uczeń ma szansę rozwijać swą podmiotowość, dominuje zaś (82% działań poznawczych dzieci) nauczycielski styl instrukcyjny, zasadniczo odbiegający od współczesnych oczekiwań. Uczniowie nabierają przekonania, że uczenie się w szkole polega na przestrzeganiu reguł narzuconych przez nauczyciela i wykonywaniu zleconych zadań. Gromadzą oni indywidualne doświadczenia niepodmiotowe, na których budują swoje „Ja” i relacje z otoczeniem. Doświadczają uczucia bezsilności, konieczności podporządkowania się, bycia wykonawcą, odtwórcą gotowych projektów, bez poczucia wiary i osobistego przekonania do uczenia się. „Takie doświadczenia nie sprzyjają kształtowaniu potrzeby zaangażowania i odpowiedzialności za podejmowane działania, dokonywanie zmian w otoczeniu i sobie samym”⁴⁴.

⁴¹ J. KORALEWICZ: *Autorytaryzm jako sposób widzenia świata. Źródła autorytaryzmu*. W: EADEM: *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław 1987, s. 144. Cyt. za: M. KOSIOREK: *Pedagogika autorytarna...*, s. 54–55.

⁴² M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 185.

⁴³ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 220.

⁴⁴ Ibidem, s. 293.

Nauczycielską tendencję do utożsamiania siebie z instruktorem właściwego procesu kształcenia ukazały wyniki badań nad konstruowaniem społecznej wiedzy uczniów. Zdaniem Agnieszki Nowak-Łojewskiej (badacza owych zagadnień) biorący udział w badaniach i wypowiadający się nauczyciele prezentowali tendencję do konstruowania swych wypowiedzi na temat wiedzy uczniów z pozycji osób, które „wiedzą lepiej, które trzeba naśladować, które wskażą właściwą drogę. Swoje czynności traktowali jako punkt wyjścia dla czynności uczniów, zaś mechanizm zdobywania wiedzy opisywali w kategoriach układu bodźców (czynności nauczyciela) i reakcji (czynności uczniów). Ich zdaniem każda czynność uczniów powinna być kontrolowana i odpowiednio wzmacniana, nauczanie zaś, aby było skuteczne, musi przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Najlepiej, aby uczniowie wykonywali proponowane przez nauczyciela czynności, bo to pozwala stwierdzić, że zaszło nauczanie i uczenie się. [...] Nauczyciele uważają się za autorytety swoich uczniów i przypisują sobie prawo do kierowania nimi, sędowania swojego systemu wartości, sposobu myślenia i filozofii życiowej na uczniów”⁴⁵. Warto w tym miejscu zacytować jedną z rozmówczyń autorki wspomnianych doniesień badawczych: „Generalnie moi uczniowie postrzegają mnie jako osobę znaczącą i cokolwiek im powiem, to dla nich jest ważne i nawet jakbym im powiedziała »skoczcie w ogień«, to wielu nie zawahałoby się. Ciągłe w ich oczach jestem autorytetem i oni wiedzą, że dziecko ma się uczyć jak najwięcej, ma zdobyć najwięcej wiedzy, mieć jak najlepsze oceny”⁴⁶.

Trudno nie skonstatować, że takie postrzeżenie siebie przez nauczycieli zapewne nie sprzyja rodzeniu się autonomicznych jednostek, lecz sprawia, że uczniowie pozbawieni podmiotowości będą sięgać po wcześniej wspomniane i (zapewne) inne jeszcze mechanizmy obronne. Przytaczane przez Śliwerskiego wyniki poszukiwań badawczych innych autorów zdają się to potwierdzać i pokazywać, że szkoła i nauczyciele nastawieni dyrektywnie stanowią katalizator negatywnych zachowań uczniów (np. agresji). Stojąc na straży bezwzględnej dyscypliny, związanej z podporządkowaniem się uczniów regułom szkolnym i nauczycielom, pomijają się wzajemne zaufanie oraz szacunek. Towarzyszy temu przerzucanie całkowitej odpowiedzialności za to, co złego dzieje się z uczniami i szkołą, na czynniki pozaszkolne – nieprawidłowo funkcjonujące rodziny, niewłaściwy wpływ mediów czy grup rówieśniczych itd. Śliwerski wyraża troskę o obecną szkołę i zapytuje: „Jak może w niej być dobrze, skoro już od pierwszych dni nauki uczniowie spotykają się z pedagogami o arbitralnych behawioralnych nastawieniach do pracy z dziećmi, skoro w klasie dominuje między innymi asymetryczny

⁴⁵ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 263.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 264.

rozkład aktywności komunikacyjnej nauczyciela i uczniów, rytuał odpytywania i rutynizacja wzorców interakcji ustrukturyzowanych na kontinuum: inicjacja — odpowiedź — reakcja na odpowiedź⁴⁷. W kontekście przytoczonych doniesień z badań owa troska wydaje się zasadna.

Bibliografia

- BAŁACHOWICZ J.: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009.
- FILIPIAK E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot 2012.
- Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK. Szczecin 2005.
- CZEREPIANIĄK-WALCZAK M.: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk 2006.
- HANDY CH.: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Wrocław 1999.
- KOSIOREK M.: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków 2007.
- KWIATKOWSKA H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A.: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra 2011.
- NOWICKA M.: *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki — przestrzenie — konceptualizacje*. Toruń 2010.
- OBUCHOWSKI K.: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2000.
- ŚLIWERSKI B.: *Mysleć jak pedagog*. Sopot 2010.
- ŻURKOWSKA G.: *Pod-miot czy podmiot? Rzecz o radykalizmie podmiotowym. W: Heterotopie myśli. Eseje z pogranicza*. Red. P. BYTNIĘWSKI, J. BRECZKO, P. SKUDRZYK. Lublin 2013.

⁴⁷ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 49.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Education in the spirit of subjectivisy

It is assumed that education should be the process of developing subjective identity. The present paper shows the arguments for the subjective dimension of the contemporary education. It also attempts to present the educational areas of its deficiency and some consequences derived from the authoritarian teachers.

Krzysztof Śleziński

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Kształcenie filozoficzne i jego miejsce w edukacji

Dążenie do coraz wyższych standardów edukacyjnych wzbudza dyskusję dotyczącą konieczności kształcenia humanistycznego, pomagającego rozumieć dobro indywidualne obywatela i człowieka oraz dobro każdego społeczeństwa poszukującego i utwierdzającego się w swej tożsamości. Społeczeństwa odnajdującego własną „siłę” w literaturze, sztuce i historii. W tym kontekście problematyka filozoficzna nabiera odpowiedniego znaczenia — zwłaszcza kiedy pojawiają się źródłowe pytania o sens i cel egzystencji ludzkiej, ład aksjologiczny oraz sens istnienia świata, będące wyrazem braku rozumienia rzeczywistości i zachodzących w niej przemian kulturowo-społecznych.

Wspieranie naukowej edukacji filozoficznej od najmłodszych lat może być pomocne w udzielaniu odpowiedzi na stawiane powyżej pytania. Jednak pojawiające się tendencje, aby pod szyldem „filozofii” wprowadzać edukację filozoficzną (ideologiczną), są poważnym zagrożeniem dla człowieka.

W zakresie rodzimych doświadczeń nie możemy poszczycić się ciągłością nauczania filozofii w szkołach średnich. Obecnie, kiedy przyjęto ogólne ramy kształcenia filozoficznego, filozofia z trudem znajduje swe miejsce wśród przedmiotów ogólnokształcących III i IV etapu edukacyjnego. W niniejszym artykule zwrócimy uwagę na powyższe kwestie, aby mogły się stać przyczynkiem do zrozumienia obecnej sytuacji nauczania i uczenia się filozofii w szkole.

Wybrane elementy z dziejów edukacji filozoficznej

Waga kształcenia filozoficznego na poziomie szkoły średniej mocno zaznaczyła się w Polsce na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to Adam Mahrburg w 1899 roku, w części drugiej *Poradnika dla samouków*, stwierdził brak podręcznika do filozofii dla szkół średnich¹. Zmianę sytuacji kształcenia filozoficznego przyniosła pierwsza połowa XX wieku. Pojawiły się wówczas liczne opracowania z zakresu historii filozofii, propedeutyki filozofii, logiki, jak również z dydaktyki i metodyki nauczania filozofii². Na szczególną uwagę zasługują prace: Henryka Struvego — *Filozofia a wykształcenie filozoficzne*³, Kazimierza Twardowskiego — *Filozofia w szkole średniej*⁴, Piotra Pręgowskiego — *Zasady racjonalnego wychowania narodowego. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących*⁵, Władysława Kozłowskiego — *Historia filozofii*⁶, Kazimierza Ajdukiewicza — *Logiczne podstawy nauczania*⁷, Izydory Dąbmskiej — *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*⁸, Bolesława Gaweckiego — *W sprawie nauczania propedeutyki filozofii*⁹, Salomona

¹ P. CHMIEŁOWSKI, L. KRZYWICKI, A. MAHRBURG: *Poradnik dla samouków*. Warszawa 1899, s. 618.

² K. ŚLEZIŃSKI: *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków 2000, s. 9–10; M. WOŹNICZKA: *Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*. „Studia z Filozofii Polskiej” 2006, nr 1, s. 293–325; Ibidem: *Logika w szkole — utracony paradygmat edukacyjny*. „Studia z Filozofii Polskiej” 2007, nr 2, s. 355–371; K. ŚLEZIŃSKI: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*. Katowice—Kraków 2012, s. 163–168; M. WOŹNICZKA: *Czy historia filozofii jest sumieniem filozofii? Konteksty dydaktyczne*. W: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać*. Red. M. WOŹNICZKA, M. REMBIERZ. Częstochowa 2013, s. 257–261.

³ H. STRUVE: *Filozofia a wykształcenie filozoficzne*. W: „Encyklopedia Wychowawcza”. T. 8. Warszawa 1890; ibidem: *Logika elementarna. Podręcznik dla szkół i samouków*. Warszawa 1907.

⁴ K. TWARDOWSKI: *Filozofia w szkole średniej*. „Ruch Filozoficzny” 1919–1920, nr 5; IDEM: *Kilka uwag o ministerjalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*. „Ruch Filozoficzny” 1919–1920, nr 5; IDEM: *Więcej filozofii!*. „Ruch Filozoficzny” 1935, nr 13.

⁵ P. PRĘGOWSKI: *Zasady racjonalnego wychowania narodowego. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących*. Warszawa—Lwów 1916.

⁶ W.M. KOZŁOWSKI: *Historia filozofii*. Warszawa 1904; IDEM: *Wykłady z filozofii współczesnej*. Warszawa 1906; IDEM: *Historia filozofii XIX wieku. Od początku stulecia do chwili bieżącej*. Warszawa 1910.

⁷ K. AJDUKIEWICZ: *Logiczne podstawy nauczania*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa 1934, s. 3–72; IDEM: *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa 1949.

⁸ I. DĄBMSKA: *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*. „Przegląd Humanistyczny” 1930, nr 5; EADEM: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41.

⁹ B. GAWECKI: *W sprawie nauczania propedeutyki filozofii*. „Przegląd Filozoficzny” 1930, nr 30.

Igela¹⁰, Władysława Biegańskiego — *Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków*¹¹, Bohdana Kieszkowskiego — *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*¹², Kazimierza Sośnickiego — *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej*¹³ oraz Władysława Witwickiego — *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*¹⁴.

Po roku 1950 przerwano prace nad rozwijaniem dydaktyki filozofii z powodu usunięcia filozofii z kanonu przedmiotów ogólnokształcących, do którego powróciła dopiero w latach osiemdziesiątych XX wieku, jako propedeutyka filozofii. W latach dziewięćdziesiątych opracowano podstawy programowe „edukacji filozoficznej” (jako ścieżki edukacyjnej w gimnazjum¹⁵) oraz przedmiotu „filozofia” (w trzyletnim liceum profilowanym), które zostały przyjęte przez Kolegium Ministerstwa w listopadzie 1998 roku¹⁶.

W związku z projektem „Matura 2002” rozpoczęto prace nad operacjonalizacją celów kształcenia i standaryzacją treści nauczania filozofii oraz opracowaniem standardów egzaminu maturalnego¹⁷. W 2002 roku filozofia nie stała się jednak przedmiotem maturalnym — nastąpiło to dopiero od 2009 roku¹⁸. Od roku 2013 statut kształcenia filozoficznego uległ zmianie; od tego momentu przedmiot „filozofia” może być realizowany w szkole tylko w zakresie fakultatywnego przedmiotu rozszerzonego. Czy to oznacza, że kształcenie filozoficzne jest obecne w szkołach średnich? Niestety nie.

¹⁰ S. IGEL: *Pierwsza lekcja psychologii*. „Przegląd Humanistyczny” 1932, nr 7; IDEM: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41; IDEM: *Dydaktyka propedeutyki filozofii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa 1934, s. 427–459.

¹¹ W. BIEGAŃSKI: *Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków*. Warszawa 1907.

¹² B. KIESZKOWSKI: *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*. „Przegląd Filozoficzny” 1931, nr 34.

¹³ K. SOŚNICKI: *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej*. „Muzeum” 1919, nr 34.

¹⁴ W. WITWICKI: *O metodę poglądową w nauczaniu psychologii*. „Przegląd Humanistyczny” 1931, nr 6; IDEM: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41.

¹⁵ Dla „edukacji filozoficznej” jako ścieżki edukacyjnej mamy m.in. program: K. STARCZEWSKA i in.: *Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum*. Warszawa 1999.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z dnia 23 stycznia 1999 r. — Dz.U. z 1999 r., nr 14, poz. 129, oraz nowelizacja tego rozporządzenia — Dz.U. z 1999 r., nr 60, poz. 642.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów z dnia 21 lutego 2000 r. — Dz.U. z 2000 r., nr 17, poz. 215.

¹⁸ *Informator o egzaminie maturalnym od 2009 roku. Filozofia*. [Centralna Komisja Egzaminacyjna]. Warszawa 2007.

