



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM
45**

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

Rola i miejsce pedagogiki we współczesnym świecie

9/2024

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Andrzej Michalski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bienkowska – Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Janusz Gierszewski – Uniwersytet Pomorski w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak – Akademia Kujawsko-Pomorska w Bydgoszczy
dr hab. Helena Wrona-Polańska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata Jagodzińska – Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudoł – Bydgoska Szkoła Wyższa
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok – Ukraina
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk – Ukraina
dr hab. Artur Katolo – Włochy
dr hab. Indira Dżagania – Gruzja
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya – Ukraina
dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet WSB Merito w Toruniu
dr Anna Dudzic-Koc – Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
dr Marjanen Päivi – Laurea University, Finlandia
mgr inż. Robert Sawosz – Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy
mgr Piotr Szanter – Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

Redakcja:

prof. dr Alicja Kozubska, doc. Przemysław Ziółkowski

Korekta: mgr Bartosz J. Ludkiewicz

Projekt okładki: mgr Marta Rosenthal-Sikora

Skład: Adriana Górská

Recenzenci tomu:

dr hab. Ewa Kubiak-Szyborska, prof. UKW

dr hab. Wojciech Skrzydlewski, prof. UAM

Redakcja tomu:

Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

Czasopismo znajduje się w bazach czasopism naukowych:

- Arianta – <https://arianta.pl>
- Ceon – <https://depot.ceon.pl>
- Biblioteka Nauki – <https://bibliotekanauki.pl>
- Infona – <https://www.infona.pl>
- OJS – <https://ojs.byd.pl>

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

ISSN: 2450-9760

ISBN 978-83-68089-09-7 „Rola i miejsce pedagogiki we współczesnym świecie”

Spis treści

WSTĘP / INTRODUCTION	5
<u>EDUKACJA</u> / EDUCATION	
Alicja Kozubska	13
<i>Problemy i wyzwania kształcenia na poziomie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie (LLL)</i> <i>Problems and challenges of higher level education in the perspective of lifelong learning (LLL)</i>	
Karolina Nowak	25
<i>Istota komunikacji w edukacji seksualnej oraz w relacji z dzieckiem w sytuacji podejrzenia wykorzystania seksualnego</i> <i>The essence of communication in sexual education and in the relationship with a child in a situation of suspected sexual abuse</i>	
Ewa Kaniewska-Mackiewicz	39
<i>Wyzwania edukacji włączającej – podsumowanie projektu innowacji „Ster na integrację”</i> <i>Challenges of inclusive education – innovation project summary</i> <i>“Steering for integration”</i>	
Małgorzata Ziółkowska	65
<i>Tutoring w szkole</i> <i>Tutoring at school</i>	
T. Poyasok, H. Moskalyk, H. Bespartochna, A. Svyystunov	89
<i>Formation of pedagogical artistry of the future teacher</i> <i>Kształtowanie sztuki pedagogicznego przyszłego nauczyciela</i>	
K.R. Kazhimova, D.A. Kazikhanova, E.K. Abdiraimova, A.K. Amanova	131
<i>Pedagogical conditions for the prevention of bullying among adolescents – prevention and countermeasures</i> <i>Pedagogiczne uwarunkowania profilaktyki bullingingu wśród młodzieży – zapobieganie i środki zaradcze</i>	

RODZINA / FAMILY

- Kazimierz Mikulski 147
*Rodzinne eksperymentowanie
 jako element edukacji domowej przedszkolaka i nie tylko*
Family experimentation as an element of preschooler's home education
- Karylgash Kazhimova, Akbota Moldagainova, Tetiana Skaliy 163
Family as the most important part of society
Rodzina jako najważniejsza część społeczeństwa
Семья как важнейшая часть общества

SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY

- Sławomir Łaniecki 175
*Komeccy herbu Ślepowron. Z XVII- i XVIII-wiecznych dziejów rodu
 na Kujawach (i w Małopolsce)*
*Komecki family of the ślepowron coat of arms. From the 17th and 18th century history
 of the family in kujawy and małopolska*
- Rafał Bagrowski 211
Odbudowa polskiej dyplomacji po I wojnie światowej
Rebuilding polish diplomacy after world war I
- Przemysław Ziółkowski 243
Filozofia wychowania patriotycznego według Józefa Tischnera
Philosophy of patriotic education according to Joseph Tischner
- Monika Opioła-Cegiełka 271
In memoriam: profesor Włodzimierz Jastrzębski (1939–2024)
In memoriam: professor Włodzimierz Jastrzębski (1939-2024)
- Przemysław Ziółkowski 283
Prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski – wspomnienie

RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS

- Przemysław Ziółkowski 295
 Recenzja podręcznika *Historia i Teraźniejszość 2*,
 autorstwa Wojciecha Roszkowskiego
- Informacja o autorach 313

Wstęp

Oddajemy w ręce Czytelników IX już tom „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”. Cieszy nas niezmiernie, że po czterech latach nieobecności działu „Rodzina” w tym numerze znalazły się choć dwa artykuły o tematyce rodzinnej, przez co udało się wydać pełny numer, zawierający teksty we wszystkich trzech częściach dziedzinowych czasopisma. Zdajemy sobie sprawę ze specyfiki i trudności prowadzenia badań empirycznych w obszarze rodziny, jednak zachęcamy wszystkich do dzielenia się z redakcją wynikami swoich badań w tym obszarze i publikowania ich na łamach naszego czasopisma.

Obecny, IX tom dedykujemy zmarłemu 26 stycznia 2024 roku prof. zw. dr hab. Włodzimierzowi Jastrzębskiemu, naszemu Koledze i Mentorowi, który był aktywnym członkiem Rady Naukowej Naszego czasopisma od samego początku jego powstania. Na pomoc, życzliwość i nierzadko krytyczne, lecz konstruktywne recenzje Profesora zawsze mogliśmy liczyć. Być może dlatego, że numer ten dedykujemy wybitemu historykowi, tom niniejszy zdominowały teksty z obszaru nauk humanistycznych, gdyż wielu autorów dedykowało je właśnie pamięci prof. Włodzimierza Jastrzębskiego.

Wyrażamy wyrazy podziękowania wobec recenzentów niniejszego tomu, tj. prof. Ewy Kubiak-Szymborskiej, prof. Wojciecha Skrzydlewskiego, dziękując za cenne uwagi i spostrzeżenia oraz życzliwość w procesie wydawniczym IX tomu czasopisma.

Całość publikacji IX tomu czasopisma składa się z czternastu artykułów, pięciu w części „Edukacja”, dwóch w części „Rodzina” i pięciu w części „Społeczeństwo”. W części „Społeczeństwo” zamieszczono dodatkowo tekst wspomnieniowy poświęcony uhonorowaniu śp. prof. zw. dr hab. Włodzimierza Jastrzębskiego. Publikację zamyka jedna recenzja.

Część I – „Edukacja”

Część I „Edukacji” otwiera tekst Alicji Kozubskiej zatytułowany *Problemy i wyzwania kształcenia na poziomie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie (LLL)*. Autorka przedstawia wybrane problemy szkolnictwa wyższego w Polsce, do których zalicza m.in.: demografię, deflację wartości dyplomów, luki

istotnych na rynku pracy umiejętności, przedłużanie okresu uzyskania dyplomu, nasilające się zjawisko drop-outu oraz istotne zmiany charakterystyki pokoleniowej. Omawia prognozowane obszary pożądanych zmian w szkolnictwie wyższym, takie jak: transformacja cyfrowa edukacji, ewolucja w kierunku nauczania online i studiów hybrydowych, uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, mikropoświadczenia, kształcenie na 5 poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji, umiędzynarodowienie, kształcenie osób kształcących, kształcenie kadr medycznych oraz kształtowanie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

Drugi artykuł w I części tego tomu to tekst pióra Karoliny Nowak – *Istota komunikacji w edukacji seksualnej oraz relacji z dzieckiem w sytuacji podejrzenia wykorzystania seksualnego*. Autorka podejmuje się niezwykle trudnego i intymnego zarazem zagadnienia, który nadal dla wielu osób stanowi swoiste tabu. To właśnie zjawisko wykorzystania seksualnego dzieci stało się istotnym problemem współczesnego świata. Dzieci wykorzystane seksualnie często czują się zagrożone konsekwencjami zarówno dla siebie, jak i innych. Ofiary uruchamiają w sobie liczne mechanizmy obronne. Panujący w dziecku wykorzystanym seksualnie wewnętrzny zamęt (lęk, wstyd, nieufność) może skutkować trudnościami w komunikacji. Przedmiotem rozważań zawartych w przygotowanym przez Karolinę Nowak tekście jest istota komunikacji w edukacji seksualnej dzieci i młodzieży oraz w kontakcie z małoletnimi, którzy mogli stać się ofiarami molestowania seksualnego. Autorka zwraca uwagę, że poprzez skuteczną edukację seksualną można zapobiegać przemocy seksualnej, zaś brak lub utrudniony dostęp do edukacji seksualnej to niestety brak wiedzy oraz umiejętności, w tym umiejętności komunikacyjnych dzieci w radzeniu sobie w sytuacji zagrożenia (np. kontaktu z potencjalnym pedofilem). Ponadto autorka przedstawia wybrane metody, które mogą wspomóc rozmowę z dzieckiem z podejrzeniem wykorzystania seksualnego. Tego typu artykuły stają się dzisiaj niezwykle pożądanymi tekstami, szczególnie dla osób pracujących z dziećmi w kontekście przepisów o standardach ochrony małoletnich, które weszły w życie w Polsce w 2024 roku.

W trzecim w tej części publikacji tekście – *Wyzwania edukacji włączającej – podsumowanie projektu innowacji „STER na integrację”* – Ewa Kaniewska-Mackiewicz podejmuje popularne, ale niezwykle istotne ostatnio zagadnienie edukacji inkluzyjnej. Autorka przybliży cele innowacyjnego pomysłu, który został zrealizowany w formie grantu „STER na integrację”, na który pozyskała środki w ramach projektu Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Poznaniu. Autorka dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami z etapu testowania pomysłów i realizacji celów, jakie w nim postawiono.

Kolejny tekst, pióra Małgorzaty Ziółkowskiej, zatytułowany *Tutoring w szkole*, poświęcony został idei pracy metodą tutoringu w warunkach szkolnych. Autor-

ka przedstawia warunki i ograniczenia możliwości pracy metodą tutoringu we współczesnej szkole, wskazując również typy i rodzaje tutoringów możliwych do realizacji w przestrzeni szkolnej. Przypomina także, że metoda ta pozostaje szczególnie skuteczna, jeśli chodzi o rozwijanie potencjału młodzieży oraz motywowanie jej do samodzielnej pracy, oraz daje to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji i wychowania, czyli uważność na konkretnego wychowanka i możliwość dostosowania ścieżki rozwoju do jego specyficznej sytuacji. Tutoring jest również znakomitą metodą służącą rozwojowi talentów i mocnych stron podopiecznego.

Dwa kolejne teksty zostały nadesłane przez naszych przyjaciół z Ukrainy, którzy mimo trwających działań wojennych starają się pracować naukowo, prowadząc badania, pisząc oraz publikując. T. Poyasok, H. Moskalyk, O. Bespartochna oraz A. Svystunov w swoim tekście *Kształtowanie kunsztu pedagogicznego przyszłego nauczyciela* zwracają uwagę na sprzeczności w formowaniu kunsztu pedagogicznego w realiach praktyki edukacyjnej. W swoich rozważaniach dzielą się autorską techniką modelowania się sztuki pedagogicznej oraz sposobami realizacji jej podstawowych zasad, takimi jak: świadomości, aktywności, systematyczności, dostępności, indywidualizacji, problematyczności. Autorki w tekście proponują metody kształtowania kunsztu pedagogicznego i wskazują etapy ich stosowania. Podają również propozycje ćwiczeń dotyczących tytułowego zagadnienia.

Ostatni w tej części IX tomu czasopisma tekst, autorstwa K.R. Kazhimovej, D.A. Kazikhanovej, E.K. Abdiraimovej oraz A.K. Amanovej, zatytułowany został *Pedagogiczne uwarunkowania profilaktyki bullyingu wśród młodzieży: zapobieganie i środki zaradcze*. Autorki w swoim tekście zwracają uwagę na różne środki zapobiegania i przeciwdziałania zjawisku mobbingu rówieśniczego, które nauczyciele mogą stosować w warunkach szkolnych. Omawiają także pedagogiczne warunki, jakie przyczyniają się do zapobiegania mobbingowi wśród młodzieży, a także rozważają główne przyczyny mobbingu oraz proponują środki zapobiegania i przeciwdziałania temu zjawisku.

Część II – „Rodzina”

Niezwykłe ciekawy i innowacyjny tekst przygotował Kazimierz Mikulski. Artykuł zatytułowany *Rodzinne eksperymentowanie jako element edukacji domowej przedszkolaka i nie tylko* przybliży Czytelnikowi możliwości, jakie dla rozwoju dziecka i poznawania świata stworzyć może każdy rodzic w warunkach domowych, umożliwiając dziecku doświadczanie otaczającej go rzeczywistości i rozumienie zachodzących zjawisk dzięki eksperymentom. Nawiązując do słów chińskiego filozofa Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”, Autor zwracając uwagę, że człowiek (a szczególnie dziecko) najlepiej uczy się poprzez udział i doświadczanie, poprzez emocje

i pytania, jakie temu doświadczeniu towarzyszą. Do realizacji tego typu doświadczeń wspólnie z dziećmi zachęca autor, wskazując ich walory poznawcze oraz prezentując ciekawą alternatywę na spędzanie czasu wolnego w gronie rodzinnym.

Drugi tekst w tej części czasopisma przygotowany został przez naukowców z Ukrainy i Polski: Karylgash Kazhimovą, Akbotę Moldagainową oraz Tetianę Skaliy. W swoim tekście *Rodzina jako najważniejsza część społeczeństwa* Autorki dzielą się swoimi przemyśleniami dotyczącymi roli i znaczenia rodziny we współczesnym świecie, wskazując zagrożenia, jakie dla instytucji rodziny niesie otaczająca nas rzeczywistość i wszechobecna komercja oraz konsumpcjonizm. Autorki przypominają, że kluczem do szczęścia rodzinnego jest tworzenie i wspieranie harmonijnych, ciepłych relacji opartych na zaufaniu, szacunku i miłości, a silna, przyjazna rodzina daje człowiekowi siłę i pomaga w trudnych chwilach. Zwracają ponadto uwagę, że od relacji w rodzinie zależą także relacje w społeczeństwie.

Część III – „Społeczeństwo”

Trzecią część czasopisma zatytułowaną „Społeczeństwo” otwiera tekst pióra Sławomira Łanieckiego, pt. *Komeccy herbu Ślepowron. Z XVII- i XVIII-wiecznych dziejów rodu na Kujawach (i w Małopolsce)*. Autor na wstępie wskazuje, że artykuł ten ofiaruje pamięci swojego Mistrza i promotora prof. Włodzimierza Jastrzębskiego, z którym dzielił pasję związaną z historią ziemiaństwa. Niezwykle ciekawy tekst z zakresu dziejów ziemian na przełomie XVII i XVIII wieku, w którym autor przedstawia dzieje średniozamożnego rodu z obszaru Kujaw i Małopolski – Komeckich. Tekst wart jest uwagi, szczególnie dla istoty poznania i zrozumienia mechanizmów społecznych przełomu stulecia XVII i XVIII.

Drugi tekst, przygotowany przez Rafała Bagrowskiego, zatytułowany został *Odbudowa polskiej dyplomacji po I wojnie światowej*. Autor skupia się przede wszystkim na wybranych zagadnieniach historii Polski w okresie powojennym, podczas którego rozpoczęto intensywne działania związane z odtworzeniem działalności Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz jednostek mu podległych. W tekście Autor wskazuje na pierwszoplanowe postaci mające ogromny wpływ na rozwój polskiej dyplomacji. W artykule zaprezentowano także pracę osób zatrudnionych wówczas na stanowiskach ministerialnych, podając dla przykładu harmonogram powierzonych zadań w ciągu jednego z dni roboczych.

Filozofia wychowania patriotycznego według Józefa Tischnera to artykuł opracowany przez Przemysława Ziółkowskiego. Próba analizy rozumienia patriotyzmu w pracach Józefa Tischera, której podjął się autor, wynika z zainteresowań, jakie wspólnie realizował z prof. Włodzimierzem Jastrzębskim, czego efektem była wydana w 2021 roku monografia *Wychowanie patriotyczne Polaków – przeszłość i teraźniejszość* (wyd. WSG, Bydgoszcz 2021), Autor przybliży różne uję-

cia patriotyzmu prezentowane w dorobku pisarskim wybitnego filozofa ks. prof. Józefa Tischnera, który bezsprzecznie był wielkim polskim patriotą. W tekście wskazano na składowe wychowania patriotycznego, jakie w swoich rozważaniach wymieniał ks. Józef Tischner, a więc wychowawcę i wychowanka oraz ich odpowiedzialność za ojczyznę. Zwrócono również uwagę na zagadnienia etyki solidarności, sumienia oraz roli Kościoła katolickiego w filozofii wychowania patriotycznego definiowanej przez ks. Józefa Tischnera.

Czwarty tekst w tej części, autorstwa Moniki Opióły-Cegiełki, również ofiarowany jest pamięci prof. Włodzimierza Jastrzębskiego. Autorka w osobisty sposób wspomina relacje ze zmarłym mistrzem i mentorem ukazując przeplatanie się relacji i współpracy mistrza z uczniem na przestrzeni lat. Autorka prezentuje również dorobek naukowy i organizacyjny prof. W. Jastrzębskiego w rozwoju kierunku *historia* oraz Katedry Historii, Instytutu Historii i Wydziału Historycznego na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Tę część zamyka niezwykle osobisty tekst przygotowany przez Przemysława Ziółkowskiego pt. *Profesor Włodzimierz Jastrzębski – wspomnienie...*, oddający hołd zmarłemu Mistrzowi. Autor przybliży postać Profesora, jego kariery zawodowej i naukowej, ze szczególnym uwzględnieniem imponującego dorobku naukowego. W dalszej części autor opisuje osobiste relacje Mistrz – uczeń, jakie towarzyszyły i ukształtowały jego znajomość od studenta do współpracownika i współautora monografii z prof. Włodzimierzem Jastrzębskim. Tekst ten jest swoistym pożegnaniem autora ze swoim Przyjacielem i autorytetem naukowym.

Recenzje i sprawozdania

W tym tomie czasopisma w części *Recenzje i sprawozdania* znalazła się tylko jedna, ale jakże obszerna recenzja książki – podręcznika szkolnego, który latem 2023 roku wywołał potężne i skrajne emocje społeczne w Polsce. Chodzi oczywiście o II część podręcznika do przedmiotu szkolnego „historia i terazniejszość” (dla klas II szkoły ponadpodstawowej), autorstwa Wojciecha Roszkowskiego. Recenzji podjął się Przemysław Ziółkowski, który na łamach VIII tomu recenzował już I część podręcznika (dla klas I szkół ponadpodstawowych), zatem mamy tu do czynienia z pewną konsekwencją recenzenta. Przemysław Ziółkowski w kompleksowy sposób odniósł się zarówno do metodycznej, jak i merytorycznej strony podręcznika, wskazując jego plusy i minusy. Liczba uwag zgłoszonych przez recenzenta jest niepokojąca w kontekście faktu, że podręcznik został dopuszczony przez Ministra Edukacji i Nauki do użytku szkolnego i od roku szkolnego 2023/2024 jest jednym z dwóch obowiązujących podręczników szkolnych do przedmiotu „historia i terazniejszość”.

Tradycyjnie i z głębokim przekonaniem dziękujemy wszystkim Autorom za podzielenie się z Czytelnikami swoimi wynikami badań, wnioskami i refleksjami, a Czytelników zachęcamy do korzystania z tych efektów naukowych rozważań. Zakładamy, że będą one inspiracją do podejmowania własnych przedsięwzięć badawczych, do modyfikowania i doskonalenia własnej praktyki zawodowej, a także nawiązywania współpracy z „Zeszytami Naukowymi Wyższej Szkoły Gospodarki” w serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”.

*W imieniu zespołu wydawniczego,
Przemysław Ziółkowski*

Edukacja

Education

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PROBLEMY I WYZWANIA KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM W PERSPEKTYWIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE (LLL)

PROBLEMS AND CHALLENGES OF HIGHER LEVEL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF LIFELONG LEARNING (LLL)

Streszczenie: W artykule przedstawiono wybrane problemy szkolnictwa wyższego w Polsce, do których zaliczono: demografię, deflację wartości dyplomów, luki istotnych na rynku pracy umiejętności, przedłużanie okresu uzyskania dyplomu, nasilające się zjawisko drop-outu oraz istotne zmiany charakterystyki pokoleniowej. Wskazano na kluczowe kompetencje wymagające ukształtowania u współczesnych absolwentów. Omówiono również prognozowane obszary pożądanych zmian w szkolnictwie wyższym, takie jak: transformacja cyfrowa edukacji, ewolucja w kierunku nauczania online i studiów hybrydowych, uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, mikropoświadczenia, kształcenie na 5 poziomie PRK, umiędzynarodowienie, kształcenie osób kształcących, kształcenie kadr medycznych oraz kształtowanie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

Słowa kluczowe: kształcenie, zmiana, kompetencje kluczowe, problemy szkolnictwa wyższego, prognozowane obszary zmian.

Summary: The article presents selected problems of higher education in Poland, which include: demography, deflation of the value of diplomas, gaps in important skills on the labor market, extension of the period of obtaining a diploma, the increasing drop-out phenomenon and significant changes in generational characteristics. Key competences requiring development in contemporary graduates are indicated. It also discusses forecasted areas of desired changes in higher education, such as: digital transformation of education, evolution towards online learning and hybrid studies, recognition of non-formal and informal learning outcomes, micro-credentials, education at level 5 of the Polish Qualifications Framework, internationalization, education of educators, education of medical staff and development of social competences and emotional intelligence.

Keywords: education, change, key competences, problems of higher education, forecasted areas of change.

Wstęp

W swoim artykule świadomie będę zajmowała się, zgodnie z ograniczeniem wskazanym w tytule, głównie kształceniem, rezygnując z innych, równie istotnych obszarów przypisanych szkolnictwu wyższemu.

Rozważania swoje zacznę od przywołania słów Jacques'a Delorsa, autora głównego raportu UNESCO, który mówił: „Edukacja, podobnie jak społeczeństwo, pełna jest sprzeczności i paradoksów. Istnieje, by łączyć rozbieżne cele i trendy, by zadbać o ciągłość i zmianę, by zachęcać jednocześnie do konformizmu i innowacji. Ponadto, jak wiele innych przedsięwzięć człowieka, praktyka edukacyjna jest mieszkanką dalekosiężnych wizji z pilnymi, domagającymi się rozwiązania problemami codzienności”¹. Zawsze w procesie kształcenia i wychowania przygotowywano młode pokolenie do funkcjonowania w przyszłości. Jednak dynamika zmian współczesnego świata czyni to zadanie coraz trudniejszym, bowiem coraz mniej wiemy, jaki ten świat będzie. Dlatego też uczenie się przez całe życie zyskuje na znaczeniu. Słowa Alvina Tofflera także nie straciły swej aktualności: „Analfabetami XXI wieku nie będą ci, którzy nie umieją czytać i pisać, lecz ci, którzy nie potrafią się uczyć, oduczać i ponownie się uczyć”². Mamy więc obecnie – nie tylko w Polsce – do czynienia z potrzebą ponownego zdefiniowania roli uczelni wyższej w społeczeństwie. Jakie zadania zatem stawia się przed systemem szkolnictwa wyższego w Polsce? Otóż system ten realizuje 2 typy zadań:

- zadania publiczne – istotne z punktu widzenia państwa i społeczeństwa,
- zadania indywidualne – sprzyjające osobistemu rozwojowi jednostki³.

Czy można wyobrazić sobie sytuację, w której te zadania nie są spójne albo wręcz w niektórych obszarach sprzeczne? Pewnie tak. Jak wówczas powinna działać uczelnia? „Krzysztof Leja podkreślał już znacznie wcześniej, że uczelnia dobrze wypełnia swoją społeczną odpowiedzialność, o ile zmienia się w kierunku organizacji służącej otoczeniu. (...) musi więc pozytywnie, lecz nie bezkrytycznie, odpo-

¹ St.M. Kwiatkowski, J. Łaszczczyk, *Kandydaci na studia w perspektywie 2025–2030 – wybrane uwarunkowania edukacyjne, kompetencyjne i demograficzne*, [w:] *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do roku 2030*, red. J. Woźnicki, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022; por. też J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

² G. Mazurek, *Komentarz do rozdziału 7*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Obraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, s. 86, [on-line:] <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 01.10.2024 r.).

³ P. Rączka, T. Jędrzejewski, *Regulacje i zmiany systemowe w perspektywie 2025–2030: zmiany w ustawach i rozporządzeniach oraz ich prognozowane następstwa*, [w:] *Trendy, modele...*, op. cit., s. 49.

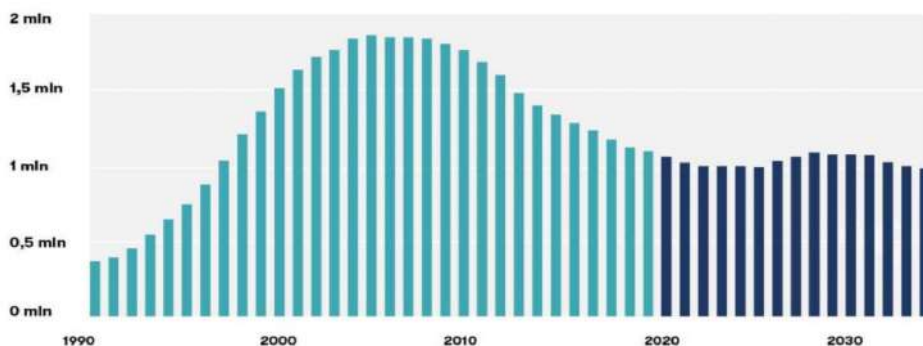
wiadać na oczekiwania interesariuszy, a stopień realizacji tych oczekiwań można uznać za miarę jej społecznej odpowiedzialności⁴.

Wybrane problemy szkolnictwa wyższego w Polsce

Zgodnie z zapowiedzią zawartą w tytule zacznę od zastanowienia się nad wybranymi problemami doświadczanymi przez szkolnictwo wyższe w Polsce. Do najistotniejszych należą opisane poniżej⁵.

1. Demografia

Utrzymujący się niż demograficzny jest uważany dość powszechnie za jeden z najistotniejszych czynników ograniczających rozwój szkół wyższych w Polsce. Prognozy demograficzne GUS nie są korzystne, ponieważ przewidują spadek liczby ludności w Polsce o 1 mln 264 tys. pomiędzy rokiem 2025 a 2035. Podobnie z liczbą studentów. Według prognoz proces ten trwać będzie do 2035 roku, po którym nastąpi nieznaczna tendencja wzrostowa, tłumaczona jednak głównie dodatnim saldem migracji zagranicznych. Prognozowaną liczbę studentów prezentuje poniższy wykres⁶.



Wykres 1. Prognozowana liczba studentów w Polsce (źródło: <https://thinkco.pl/liczba-studentow-w-polsce/> - dostęp: 24.01.2024 r.)

⁴ St. Mocek, B. Rok, *Zmiany w akademickim niepublicznym szkolnictwie wyższym: stan na 2025 r. z projekcją do 2030 r.*, [w:] *Trendy, modele...*, op. cit., s. 136.

⁵ Por. E. Chmielecka, M. Dokowicz, *Zmiany w systemie kształcenia: PRK, kształcenie studentów, studia oraz kształcenie specjalistyczne – stan prognozowany na 2025 r. z projekcją do 2030 r. z uwzględnieniem zmian wynikających z Procesu Bolońskiego*, [w:] *Trendy, modele...*, op. cit., s. 222–223; por. *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia, Fundacja Rektorów Polskich*, red. E. Chmielecka, N. Kwaśniewska, Warszawa 2019.

⁶ Por. St.M. Kwiatkowski, J. Łaszczyk, op. cit., s. 215.

2. Deflacja wartości dyplomów

Wzrost dostępności szkolnictwa wyższego w Polsce, oprócz wielu zalet, doprowadził także – można powiedzieć, że paradoksalnie – do zmniejszenia wartości dyplomu uczelni wyższej, ponieważ nie jest on adekwatny do wzrostu możliwości zatrudnienia. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest rozbieżność kryteriów oceniania studentów i kandydatów na pracowników w rozwijających się sektorach. Umiejętności, które są łatwe do nauczenia i przetestowania w uczelni, są również najbardziej podatne na cyfryzację, automatyzację i outsourcing⁷.

3. Luki w umiejętnościach istotnych na rynku pracy

Luki te związane są z kompetencjami, o potrzebie rozwoju których mówi się od lat, ale prawdopodobnie skuteczność ich kształtowania, mimo upływającego czasu, jest niewystarczająca. Najistotniejsze dotyczą:

- braku umiejętności cyfrowych osób z różnych środowisk i w różnym wieku,
- braku umiejętności miękkich (bardzo podkreślanych przez pracodawców),
- braku zaawansowanych umiejętności technologicznych, takich jak np. analiza danych, tworzenie treści cyfrowych, stanowiących jednak przewagę konkurencyjności na rynku pracy⁸.

4. Przedłużanie okresu uzyskania dyplomu

Wiąże się to z podejmowaniem przez studentów pracy zawodowej w trakcie studiów lub nawet przed ich rozpoczęciem. Absolwenci studiów I stopnia z roku 2014, którzy mieli doświadczenie pracy przed studiami, stanowili 1%, a absolwenci z takim doświadczeniem z roku 2019 już 24%⁹.

5. Nasilające się zjawisko drop-outu (porzucania studiów lub modyfikowania swojej ścieżki kształcenia)

Stanowi jedną z konsekwencji wyżej wskazanego zjawiska. Ekspertki Ośrodka Przetwarzania Informacji (OPI) stwierdzili, na podstawie danych z systemu POL-on, że w latach 2012–2020 aż 40% studentów zrezygnowało ze studiów i nie wznowiło nauki w ciągu roku – tj. 1,3 mln ogółu studentów¹⁰.

⁷ Por. A.M. Górską, *Komentarz do rozdziału 4*, [w:] *Transformacyjne Trendy...*, op. cit., s. 63.

⁸ *Transformacyjne Trendy...*, op. cit., rozdział 5, s. 66.

⁹ *Poznaj rynek pracy*, [on-line:] <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> (dostęp: 01.01.2024 r.).

¹⁰ *Studia trafione w dziesiątkę. Uczelnie zmierzają się ze zjawiskiem drop-outu*, [on-line:] <https://www.pap.pl/mediaroom/studia-trafione-w-dziesiatke-uczelnie-zmierza-sie-ze-zjawiskiem-drop-outu> (dostęp: 04.01.2024 r.).