Sytuacja sprzed stu lat, od stwierdzenia stanu edukacji filozoficznej w szkołach średnich przez Mahrburga, dziś powtarza się. Chociaż istnieje możliwość prowadzenia zajęć z filozofii, to jednak brakuje dobrze napisanych podręczników, opracowanych do wyboru przez nauczyciela programów kształcenia filozoficznego, pomocy dydaktycznych, wykwalifikowanej kadry nauczycieli filozofii (to nie mogą być tylko zawodowi filozofowie). W środowisku filozoficznym często narzeka się na stan edukacji filozoficznej, ale prawdę powiedziawszy, poza spotkaniami, konferencjami na ten temat, podejmuje się niewiele konkretnych, przemyślanych i uporządkowanych działań, co niewątpliwie osłabia rangę filozofii wśród innych przedmiotów nauczania na III i IV etapie edukacyjnym¹⁹. Czy można zaradzić tej sytuacji? Jestem przekonany, że obecnie trudno mówić o obligatoryjnym, powszechnym kształceniu filozoficznym na IV etapie edukacyjnym, ale należy zabiegać, aby w liceach uczniowie realnie mogli dokonywać wyboru tego przedmiotu, wbrew opiniom o jego nieprzydatności we współczesnym świecie.

Uważam, że przedmiot ten można prowadzić ciekawie, z wykorzystaniem dostępnych narzędzi technologii informacyjnej. Nieustannie należy podejmować działania, mające utrzymać właściwy sens posłannictwa szkoły, skupiając się na podmiotowym traktowaniu ucznia i przywracaniu edukacji w wymiarze personalistycznym. Można to osiągać na wiele sposobów. Jak zaznaczyłem w *Materiałach Promocyjnych Olimpiady Filozoficznej*, nauczyciel powinien sięgać po wypróbowane strategie nauczania i uczenia się filozofii. Jedną z nich może być kształcenie *tutoringowe*²⁰.

Tutoring rozumiem jako strategię nauczania i uczenia się, gwarantującą indywidualne i osobowe podejście do ucznia. *Tutoring* stanowi formę bezpośredniego dialogu uczącego się z nauczającym. W bezpośredniej relacji mistrz – uczeń możliwe jest rozpoznanie tych umiejętności, które należy w uczniu szczególnie kształtować i wzmacniać przez opracowywanie indywidualnych programów nauczania, dostosowywanych do jego osobowości i zdolności. Uważam, że przy wypracowywaniu rodzimego modelu kształcenia *tutoringowego* należy sięgać po doświadczenia zdobyte w ramach innych niż nasz systemów edukacyjnych, przy jednoczesnym niezanie-

¹⁹ Z propozycją programu kształcenia filozoficznego na IV etapie edukacyjnym w zakresie rozszerzonym można się zapoznać w: K. ŚLEZIŃSKI: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce...*, s. 219–233, 261–274. Ta publikacja (ibidem, s. 156–161, 241–246) zawiera także propozycję programu edukacji filozoficznej *Filip w krainie filozofii* w zakresie wychowania przedszkolnego.

²⁰ K. ŚLEZIŃSKI: *Tutoring jako powracający model kształcenia młodzieży*. W: *Jak cię widzą, tak cię piszą. Materiały Promocyjne Olimpiady Filozoficznej*. Red. B. KALISZ. Warszawa 2013, s. 10–18. O wprowadzaniu kształcenia *tutoringowego* do edukacji filozoficznej szerzej traktuję w: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce...*

dbywaniu i niezapominaniu o tradycji nauczania — uczenia się, opartej na relacji mistrz — uczeń, pozostawionej przez Twardowskiego, Ajdukiewicza, Dąbmską i innych²¹.

Próba wskazania przyczyn braku edukacji filozoficznej w szkołach

Korzystając z własnego doświadczenia i praktyki nauczyciela filozofii, mogę stwierdzić duże zainteresowanie uczniów problematyką filozoficzną. Uczeń — szczególnie uczeń szkoły średniej, który jest pełen buntu wobec świata, środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły, Kościoła — chce zadawać pytania o sprawy, które go niepokoją. Tymczasem szkoła bez możliwości kształcenia filozoficznego, chociaż ma własny program wychowania, nauczania i uczenia się, najczęściej pomija, bagatelizuje lub marginalizuje fundamentalne problemy, nadające kierunek myślom i postawom człowieka chcącego pytać. Programy wychowawcze szkół są martwym, bardzo bogatym w podniosłe słowa (dobro, szlachetność, solidarność, uczciwość itd.) zapisem, gdy tymczasem program wychowawczy ma być przede wszystkim wchodzeniem nauczyciela w relację z uczniem i jednocześnie wychowankiem. Taka pedagogika jest pedagogiką życia, a nie teorii — czystego sprawozdawczego zapisu, od którego nikt nie staje się lepszym. Korzystając z własnej praktyki, „pedagogiką życia” nazywam taką pedagogikę, która powinna być wychowaniem w wartościach, z uwzględnieniem wymiaru osobowego ucznia. Zdaję sobie sprawę z łatwości przytoczonych słów, za którymi może stać edukacyjna nicość. Pozostawiam te sprawy do szerszego omówienia w innym miejscu, w szerszym opracowaniu.

Kształcenie filozoficzne jest nie tylko formalnie dopuszczone do realizacji w klasach szkolnych, ale ma także materialne umocowanie w podstawie programowej z filozofii i w programach kształcenia filozoficznego oraz stanowi przedmiot maturalny (od 2009 roku)²². Nie obserwujemy jednak

²¹ K. ŚLEZIŃSKI: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce...*, s. 68–71.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r., nr 83, poz. 562 z późn. zm.); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

obecności filozofii w szkołach. Jakie są tego przyczyny? Dlaczego kształcenie filozoficzne nie znajduje właściwego miejsca w edukacji młodego człowieka? Zauważamy wiele przyczyn tego stanu rzeczy, a wskazać można kilka z nich.

Jedną z przyczyn może być brak rozumienia relacji filozofii do nauk szczegółowych. Filozofii odmawia się możliwości rozumienia świata przyrody, rezerwując ten obszar jedynie dla nauk przyrodniczych. Z jednej strony przyjmuje się, że tylko nauka może zawłaszczać świat odkrywanych faktów i uznawać je za własne, nieposiadające żadnego filozoficznego znaczenia; a skoro tak, to filozofia nie jest pomocna w rozumieniu świata. Stanowisko takie pomija fakt, iż każda nauka wspiera się na mocnych założeniach ontologicznych, a fakty naukowe, stanowiące podstawę dla nauk, nie mają waloru obiektywnego, gdyż są zawsze faktami zinterpretowanymi zgodnie z przyjętymi teoriami i schematami myślowymi. Przykładowo, fizyk nie zastanawia się, czy świat istnieje, on zakłada istnienie świata materialnego i go bada. Biolog nie zastanawia się, co to życie, tylko bada procesy związane z życiem. Matematyk nie zastanawia się, czy obiekty matematyczne odkrywamy, czy wymyślamy, zakłada, że obiekty te istnieją i bada ich struktury i relacje. Z drugiej natomiast strony przyjmuje się, że uprawianie filozofii zawsze dokonuje się niezależnie od rezultatów nauki. Tymczasem prawdą jest, że filozof korzysta z faktów naukowych, lecz pod warunkiem, że są one wcześniej ocenione i zinterpretowane filozoficznie. Kształcenie filozoficzne pozwala zrozumieć wpływ idei filozoficznych na powstawanie i ewolucję teorii naukowych. Staje się zatem dla wielu sprawą niewygodną, gdyż młodzież zaczyna uświadamiać sobie hipotetyczność teorii naukowych, niemożliwość ich pełnego uzasadnienia i problematyczność empirycznego uzasadnienia twierdzeń naukowych, zamiast przyjmować dogmatycznie treść podręczników. Uczeń przygotowany do krytycznego myślenia zauważa obecność tradycyjnie filozoficznych problemów (czas, przestrzeń, istnienie atomu, liczby itd.) uwikłanych w teorie empiryczne²³. Z jednej strony nie można dzisiaj odpowiedzialnie uprawiać filozofii świata, nie biorąc pod uwagę zdobyczy naukowych. Z drugiej strony, nauki szczegółowe są „prześląknięte” treściami filozoficznymi, dlatego dla lepszego rozumienia świata kształcenie filozoficzne jest pomocne.

Mówiąc o umiejętnościach, kompetencjach i posiadanej przez ucznia wiedzy, chce się zamknąć edukację jedynie w zakresie zaspokajania ludzkich potrzeb, widząc w tym właściwy cel kształcenia, z pominięciem świata ludzkich pragnień. Potrzebę przedstawia się jako brak czegoś, czemu można zaradzić lub co można zaspokoić konkretnym posiadaniem

²³ M. HELLER: *Szczęście w przestrzeniach Banacha*. Kraków 1995, s. 17–32 i nn.

przedmiotu (dobra konsumpcyjne) lub kompetencji, dających władzę nad innymi. Posiadamy naturalne potrzeby zaspokajania głodu, pragnienia, z czym zawsze musimy się liczyć. Mamy także potrzebę wiedzy, która zaspokaja naszą ciekawość. Początkowo potrzeba jest doświadczanym brakiem, ale w ostateczności przekracza samą siebie, asymilując przedmiot swego zaspokojenia. Pragnienie natomiast nie ma przedmiotu, który mógłby je zaspokoić i nasycić. Pragnienie w człowieku ciągle wzrasta, nadając życiu właściwy smak i autentyczne doświadczanie własnej wolności, ukazując otwartą perspektywę rozwoju osobowego. Tak jak pragnienie nie ma swego kresu i wnika w horyzont nieskończoności, tak też nie ma granicy w rozwoju osobowym człowieka. Edukacja zarzuca jednak perspektywę wspierania pragnień, a koncentruje się jedynie na potrzebach. W konsekwencji o wartości człowieka decyduje to, czy jest pożyteczny dla społeczeństwa, czy jest dobrym mechanikiem, fryzjerem, ekonomistą, prawnikiem, lekarzem. Nikt nie pyta jednak, czy ten „dobry” jest człowiekiem szczęśliwym. A skoro takie są priorytety w edukacji, to kształcenie filozoficzne nie może znaleźć właściwego dla siebie miejsca. W edukacji zarządzanej przez technokratów poczucie ważności jest zatem wyżej cennie od godności.

Błędy rodzimej edukacji polegają na redukcji pojęcia obiektywności do obiektywności charakterystycznej dla nauk przyrodniczo-technicznych i na płynącej stąd naturalizacji człowieka. W edukacji nie dostrzega się ograniczeń pozytywistyczno-naturalistycznych stanowisk antropologicznych. Rozum identyfikuje się z rozumem uprawiającym nauki przyrodnicze, a obiektywność wiedzy — z obiektywnością typu matematycznego przyrodoznawstwa. Błędnie przyjmuje się, że programy kształcenia zapewniają zdobycie obiektywnej wiedzy. Nieuwzględnianie rezultatów badań metodologii nauki XX wieku prowadzi do wyznaczania zadań i celów edukacyjnych, które są wyrazem panującej mody, służącej zaspokajaniu jedynie potrzeb, a nie pragnień życia osobowego.

Pozytywistyczny paradygmat edukacji, w którym liczy się wiedza, umiejętność rozwiązywania testów i pisanie poprawnych esejów, zgodnie ze sformułowanym kluczem poprawnych odpowiedzi i poprawnej zawartości treściowej, na dłuższą metę jest nie do utrzymania, gdyż zabija w uczniu twórczość, samodzielność, odpowiedzialność za słowo, autokreatywność, radość ze zdobywania wiedzy. Szkoła przeradza się w bezduszny gmach „rzezi intelektualnej”. Czy takiej szkoły chcą uczniowie, czy zdobywające władzę nad społecznościami korporacje? Korporacje dążące do zastępowania jednych drugimi — bardziej dyspozycyjnymi i sprawniejszymi „trybikami” maszynierii do zarabiania pieniędzy i produkcji dóbr konsumpcyjnych. Kto zatem powinien zarządzać oświatą? Odpowiedzialne, decyzyjne stanowiska należą się ludziom z doświadczeniem nauczycielskim, a nie politykom i me-

nedżerom oświaty. Od polityków należy oczekiwać przyjęcia (współcześnie deficytowej) postawy mądrego koordynowania kształceniem i wychowaniem ucznia, tak aby szkoła była dla ucznia, a nie uczeń dla szkoły. Mając na uwadze dobro ucznia, a nie instytucji ministerstwa uwikłanego w politykę, należy domagać się odpolitycznienia i odideologizowania szkoły, która w przeciwnym razie zawsze będzie środowiskiem represji i zniewalania społeczeństwa obywatelskiego. Od menedżerów natomiast żądamy jedynie stwarzania godnych warunków i dobrze technicznie przygotowanych miejsc pracy dla ucznia i nauczyciela. Menedżerowie mają służyć szkole, a nie odwrotnie — w szkole nie może dominować ekonomia, szkoły nie można zamieniać w przedsiębiorstwo przynoszące dochód do skarbca państwowego. W szkole zdominowanej przez technokratów nie ma zatem miejsca na kształcenie filozoficzne, ma natomiast miejsce formowanie ideologiczne ucznia, służące doraźnym celom odpowiednich grup, chroniących własne wpływy na społeczeństwo.

W edukacji wiele się mówi o zdobywaniu umiejętności, kompetencji i wiedzy, często zapominając o fundamencie, jakim jest dobro ucznia. Zarówno od szkół, jak i od uczelni wyższych oczekuje się działań zgodnych z oczekiwaniami i potrzebami społeczeństwa konsumpcyjnego. Ucznia i studenta postrzega się w kategoriach materialnych, pomijających ich autentyczny rozwój, i kształtuje się w nich umiejętności zaistnienia na rynku pracy, co powoduje, że szkoły i uczelnie sprowadza się do roli przedsiębiorstw usługowych (edukacyjnych) przynoszących zysk²⁴. Byt niedochodowych kierunków studiów i uczelni humanistycznych staje się zagrożony, ponieważ ich oferta edukacyjna odbiega od ogólnie wyznaczonych kryteriów naukowości i kompetencji przyszłego konsumenta. Redukując i spychając na margines „klasyczne” nauki humanistyczne, otwiera się drogę do wprowadzania pseudo-humanistycznych kierunków kształcenia, typu „ekonomia filozoficzna”; żeby przetrwać, opracowuje się chwytliwe rynkowo nazwy nowych kierunków.

Neoliberalizm stanowi główne tło przemian edukacyjnych. Sprzyjając interesom technokratów, na plan pierwszy wysuwa się ekonomiczną zasadę maksymalizowania zysków. Co więcej, mechanizmy współczesnych korporacji, uzyskując prawną tożsamość niezależną od swoich właścicieli i organizacji państwowych, jednoczą się eksterytorialnie ze światowymi organizacjami gospodarczymi i finansowymi. Mając wpływ na edukację, doprowadzają do zatracania przez szkolnictwo właściwej dla niego roli i misji społecznej służącej człowiekowi. Stopniowo odchodzi się od traktowania zysków jako środków mających służyć rozwojowi osobowemu człowieka

²⁴ B. ŚLIWERSKI: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa 2009, s. 53–54.

w kierunku ich posiadania i wynoszenia ponad wartości życia osobowego. Dążenie do posiadania staje się wówczas oznaką tego, kim jestem i jaką mam wartość w oczach innych²⁵.

Neoliberalizm korporacyjny jest swego rodzaju napaścią na struktury życia społecznego, zmierzającą do uniformizowania sposobów myślenia i działania oraz kształtowania jednostek o określonej przez rynek wrażliwości i jakości²⁶. Pozostające pod wpływem korporacjonizmu instytucje oświatowe, realizując jego zamierzenia, koncentrują się na kształtowaniu postaw wydajnego producenta i nienasyconego konsumenta. Tych, którzy nie stosują się do wyznaczanych standardów, ocenia się jako ludzi o niskich kompetencjach kulturowych, niezorganizowanych, i spycha na margines życia społecznego. Czy w takim dążeniu do uniformizacji zamiast do wielokulturowości może być miejsce na kształcenie filozoficzne?

Można podawać wiele możliwych przyczyn marginalizacji edukacji filozoficznej w szkołach średnich, ale warto też zadać sobie pytanie, co każdy z nas może uczynić, aby stan ten polepszyć?

Bibliografia

- AJDUKIEWICZ K.: *Logiczne podstawy nauczania*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa 1934.
- AJDUKIEWICZ K.: *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa 1949.
- BIEGAŃSKI W.: *Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków*. Warszawa 1907.
- CHMIEŁOWSKI P., KRZYWICKI L., MAHRBURG A.: *Poradnik dla samouków*. Warszawa 1899.
- DĄMBSKA I.: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41.
- DĄMBSKA I.: *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*. „Przegląd Humanistyczny” 1930, nr 5.
- GAWECKI B.: *W sprawie nauczania propedeutyki filozofii*. „Przegląd Filozoficzny” 1930, nr 30.
- HELLER M.: *Szczęście w przestrzeniach Banacha*. Kraków 1995.
- IGEL S.: *Dydaktyka propedeutyki filozofii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa 1934.
- IGEL S.: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41.
- IGEL S.: *Pierwsza lekcja psychologii*. „Przegląd Humanistyczny” 1932, nr 7.

²⁵ J. RUTKOWIAK: *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2010, s. 18.

²⁶ M. LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ: *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków 2010, s. 221–260.

- Informator o egzaminie maturalnym od 2009 roku. Filozofia.* [Centralna Komisja Egzaminacyjna]. Warszawa 2007.
- Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać.* Red. M. REMBIERZ. Częstochowa 2013.
- KIESZKOWSKI B.: *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii.* „Przegląd Filozoficzny” 1931, nr 34.
- KOZŁOWSKI W.M.: *Historia filozofii XIX wieku. Od początku stulecia do chwili bieżącej.* Warszawa 1910.
- KOZŁOWSKI W.M.: *Wykłady z filozofii współczesnej.* Warszawa 1906.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M.: *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności.* Kraków 2010.
- PRĘGOWSKI P.: *Zasady racjonalnego wychowania narodowego. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących.* Warszawa—Lwów 1916.
- RUTKOWIAK J.: *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji.* Kraków 2010.
- SOŚNICKI K.: *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej.* „Muzeum” 1919, nr 34.
- STARCZEWSKA K. i in.: *Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum.* Warszawa 1999.
- STRUVE H.: *Filozofia a wykształcenie filozoficzne.* W: „Encyklopedia Wychowawcza”. T. 8. Warszawa 1890.
- STRUVE H.: *Logika elementarna. Podręcznik dla szkół i samouków.* Warszawa 1907.
- ŚLEZIŃSKI K.: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce.* Katowice—Kraków 2012.
- ŚLEZIŃSKI K.: *Tutoring jako powracający model kształcenia młodzieży.* W: *Jak cię widzą, tak cię piszą. Materiały Promocyjne Olimpiady Filozoficznej.* Red. B. KALISZ. Warszawa 2013.
- ŚLEZIŃSKI K.: *Zarys dydaktyki filozofii.* Kraków 2000.
- ŚLIWERSKI B.: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP.* Warszawa 2009.
- TWARDOWSKI K.: *Filozofia w szkole średniej.* „Ruch Filozoficzny” 1919—1920, nr 5.
- TWARDOWSKI K.: *Kilka uwag o ministerjalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej.* „Ruch Filozoficzny” 1919—1920, nr 5.
- TWARDOWSKI K.: *Więcej filozofii!* „Ruch Filozoficzny” 1935, nr 13.
- WITWICKI W.: *O metodę pogładową w nauczaniu psychologii.* „Przegląd Humanistyczny” 1931, nr 6.
- WITWICKI W.: *Organizacja kółek filozoficznych w szkole średniej.* „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 41.
- WOŹNICZKA M.: *Czy historia filozofii jest sumieniem filozofii? Konteksty dydaktyczne.* W: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać.* Red. M. WOŹNICZKA, M. REMBIERZ. Częstochowa 2013.

Krzysztof Śleziński

Philosophical teaching and its place in education

Summary

This article discusses philosophical education and its importance in pedagogy. Describing the author's own didactic experience, good results are indicated which can be achieved in the work with younger and older learners as well as students. *Tutoring* based on a master-student relation is the approach used towards each student. In this article, it is also highlighted that we have difficulty with philosophical teaching at secondary school.

Natalia Ruman

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Nie zatracić korzeni przeszłości Refleksje o tożsamości i dziedzictwie kulturowym społeczności ponadgimnazjalnych szkół pszczyńskich

Wychowanie patriotyczne i obywatelskie — wprowadzenie

Jedną z dziedzin wychowania społecznego jest wychowanie patriotyczne, które ustosunkowuje człowieka do narodu. Człowiek potrzebuje mieć poczucie przynależności narodowej i więzi z przodkami, potrzebuje szanować i współtworzyć kulturę i tradycję narodową. Każdy człowiek może tworzyć własną prawdę, własne normy, zasady. Głosi to tzw. pedagogika krytyczna, radykalno-emancypacyjna i pedagogika dialogu. Wspólnym celem i cechą tych koncepcji jest odrzucenie tego, co zastane, przyjęte. Odrzucają one chrześcijaństwo, które potwierdza istnienie prawdy, obiektywnych wartości. Przez nie niemożliwe stają się pojęcia takie, jak: Ojczyzna, patriotyzm, tradycja narodowa. Nie można dopuścić do takiej dewaluacji, ponieważ bardzo ważne jest wychowanie społeczne, choć to trudne zadanie¹. Patriotyzm „oznacza uczucie miłości i przywiązania do kraju rodzinnego, piękna jego ziemi i języka. Jest uczuciem dumy z przynależności do własnego narodu,

¹ T. CELIŃSKA-MYSŁAW: *Wychowywać, ale jak?*. Cz. 3. „Wychowawca” 1999, nr 3, s. 27–28.

jego kultury, historii i postępowych tradycji, dorobku, miejsca i znaczenia we współczesnym świecie, jego celów i dążeń”².

Uczucia patriotyczne rozwijane są w oparciu o dokładną znajomość przedmiotu, obejmującą:

- historię ojczystej tradycji i związanych z nią symboli narodowych;
- kulturę, wniesiony wkład do ogólnoludzkiego dorobku;
- ziemię ojczystą, jej przyrodę, bogactwo zasobów;
- współobywateli zamieszkujących tę ziemię, ich folklor i język;
- współczesne dążenia i aspiracje działaczy społecznych i przedstawicieli lokalnych władz.

Patriotyzm jest uczuciem miłości do wspólnoty duchowej i materialnej wszystkich pokoleń przeszłych, żyjących i przyszłych; jest uczuciem wspólnoty ludzi osiadłych na tej samej ziemi, używających wspólnego języka, złączonych wspólną przeszłością, tradycją obyczajem i kulturą. Patriotyzm oznacza gotowość do ofiary, wyrzeczeń i poświęceń³.

Patriotyzm to jeden z podstawowych obowiązków społecznych człowieka. Dotyczy miłości i poszanowania Ojczyzny. Zakłada pełne dynamiki zaangażowanie w działalność dla dobra kraju oraz podjęcie odpowiedzialności za jego los⁴. Współczesny patriotyzm „łączy się ściśle z pojęciem świadomości narodowej związanej z określonym terytorium, ziemią ojców, ziemią ojczystą”⁵. Kształt życia społecznego jest zależny od tego, jaki będzie człowiek. Na tę zależność powoływał się Jan Paweł II, gdy mówił do młodzieży: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali [...]. Każdy z Was, młodzi przyjaciele, znajdzie też w życiu swoje »Westerplatte«, jakiś wymiar zadań, który trzeba podjąć i wypełnić”⁶. W nauce Kościoła młodość nie jest wyłącznie kategorią kulturowo-moralnie obojętną, ale jest wymaganiem, wyzwaniem. Przez nawiązanie do tradycji, do tego, co poruszyć ma każdego Polaka, Jan Paweł II ujawnił immoralne znaczenie młodości, która jest w jego ocenie również synonimem jakiegoś wyrazu prawdy i porządku — wartości, które trzeba bronić, jak żołnierze walczący na Westerplatte bronili owego skrawka ziemi.

² B. SIWEK, A. ZAJĄCZKOWSKI: *Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Bydgoszcz 1976, s. 14.

³ J. NIKITOROWICZ: *Ojczyzna — Obczyzna — Obywatelskość*. „Ruch Pedagogiczny” 2009, nr 1—2, s. 33.

⁴ J. KOWNACKA: *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Ojczyzny*. „Studia Theologica Varsaviensia” 1997, nr 1, s. 217.

⁵ A.L. SZAFRAŃSKI: *Jan Paweł II: myśli o Ojczyźnie*. W: *Polska teologia narodu*. Red. Cz.S. BARTNIK. Lublin 1988, s. 276.

⁶ W. SROCYŃSKI: *Duszpasterskie aspekty młodości*. „Studia Paradyskie” 1993, nr 3, s. 103; JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura: dokumenty, przemówienia, homilie*. Red. M. RADWAN, T. GORZKULA, K. CYWIŃSKA. Rzym 1986; JAN PAWEŁ II: *Pielgrzymki do ojczyzny: 1979, 1983, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*. Kraków 1997.

Należy szanować i rozwijać kulturę narodową, która była budowana wyśiłkiem poprzednich pokoleń w oparciu o chrześcijańskie wartości. Wszelkie dzieła polskiej kultury zawdzięczają swoje powstanie głównie i przede wszystkim chrześcijańskiej inspiracji. Kultura ma charakter wspólnotowy — tak ją określał Jan Paweł II w przemówieniu do młodzieży w Gnieźnie (3.06.1997 r.): „Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Powstaje na służbie wspólnego dobra — i staje się podstawowym dobrem, na którym opiera się życie duchowe Polaków”⁷. Kultura w sposób decydujący wpływa na ukształtowanie człowieka. W kulturze chrześcijańskiej to wychowawcze działanie polega na uświadomieniu człowiekowi, że został stworzony przez Boga na Jego obraz i podobieństwo i że powinien podjąć trud życia zgodnego z odkrytym wzorem. Współcześnie możemy stwierdzić za Janem Pawłem II, że wszystkie wymiary ludzkiego bytowania, również kulturowy, opierają się na trzech zasadach etycznych: prawdzie — zaufaniu — wspólnocie. Od ich obecności w życiu społecznym zależy egzystencja poszczególnych ludzi (jednostek) i narodu. Wychowywać naród i tworzyć dobra kultury można jedynie „w prawdzie i miłości”⁸.

Rodzina jest miejscem spotkania pokoleń, które pomagają sobie nawzajem osiągnąć mądrość życiową. Społeczeństwo stawia rodzinie określone wymagania, dzięki którym jest ona instytucją społeczną o określonej historycznie strukturze ról społecznych, ważną dla socjalizacji w zmieniających się wciąż warunkach politycznych i ekonomicznych⁹.

Szkoła, wraz z jej dostępnością i jakością oferowanych usług, stanowi jeden z zasadniczych elementów jakości przestrzeni społecznej w mieście.

W kształtowaniu przestrzeni społecznej kluczowe znaczenie ma również mobilność mieszkańców¹⁰. Młodość jest czasem poszukiwania odpowiedzi na podstawowe pytania. Młodzież szuka nie tylko sensu życia, ale też konkretnego projektu, wedle którego mogłaby rozpocząć budowę własnego życia. Młodzi ludzie w tym poszukiwaniu potrzebują przewodników a także znaków, które wskażą im właściwą drogę¹¹.