Jest bardzo prawdopodobne, że dokona się dekonstrukcja tradycyjnego pojęcia zawodu, rozumianego jako względnie trwałe zespół zadań do wykonania, a stosowane będzie pojęcie „chmura kompetencji”, których pracownik będzie używał selektywnie do wybranych zadań. Powinny one być uzupełnione kompetencjami kluczowymi o tranzytywnym charakterze, które będą mogły być zastosowane w zmiennych warunkach i na wielu stanowiskach pracy.

6. Istotne zmiany charakterystyki pokoleniowej

To ostatni ze wskazanych w tym artykule, obszarów, z którymi obecnie boryka się szkolnictwo wyższe. Warto zadać sobie pytania: „Od czego zależy specyfika pokoleniowa? Jakie czynniki można uznać za «pokoleniotwórcze»?”. Najogólniej mówiąc, są to: czynniki społeczno-ekonomiczne i polityczne uwarunkowania danego kraju. Uszczegóławiając za J. Petersenem, zaliczyć do nich można: „wspólne pierwiastki wykształcenia, kontakty osobiste, wspólne przeżycia («przeżycia pokoleniowe»), uleganie wspólnym przywódcom oraz wspólny front przeciw starszemu pokoleniu”¹¹.

Kiedy mówimy o pokoleniach, które już są lub będą objęte kształceniem na poziomie wyższym, to mamy na myśli głównie pokolenie Z (1995–2012), a w niedalekiej przyszłości pokolenie Alfa (2010–2025). Do opisanie odmienności pokoleń poprzednich od pokolenia Z oraz Alfa „Marc Prensky używa określeń: cyfrowi imigranci i cyfrowi tubylcy. Ci ostatni inaczej spędzają czas, inaczej się kontaktują, inaczej budują obraz siebie i innych, inaczej myślą, postrzegają i zapamiętują, inaczej się uczą”¹². Według badania Leader Sheep młodzi ludzie urodzeni po 2000 roku najczęściej opisują firmę marzeń jako korporację z rozpoznawalną marką, w której można sporo zarobić i szybko awansować. W tym idealnym obrazie ważne są przede wszystkim możliwości rozwoju i stałe podnoszenie kwalifikacji poprzez szkolenia¹³.

¹¹ M. Wallis, *Koncepcje biologiczne w humanistyce*, [w:] *Fragmety filozoficzne, seria druga*, Warszawa 1959, s. 327, cyt. za L. Kryvachuk, *Pokolenie i Generation (Z) i Alfa: analiza w kontekście sytuacji politycznej i zmian społecznych na Ukrainie*, [w:] *Pokolenie i Generation (Z) i Alfa: analiza w kontekście sytuacji politycznej i zmian społecznych na Ukrainie* [w:] *Pokoleniowy potencjał polityki* (up.krakow.pl) (data pobrania 29.01.2024)

¹² Eunika Baron-Polańczyk, Agnieszka Nowak-Łojewska, *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, w: *Problemy współczesnej edukacji*, 2022, Nr 2 (55), s.95; *Widok Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT* (ug.edu.pl) (data pobrania: 24.01.2024)

¹³ *Pokolenie Alfa na rynku pracy. Tendencje i prognozy*, [on-line:] <https://gromar.eu/blog/pokolenie-alfa-na-ryнку-pracy/> (dostęp: 23.01.2024 r.).

Pożądane kompetencje kluczowe i cechy absolwentów

Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że przy każdym rozumieniu pojęcia „cywilizacja” „zarówno świat preferowanych wartości, jak też kształt materialny przyjętych rozwiązań, będzie wyznaczany przez właściwości emocjonalne, poziom intelektualny i umiejętności twórcze człowieka, jakie ukształtuje w nim edukacja realizowana w dowolnej postaci”¹⁴, a jeśli mamy na myśli edukację formalną, to na wszystkich jej szczeblach.

Przed wszystkim więc należy odpowiedzieć sobie na kluczowe pytania: „Jaki główny cel postawimy przed kształceniem? Jakiego absolwenta zamierzamy wykształcić? W jakie kompetencje kluczowe chcemy go wyposażać?”. Powinny one być kształtowane na wszystkich etapach edukacji. Do kompetencji, które już są lub staną się kluczowymi dla XXI w., należą przede wszystkim:

- **krytyczne myślenie i umiejętność rozwiązywania złożonych problemów** – powinno ono stanowić podstawę obiektywnej oceny informacji, uwzględniania różnych perspektyw, podejmowania decyzji w pełni świadomych i opartych o wiarygodne źródła, a w konsekwencji doprowadzających do innowacyjnych rozwiązań;
- **kreatywność**;
- **komunikacja i współpraca w zespołach** o różnorodnym składzie, w tym w zespołach wirtualnych; kompetencja ta staje się niezbędna w połączonym ze sobą świecie;
- **inteligencja emocjonalna, dbanie o dobrostan (własny i zespołu)**; rosnąca presja na coraz bardziej wydajną pracę oraz wielozadaniowość wymagają kompetencji związanych z zarządzaniem sobą w czasie, zarządzaniem stresem i odpowiedzialnym kierowaniem zespołami, wzrasta więc też świadomość znaczenia zdrowia fizycznego i psychicznego;
- **kompetencje globalne i międzykulturowe, szacunek i wrażliwość wobec różnic kulturowych**;
- **etyka i odpowiedzialność społeczna** – należy do tych kompetencji, które powinny być kształtowane od początku życia człowieka, a także na kolejnych etapach jego rozwoju; studenci powinni rozumieć etyczne implikacje swoich działań, podejmować decyzje oparte na zasadach etycznych oraz starać się mieć pozytywny wkład w społeczeństwo i zrównoważony rozwój¹⁵.

¹⁴ St.M. Kwiatkowski, J. Łaszczuk, op. cit., s. 213.

¹⁵ Por. E. Chmielecka, M. Dokowicz, op. cit., s. 222–223; por. też: *Edukacja dla przyszłości...*, op. cit., s. 234.

Powyższym kompetencjom towarzyszyć powinny takie cechy osobowe jak:

- ciekawość,
- inicjatywność,
- wytrwałość,
- elastyczność i przywództwo,
- świadomość,
- zaangażowanie kulturowe i społeczne¹⁶.

Z pewnością lista tych kompetencji nie jest wyczerpująca, ale stanowić może swoisty fundament, na którym studenci mają szansę odnieść szeroko rozumiany sukces w zmiennym świecie. Misja edukacji musi więc zostać ponownie skalibrowana, obejmując zmianę nie tylko tego, co jest nauczane, ale także tego, jak jest nauczane, czyli zmianę zarówno w zakresie kultury pracy dydaktycznej, jak i w zakresie metod kształcenia. Wymaga to wdrażania jak największej liczby metod aktywizujących i usamodzielniających studentów, opartych na interdyscyplinarnym uczeniu się, praktycznych projektach, sprzyjających rozwojowi przedsiębiorczości. Konieczna jest zmiana ról studenta i nauczyciela, w kierunku mentorskiego poprowadzenia studenta po procesie uczenia się, towarzyszenia studentowi w procesie studiowania, a nie nauczania.

Prognozowane obszary pożądanych zmian w szkolnictwie wyższym

Skoro wskazałam na wybrane problemy szkolnictwa wyższego, czuję się poniekąd zobowiązana do podjęcia próby zastanowienia się nad warunkami, które są konieczne do poprawy istniejącego stanu rzeczy. Próba ta prowadzi do wymienienia prognozowanych obszarów pożądanych zmian w kształceniu na poziomie wyższym. Niektóre z nich są już wprowadzane, ale w stopniu niewystarczającym, dlatego znalazły się w tym rejestrze.

1. Transformacja cyfrowa edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego oraz ewolucja w kierunku nauczania online i studiów hybrydowych

Umiejętności cyfrowe, sztuczna inteligencja i integracja technologii stają się coraz bardziej zespoloną częścią wszystkich aspektów życia. W związku z tym uczelnie muszą nie tylko włączać technologię do swoich programów, ale także uczyć studentów z jednej strony krytycznej oceny, a z drugiej skutecznego jej wykorzystywania¹⁷. Edukacja online i model hybrydo-

¹⁶ *Edukacja dla przyszłości...*, op. cit., s. 234.

¹⁷ Z. Buszman, *Przedmowa doradców akademickich*, [w:] *Transformacyjne Trendy...*, op. cit., s. 12.

wy już stały się integralną częścią szkolnictwa wyższego, prowadząc do zmian, które mają zarówno konsekwencje edukacyjne, jak i ekonomiczne. „W 2018 r. firma badawcza Eduventures Research poinformowała, że 65% liderów akademickich postrzega nauczanie hybrydowe jako wartościowe podejście pedagogiczne. W 2019 r. coroczny przegląd edukacyjny Uniwersytetu Warszawskiego bezpośrednio wykazał wartość programów hybrydowych, raportując wskaźniki satysfakcji przekraczające 85%”¹⁸. Rolę AI w środowisku akademickim możemy zaś postrzegać co najmniej jako obszar badawczy oraz jako innowacyjny instrument pedagogiczny, pod warunkiem świadomości zagrożeń i potencjałów, jakie wiążą się z jej wykorzystaniem. Niezbędne jest więc podjęcie następujących działań:

- ustalenie dopuszczalnych i niedopuszczalnych zastosowań AI przez pracowników i studentów;
- opracowanie innowacyjnych form oceniania, wymagających kreatywności i krytycznego myślenia, a nie odtwarzania wiedzy; w początkowym etapie jest to bardziej wyzwanie dla kadry akademickiej¹⁹.

2. Uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego

Rozwiązanie to skierowane jest przede wszystkim „do osób powracających do systemu edukacji formalnej po okresie aktywności zawodowej. Przyjęte przez ustawodawcę regulacje nie są adekwatne do aktualnych potrzeb”²⁰. Wiele badań i analiz pokazuje wyraźnie silną tendencję związaną z nagłym wzrostem w okresie pandemii zainteresowania krótkimi formami kształcenia i doksztalcenia się. Udział w takim kształceniu nie powoduje zmiany poziomu wykształcenia, jednak coraz wyraźniej obserwujemy, że uczącym się chodzi nie tyle o kolejne zdobywanie dyplomów i kwalifikacji pełnych, ale o możliwość szybkiego dostępu do rozwoju kompetencji dopasowanych do ich ciągle zmieniających się potrzeb.

3. Mikropoświadczenia (ang. *micro-credentials*)

Wspomniany wcześniej intensywny wzrost liczby różnych alternatywnych form kształcenia (niekończących się kwalifikacją pełną) powoduje rozwój znaczenia mikropoświadczeń. Wynika on z coraz większej potrzeby uczenia się przez całe życie (LLL). Czynniki kluczowymi w tym procesie są czas i elastyczność. To nie uczący dopasowuje się do kalendarza szkoleń, ale odwrotnie – procesy kształcenia elastycznie dopasowują się do zindy-

¹⁸ Cyt. Za: M. Ciszewska-Mlinaric, *Komentarze do rozdziału 1*, [w:] *Transformacyjne Trendy...*, op. cit., s. 29.

¹⁹ M. Bobula, *Komentarz do rozdziału 3*, [w:] *Transformacyjne Trendy...*, op. cit., s. 39–44.

²⁰ Por. E. Chmielecka, M. Dokowicz, op. cit., s. 227.

widualizowanych potrzeb i możliwości czasowych uczących się. Wydaje mi się, że dla wielu z nas, kształcących innych, nadal jest to trudne do zaakceptowania.

4. Kształcenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)

Piąty poziom Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji to poziom kwalifikacji pełnych, mieszczący się pomiędzy kształceniem średnim a szkolnictwem wyższym. W Europie występuje najczęściej pod nazwą „krótkiego cyklu” kształcenia wyższego. Profil programów 5 poziomu jest zazwyczaj zawodowy. Możliwe jest uznanie części dorobku absolwenta poziomu 5 na poziomie 6. Można założyć, że świadomość oraz popularność tej formy kształcenia będzie rosła, co spowodowane jest m.in. popytem na rynku pracy na absolwenta o kwalifikacjach uzyskanych na tym poziomie, krótkością i relatywną taniością tego kształcenia oraz wysoką zdolnością adaptacji programów do zmieniających się potrzeb pracodawców.

5. Umiejędzynarodowienie

Jest to element już ugruntowany w obrazie szkolnictwa wyższego, a o jego potrzebie i nieuchronności nie trzeba nikogo przekonywać. Nie oznacza to, że nie podlega on dynamicznym zmianom. Warto wskazać, iż dynamika międzynarodowej mobilności studentów obecnie charakteryzuje się wzrostem wschodzących destynacji i wyzwaniem związanym ze zmieniającą się polityką wizową oraz napięciami geopolitycznymi. W nawiązaniu do wspomnianych już potrzeb współczesnego studenta na uwagę zasługuje zarówno koncepcja programów podwójnego dyplomowania, jak i strategia krótkoterminowej wymiany, szczególnie atrakcyjna dla studentów pracujących, bowiem umożliwia im poznanie międzynarodowych środowisk bez utraty kontaktu z lokalnymi rynkami pracy.

6. Kształcenie osób kształcących

Oczywiście jako pedagog mam pokusę, aby temu zagadnieniu poświęcić więcej miejsca, ale ze względu na ograniczone ramy wypowiedzi i przyjęte założenie ujęcia raczej syntetycznego muszę się jej oprzeć. Ponowne przygotowanie oraz udzielanie systematycznego wsparcia edukacyjnego kadrom kształcącym studentów niewątpliwie powinno stanowić jedno z podstawowych wyzwań przyszłej polityki w obszarze szkolnictwa wyższego, bowiem to zarówno umiejętności, jak również postawy i style pracy tejże kadry w dużej mierze warunkują osiągnięcie celów edukacji.

7. Kształcenie kadr medycznych

Jest to kolejny obszar prognozowanych i pożądaných zmian, niezwykle ważny społecznie. Warto jednak zwrócić uwagę, że realizacja tego procesu przez uczelnie wymaga szerszego wsparcia.

8. Kształtowanie kompetencji społecznych / postaw, inteligencji emocjonalnej, troski o zdrowie psychiczne i holistyczny rozwój absolwentów

To zadanie bardzo często jest podnoszone przez pracodawców. Realizacja wspomnianych „wyzwań przyszłości” wymaga nie tylko sprawnych technicznie, ale także rozumnych i zaangażowanych kadr. Kompetencje społeczne zazwyczaj uznawane są za metakompetencje, swoistą nadbudowę nad wiedzą i umiejętnościami, wzbogaconą o refleksję aksjologiczną, pozwalającą na samodzielne i odpowiedzialne ich zastosowanie, zgodne z potrzebami społecznymi. Obecnie funkcjonują one w programach, ale poziom ich kształtowania jest niewystarczający²¹.

Podsumowując: aby przygotować studentów na przyszłą niepewność, szkolnictwo wyższe „musi przyjąć dynamiczne i multidyscyplinarne podejście, które priorytetowo traktuje uczenie się przez całe życie, biegłość technologiczną i rozwój umiejętności analitycznych”²². Nadal kluczową rolę dla przyszłości szkolnictwa wyższego i jego rozwoju odgrywają wartości i kultura demokratyczna, autonomia oraz wolności akademickie. Zadaniem uczelni jest i będzie zapewnienie inkluzywnego kontekstu i kształtowanie postaw szacunku dla szeroko pojętej różnorodności studentów, absolwentów i społeczności.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk E., Nowak-Łojewska A., *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2022, nr 2 (55), [on-line:] <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/7712/6856> (dostęp: 23.09.2024).
- Bobula M., *Komentarz do rozdziału 3*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Krajobraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, 2024, [on-line] <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 23.09.2024 r.).
- Buszman Z., *Przedmowa doradców akademickich*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Krajobraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, 2024, <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 23.09.2024 r.).
- Chmielecka E., Dokowicz M., *Zmiany w systemie kształcenia: PRK, kształcenie studentów, studia oraz kształcenie specjalistyczne – stan prognozowany na 2025 r. z projekcją do 2030 r. z uwzględnieniem zmian wynikających z Procesu Bolońskiego*, [w:] *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do roku 2030*, red. J. Woźnicki, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022.

²¹ Ibidem, s. 224–232.

²² Por. Z. Buszman, op. cit., s. 13.

- Ciszewska-Mlinaric M., *Komentarze do rozdziału 1*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Krajobraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, 2024, <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 23.09.2024 r.).
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, red. E. Chmielecka, N. Kwaśniewska, wyd. IBE, Warszawa 2019.
- Górska A.M., *Komentarz do rozdziału 4*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Krajobraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, 2024, <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 23.09.2024 r.).
- Kryvachuk L., *Pokolenie iGeneration (Z) i Alfa: analiza w kontekście sytuacji politycznej i zmian społecznych na Ukrainie*, [on-line] <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/10855/06--Pokolenie-iGeneration--Kryvachuk.pdf?sequence=1> (dostęp: 29.09.2024 r.).
- Kwiatkowski St.M., Łaszczyk J., *Kandydaci na studia w perspektywie 2025–2030 – wybrane uwarunkowania edukacyjne, kompetencyjne i demograficzne*, [w:] *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do roku 2030*, red. J. Woźnicki, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022.
- Mazurek G., *Komentarz do rozdziału 7*, [w:] *Transformacyjne Trendy Zmieniające Krajobraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, 2024, <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 01.10.2024 r.).
- Mocek St., Rok B., *Zmiany w akademickim niepublicznym szkolnictwie wyższym: stan na 2025 r. z projekcją do 2030 r.*, [w:] *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do roku 2030*, red. J. Woźnicki, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022, s.136.
- Rączka P., Jędrzejewski T., *Regulacje i zmiany systemowe w perspektywie 2025–2030: zmiany w ustawach i rozporządzeniach oraz ich prognozowane następstwa*, [w:] *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do roku 2030*, red. J. Woźnicki, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022.
- Wallis M., *Koncepcje biologiczne w humanistyce*, [w:] *Fragmenty filozoficzne, seria druga*, Warszawa 1959.

Netografia

- Pokolenie Alfa na rynku pracy. Tendencje i prognozy*, [on-line:] <https://gromar.eu/blog/pokolenie-alfa-na-ryнку-pracy/> (dostęp: 23.01.2024 r.).
- Poznaj rynek pracy*, [on-line:] <https://ela.nauka.gov.pl/pl/labor-market> (dostęp: 01.01.2024 r.).
- Transformacyjne Trendy Zmieniające Obraz Szkolnictwa Wyższego. Raport Edukacyjny*, rozdział 5, s. 66, [on-line:] <https://coopernicus.pl/wp-content/uploads/2024/01/Raport-Edukacyjny-PL.pdf> (dostęp: 01.01.2024 r.).
- Studia trafione w dziesiątkę. Uczelnie zmierzają się ze zjawiskiem drop-outu*, [on-line:] <https://www.pap.pl/mediaroom/studia-trafione-w-dziesiatke-uczelnie-zmierza-sie-ze-zjawiskiem-drop-outu> (dostęp: 04.01.2024 r.).

Karolina Nowak

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ISTOTA KOMUNIKACJI W EDUKACJI SEKSUALNEJ ORAZ W RELACJI Z DZIECKIEM W SYTUACJI PODEJRZENIA WYKORZYSTANIA SEKSUALNEGO

THE ESSENCE OF COMMUNICATION IN SEXUAL EDUCATION AND IN THE RELATIONSHIP WITH A CHILD IN A SITUATION OF SUSPECTED SEXUAL ABUSE

Streszczenie: Przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym artykule jest istota komunikacji w edukacji seksualnej dzieci i młodzieży oraz w kontakcie z małoletnimi, którzy mogli stać się ofiarami molestowania seksualnego. Edukacja seksualna stanowi ważną rolę w profilaktyce zagrożeń mogących zaburzyć rozwój psychospołeczny oraz psychoseksualny młodych ludzi. Poprzez skuteczną edukację seksualną można zapobiegać przemocy seksualnej. Brak lub utrudniony dostęp do edukacji seksualnej to niestety brak wiedzy oraz umiejętności, w tym umiejętności komunikacyjnych dzieci w radzeniu sobie w sytuacji zagrożenia (np. kontaktu z potencjalnym pedofilem). A to właśnie zjawisko wykorzystania seksualnego dzieci stało się istotnym problemem współczesnego świata. Dzieci wykorzystane seksualnie często czują się zagrożone konsekwencjami zarówno dla siebie, jak i innych. Ofiary uruchamiają w sobie liczne mechanizmy obronne. Panujący w dziecku wykorzystanym seksualnie wewnętrzny zamęt (lęk, wstyd, nieufność) może skutkować trudnościami w komunikacji. Celem artykułu jest nakreślenie roli komunikacji w edukacji seksualnej oraz zwrócenie szczególnej uwagi na komunikację z dzieckiem w sytuacji podejrzenia wykorzystania seksualnego. Na koniec przedstawiono zagadnienie związane z wybranymi metodami, które mogą wspomóc w czasie rozmowy z dzieckiem z podejrzeniem wykorzystania seksualnego. Skupiono się na ważności rozwijania wśród dzieci kompetencji narracyjnych poprzez prowadzenie treningów narracyjnych zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Treningi mogą stanowić wartościowe zadanie edukacji seksualnej oraz wczesnej profilaktyki w zakresie przemocy seksualnej.

Słowa kluczowe: dziecko, komunikacja, edukacja seksualna, wykorzystanie seksualne.

Summary: The subject of the considerations contained in this article is the essence of communication in the sexual education of children and adolescents and in contact with minors who could become victims of sexual harassment. Sexuality education plays an important role in the prevention of threats that may disturb the psychosocial and psychosexual development of young people. Through effective sex education, sexual violence can be prevented. The lack of

or difficult access to sexual education is, unfortunately, a lack of knowledge and skills, including communication skills of children, in coping with a threat (e.g. contact with a potential pedophile). And it is the phenomenon of sexual abuse of children that has become a significant problem of the modern world. Sexually abused children often feel threatened with consequences for themselves and others. Victims activate numerous defense mechanisms. The internal turmoil in a sexually abused child (fear, shame, distrust) may result in difficulties in communication. The aim of the article is to outline the role of communication in sexual education and to pay special attention to both aspects in communication with a child in the event of suspected sexual abuse. At the end, the issue related to the selected methods that can support the conversation is presented with a child suspected of sexual abuse. Particular attention was paid to the importance of developing narrative competences among children by conducting narrative trainings both in the family and school environment. Trainings can be a valuable task for sexual education and early prevention in the field of sexual violence.

Keywords: child, communication, sexual education, sexual abuse.

Wprowadzenie

Komunikacja oznacza zachowania zarówno werbalne, jak i niewerbalne, przejawiane w określonym kontekście społecznym. Jest procesem nadawania i odbioru informacji, interakcją między nadawcą a odbiorcą. Obejmuje wszystkie symbole i sygnały wykorzystywane przez ludzi w procesie wysyłania i odbierania znaczenia¹. Komunikacja werbalna odbywa się za pomocą języka mówionego. Komunikacja niewerbalna natomiast to komunikowanie się z drugą osobą bez użycia słów, przy pomocy mimiki, gestykulacji, tonu głosu, gestów, pozycji ciała, ruchów, dotyku, kontaktu wzrokowego. Obydwa te rodzaje komunikacji uzupełniają się i wpływają na siebie wzajemnie. W porozumiewaniu się istotne jest zachowanie spójności między jednym i drugim, tak aby wysyłany komunikat tworzył jednoznaczny przekaz².

Mówiąc o komunikacji, nie można nie wspomnieć o stylu komunikacji, przez który rozumie się charakterystyczny dla człowieka sposób porozumiewania się z innymi, kształtujący się w toku rozwoju osobowości człowieka, dający się opisać w wymiarach takich jak: bezpośredniość vs. pośredniość komunikatów, jawność vs. niejawnosc, partnerstwo vs. brak partnerstwa, postawa wobec siebie i innych ludzi³. Poniżej w tabelce przedstawione zostały cztery style komunikowania, różnione ze względu na odmienny sposób zachowania, postawy, jak i różnice w zakresie poczucia wartości osób, które używają danego stylu komunikacji.

¹ V. Satir, *Terapia rodziny*, wyd. GWP, Gdańsk 2000.

² E. Griffin, *Podstawy Komunikacji Społecznej*, wyd. GWP, Gdańsk 2003.

³ M. Plopa, M. Kaźmierczak, *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*, wyd. Vizja Press & It, Warszawa 2012.

Tabela 1. Style komunikowania

	Agresywny	Asertywny	Pasywny	Pasywnie agresywny
jawność vs. niejawnosć komunikatów	jawny	jawny	niejawny, wyparty	jawny, zafałszowany
dbałość o własne prawa, granice vs. brak dbałości o prawa, granice	wysoka dbałość wyłącznie o swoje prawa, bez poszanowania praw innych, przekraczanie granic	wysoka dbałość o swoje prawa, z poszanowaniem praw innych, szanowanie granic	niska dbałość o swoje prawa, zaprzeczanie prawom, łatwość naruszania granic przez innych	wysoka dbałość o swoje prawa, naruszanie granic
postawa wobec drugiego człowieka	dominacja	partnerstwo	Uległość	pozorna uległość, opór
zachowanie	mówienie podniesionym głosem, używanie niecenzuralnych słów, krytyka innych, zaciśnięte pięści, manipulacje	mowa ciała zaznaczająca otwartość, łagodność w ruchach, spokojny głos, uśmiech	ściszony głos, unikanie kontaktu wzrokowego, przygarbienie	manipulacja, zachowanie niespójne z wewnętrznymi przeżyciami
poczucie wartości	niskie	Wysokie	Niskie	niskie w wybranych obszarach

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Towned, *Jak doskonalić asertywność*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996; M. Plopa, M. Kaźmierczak, *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*, wyd. Vizja Press & It, Warszawa 2012.

Najbardziej odpowiednim stylem komunikowania jest styl asertywny. Asertywność to jedna z ważniejszych umiejętności interpersonalnych, chroniąca nasze potrzeby, granice, budująca poczucie własnej wartości i relacje z otoczeniem. Stanowi ona bardzo ważny element w rozwoju człowieka, zakładający respektowanie siebie i innych. Poprzez nią uwidaczniane są nasze myśli, emocje, potrzeby i przekonania. To cenna umiejętność komunikacyjna, która uczy odmowy, ale także wyrażania swoich potrzeb. Odgrywa także ważną rolę w budowaniu życia psychoseksualnego. Stanowi ważny element edukacji seksualnej oraz profilaktyki w zakresie wykorzystania seksualnego.

Komunikacja w rozwoju psychospołecznym, seksualnym i emocjonalnym dzieci i młodzieży

Fundamentalną kwestią w komunikacji z dziećmi jest próba przyjęcia ich punktu widzenia, całkowicie różniącego się od tego, który prezentują ludzie dorośli. Chcąc dotrzeć z komunikatem do dziecka, powinniśmy jak najbardziej zbliżyć się do jego rozumowania i pojmowania otaczającego świata. Jest to tym bardziej ważne, że nasz rozwój pozwala lepiej zrozumieć sposób postrzegania świata przez młodego człowieka niż odwrotnie. Dorośli posiadają więcej własnych doświadczeń, umiejętności odróżniania dobra od zła oraz przewidywania konsekwencji swoich zachowań.

Tabela 2. Typowe różnice w perspektywie dziecka i dorosłego

Dzieci i młodzież	Dorośli
Zawsze mają czas na zrobienie konkretnych rzeczy. Perspektywa postrzegania przyszłości kończy się najdalej na najbliższym weekendzie. Nie robią tego z powodu braku skupienia czy odpowiedzialności. Jest to proces rozwojowy ukształtowany biologicznie.	Znają ulotność czasu i ciągle dostrzegają jego brak w codziennym funkcjonowaniu. Są w stanie planować odległe wydarzenia, co świadczy o tym, że perspektywa ich postrzegania przyszłości może sięgać nawet kilkudziesięciu lat w przód.
Wszystko jest według nich możliwe, a ewentualne negatywne konsekwencje z powodu podjęcia złej decyzji nie są na tyle bliskie, by się nimi przejmować. Im większe ryzyko, tym większa zabawa i atrakcyjność przedsięwzięcia.	Dokładniej starają się przemyśleć zyski i koszty podjętych decyzji i liczą się z ewentualnym niepowodzeniem. Widoczne staje się planowanie, próba kontrolowania konsekwencji czy wycofywanie się z podjętych działań w przypadku uświadomienia sobie ryzyka.
Przyjemność i realizacja własnych potrzeb są dla nich kluczowym motywatorem podejmowania aktywności. Za ewentualne niepowodzenia winą obarczają otoczenie – rówieśników i na nich starają się zrzucić odpowiedzialność w celu uniknięcia kary.	Starają się pogodzić obowiązki z potrzebami związanymi z przyjemnością.
Cechuje je indywidualizm i znaczny egocentryzm, który nie pozwala dostrzec perspektywy innej osoby. Zgodnie z teorią umysłu empatia dopiero jest w trakcie kształtowania się. Zgodnie z teorią rozwoju moralnego zdobywają kolejne jego stadium bądź nie.	Mają zdolność do współodczuwania i dokonują prób zrozumienia punktu widzenia drugiej strony. W miejsce indywidualizmu wchodzi poczucie bycia częścią społeczeństwa oraz konformizm.

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Długolecka, Z. Lew-Starowicz, *Edukacja seksualna*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2006.

Komunikacja, tak konieczna i ważna w edukacji seksualnej, powinna być przede wszystkim dopasowana do wieku i etapu rozwojowego dziecka. Często, wobec dzieci w najwcześniejszych latach życia, stosuje się edukację negatywną budowaną na karach, straszaniu i zakazywaniu, co przyczynia się do powstawania tematów tabu. Stanowi to błędny rodzaj komunikacji z dzieckiem, któremu daje się do zrozumienia, iż seksualność jest tematem, na który się nie rozmawia, który poznaje się gdzieś w ukryciu bądź poprzez przełamywanie pewnych granic i norm.

1. Komunikacja w edukacji seksualnej dzieci w wieku przedszkolnym

Dziecko na tym etapie rozwoju jest bardzo chłonne i ciekawe świata. Obserwuje i pyta o to, co je ciekawi. Odchodzi, gdy traci zainteresowanie. Należy więc pamiętać o kilku prostych wskazówkach – mianowicie iż warto:

- treści i sposób przekazywania dopasować do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka,
- by edukacja i komunikaty na tym etapie rozwojowym wprowadzały aktywne zdobywanie wiedzy zarówno przez dziecko, jak i dorosłego,
- tłumaczyć sytuacje, w których dziecko się znalazło, i obrazy, które dostrzegło (np. ciąża, całujący się dorośli itp.)
- wykorzystywać sytuacje z dnia codziennego do edukowania dziecka, wyprzedzając tym samym jego niektóre pytania,
- uzupełniać przekazy werbalne aktywnymi materiałami uzupełniającymi, np. książeczkami, rysunkami, filmami, gramami czy zabawami⁴.