Patriotyzm to nie tylko kwestia uczuciowego stosunku do Ojczyzny, ale przede wszystkim sprawa intelektualnego zaangażowania i postawy

⁷ JAN PAWEŁ II: *Pielgrzymki do ojczyzny...*; J. KOWNACKA: *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu...*, s. 227–228.

⁸ J. KOWNACKA: *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu...*, s. 231.

⁹ K. HOFFMANN: *Rodzina w życiu współczesnych Ślązaczek*. W: *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*. Red. U. SWADŹBA. Katowice 2009, s. 22–24.

¹⁰ M. MENDEL i in.: *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa 2008, s. 94–95.

¹¹ J. STAŁA: *Dzisiejsza młodzież powiedziała, że... Problemy i wyzwania*. Kielce 2006, s. 9–10.

aprobującej to wszystko, co służy rozwojowi Ojczyzny. Wykorzystanie w procesie dydaktycznym dorobku wielokulturowego, społecznego i gospodarczego regionu może rozbudzić wyobraźnię dziecka w latach późniejszych i spowodować, że w wieku dojrzałym, będzie ono obywatelem z postawą patriotyzmu lokalnego, z przywiązaniem do swojej „małej Ojczyzny”¹².

We wrześniu 2006 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Chrobrego w Pszczynie ogłoszono dwa konkursy, związane z koniecznością umocnienia naszej narodowej tożsamości, będące odpowiedzią na uchwałę Sejmu w sprawie ustanowienia roku 2006 Rokiem Języka Polskiego. Udział w Roku wzięli uczniowie nie tylko tej szkoły, lecz także wszystkich szkół pszczyńskich, co dowodzi dojrzałości postaw młodego pokolenia¹³.

Rozwój tożsamości w interpretacji Jerzego Nikitorowicza

Tożsamość to wieloaspektowa rzeczywistość złożona z wieloznaczności opisujących ją pojęć. Można ją rozumieć najogólniej jako określoną świadomość siebie, rozumienie siebie, i płynące z tego zrozumienia zachowania oraz interpretowanie otaczającego świata. Wyraża się ona w postaci przekonań, zasad, określonej wartości oraz wzorców zachowań; tworzy się zaś w wyniku świadomej akceptacji rzeczywistości — punktu odniesienia dla właściwego rozumienia siebie, własnej historii, terażniejszości i przyszłości. Tożsamość bywa ujmowana z punktu widzenia psychologicznego jako poczucie własnej tożsamości indywidualnej, związanej ze sposobem istnienia człowieka w określonych grupach społecznych, w ścisłej więzi z kulturą. W przypadku utraty przynależności mówi się o kryzysie tożsamości¹⁴.

Termin „tożsamość” bywa stosowany zamiennie z pojęciami „identyfikacja” i „samookreślenie”. Jerzy Nikitorowicz wskazuje na to, iż tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnej grupie pod wpływem określonej kultury, a człowiek nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, jeżeli nie odnalazł grupy odniesienia, czyli osób znaczących dla niego, oraz dziedzictwa kulturowego. Informacje dostarczane ze świata zewnętrznego tworzą Ja płciowe, społeczne, kulturowe. Nikitorowicz uważa, że „w procesie kształtowania tożsamości międzykulturowej niezbędne jest w pierwszej kolejności

¹² N.M. RUMAN: *Patriotyzm w edukacji małego dziecka*. „Wychowawca” 2010, nr 11, s. 5–6.

¹³ M. KUDŁA: „Mowa ojczyzna kształtuje naszą osobowość”. „Głos Pszczyński” 2006, nr 18, s. 16.

¹⁴ M. MAJCZYŃNA: *Podmiotowość a tożsamość*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. GAŁDOWA. Kraków 2000, s. 43.

społeczne przyjęcie i akceptacja przez członków tworzących wspólnotę My rodzinno-familijne, co uruchamia niekończący się proces kształtowania osobowej świadomości odrębności Ja oraz społecznego wpisywania się w inne My i w efekcie świadomości przynależności do wielu My (rozpoczynając od grupy familijnej, rówieśniczej, klasy, szkoły)". Funkcjonowanie w zbiorowości to powstanie zbioru samookreśleń, którym jednostka się posługuje, opisując siebie. Z jednej strony człowiek ma poczucie „swojskości”, „bycia sobą” „bycia u siebie”, z drugiej zaś — doświadcza „obcości”, „inności”, pozostając w nieustannej konfrontacji z ludźmi i grupami, ich kulturą, tradycjami, stylem życia, zachowaniami i działaniami¹⁵.

Tożsamość kulturową definiuje Nikitorowicz jako „wynik dziedzictwa przeszłości, komunikowania wewnętrznego i zewnętrznego, poszukiwania sensu egzystencji, przeżywania konfliktów. Z jednej strony osiadłość regionalna, zakorzenienie ekologiczno-geograficzne, czynniki, na które wskazywał już Hipokrates, połączone z dziedzictwem kulturowym ojców, stają się częścią natury i rzutują na świadomą część osobowości, z drugiej strony pełnione role społeczne oddziałują na nią”¹⁶.

Podstawowe formy wyrazu tożsamości to: poczucie przynależności do źródła tożsamości: określonej grupy, idei, doświadczenia — identyfikowanie się; świadomość własnej odrębności: przestrzeni tego co moje, nasze, właściwe — budowanie granic; postawa zaangażowania na rzecz źródła¹⁷.

Nikitorowicz wymienia następujące typy tożsamości kulturowej:

- identyfikacja z dwiema kulturami (bikulturalizm);
- identyfikacja z kulturą dominującą (asymilacja, tożsamość negatywna do socjalizacji rodzimej);
- identyfikacja z własną grupą mniejszościową (separacja, etnocentryzm);
- brak identyfikacji (marginalizacja)¹⁸.

Tożsamość międzykulturowa jest świadomością własnych cech, które składają się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju¹⁹. Chodzi o to, aby jednocześnie być i czuć się zakorzenionym w ojczyźnie prywatnej, nie rezygnować i nie niszczyć „więzi pierwotnej” oraz czuć się

¹⁵ J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, s. 60, 61, 95–97.

¹⁶ IDEM: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, s. 70–71.

¹⁷ T. ГОМА: *Dylematy tożsamości*. „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4, s. 238.

¹⁸ J. NIKITOROWICZ: *Tożsamość a akomodacja*. „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 1997, nr 1, s. 171.

¹⁹ IDEM: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*. „Rocznik Pedagogiczny” 2001, nr 24, s. 89–90.

i być człowiekiem wszechświata, określając perspektywy rozwoju z poczuciem własnej wartości oraz godności, z poczuciem uznania i bezpieczeństwa w perspektywie ponadnarodowej, europejskiej i światowej.

Nikitorowicz wymienia reguły postępowania edukacyjnego, zaliczając do nich:

- konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności;
- znajomość potrzeb dziecka; operowanie w praktyce wiedzą na temat aktywności dziecka jako podmiotu działającego;
- umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert;
- stworzenie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy wychowawcą a wychowankiem²⁰.

Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego stało się procesem dynamicznym, wielokierunkowym, ponadnarodowym, twórczym procesem podmiotu. Świadomość tożsamości kulturowej jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie poprzez przynależność do różnego typu grup społecznych. Nikitorowicz sądzi, że tożsamość można określić jako spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością²¹. Zwrócił on uwagę na typy tożsamości człowieka, w których współczynnikiem różnicowania uczynił tożsamość wielopłaszczyznową, kreowaną w wymiarze poziomym (diachronicznym — zmiennym) i pionowym (warstwowym, nakładającym się kolejno, głównie na bazie rdzennych wartości). W tak kreowanej tożsamości wyróżnił trzy zakresy:

- tożsamość dziedziczona (społeczno-kulturowa) — tożsamość etnocentryczna (dziedziczona);
- tożsamość jednostkowa (osobowa) — tożsamość zintegrowana (społeczno-osobowo-kulturowa);
- tożsamość ustawicznie kształtowana (kulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa) — tożsamość rozproszona²².

Nikitorowicz twierdzi, że im bardziej rozwinięte poczucie tożsamości etnicznej, tym wyższy wskaźnik integracji i wtórnej tożsamości z kulturą większościową, oraz odrzuca jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości, gdyż można być na przykład jednocześnie Litwinem i Polakiem²³.

Uogólniając, autor zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie: tożsamość dziedziczona (tożsamość naturalna), tożsamość nabywana (tożsamość „roli”), tożsamość

²⁰ Ibidem, s. 174–175.

²¹ IDEM: *Tożsamość a akomodacja...*, s. 169.

²² IDEM: *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. „Chowanna”* 2003, nr 1, s. 56–64.

²³ IDEM: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej...*, s. 94; IDEM: *Tożsamość a akomodacja...*, s. 177.

„Ja”, „Ego” (subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana)²⁴. Za Lechem Witkowskim Nikitorowicz ujmuje to w postaci „wektora epistemologicznego”, wyrażającego dominujący kierunek oddziaływań: kompetencja (gotowość i zdolność do pewnych zachowań); koncepcja (umiejscowienie siebie w skomplikowanym polu interakcji); kondycja (poczucie wewnętrznej spójności i odrębności, dwukulturowość lub zagubienie i rozproszenie)²⁵.

Tożsamość to spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością, a tożsamość kulturowa zakłada indywidualny, świadomie przemyślany wybór wartości, bywa że dokonywany wbrew grupie. Wybory w tożsamości kulturowej nie ograniczają się tylko do tego, co ma miejsce w przypadku tożsamości społecznej, są obszerniejsze i bogatsze o elementy pochodzące z innych kultur w wyniku procesu akulturacji i adaptacji. Jednak tożsamość kulturowa nie musi zawierać wszystkich elementów kultury, może stanowić wybór tylko niektórych wartości, takich jak: język, niektóre tradycje, religia, stosunek do podstawowych symboli, sposoby komunikacji, organizacji życia. Zaś tożsamość regionalna — odmiana tożsamości społecznej — tworzona jest na bazie odwołań do określonego terytorium i jego istotnych cech.

W tym kontekście istnieje konieczność odwołania się do tożsamości kulturowej, która łączy kategorią wspólnoty to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne²⁶.

Formy popularyzacji wiedzy, upowszechniania sztuki i kultury, czyli pszczyńskiego dziedzictwa kulturowego

Pszczyna wniosła ogromny wkład w rozwój kultury. Miasto było i jest ogniskiem życia kulturalnego. Mimo że życie koncentrowało się na zamku, to jednak przenikało i poza jego mury. Popularyzację wiedzy, upowszechnianie sztuki i kultury prowadziły szkoły parafialne w Pszczynie przed reformacją. Kontreformacja przebiegała z oporami (brak jezuitów), dopiero w XIX wieku sztuka stała się priorytetem Kościoła w działaniu.

Ogromną sławą cieszyły się szkoły pszczyńskie, kształtujące wszechstronnie i na wysokim poziomie. Dużą rolę odegrało gimnazjum (dzisiejsze Li-

²⁴ IDEM: *Typy tożsamości człowieka...*, s. 64.

²⁵ IDEM: *Tożsamość a akomodacja...*, s. 170.

²⁶ IDEM: *Zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 2, s. 12–13.*

ceum Ogólnokształcące im. B. Chrobrego); przed wojną kształcili się w nim Czartoryscy, Radziwiłłowie, a także syn Wojciecha Korfantego – Witold. Na terenie Pszczyny powstało mnóstwo towarzystw i zrzeszeń, na przykład Towarzystwo Miłośników Sportu Wędkarskiego, Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, Stowarzyszenie Śpiewaków Śląskich „Lutnia”, Polskie Towarzystwo Symfoniczne (1933), którego celem było pielęgnowanie muzyki klasycznej w duchu kultury polskiej, a także towarzystwa religijne, młodzieżowe, polityczno-narodowe, kulturalno-oświatowe.

Koło Łowieckie „Żubr”²⁷, założone w 1948 roku, w roku 2008 obchodziło 60-lecie, co zbiegło się z 90-leciem Polskiego Związku Łowieckiego. Jak

²⁷ 17 maja 1948 r. z inicjatywy 12 osób powstało Koło, które w 1953 r. przyjęło nazwę „Żubr”, gdyż granica obwodu przebiegała w większości w sąsiedztwie Ośrodka Hodowli Żubrów w Jankowicach. Na obwód składają się tereny leśne, stawy hodowlane i rzeka Wisła oraz Pszczynka i Dokawa. Koło liczy 41 członków, w tym 1 kobietę (studentka Wydziału Leśnictwa UJ), o dużej rozpiętości wieku i różnej profesji (robotnicy, pedagodzy, lekarze, duchowni, rolnicy, leśnicy). Stan pogłowia zwierzyny obejmuje jelenie, danielle, sarny, lisy, jenoty, borsuki. Bardzo ważną działalnością koła są zabiegi hodowlane – stwarzanie odpowiednich warunków bytowych bażantom i zającom oraz systematyczne dokarmianie zwierząt od września do marca. Opiekę nad ambonami, paśnikami i wysiadkami sprawują poszczególni myśliwi. Karmę pozyskuje się ze zbiorów własnych, od rolników; ważna jest również współpraca ze szkołami, młodzież zbiera żołądź, które są odkupywane przez Koło. Za swoją działalność koło otrzymało: w 1995 r. Złoty Medal Zasługi Łowieckiej, a w 1998 r. – Złoty Medal „Zasługi dla Łowiectwa Województwa Śląskiego”.

Ważnym aspektem gospodarki i kultury łowieckiej jest kynologia myśliwska. Już w latach 60. koło szczyliło się dobrymi hodowcami i przewodnikami psów myśliwskich. Koło posiada do polowań na zwierzynę 19 psów, w tym 2 – na grubą zwierzynę. W ciągu wielu lat koło odnosiło sukcesy w strzelectwie myśliwskim. Koło posiada sztandar poświęcony uroczyscie w 1994 r. Klamrą spinającą działalność koła są obyczaje i tradycja: pielęgnowanie języka łowieckiego, sygnały myśliwskie, szacunek do zwierzyny i psa myśliwskiego, etyka wśród myśliwych, wygląd zewnętrzny myśliwego, wzajemny szacunek, poszanowanie przyrody, a także uroczyste obchody święta św. Huberta, polowanie wigilijne i noworoczne. Koło odnosiło wiele sukcesów w strzelectwie, np. prezes koła – Rafał Szostak w 2003 r. zajął drugie miejsce na zawodach o puchar Prezesa Okręgowej Rady Łowieckiej w Katowicach, w klasie powszechnej, a w 2004 r. wygrał zawody.