2. Komunikacja w edukacji seksualnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Na etapie wczesnoszkolnym dziecko poszerza źródła pozyskiwanych informacji o kolegów, koleżanki, nauczycieli, książki, media. Jeśli dzieci nie spotykają się z otwartym przekazem najbliższych, szukają odpowiedzi na swoje pytania gdzieś indziej. Nie zawsze są to wiarygodne źródła informacji. Ważne by postawa rozmówcy była otwarta, zachęcająca do zadawania pytań i konfrontowania zdobytej wiedzy z innymi źródłami. Na tym etapie rozwojowym dzieci narażane są na zetknięcie się z różnymi treściami związanymi z seksualnością człowieka dostępnymi między innymi na różnych stronach i forach internetowych. Nie da się ograniczyć w pełni dostępu do takich źródeł. Ważne jest systematyczne i otwarte rozmawianie z dzieckiem o treściach, na które się natknęło lub może natknąć. Istotnym

⁴ A. Długolecka, Z. Lew-Starowicz, *Edukacja seksualna*, wyd. Świat Książki, Warszawa 2006.

elementem psychoedukacji jest otwarta komunikacja, ale także stymulowanie ciekawości poprzez dostarczanie odpowiednich materiałów edukacyjnych – filmów, książek, broszur, gier i zabaw, rysunków. Na tym etapie rozwojowym warto omówić z dzieckiem zagadnienia dotyczące anatomii i zmian fizjologicznych, jakie niesie za sobą okres dojrzewania (np. cykl owulacyjny, zmiana sylwetki, owłosienie, trądzik, polucje, mutacja, miesiączka). Warto, aby dzieci dowiadywały się o tym wcześniej niż w chwili, gdy dany moment nadejdzie. W ten sposób mogą przygotować się i oswoić z wizją zmian, jakie będą zachodzić w ich organizmie. Istotnym elementem jest wzmacnianie poczucia wartości i akceptacji własnego ciała⁵.

3. Komunikacja w edukacji seksualnej z dziećmi w okresie adolescencji

Na tym etapie warto postawić na otwartość w komunikacji, jak również dostęp do materiałów merytorycznych. Istotna jest rozmowa z młodzieżą na tematy trudne, podkreślanie ich atrakcyjności, budowanie fundamentów adekwatnej samooceny⁶.

W kontekście przedstawionych rozważań edukacja seksualna oparta jest na komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej. Edukacja seksualna nie ogranicza się do pojedynczego zdarzenia, ale stanowi całościowy proces oparty na zmieniającej się sytuacji życiowej uczących się. Z faktem tym ściśle związana jest koncepcja dopasowania edukacji seksualnej do wieku (język, tematy powinny powtarzać się, ale związane z nimi informacje powinny być dostosowane do wieku i stopnia rozwoju dzieci). W trakcie prowadzenia ciągłej edukacji seksualnej konieczne jest jej uzupełnienie w sposób wielodyscyplinarny.

Aby móc skutecznie chronić dzieci przed zjawiskiem wykorzystania seksualnego, niezbędne są działania edukacyjne podejmowane zarówno przez samych specjalistów, nauczycieli, jak i rodziców. Edukacja seksualna może stanowić ważny czynnik chroniący współczesne pokolenie dzieci i młodzieży przed staniem się ofiarą przestępstw na tle seksualnym. Jednakże, aby to uczynić, należy wyposażyć osoby dorosłe w umiejętności komunikowania się – przekazywania informacji z obszaru seksualności. Ponadto dzieci powinny posiadać wspomnianą wcześniej, dostosowaną do etapu rozwoju wiedzę, by móc stać się w pełni uczestnikami konwersacji o własnym rozwoju psychoseksualnym. Powinny trenować kompetencje narracyjne, aby mieć możliwość prawidłowego relacjonowania ważnych doświadczeń życiowych.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

Komunikacja z dzieckiem w sytuacji podejrzenia wykorzystania seksualnego

Problem wykorzystania seksualnego można z pewnością zaliczyć do jednego z najpoważniejszych zjawisk patologii społecznej. Przyjęcie wskazanego założenia jest czynnikiem kluczowym dla zoperacjonalizowania tego zjawiska. W literaturze przedmiotu funkcjonują trzy rodzaje definicji dotyczące wykorzystania seksualnego: kliniczne, prawnicze i społeczne. Z wszystkich dostępnych definicji klinicznych mówiących o wykorzystaniu seksualnym dziecka⁷ można odtworzyć istotne elementy dla zdiagnozowania tego zjawiska. Wykorzystywaniem seksualnym dziecka jest bowiem angażowanie go przez dorosłego w jakąkolwiek aktywność seksualną, w której dorosły jest sprawcą, a dziecko ofiarą. Aktywność seksualna oznacza wszelkie formy zachowań zmierzających do gratyfikacji (w tym również – choć nie tylko i niekoniecznie seksualnej) osoby dorosłej⁸.

Z kolei definicja prawnicza wykorzystania seksualnego dziecka wynika bezpośrednio z treści przepisów zawartych w Kodeksie karnym. Definicje prawnicze przedstawiają opis konkretnych czynów. Natomiast definicje społeczne wykorzystania seksualnego dziecka informują, jak obywatele odbierają to zjawisko⁹.

Wiele z ofiar wykorzystania seksualnego, a szczególnie dzieci, boi się bądź po prostu wstydi i nikomu o tego rodzaju traumatycznych doświadczeniach nie opowiada. Z całą pewnością więc problem ten w przeważającej liczbie przypadków ma charakter ukryty, a przestępstwa stosunkowo rzadko są zgłaszane.

Jak słusznie przytacza Marzena Ożarowska: „Wiele dzieci dotkniętych traumą wykorzystania jest zbyt przerażonych, wystraszonych, zawstydzonych i zakłopotanych, aby komuś o tym powiedzieć”¹⁰. Dziecko decyduje się powierzyć i opowiedzieć komuś swoją historię – doświadczenie, stopniowo pokonując lęk przed ujawnieniem. Zaczyna w ten sposób osiągać „gotowość” do rozmowy z kimś dorosłym o tym, co się zadziało lub dzieje w jego życiu. W przypadku rozmowy z dzieckiem, które doświadczyło wykorzystania seksualnego, istotne stają się umiejętności komunikacyjne dziecka. Z perspektywy praktyka można sobie wyobrazić sytuację,

⁷ D. Finkelhor, *Child Sexual Abuse*, Free Press, New York 1984; K. C. Faller, *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis. Case, management and treatment*, Columbia 1988 [za:] M. Sajkowska, *Wykorzystanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, „Dziecko Krzywdzone” 1 (1), s. 5–28, 13; Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne, red. S. Pużyński, J. Wciórka, przeł. J. Wciórka, Kraków–Warszawa 1998; Kryteria diagnostyczne z DSM-V, wyd. pol. red. P. Gałęcki, Ł. Świącicki, Wrocław 2017.

⁸ M. Beisert, *Dziecko jako ofiara przemocy seksualnej*, [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borowska, wyd. PWN, Warszawa 2020.

⁹ Ibidem.

¹⁰ M. Ożarowska, *Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki*, wyd. „Horyzonty Psychologii” 2011, t. 1, s. 91.

gdy dziecko pamięta zdarzenie wraz z wieloma sytuacjami, szczegółami, ale nie potrafi ich przekazać. Może to stanowić wynik braku umiejętności komunikacyjnych albo po prostu niedostateczną umiejętność posługiwania się słowami. Trudności jeszcze bardziej nasilają się, gdy mamy do czynienia z dzieckiem-ofiarą z różnymi deficytami rozwojowymi czy niepełnosprawnością umysłową. Ze względu na rozwój języka szczególnie młodsze dzieci mogą mieć problemy z rozumieniem stawianych przez dorosłych pytań – mogą nie rozumieć poszczególnych zwrotów, słów, zdań. Należy pamiętać, że dziecko nie ma jeszcze ukształtowanego aparatu pojęciowego, często tworzy własne określenia. Własne konstrukty mogą jednak prowadzić do nieporozumień – zniekształceń w komunikacji.

Z rozwojem języka wiążą się również społeczne umiejętności językowe, w tym umiejętności uczestniczenia w konwersacji oraz rozumienia ukrytego znaczenia pytań. Taka sytuacja nierzadko zdarza się w trakcie, kiedy dziecko jest np. przesłuchiwane na potrzeby sądu. Można posłużyć się w tym miejscu przykładem: gdy przesłuchujący zadaje pytanie dziecku „Czy wiesz, dlaczego jesteś tutaj?“, młodsze dzieci odpowiadają dosłownie „Tak” lub „Nie”, podczas gdy starsze rozumieją, że jest to forma zachęty do opowiedzenia o zdarzeniu. Sprawia to, że osoby przesłuchujące stają przed trudnym wyzwaniem precyzyjnego i jasnego komunikowania swoich oczekiwań co do prowadzenia narracji przez dziecko¹¹. Jako dorośli komunikujący się z dzieckiem z podejrzeniem wykorzystania seksualnego powinniśmy mieć także świadomość, że różnice w kompetencjach komunikacyjnych pomiędzy dziećmi w tym samym wieku mogą się różnić. Zatem język powinien być dostosowany do poziomu rozwojowego dziecka. Słownictwo, którego używa dziecko (wulgarne nazywanie intymnych części ciała), powinno być zaakceptowane przez dorosłego i niekorygowane.

Rozmowa z dzieckiem z podejrzeniem wykorzystania seksualnego jest wyzwaniem. To nie prosty proces opierający się na umiejętności komunikowania się, trudny zarówno dla profesjonalisty, jak i samego dziecka. Jeśli rozmowa ma być efektywna i przynieść mu realną pomoc, należy ją właściwie zaplanować. Dobrą praktyką na wstępie jest uzgodnienie z dzieckiem znaczeń niektórych słów, uważnie wsłuchać się w sposób wypowiedzania się dziecka.

Planując rozmowę z dzieckiem, wobec którego przypuszczamy, że została stosowana przemoc seksualna, należy przede wszystkim pamiętać o istocie rozmowy, która dotyczy udzielenia wsparcia i pomocy dziecku, w dalszej kolejności o funkcji rozmowy związanej z pozyskaniem informacji, tak aby rozmowa nie miała charakteru przesłuchania¹². Ponadto warto uwzględnić warunki pomieszczenia, w którym ma się odbyć rozmowa z dzieckiem. W celu wzmocnienia

¹¹ D. Rode, K. Dukąła, J. Kabzińska, K. Zalewska-Lunkiewicz, *Kliniczne aspekty składania zeznań przez świadków szczególnych*, [w:] *Kliniczna psychologia sądowa*, wyd. PWN, Warszawa 2020.

¹² M. Czub, *Zrozumieć dziecko wykorzystywane seksualnie*, wyd. GWP, Sopot 2015.

u dziecka poczucia bezpieczeństwa pokój powinien być przyjemny dla dziecka, w jasnej, ciepłej kolorystyce, wyposażony w artykuły papiernicze, plastyczne, zabawki, miękkie poduchy, figurki postaci ludzkich bądź zwierząt. Inną znaczącą komponentą dobrych warunków do rozmowy z dzieckiem jest odpowiednia ilość przeznaczanego na nią czasu, tak aby nie prowadzić rozmowy w pośpiechu. Jeżeli rozmowa nie była planowana, należy stworzyć jak najbardziej komfortowe warunki do przeprowadzenia rozmowy, eliminując możliwość przerywania spotkania ze strony innych.

Czasami zdarza się tak, iż dziecko w nieoczekiwanym momencie, spontanicznie chce opowiedzieć przykre zdarzenie dorosłemu, który nie ma przygotowania psychologicznego czy terapeutycznego. Wtedy można się stosować do kilku podstawowych zasad kierowania taką rozmową. Niezwykle istotnym elementem prawidłowo przeprowadzonej rozmowy jest postawa osoby dorosłej prowadzącej rozmowę i jej reakcje na wypowiedziane przez dziecko treści. Zbyt emocjonalna i dramatyczna reakcja dorosłego może przyczynić się do silniejszej traumatyzacji dziecka, dlatego też należy przyjmować opowieść dziecka ze spokojem. Postawa pełna uważności i zrozumienia będzie najbardziej odpowiednią w tej sytuacji. Inną ważną zasadę prowadzenia rozmowy stanowi zasada niepodważania i niewyrażania wątpliwości co do wiarygodności zasłyszanych treści. Należy w rozmowie z dzieckiem stawiać pytania otwarte, być czujnym na przekaz werbalny, jak i niewerbalny, zwrócić uwagę na emocje dziecka i przyjrzeć się ich dynamice. Nie można pośpieszać dziecka ani naciskać, aby cokolwiek nam powiedziało. Jeżeli sygnalizuje problem, nie wyjawiając szczegółów sprawy, to oznacza, że potrzebuje więcej czasu i więcej zaufania oraz że obawia się konsekwencji ujawnienia takich informacji. Należy wtedy przekierować rozmowę z treści o problemie na treści o towarzyszących emocjach związanych z ujawnianiem ich. Pytania powinny być zadawane w ten sposób, aby dotyczyły tajemnicy, ale nie były zbyt inwazyjne. Taki sposób prowadzenia rozmowy daje dziecku czas na oswojenie się z nową sytuacją.

Okazywanie złości wobec sprawcy przez prowadzącego rozmowę może wywoływać u dziecka sprzeciw, gdyż dziecko często pozostaje uwikłane w relację ze sprawcą przemocy i może przejawiać silną ambiwalencję wobec niego, chcieć go bronić lub tłumaczyć. Konieczne jest w ramach budowania kontaktu z dzieckiem wykorzystywanym seksualnie nieprzekraczanie jego granic, poszanowanie przestrzeni osobistej, bycie blisko jednak bez utrzymywania kontaktu dotykowego. Kiedy mamy do czynienia z dziećmi starszymi – dobrze jest skonsultować, z kim możemy się informacjami podzielić, by lepiej i efektywniej mu pomóc. Młodsze dzieci należy poinformować, z kim planujemy podzielić się uzyskaną wiedzą, sprawdzając reakcję^{13 14}.

¹³ D. Glaser, S. Frosh, *Dziecko seksualnie wykorzystane*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1995.

¹⁴ M. Beisert, *Seksualność w cyklu życia człowieka*, wyd. PWN, Poznań 2004.

Przeprowadzając rozmowę, nie możemy zapomnieć o obserwacji uzewnętrznianych przez dziecko komunikatów niewerbalnych. Ciało dziecka ma olbrzymi potencjał komunikacyjny, co prowadzi do tego, iż jest po mowie najważniejszym źródłem informacji w kontaktach międzyludzkich. Środki ekspresji mimicznej służą do manifestowania i interpretowania różnego rodzaju sygnałów emocjonalnych.

Przeprowadzone badania polegające na obserwacji dzieci wykorzystanych seksualnie oraz tych, które takiej przemocy nie doznały, wykazały różnice, jeśli chodzi o zachowania niewerbalne w zakresie proksemiki, kinetyki oraz kontaktu wzrokowego¹⁵. Badacze wykazali, że dzieci wykorzystywane seksualnie stają się albo bardziej pobudzone, albo bardziej wycofane w swoich komunikatach niewerbalnych. Z reguły od dziewczynek oczekuje się więcej zachowań pasywnych, od chłopców więcej zachowań agresywnych, a wykorzystanie seksualne wzmacnia te tendencje¹⁶.

Dzieci wykorzystywane w trakcie badań dotyczących ich przeżyć wykazywały często silne objawy stresu manifestujące się poprzez: gwałtowne ruchy poszczególnych części ciała, manipulowanie jedną lub dwoma rękami polegające na dotykaniu innych części ciała, stukanie kończynami, częstą zmianę pozycji ciała, skubanie włosów, pokazywanie języka, ssanie lub lizanie przedmiotów, silne napięcie mięśniowe, kołysanie się na krześle¹⁷. Oprócz stresu widoczne też były komunikaty wskazujące na brak zaangażowania, takie jak: przybranie określonej sylwetki ciała, krzyżowanie rąk lub nóg, odwracanie wzroku, chowanie twarzy w dłoniach, gwałtowne opuszczanie miejsca siedzącego, odwracanie ciała od rozmówcy¹⁸.

Obserwacje dotyczące odległości, jakie dzieci utrzymywały w stosunku do osób sprawujących nad nimi czynności opiekuńcze, wykazały, iż odległość ta jest mniejsza niż u dzieci, które przemocy nie doznały. Mniejszą odległość interpretuje się jako dowód na większą intymność lub agresję, w zależności od tego, z czym jest ona powiązana. Jeśli chodzi o kinetykę, to możemy wskazać takie zachowania jak wyciąganie rąk, wyciąganie i dotykanie, wskazywanie dłońmi. Wskazywanie zawsze uważa się za formę komunikacji, ponieważ wyciąganie i dotykanie może z kolei mieć znaczenie komunikacyjne lub go nie mieć – w zależności od intencji dziecka. Wskazywanie stanowi bardziej zaawansowany gest niż wyciąganie lub dotykanie. Trzecim rodzajem komunikatów pozawerbalnych jest wzrok, którym przekazujemy określony komunikat. Wyróżnia się wzrok utrzymujący się na dorosłym – obserwowanie dorosłego, sprawdzanie uwagi dorosłego, spojrzenia

¹⁵ M. L. Hecht, *Nonverbal behavior of young abused and neglected children Paper presented at the annual meeting of the international communication association*, Honolulu 1985, s. 10.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ C. Katz, I. Hershkowitz, I. C. Malloy, M. E. Lamb, A. Atabaki, S. Spindler, *Child Abuse & Neglect*, 2012, 36, s. 17.

¹⁸ Ibidem.

w celu upewnienia się, w którą stronę patrzy dorosły oraz wzrok niezaangażowany – spoglądanie dookoła siebie, wskazujące na brak zaangażowania¹⁹.

Poprzez komunikowanie się dziecko, które doświadczyło traumy, uczy się określania i wyrażania złożonych uczuć, uczy się porządkowania doznań (bada swoje rozumienie tego, co się mu przytrafiło). Z kolei poprzez edukację uczy się rozumienia konkretnych elementów traumatycznych zdarzeń.

Metody wspomagające komunikację z dzieckiem z podejrzeniem wykorzystania seksualnego

Rozmowa z dziećmi w sprawach dotyczących przekroczenia granic ich cielesności nie jest prostym zadaniem. Jedną z możliwych metod wspomagających są tak zwane lalki anatomicznie poprawne – z zaznaczonymi wyraźnie genitaliami. Należy jednak zwrócić uwagę, iż stosowanie lalek od wielu lat budzi kontrowersje. Zwolennicy wskazują na to, że dziecku ma trudność w opowiadaniu o wykorzystaniu seksualnym, ponieważ nie zna odpowiednich słów, określić na opisane części ciała lub różne możliwe czynności. Dodatkowo dziecku towarzyszy naturalny wstyd przed mówieniem o krzywdzie. Początkowo zaletą lalek anatomicznie poprawnych miało być ułatwienie komunikacji z dzieckiem, oddzielenie się od własnej krzywdy i pokazanie jej na innym przedmiocie. Z kolei przeciwnicy lalek zauważają, że ich wykorzystanie może być sugestywne – nawet dzieci niemolestowane seksualnie mogą bawić się w sposób niepokojący, wskazujący być może na molestowanie. Narzędzie to nie spełnia także żadnych standardów np. w sytuacjach, gdy dokonujemy diagnozy na potrzeby sądu. Lalki nie są wystandaryzowane, podobnie jak nie jest wystandaryzowany sposób ich używania²⁰.

Niewątpliwie jednak lalki anatomicznie poprawne mogą stanowić bardzo ważne narzędzie we wczesnej profilaktyce i edukacji seksualnej skierowanej do dzieci na etapie wczesnoszkolnym. Już na etapie przedszkola warto podejmować działania zapobiegające wykorzystaniu seksualnemu. Wówczas lalki pomagają w rozmowie z dziećmi na temat poszczególnych części ciała, o tym, że każda część ma swoją nazwę i czemuś służy. Wspierają w przekazie, że dziewczynki i chłopcy większość części ciała mają takich samych, z wyjątkiem kilku (dziewczynki mają wargi sromowe, pochwę/waginę i łechtaczkę, a chłopcy mają penis/członek i mosznę). Są pomocne w rozmowach o dobrym, złym i intymnym dotyku (uzasadnionych sytuacjach, kiedy dorośli oglądają lub dotykają ciała dzieci), itp.

¹⁹ M. L. Hecht, *Nonverbal behavior of young abused and neglected children Paper presented at the annual meeting of the international communication association*, Honolulu 1985, s. 10.

²⁰ Por. D., Dukała K., Kabzińska J., Zalewska-Lunkiewicz K., *Kliniczne aspekty składania zeznań przez świadków szczególnych*, [w:] *Kliniczna psychologia sądowa*, wyd. PWN, Warszawa 2020.

Kolejną z technik stanowią rysunki. Ułatwiają one uzyskanie informacji dotyczących np. rodziny dziecka, ról realizowanych przez poszczególnych członków rodziny, opisów zachowań, doświadczeń. Rysunki uzewnętrzniają, czy dziecko posiada wiedzę dotyczącą budowy ciała człowieka, różnic między płciami, czy zna określenia poszczególnych części ciała i ich przeznaczenia. Rysunki nie kojarzą się dziecku z zabawką, co ogranicza uruchamianie się dziecięcej fantazji (znaczące przy małym świadku). Zdarza się jednak, że dziecko dodaje nieprawdziwe fakty. Dziecko tym zabiegiem stara się stwarzać pozory, iż w sytuacji doświadczenia przemocy poradziło sobie lepiej niż w rzeczywistości. Na podstawie pozyskanych od dziecka rysunków możemy prowadzić rozmowy, zarówno te edukacyjne, jak i diagnostyczne.

Warto także od wczesnych lat prowadzić z dziećmi treningi rozwijające kompetencję narracyjną, bowiem uczą one kogoś, co i gdzie się wydarzyło, pokazują pewną możliwą sekwencję zdarzeń, która zmierza do punktu końcowego, a następnie kończą się poprzez opowiedzenie, jak sprawy zostały rozwiązane.

Kompetencja narracyjna rozwija się od wczesnego dzieciństwa na bazie codziennych wymian oraz zabawy. Kształtuje się w trzech wymiarach: treści (tematyka opowiadań zmienia się wraz z wiekiem), struktury (akcja opowiadań nabiera kompozycji wraz z wiekiem), przyczynowości (z wiekiem dzieci prezentują coraz bardziej szczegółowe wewnętrzne i zewnętrzne motywy zdarzeń)²¹. Badania wskazują, że dzieci uczą się umiejętności opowiadania od dorosłych w procesie modelowania²². Wykształcenie kompetencji narracyjnej i pełnej zdolności do narracji uważane jest za bardzo istotny element kompetencji komunikacyjnej.

Istotną rolę odgrywa aktywna pomoc dorosłych w konstruowaniu narracji w codziennych sytuacjach. Dzieje się to na przykład podczas przypominania sobie ważnych wydarzeń wraz ze wspominającym to zdarzenie rodzicem, szczególnie kiedy chodzi o zdarzenia wywołujące emocje. Należy zatem motywować rodziców do prowadzenia rodzinnych treningów narracyjnych. Warto zwracać rodzicom uwagę i uczyć ich zadawania dziecku pytań typu „kiedy”, „gdzie”, „dlaczego”, „co”, „kto” i „jak”, a także uczyć ważności odwoływania się do wcześniejszych doświadczeń dziecka, podążania za dzieckiem i okazywania zainteresowania jego opowieścią, jakkolwiek by ona była. Swobodne wyrażanie uczuć, potrzeb, przeżyć w rodzinie sprzyja otwartości w komunikacji.

²¹ B. Bokus, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, wyd. ENERGEIA, Warszawa 2000.

²² J. A. Wenner, *Becoming a teller of tales: Associations between children's fictional narratives and parent-child reminiscence narratives*, [w] „Journal of Experimental Child Psychology” 2008, 101, s. 1.

Podsumowanie

Od najmłodszych lat uczmy się szanować intymność dziecka. Dziecko powinno uczyć się dostrzegać związek pomiędzy obecnością osoby a pomocą (np. przy czynnościach pielęgnacyjnych). Z kolei trenowanie z rodzicami, np. zadawania pytań o pozwolenie dotknięcia intymnych części ciała, uczy dziecko, że nikt nie może dotykać go bez pozwolenia. Wprowadzanie codziennych haseł dotyczących tematu prywatności i intymności, ćwiczenia wyrażania „nie”, „nie chcę” „odejść” słowem, gestem czy symbolem. Dziecko powinno dostać od dorosłego informację, że może opowiedzieć o tym, co się działo, czy dzieje, o swoich odczuciach i oczekiwaniach, w wybranej przez siebie formie. Nie może być zmuszane do określonego sposobu mówienia. Należy zachęcać dziecko do nieskrępowanego (oceną dziecka ani dorosłego) opowiedzenia o tym, czym chce się podzielić, a co być może nie jest przyjemnym doświadczeniem.

Reasumując powyższe rozważania, można pokusić się o stwierdzenie, że nie ma edukacji seksualnej bez otwartej komunikacji, a bez otwartej komunikacji nie ma rzetelnej edukacji seksualnej. Oba aspekty wzajemnie się uzupełniają, ale są także bardzo znaczące przy rozmowie z dzieckiem, które doznało wykorzystania seksualnego.

Bibliografia

- Beisert M., *Seksualność w cyklu życia człowieka*, wyd. PWN, Poznań 2004.
- Beisert M., *Dziecko jako ofiara przemocy seksualnej*, [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Bokus B., *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, wyd. ENERGEIA, Warszawa 2000.
- Czub M., *Zrozumieć dziecko wykorzystywane seksualnie*, wyd. GWP, Sopot 2015.
- Długołęcka A., Lew-Starowicz Z., *Edukacja seksualna*, wyd. Świat Książki, Warszawa 2006.
- Faller K.C., *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis. Case, management and treatment*, Columbia 1988.
- Finkelhor D., *Child Sexual Abuse*, Free Press, New York 1984.
- Glaser D., Frosh S., *Dziecko seksualnie wykorzystane*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1995.
- Griffin E., *Podstawy Komunikacji Społecznej*, wyd. GWP, Gdańsk 2003.
- Hecht M.L., *Nonverbal behavior of young abused and neglected children Paper presented at the annual meeting of the international communication association*, Honolulu 1985, s. 10.
- Katz C., Hershkowitz I., Malloy I.C., Lamb M E, Atabaki A., Spindler S., *Child Abuse & Neglect*, 2012, 36, s. 17.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-V*, wyd. pol. red. P. Gałecki, Ł. Świącicki, Wrocław 2017.

- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, (red.) S. Pużyński, J. Wciórka, przeł. J. Wciórka, Kraków–Warszawa 1998.
- Ożarowska M., *Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki* [w] „Horyzonty Psychologii” 2011, t. 1, s. 91.
- Plopa M., Kaźmierczak M., *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*, wyd. Vizja Press & It, Warszawa 2012.
- Rode D., Dukała K., Kabzińska J., Zalewska-Łunkiewicz K., *Kliniczne aspekty składania zeznań przez świadków szczególnych*, [w:] *Kliniczna psychologia sądowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Satir V., *Terapia rodziny*, wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Sajkowska M., *Wykorzystanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, [w] „Dziecko Krzywdzone” 1 (1), s. 5–28.
- Towned A., *Jak doskonalić asertywność*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Wenner J.A., *Becoming a teller of tales: Associations between children’s fictional narratives and parent-child reminiscence narratives*, [w] „Journal of Experimental Child Psychology” 2008, 101.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WYZWANIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ – PODSUMOWANIE PROJEKTU INNOWACJI „STER NA INTEGRACJĘ”

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION – INNOVATION PROJECT SUMMARY “STEERING FOR INTEGRATION”

Streszczenie: Artykuł porusza tematykę związaną z wyzwaniami, przed jakimi staje edukacja włączająca. Zasadniczym jego celem było przybliżenie innowacyjnego pomysłu wspierającego szkoły w formie nowatorskiego opracowania „STER NA INTEGRACJĘ”, przygotowanego w ramach projektu finansowanego przez ROPS w Poznaniu, które w całości dostępny jest nieodpłatnie na stronie internetowej ROPS, w obszarze innowacji społecznych.

Etap testowania pomysłów zaowocował realizacją zakładanych w projekcie celów:

- stworzono warunki do budowania klimatu szkoły, w której każdy uczeń, w tym uczeń z niepełnosprawnością, będzie się czuł akceptowany, rozumiany, szanowany;
- nastąpiło wzmocnienie bezpieczeństwa w szkole wszystkich uczniów;
- wzmocniono kompetencje nauczycieli do pracy z uczniami o różnicowanych potrzebach;
- został zainicjowany proces integracji uczniów, rodziców, nauczycieli;
- wzrósł prestiż szkoły jako placówki wdrażającej rozwiązania na rzecz efektywnej integracji społecznej i przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, integracja, uczniowie o specjalnych potrzebach, innowacja, scenariusze warsztatów.

Summary: The article discusses issues related to the challenges faced by inclusive education. Its main goal was to present an innovative idea supporting schools in the form of an innovative study STER FOR INTEGRATION, prepared as part of a project financed by ROPS in Poznań, which is fully available free of charge on the ROPS website, in the area of social innovation.

The idea testing stage resulted in the implementation of the project goals:

- conditions have been created to build a school climate in which every student, including students with disabilities, will feel accepted, understood and respected;
- school safety for all students has been strengthened;
- teachers' competences to work with students with diverse needs were strengthened;

- the integration process of students, parents and teachers was initiated;
- the prestige of the school as an institution implementing solutions for effective social integration and counteracting the exclusion of people with disabilities and their families increased.

Keywords: inclusive education, integration, students with special needs, innovation, workshop scenarios.

Wprowadzenie

Dobra edukacja – to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania.

Koichiro Matsuura, Dyrektor Generalny UNESCO¹

Jednym z zadań realizowanych w ramach polityki oświatowej państwa jest edukacja włączająca, czyli działania zmierzające do umożliwienia wszystkim dzieciom, także chorym i z niepełnosprawnościami, korzystanie z wybranej przez rodziców ścieżki edukacyjnej. W polskich szkołach ogólnodostępnych pojawiły się dzieci o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Jest to niewątpliwie ścieżka przyczyniająca się do kształtowania postaw prospołecznych, ale także duże wyzwanie edukacyjne dla wszystkich osób uczestniczących w procesie kształcenia. Z jednej strony w ramach opinii oraz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego dzieciom, które posiadają te dokumenty, przysługują subwencje oświatowe oraz istnieje na ich rzecz obowiązek dostosowania procesu edukacji do indywidualnych potrzeb każdego dziecka, bez względu na jego zasoby oraz rozpoznane deficyty. Z drugiej zaś strony należy uwzględnić także wszelkie działania o charakterze integracyjnym, które umożliwią również dzieciom zdrowym nabycie wiedzy i umiejętności dotyczących tego, jak mają się zachować w sytuacjach dla nich niezrozumiałych, a wynikających z zaburzenia/niepełnosprawności kolegi czy koleżanki. Nauczyciele placówek oświatowych nieustannie podnoszą swoje kwalifikacje dotyczące pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Brakuje jednak szkoleń czy warsztatów, jak zadbać o włączenie w ten proces także zdrowych dzieci oraz ich rodziców. Wszak dla nich również jest to sytuacja nowa i często niełatwa. Nauczyciele zgłaszają trudności związane z tym, jak rozmawiać z uczniami zdrowymi o uczniach chorych i z niepełnosprawnością, aby nie urazić tej drugiej grupy, aby zadbać o ich intymność, a z drugiej strony, aby zdrowe dzieci wiedziały, jak mają się w różnych sytuacjach zachować, czy też aby miały szansę zrozumieć, dlaczego ich koledzy zachowują się inaczej. Obecnie brakuje tej wiedzy także wśród rodziców dzieci zdrowych, co generuje postawy pełne lęku i wy-

¹ A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 2.

cofania. Często właśnie rodzice dzieci zdrowych w obawie przed skrzywdzeniem ich dziecka przez ucznia z niepełnosprawnością przekazują wręcz informacje, aby nie bawić się z tą osobą. Bywa także, zwłaszcza w sytuacji zachowań trudnych, w tym agresywnych uczniów z niepełnosprawnością, iż inne dzieci czują lęk przed skrzywdzeniem, a w ich rodzicach narastają postawy odrzucenia, złości, chęci odwetu i usunięcia dziecka chorego / z niepełnosprawnością z placówki. Brakuje oddziaływań, które uczyłyby, jak mają sobie radzić nauczyciele w takich sytuacjach, ale także: jak mają sobie radzić rodzice zdrowych dzieci, gdy ich dziecko wraca ze szkoły, twierdząc, że niczego się nie nauczyło, gdyż np. ich kolega ciągle chodził po klasie, gadał i przeszkadzał. Z drugiej strony mamy oczywiście dzieci chore i z niepełnosprawnością oraz ich rodziców – ich potrzeby, trudności, wyzwania dnia codziennego. Jak te grupy ze sobą oswoić, jak nauczyć, aby mogły efektywnie razem się uczyć, szanować swoje przestrzenie. Do tego potrzebna jest konkretna wiedza na okoliczność sytuacji trudnych, ale także wiedza, w jaki sposób integrować zespół klasowy tak, by uczyć tolerancji dla ludzkich postaw i zachowań, jednocześnie zaś nie naruszać prawa każdego dziecka do intymności i szacunku².

Ostatni Ogólnopolski Spis Autyzmu z 2016 roku ukazuje, że 90% uczniów ze spektrum autyzmu doświadcza przemocy ze strony rówieśników w polskich szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych³. Z badań M. Płatosy wyczytać można: „Ponad połowa rodziców stwierdziła, że ich dziecko było ofiarą przezywania lub wyśmiewania (51%) oraz unikania kontaktu lub ignorowania (57%) ze strony kolegów i koleżanek. Przeszło 40% rodziców raportowało obgadywanie ich dzieci, a ponad jedna czwarta (27%) namawianie do robienia lub mówienia nieodpowiednich rzeczy. Wreszcie niemal jedna piąta rodziców zgłaszała, że ich dzieci „czasem” lub „często” były ofiarami przemocy fizycznej (18%) oraz że zabierano lub niszczone ich rzeczy (17%). Częstość nękania uczniów z autyzmem w dużym stopniu zależała od rodzaju szkoły, do której uczęszczali. Rodzice uczniów, którzy uczyli się w szkołach specjalnych, rzadziej raportowali nękanie niż rodzice uczniów szkół lub klas integracyjnych i ogólnodostępnych”⁴. Bywa, że nauczyciele, którzy nie wiedzą, w jaki sposób pracować z uczniem z niepełnosprawnością, jak radzić sobie z ich integracją, dążą do usunięcia ucznia z niepełnosprawnością ze szkoły, aby pozbyć się „problemu”, lub dają przyzwolenie na nękanie go przez inne dzieci. Nie zapobiegają także efektywnie nękaniami rodziców uczniów z niepełnosprawnościami przez rodziców zdrowych uczniów. Okazuje się zatem, że szczytne założenia polityki oświatowej dotyczące edukacji włączającej, realizowane od kil-

² M. Tarwacki, *Edukacja włączająca, przyszłość polskiej edukacji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 1–2.

³ *Ogólnopolski Spis Autyzmu Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, red. M. Płatos, http://spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf (dostęp: 25.05.2024 r.).

⁴ Ibidem.

ku lat w Polsce, niestety nie w pełni przynoszą zamierzone efekty⁵. Podejmowane działania w postaci wprowadzenia orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (stąd wynikają dostosowania w edukacji oraz rewalidacja), a także dostępne, realizowane obecnie szkolenia nauczycieli czy warsztaty dla uczniów i rodziców okazują się być nieskuteczne, co przyczyniło się do poszukiwania przez autorkę niniejszego artykułu nowych, innowacyjnych rozwiązań pomocnych w zakresie wdrażania edukacji włączającej.

Założenia interaktywnego modelu strategii na rzecz wspierania edukacji włączającej „STER NA INTEGRACJĘ”

Jak wspomniano powyżej, od kilku lat w polskich placówkach oświatowych realizowane są zadania związane z działaniami na rzecz edukacji włączającej. Model tejże edukacji ma umożliwić wszystkim uczniom, także uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniom z niepełnosprawnościami, efektywną edukację, nabywanie umiejętności budowania pożądaných relacji społecznych, dobrą jakość życia w sferze bio-psycho-społecznej wszystkich uczniów. Doświadczenia wdrażania dotychczasowych rozwiązań ukazują jednak, iż przed nauczycielami, uczniami i ich rodzicami stanęły nie lada wyzwania. Pojawienie się w klasie uczniów o specjalnych potrzebach, w tym z niepełnosprawnością, nakłada na nauczycieli dodatkową pracę związaną z poszerzaniem dotychczasowych kompetencji. Ponadto jest to także wyzwanie dla zdrowych uczniów, którzy również powinni nabywać wiedzy i umiejętności na temat rozumienia potrzeb osób z niepełnosprawnością i budowania z nimi dobrych relacji.

Odpowiadając na te wyzwania, autorka niniejszego artykułu stworzyła pomysł skonstruowania pakietu narzędzi wraz ze scenariuszami zajęć, które mają wspomóc szkołę w realizacji edukacji dla wszystkich uczniów, wspomagać placówkę w zapobieganiu wykluczeniu społecznemu uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodzin oraz ułatwiać dostęp do wysokiej jakości usług społecznych – zgodnie z założeniami podstawy programowej, której celem nie jest jedynie zdobywanie wiedzy przedmiotowej, ale również nabywanie kompetencji społecznych, a wśród nich podnoszenie samooceny, uczenie tolerancji, szacunku, nabywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do współdziałania z różnymi osobami. Opisany w artykule projekt innowacji stworzony został z dofinansowania ROPS w Poznaniu w ramach zadania: „Interaktywny model strategii na rzecz wspierania edukacji włączającej «STER NA INTEGRACJĘ»” (słowo „STER” rozumiane tu jest także jako akronim pierwszych liter wyrazów: S – SZACUNEK, T – TOLERANCJA, E – EDUKACJA, R – ROZWÓJ).

⁵ K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 3–6.

Zamysł stworzenia interaktywnego modelu strategii „STER NA INTEGRACJĘ” powstał jako z jednej strony odpowiedź na niszę potrzeb w zakresie wspierania efektywnych działań w zakresie edukacji włączającej, z drugiej zaś strony jako wynik doświadczeń zawodowych autorki artykułu, która na co dzień współpracuje ściśle z placówkami edukacyjnymi w roli terapeuty, trenera, nauczyciela akademickiego, dyrektora poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego też opracowanie merytoryczne założeń do projektu, produktów, narzędzi stanowi wypadkową lat pracy autorki, a projekt innowacji stworzył szansę na ich zrealizowanie w praktyce.

Z uwagi na potrzebę wsparcia w przygotowaniu i przeprowadzeniu opisywanej innowacji, w tym prowadzeniu warsztatów w klasach ogólnodostępnych, w których są także uczniowie z niepełnosprawnościami, autorka artykułu zaprosiła do współpracy drugą innowatorkę. Obie posiadają wieloletnie doświadczenie w pracy edukacyjnej, terapeutycznej, trenerskiej, co wpłynęło na możliwość stworzenia innowacyjnych, zaprezentowanych w artykule rozwiązań, ale także na ich sukces na etapie praktycznego testowania.

Sprawdzenie trafności i efektywności zaproponowanych rozwiązań zostało przeprowadzone w ramach półrocznych testów w wybranej szkole podstawowej – ogólnodostępnej – na podstawie umowy z dyrektorem placówki podpisanej na koniec okresu prototypowania. Testowanie odbyło się w dwóch trzymiesięcznych okresach, dla dwóch grup odbiorców (uczniowie klasy pierwszej, ich rodzice i nauczyciele; uczniowie klasy trzeciej, ich rodzice i nauczyciele). Podczas testów prowadzone były warsztaty wykorzystujące opracowania merytoryczne z etapu prototypowania – zestawy narzędzi, scenariuszy zajęć wraz z załącznikami, instrukcje, plansze interaktywne, kołonotatniki. Uczniowie klasy pierwszej (pierwsze 3 miesiące testowania) i klasy trzeciej (kolejne 3 miesiące testowania) wzięli udział w 4 warsztatach realizowanych zgodnie z instrukcjami wdrażającymi. Każdy warsztat to jeden z 4 etapów zakładanych zmian / osiągnięcia rezultatów zadania. Rodzice i nauczyciele wzięli udział w 3 warsztatach – oddzielnie dla klasy I i III. Scenariusze warsztatów zawierały w formie załączników ankiety słowno-obrazkowe (z wykorzystaniem metody *design thinking*), wypełniane na początku i końcu każdego warsztatu – służące do monitorowania przyrostu wiedzy i umiejętności. W trakcie trwania procesu oraz na koniec każdego 3-miesięcznego okresu testowania (dla klasy I i dla klasy III) moderatorzy dokonywali analizy ankiet, celem bieżącej weryfikacji trafności i efektywności stosowanych produktów. Temu celowi służyły także wywiady/spotkania ewaluacyjne z dyrektorem szkoły – na początku testowania oraz po jego zakończeniu – jako diagnoza efektywności prowadzonych działań, osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Dodatkowym źródłem wiedzy były wszystkie informacje zwrotne przekazywane na etapie trwania warsztatów, zarówno w formie komunikatów werbalnych, jak i niewerbalnych. Z informacji po każdym warsztacie moderatorzy sporządzili notatkę wspomagającą ich

na etapie ewaluacji zadania. Ponadto grupa rodziców uczniów oraz nauczycieli w trzecim miesiącu okresu prototypowania zaangażowana była w opracowanie i testowanie rozwiązania – stworzenie instrukcji, jak zmotywować nauczycieli do pracy w interaktywnym module (opracowanie wspólnie z nauczycielami) oraz jak zmotywować rodziców do udziału w zadaniu (opracowanie wspólnie z rodzicami) – idea „trójwzajemności” w zaangażowaniu w pracę na rzecz realizacji wspólnych celów pod okiem moderatora modelu strategii „STER NA INTEGRACJĘ”. Pytania w ankietach słowno-obrazkowych diagnozowały postęp procesu, jego efektywność i trafność. Informowały, w jakim stopniu zostały osiągnięte zakładane rezultaty zadania (za pozytywny wynik uznany został progres zmian na poziomie min. 60%). Podsumowanie analizy ankiet, wywiadów/spotkań ewaluacyjnych, notatek moderatorów z warsztatów, postępów zadania odnotowywanych na planszy interaktywnej, posłużyło do ostatecznej modyfikacji wszystkich produktów i stworzenia ich ostatecznej wersji, która przygotowana została w wersji pdf jako rezultat półrocznych testów – produkt finalny gotowy do sieciowania, dostępny na stronie internetowej innowacji ROPS Poznań⁶.

Stworzony w ramach tejże innowacji projekt ma umożliwić także zapobieganie pojawianiu się u osób z niepełnosprawnością zaburzeń wtórnych emocjonalno-społecznych, jako efektu odrzucenia, braku zrozumienia specyficznych potrzeb wynikających z niepełnosprawności.

Przedstawiona w projekcie strategia łączy trzy elementy działań skierowanych jednocześnie do uczniów, nauczycieli i rodziców. Zakłada jednak, że współpraca tych środowisk jest niezbędnym elementem w zakresie efektywności nauczania i wychowania. Zaprezentowane w artykule rozwiązanie to innowacyjny model strategii, zawierający zestaw nowatorskich, praktycznych narzędzi do zastosowania przez dyrektora szkoły, interaktywną planszę oraz zestaw interaktywnych kołonotatników – do samodzielnego monitorowania postępów przez każdego ucznia, biorący pod uwagę samowystarczalność szkoły we wdrożeniu rozwiązania, bez wysokiego nakładu kosztów finansowych. Dodatkowym innowacyjnym rozwiązaniem jest zasada wzajemnego nauczania, zastosowana podczas warsztatów nauczycieli i rodziców – moderator aktywnie prowadzi pierwsze zajęcia (moderatorem może być pedagog/psycholog lub nauczyciel ze szkoły – zgodnie ze wskazówkami w rekomendacjach dla moderatora), a kolejne spotkania prowadzą osoby zaangażowane – rodzice dla nauczycieli, nauczyciele dla rodziców. Moderator sprawuje pieczę nad efektywnym przebiegiem zajęć. Aktywny udział nauczycieli i rodziców w realizacji zadania wzmacnia także ich zaangażowanie oraz sprzyja realizacji zakładanych efektów. Przedstawiona w artykule innowacja wpisuje się w aktualnie wprowadzane zmiany w szkołach, stanowi narzędzie pomocne dla dyrektorów placówek edukacyjnych we wdrażaniu edukacji włączającej.

⁶ https://innowacje.rops.poznan.pl/project/ster_na_integracje/ (dostęp: 20.05.2024 r.).

W ramach testowania zaproponowanych w innowacji rozwiązań autorka artykułu miała okazję przeprowadzić w jednej ze szkół podstawowych woj. kujawsko-pomorskiego cykl warsztatów, z wykorzystaniem wskazówek i wytycznych innowacyjnego projektu „STER”. Całość zadania wypracowanej innowacji zrealizowana została zgodnie z zasadami i standardami dostępności, określonymi w zał. nr 2 do Wytycznych Ministra Inwestycji i Rozwoju w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020 w zakresie równości i dostępności⁷.

Standardy modułu „STER” uwzględniają potrzeby osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, warsztaty dostosowane są do potrzeb odbiorców, z uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczestnika, narzędzia wraz z załącznikami są opracowane w sposób umożliwiający zaspokojenie potrzeby sprawstwa każdego uczestnika, w tym osób o specjalnych potrzebach, w warsztatach zastosowane są pomoce i ćwiczenia mające dać „odczuć” osobom zdrowym trudności wynikające z niepełnosprawności.

Przeprowadzone warsztaty okazały się dużym sukcesem. Wśród założonych, zrealizowanych celów zadania wyróżnić można:

- integrację dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (m.in. uczniów chorych i z niepełnosprawnością) oraz ich rodziców – jako społeczności szkolnej;
- kształtowanie postaw prospołecznych, pobudzanie do empatii, wzajemnego zrozumienia potrzeb wszystkich członków społeczności szkolnej;
- podniesienie efektywności kształcenia poprzez integrację uczniów oraz ich rodziców;
- wdrażanie wiedzy oraz umiejętności potrzebnej nauczycielom do pracy w klasie uczniów, także chorych i z niepełnosprawnością, nauka budowania spójnego zespołu klasowego;
- kształtowanie wiedzy wśród nauczycieli na temat sposobów współpracy z rodzicami dzieci zdrowych oraz chorych i z niepełnosprawnością;
- wzmocnienie procesu rehabilitacji i integracji wszystkich uczniów, także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W ramach stworzonej innowacji szkoła ma możliwość darmowego dostępu do opracowanych materiałów, w tym następujących:

⁷ <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/wytyczne-w-zakresie-realizacji-zasady-rownosci-szans-i-niedyskryminacji-oraz-zasady-rownosci-szans/> (dostęp: 18.01.2024 r.)

- zestaw scenariuszy do pracy wraz z narzędziami:
 - ▶ scenariusze: 4 warsztatów dla uczniów; 3 warsztatów dla nauczycieli; 3 warsztatów dla rodziców; każdy z warsztatów zawiera zestaw 3 scenariuszy; załącznikiem do scenariuszy są ankiety słowno-obrazkowe, z zastosowaniem metody *design thinking*, każdy scenariusz zawiera:
 - ◆ tematykę danego warsztatu;
 - ◆ cel główny oraz cele szczegółowe;
 - ◆ metody pracy;
 - ◆ formy pracy;
 - ◆ środki dydaktyczne;
 - ◆ szczegółowy przebieg zajęć, z wyróżnieniem części wstępnej, której celem będzie wprowadzenie dobrego nastroju do zajęć, zachęcenie do dalszej współpracy, poznanie się oraz wypełnienie ankiet słowno-obrazkowych; części zasadniczej – realizującej założone cele danego warsztatu oraz części podsumowującej, w czasie której nastąpi m.in. odnotowanie postępów zajęć oraz wypełnienie ankiet słowno-obrazkowych;
- interaktywne kołonotatniki dla uczniów:
 - ◆ zawierają komunikację wspomagającą/alternatywną;
 - ◆ wzbogacone są grafiką/mapami podróży;
 - ◆ zawierają miejsca do notowania postępów procesu, uwag, refleksji; dzieci mogą zaznaczać postępy swojej pracy z pomocą nauczyciela wspomagającego, z wykorzystaniem komunikacji wspomagającej/alternatywnej;
 - ◆ na końcu których umieszczona jest plansza adekwatna do tablicy interaktywnej „3D wypukła” – celem odtworzenia w domu zadań i postępów pracy;
- narzędzia-wytyczne, jak przygotować i prowadzić zajęcia, jak zaprosić rodziców oraz nauczycieli do współpracy, utrzymać ich zaangażowanie – wytyczne przygotowuje moderator wspólnie z rodzicami i nauczycielami (idea „trójwzajemnego” zaangażowania w pracę na rzecz realizacji wspólnych celów pod okiem moderatora);
- narzędzia „przeciwpożarowe”, instrukcje na okoliczność sytuacji trudnych – wskazówki, jak zadbać o bezpieczeństwo, w jaki sposób wyciszyć dziecko, jak panować nad własnymi emocjami;

- narzędzia na okoliczność powracania do starych schematów zachowań, „lepiej zapobiegać niż leczyć” – zwiększą szansę trwałości procesu zmian; z praktyki innowatora wynika, iż po zakończeniu procesu zmian, zwłaszcza jeśli zmiana dotyczy postaw, należy tę zmianę utrzymywać oraz mieć pakiet strategii co robić, gdy stare zachowania powracają, jak sobie z tym poradzić, jak nie wpadać w panikę, utratę wiary we własne kompetencje, poczucie bezsilności;
- rekomendacje dla moderatora / osoby wdrażającej interaktywny model strategii „STER” w danej placówce:
 - ▶ opis metody wyboru moderatora, oczekiwanej wiedzy, umiejętności, doświadczenia, kompetencji miękkich; rekomendacje umożliwią każdej szkole wyłonienie do roli moderatora osoby z zespołu, bez konieczności udziału specjalistów z zewnątrz, co przyczyni się do sieciowania rozwiązania także w małych szkołach wiejskich; wzmocnieniem tego działania będą wprowadzane obecnie przez MEN zmiany – wprowadzenie do szkół większej liczby pedagogów, psychologów oraz stworzenie nowego stanowiska pracy – koordynatora terapii; rekomendacje zawierają również wytyczne, jak wdrożyć innowacyjne rozwiązanie „STER” w placówce – wskazówki do pracy warsztatowej z uczniami z niepełnosprawnościami;
- interaktywna plansza – powieszona w klasie do użytku uczniów, ułatwiająca zrozumienie procesu, zachęcająca do aktywnego działania; linia startu / port startowy – miejsce wypłynięcia „statku”, pasowanie na uczestnika załogi / młodszego marynarza; kolejne etapy działań – porty zadaniowe, zaliczenia na stopnie marynarskie oraz port końcowy – meta; plansza podzielona będzie na 4 etapy, które kolejno pokonywane będą interaktywnym statkiem, zadania odnotowywane za pomocą przyklejanych na rzep postaci, zagrożeń, symboli sukcesu itp.

Rola moderatora

*Szkola jest jak buty.
Chroni nasze stopy, ale także powoduje odciski.
Buty dopasowuje się do rozmiaru stopy,
a szkoły nie da się dopasować do wymiaru ucznia. Stąd odciski!*
Staś, lat 12⁸

Moderator to osoba prowadząca warsztaty, charakteryzująca się wysokimi kompetencjami w zakresie wiedzy i umiejętności pracy z uczniami, w tym o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dodatkowy, niezwykle ważny atut, jaki

⁸ T. Kmiciek, *Materiały ze szkolenia koordynatorów narzędzia TROS-KA*, Gdańsk 2017.

powinien posiadać moderator, stanowią wysokie kompetencje społeczne, w tym umiejętność regulacji własnych emocji, zwłaszcza w sytuacjach trudnych zachowań uczniów podczas lekcji, budowanie dobrych relacji z uczniami, ich rodzicami oraz nauczycielami oraz spajanie tych relacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami warsztatów. Zadanie moderatora nie jest łatwe, wszak ma przyczynić się do wspólnego kształtowania takiej szkoły, w której wszyscy uczniowie, bez względu na ich indywidualne, specjalne potrzeby, będą chodzić w wygodnych, dopasowanych butach.

Rolę moderatora prowadzącego warsztaty może pełnić pedagog, psycholog szkolny lub nauczyciel. Ważne, aby osoba prowadząca warsztaty posiadała określone poniżej zasoby w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Zasoby potrzebne do pełnienia roli moderatora, prowadzącego warsztaty integracyjne dla uczniów/nauczycieli/rodziców, to:

- **wiedza:**
 - ◆ rodzaje niepełnosprawności;
 - ◆ cechy charakteryzujące osoby z daną niepełnosprawnością;
 - ◆ trudności i problemy bio-psycho-społeczne, przed jakimi stają uczniowie z niepełnosprawnościami i ich rodziny;
 - ◆ wyzwania w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodzice;
 - ◆ wyzwania w edukacji włączającej, przed jakimi stają uczniowie zdrowi i ich rodzice;
 - ◆ wyzwania w edukacji włączającej, przed jakimi stają nauczyciele;
 - ◆ metody aktywne i aktywizujące w nauczaniu;
- **umiejętności:**
 - ◆ nawiązywania relacji z osobami z niepełnosprawnościami i ich rodzinami;
 - ◆ integrowania osób o różnych potrzebach (uczniów, rodziców, nauczycieli);
 - ◆ budowania klimatu bezpieczeństwa, wprowadzenie dobrej atmosfery do zajęć;
 - ◆ motywowania do aktywnego udziału wszystkich uczestników warsztatów;
 - ◆ wysoka motywacja własna, zaangażowanie w zajęcia, energia, radość twórcza, dystans;
 - ◆ elastyczność, podążanie za potrzebami uczestników warsztatów;

- ◆ kreatywność w tworzeniu rozwiązań powstających podczas warsztatów;
- ◆ szybkiego reagowania w sytuacjach trudnych, konfliktowych;
- ◆ radzenia sobie z presją czasu, ze stresem;
- **wysokie kompetencje społeczne z zakresu:**
 - ◆ nawiązywania i podtrzymywania relacji z uczniami/rodzicami/nauczycielami;
 - ◆ budowania klimatu bezpieczeństwa;
 - ◆ rozpoznawania, nazywania oraz właściwego sposobu wyrażania emocji;
 - ◆ rozwiązywania konfliktów;
 - ◆ negocjowania;
 - ◆ aktywnego słuchania;
 - ◆ niestosowania barier komunikacyjnych;
 - ◆ reagowania na krytykę oraz udzielania słusznej krytyki;
 - ◆ rozwiązywania problemów;
 - ◆ asertywności;
 - ◆ wysoki poziom empatii – dostrzeganie sygnałów werbalnych i niewerbalnych płynących od uczestników warsztatów i efektywne reagowanie na nie.

Wskazówki do pracy moderatora, czyli narzędzia-„wytyczne”

Narzędzia-wytyczne mają wspomóc moderatora w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć, w tym: jak zaprosić rodziców oraz nauczycieli do współpracy, utrzymać ich zaangażowanie. Wytyczne na etapie testowania innowacji przygotowane były wspólnie z rodzicami i nauczycielami, z wykorzystaniem idei „trójwzajemnego” zaangażowania w pracę na rzecz realizacji wspólnych celów pod okiem moderatora.

Z relacji nauczycieli w szkołach wynika, iż jedną z trudności we współpracy z rodzicami uczniów jest ich niska frekwencja na warsztatach organizowanych w szkole. Podobne doświadczenia mają autorki niniejszej innowacji. Codzienne obowiązki, pośpiech, zmęczenie nie sprzyjają zaangażowaniu się w dodatkowe zajęcia w szkole. Przyczyną tego stanu rzeczy bywa także brak wiary, że takie wspólne warsztaty rodziców z nauczycielami mogą coś zmienić w funkcjonowaniu uczniów. Z jednej strony mamy rodziców, dla których – i tak być powinno – ich

dziecko jest jedyne i najważniejsze! Z drugiej strony jednak mamy nauczycieli, którzy stają codziennie przed grupą uczniów, bywa, że niemałą, i muszą poradzić sobie z wyzwaniem, jakie stają przed każdym dzieckiem, indywidualizować pracę, co w dużej grupie, nawet przy obecności nauczyciela wspomagającego, bywa niełatwe. Po stronie nauczycieli po latach pracy bywa, że dochodzi do przeciążenia bycia w ciągłej gotowości, związanej nie tylko z chęcią przekazania wiedzy, rozliczania z realizacji podstawy programowej, ale także zwyczajnie zadbania o bezpieczeństwo wszystkich uczniów w dużej grupie.

W efekcie często tworzą się w szkołach dwa odrębne środowiska dorosłych – nauczycieli i rodziców, a przecież każda z tych grup ma wspierać dzieci. Dlatego tak ważne jest, aby dla dobra dzieci, optymalnego wspierania ich rozwoju te dwie grupy weszły ze sobą w dobrą relację, opartą na zrozumieniu wzajemnych wyzwań. Oczywiście nie jest to proste, gdyż każda z tych osób ma już swoje doświadczenia, swoją osobowość, temperament, charakter, często nieuświadomione nawyki i mechanizmy obronne. Ponadto ludzie różnią się także poziomem empatii, a to wszystko wpływa na ich postawy względem drugiego człowieka. Stąd tak często rodzice oceniają negatywnie nauczycieli, a nauczyciele rodziców. Istnieje niebezpieczeństwo utrwalenia się tych wzajemnych przekonań na swój temat, a wówczas współpraca rzeczywiście częstokroć staje się prawie niemożliwa⁹.

Stąd propozycja wspólnych warsztatów dla rodziców i nauczycieli, opartych na idei „trójwzajemności”, gdzie pierwsze warsztaty odbywają się tylko z moderatorem, osobno z rodzicami i nauczycielami, służąc zebraniu informacji na temat trudności, potrzeb, wyrażeniu emocji związanych często z niesprawiedliwym osądem, poczuciem wykluczenia, a bywa, że i krzywdy (np. odczuwanej przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością, którzy czują się niezrozumiani). Na tych pierwszych warsztatach jest zatem przestrzeń na wyrażenie emocji, przyjęcie ich przez moderatora, okazanie przez niego zrozumienia. Kolejne warsztaty – wspólne dla rodziców i nauczycieli – służą wypracowaniu zasad współpracy, ale także przedstawieniu własnej perspektywy w obecności moderatora. Ponieważ lepiej uczymy się, będąc aktywnymi, moderator oddaje podczas tych warsztatów prym uczestnikom – to oni pod jego czujnym okiem prowadzą część warsztatów, służącą wymianie doświadczeń, podzieleniu się opiniami, oczekiwaniami, pomysłami, jak najlepiej wspierać rozwój uczniów. Warsztaty te służyć mają także pogłębieniu wiedzy na temat zindywidualizowanych potrzeb wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnościami, przyjęciu perspektywy, jak to jest być rodzicem dziecka z niepełnosprawnością. Temu służą pomysły ćwiczeń na „doświadczenie” trudności, przed jakimi stają tacy rodzice. Z kolei rodzice, prowadząc fragment zajęć, mają szansę poznać, jak to jest być nauczycielem i jaka jest jego perspektywa.

⁹ K. Szczepkowska, *Współpraca z rodzicami czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 6–12.

Zamieszczone w niniejszym opracowaniu scenariusze zawierają pomysły na omawiane podczas tych warsztatów treści oraz aktywne ćwiczenia. Są to wskazówki, które pomogą moderatorowi w budowaniu szkolnego środowiska wspierającego rozwój uczniów, w tym o specjalnych potrzebach. Ważne, aby warsztaty zachęcały do aktywnych ćwiczeń, zabaw, które sprzyjają rozluźnieniu atmosfery, wprowadzają w dobry nastrój, zwiększają otwartość na drugiego człowieka.

Narzędzia przeciwpożarowe

Narzędzia przeciwpożarowe to wskazówki, jak radzić sobie w pojawiających się podczas warsztatów sytuacjach trudnych. Najważniejsze jest dobre przygotowanie do zajęć moderatora. Na początek będzie to zapoznanie się z informacjami na temat uczniów dostępnymi w szkole (np. orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opinie w sprawie funkcjonowania ucznia, IPET - Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, WOPF - Wielospecjalistyczna ocena poziomu Funkcjonowania Ucznia) czy też rozmowy z wychowawcą. Łatwiej wówczas będzie przygotować się na konkretne trudne zachowania, które np. już wcześniej się zdarzały. Ponadto może się okazać, że pewne metody były już stosowane i nie zadziałały – to informacja, że nie warto ich powtarzać, tylko poszukiwać alternatywnych sposobów.

Jeżeli wiemy wcześniej, że w klasie są dzieci z zaburzeniami zachowania (m.in. ADHD, zaburzenia opozycyjno-buntownicze), zaburzeniami rozwojowymi (spektrum autyzmu), czy niepełnosprawnością intelektualną, warto przygotować system motywujący dla uczniów oparty na nagrodach oraz konsekwencjach, rozumianych jako „umniejszenie nagrody”. Świetne wskazówki oraz pomoc w pracy z dziećmi z trudnymi zachowaniami znaleźć można także w książce pana Artura Kołakowskiego i Agnieszki Pisuli *Sposób na trudne dziecko*.