W 2003 r. odbył się (pięciodniowy) Międzynarodowy Festiwal Muzyki Myśliwskiej „Pszczyna 2003”. Rozpoczął się on od przemarszu uczestników w strojach myśliwskich i z psami i pochodniami na plac przed zamkiem, natomiast oficjalnej inauguracji festiwalu dokonano dzień później, podczas Galowego Koncertu w Sali Lustrzanej. W programie koncertu znalazła się dawna i współczesna muzyka dworska oraz myśliwska. Ponadto w hali sportowej Miejskiego Ośrodka Rekreacji i Sportu otwarto wystawę „Polski Związek Łowiecki – 80 lat tradycji”. Można było na niej zobaczyć myśliwskie trofea, zbiory kolekcjonerskie oraz sztukę inspirowaną lasem i łowiectwem. W Pszczyńskim Centrum Kultury odbył się również koncert muzyki myśliwskiej w wykonaniu zespołów zagranicznych oraz pszczyńskiego zespołu kameralnego Con Fuoco, a także zespołu sygnalistów myśliwskich „Echo Pszczyny”. Na estradzie przed zamkiem odbyły się

mówi Rudolf Krzywoń²⁸, działacz związku łowieckiego, myśliwym może być tylko odpowiedni człowiek, kochający przyrodę, a zwłaszcza zwierzęta, dla którego nie zabijanie jest najważniejsze, ale dążność do utrzymania przy życiu poszczególnych okazów czy gatunków zwierząt, opieka nad nimi. Koło Łowieckie „Żubr” posiada sztandar ufundowany w 1994 roku, w dniu patrona myśliwych – św. Huberta, tj. 3 listopada. Na sztandarze widnieją odznaczenia koła: Złoty Medal Zasługi Łowieckiej z 1995 roku oraz Złoty Medal „Zasługi dla Łowiectwa Województwa Katowickiego” z 1998 roku.

Koło Łowieckie „Cyranka” powstało w 1949 roku. Początkowo nazywało się „Gwardia”, a obecną nazwę przyjęło w 1961 roku. Do osiągnięć koła należy wybudowanie w połowie lat dziewięćdziesiątych na podmokłych terenach parku pszczyńskiego stawu o powierzchni dwudziestu hektarów. Z podziału w 1970 roku powstało Koło „Bazant” – dorobkiem jego członków są trofea myśliwskie nagradzane medalami. Co roku celebrowane są msze z okazji święta patrona – św. Huberta, uświetniane sygnałami myśliwskimi i pocztami sztandarowymi kół. Koła łowieckie współpracują ze szkołami, starając się włączyć młodzież w krąg zainteresowań łowieckich i przyrodniczych, na przykład poprzez wspólne prace przy zakładaniu remiz śródpolnych (małych lasków), przy zadrzewianiu czy też poprzez prelekcje o tematyce przyrodniczo-łowieckiej.

„Ortyna” – Stowarzyszenie dla Rozwoju Ortopedii Ziemi Pszczyńskiej – działa od 1996 roku, a prowadzone przez nie akcje charytatywne mają na celu doposażenie oddziału ortopedii i traumatologii szpitala pszczyńskiego w sprzęt operacyjny (dwadzieścia firm i darczyńców otrzymało statuetki „Pomocnej Dłoni Ortyny” podczas uroczystych koncertów).

Od 1975 roku odbywają się, zainicjowane przez Koło Przewodnickie przy Oddziale PTTK²⁹, Rajdy po Ziemi Pszczyńskiej. Oprócz działalności prze-

przesłuchania konkursowe sygnalistów myśliwskich o „Róg Wojskiego i Księcia Pszczyńskiego”. Następnie odbyła się Gala Festiwalowa, na której wręczano nagrody-statuetki i prezentowali się laureaci oraz goście festiwalu. Występom towarzyszył również festyn łowiecki. Ostatnim akordem festiwalu była msza św. Hubertowska odprawiona na tarasach zamkowych. Zob. M. SŁOMAK-SOJKA: *60-lecie Koła Łowieckiego „Żubr”*. „Głos Pszczyński” 2008, nr 6, s. 15; *Festiwal muzyki myśliwskiej*. „Głos Pszczyński” 2003, nr 12, s. 5.

²⁸ Wywiad przeprowadzony w maju 2011 r. – Archiwum Prywatne Autorki [dalej: APA], sygn. RK, UŚ/2011.

²⁹ Brak materiałów spowodował, że za rok rozpoczęcia działalności przyjęto r. 1964, kiedy utworzono Koło Przewodnickie przy Oddziale PTTK w Pszczynie – nastawione przede wszystkim na prowadzenie wycieczek górskich, później także muzealnych. W Pszczynie istnieje również Towarzystwo Miłośników Sportu Wędkarskiego (1927), zajmujące się przede wszystkim hodowlą ryb i ochroną wód. Są też Filateliści (1954) i Hodowcy Gołębi (1978) a także ciekawe osobowości w Pszczynie – pszczyńscy pasjonaci wzbogacający i ubarwiający społeczeństwo lokalne. Zob. B. SOLARSKA: *Zostawić ślad... Pszczyńscy pasjonaci*. Pszczyna 2003, s. 149–161.

wodnickiej koło organizuje dla swych członków cykle wykładów i spotkań. Ważne były prelekcje Ignacego Płazaka – zwłaszcza z zakresu muzealnictwa i wiedzy o regionie.

W lutym 1960 roku powołano Jacht Klub – PTTK Pszczyna, czyli szkoleniowy Ośrodek Żeglarski przy Oddziale PTTK w Pszczynie. Do klubu garną się ludzie młodzi, gdyż ośrodek żeglarski jest świetną szkołą życia – uczy koleżeństwa, poszanowania przyrody, pracy oraz respektu przed siłami natury.

W 2010 roku obchodzono 80. rocznicę zorganizowanego ruchu turystycznego, 60. rocznicę powstania PTTK, 50. rocznicę powstania Jacht Klubu oraz 45. rocznicę istnienia Koła Przewodników. Wagi uroczystościom przydało poświęcenie sztandaru Oddziału PTTK oraz uhonorowanie Oddziału najwyższym odznaczeniem Zarządu Głównego PTTK w Warszawie, czyli Złotą Odznaką³⁰.

Poważną rolę w zakresie upowszechniania sztuki, kultury i tradycji kulturowej odgrywają muzea. Gromadzone przez nie zbiory ilustrują różne dziedziny kultury minionych pokoleń. Pełnią też rolę wychowawczą, uczą zwiedzających patrzeć, rozwijają ich wrażliwość, rozbudzają zainteresowania, podnoszą poziom kultury i zasób wiedzy, rozwijają również uczucia patriotyczne. Muzeum „gromadzi, konserwuje, udostępnia dobra kultury w zakresie wiedzy, techniki i sztuki, prowadzi badania naukowe oraz działalność oświatową, a także współdziała w upowszechnianiu nauki i sztuki z instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami o podobnych celach”³¹. To pewien „sformalizowany zespół obiektów i urządzeń, których funkcjonowanie umożliwia mieszkańcom danej miejscowości uczestnictwo w kulturze”³².

Interpretacja czynników determinujących rozwój tożsamości w świetle koncepcji Jerzego Nikitorowicza

Troska o kulturowe dziedzictwo i zachowanie tradycji, jeśli nie chcemy stracić jej najcenniejszych wartości, musi wyrastać z mądrego rozeznania współczesnych potrzeb i możliwości, z zakorzenienia w kulturze i z oswoje-

³⁰ B. SOLARSKA: *Rocznice turystyczne*. „Głos Pszczyński” 2010, nr 16, s. 15.

³¹ Z. NEYMANN: *Charakter i profil muzeum regionalnego*. „Muzealnictwo” 1967, nr 15, s. 25.

³² E. WNUK-LIPIŃSKI: *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*. Warszawa 1979, s. 107.

nia z kulturą, wreszcie z umiejętnego rozeznania dobra wspólnego, otoczonego troską szczególnie przez tych, którzy mają społeczny mandat władzy, dysponują zasobami kapitałowymi i możliwościami organizacyjnymi. Tego na Górnym Śląsku najbardziej brakuje. Przyszłość to społeczeństwo wiedzy tworzone przez ludzi dysponujących wysokim kapitałem intelektualnym i umiejętnościami innowacyjnej aplikacji posiadanej wiedzy w różne praktyki życia³³.

Tożsamość badanych należy rozumieć jako poczucie przynależności do danej grupy narodowej, która nasycona jest emocjami pozytywnymi, tworzy się w niej swoista identyfikacja z tą grupą, a także motywacja do utrzymania poczucia własnej wartości. Powinna charakteryzować się przywiązaniem do małej ojczyzny, co nie przekreśla otwartości i aktywności w dążeniu do wielokulturowości. Tożsamość ta jest ściśle złączona z tradycją, która jako dziedzictwo społeczne stanowi zespół trwałych, nieprzemijających wartości, dóbr kultury ustanowionych (bądź odziedziczonych) przez ludzi żyjących w przeszłości, a przekazywanych współczesnym.

Tworząc pytania ankiety, chcąc uzyskać informacje dotyczące socjalizacji młodego pokolenia w Pszczynie, należało mieć na uwadze również koncepcję Jürgena Habermasa, określającą trójzakresową podstawę epistemologiczną pojęcia tożsamości, czyli tożsamości w zakresie: kondycji „ja”, koncepcji siebie w świecie i kompetencji działań³⁴.

Wśród 53 respondentów (27 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 21 nauczycieli i 5 rodziców) aż 29 osób wskazało na ważność pojęcia tożsamości. Twierdzili oni między innymi, że:

- *tożsamość dla mnie jest ważna* (5 osób — 9,43%);
- *jest czymś wyjątkowym, gdyż dzięki niej każdy człowiek jest inny, jest wyrażeniem siebie* (3 osoby — 5,66%);
- *jest czymś indywidualnym i osobistym* (6 osób — 11,32%);
- *pokazuje moje prawdziwe oblicze, moją osobowość* (7 osób — 13,2%);
- *jest zespołem cech i zainteresowań, określających, jaka jest druga osoba* (8 osób — 15,09%);
- *to cecha osobowości* (6 osób — 11,32%);
- *jest wewnętrzną refleksją* (5 osób — 9,43%);
- *jest jak kod w globalnej wiosce ludzkości, każdy jest jedyny w swoim rodzaju* (2 osoby — 3,77%);
- *to wizerunek człowieka* (1 osoba — 1,88%).

³³ W. ŚWIĄTKIEWICZ: „Śląski gapa” — czyli o instytucie naukowym na Górnym Śląsku. „Śląsk” 2009, nr 3, s. 54–55.

³⁴ E. OGRÓDZKA-MAZUR: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRÓDZKA-MAZUR. Cieszyn 2001, s. 61 i nn.

Osiem podstawowych perspektyw tożsamości lokalnej i regionalnej, które Nikitorowicz uważa za najbardziej istotne w węższym rozumieniu tożsamości kulturowej, to perspektywy: psychologiczna, socjologiczna, ekonomiczna, politologiczna, historyczna, antropologiczna i etnograficzna, geograficzna i urbanistyczno-architektoniczna.

Perspektywa psychologiczna

Kluczowym elementem perspektywy psychologicznej jest stopień indywidualnej identyfikacji z regionem.

Na pytanie, kim się czują, respondenci odpowiadali:

- *Polką/Polakiem* (49 osób — 92,45%);
- *pszczyńnianką/pszczyńnianinem* (41 osób — 77,35%);
- *dzieckiem Bożym* (13 osób — 24,52%, co spowodowane może być tym, że wywiadu udzielali również uczniowie, znający autorkę wywiadu — katechetkę);
- *pokoleniem JPII* (12 osób — 22,64%);
- *Ślązaczką/Ślązakiem* (11 osób — 20,75%);
- *Europejczykiem* (9 osób — 16,98%);
- *kobietą/mężczyzną* (8 osób — 15,09%);
- *jak ja, ponieważ jestem sobą i nikogo nie udaję* (4 osoby — 7,54%);
- *miedzianinem, łączaninem itp.*, w zależności od miejsca zamieszkania (4 osoby — 7,54%).

Powyższe wypowiedzi wskazują, że respondenci są przywiązani do swojego miejsca zamieszkania oraz cenią w swym życiu ziemię ojczystą, zarówno tę małą, jak i dużą.

Uzasadniając swoje wypowiedzi, badani podkreślali, że:

- *ponieważ kocham Ojczyznę, urodziłem(-am) się w tym kraju* (43 osoby — 81,13%);
- *jestem silnie związany(-a) ze swoim krajem i tradycjami, które Polacy podtrzymują* (34 osoby — 64,15%);
- *urodziłem(-am) się w Pszczynie* (20 osób — 37,73%);
- *JP II jest dla mnie wzorem, cieszę się, że urodziłam się w epoce w której też On żył* (10 osób — 18,86%);
- *gdyż odczuwam Jego opiekę, przyjmuję sakramenty* (8 osób — 15,09%);
- *mój kraj leży w Europie* (3 osoby — 5,66%).

Być może jest to skutek poczucia bycia odpowiedzialnym za swoje wypowiedzi w tak ważnym temacie oraz przedstawienia wzorcowych wypowiedzi, które stają się przykładem dla pokolenia często zapominającego o przeszłości i ważności wartości uniwersalnych.