Wskazówki pomocne w opracowaniu systemu motywacyjnego:

- Jeżeli wprowadzamy system motywujący w klasie, należy zadbać o wszystkie dzieci, pamiętając jednak o tym, że każde z nich jest inne i potrzebuje innego rodzaju motywatorów.
- Nagroda powinna być spójna z zainteresowaniem danego dziecka, wszak to, co nas interesuje, motywuje nas najbardziej.
- Ponieważ u dzieci w klasach I–III dominuje myślenie konkretno-obrazkowe, nagroda musi być „widoczna”, odczuwalna – może to być obrazek lub przedmiot.
- Należy także pamiętać o specyfice funkcjonowania dzieci, wynikających z ich specjalnych potrzeb, w tym niepełnosprawności, np. u osób ze spektrum autyzmu dominuje pamięć fotograficzna, a osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają mniejsze umiejętności kontroli emocji aniżeli

osoby w normie intelektualnej, osoby z ADHD są impulsywne i nadrucliwe oraz szybko się dekoncentrują (szczegółowe wskazówki znajdują się w narzędziach-„wytycznych”).

- Należy pamiętać, że zawsze w systemach motywujących zmierzamy do nagród społecznych (np. pochwały ustne), jednak, zwłaszcza w przypadku uczniów z trudniejszym zachowaniem, warto wzmocnić pochwały innymi nagrodami. Ponadto należy pamiętać, że dzieci w klasach wczesnoszkolnych uczą się jeszcze przyjmowania perspektywy drugiej osoby, jej potrzeb, w tym np. wspólnego wykonania jakiegoś zadania, zaś dzieci ze spektrum autyzmu zawsze w pewnym stopniu będą potrzebowały w tym obszarze wsparcia drugiej osoby.
- Nagrodą mogą być wydrukowane i załaminowane obrazki z ulubionymi dinozaurami, postaciami z bajek, samochodami itp., mogą to być punkty, znaczki, makaron wrzucany do słoika, który po wypełnieniu go do określonej kolorowej linii przekłada się na nagrody. Nagrodą może być także zostanie asystentem pani nauczycielki w kolejnej zabawie; poprowadzenie jakiejś zabawy samodzielnie; zaproponowanie własnej krótkiej zabawy; ulubiona zabawa ruchowa dziecka. W praktyce długoterminowych, systematycznych lekcji zawsze warto wejść we współpracę z rodzicami, którzy mogą wzmocnić pożądane zachowanie dziecka dodatkową, własną nagrodą w domu.
- Należy pamiętać, aby doceniać każde staranie dziecka, nie oczekując, że wytrwa całą lekcję.
- Należy skupiać się na docenianiu i chwaleniu starań dziecka, nie na tym, co mu nie wychodzi, z czym ma trudność.
- Należy wystrzegać się przed negatywnym ocenianiem zachowania dziecka, zwłaszcza na forum klasy – nikt z nas nie chciałby być w taki sposób oceniany.
- Przyczyną trudnych zachowań może być również ograniczenie ruchu – należy naprzemiennie stosować zabawy ruchowe, ćwiczenia, np. kinezoologii edukacyjnej P. Dennisona.
- Nuda również bywa wyzwalaczem – należy obserwować uczniów, czy dane ćwiczenie jest dla nich ciekawe.
- Przyczyną zachowania trudnego może być złość, ale także lęk – należy zadbać o atmosferę w klasie tak, aby wszyscy uczestnicy czuli się bezpiecznie, akceptowani, nieoceniiani, aby mogli aktywnie uczestniczyć w zajęciach.
- Należy uczyć dzieci, co mogą zrobić, gdy czują nieprzyjemne emocje, jak w sposób akceptowany społecznie mogą je wyrazić.

- Należy budować pozytywną motywację poprzez dostrzeganie pozytywów, stosowanie nagród, systemów żetonowych.
- Należy wzmacniać zachowania prospołeczne.
- Należy wprowadzać jasne zasady zachowania.
- Należy wyciągać stałe i sprawiedliwe konsekwencje.
- Należy dotrzymywać danego uczniom słowa!
- Gdy uczniowie nadmiernie rozmawiają – należy dać im się „wygadać”. Dobrą propozycją jest zabawa z wykorzystaniem metody „dyskusji w akwarium” – dzielimy klasę na dwie grupy, kapitanami zostają dwie osoby z największą łatwością wypowiedzi, które siadają na krzesłach naprzeciwko siebie. Mówimy, że to będzie wyścig, kto w ciągu np. 5 minut powie jak najwięcej słów na wybraną literę albo słów w ogóle – decyzja należy do moderatora. Zadaniem członków drużyn jest liczenie liczby słów, jakie wypowiedzą ich kapitanowie. Oczywiście ta zabawa stanowi tylko pretekst do ekspresji słownej uczniów. Po 5 minutach takiego strumienia słów w następnych minutach cisza zdaje się być gwarantowana. Możemy zmotywować drużyny dodatkowo nagrodą, np. ta, która wygra, wymyśla następną zabawę.
- Nie należy zakładać, że uczniowie z trudniejszym zachowaniem, wynikającym np. z ADHD, celowo nie wykonują polecenia lub nie kończą zleconego zadania. Często powodowane jest to objawami i zamiast konsekwencji potrzebna jest pomoc.
- Objawy nie są winą dziecka, nauczyciela czy rodzica. Są wyzwaniem, nad którym stale trzeba pracować.

Narzędzia „jak nie wracać do starych nawyków”

Aby podtrzymać pożądane zachowania dzieci, należy dbać o stałe modelowanie tychże zachowań przez nauczycieli i rodziców. Warto także na koniec warsztatów opracować kontrakt – wspólnie z dziećmi, pod czujnym okiem moderatora. Łatwiej będzie dzieciom zaakceptować zasady, w tworzeniu których brali udział. Kontrakt powinien zawierać zasady panujące w klasie, a dotyczące zachowań dzieci, w tym okazywaniu szacunku dla potrzeb kolegów i koleżanek, także tych z niepełnosprawnością. Powinien być oparty na wzmacnianiu pożądanych zachowań, zatem zawierać nagrody, pakiety przywilejów klasowych, pomysły na aktywne włączanie i angażowanie w życie klasy, pomoc nauczycielowi. Powinien zawierać także „zaplecze”, pomysły na konsekwencje w razie nieprzestrzegania zasad kontraktu. Należy pamiętać, że kontrakt powinien obowiązywać wszystkich

w klasie, zatem także nauczycieli. Modelowanie, poczucie sprawiedliwości ma tu kluczowe znaczenie! Należy pamiętać o wzajemnym wpływie uczniów na siebie, angażować ich do wzajemnej pomocy sobie, podkreślać ich wartość, wzmacniać samoocenę, tworzyć środowisko sprzyjające poznawaniu oraz wyrażaniu swoich mocnych stron oraz ocenianiu swoich realnych możliwości. Nowe zasady mają każdemu uczniowi umożliwić zaspokojenie potrzeby samorealizacji. Kontrakt może także „podpowiadać”, jak rozwiązać konflikt, jak do siebie mówić, a jak nie mówić, jak się wzajemnie słuchać, co zrobić, gdy ktoś potrzebuje pomocy albo ma gorszy dzień i potrzebuje więcej spokoju. Kontrakt powinien być przejrzysty, zrozumiały dla wszystkich uczniów, zawierać grafikę – obrazki są ważne, pomagają zapamiętać i zrozumieć zasady!

Instrukcja do wykonania planszy „3D wypukła”

Interaktywna plansza „3D wypukła” wykorzystywana jest podczas warsztatów z uczniami i powieszona w klasie do ich użytku. Jej cel stanowi zachęcenie uczniów do aktywnego działania podczas zajęć. Plansza zawiera kontury krajów, do których „załoga marynarzy” (uczniowie wraz z „kapitanem” – moderatorem) wspólnie „płynię”.

„Wyprawa” zaczyna się w Świnoujściu, gdzie „marynarze” zapoznają się z zasadami pracy podczas warsztatów, „pakuja bagaże” oraz „wyruszają w drogę”. Ten pierwszy warsztat dedykowany jest poznaniu potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. „Marynarze” pracują z wykorzystaniem swoich kołonoratników, wycinają postacie, „bagaże”, wklejają je na pustych stronach przynależnych do danego warsztatu. Dodatkowo wszystkie etapy „podróży” odnotowywane są na interaktywnej mapie „3D wypukła”. Moderator przed każdymi warsztatami wycina potrzebne mu obrazki ze swojego kołonoratnika, laminuje i przykleja do magnesów. Podczas warsztatów uczniowie samodzielnie przymocowują postacie, wyzwania na szlaku morskim (m.in. góry logowe, skały) na interaktywnej mapie. „Płynąc” wspólnym statkiem, przemieszczają się na mapie do kolejnego portu – Ystad (warsztat drugi), gdzie poznają potrzeby uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Kolejny port to Helsinki – dedykowany potrzebom uczniów ze spektrum autyzmu. Na koniec powrót do Polski, do Gdańska, w którym poznajemy wyzwania osób z niepełnosprawnością wzroku i/lub słuchu oraz mowy.

Cała podróż odnotowywana jest na interaktywnej mapie, dzięki czemu uczniowie mogą aktywnie śledzić etapy podróży. Duża liczba graficznych postaci, znaków, symboli daje moderatorowi możliwość elastycznego dopasowania korzystania z interaktywnej mapy do potrzeb w danej klasie. Z kolei prosta instrukcja do planszy umożliwia jej wykonanie uczniom klas starszych np. na lekcjach plastyki,

co przyczyni się dodatkowo do pobudzania ich do empatii, robienia materiałów pomocniczych do zajęć dla młodszych kolegów/koleżanek, w tym dla uczniów z niepełnosprawnościami. Materiały do wykonania planszy to dostępne ogólnie, tanie elementy, które mogą być wykorzystane w każdej szkole.

Przykładowe scenariusze zajęć

Warsztat dla uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej dedykowany poznaniu potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

1. Temat warsztatu: „Ahoj przygodo, wypływamy w rejs!”
2. Cel główny: przybliżenie wiedzy z zakresu potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Ćwiczenie 1. Pasowanie na młodszych marynarzy

Nauczyciel prosi dzieci o wycięcie z karty pracy nr 1 stopnia młodszego marynarza, wklejenie go w kołonotatniku oraz zapisanie obok: „marynarz [imię dziecka]” (np. „marynarz Ania”). Następnie prosi o wycięcie oznaczenia stopnia kapitana oraz sylwetki kapitana, które także zostają wklejone do kołonotatnika. Obok sylwetki kapitana uczeń wpisuje imię nauczyciela, np. „pani kapitan Ewa”.

Kapitan (nauczyciel) krótko wprowadza dzieci w tematykę zajęć dotyczącą wspólnej podróży. Opowiada o wspólnym rejsie, przygodach, jakie czekają na marynarzy, załodze, która, aby dotrzeć do portu, musi sobie pomagać i ze sobą współpracować. Zwieńczeniem rejsu ma być awans na stopień oficerski. Uczniowie wycinają ilustrację statku, którym będą płynąć oraz flagę Polski – wypływanie ze Świnoujścia. Obrazki wklejane są w kołonotatniku (flaga na końcu kołonotatnika, w mapie podróży – przy nazwie portu).

Omówienie wprowadzenia

Nauczyciel wyjaśnia dzieciom, że są wśród dzieci osoby, które mogą mieć różne trudności, np. wolniej pakować swoje rzeczy, wolniej się poruszać, potrzebować więcej czasu do namyślenia się, zastanowienia, wymagać pomocy w zrozumieniu czegoś, wsparcia w przedostaniu się na statek oraz poruszaniu po nim.

Ćwiczenie 2. Ustalamy zasady – kodeks marynarski

Nauczyciel informuje dzieci, że załoga marynarzy musi stanowić drużynę, w której obowiązują zasady kodeksu marynarskiego. Wspólnie z uczniami tworzy kodeks – dzieci podają propozycje, które nauczyciel zapisuje na dużym arkuszu tablicy flipchart (używa kolorowych, grubych pisaków, aby każde

dziecko wyraźnie widziało zasady), dodając także własne pomysły. Powstały w ten sposób kodeks marynarski obowiązywać będzie przez cały rejs – będzie zawieszony na gazetce w klasie. Nauczyciel przekazuje przygotowane wcześniej kartki uczniom (własne propozycje do kodeksu), którzy wklejają je do kołonoatnika i dopisują własne pomysły, stworzone wspólnie i zapisane na tablicy flipchart przez nauczyciela.

Przykład kodeksu marynarskiego:

1. *Mówimy do siebie po imieniu.*
2. *Pomagamy sobie wzajemnie.*
3. *Szanujemy się nawzajem.*
4. *Jesteśmy cierpliwi, czekamy na każdą osobę.*
5. *Jesteśmy odważni – „jeden za wszystkich – wszyscy za jednego”.*
6. *Okazujemy sobie zrozumienie.*
7. *Przepraszamy, gdy niechcący kogoś urazimy.*
8. *Słuchamy, gdy ktoś inny mówi, próbuje coś przekazać.*
9. *Podnosimy rękę do góry, gdy chcemy coś powiedzieć.*
10. *Aktywnie uczestniczymy w rejsie – każdy jest ważny!*

Omówienie ćwiczenia

W życiu ważne są wspólne zasady, szacunek i troska okazywana dla innych, niezależnie od zdolności, talentów, możliwości, umiejętności, wiedzy. Ludzie różnią się od siebie, ale wszyscy są ważni! Współpraca daje szansę na pokonanie nawet najtrudniejszych wyzwań.

Ćwiczenie 3.

Pakujemy się na wyprawę. W torbie bądź ciemnym woreczku ukryte są przedmioty typu np. okulary, klucz, lina, gąbka do mycia, szczoteczka do zębów (można dodać własne propozycje przedmiotów). Nauczyciel zaprasza chętne dzieci do podejścia do stołu, na którym leży worek z ukrytymi przedmiotami, i prosi o odgadywanie, bez użycia wzroku, przedmiotów ukrytych w worku. Przedmioty należy nazywać, wyciągnąć i sprawdzić, czy udało się odgadnąć. Podczas zabawy prowadzący zwraca uwagę, że są wśród ludzi osoby, dla których to zadanie może być dużym wyzwaniem i dlatego należy na nich poczekać, tak aby każdy mógł spokojnie przygotować swoje rzeczy na wyprawę. W tle zabawy dzieciom towarzyszy muzyka – szanty. Nauczyciel prosi dzieci o wycięcie z karty pracy nr 1 wizerunków walizek, plecaka, komputera (rzeczy na wyprawę) oraz wklejenia ich do kołonoatnika.

Omówienie ćwiczenia

Zwrócenie uwagi na zróżnicowane tempo pracy, dostosowane do potrzeb każdego członka załogi. Zasady: czekamy na każdego, pomagamy sobie wzajemnie, stanowimy zespół, jesteśmy za siebie odpowiedzialni.

Ćwiczenie 4.

Wyływamy – „ahoj, przygodo”! Przedostajemy się na pokład statku po wąskim mostku – linie rozłożonej na podłodze lub naklejonej taśmie malarskiej. Idziemy różnym krokiem – bokiem, przodem, „tip-topami”, z rozłożonymi ramionami. Nauczyciel/kapitan zwiększa stopień trudności, nakładając na głowę książkę, której nie wolno zrzucić i tak dotrzeć do celu (wejść na statek).

Nauczyciel prosi dzieci o wycięcie wizerunków postaci/członków załogi z karty pracy nr 1 i wklejenie do kołonotatnika.

Omówienie ćwiczenia

Zwrócenie uwagi na wzajemną asekurację, przytrzymanie kolegi/koleżanki, gdy ten ma problem.

Ćwiczenie 5.

Pierwszy postój podczas podróży oraz pierwsze trudności – rekiny. Podczas postoju kapitan decyduje, że jest tak piękna pogoda, iż warto popływać w morzu. By marynarze byli bezpieczni (aby dzieci się nie zderzały), dzieli uczniów na 2–4 grupy (w zależności od liczebności dzieci w klasie, wielkości sali), tłumaczy dzieciom, że kiedy świeci słońce mogą śmiało cieszyć się piękną pogodą i zażywać kąpeli (znak to puszczana w tle muzyka), jednak kiedy wychodzą ciemne chmury, należy szybko wskakiwać na szalupy ratunkowe, gdyż z otchłani morza płyną rekiny (muzyka ustaje). Zadaniem uczniów jest wskoczenie szybko na rozłożone na podłodze gazety, które w miarę pływania „znikają” (nauczyciel zbiera gazety z podłogi w czasie zabawy), trzeba więc pomagać sobie wzajemnie, pożyczać swoją gazetę koledze/koleżance, trzymać się za ręce, ostrzegać przed niebezpieczeństwem, przytrzymywać, aby nikt nie spadł z gazety do morza z rekinami.

Omówienie ćwiczenia

Uczniowie są za siebie nawzajem odpowiedzialni – służy to integracji grupy. Należy uważać, aby nikogo nie urazić.

Uwaga!

Uwaga na dotyk, przytulenie – niektórzy mogą czuć inaczej: są osoby, które lubią silniejszy dotyk, są też osoby, które lubią dotyk słabszy. Należy o tym pamiętać.

Ćwiczenie 6.

Poruszanie się po statku, gdy na morzu są wysokie fale, nie jest łatwe. Uczniowie chodzą po ścieżce sensorycznej, linie, z przeszkodami – ćwiczą tym samym równowagę, koordynację. Zwracają uwagę na to, że niektórym należy dopomóc.

Omówienie ćwiczenia

Nauczyciel/kapitan wyjaśnia dzieciom, że są osoby, które mają trudności w koordynacji, równowadze, to też może powodować, że ich pismo jest mniej czytelne, że potrzebują więcej czasu na wykonanie jakiejś czynności. W przypadku dużych trudności z koordynacją u któregoś z marynarzy, moderator konsultuje zaistniałą sytuację z terapeutą integracji sensorycznej.

Ćwiczenie 7.

Trening uważnego obserwowania. Nauczyciel rozdaje dzieciom kolorowe obrazki. Zadanie dzieci polega na zapamiętaniu jak największej liczby szczegółów umieszczonych na obrazkach. Obserwacja obrazka trwa około 3 minut, po czym dzieci w parach wymieniają się ilustracjami oraz spostrzeżeniami na ich temat.

Omówienie ćwiczenia

Prowadzący tłumaczy uczniom, że każdy ma większą lub mniejszą zdolność z zapamiętywaniem szczegółów.

Ćwiczenie 8.

Skarby z podróży. Zadanie dzieci polega na narysowaniu pięciu wymarzonych przedmiotów, które przywiozą z wyprawy. Prezentacja prac odbywa się w grupach do sześciu osób. W przypadku wielokrotnego wyboru określonego skarbu (np.: muszelka, nasiono) grupa tworzy historię na temat skarbu.

Omówienie ćwiczenia

Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że są ludzie, którzy nie potrafią zapamiętać, gdzie byli, oraz wybrać, co jest dla nich ważne. Osoby takie oczekują naszej pomocy.

Ćwiczenie 9.

Detektywi. Nauczyciel dzieli dzieci na cztery grupy i przygotowuje pary obrazków, które przedstawiają proste czynności i przedmioty. Obrazki rozłożone są na podłodze. Zadanie dzieci polega na odszukaniu par obrazków, nazwaniu przedmiotu lub czynności oraz podaniu krótkiej informacji na temat obrazka.

Omówienie ćwiczenia

Prowadzący tłumaczy dzieciom, że są wśród nas ludzie, którzy nie potrafią nazwać przedmiotów i czynności przedstawionych na ilustracjach.

Ćwiczenie 10.

Czas na obiad. Nauczyciel prosi dzieci o pomoc w przygotowaniu obiadu. Dzieli dzieci na grupy 3–4-osobowe. Każda grupa dostaje 3 miseczki – jedna zawiera wymieszany groch i fasolę. Zadaniem uczniów jest rozdzielenie grochu i fasoli, ale tak, aby żadne z nasion nie spadło na podłogę lub stół. Liczy się współpraca, dokładność, a nie pośpiech!

Omówienie ćwiczenia

Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że są osoby, które wymagają wsparcia w wykonaniu różnych czynności, że najlepsze efekty w wykonaniu zadania daje współpraca!

Część podsumowująca

Uczniowie/marynarze wpływają do portu Ystad w Szwecji. Cumują statek, schodzą na ląd na zasłużony odpoczynek. Nauczyciel/kapitan dziękuje za wspólną wyprawę, zaprasza do wypełnienia ankiety podsumowującej zajęcia oraz na kolejne spotkanie z przygodą!

„Do zobaczenia na innym łądzie, w innym porcie!”

Warsztat dla nauczycieli i rodziców

1. **Temat warsztatu:** „Integracja jest możliwa”.
2. **Cel główny:** integracja środowiska nauczycieli z rodzicami.

Moderator dzieli uczestników na grupy tak, aby w każdej z grup był jeden nauczyciel. Przedstawione przez grupy problemy zapisuje na tablicy. Przewidywany czas ćwiczenia około 10 minut.

1. Ćwiczenia integrujące zespół:

- **uczestnika portret własny** (wszyscy uczestnicy zapisują swoje imię i rysują jakiś symbol na tablicy, cel ćwiczenia – nawiązanie kontaktu, poznanie);
- **rodzina Kowalskich** (wielkość grupy od 12 osób, zawsze liczba podzielna przez cztery, pięć lub sześć, prowadzący ma kartoniki z imionami i stopniem pokrewieństwa rodziny Kowalskich – np. dziadek Kowalski, babcia Kowalska, tata Kowalski, mama Kowalska, syn Kowalski, córka Kowalska – liczba kompletów zależy od liczby grup; uczestnicy ujawniają role, jakie im przypadły, wymieniają się przy muzyce rolami; zadaniem rodzin jest zajęcie miejsca sie-

dążącego tak, aby w każdej rodzinie był: dziadek, babcia, mama, tata, syn i córka; celem ćwiczenia jest integracja oraz zabawa, podniesienie nastroju grupy);

- **„dziękuję ci, życie”** (moderator dzieli uczestników na pary, uczestnicy tworzą listę rzeczy, za które chcieliby podziękować; cel ćwiczenia to wzbudzenie poczucia odniesienia sukcesu);
- **„cokolwiek cieszy duszę, jest prawdą”** (w zmienionych parach uczestnicy wypisują rzeczy sprawiające radość; cel stanowi podniesienie nastroju, stworzenie „banku fajnych aktywności”; na końcu ćwiczenia przedstawione pomysły zapisujemy na tablicy);
- **„a było to tak”** (uczestnicy siedzący w kole otrzymują po trzy obrazki z kolorowych gazet; zadanie polega na odsłanianiu kolejnych obrazków i tworzenie wspólnej z grupą historii; moderator podaje pierwsze zdanie; celem ćwiczenia jest współpraca).

Przewidywany czas ćwiczeń to około 25 minut.

2. Ćwiczenia ukazujące perspektywę rodzica dziecka z niepełnosprawnością (ćwiczenia te lub inne, zaproponowane przez rodziców i wcześniej ustalone z moderatorem, wykonuje nauczyciel, względnie para nauczyciel – rodzic):

- **zadanie domowe** – pejzaż z zastosowaniem farb (zadanie nauczyciela polega na namalowaniu obrazka z pędzlem w ustach; celem jest symulacja niepełnosprawności ruchowej kończyn górnych, zdobycie doświadczeń z zakresu rozumienia niepełnosprawności);
- **„nie idę tam”** (zadanie polega na przekonaniu leżącego, krzyczącego na ziemi dziecka, aby wstało i ruszyło we wskazane miejsce, użyte sposoby interwencji i argumenty zapisujemy na kartce, cel symulacja zachowań trudnych, zdobycie doświadczeń z zakresu rozwiązywania problemu);
- **„nic nie słyszę – co mówisz?”** (zadanie polega na przepytaniu z tabliczki mnożenia dziecka, które ma uszkodzoną protezę słuchu, bez możliwości zastosowania pisma; cel to nabycie doświadczeń z zakresu rozumienia niepełnosprawności słuchu);
- **magiczny kubek** (zadanie polega na odszukaniu bez pomocy wzroku ukrytego w pomieszczeniu kubka i wyszukaniu drobnej monety; para dzieli się wrażeniami; cel stanowi nabycie doświadczeń z zakresu rozumienia niepełnosprawności wzroku).

Przewidywany czas ćwiczeń 30 minut.

Moderator prosi o zapamiętanie tego, co odczuli, doświadczyli nauczyciele i rodzice. Ważne jest, aby każdy, kto nie jest rodzicem dziecka z niepełnosprawnością, uczestniczył w opisywanych próbach.

Dyskusja zostaje odroczone do kolejnego spotkania.

3. Ćwiczenia ukazujące perspektywę nauczyciela dziecka z niepełnosprawnością:

- **szybkie wyjście** (symulacja alarmu; nauczyciele odgrywają role dzieci, jedno dziecko krzyczy na odgłos syreny, zatyka uszy i nie wychodzi; kolejne szarpie kolegę; dziecko z niepełnosprawnością wzroku upada; zadaniem dwóch rodziców jest wyprowadzenie klasy na zewnątrz budynku; inne obecne w klasie dzieci zachowują się zgodnie ze swoją inwencją; celem jest poznanie perspektywy nauczyciela, który znajduje się w opisywanej sytuacji);
- **„nie idę tam”** (zadanie polega na przekonaniu leżącego, krzyczącego na ziemi dziecka, aby wstało i ruszyło we wskazane miejsce; użyte sposoby interwencji i argumenty zapisujemy na kartce; celem jest zdobycie doświadczeń z zakresu rozwiązywania problemu);
- **„nie słyszę, co mówisz”** (w ćwiczeniu uczestniczą wszyscy obecni; zadanie polega na tym, by rodzic przedyktował klasie niesłyszących dzieci krótki tekst z gazety; prowadzący mówi bezgłośnie, a inni odczytują mowę z ruchu warg, zapisując tekst; cel to uświadomienie sobie trudności z zakresu nauczania opisywanej grupy w tej określonej sytuacji);
- **„siedzimy spokojnie”** (w ćwiczeniu uczestniczą wszyscy obecni; zadanie rodzica polega na przeczytaniu krótkiego fragmentu książki, z kolei zadaniem dzieci obecnych w klasie jest rozpraszanie w wybrany sposób prowadzącego; wskazane jest w tym ćwiczeniu modelowanie złych zachowań jednych uczniów od drugich).

Przewidywany czas ćwiczeń 30 minut.

Moderator prosi o zapamiętanie tego, co odczuli i czego doświadczyli nauczyciele i rodzice. Ważne jest, aby każdy, kto nie jest rodzicem dziecka z niepełnosprawnością, uczestniczył w opisywanych próbach. Dyskusja zostaje odroczone do kolejnego spotkania.

Część końcowa

Prowadzący dziękuje uczestnikom za wspólne spotkanie. Moderator prezentuje dowolny, adekwatny do sytuacji utwór muzyczny i prosi o wypełnienie ankiety¹⁰.

¹⁰ E. Kaniewska-Mackiewicz, I. Obremska, *Ster na integrację*, https://innowacje.roops.poznan.pl/project/ster_na_integracje (dostęp: 20.02.2024 r.).

Podsumowanie

*Wszystko zależy od tego, jak widzisz rzeczywistość. (...)
Kiedy zrozumiesz, jak myślą i poznają świat, to, co wydaje się skazą,
może pewnego dnia okazać się talentem lub szczególnym darem.*

P. Szatmari

Proponowane rozwiązanie i zarazem odpowiedź na przedstawiony problem zakładało stworzenie innowacyjnego modelu strategii, zawierającego zestaw nowatorskich, praktycznych narzędzi do zastosowania przez dyrektora szkoły, interaktywną planszę oraz zestaw interaktywnych kołonotatników – do samodzielnego monitorowania postępów przez każdego ucznia, rodzica, nauczyciela, biorący pod uwagę samowystarczalność szkoły we wdrożeniu tego rozwiązania, bez wysokiego nakładu kosztów finansowych. Dodatkowym rozwiązaniem stanowiącym novum jest zasada wzajemnego nauczania zastosowana podczas warsztatów nauczycieli i rodziców – moderator aktywnie prowadzi pierwsze zajęcia (moderatorem może być pedagog/psycholog lub nauczyciel ze szkoły – zgodnie ze wskazówkami w rekomendacjach dla moderatora), a kolejne spotkania prowadzą osoby zaangażowane – rodzice dla nauczycieli, nauczyciele dla rodziców. Moderator sprawuje pieczę nad efektywnym przebiegiem zajęć.

To innowacyjne rozwiązanie ma na celu integrację uczniów. Aktywny udział nauczycieli i rodziców w realizacji zadania wzmacnia także ich zaangażowanie oraz sprzyja realizacji zakładanych efektów. Nowatorska „trójwzajemność” w podejmowanych działaniach wykorzystana została na każdym etapie procesu, także w momencie tworzenia i testowania narzędzi potrzebnych do wdrożenia innowacyjnego pomysłu. Działania te skutkują stworzeniem kompleksowego modelu wraz z narzędziami, którego celem jest wspieranie efektywnej integracji.

Na etapie testowania rozwiązania przeprowadzane zostały ankiety ewaluacyjne. Dodatkowym źródłem wiedzy na temat realizacji zakładanych efektów były bieżące informacje zwrotne udzielane podczas warsztatów, odnotowywane przez innowatorki. Na zakończenie testowania odbyło się również spotkanie podsumowujące z dyrektorem szkoły oraz pedagogiem szkolnym. Analiza informacji z tychże źródeł wskazała, iż zakładane przez innowatorki efekty projektu zostały w pełni zrealizowane.

Uczniowie, nauczyciele, rodzice nabyli wiedzę i umiejętności, które wspierać będą odbiorców w zakresie:

- profilaktyki zaburzeń wtórnych emocjonalno-społecznych u uczniów z niepełnosprawnościami (np. depresji, zaburzeń lękowych);
- profilaktyki zachowań agresywnych wobec uczniów z niepełnosprawnościami;
- zapobieganiu alienacji społecznej uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodzin;

- praktycznego zrozumienia potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziców;
- rozwoju kluczowych kompetencji społecznych, takich jak: poczucie własnej wartości, przekonanie o sprawstwie, empatia, szacunek, tolerancja;
- integracji uczniów, rodziców i nauczycieli.

Powyższe efekty wpłynęły z kolei na użytkownika zadania – szkołę:

- nastąpiło wzmocnienie bezpieczeństwa wszystkich uczniów w szkole;
- stworzono warunki do budowania klimatu szkoły, w której każdy uczeń, w tym uczeń z niepełnosprawnością, będzie się czuł akceptowany, rozumiany, szanowany;
- szkoła otrzymała narzędzia wspierające w długotrwałym oddziaływaniu procesu – narzędzia na okoliczność powrotu do starych zachowań;
- wzmocniono kompetencje nauczycieli do pracy z różnymi uczniami;
- nastąpiła integracja rodziców;
- wzrósł prestiż szkoły jako placówki wdrażającej rozwiązania na rzecz efektywnej integracji społecznej, przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin.