Współczesny człowiek to obywatel świata, człowiek pozbawiający się historii i przyszłości, trwający w stanie przejściowym. Nowoczesne strategie wymagają, by wystrzegać się zaciągania długofalowych zobowiązań, nie

przywiązywać się do żadnego miejsca, zawodu, osób, odmawiać przeszłości i przyszłości decydowania o czasie teraźniejszym.

Młody człowiek czuje się Europejczykiem i pragnie zjednoczonej Europy, dostrzega w niej szanse rozwoju osobistego, dlatego wartość, jaką jest naród, traci na rzecz stawania się Europejczykiem czy obywatelem świata. Jednak wyniesione z rodziny indywidualne wzorce poczucia tożsamości wpływają na ukształtowanie stereotypów narodowych.

Z analizy wypowiedzi młodzieży można wywnioskować, że ta mądra, wrażliwa i odpowiedzialna młodzież nie czuje się zagubiona we współczesnym świecie. Potwierdzeniem jest to, że w zbiorze wypowiedzi uzyskanych od ankietowanych można znaleźć elementy wspólne – wielkie znaczenie odgrywa rodzina i śląska religijność. Ojciec Święty miał z pewnością znaczący wpływ na postawę młodzieży. Między innymi z tej religijności rodzi się dla Śląska nadzieja. Religijność ma wpływ na trwałość i jakość rodziny.

Rodzina jest miejscem naturalnego spotkania, przełamywania uprzedzeń, kulturowej asymilacji. Otwartość na wpływy zewnętrzne, tolerancja, wielonarodowość, religijność, więź z naturą, egalitaryzm społeczny, rola rodziny w życiu indywidualnym i wspólnotowym – to charakteryzuje swoistość kulturową Górnego Śląska, jej normatywny model. Wartości mają sprzyjać integralnemu rozwojowi człowieka i wspólnoty. Należy podjąć na nowo wysiłek, by sobie poradzić z naturalną człowiekowi potrzebą afiliacji i akceptacji, czyli zakorzenienia i zadomowienia. Kultura każdej społeczności to ludzie, którzy ją tworzą i którzy w niej uczestniczą. Miarą kultury jest wielkość człowieka, jego potencjał intelektualny i moralny. „Jest bowiem właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej jak przez kulturę” (Gaudium et spes, 53).

Perspektywa socjologiczna

Jej istotą jest funkcjonujący w świadomości zbiorowej podział na „my” i „oni”.

W trakcie badania respondentom zadano również pytanie, dotyczące podziału lokalnego społeczeństwa na grupy oraz ich przynależności do wybranej grupy. Być może konieczność wyjaśnienia nietolerancyjnej postawy wobec wybranych grup sprawiła, że respondenci przedstawili wyidealizowany sposób współżycia wszystkich grup działających na terenie Pszczyny. Przykładowe wypowiedzi respondentów można zaklasyfikować do kilku podstawowych grup:

- do których należą:
 - zespołu muzycznego, dzięki nim czuję się szczęśliwy(-a) (3 osoby – 5,66%);

- wspólnoty kościelnej, daje mi to możliwość do pogłębiania mojej chrześcijańskiej wiary w Boga (19 osób — 35,84%);
- do OSP Kryry (2 osoby — 3,77%);
- Bractwa Szkaplerza Świętego (3 osoby — 5,66%);
- parafii (9 osób — 19,98%);
- do społeczności uczniowskiej mojej szkoły (5 osób — 9,43%);
- członek MKS „Iskra” Pszczyna, POSiR Pszczyna (3 osoby — 5,66%);
- członek Grupy Ratowniczej „Pierwsza Pomoc” i OSP (4 osoby — 7,54%).
- z którymi się spotykam:
 - przyjaciele, rodzina, bo lubię z nimi spędzać czas i rozmawiać o różnych sprawach (39 osób — 73,58%);
 - kumple, gdyż dają mi poczucie wartości (13 osób — 24,52%);
 - członkowie oazy, bo rozmawiam z nimi o problemach i razem się wspieramy (8 osób — 15,09%);
 - koleżanki z pracy, które zawsze dobrze mi doradzą nawet w sprawach rodzinnych (2 osoby — 3,77%);
 - sąsiadki (4 osoby — 7,54%).
- o których mam wiedzę, że istnieją na terenie Pszczyny:
 - rodowici pszczyńianie i ci, którzy w obecnym czasie coraz częściej się sprowadzają (2 osoby — 3,77%);
 - katolicy i ewangelicy (9 osób — 16,98%);
 - Polacy i Niemcy (6 osób — 11,32%);
 - rodziny pochodzenia żydowskiego, które nie przyznają się już do tego, ukrywają swe pochodzenie (1 osoba — 1,88%);
 - punki i inne subkultury (2 osoby — 3,77%);
 - Koreańscy, którzy mają sklepy (1 osoba — 1,88%).
- inni wymienieni:
 - ludzie starsi i dzieci (6 osób — 11,32%);
 - szalenie bogaci i biedni (2 osoby — 3,77%);
 - ciągle niezadowoleni i ci normalni (1 osoba — 1,78%).

Wśród opinii badanej grupy pojawiła się również wypowiedź o roli, jaką odgrywa dany respondent w swym pokoleniu: *Ja — to członek pokolenia zwanego pokoleniem JPiI, ale nie tylko, bo w tym pokoleniu są też osoby, które nie chcą ponosić za nic odpowiedzialności, którzy tylko coś chcą, a ja nie chcę, jak oni, być w poczuciu beznadziejności, bo nie tak ma być, tylko chcę świadomie odpowiadać za siebie* (Dziewczyna, lat 16, katoliczka, Pszczyna). Opis wskazuje, że w przedstawieniu swojej tożsamości respondentka ustosunkowuje się do poczucia odpowiedzialności za swoje czyny, jednocześnie — jako osoba wyobcowana w swym pokoleniu, wśród rówieśników.

Perspektywa ekonomiczna

Perspektywa ta charakteryzuje się globalnym charakterem kooperacji gospodarczej, idei i wzorów, które mogą z jednej strony osłabiać utrwalone formy tożsamości oparte na regionalnym rynku, z drugiej zaś — aktywować i motywować do działań globalnych.

Ten punkt nie jest rozwinięty w analizie ze względu na brak wypowiedzi respondentów, którzy nie chcieli w tym zakresie przedstawiać swoich poglądów.

Perspektywa politologiczna

Perspektywa ta odnosi się do stałych preferencji politycznych, istotą jej jest kultura partii, ruchów społecznych, tradycje w zakresie wyborów.

Respondenci zgodnie podkreślali, że od zawsze podczas wyborów wygrywały prawicowe ugrupowania polityczne, a wartości wskazywane przez młodszych respondentów nie były oderwane od światopoglądu tychże partii. Przykładowe wypowiedzi przedstawiają się następująco:

- *ja, jak pamiętam, to głosowało się zawsze na Prawicę, i zawsze ona wygrywała*³⁵ (Ojciec, lat 49, katolik, zamieszkały w Pszczynie);
- *u nas Lewica nigdy nie miała szans na wygraną, każdy wiedział, co dla nas dobre i co słuszne dla spokojnego sumienia* (Matka, lat 53, katoliczka, zamieszkała w Pszczynie);
- *od lat jest zawsze tak, najpierw do kościoła, potem ksiądz mówił, byśmy szli na wybory, to się idzie i głosuje, by obowiązek spełnić* (Ojciec, lat 48, katolik, Łąka);
- *ci, co z nas wychodzą, by na nich głosować, w większości są prawicowcy, no, może z wyjątkami, ale prawdziwi pszczyńianie na nich nie głosowali* (Ojciec, lat 51, Adwentysta Dnia Siódmego, zamieszkały w Pszczynie);

³⁵ Potwierdzeniem mogą być dane uzyskane z Urzędu Miasta Pszczyna, dotyczące wyborów samorządowych w 2010 r.: Dariusz Skrobol — kandydat Pszczyńskiego Porozumienia Samorządowego (53,58%) pokonał Mirosława Klauza z Platformy Obywatelskiej. Frekwencja wynosiła 30,59%.

Wybory w 2010 r.: frekwencja w Pszczynie wyniosła 59,58%, na kandydata PiS — Jarosława Kaczyńskiego zagłosowało 43,75% wyborców, a na Bronisława Komorowskiego — 35,61% wyborców.

W 2011 r. frekwencja w wyborach parlamentarnych w gminie Pszczyna wynosiła 51,96%, PiS uzyskała 42,60% głosów, PO — 32,69% (informacje uzyskane z Urzędu Miasta w Pszczynie — APA, sygn. UM, UŚ/2012).

Warte przybliżenia są również wybory parlamentarne w ramach ogólnopolskiego programu „Młodzi Głosują”, organizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, we wrześniu 2005 r., w Zespole Szkół Ekonomicznych w Pszczynie. Projekt ten umożliwił młodym ludziom poznanie zasad organizowania wyborów oraz wypowiedź w ważnych dla kraju sprawach.

- *uważam, że te wartości, które przekazali nam nasi rodzice, wskazują, na kogo mamy głosować* (Matka, lat 42, ewangeliczka, Ćwiklice);
- *kto mądry i wie czego chce nie zagłosuje na kogoś, co chce tylko dla siebie, ugrupowania zbliżające się do czerwieni, to obciach* (Ojciec, lat 46, katolik, Pszczyna).

Perspektywa historyczna

Perspektywa ta związana jest z dziejami regionu, bohaterami.

Badani — zapytani o ich związek z regionem, znajomość podstawowych wydarzeń historycznych, związanych z dziejami „małej ojczyzny”, bohaterami ich ziemi — wyrażali przede wszystkim pozytywny stosunek i znajomość tej tematyki. Warto przytoczyć niektóre wybrane wypowiedzi respondentów, dotyczące ich aktualnej wiedzy na temat własnego regionu:

- *znam historię tej ziemi, dlatego rozumiem dzisiejszą sytuację na tych ziemiach, nie tylko polityczną* (Ojciec, lat 51, Adwentysta Dnia Siódmego, Pszczyna);
- *jestem dumny, że jestem mieszkańcem tej ziemi, gdyż ma ona bogatą historię* (Ojciec, lat 45, Wolny Chrześcijanin, Piasek);
- *wiele cennych postaci historycznych zapisało się na zawsze w naszą pszczyńską ziemię, to powinniśmy mieć zawsze w pamięci* (Matka, lat 53, katoliczka, Pszczyna);
- *zamek jest w naszym mieście symbolem tej historii, która się tu toczyła* (Matka, lat 48, ewangeliczka, Pszczyna);
- *ważna jest świadomość historyczna naszych mieszkańców, dlatego edukacja regionalna jest bardzo ważna, poznawanie regionu to bardzo interesująca i mobilizująca nauka, która kształtuje w młodym człowieku przynależność do swojego regionu* (Ojciec, lat 49, katolik, Łąka);
- *ja znam podstawowe fakty, nikt mnie nie zagnie, interesuję się tym od zawsze, jest to potrzebne, gdyż każdy może wprowadzić swoje wartości we wspólne życie* (Ojciec, lat 49, katolik, Pszczyna).

Pojawiły się również zaskakujące odpowiedzi wśród rodziców uczniów:

- *a czy ktoś pamięta o naszych przodkach, którzy ginęli w armii pruskiej i niemieckiej? Czy to będzie kolejny WSZECHPOLSKI akcent na ŚLĄSKIEJ ZIEMII? Bo jedyna historia Śląska to Powstania za Polską i wojna w Obronie Polski. Przedtem była dziura!!! Otóż nie! Nam Ślązakom wypada czcić naszych poległych np. w wojnach prusko-francuskich. A ciekawe, co to za pomniki były pod Trzema Dębami wcześniej?* (Ojciec, 49 lat, ewangelik, Łąka);
- *czy ktoś może mnie oświecić, dlaczego zabrakło przy warcie przy grobach na cmentarzu Trzy Dęby przedstawicieli policji i straży miejskiej? Pseudowartownicy to dzieciaki przebrane w harcerskie mundurki* (Ojciec, 40 lat, ewangelik, Studzionka);
- *dajmy sobie spokój już raz i na zawsze z obchodzeniem jakichś świąt i rocznic na terenie naszego piknego miasta. Historia naszego miasta i naszej społeczności jest tak zagmatwana, że moglibyśmy oddawać hołdy 3 cysorzom i 2 dyktatorom,*

a także jednemu Księciu — i to na przemian! Niech dla nas jedynym świętem będzie święto naszego miasta — Dni Pszczyny! (Ojciec, 53 lata, katolik, Pszczyna).

Perspektywa antropologiczna i etnograficzna

Perspektywa ta przyjmuje za istotny wyznacznik strój, zwyczaje, obyczaje, obrzędy, świadomość znaczenia i kultywowania dziedzictwa kulturowego.

Chociaż wśród respondentów nie było aktywnego członka zespołu ludowego lub osoby krzewiącej publicznie folklor, to dwóch badanych posiadało strój pszczyński, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Jednak świadomość kultywowania dziedzictwa kulturowego oraz posiadania wiedzy na temat obyczajów pszczyńskich nie zanikła i badani podczas wywiadów prezentowali swą wiedzę na temat regionalności na wysokim poziomie. Oto przykłady wypowiedzi, obrazujące rozumienie przez respondentów pojęcia „najważniejszy według mnie pszczyński obyczaj bądź tradycja warta przekazania”:

- *pszczyńskie wesele i związany z nim obrzęd przygotowawczy* (23 osoby — 43,39%);
- *obrzędy związane ze świętami, rolnictwem itd.* (10 osób — 18,86%);
- *Łąckie Mikołaje*³⁶ (10 osób — 18,86%);
- *w drodze na ślub, do kościoła, rzadziej w drodze powrotnej, orszak weselny zatrzymują szlogi, czyli przeszkody w postaci przeciągniętego przez drogę drąga czy sznurka ze wstążkami. Organizatorzy tych przeszkód byli poprzebierani (dziś niekoniecznie), a starostowie musieli wykupić wolny przejazd, bądź dzisiaj czyni to para młoda* (7 osób — 13,2%);
- *wyjmowanie bram i płotów w Sylwestra* (8 osób — 15,09%);
- *chodzenie z moikiem przez chłopaków*³⁷ (6 osób — 11,32%);
- *Brzym (też Mały)* (2 osoby — 3,77%);
- *strzelanie z biczów*³⁸ (3 osoby — 5,66%);
- *na ziemi pszczyńskiej najbardziej charakterystyczną potrawą wigilijną jest siemieniotka, czyli zupa z siemienia konopnego z kaszą, kapustą z grzybami lub grochem* (1 osoba — 1,88%).