Efektom testowania była także korekta produktów wdrożeniowych, które zostały poprawione i rozbudowane przede wszystkim w zakresie narzędzi i rekomendacji:

- opracowano bardziej szczegółowe rekomendacje dla moderatora (dopracowano rekomendacje w zakresie wskazówek dla uczniów z konkretnymi niepełnosprawnościami);
- dopracowano narzędzia-„wytyczne” dla moderatora; wskazano elementy istotne na etapie wdrażania/sieciowania rozwiązania w placówkach edukacyjnych;
- poszerzono wskazówki w narzędziach przeciwpożarowych – do zastosowania w sytuacjach trudnych;
- rozbudowano wskazówki w zakresie narzędzia wsparcia – na okoliczność powrotu do starych zachowań.

Edukacja włączająca – działania od lat wprowadzane w szkołach – uruchamia różne emocje zarówno u rodziców, jak i nauczycieli oraz samych dzieci: radość z integracji, lęk o bezpieczeństwo, obawy, czy dziecko nauczy się czegoś, skoro w klasie są także dzieci z niepełnosprawnościami, którym należy poświęcić więcej czasu, obawy nauczycieli – jak sobie poradzić z edukacją w takiej klasie, jak indywidualizować lekcje, złość i poczucie bezsilności. Niewątpliwie wiele jest jeszcze do zmiany, sporo wyzwań pozostaje. Marzy nam się mniejsza liczba uczniów

w klasie, miejsca do odpoczynku w czasie przerwy czy lekcji – wg potrzeb uczniów, większa liczba pedagogów i psychologów w szkole, wsparcie superwizora dla nauczycieli, specjalistów pracujących w szkole, infrastrukturę stanowiącą zaplecze dostosowane do potrzeb wszystkich uczniów.

Zaprezentowana w artykule innowacja nie rozwiązuje oczywiście tych wszystkich problemów, nie daje także gotowego przepisu czy gwarancji, ale daje szansę na integrację, przeciwdziałanie wykluczeniu uczniów z niepełnosprawnościami, szansę na zdobycie przez uczniów, ale również nauczycieli, rodziców, wiedzy i umiejętności pomagających w zrozumieniu specyfiki różnych zachowań wynikających z niepełnosprawności, pobudzeniu do empatii, wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka. Szkoła wszak to nie tylko miejsce, gdzie zdobywamy wiedzę przedmiotową, to także miejsce, gdzie uczymy się kompetencji kluczowych, które są tak ważne dla dobrej jakości życia każdego człowieka.

Wszystkim tym, którzy zapragną skorzystać z zaprezentowanych pomysłów życzę dobrej podróży, pełnej przygód, wzruszeń, poznawanych i doświadczanych wartości.

Z marynarskim pozdrowieniem – AHOJ!

Autorka

Bibliografia

- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kmieciak T., *Materiały szkoleniowe dla koordynatorów narzędzia TROS-KA*, Gdańsk 2017.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Szczepkowska K., *Współpraca z rodzicami czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Tarwacki M., *Edukacja włączająca, przyszłość polskiej edukacji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

Netografia:

- Ogólnopolski Spis Autyzmu *Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, red. M. Płatos, http://spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf, http://spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf.
- Pakiet narzędzi stworzonych w ramach projektu innowacji „STER NA INTEGRACJĘ”, https://innowacje.rops.poznan.pl/project/ster_na_integracje/.

Małgorzata Ziółkowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

TUTORING W SZKOLE

TUTORING AT SCHOOL

„Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista”.

A. Einstein

Streszczenie: Autorka artykułu w syntetyczny sposób przedstawia rolę i znacznie tutoringu jako metody relacji, pracy i edukacji prowadzonej w szkołach. W tekście przedstawiono warunki pracy metodą tutoringu oraz jej ograniczenia. Zaprezentowano również typy i rodzaje tutoringu możliwych do realizacji w przestrzeni i warunkach szkolnych.

Tutoring w szkole, jako innowacyjna metoda pracy polega na właściwym nakierowaniu na integralny rozwój podopiecznego, obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy. Tutoring to metoda kształcenia i rozwijania osobowości ucznia, poprzez indywidualną relację z tutorem. Ideą tutoringu jest zmiana punktu odniesienia: ze sztywnych ram stosowanych dla wszystkich uczniów na rozwijanie talentów poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i preferencji, cech psychofizycznych, pasji, słabości, w celu zwiększenia efektywności nauczania i wychowania.

Metoda tutoringu pozostaje szczególnie skuteczna, jeśli chodzi o rozwijanie potencjału młodzieży oraz motywowanie jej do samodzielnej pracy. Tutoring daje to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji i wychowania, czyli uważność na konkretnego wychowanka i możliwość dostosowania ścieżki rozwoju do jego specyficznej sytuacji. Tutoring jest również znakomitą metodą służącą rozwojowi talentów i mocnych stron podopiecznego.

Słowa kluczowe: tutoring, szkoła, innowacje w szkole.

Summary: The author of the article synthetically presents the role and importance of tutoring as a method of relationships, work and education conducted in schools. The text presents the working conditions of the tutoring method and its limitations. The types and types of tutoring that can be implemented in school spaces and conditions were also presented.

Tutoring at school, as an innovative work method, involves properly focusing on the integral development of the student, including knowledge, skills and attitudes. Tutoring is a method of educating and developing a student's personality through an individual relationship with a tutor. The idea of tutoring is to change the reference point: from a rigid framework applied to all students to developing the talents of individual students, taking into account their individual capabilities and preferences, psychophysical features, passions, weaknesses, in order to increase the effectiveness of teaching and upbringing.

The tutoring method remains particularly effective when it comes to developing the potential of young people and motivating them to work independently. Tutoring provides what mass education and upbringing systems usually cannot provide, i.e. attention to a specific student and the ability to adapt the development path to his or her specific situation. Tutoring is also an excellent method for developing the talents and strengths of the student.

Keywords: tutoring, school, innovations at school.

Wstęp

Proces nauczania to wspomaganie naturalnych zainteresowań ucznia i jego dążeń do poszukiwania wiedzy oraz rozwijanie jego umiejętności. Zajęcia szkolne uczniów, zarówno lekcyjne, jak i wspierające jego kształcenie, wymagają zastosowania zróżnicowanych form organizacyjnych, ponieważ cel ich stanowi przygotowanie uczniów do pracy w różnych sytuacjach i układach społecznych. Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie, ma realizować te zadania. Aby właściwie dokonywać tej realizacji, szuka nowych rozwiązań, innowacyjnych metod, gdyż umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy są istotnym warunkiem egzystowania we współczesnym świecie. Nie należy zmuszać ucznia do mechanicznego przyswajania określonej wiedzy w sposób tzw. encyklopedyczny. Potrzeba włożyć wiele wysiłku, aby wiedza ta przydała się w obecnej rzeczywistości.

Jednym z głównych celów dotychczasowej edukacji szkolnej jest niewątpliwie przyrost wiedzy naukowej uczniów. Efekty takiej działalności edukacyjnej szkół charakteryzuje encyklopedyzm, instytucjonalizm i ilościowe podejście. Negatywne skutki tego systemu nauczania uczniowie wyrażają w tradycyjnym powiedzeniu: „zakuj, zdaj, zapomnij”. Niejednokrotnie wpływ na taką wizję edukacji ma też niewłaściwe podejście nauczyciela do ucznia. Nauczyciel skoncentrowany wyłącznie na dydaktycznym ukierunkowaniu edukacji, teoretyk, nie jest bowiem dobrym kompanem na drodze świadomego uczenia się. Wyidealizowaną, ale jak najbardziej możliwą, postawę nauczyciela wobec ucznia stanowi rola doradcy, mentora.

Możliwość wyrównania szans wszystkim uczniom i prowadzenie profilaktyki społecznej przy wsparciu ucznia na trudnej drodze rozwoju przyniesie oczekiwany sukces. Metoda nauczania oparta na edukacji zindywidualizowanej jest jedną z tych technik edukacji, która przynosi wiele korzyści nie tylko nauczycielom, ale przede wszystkim uczniom. Specyficzną formą indywidualnej pracy nauczyciela – tutora z uczniem jest tutoring. Nie stanowi on rozwiązania na wszystkie problemy współczesnego szkolnictwa, ale jest jedną ze ścieżek, która prowadzi nas do zrozumienia tego, czym jest autentyczna edukacja.

Podstawowe założenia tutoringu

Nazwa metody zwanej tutoringiem wywodzi się od pojęcia tutora – rozumianego jako opiekun nieletnich, wychowawca. Współcześnie tutoring ściśle łączy się z pierwotną definicją. Jest pojmowany jako zaplanowany proces rozwoju lidera, który następuje we wspierającej relacji z drugą osobą – tutorem.

Tutoring opiera się na relacji człowieka z człowiekiem, tutora z podopiecznym. To podejście spersonalizowane i całościowe, uwzględniające fakt, że każdy jest inny i że nasze życie i rozwój odbywają się jednocześnie w wielu sferach. W tutoringiu nie tyle chodzi o sprawdzanie, ile ktoś zapamiętał, co o akuszerowanie procesu rozwoju – odkrywania talentów oraz rozwoju umiejętności samodzielnego myślenia i tworzenia. Rozmowy tutoringowe opierają się na rozmowach oraz tematach, które dotyczą kwestii istotnych dla młodych ludzi: poczucia własnej wartości, bycia sobą, planowania czasu, odnalezienia równowagi pomiędzy szkołą a czasem wolnym.

Wspólny mianownik dla wszystkich tutoringów stanowi rozmowa o tym, co dla ucznia ważne w jego życiu¹. Rolą tutora jest wspieranie ucznia w podejmowaniu decyzji oraz zachęcaniu go w kierunku nabywania doświadczeń życiowych. Kierunek ten pozwala dostrzec, jak pomysły i wyobrażenia sprawdzają się w rzeczywistym świecie.

Tutoring nie jest przeciwieństwem edukacji masowej, lekcyjnej. W uwarunkowaniach dzisiejszej edukacji może być jej kontynuacją, dopełnieniem. Nacisk, jaki wywiera na samodzielną pracę, na pobudzanie własnej ciekawości i kreatywności, może w efekcie powodować głębsze i bardziej efektywne korzystanie z różnych form edukacji masowej realizowanej w czasie lekcji.

Istotą metody jest dążenie za liderem, jako niezwykłą i niepowtarzalną osobą, z wyznaczonym planem oraz określonymi celami. To istota indywidualności tutoringiu. Nie ma uniwersalnego, szablonowego wzoru czy zasobu umiejętności, do którego chcemy doprowadzić podopiecznego. To, w jakiej sytuacji znajduje się dana osoba, jaki ma potencjał, talenty, mocne i słabe strony, decyduje i stanowi o indywidualnym wzorcu rozwoju. Zadaniem tutora jest pomoc w odkrywaniu i poprzez współpracę to realizować, gdyż tutoring skupia swoją uwagę właśnie na osobowych potrzebach, problemach i wyzwaniach. To sam uczestnik wyznacza dostosowane do swoich możliwości cele i zakresy pracy, on sam decyduje o kierunku współpracy. Tutor jedynie towarzyszy liderowi, bierze udział w takim stopniu, w jakim ten sobie życzy. Lider natomiast od tutora bierze tyle, ile jest w stanie przyjąć w danym momencie. Spotkania z tutorem bardzo dowartościowują, zaspokajają potrzebę bycia zauważonym.

¹ K. Ratajczyk, J. Gruca, *Przychylna perspektywa*, „Psychologia Nastolatka” 2022, nr 2, s. 63.

Tutor pomaga w efektywnym oraz pełnym wykorzystaniu elementów programu, tak aby stworzyć spójny i idealny plan doskonalenia dla potrzeb rozwojowych lidera. Nie jest to jednorazowe spotkanie z trenerem czy konsultantem, lecz trwający miesiącami proces, podczas którego zdobywane są wspólne doświadczenia, omawiane są partnerskie zadania i toczą się efektywne rozmowy. Ponadto efekty wzmacnia częstotliwość i zaplanowany rytm regularności spotkań. Długofalowe są także rezultaty tych spotkań – wypracowana indywidualna ścieżka rozwoju. Dla tutora istotne znaczenie ma także całościowe wspieranie wszelkiej aktywności ucznia, m.in. w realizacji celów społecznych, przy równoczesnym braniu pod uwagę jego wartości i celów osobistych. Perspektywa takich relacji wynika z założenia, że na nasze zachowania wpływają własne przekonania, poglądy, indywidualna hierarchia wartości, nawyki działania, poczucie tożsamości. Czynniki te mogą podnieść lub obniżyć potencjał ucznia – dlatego tutor uwzględnia obraz całościowy osoby. W metodzie tutoringingu to właśnie samoświadomość jest punktem wyjścia do rozwoju ucznia i przedmiotem wspólnej pracy wychowanka i tutora. Tutoring może być pomocny przy przełamywaniu stereotypowych podziałów. Aby stał się prawidłową relacją, młody człowiek musi dostrzec w tutorze partnera, który mu kibicuje, jest otwarty na jego perspektywę.

W zależności od tego, w jakich warunkach tutoring się odbywa, ze względu na jakie potrzeby i z kim, możemy wyróżnić kilka rodzajów, opisanych poniżej.

Tutoring rozwojowy – realizowany jest w zespole klasowym (oddziale), w którym zadania wychowawcy pełni trzech tutorów mających pod swoją opieką ok. 10 uczniów każdy. Jeden z tutorów, pełniąc funkcję lidera zespołu, wypełnia również wszystkie zadania administracyjno-wychowawcze, spoczywające tradycyjnie na wychowawcy klasy. Obowiązkami tymi, jeżeli tylko to możliwe, powinien podzielić się z pozostałymi tutorami w zespole. Zadaniem, które na pewno powinni wykonywać tutorzy, jest ocenianie uczniów w sferze zachowania, przy czym ocena ta powinna być w jak największym stopniu wynikiem refleksji ucznia. Do tej refleksji mają prowadzić spotkania i rozmowy zwane tutorialami. Tutoring rozwojowy realizowany jest przez cotygodniowe spotkania². Polega na pracy z podopiecznym w obszarze rozwoju jego zainteresowań, talentów, mocnych stron, potencjału, wartości, przekonań oraz charakteru. Tutor wytycza szlak poszukiwań oraz ukierunkowuje rozwój poprzez pracę na celach, planowanie, monitorowanie i motywowanie do wykonania ustalonych zadań, które zmierzają do osiągnięcia celu.

Tutoring wychowawczy – polega na pracy z uczniem w obszarze rozwoju jego postaw życiowych i wychowania w ramach tak zwanego szkolnego wychowawstwa. Tutor w ramach pracy wychowawczej przepracowuje z uczniem różne sytuacje, poprzez różne symulacje lub na podstawie rzeczywistych historii, żeby

² *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacji. Praca zbiorowa*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, wyd. Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 30.

pokazać i wyrobić umiejętność radzenia sobie z trudnościami oraz żeby pomóc w pracy nad postawami, które są szkodliwe i nie przynoszą rozwoju. Tutor w ramach tutoringu wychowawczego zachęca ucznia do wyborów dobrych i proaktywnych postaw.

Tutoring naukowy – polega na pracy z uczniem w obszarze jego zdolności intelektualnych i wiedzy w zakresie jakiegoś działu naukowego. Tutor jest osobą, która – podobnie jak nauczyciel, ale w warunkach jeden na jeden lub jeden na dwa – wpływa na rozwój ucznia poprzez przepracowywanie jakiegoś materiału, używając różnych form przekazu i narzędzi.

Tutoring zawodowy – jedną z nietypowych odmian tutoringu, jakie zachodzą poza szkołą, jest tutoring zawodowy. Polega on na pracy z młodym pracownikiem / uczniem w obszarze jego umiejętności zawodowych w celu przekazania mu niezbędnej wiedzy, kompetencji i doświadczenia oraz cech charakteru, obycia i etykiety zawodowej. Tutor jest osobą bardziej doświadczoną i z większym zasobem wiedzy w danym temacie, który poprzez umiejętne wytyczanie celów, dobieranie zadań i odkrywanie mocnych stron oraz ukazywanie pożądaných cech charakteru wpływa na rozwój młodego pracownika, tak by stał się ekspertem w danej dziedzinie.

Tutoring rodzinny – polega na pracy z młodym człowiekiem przy dużej współpracy z rodzicami. Taki tutoring dotyczy głównie edukacji wczesnoszkolnej, gdzie uczeń nie ma jeszcze wyrobionej świadomości rzeczy ważnych i rodzice są niezbędni w procesie wyznaczenia celów rozwoju i stymulowania jego poczynań i zachowań.

Tutoring rówieśniczy – polega na samoistnym uczeniu się młodszych dzieci od starszych poprzez obserwację i naśladowanie zachowań, reakcji, postaw itp. Można go określić jako „współpracę dwóch uczniów, z których jeden ma większe doświadczenie, wiedzę i poziom kompetencji w jakimś obszarze, a drugi doświadcza trudności w danym zakresie”³. Tutoring rówieśniczy to przede wszystkim proces, który rozwija kompetencje społeczne w zakresie współdziałania w parze. Stanowi metodę, w której istotnym elementem jest, by nauczyciel potrafił ukierunkować interakcję pomiędzy uczniami w taki sposób, by była ona satysfakcjonująca i bezpieczna dla każdej ze stron. Współpraca rówieśnicza owocuje nie tylko lepszymi stopniami uczniów z trudnościami, ale rozwojem procesu socjalizacji.

Tutoring w domu – inną nietypową formą tutoringu, jaka zachodzi poza murami szkolnymi, jest tutoring w domu lub tutoring domowy. Polega na pracy z dzieckiem/podopiecznym w szerokim zakresie rozwoju w oparciu o poszukiwanie mocnych stron, wytyczanie celów i motywowanie. Wypracowane cele

³ A.I. Brzezińska, K. Appel, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 2.

muszą być spójne z tym, co ma miejsce w domu. Oczekiwania co do osiągnięć ucznia w procesie tutoringingu nie powinny odbiegać od tego, czego uczeń doświadcza w domu. Jest to niezbędne dla jego komfortu psychicznego oraz tworzenia warunków bezpiecznego rozwoju. Niedopuszczalna jest sytuacja, kiedy w domu uczeń nie tylko spotyka się z innym systemem wartości, ale jest wręcz nastawiany buntowniczo do tego, co zostaje mu proponowane w szkole w trakcie procesu tutoringingu. W tak niesprzyjających i niestwarzających bezpieczeństwa warunkach bardzo trudno wpływać na rozwój, osiągać cele i normalnie funkcjonować w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Dlatego rola rodzica w procesie tutoringingu jest bardzo ważna i stanowi ważną część składową całego rozwoju. Oczekiwania rodzica, ucznia i tutora powinny być spójne dla jego dobra w kontekście jego rozwoju. Tutor jest swoistym mediatorem pomiędzy uczniem i rodzicem, uznając rodziców jako ekspertów w sprawach rozwoju ich dziecka oraz uznając ucznia jako coraz bardziej świadomego partnera, który jest w okresie określania swojej tożsamości, wchodzi w wiek dorosłości i poszukuje własnego ja.

Modele relacji edukacyjnej i role ich uczestników

Edukacja jest interakcją. W procesie kształcenia mamy do czynienia z interakcją społeczną i to edukacyjną interakcją społeczną, kiedy to intencją przynajmniej jednej ze stron jest spowodowanie określonej zmiany u partnera interakcji. Kierunek tej zmiany, jej zakres, intensywność, stosowane sposoby i środki jej wywołania oraz wzmocnienia – to wszystko pozostaje na planie dalszym i przybiera określony kształt w zależności od cech owej interakcji edukacyjnej. W procesie edukacji nauczyciel i uczeń, tak jak rodzic i dziecko, wchodzi w specyficzną relację. Od jej jakości zależą efekty uzyskiwane we wszystkich obszarach odnoszących się do realizacji celów stricte edukacyjnych (realizacja „programu”), celów związanych z indywidualnym rozwojem partnerów interakcji oraz celów związanych z funkcjonowaniem grup, w jakich oboje są „zanurzeni”. Te trzy wątki – edukacyjny, zmiany indywidualnej i zmiany grupowej – konstruują przestrzeń, w jakiej wszyscy partnerzy interakcji edukacyjnej się poruszają – albo świadomie, albo „po omacku”. W zależności od tego, jak przebiega interakcja edukacyjna, takie będą jej skutki odnośnie do trzech wspomnianych wątków⁴.

Modele relacji:

- **Przyzwolenie uczeń – nauczyciel** – spontaniczna aktywność ucznia i dostosowująca się do niej aktywność nauczyciela. Dominującą pozycję zajmuje uczeń, a działania nauczyciela są mu podporządkowane i wynikają z rytmu jego aktywności. Nauczyciel nastawiony jest na szybkie i trafne

⁴ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, Wrocław 2009, s. 69.

rozpoznawanie potrzeb ucznia i dopasowywanie do nich swojej oferty edukacyjnej, czyli pełni funkcję instrumentalną względem jego zachowań i potrzeb. Nie może wejść z uczniem w pełni w podmiotową relację, gdyż sam został uprzedmiotowiony – sprowadzony do roli narzędzia zaspokajającego potrzeby i zainteresowania ucznia. Słowa klucze: bezpieczeństwo, akceptacja, zrozumienie, wsparcie i pomoc, atrakcyjność oferty edukacyjnej, pozytywne informacje zwrotne.

- **Nakaz nauczyciel – uczeń** – zaplanowana aktywność nauczyciela i kierowana przez niego aktywność ucznia. Pozycja nauczyciela jako organizatora i kontrolera procesu kształcenia jest dominująca. Nauczyciel stanowi „narzędzie” realizacji oferty edukacyjnej, a uczeń sprowadzony zostaje do roli biernie poddającego się stosowanym procedurom.
- **Konflikt nauczyciel →X← uczeń** – linia działania ucznia i nauczyciela, czyli linia spontanicznej aktywności ucznia i zaplanowanej, dążącej do kontrolowania go aktywności nauczyciela krzyżują się i nierzadko wchodzi w konflikt. Obie strony działają zgodnie z własnym programem, przy czym uczeń dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, a nauczyciel swoich, co doprowadza do konfliktu dwóch, często całkowicie sprzecznych ze sobą tendencji. Nauczyciel dysponuje znacznie większą władzą (siłą), a więc i środkami przymusu (dyscyplinowania) stosowanymi po to, aby uczeń zaczął realizować jego program.
- **Współpraca nauczyciel ↔ uczeń** – skoordynowana aktywność ucznia i nauczyciela, czyli ich współdziałanie oparte na wynegocjowanym i przez to częściowo wspólnym systemie znaczeń i celów działania. Uczeń i nauczyciel są równie ważni. Podejmowane działania stają się wspólnym zadaniem, wspólnym przedsięwzięciem, a naturalna różnica w poziomie kompetencji (w różnych obszarach raz na korzyść ucznia, raz nauczyciela) tworzy napięcie stymulujące do podejmowania zadań – czasem wspólnie, a czasem samodzielnie. W modelu tym – jedynym, który stanowić może podstawę tutoringów – mamy do czynienia z prawdziwie podmiotową (dwupodmiotową) relacją ucznia i nauczyciela. Dla obu stron bowiem ważny jest partner jako osoba wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Ów dwupodmiotowy charakter interakcji nauczyciel – uczeń przenosi się, zgodnie z zasadą działania systemów dynamicznych, na inne interakcje: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzice, uczeń – uczeń, uczeń – rodzice. Zatem tworzenie społecznego, bogatego i co ważniejsze zróżnicowanego środowiska uczenia się staje się tu jednym z ważniejszych wspólnych zadań – społeczności nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Istota dwu- i wielopodmiotowych interakcji sprowadza się do tego, iż partne-

rzy mają wspólny system znaczeń. Nie jest on narzucony czy nadany jako gotowy przez żadną ze stron, ale wspólnie w toku długotrwałego procesu negocjowania wypracowywany. Stanowi on wspólny układ odniesienia dla wszystkich, którzy w procesie tym uczestniczyli. Nigdy nie pokrywa się całkowicie z prywatnym systemem znaczeń poszczególnych osób (nauczycieli, uczniów i ich rodziców). Zatem w interakcjach o charakterze podmiotowym uczestniczą osoby jednocześnie ze swymi własnymi prywatnymi systemami znaczeń, które określają kierunki i dynamikę podejmowanych przez nie samodzielnych działań, jak i z podzielanym z partnerem (partnerami), wspólnie wynegocjowanym systemem znaczeń, stanowiącym podstawę wspólnych działań. Edukacja jest spotkaniem osób o różnych kompetencjach⁵.

Współczesna edukacja to nie tylko najnowsze trendy, nowoczesne technologie czy szybkie rewolucyjne zmiany. „Edukacja to relacja”, która jest fundamentem **dla naszej inicjatywy, kreatywności i przedsiębiorczości**. Zatem gdy zależy nam na tym, by zarazić uczniów jakąś ideą, pasją uczenia się, by przekazać im swój entuzjazm do własnych pomysłów (do własnego przedmiotu), warto zacząć od budowania relacji. Wszędzie tam, gdzie stawia się na ciekawość drugiego człowieka i na asertywną komunikację pełną szacunku, oparcie się na relacjach jest kluczowe do „budowania dobrej szkoły”. Relacje to podstawa edukacji i wychowania. Wystarczy spojrzeć na najbardziej efektywne systemy edukacyjne (np. fiński), gdzie funkcjonowanie w grupie na podstawie wzajemności to fundament efektywnej nauki.

Relacja ucznia z nauczycielem stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na efektywność nauczania. Uczniowie, którzy lubią swojego nauczyciela i czują jego życzliwy, odwzajemniony stosunek do nich, uczą się szybciej i bardziej skutecznie. Pozytywne relacje z nauczycielem oraz odwzajemniony szacunek są ważniejsze od liczebności klasy czy wiedzy merytorycznej nauczycieli. Takie zachowania wpływają również na wytworzenie się bezpiecznej atmosfery, która okazuje się być priorytetem podczas procesu uczenia się. Przyzwolenie na zadawanie wszelkich pytań, traktowanie błędów jako okazji do uczenia się to filary bezpiecznej sytuacji edukacyjnej, która zapewnia uczniom pewność siebie.

Metody pracy stosowane w tutoringu

Indywidualny kontakt, który stanowi istotę tutoringu, pozwala opiekunowi rozpoznać przede wszystkim mocne strony ucznia, rozmaite talenty i zainteresowania, przekonania, poglądy, stosunek do siebie, innych ludzi i świata jako takie-

⁵ Ibidem, s. 74.

go. Pomocne są tu metody pozwalające na pogłębienie tej wiedzy zarówno u tutora, jak i u ucznia (samowiedzy). Szeroka znajomość ucznia pozwala tutorowi na stosowanie różnych form wspierania jego rozwoju, przede wszystkim jednak tych, które nazywamy „strategiami pozytywnymi”, wykorzystujących mocne strony i posiadane zasoby w budowaniu wysokiego, ale adekwatnego poczucia własnej wartości oraz umiejętności samodzielnego radzenia sobie z nieuniknionymi problemami życiowymi, w tym także związanymi z procesem uczenia się i bycia w grupie.

Model GROW

To jeden z najpopularniejszych modeli. Jego nazwę można przetłumaczyć jako „ROŚNIJ”. Stanowi zarazem jedno z najprostszych narzędzi stosowanych w doradztwie i tutoring. Jest to model umożliwiający pracę na celach. Pozwala na skuteczne rozwiązywanie konkretnych problemów. Model GROW doskonale nadaje się do przeprowadzenia pełnej sesji tutoringowej i pozostawia duże pole do eksperymentowania i dostosowywania narzędzia do ucznia. Elementami modelu GRWO są:

- **Goal** – cel

To odpowiedź na pytanie, czego pragniesz lub czego chcesz. Precyzyjne i samodzielne określenie celu ma ogromne znaczenie dla wzrostu motywacji i odpowiedzialności. Podstawowe pytania, które służą stawianiu celu: „Czego pragnę, czego chcę?”, „Po czym poznam, że to osiągnąłem?”, „Jak będę się czuł, gdy osiągnę cel?”, „Kiedy chcę osiągnąć cel?”.

- **Reality** – rzeczywistość

Konieczny jest nie tylko dobry ogląd rzeczywistości, która otacza ucznia, ale i dostrzeżenie siebie samego (i swoich reakcji i emocji) w tym wszystkim. Poznanie i rozumienie rzeczywistości pozwala przybliżyć cele. Może ono zostać zakłócone przez posiadane przez podopiecznego przekonania, lęki, obawy. Podstawowe pytania, które służą badaniu rzeczywistości: „Jaka jest obecna sytuacja?”, „Co czuję?”, „Jakie czynniki wpłynęły podjęcie dotychczasowej decyzji?”, „Jakie mechanizmy wpłynęły na obecną sytuację?”.

- **Options** – opcje

W pracy z podopiecznym istotne jest, jak różnorodne możliwości (opcje), które umożliwiają osiągnięcie celu, jesteś sobie w stanie wyobrazić. Na tym etapie kluczowe jest wygenerowanie jak największej liczby pomysłów. To właśnie na tym etapie przydatne stają się techniki kreowania pomysłów. Podstawowe pytania, które odkrywają możliwości: „Jakie mam możliwości, by osiągnąć cel?”, „Jakie jeszcze?”, „Gdybym dysponował nieograniczonymi zasobami, to co mógłbym jeszcze zrobić?”.

- **Will** – wola

Kluczowym elementem jest określenie tego co, kiedy i przez kogo ma być zrobione. Konieczna jest próba wskazania, jakie przeszkody mogą się pojawić. Określenie przeszkód pozwala zastanowić się, jak można im zaradzić i przeciwdziałać. Podstawowe pytania, które możesz zadać: „Co zamierzam zrobić?”, „Kiedy to zrobię?”, „Jakie przeszkody mogę napotkać na swojej drodze?”, „Jak mogę poradzić sobie z tymi przeszkodami?”, „Kto powinien zostać powiadomiony o planowanych działaniach?”.

Model POKARM

Rolą tutora jest pomóc uczniowi osiągnąć określone cele. Musimy być świadomi, że podstawą sukcesu w realizacji celów jest sposób właściwego ich określenia. Można odwołać się do SMART’u, jednak w tutoring u stosuje się też alternatywne narzędzie skutecznego wyznaczania celów, znane pod nazwą POKARM. To metoda wyznaczania celów. Słowo POKARM to akronim pochodzący od pierwszych liter słów „pozytywny”, „opisany”, „konkretny”, „ambitny”, „realny” i „mierzalny”. W tutoring u stanowi metodę pozwalającą na formułowanie celów w oparciu o wskazane sześć postulatów: pozytywny – tylko to, czego klient chce mieć więcej; opisany – co to znaczy dla klienta (np. dobra praca); konkretny – by łatwo zrozumieć cel klienta; ambitny – musi być dla klienta wyzwaniem; realny – musi być zależny od klienta; mierzalny – skąd klient będzie wiedział, że osiągnął cel. Postępowanie zgodnie z w/w postulatami umożliwia poprawne sformułowanie celu rozwojowego ucznia. Działanie zgodne z koncepcją POKARM pomaga w prawidłowym wyznaczaniu celów i zwiększa szanse na ich osiągnięcie. Wyznaczane zgodnie z tą techniką cele są lepiej przyswajane przez świadomość oraz podświadomość. Dodatkowo skonstruowanie celu w oparciu o POKARM pozwala dokonać uczniowi i tutorowi automatycznej wizualizacji celu. Jest to związane z obrazowym określaniem dążenia.

Feedback – praca na informacji zwrotnej (feedback’u) ma na celu przekazywanie drugiej stronie konstruktywnych informacji zwrotnych, umożliwiających zwrócenie uwagi na jakąś konkretną kwestię. W tutoring u będą one dotyczyły zwykle zachowań i działań związanych z rozwojem konkretnych kompetencji (kompetencji kluczowych). Celem feedbacku jest rozwój drugiej osoby, zwiększenie jej samoświadomości, poprzez udzielanie mu bezpośredniej informacji zwrotnej dotyczącej konkretnych zachowań i podejmowania określonych działań. Dzięki informacjom zwrotnym człowiek dowiaduje się, jak jest odbierany przez tutora (w rozumieniu jak jest postrzegany przez świat zewnętrzny). Rezultatem dobrze udzielonego feedback’u powinna być zmiana zachowania i przekonań. Wyróżnikiem efektywnego przekazywania informacji zwrotnej jest zwracanie się do podopiecznego (ucznia) wprost.

Analiza SWOT – Analiza SWOT to popularna technika pozwalająca na porządkowanie i analizę informacji. Nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów określających cztery elementy składowe analizy (*strengths* – mocne strony, *weaknesses* – słabe strony, *opportunities* – szanse potencjalne lub zaistniałe w otoczeniu i *threats* – zagrożenia możliwe lub istniejące w otoczeniu). Jest to skuteczne narzędzie analizy strategicznej. Pozwala wykorzystać zgromadzone informacje do opracowania strategii działania opartej na silnych stronach i szansach, przy jednoczesnym eliminowaniu bądź ograniczaniu słabych stron i zagrożeń. Zmiana i rozwój nigdy nie dzieje się bowiem w odosobnieniu. Na naszego podopiecznego oddziałują cały czas różne czynniki, mające pozytywny, jak i negatywny wpływ. Pomagające w rozwoju bądź utrudniające go. Analiza SWOT jest techniką syntezy, służącą porządkowaniu informacji. W tutoringach stosowana może być do analizy wewnętrznego i zewnętrznego środowiska podopiecznego w trakcie planowania przez niego działań rozwojowych.

Tutoring jako czynnik rozwoju nauczyciela i ucznia

Szkoła jest instytucją, od której społeczeństwo oczekuje spełniania określonych funkcji. Ma ona przygotowywać oraz wyposażyć w wiedzę i umiejętności do dalszego kształcenia oraz do podjęcia aktywności zawodowej. Rozwój człowieka to wspólne przedsięwzięcie jego i innych ludzi wokół niego, a spotkania tutorskie są tego typu wspólnym działaniem realizowanym przez ucznia i nauczyciela-tutora. Tutoring daje szansę rozwoju zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciel-tutor nie występuje jednak w roli równorzędnego partnera w interakcji z uczniem, tylko staje się mediatorem pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on żyje i funkcjonuje. Tutor dostarcza uczniowi stymulacji do eksplorowania rzeczywistości. Idea tutoringów opiera się na zindywidualizowanym podejściu do wychowanka. Osoby, które współpracują w tej relacji, łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu ucznia. Wszystko to dzieje się w przestrzeni określonej przez mentora z udziałem ucznia, przy czym cele rozwojowe przynajmniej ogólnie powinny być uzgodnione na początku interakcji tutorskiej. Sposób ich osiągnięcia musi być dynamiczny, zmienny, zależny od momentu rozwoju tak ucznia, jak i mentora, uwzględniający zmiany w środowisku.

Praca metodą tutorską może stać się dla nauczyciela nowym „sposobem i płaszczyzną interakcji z uczniami, ale jednocześnie ważnym sposobem stymulowania samorozwoju, budowania wsparcia zawodowego w grupie kolegów-nauczycieli, a także przyczyną tworzenia nowych, trwałych sieci społecznych”⁶. Świadomość

⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 103.

znaczenia własnych wartości zwiększa szanse na wykorzystanie pojawiających się perspektyw. Stawia ona szereg nowych wyzwań. Należy pamiętać, że metoda ta nie jest „lekiem na wszystko”. Elementarna i nierozłączna jest wiara w możliwości i umiejętności ucznia zamiast demonstrowania swojej przewagi. Podmiotowe traktowanie każdego, niezależnie od tego, jak obecnie postępuje, obdarowanie go szacunkiem i zaufaniem sprzyja pogłębianiu jego wiary w swoje możliwości i poczucia własnej wartości.

Nauczyciel, jak i jego uczniowie, zmierzając w określonym wspólnie kierunku i w obszarze nakreślonym „rusztowaniem”, korygując je, zależnie od tego, co dzieje się z grupą czy z poszczególnymi osobami, mogą wypełniać owo rusztowanie różnymi treściami. „Wiem, dokąd idę i o co mi chodzi” daje im jednocześnie pewność i bezpieczeństwo, ale i odwagę wprowadzania zmian, czasem radykalnych do przygotowanych wcześniej planów, pozwala na tworzenie, na niestandardowe wykorzystywanie tego, co wokół dostępne, na to, by z każdego przedmiotu móc uczynić „środek dydaktyczny”, a z każdej sytuacji pretekst do rozmów o wartościach i ich roli w życiu człowieka. Dopiero w toku relacji w pełni podmiotowej tutor zaczyna odgrywać swoją pozytywną rolę, bo powstaje klimat bezpieczeństwa pozwalający wszystkim uczestnikom interakcji – zarówno nauczycielom, jak i uczniom – na podejmowanie działań niezależnie od ich treści, o charakterze twórczym.

Skuteczność tutoringu ma dwa wymiary: wymiar efektywności, wyrażany stopniem realizacji założonych celów, oraz wymiar etyczny, wyrażany stopniem uwzględniania indywidualności (w tym ich systemów wartości) osób zaangażowanych w relację edukacyjną, czyli nauczyciela, ucznia i jego rodziców. Nie chodzi tu o nienaruszanie wspomnianych systemów wartości ani o proste ich uznawanie czy tolerowanie. Chodzi natomiast o to, iż tylko w toku interakcji dwu- lub wielopodmiotowej współpracy wszyscy partnerzy mają okazję nie tylko do postępowania zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami (respektując jednocześnie wartości partnera i szanując jego autonomię), ale także do ich wzbogacania, korygowania bądź przekształcania w wybranym przez siebie obszarze, kierunku i tempie. Tutoring szkolny to efektywne wsparcie dla pracy dydaktycznej oraz wychowawczo-opiekuńczej nauczycieli. Jest to doskonała forma uzupełnienia lub zastąpienia dotychczasowego modelu wychowawstwa klasowego. Staje się on szansą do stworzenia przyjaznego środowiska oraz zbudowania indywidualnej relacji między tutorem a jego wychowankiem. Tutor, występujący jako indywidualny opiekun ucznia, poprzez budowanie relacji, współpracę i wsparcie podopiecznego, ma okazję poznawać jego potencjał i skutecznie pracować nad rozwojem jego mocnych stron. Relacja tutorska staje się więc bazą rozwoju dla ucznia i nauczyciela. Uczeń ma kontakt z „mądrym dorosłym”, nauczyciel zaś czuje się w tej relacji spełniony i może uniknąć wypalenia zawodowego.

Wpływ tutoringu na pracę dydaktyczną szkoły

Tutoring w szkole zakłada łączne traktowanie opieki, wychowania i nauki. Wprowadzenie go do szkoły jest w pełni uzależnione od demokratycznej decyzji poszczególnych jednostek, a następnie poddawane uczniowskim wyborom. Niepowodzenia dydaktyczne, wynikające niejednokrotnie z wielu tzw. poza przedmiotowych, pozanaukowych przyczyn, stają się przyczyną następnych, objawiając się w postaci słabych efektów w zakresie kształcenia. W konsekwencji niepowodzeń dobrze jest więc ustalić ogólnie zdecydowanie wymagające wzmocnienia i uczynić to nawet, gdyby podejmowane zabiegi osadzały się jedynie w obszarze związanym z efektów.

Szkoła powinna być miejscem, w którym uczeń, jak i nauczyciel odczuwają komfort psychiczny i fizyczny. To właśnie w szkole kształtuje się świat wartości wychowanków, więc nauka mogłaby być przyjemną wędrówką. W pracy tej nauczyciel zderza się z wymaganiami władz oświatowych, współpracowników, dzieci oraz szkoły jako instytucji. Istnieje konieczność obcowania z innym człowiekiem – praca nad nim jest jak najbardziej istotna i zmienna. Ten bliski kontakt interpersonalny wiąże się z zaangażowaniem i wymianą emocjonalną. W takiej sytuacji trudno zachować zdrowy dystans pomiędzy sytuacjami zawodowymi a prywatnymi. Emocjonalny stosunek do problemów, które pojawiają się w pracy nauczyciela, jest nieodzowny⁷. Wymagania wobec kadry nauczycielskiej czynią ich odpowiedzialnymi za rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny zarówno swój własny jak i samego nauczyciela.

Istnienie w szkole tutoringu jako efektu dokonanego przez uczniów wyboru należy interpretować w kategorii funkcji potrzeb uczniów i zdolności szkoły do zmian. Przyjęło się uważać, że w wielu szkołach tkwi mało rozpoznany i przez to w wielu zakresach niewykorzystywany potencjał. Sztywność założeń i szkolnych przepisów zdecydowanie hamuje aktywność personelu pedagogicznego placówek, uczniów zaś pozostawiając „samymi sobie”. Nauczyciele są jednocześnie zaangażowani w planowanie rozwoju swojej placówki szkolnej. Prawie wszyscy są członkami zespołów mających na celu udoskonalanie działania danej placówki oświatowej. Są zobowiązani do społecznej, pozalekcyjnej pracy dydaktycznej.

Niewątpliwie w dzisiejszym świecie nauczyciel jest osobą, która najdłużej przebywa z uczniem, najlepiej go zna i ma największe możliwości udzielania mu wsparcia. Tradycyjny nauczyciel kojarzony jest z dobrym wykładowcą nauczanego przedmiotu, sprawnym mówcą, dobrym organizatorem, który ma siłę przebiecia, wyjaśnia trudne pojęcia. Natomiast obecnie edukacja potrzebuje nauczyciela inspirującego i motywującego równocześnie. Wspierający nauczyciel to przede wszystkim taki, który dobrze zna ucznia i któremu zależy na dobru podopiecz-

⁷ D. Elsner, *Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 2001, s. 56.

nego, stawia mu wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy. Teraźniejsza szkoła i jej nauczyciele-wychowawcy powinni koncentrować się na skutecznym wspieraniu rozwoju ucznia i własnym. W odniesieniu do szkoły z działającymi nauczycielami-tutorami zmiany te mogą dotyczyć przede wszystkim:

- doskonalenia własnego warsztatu pracy,
- rezygnacji z pracy z uczniami, gdy tutor jest świadomy, że źle pracuje, a efekty są niezadowalające,
- wprowadzenia do szkoły osób, które zwłaszcza w sytuacji, gdy młodzież ma trudności w nauce, z punktu widzenia merytorycznego okażą się skuteczne i mogą zainspirować do uczenia się oraz do wysiłku i pracy nad sobą.

Uczniowie powinni odczuwać przyjemność i radość z uczenia się. Czynniki, które sprawiają taką możliwość wg Damiana Radmera⁸, są:

- przyjemność robienia czegoś dla innych;
- przyjemność własna;
- pokonywanie wyzwań;
- radość z opanowania umiejętności i osobistego doskonalenia się.

W obecnej szkole, rozwijającej się na podstawach cyfryzacji, w której wiele spraw wychowawczych odsunięto na bok, wyeliminowano lub wystawiono na próbę, tutoring staje się coraz bardziej niezbędny, gdyż może on wspierać wychowanie. „Tutoring ma na celu zbudowanie alternatywy dla systemu wychowawstwa klasowego”⁹. Zwolennikom tutoringu zależy na tym, aby stworzyć sytuację, w której pojawi się możliwość wyboru przez uczniów swego mentora.

Tempo i zakres zmian dokonujących się w funkcjonujących obecnie szkołach są zbyt powolne i powierzchowne. Niestety koncepcja szkoły masowej stoi w sprzeczności z ideą tutoring. Praca wychowawcy z trzydziestoosobową klasą nie daje takich relacji jak grupa sześć- czy siedmioosobowa. Doświadczenia nauczyciela ukazują, jak bardzo potrzebne jest tworzenie mniejszych oddziałów, aby praca była wydajniejsza, a efekty widoczniejsze.

„Obecny system kształcenia nauczycieli jest skostniały i nie przygotowuje ani do teraźniejszości, ani do przyszłości”¹⁰. W takiej sytuacji skomplikowane jest mó-

⁸ D. Radmer, *2 tygodnie później. Jak się naprawdę skutecznie motywować?*, www.freelarning.org (dostęp: 19.01.2024 r.)

⁹ B. Fingas, M. Szala, P. Czekerda, *Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wrocław 2015, s. 115.

¹⁰ *Tutoring w szkole...*, op. cit.

wienie o racjonalnej polityce i przygotowania nauczycieli do współczesnych wyzwań kształcenia młodych ludzi. Niezmiernie istotne znaczenie ma w tutoringach wychowawczy dialog nauczycieli z podopiecznymi. Aby zaistniał, niezbędne w ich relacjach są: szacunek, zaufanie, budowanie poczucia własnej wartości i właśnie dialog oparty na określonych, akceptowanych zasadach. Dla samej szkoły tutoring przynosi duże korzyści: podnosi się motywacja, zmieniają się relacje w niej panujące, zwiększa się frekwencja, a obniża się stopień zachowań agresywnych.

Tutoring jest długofalowym procesem. Daje możliwość pracy z uczniem na przestrzeni kilku lat. W tym czasie uczeń i tutor mogą się dobrze poznać, co jest szczególnie istotne, by obie strony mogły się sprawdzić w różnych sytuacjach. Uczniowie inaczej zachowują w klasie, na zajęciach, a inaczej funkcjonują w relacji indywidualnej.

Wyraźnie zauważalne jest, że tutor pomaga uczniowi w adaptacji w szkole. Dla ucznia, który przechodzi np. ze szkoły podstawowej do szkoły ponadpodstawowej, tutor jest tą osobą, która pomaga mu w tę szkołę „wejść”. Tutor staje się tzw. osobą pierwszego kontaktu, może np. rozwiązać niektóre problemy, którymi do tej pory zajmował się pedagog szkolny.

Tutor jest też źródłem wiedzy dla innych nauczycieli. Może podpowiedzieć nauczycielom, w jaki sposób z tym uczniem postępować i pracować, aby uzyskać jak najlepsze rezultaty.

Ważną kwestią są zainteresowania ucznia, które należy traktować bardzo poważnie. Tutor ma szansę stać się partnerem do dyskusji na ich temat – innym niż kolega i koleżanka.

Dla wielu młodych ludzi tutoring szkolny staje się modelem relacji z osobą dorosłą. Często uczniowie nie mają bowiem doświadczeń w partnerskich relacjach z dorosłymi. Rzadko zdarza się, żeby jakiś dorosły rozmawiał z nimi „poważnie”, zadając „poważne” pytania czy starając się dowiedzieć, co rzeczywiście młodzi na dany temat myślą.

Szanse i zagrożenia dla skutecznego tutoringów w szkole

Otoczenie wewnętrzne szkoły w najogólniejszym zarysie decyduje i wyznacza poziom innowacyjności i kreatywności oraz otwartości danej organizacji na zmiany. Jest to szczególnie istotne w stale i szybko zmieniającej się rzeczywistości, z jaką współcześnie mamy do czynienia. Elastyczne i nowoczesne podejście danych podmiotów daje zdecydowanie większą gwarancję powodzenia przy implementowaniu zmian niż ta o której tu mowa, której celem jest jedynie dbałość o zachowanie status quo.

Elementy otoczenia wewnętrznego szkoły będą musiały być rozpoznane i uwzględniane w procesie wprowadzania tutoringu w szkole. Zdecydowanie zadanie to będzie łatwiejsze i bardziej skuteczne, jeśli zarówno kadra kierownicza szkoły, jak i jej pracownicy pedagogiczni stworzą proinnowacyjną kulturę. Wydaje się, że przy aktywnym, a nawet tylko adaptacyjnym sposobie reagowania szkoły na zmiany i elementy jej zewnętrznego otoczenia organizacyjnego, wprowadzenie tutoringu stanie się możliwe pod warunkiem, że uda się do tej metody wsparcia szkoły w jej funkcji wychowawczo-opiekuńczej przekonać w pierwszej kolejności jej dyrektora i cały zespół. Dla każdego dyrektora szkoły jest to podstawowe zagadnienie z punktu widzenia poziomu efektywności kierowanej przez niego placówki. W tym wymiarze należy dostrzec, że tutoring, kształtując nowe, pozytywne relacje społeczne w szkole, będzie miał bezpośredni wpływ na poziom zaspokojenia tzw. potrzeb psychospołecznych, takich jak: dowartościowanie, okazywanie zaufania, szacunek, uznanie, samodzielność, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, podmiotowość oraz dostęp do informacji. Sprawą to z kolei, że wzrośnie liczba osób, czyli podmiotów organizacji, przyczyniających się do powodzenia całości, a zatem, z prakseologicznego punktu widzenia, instytucja szkolna będzie stale poprawiać sprawność i efektywność swej pracy. Innymi słowy: im więcej dzięki tutoringowi będzie w szkole osób (uczniów i nauczycieli), które będą pozostawać wobec siebie w relacji mistrz – uczeń, tym wyższa będzie świadomość, że ich psychospołeczne potrzeby są w szkole zaspokajane. Będą po prostu czuli się w niej lepiej i bezpieczniej, co będzie sprzyjać realizacji wspólnych celów i utożsamiać się ze swoją szkołą.

Będzie się tak mogło dziać choćby dlatego, że tutoring, w swej istocie uwzględniający wzajemną dbałość tutora i jego podopiecznego o zaspokajanie powyższych potrzeb, warunkuje i jednocześnie wspiera zrównoważony rozwój osobowości człowieka w zgodzie z jego predyspozycjami i możliwościami. Z kolei rosnąca liczba osób mających poczucie zaspokojenia własnych potrzeb będzie współprzyczyniać się do tego, aby ich szkoła, w tym najbardziej powszechnie rozumianym sensie, stawała się po prostu dobra. W ten właśnie sposób tutoring sprzyjać będzie poprawie efektywności pracy szkoły w obszarze wychowawczo-opiekuńczym.

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest dokonanie analizy potencjalnie istniejących w otoczeniu organizacyjnym szkoły przeszkód, które mogłyby utrudnić wprowadzenie tutoringu. Niechęć polskiej szkoły do zmian i jej stosunkowo niewielka skłonność do kreatywności, bagatelizowanie znaczenia kompetencji emocjonalnych w wykonywaniu zawodu nauczyciela, nadmierna koncentracja szkoły na realizacji treści programowych, przedłużanie procedur przed podjęciem niezbędnych decyzji oraz ich realizacją – to główne przeszkody dla wprowadzenia tutoringu do szkoły. Tkwią one zarówno w wewnętrznym, jak i zewnętrznym otoczeniu i w swej istocie mogą być źródłem oporu wobec zmiany, jaką on ze sobą niesie. Należy zatem dostarczyć dyrektorom i nauczycielom szkoły, w której tutoring będzie

wdrażany, przekonującej wiedzy o tym, że nie jest on kolejną zmianą, która burzy dotychczasowy ład organizacyjny, może natomiast stać się rzeczywistym wsparciem dla podnoszenia jakości działania szkoły w obszarze wychowawczo-opiekuńczym. I to wsparciem, którego źródło znajduje się nie poza szkołą, ale w niej samej. Zamiast przekazywać wiedzę i przekonywać do tutoringów, tak ukierunkować pracę nauczycieli w trakcie pierwszych szkoleń, aby oni sami doszli do przekonania, że szereg działań, które podejmują w szkole ma rzeczywisty tutorski charakter. Chodzi o to, aby tutoring został przez samych nauczycieli odkryty w ich szkole i aby owo odkrywanie przebiegało według algorytmu: odnajdywanie tutora w sobie – wzmacnianie własnych kompetencji tutorskich – wsparcie udzielanie innym w stawianiu się tutorem – ostateczne wdrażanie tutoringów w szkole. Generalnie można powiedzieć, że mimo realnych zagrożeń dla tutoringów istnieje szereg czynników tkwiących w zewnętrznym otoczeniu organizacyjnym szkoły, które mogą sprzyjać jego upowszechnieniu w całym systemie edukacji, a mianowicie: kryzys obecnego modelu szkoły niedostosowanego do wyzwań współczesności i wynikająca stąd potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań, przykłady dobrych rozwiązań w systemach edukacyjnych innych krajów, możliwość wsparcia finansowego w ramach programów wspólnotowych, sprzyjające rozwojowi edukacji założenia wspólnotowej strategii edukacyjnej, szczególnie te dotyczące rozwijania kluczowych kompetencji. Istotnego znaczenia w kontekście możliwości wprowadzenia tutoringów do polskiej szkoły nabiera zapis stanowiący, że szkoła i poszczególni nauczyciele zobowiązani są także do podejmowania działań mających na celu indywidualizowane wspomaganie rozwoju ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości¹¹. Konsekwentne odwoływanie się czy wręcz egzekwowanie realizacji obu tych postulatów może stać się punktem wyjścia do urzeczywistnienia w warunkach polskiej szkoły idei edukacji zindywidualizowanej, nie tylko w odniesieniu do obszaru wychowawczo-opiekuńczego, ale także dydaktycznego. Możliwości takie niesie ze sobą właśnie tutoring, który pozwoli na zapoczątkowanie procesu budowania w szkole „kultury bez przegranych”, gdzie każdy uczeń będzie mógł oczekiwać na wsparcie swego indywidualnego rozwoju w ramach nowego typu relacji społecznych. Takie podejście do edukacji może również sprzyjać przekształcaniu się polskiej szkoły z instytucji kształcąco-wychowawczej w instytucję przygotowującą do życia w społeczeństwie informacyjnym opartym na wiedzy. W takim modelu szkoły proces nauczania – uczenia się stawałby się zdecydowanie bardziej zindywidualizowany, co, przy szerokim zastosowaniu środków i narzędzi technologii informacyjnych, nie stanowiłoby żadnego utrudnienia dla właściwej organizacji nauczania, a jednocześnie oznaczałoby możliwość znacznego odejścia od sztywnych ram systemu klasowo – lekcyjnego na rzecz bardziej efektywnej pracy indywidualnej oraz zespołowej, w tym międzyoddziałowej, opartej na realizacji wybranych zadań szkoły metodą projektów edukacyjnych o interdyscyplinarnym charakterze.

¹¹ S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2007, s. 51.

Siła indywidualnego oddziaływania w relacji tutor – podopieczny jest znacznie większa, niż to ma miejsce w przypadku relacji wychowawca – klasa. Po drugie, tutor mający również określoną grupę podopiecznych może, a wręcz powinien, podejmować działania zespołowe, których istotą byłoby realizowanie wspólnych zadań dających uczniom możliwość nabywania różnorodnych kompetencji społecznych poprzez pełnienie określonych, stałych bądź doraźnych, funkcji w grupie i aktywny udział w jej życiu. Jeśli taki sposób przygotowania młodego człowieka do życia w społeczeństwie z jednoczesnym jego uczeniem się i zdobywaniem wiedzy oraz umiejętności w różnych zespołach zadaniowych, to mamy do czynienia z bardzo intensywnym procesem socjalizacji, choćby z tego względu, że niemal każde zadanie oznaczałoby konieczność adaptacji ucznia do nowych warunków, norm i zasad, jakie obowiązują w grupie powołanej do realizacji owego zadania. Równocześnie realizowany w szkole indywidualny rozwój każdego ucznia, wspierany przez tutora, pozwalałby na optymalne uwzględnienie w nim jednostkowych zdolności, predyspozycji, talentów i zainteresowań. otoczeniu i świecie. Tutoring jest metodą kształcenia i wychowania, dzięki której nie tylko poprawią się relacje społeczne w szkole, ale również stanie się on, poprzez omówiony wcześniej mechanizm swego wpływu na poziom zaspokojenia potrzeb psychospołecznych uczniów i nauczycieli, ważnym narzędziem podnoszenia jakości pracy szkoły we wszystkich jej obszarach, nie wyłączając aspektu organizacyjno – kierowniczego. Ludzie, którym „chce się chcieć” po prostu myślą i działają efektywnie i skutecznie, a im więcej takich osób jest w organizacji, tym bardziej współprzyczyniają się one do powodzenia całości. Pozostaje tylko wypracować w tym względzie dobre rozwiązanie systemowe¹².

Szacowanie szans dla tutoringu musi uwzględniać trzy wiodące kryteria oceny zmian jakie on wprowadzi: celowości, możliwości, zgodności. Pytanie o szansę dla tutoringu jest więc zawsze pytaniem o podstawowy cel zmian w szkole, o to, kogo i czego zmiany te mają dotyczyć, a także od kogo i od czego zależą. Uzyskane i przyjęte odpowiedzi prognozują optymalne kierunki. Określając zasady współpracy tutor występuje w roli osoby tworzącej i dalej funkcjonującej w tzw. wspólnej perspektywie, jaką dla siebie i swoich uczniów tworzy on sam. Tworzenie przez tutora wspólnej perspektywy jest zawsze dla niego dużym wyzwaniem. Od jego woli, motywacji, a więc i zaangażowania, umiejętności komunikowania się z innymi, przewidywania i kwalifikowania rozwiązań, a więc i bycia z innymi i wśród innych, zależy prawidłowe wejście jego wychowanka w dorosłość. Tutoring tworzy, a zarazem wpisuje się w dynamiczną strukturę szkoły. Jest on najbardziej pożądanym choć trudnym do realizacji w praktyce typem układu szkolnego. analizując podstawowe modele organizacyjne szkoły, zwraca uwagę na trzy z nich: formalny, naturalny, innowacyjny. Modelem najbliższym uczącym się, z racji za-

¹² D. Elsner, op. cit., s. 19.

spakowania ich potrzeb, a więc mobilności, jest ostatni z wymienionych modeli. Oparty na samorzutnie zachodzących procesach społecznych, ale i na celowym, racjonalnym podejściu, tworzącym go spójnym, charakteryzuje się reakcją na ujawnione wobec instytucji zapotrzebowanie.¹³

Rola dyrektora szkoły w realizacji innowacji i kreatywności w zarządzaniu zmianą

Wdrażanie każdej zmiany w szkole wymaga kreatywności. Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które są inspirowane oczekiwanym efektem. Innowacja, która jest ściśle połączona z tym działaniem,¹⁴ to wprowadzenie nowych pomysłów w życie. W potrzebie wdrażania zmian, trzeba dostrzegać różne możliwe rozwiązania. „W sytuacji kiedy proponujemy swoim pracownikom rzeczywistość odmienną od tej, do której się przyzwyczaili, musimy być przygotowani na mniejszy lub większy opór”.¹⁵

Chcąc wprowadzać zmiany w szkole, co jest koniecznością w rozwoju każdej placówki, trzeba być kreatywnym, należy swoją pomysłowością oraz inwencją zarażać innych współpracowników.

O podjęciu każdej innowacji pedagogicznej w szkole decyduje Rada Pedagogiczna w drodze uchwały. W przypadku, gdy dla rozpoczęcia innowacji niezbędne jest przyznanie szkole dodatkowych środków budżetowych, wymagana jest zgoda organu prowadzącego na finansowanie planowanych działań. Resort oświaty w ciągu ostatnich lat nałożył na szkoły obowiązek monitorowania jakości pracy szkół i systematycznego wdrażania programów naprawczych wszędzie tam, gdzie stwierdza się jakikolwiek spadek poziomu kształcenia. Nowe oczekiwania związane z systemem oceniania, a także egzaminy zewnętrzne zmuszają placówki do konkretnej pracy na rzecz nowelizacji niektórych obszarów ich działania.

Każda innowacja jest nierozzerwalnie połączona z finansami. Nie lekceważąc znaczenia środków finansowych, których trzeba do wdrożenia nowości, a nawet do finansowania codziennego funkcjonowania wielu podstawowych rozwiązań kreatywności szkoły, warto pamiętać, że pieniądze to nie wszystko. Pieniądze pozwalają tylko przyspieszyć działanie ku zmianie. Pozyskiwanie środków na cel zwykle rodzi się już na etapie samego pojawienia się koncepcji danej zmiany.

¹³ A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół nowej socjologii oświaty*, Warszawa 2004, s. 198.

¹⁴ K. Robinson, *Kreatywne szkoły*, wyd. Element, Wrocław 2020.

¹⁵ J. Kordziński, op. cit., s. 124.

Pasja, energia i znajomość realiów, w której funkcjonuje szkoła to czynniki, które mogą gwarantować sukces. Zdiagnozowanie potrzeb i drzemiącego potencjału szkoły powinno opierać się na obserwacji uczniów. „Dla wielu szkół, a w szczególności nauczycieli, podstawą takich zmian są ramowe plany nauczania, podstawy programowe czy programy nauczania. To także wymaga kreatywności i innowacyjności. Kształtowanie osobistej kreatywności składa się z trzech elementów: podnoszenia intuicji jednostek, rozluźniania dotychczas funkcjonujących układów środowiskowych wzmacniających opór wobec zmiany oraz uczenia i pozyskiwania pracowników na rzecz włączania się do kreatywnych procesów.

Efekty takie można uzyskać, organizując nauczycielom odpowiednie warsztaty¹⁶. Ważne jest aby w pozyskiwaniu u pracowników intensywnego wdrażania zmiany jest zwalnianie jednostek z jakichkolwiek form socjalizacji, która może ograniczać kreatywność.