³⁶ Bandy w Łące zostały opisane szerzej w: M. LIPOK-BIERWIACZONEK: *Codziennosc i świętowanie — w rodzinie i w społeczności lokalnej*. W: „Śląskie Prace Etnograficzne”. T. 3: *Ziemia Pszczyńska*. Red. M. LIPOK-BIERWIACZONEK. Katowice 2007, s. 109, 112, 121.

³⁷ Inaczej: stawianie „moja” (choineczki ozdobionej kwiatami i wstążkami, umocowanej na długiej żerdzi) przy domu panny w nocy z 30 kwietnia na 1 maja, co było traktowane jako forma oświadczeń.

³⁸ Zwyczaj niezapomniany w pszczyńskich wioskach, podczas którego przed wieczną wigilijną strzela się, także ze strzelb, oznajmiając radość z narodzenia Pana. Zwyczaj sięga tradycji strzelania z biczów na wiwat w dużych majątkach ziemskich przez parobków.

Perspektywa geograficzna

Perspektywa ta dotyczy przypisania do terytorium (miejsca i przestrzeni), wiąże się z domem rodzinnym, całą symboliką grupy rodzinnej, historią rodziny.

Respondentom zadano pytanie, dotyczące skojarzeń z domem rodzinnym i jego specyficznymi obrzędami. Najwięcej odpowiedzi uzyskano na temat:

- *moja babcia/mama zawsze stawia mi krzyżyk na czole, jak wychodzę z domu* (8 osób — 15,09%);
- *u nas najważniejsze jest zdanie ojca, jak on coś powie, to tak musi być* (6 osób — 11,32%);
- *my wszyscy spotykamy się z całą rodziną na odpust albo na święta, to taka tradycja* (4 osoby — 7,54%);
- *to chyba też związane z domem, bo jak spadnie kromka chleba, to się ją podnosi i całuje, tak mnie i brata uczono od dziecka* (1 osoba — 1,88%);
- *moja babcia pochodzi z Łąki i jak poznała dziadka, to od razu wiedzieli, że będą tu mieszkali razem* (1 osoba — 1,88%);
- *jak mieliśmy się wyprowadzać, bo tato dostał prace w Bielsku-Białej, to z Rudy Śląskiej wydawała nam się Pszczyna najspokojniejsza, i jest fajnie* (1 osoba — 1,88%);
- *okolice Pszczyny są piękne i nie wyobrażam sobie życia gdzie indziej, tu chcielibym założyć rodzinę* (2 osoby — 3,77%);
- *my tu od pokoleń mieszkamy i nie zastanawiałem się jeszcze, by te tereny opuścić, nie mam żadnego powodu* (1 osoba — 1,88%);
- *u nas wszyscy są górnikami, dobrze się na blokach mieszka, a też jest gdzie wyjść w wolnym czasie, tutaj się czuje jedną wielką rodzinę* (1 osoba — 1,88%).

Pojawiły się również wypowiedzi, które można by było zaliczyć do kategorii psychologiczno-filozoficznej:

- *jak u nas ludzie wyjeżdżają za pracą, to potem tęsknią i szybko wracają* (Matka, lat 46, katoliczka, Pszczyna);
- *tu mam pracę, rodzinę, znajomych, poznaję każdy zakątek miasta i coraz bardziej na nowo odkrywam jego piękno* (Nauczyciel, staż dziewięcioletni, katolik, Pszczyna);
- *jak idę do pracy przez park, to rozmyślam, jak pięknie byłoby mieszkać w zamku a nie obok dworca* (Matka, lat 49, ewangeliczka, Piasek);
- *te nasze tereny są zalewowe, choć Pszczynka niby mała, ale wiewiórek ile mamy, to zdrowe i piękne tereny* (Ojciec, lat 53, katolik, Goczałkowice).

Perspektywa urbanistyczno-architektoniczna

Perspektywa ta związana jest z formami budowlanymi i rozwiązaniami urbanistycznymi.

Średniowieczne miasto, jakim była Pszczyna, miało swój określony charakter, który zmieniał się z czasem. Architektura, plac targowy (rynek)

i obwarowania sprawiły, że Pszczyna kojarzy się przede wszystkim ze starą częścią miasta. W niej najpiękniejszy jest właśnie zamek. Jednak Pszczyna to także dzielnica XIX-wieczna.

Po roku 1870, kiedy to wytyczono linię kolejową z Szopienic, przez Pszczynę, do Dziedzic, rozwój miasta postępował szybko. Powstały posiadłości w typie rezydencji lub willi, otoczone ogrodami, chronione bramami. Źródłem inspiracji dla nich było wschodnie osiedle parkowe w Londynie z 1823 roku, zaprojektowane przez Johna Nasha³⁹.

Respondentom zadano pytanie: „Co w architekturze Pszczyny cię urzeka, a co drażni”:

- *najładniejszą mamy starówkę i rynek* (10 osób — 18,86%);
- *choć bloki są odnowione, to i tak wolę siedzieć w ogródku na działce, choć są niedaleko torów kolejowych, można tam wypocząć* (8 osób — 15,09%);
- *choć wszyscy mówią o zamku, ja nadal uważam, że drewniane kościółki są naszą wizytówką* (3 osoby — 5,66%);
- *odnowienie elewacji kilku budynków na rynku nie sprawia, że Pszczyna staje się wzorem dla innych miast, należałoby jeszcze pomyśleć o odnowie chodników i drogach* (1 osoba — 1,88%);
- *w okolicy grudnia urok pszczyńskiego rynku zawsze psuje lodowisko, choć uwielbiane przez dzieci i młodzież, powinno być ulokowane bardziej na obrzeżach* (1 osoba — 1,88%).

W tym kontekście konieczne jest odwołanie się do tożsamości kulturowej, która łączy kategorią wspólnoty to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne⁴⁰.

Należy zaznaczyć, że nie można uogólniać i przypisywać całej grupie wiekowej powyższych wypowiedzi. Wnioski zatem będą miały charakter niepewny. Autorzy analizowanych wypowiedzi w większości czują się Polakami, Europejczykami, pszczyńianami. Głównie, jak wynika z opisów, poszukują oni nowych treści do starych pojęć.

Zachowania tożsamościowe wspólnoty lokalnej na przykładzie pszczyńskiej społeczności

Młodzież czuje się Europejczykami i pragnie zjednoczonej Europy, dostrzega w niej szanse rozwoju osobistego, dlatego wartość, jaką jest naród, traci na rzecz stawania się Europejczykiem czy obywatelem świata. Jednak

³⁹ S. KRZYSTOLIK-NIESYTO: *Krajobrazy pszczyńskie*. „Głos Pszczyński” 2003, nr 9, s. 11.

⁴⁰ J. NIKITOROWICZ: *Zadania edukacji regionalnej...*, s. 12–13.

wyniesione z rodziny indywidualne wzorce poczucia tożsamości wpływają na ukształtowanie stereotypów narodowych.

Z analizy wypowiedzi młodzieży można wywnioskować, że ta mądra, wrażliwa i odpowiedzialna część społeczeństwa nie czuje się zagubiona we współczesnym świecie. Potwierdzeniem jest to, że w zbiorze wypowiedzi można znaleźć elementy wspólne – wielkie znaczenie odgrywa rodzina i śląska religijność. Ojciec Święty miał z pewnością znaczący wpływ na postawę młodzieży. Między innymi z tej religijności rodzi się dla Śląska nadzieja. Religijność ma wpływ na trwałość i jakość rodziny.

Rodzina jest miejscem naturalnego spotkania, przełamywania uprzedzeń, kulturowej asymilacji. Otwartość na wpływy zewnętrzne, tolerancja, wielonarodowość, religijność, więź z naturą, egalitaryzm społeczny, podstawowa rola rodziny w życiu indywidualnym i wspólnotowym – to charakteryzuje swoistość kulturową Górnego Śląska, jej normatywny model. Wartości mają sprzyjać integralnemu rozwojowi człowieka i wspólnoty, którą on tworzy. Należy podjąć na nowo wysiłek, by sobie poradzić z naturalną człowiekowi potrzebą afiliacji i akceptacji, czyli zakorzenienia i zadowolenia. Kultura każdej społeczności to ludzie, którzy ją tworzą i którzy w niej uczestniczą. Miarą kultury jest wielkość człowieka, jego potencjał intelektualny i moralny. „Jest bowiem właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej jak przez kulturę” (Gaudium et spes, 53). Jan Paweł II przypominał, że „kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez to tworzy siebie [...]. Człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi”⁴¹. Spory o tożsamość są dialogiem z tradycją, jej reinterpretacją ukierunkowaną na budowanie przyszłości, ukazującą to, co najlepsze w człowieku i regionalnej kulturze, uwolnioną od skostnienia i ekskluzywności. „Szczególna skarbnica ziemi polskiej” – tak o naszym regionie mawiał Jan Paweł II.

Termin „kultura” może oznaczać „stopień doskonałości i sprawności w opanowaniu jakiejś specjalności [...] wysoki poziom czegoś, zwłaszcza rozwoju intelektualnego, moralnego”⁴². Potrzeba przede wszystkim miejsc spotkania; można powiedzieć, że interkultura rozwija się bardziej na linii relacyjnej niż racjonalnej. Wymaga to głęboko nowatorskich sposobów wychowania. Dawniej wychowanie skupiało się głównie na poznaniu, dzisiaj skupia się przede wszystkim na relacji; gdy dawniej przeważało to,

⁴¹ JAN PAWEŁ II: *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO, Paryż 2 czerwca 1980*. W: IDEM: *Wiara i kultura...*, s. 58; D. ADAMCZYK: *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*. „Communio” 2005, nr 4, s. 136–137; S. CHROBAK: *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa 1999, s. 130.

⁴² *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1991, s. 480.

co dedukcyjne, obecnie przeważa to, co doświadczalne; dawniej przeważał abstrakcyjny, globalny punkt odniesienia, teraz coraz bardziej istotne stają się zdolności do dialogu, wrażliwość krytyczna, ciągle poszukiwanie. Sednem interkultury jest relacja, „prawo człowieka”: drugi nie zależy ode mnie i powinien być respektowany w swej autonomii. W ramach interkultury „Inny”, z racji swej odmienności, staje się bodźcem do rozwoju, bogactwem, które należy cenić. Ważna jest również umiejętność to umiejętność kwestionowania kultury, do której się przynależy. Tożsamość kulturowa powinna być pojmowana w sposób pluralistyczny i dynamiczny. Dialog między kulturami nie jest sztywny, tylko dynamiczny, ponieważ kultury ze swej natury są rozwinięciem historycznie danego jądra przez przystosowanie do środowiska i społeczeństwa. Czwarty i ostatni warunek dotyczy odniesienia do ludzkiej racjonalności i do jej zdolności budowania „mostów” pomiędzy różnymi rzeczywistościami⁴³. Kultura utożsamia się z „globalną wizją ludzkiej egzystencji”, z „porządkiem społecznym”, ze „stylem życia”, które w pewnej mierze są narzucane jednostce jako twory zbiorowe i anonimowe. Antropologiczno-nowożytny pojęcie kultury opiera się na trzech przekonaniach:

- wszystkie konstytutywne fundamenty kultury — język, normy społeczne, wartości — są ze sobą ściśle powiązane;
- między kulturą a osobą istnieje relacja przyczynowości zwrotnej — kultura określa sposób i jakość egzystencji każdego człowieka, a zarazem jest „kształtowana”, gdyż jednostki tworzą kulturę;
- kultura przekracza działania naturalne — wszystkie modele zachowania ludzkiego są przyswajane w ciągu życia jednostki, nie są dziedziczone biologicznie.

Bez kultury nie jest możliwa ani osoba, ani grupa społeczna. Chryścijaństwo mają za zadanie roztropnie tworzyć syntezę wiary i kultury, poprzez odczytywanie, otwieranie i inspirowanie kultury w sposób chrześcijański. Czynnikiem dojrzałości kulturowej wspólnoty powinna być obrona i pogłębianie tożsamości chrześcijańskiej⁴⁴.

⁴³ G. DAL FERRO: *Europa: od wielokulturowości do interkultury*. Tłum. J. MERECKI. „Społeczeństwo” 1999, nr 4, s. 762–763, 765.

⁴⁴ M. MONTANI: *Jaką „postawę kulturową” pielęgnować we wspólnocie kościelnej?*. „Społeczeństwo” 1999, nr 3, s. 545–562.

Bibliografia

- ADAMCZYK D.: *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*. „Communio” 2005, nr 4.
- CELIŃSKA-MYSŁAW T.: *Wychowywać, ale jak?*. Cz. 3. „Wychowawca” 1999, nr 3.
- CHROBAK S.: *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa 1999.
- DAL FERRO G.: *Europa: od wielokulturowości do interkultury*. Tłum. J. MERECKI. „Społeczeństwo” 1999, nr 4.
- HOFFMANN K.: *Rodzina w życiu współczesnych Ślążaczek*. W: *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*. Red. U. SWADŹBA. Katowice 2009.
- HOMA T.: *Dylematy tożsamości*. „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4.
- JAN PAWEŁ II: *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO, Paryż 2 czerwca 1980*. W: JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura: dokumenty, przemówienia, homilie*. Red. M. RADWAN, T. GORZKULA, K. CYWIŃSKA. Rzym 1986.
- KOWNACKA J.: *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Ojczyzny*. „Studia Theologica Varsaviensia” 1997, nr 1.
- KUDŁA M.: „*Mowa ojczysta kształtuje naszą osobowość*”. „Głos Pszczyński” 2006, nr 18.
- KRZYSTOLIK-NIESYTO S.: *Krajobrazy pszczyńskie*. „Głos Pszczyński” 2003, nr 9.
- LIPOK-BIERWIACZONEK M.: *Codziennosc i świętowanie – w rodzinie i w społeczności lokalnej*. W: „*Śląskie Prace Etnograficzne*”. T. 3: *Ziemia Pszczyńska*. Red. M. LIPOK-BIERWIACZONEK. Katowice 2007.
- MAJCYNA M.: *Podmiotowość a tożsamość*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. GAŁDOWA. Kraków 2000.
- MENDEL M. i in.: *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa 2008.
- MONTANI M.: *Jaką „postawę kulturową” pielegnować we wspólnocie kościelnej?*. „Społeczeństwo” 1999, nr 3.
- NEYMANN Z.: *Charakter i profil muzeum regionalnego*. „Muzealnictwo” 1967, nr 15.
- NIKITOROWICZ J.: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*. „Rocznik Pedagogiczny” 2001, nr 24.
- NIKITOROWICZ J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005.
- NIKITOROWICZ J.: *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*. „Ruch Pedagogiczny” 2009, nr 1–2.
- NIKITOROWICZ J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995.
- NIKITOROWICZ J.: *Tożsamość a akomodacja*. „Studia Etnologiczne i Antropologiczne” 1997, nr 1.
- NIKITOROWICZ J.: *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*. „Chowanna” 2003, nr 1.
- NIKITOROWICZ J.: *Zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 2.
- OGRODZKA-MAZUR E.: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyn 2001.
- RUMAN N.M.: *Patriotyzm w edukacji małego dziecka*. „Wychowawca” 2010, nr 11.
- SIWEK B., ZAJĄCZKOWSKI A.: *Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Bydgoszcz 1976.

- SŁOMAK-SOJKA M.: *60-lecie Koła Łowieckiego „Żubr”*. „Głos Pszczyński” 2008, nr 6.
- SOLARSKA B.: *Rocznice turystyczne*. „Głos Pszczyński” 2010, nr 16.
- SROCZYŃSKI W.: *Duszpasterskie aspekty młodości*. „Studia Paradyskie” 1993, nr 3.
- STAŁA J.: *Dzisiejsza młodzież powiedziała, że... Problemy i wyzwania*. Kielce 2006.
- SZAFRAŃSKI A.L.: *Jan Paweł II: myśli o Ojczyźnie*. W: *Polska teologia narodu*. Red. Cz.S. BARTNIK. Lublin 1988.
- ŚWIĄTKIEWICZ W.: *„Śląski gapa” – czyli o instytucie naukowym na Górnym Śląsku*. „Śląsk” 2009, nr 3.
- WNUK-LIPIŃSKI E.: *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*. Warszawa 1979.

Natalia Ruman

Do not destroy the roots of the past
Reflections on identity and cultural heritage
of the community post-secondary schools of Pszczyzna

Summary

Patriotism is one of the basic human social responsibilities. Applies love and respect for the Motherland.

Awareness of cultural identity is the result of contact with another group, the method of determining itself through membership in various social groups.

Without culture is not possible, or the person or social group.

Noty o autorach

Bortliczek Małgorzata — doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania badawcze: odmiany funkcjonalne i style współczesnej polszczyzny, w tym styl popularnonaukowy w publikacjach adresowanych do odbiorcy dziecięcego, kultura języka polskiego i praktyczna stylistyka.

Klajmon-Lech Urszula — doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. W pracy naukowej podejmuje problematykę związaną z pedagogizacją rodziny dziecka z niepełnosprawnością, z pedagogiką chrześcijańską oraz z edukacją wielo- i międzykulturową. Autorka i współredaktor trzech monografii oraz czterdziestu artykułów. Od 2000 r. uczestniczy w pracach Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, kierowanego przez prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego. Jest także członkiem Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, działającego pod patronatem KNP PAN, oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Kocurek Danuta — doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Wychowania Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Działalność naukową koncentruje wokół zagadnień z historii wychowania i myśli pedagogicznej, historii społecznej Górnego Śląska, ze szczególnym uwzględnieniem ziemi pszczyńskiej i edukacji regionalnej. Jest autorką pięciu monografii oraz pięćdziesięciu artykułów naukowych i popularnonaukowych z historii, pedagogiki, teologii i regionalizmu.

Korzeniowska Wiesława — profesor zwyczajny, doktor habilitowany; historyk, historyk oświaty. W latach 1986–2009 pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego, od 1.09.2009 r. — rektor Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Obszar zainteresowań naukowych: dzieje myśli pedagogicznej, historia edukacji i wychowania, pedagogika rodziny — w aspekcie historycznym i współczesnym, społeczno-kulturalne i oświatowe dzieje Górnego Śląska drugiej połowy XIX i pierwszej połowy XX wieku. Autorka ponad trzystu publikacji naukowych i popularnonaukowych.

Wybrane prace zwarte: *Codziennosc społeczności wsi rejencji opolskiej w aspekcie zachodzących przemian (1815–1914)*. Państwowy Instytut Naukowy, Opole 1993; *Ziemianstwo na Górnym Śląsku w XIX i XX wieku. Studium monograficzne*. Śląski Instytut Naukowy w Opolu, Opole 1997; *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich — od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004; *Dzieje rodziny i wychowania w rodzinie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009; *Dzieje myśli pedagogicznej. Chronologiczny słownik biograficzny*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010; *Kulturotwórcze aspekty funkcjonowania ziemianstwa górnośląskiego (wiek XIX i pierwsza połowa XX)*. Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011. Zainteresowania pozanaukowe: muzyka klasyczna (w szczególności symfoniczna i operowa), malarstwo i malowanie, turystyka i bibliofilstwo.

Kropka Piotr — magister historii, absolwent Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Główne zainteresowania naukowe: historia Śląska Cieszyńskiego od czasów najdawniejszych do współczesności, folklor Śląska Cieszyńskiego, architektura wiejska na Śląsku Cieszyńskim, dawna architektura sakralna (zwłaszcza budownictwo drewniane), historia wojskowości, fortyfikacje XVII–XIX w., malarstwo i rysownictwo batalistyczne (także we własnym, amatorskim wykonaniu), historia Śląska, gwara śląska, historia Polski.

Piechaczek-Ogierman Gabriela — doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Autorka kilkudziesięciu publikacji z zakresu profilaktyki i pedagogiki zdrowia oraz monografii *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania* (2009). Współredaktorka monografii *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich* (2014) oraz prac zbiorowych *Wielokulturowość i problemy edukacji* (2012), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo* (2014). Od 1999 r. uczestniczy w pracach Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, kierowanego przez prof. zw.

dr. hab. Tadeusza Lewowickiego. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki edukacji i kształtowania się tożsamości w warunkach wielokulturowości. Członkini Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego.

Róžańska Aniela — doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Instytucie Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów i zjawisk występujących na zróżnicowanych kulturowo i wyznaniowo pograniczach, zwłaszcza wokół kwestii wyznaniowych i edukacji religijnej. Ponadto w pracy naukowej podejmuje problematykę związaną z edukacją małego dziecka i edukacją ekologiczną. Autorka, współautorka i współredaktor naukowy sześciu monografii oraz około osiemdziesięciu artykułów.

Ruman Natalia Maria — doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, licencjat kanoniczny teologii, doktorantka studiów stacjonarnych Wydziału Teologii Uniwersytetu Śląskiego; asystent Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; wychowawca, nauczyciel katecheta klas ponadgimnazjalnych w Powiatowym Zespole Szkół nr 2 im. K. Miarki w Pszczynie.

Autorka publikacji: *Pracowity żywot księdza dziekana Mateusza Bieloka*. Towarzystwo Miłośników Ziemi Pszczyńskiej, Pszczyna 2010; *Duszpasterstwo parafialne w dekanacie bytomskim pod koniec XVIII wieku*. Wydawnictwo Scriptum, Katowice—Kraków 2010; *Psychologiczny, teologiczny i społeczno-kulturowy wymiar śmierci i żałoby*. Wydawnictwo Scriptum, Katowice—Kraków 2011; *Pszczynskie sacrum w małych obiektach architektury*. Wydawnictwo Scriptum, Cieszyn—Pszczyna 2012.

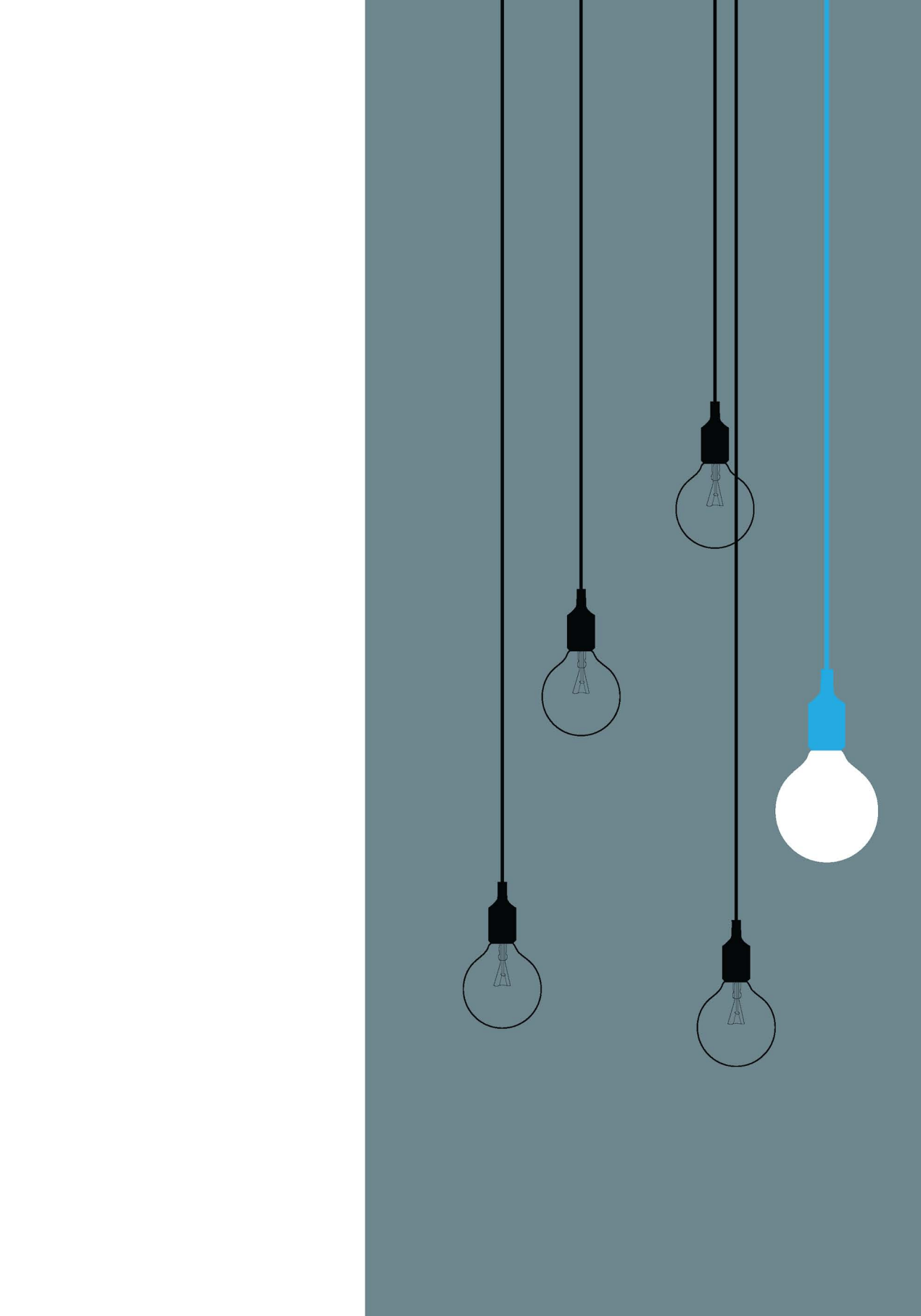
Członek Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej, Towarzystwa Miłośników Ziemi Pszczyńskiej, redakcji Serii Towarzystwa Miłośników Ziemi Pszczyńskiej i Urzędu Miejskiego w Pszczynie „Ludzie Naszej Ziemi”.

Od 2011 r. uczestniczy w projekcie badawczym Zakładu Katechetyki, Pedagogiki Chrześcijańskiej i Katolickiej Nauki Społecznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego „Wychowanie i edukacja ku dojrzałemu przeżywaniu wiary we wspólnocie chrześcijańskiej”, kierowanym przez ks. prof. dr. hab. Henryka Krzysteczko.

Zainteresowania naukowo-badawcze koncentruje na: edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej, edukacji religijnej oraz pedeutologii — współczesnych dylematach katechizacji i roli nauczyciela katechety w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Śleziński Krzysztof – profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany, filozof i pedagog; pełni funkcję Dyrektora ds. Naukowych i Współpracy z Zagranicą w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Autor pięciu monografii naukowych: *Elementy platonizmu u Rogera Penrose’a* (1999), *Zarys dydaktyki filozofii* (2000), *Benedykta Bornsteina koncepcja naukowej metafizyki i jej znaczenie dla badań współczesnych* (2009), *Filozofia Benedykta Bornsteina oraz wybór i opracowanie niepublikowanych pism* (2011), *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce* (2012) oraz współredaktor rocznika filozoficznego „*Studia z Filozofii Polskiej*”.

Zalewska-Bujak Małgorzata – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Członek Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej KNP PAN, prowadzonego pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Marii Dudzikowej. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień pedantologicznych: udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych, specyfika zjawiska komunikacji między uczniem i nauczycielem, uwarunkowania społeczne zawodowego funkcjonowania nauczycieli.





Więcej o książce



CENA 20 ZŁ
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-441-7