Zmiany wprowadzane w szkole zawsze oznaczają modyfikację jej struktury. Często wydaje się, także z punktu widzenia nauczycieli i uczniów, że podejmowane działania są „niewielkie”, natomiast rezultaty (zarówno pozytywne, jak i negatywne) bywają niewspółmierne do założonych i wprowadzanych w projekcie. Nawet te drobne działania muszą być szacowane przez pryzmat kompetencji, indywidualności ucznia i założonych, a następnie weryfikowanych efektów. Szkolną organizację innowacyjną w takim rozumieniu cechuje tzw. zdolność uczenia się. Dysponuje ona bowiem „pamięcią” rejestrującą własne sukcesy i niepowodzenia. Jest ona na tyle dynamiczna, że potrafi, bo takimi dysponuje, uruchomić mechanizmy pozwalające na to, by dane o wynikach pracy szkoły mogły modyfikować dalsze prowadzone działania. Szkoła w takim ujęciu ma zdolność zmieniania samej siebie: swoich celów, struktury, metod działania, dostosowywania ich do wymaganego otoczenia oraz do wyników własnych działań. Jeżeli przyjmiemy, że cel dyrektora stanowi porozumienie nauczyciela z uczniem, które dalej przełoży się na korzystne interakcje, to analizując dydaktyczne możliwości szkoły, należy uwzględnić: wyjście ze wzajemnym kontaktowaniem się ucznia i tutora poza obszar lekcji wychowawczych, ustalenie stałych terminów i miejsc rozmów, zgodę nauczycielską na powierzenie któremuś z pracowników szkoły funkcji administratora klasy, włączenie w układ dydaktyczny szkoły systemu konsultacji nauczycieli, personelu szkoły, członków rodziny. Zasadne jest również: uznanie przez obie strony reguły „ważne, by wzajemnie sobie pomagać, a nie przeszkadzać i szkodzić”, odwoływanie się we wzajemnych relacjach do rozwiązań kompromisowych. Szkoła prowadząca innowację funkcjonuje w układzie dynamicznym. Ów dynamizm rozumiany jest jako zdolność do reagowania na potrzeby uczniów. W praktyce nie mogą być to jednak zmiany dowolne. Tym samym mógłby się ujawnić nowy model szkolnej struktury, określony mianem racjonalno-innowacyjnego.

¹⁶ Ibidem, s. 125–126.

Racjonalność odniesiona do celów, połączona z innowacyjnością jako formą działania całej struktury szkolnej pokaże szkołę jako instytucję gotową do zmian. W związku z powyższym kadra kierownicza każdej szkoły powinna przyjąć otwartą postawę wobec argumentu pozytywnego wpływu innowacji na poprawę jakości pracy szkoły i podjąć działania implementacyjne. Jeśli jednocześnie przyjmując, że wprowadzenie tej innowacji ma charakter zmiany edukacyjnej, to byłoby uzasadnione, aby dyrektor szkoły stawał się jednocześnie jej promotorem i osobą koordynującą procedurę jej wdrażania¹⁷. Ważne, aby wypracowanie ostatecznego rozwiązania systemowego zostało poprzedzone fazą pilotażową, która zapewniłaby niezbędny czas na jego jak najlepsze przygotowanie i uwzględnienie zebranych w ramach pilotażu doświadczeń i wniosków. Uczestnictwo w pilotażu powinno być kryterialne i uzależnione m.in. od potwierdzenia przez organy nadzorujące, że typowana przez nie szkoła spełnia co najmniej kryterium innowacyjności i kreatywności, którego znaczenie jest ważne dla rozwoju organizacji. Kryterium to jest dowodem na otwartość środowiska społecznego szkoły na nowe rozwiązania. Ogólnie można przyjąć, że innowacja pedagogiczna jest swoistym narzędziem nauczycieli szczególnie tych, którzy wskazują predyspozycję do wdrażania nowości.

Samą w sobie innowacyjność, rozumianą przede wszystkim jako postawę, można również pojmować jako dyscyplinę, której w określonej mierze można się nauczyć i którą można profesjonalnie praktykować w życiu zawodowym. Aby innowacja była skuteczna, musi być prosta i na coś ukierunkowana. Zależy to od wielu czynników, do których należy z pewnością postawa dyrektora szkoły. To on może wyzwolić postawy innowacyjne u biernych nauczycieli, jak też zniechęcić tych aktywnych. Dlatego musi być menedżerem – menedżerskie zarządzanie szkołą polega bowiem również na tworzeniu warunków do realizowania różnorodnych innowacji pedagogicznych.

Dyrektor jako innowator-kreator powinien pamiętać o kilku praktycznych wskazówkach:

- powinien być otwarty na wszelkie nowości;
- musi w sobie wyrobić swego rodzaju wrażliwość na to, co nowe; jeśli usłyszy o nowej koncepcji pedagogicznej, predyspozycji programowej, powinien starać się ją poznać pod kątem wykorzystania w swojej placówce; studiować literaturę na ten temat, brać czynny udział w różnych kursach, konferencjach i seminariach poświęconych konkretnym innowacjom;
- aktywizować swoich nauczycieli w szkoleniu swoich umiejętności.

Świadomość, że wszelkie nowości u większości ludzi wywołują opór, powinna być dla dyrektora mobilizacją do włączania innych form dydaktycznych. Powi-

¹⁷ A. Sawisz, op. cit., s. 142.

nien on więc nieustannie przekonywać swoich pracowników do otwarcia się na nowe. Nie należy przy tym wdrażać w szkole jakichkolwiek innowacji bez poparcia nauczycieli.

Zarządzając zmianą, dyrektor powinien dowartościowywać nauczycieli-innowatorów. Nauczyciele powinni czuć, że dyrektor ich ceni i szanuje. Takie poczucie dodaje wiary w sens wprowadzania zmian. Należy zatem pochwalić takiego nauczyciela wobec innych, na radzie pedagogicznej i na zebraniach z rodzicami. Nauczyciel wykorzystujący w swojej pracy innowacyjne metody do których zaliczyć można m.in. tutoring, powinien otrzymywać nagrodę dyrektora szkoły oraz, jeśli to możliwe, mieć zwiększony dodatek motywacyjny.

W przypadku, gdy dyrektor zdecyduje się na wdrożenie określonej innowacji, powinien opracować plan działania. To tzw. zarządzanie przedsięwzięciem (projektem, innowacją) w szkole. Powinien on więc ustalić: cele innowacji, priorytety, środki, motywacje, organizację działania. Tak przygotowane planowe działanie zagwarantuje skuteczną realizację zamierzonej innowacji.

Dyrektor, który podnosi ciągle swoje kwalifikacje, uczący się, zaznajomiony z nowościami i nowinkami, potrafiący czerpać z ich bogactwa i wprowadzać je w życie codzienne szkoły, stanowi wielką siłę napędową dla wszelkiej kreatywności i innowacyjności. Widoczne jest to praktycznie we wszystkich aspektach funkcjonowania placówki. Daje to obraz dyrektora jako animatora, który wieloma metodami aktywizuje społeczność szkolną, pokazuje nowe metody, angażując uczniów i nauczycieli w działania wykorzystujące ich potencjał.

Podsumowanie

W epoce Google'a, nowoczesnej technologii to właśnie żywe relacje są podstawą efektywnej nauki. Problemem nie jest już dostęp do wiedzy, w tym do jej dydaktycznego wymiaru, ale wyzwaniem staje się tworzenie grup, w których w przyjaznej atmosferze można wymieniać się wiedzą, dzielić się tym, jak rozwiązywać konkretne problemy, uczyć się od siebie nawzajem. W sytuacji gdy towarzyszy i przewodzi temu procesowi „mądry” nauczyciel-mentor, wtedy wyniki uczenia się są zdecydowanie lepsze. Wzajemne stosunki między uczniem a nauczycielem mają też ogromny wpływ na motywację. Gdy uczeń może utożsamić się z nauczycielem, czuje jego pozytywny stosunek i akceptację – bez szczególnych zabiegów otwiera się na proponowane przez niego aktywności, wyzwania i zadania. W ten sposób nauczyciel-tutor buduje autonomię młodego człowieka¹⁸. Najważniejsze, by pomiędzy tutorem a podopiecznym pojawiła się żywa relacja.

¹⁸ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2015, s. 131, 367.

Kiedy pojawia się brak poczucia wspólnoty, nie jest możliwe wprowadzanie najbardziej efektywnej metody oceniania, czyli informacji zwrotnej. Przekazywanie informacji zwrotnej to zawsze dialog, mianownik znaczeń między nauczycielem a uczniem; to rozmowa na temat mocnych stron ucznia, jego obszarów rozwoju, w której następuje wspólne zastanowienie się nad tym, w jaki sposób zmiany wprowadzić i jaki ma być dalszy kierunek poszukiwań. Spójnia ucznia z nauczycielem jest podstawą skutecznej informacji zwrotnej. Budując więź z podopiecznym, ma się większy wpływ wychowawczy, a zarazem większe szanse wpływania na jego postawę.

Wychodząc poza układ nauczyciel – uczeń, warto wiedzieć też, że satysfakcjonujące relacje ze współpracownikami są jednym z najważniejszych czynników wpływających na naszą satysfakcję z pracy (w szkole współpracowników stanowią rodzice, inni nauczyciele / pracownicy szkoły i dyrekcja). Dzięki pozytywnym relacjom w edukacji zyskać można wiele.

Każdy z nas ma kompetencje do nawiązywania kontaktu, ale nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, co to znaczy „skupiać się na budowaniu relacji”. Istotne jest zejście do absolutnych podstaw – do kontaktu, do obserwacji bez oceny, do uważności na to, co dzieje się z drugim człowiekiem – jakie ma potrzeby (także fizjologiczne), co chciałby wybrać, jakie decyzje podjąć. Oprócz tych podstaw mamy też w edukacji szereg narzędzi, które sprzyjają budowaniu relacji. Żeby budować relację z uczniami, należy uzmysłowić swój własny system oczekiwań i poświęcić im swój własny czas, zaoferować pomoc i wsparcie. Własne nastawienie tutora-mentora jest tu bezwzględnie istotne.

Istnieje wiele kontrowersji w samej koncepcji tutoring, która tworzy się na naszych oczach, przeniesiona w nowe środowisko szkoły. Pojawia się z pewnością również wiele trudności natury organizacyjnej, prawnej czy ekonomicznej. Wszystkie te zagadnienia będzie można pokonywać, jeśli poradzimy sobie z trudnościami natury mentalnej. Ważnym jest aby przeformułować myślenie o edukacji oraz myślenie w samej edukacji, przenieść ciężar z nauczania na uczenie się, uznać pluralizm widzenia i rozumienia świata, dopuszczać do głosu tych, którzy są go pozbawieni, jak również – co być może najważniejsze – doskonalić umiejętności słuchania, bycia otwartym na „innego”. Wierzę, że wielu nauczycieli, rozpoczynając swoją karierę pedagogiczną z dobrymi chęciami i sercem otwartym na swoich uczniów, w pełni wykorzysta swoje kompetencje i będzie je konsekwentnie realizować w innowacjach metodyki nauczania, w tym także samego tutoring.

Bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2010.
- Brzezińska A.I., Appel K., *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 2.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, Wrocław 2009.
- Elsner D., *Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 2001.
- Fingas B., Szala M., Czekierda P., *Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wrocław 2015.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2015.
- Kordziński J., *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*, Warszawa 2015.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2007.
- Radmer D., *2 tygodnie później. Jak się naprawdę skutecznie motywować?*, www.freelerning.org.
- Ratajczyk K., Gruca J., *Przychylna perspektywa*, „Psychologia Nastolatka” 2022, nr 2.
- Robinson K., *Kreatywne szkoły*, wyd. Element, Wrocław 2020.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół nowej socjologii oświaty*, Warszawa 2004.
- Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacji. Praca zbiorowa*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, wyd. Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

T. Poyasok, H. Moskalyk, O. Bespartochna, A. Svystunov
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

FORMATION OF PEDAGOGICAL ARTISTRY OF THE FUTURE TEACHER

KSZTAŁTOWANIE KUNSZTU PEDAGOGICZNEGO PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA

Summary: The importance of pedagogical artistry in educational activities is proved; contradictions in the formation of pedagogical artistry in the realities of educational practice are revealed; the main definitions of pedagogical skills by scientists are analyzed, on the basis of which the author's vision of its essence is formulated; the author's definition of the definition of "pedagogical artistry" is substantiated. The essence and structure of pedagogical abilities are analyzed; the content and components of the concept of "pedagogical technique" are defined, which became the basis for generalizing the structure of pedagogical artistry and substantiating its components: verbal and non-verbal means of communication, emotional culture, emotional memory, reflection, empathy, pedagogical attention, pedagogical imagination, ability to create a creative state of mind, pedagogical improvisation, self-presentation technique, external attractiveness. The main elements of verbal (culture, technique, logic of language; verbal action) and non-verbal communication (plastic, facial expressions, gestures, posture) are characterized. The author's technology for the formation of pedagogical artistry and ways to implement its basic principles: consciousness, activity, systematicity, accessibility, individualization, problemativeness are presented. The methods of forming pedagogical artistry are proposed and the stages of their application are indicated. Indicative exercises for the formation of pedagogical artistry are given.

Keywords: teacher, pedagogical competences, teacher education.

Streszczenie: W niniejszym artykule udowodniono znaczenie sztuki pedagogicznej w działalności edukacyjnej; ujawniono sprzeczności w kształtowaniu sztuki pedagogicznej w realiach praktyki edukacyjnej; przeanalizowano główne definicje umiejętności pedagogicznych przez naukowców, na podstawie których sformułowano wizję autora na temat jego istoty; uzasadniono definicję autora definicji „sztuki pedagogicznej”. Przeanalizowano istotę i strukturę umiejętności pedagogicznych; zdefiniowano treść i składniki pojęcia „technika pedagogiczna”, które stały się podstawą uogólnienia struktury sztuki pedagogicznej i uzasadnienia jego składników: werbalnych i niewerbalnych środków komunikacji, kultury emocjonalnej, pamięci emocjonalnej, refleksji, empatii, uwagi pedagogicznej, wyobraźni pedagogicznej, zdolności do tworzenia twórczego stanu umysłu, improwizacji pedagogicznej, techniki autoprezentacji, atrakcyjności zewnętrznej. Scharakteryzowano główne elementy komunikacji werbalnej (kultura, technika, logika języka; działanie werbalne) i niewerbalnej (plastyka, mimika, gesty, postawa). Przedstawiono autorską technologię kształtowania sztuki pedagogicznej i sposoby realizacji jej podstawowych zasad: świadomości,

aktywności, systematyczności, dostępności, indywidualizacji, problematyki. Zaproponowano metody kształtowania kunsztu pedagogicznego i wskazano etapy ich stosowania. Podano ćwiczenia inedykatywne do kształtowania kunsztu pedagogicznego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje pedagogiczne, kształcenie nauczycieli.

One of the most important tasks of pedagogical science at the present stage is to train a specialist of a level that would be competitive in the global market of educational services. In this context, the main attention is paid to the development of effective ways and means of professional training of students of higher pedagogical educational institutions.

The school of the twenty-first century is a school of personal self-realization, life-creation, and cultural education. The core of a teacher's professional activity should be not only friendly communication, love for children, harmony of mind and feelings, but also pedagogical skill at the level of art, which is ensured by a high degree of development of professionally necessary qualities, skills, abilities and, in particular, pedagogical artistry of the teacher. Therefore, the formation of pedagogical artistry is one of the tasks of training a future teacher.

Various aspects of the problem of forming teacher's artistry are reflected in the works of such researchers as: V. Abramyan, M. Barakhtyan, Y. Yelisovenko, I. Ziazyun, M. Lazarev, N. Tarasevych and others.

Problems of forming pedagogical skills I. Adriadi, L. Baikova, O. Bespartochna, V. Butenko, L. Hrebenkina, L. Zadorozhna, I. Ziaziun, N. Kuzmina, M. Kukharev, M. Lazarev, L. Limarenko, A. Makarenko, A. Markova, A. Mudryk, I. Podlasii, T. Poyasok, H. Sagach, N. Tarasevych, Y. Turchaninova, V. Yahupov, and others.

In the works of these researchers, the problem of using the achievements of theater pedagogy in the process of preparing future teachers for professional activity was developed, the definition of pedagogical artistry was defined, and certain methods of forming this quality were proposed.

However, in the process of researching the problem of forming future teachers' pedagogical artistry, a number of contradictions were revealed, in particular:

- between the need to create a technology for the formation of professional artistry of teachers of the humanities, whose artistic traits are most clearly manifested in their activities, and the level of research on the problem in the scientific literature;
- between the modern requirements for the professional level of a teacher and the practice of developing the creative abilities of university students.

These contradictions require the development of technologies for the formation of pedagogical artistry that would be based on elements of theater pedagogy.

The methodological basis of the study is the dynamic principle of studying personality, which takes into account the dialectic of external and internal conditions of its development; personality-oriented and systemic approaches to the formation of the creative personality of the future teacher; the concept of humanization of education; ideas of a systemic approach to the study of the pedagogical process; concepts of human creative activity, which results in the discovery, creation, invention of new things.

The theoretical basis of the research is the theoretical foundations of training specialists in higher pedagogical educational institutions (A. Aleksiuk, V. Andrushchenko, V. Haluzynskyi, N. Huzii, I. Bekh, N. Volkova, M. Yevtukh, V. Lozova, O. Moroz, N. Nychkalo, O. Pekhota, H. Trotsko, etc.);

- theories of teacher's creative activity (M. Lazarev, V. Romenets, S. Sysoeva, etc.);
- the theory of organizing collective creative activity (A. Makarenko, A. Mudryk, V. Sukhomlynsky, etc.);
- the provisions of theater pedagogy devoted to the education of a human creator (Y. Zavadsky, B. Zakhava, M. Knebel, G. Christie, L. Kurbas, L. Novytska, K. Stanislavsky, G. Tovstonogov, M. Chekhov, etc.);
- the provisions of theater pedagogy used in the process of preparing future teachers for professional activity (V. Abramian, V. Vartanova, L. Dubyna, Y. Yelisovenko, I. Ziazium, N. Tarasevych, etc.);
- положення про провідну роль of the teacher's personality in the educational system (A. Markova, V. Morgun, K. Ushynsky, etc.);
- provisions on the need to develop the teacher's pedagogical technique (S. Bolsun, I. Ziazium, V. Chykhayev, etc.).

Research methods - theoretical: analysis of philosophical, psychological, pedagogical, artistic literature on the problem of forming the artistry of the future teacher; generalization, comparison, systematization to clarify the theoretical essence of pedagogical artistry; empirical: pedagogical observation, survey, self-assessment to identify the levels of formation of pedagogical artistry; pedagogical experiment to test the effectiveness of the technology of forming pedagogical artistry developed in the course of the study; qualitative and quantitative.

The main goal of the radical restructuring of all structures of the higher education system in our country is to improve the educational process and form a harmoniously developed, creative, socially active personality. Highly professional, creative teachers trained by modern higher education institutions, where the foundations of pedagogical excellence are laid, are called upon to solve this problem. Students not only acquire knowledge, master the content and

features of their chosen profession, but also prepare to become a personality in the educational process, characterized by a high level of professional knowledge, skills and abilities necessary to establish interaction and mutual understanding with children, parents, and colleagues.

The analysis of the situation of modern higher pedagogical education is devoted to the works of A. Aleksiuk¹, A. Markova², O. Moroz³ and other researchers. The above-mentioned researchers agree with the idea that modern higher education institutions are mostly focused on training a teacher of rational and logical orientation, a translator of ready-made knowledge.

The basis of pedagogical activity is the personal relationship between teacher and student, the richness and uniqueness of their inner world. Research confirms that interest in a subject is correlated with the attitude towards the teacher.

Thus, the determining factor in the success of the pedagogical process is the professional skills of the teacher, the foundations of which are laid in higher education institutions.

Scholars are not unanimous in defining the phenomenon under study. The main definitions of pedagogical excellence are presented in Table 1.

Table 1. Definition and structure of pedagogical excellence

Author	Definition and Components of Pedagogical Excellence
Ozhegov S.	master is "...a person...especially knowledgeable or skilled in his/her business" ⁴ ; craftsmanship is "high art in any field" ⁵ .
Pedagogical encyclopedia	"the high art of education and training, which is constantly improving, is available to every teacher who works by vocation and loves children" ⁶

¹ M.M. Korinnyi, H.H. Potapov, V.F. Shevchenko, *Short Term Dictionary of Ukrainian and Foreign Culture* - K.: Ukraine, str. 17, 2002.

² V. F. Morgun, *Personality and play // Problems of mastering theater pedagogy in professional and pedagogical training of the future teacher*, str. 15-17, Poltava, 2011.

³ T. Poyasok, O. Bespartochna, O. Kostenko, *Modern technologies of the educational process: a textbook*. Kremenchuk: O. V. PE Shcherbatykh, str. 228, 2020.

⁴ O. G. Moroz, O. S. Padalka, Yurchenko V.I. *Pedagogy and Psychology of Higher Education: Study guide* / Ed. by O.G. Moroz. K.: NPU, str. 303, 2003.

⁵ O. G. Moroz, O. S. Padalka, Yurchenko V.I. *Pedagogy and Psychology of Higher Education: Study guide* / Ed. by O.G. Moroz. K.: NPU, str. 332, 2003.

⁶ I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos and others; *Edited by I.A. Zyazyun - 2nd edition, supplemented and revised* - Kyiv: Vysha Shkola, str. 739, 2004.

C. Goncharenko	“characteristic of a high level of pedagogical activity, humanity, scientificity, pedagogical expediency, optimal character, effectiveness, democracy, creativity (originality)” ⁷
I. Zyazyun	“a set of personality traits that ensures self-organization of a high level of professional activity on a reflexive basis” ⁸
H. Kuzmina	“the productive solution of pedagogical tasks, the ability to raise to a new level of education, education of all or the vast majority of students during the time allotted for teaching; a system of pedagogically appropriate actions” ⁹
M. Kukharev	“a set of certain qualities of the teacher’s personality, which is determined by the high level of his/her psychological and pedagogical training, ability to optimally solve pedagogical tasks” ¹⁰ .
V. Kutsenko	“an integral social and psychological formation that includes certain interrelated and interdependent components that make up a specific system (psychological and ethical-pedagogical erudition, professional abilities, pedagogical technique, a number of professionally necessary personality qualities)” ¹¹ .
A. Markova	“the teacher’s performance of his/her work at the level of high standards and benchmarks, which have been worked out in practice and already described in methodological developments and recommendations” ¹² .

The textbook “Pedagogical Excellence” edited by I. Ziaziun states that “the essence of excellence is in the teacher’s personality, in his/her position, ability to show creative initiative on the basis of realization of his/her own system of values. Mastery is a manifestation of the highest form of teacher’s personality activity in professional activity, activity based on humanism and revealed in the appropriate use of methods and means of pedagogical interaction in each specific situation

⁷ S. I. Ozhegov, *Dictionary of the Russian language: 70000 words* / Under. Ed. N.Y. Shvedova. - 22nd ed. - M.: Russ. yaz., str. 251, 1990.

⁸ *Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph* [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, str. 30, 2001.

⁹ M. O. Lazarev, *Fundamentals of pedagogical creativity: Study guide for pedagogical institutes - Sumy: GDP “Mriya” - LTD, str. 40, 2015.*

¹⁰ S. U. Honcharenko, *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. - K.: Lybid, str. 47, 1997.

¹¹ A. S. Makarenko, *About my experience* [w:] Works: In 7 volumes - Moscow: Pedagogika, str. 174, 1958.

¹² V. F. Morgun, *Personality and play // Problems of mastering theater pedagogy in professional and pedagogical training of the future teacher*, str. 64, Poltava, 2011.

of teaching and upbringing”¹³, also considers ways to develop the qualities of the future teacher, which are fundamental: observation, empathy, dynamism, emotional stability.

I. Ziaziun identifies the following components of pedagogical excellence:

1. humanistic orientation (focus on the personality of another person, assertion of the highest spiritual values, moral standards of behavior and relationships through word and work);
2. professional competence (knowledge of the subject, methods of teaching it, pedagogy and psychology, skills and abilities);
3. pedagogical abilities (individual prerequisites for successful work, stimulators of professional growth):
 - sociability – the ability to communicate, easily make contact, and evoke positive emotions;
 - perceptual abilities – professional insight, vigilance, pedagogical intuition, ability to understand another person;
 - personality dynamism – the ability to influence another person;
 - emotional stability – the ability to control oneself, maintain self-control, and exercise self-regulation;
 - optimistic forecasting of personality development;є) креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати оригінальні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв’язувати проблемні ситуації;
4. pedagogical technique (the ability to use the psychophysical apparatus as an instrument of educational influence, to control one’s body, speech, attention, imagination, mood, methods of influence by verbal and non-verbal means)¹⁴.

Thus, on the basis of the above definitions, we define pedagogical excellence as the highest level of pedagogical activity, which is manifested in the fact that a teacher achieves optimal results in working with children in the allotted time.

It is a complex of personality qualities that ensures a high level of self-organization of professional activity. The basis for the development of a teacher’s professional skills is professional knowledge of pedagogy, theory and methods

¹³ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, str. 29, 2001.

¹⁴ Ibidem.

of working with the classroom; peculiarities of psychology and physiology of children; knowledge of national folklore (folk rites, traditions, customs); and broad general erudition.

Let's analyze the main approaches to defining this concept.

An artist is "a performer of roles in major opera and ballet performances, a participant in a pop concert or circus performance"¹⁵. Also, an artist is "a person who has chosen to work in the field of performing arts as a profession, the same as an actor. In the broadest sense, it is a person who is engaged in creativity in the field of any art – an artist, musician, etc."¹⁶.

According to S. Ozhegov's definition: An artist is

1. Someone who is engaged in the public performance of works of art (of an actor, singer, musician, etc.).
2. Someone who has high skills in any field¹⁷.

Derivative concepts of the word "artist" are "artistic", which in B.D. Hrinchenko's dictionary is interpreted as "artistic"¹⁸ and "artistry" – "...high skill, artistry"¹⁹.

K. Stanislavsky believed that artistry is a special gift inherent only in a few, brilliant actors, which manifests itself in the highest level of performance skills and artistry²⁰.

Modern researchers give the following definitions of this concept:

1. Artistry is "...a combination of several special abilities related to the physical organization of the actor, the peculiarities of his emotional apparatus (not conscious) and the originality of his creative thinking"²¹.

¹⁵ M.M Barakhtyan, *Formation of students' professional artistic skills as a component of pedagogical skills* Author's dissertation. Cand: 13.00.01 [w:] Kyiv State Pedagogical Institute named after M.P. Drahomanov, str. 5, Kyiv, str. 17, 2003.

¹⁶ E. Berne, *Games People Play*, Grove Press, str. 310, 1964.

¹⁷ Ibidem, str. 27-28.

¹⁸ R. Burns, *Self-concept development and education* Holt, Rinehart and Winston, London, str. 10, 1982.

¹⁹ Ibidem, str. 11.

²⁰ V. P. Chikhaev, *Culture and technique of speech* [w:] *Pedagogical creativity and skill: A textbook* / Compiled by. K., IZMN, 2000.

²¹ V. Abramyan, *Ts. Theater pedagogy*, K.: Libra, 2016. [w:] A. M. Aleksiuik, *Pedagogy of Higher Education: Study guide*. - K.: Libid, str. 101, 2000.

2. The artistry of a teacher is "...the ability to throw off the mask of worries, anxieties and troubles, the ability to show with face and gestures only what is relevant to the case, helps to implement educational tasks"²².

Thus, this concept has a double meaning. Firstly, artistry means outstanding abilities, artistic giftedness, and secondly, it means high skill, virtuosity achieved in art or any other field.

In relation to pedagogy, artistry is a quality of a master teacher that functions at all stages of the process of pedagogical creativity.

V. Abrahamyan²³, M. Barakhtyan²⁴, I. Zyazyun²⁵ and others have studied artistry as a leading quality of a master teacher's personality.

Any teacher, and especially a master teacher, should have artistic abilities to a certain extent. A teacher's artistry is not only the ability to convey something beautifully, impressively, and convincingly, emotionally affecting the student. True artistry is the richness and beauty of the teacher's inner world, the ability to solve problems, design the future, imagining it in images, using imagination and intuition, harmonizing the logical and the aesthetic.

According to M. Lazarev, pedagogical artistry is, first of all, a bright, expressive embodiment of not other people's feelings, but one's own feelings, one's own spiritual height, one's own unique love for the subject and for these children who perceive or do not perceive it. "To do this, the teacher needs a well-defined, and therefore pleasant, strong voice, mastery of intonation colors, expressive and laconic facial expressions and gestures, subtle appropriate humor..."²⁶.

Based on the analysis of the interpretations of the category under study, we define pedagogical artistry as a complex of professionally significant, interrelated

²² Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, str. 57, 2001.

²³ V. Abramyan, *Ts. Theater pedagogy*, K.: Libra, 2016. [w:] A. M. Aleksiuk, *Pedagogy of Higher Education: Study guide*. K.: Libid, 2000.

²⁴ Bolsun S.A. Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development: Author's dissertation. Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

²⁵ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

²⁶ A. K. Markova, *Psychology of teacher's work Pedagogical creativity and skill*: Textbook / Compiled by. K.: IZMN, str. 61, 2017.

and interdependent qualities of the teacher's personality, which ensures perfect mastery of pedagogical techniques and skills of transformation, expressive, aesthetically attractive transmission of educational material in order to maximize the teacher's individual potential.

Pedagogical artistry includes:

- an impressive arsenal of verbal and non-verbal communication tools, imaginative thinking, a sense of inner freedom, a wealth of personality manifestations, developed attention, imagination, sophistication, and spirituality;
- the ability to transform, attractiveness, emotionality; the ability to understand the internal state of the student (empathy, perception), to accurately influence him/her, to establish relationships on the basis of psychological equality (E. Berne – “adult–adult”)²⁷;
- the ability to transmit optimism and a positive attitude towards students to the classroom, to avoid communication clichés: predictability of reactions and actions, stereotypes of behavior that do not allow the teacher to fully reveal himself or herself as a person;
- the optimal combination of universal and professionally necessary knowledge, skills, and abilities that allow to stimulate and diagnose the level of development of the student's intellectual and spiritual spheres, introduce him/her to the world of art, organize productive activities, and form social and value orientations.

Pedagogical artistry is manifested in the process of humanistic interaction between teachers and students on the basis of emotionally subtle sensitivity and empathy, a developed sense of proportion and adequacy of behavior, which are characteristic of professional reflection.

Modern approaches to understanding the essence of pedagogical artistry and its formation are based primarily on the achievements of theater pedagogy, which has been created over the centuries and tested by the experience of many generations. According to H. Pereukhenko, theatrical pedagogy is “the science of the art of teaching and educating an actor as a person capable of reproducing the essential features of human life in the process of reflective activity”²⁸, which develops and polishes the natural inclinations of its students, provides them with

²⁷ Bolsun S.A. Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development: Author's dissertation. Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

²⁸ F. Prokopovich, *Pro zharti i dotepi* [w:] *Filosofski tvorci*: V 3 t. – K.: Naukova Dumka, tom 1, str. 129, 1979.

the necessary knowledge and skills, organizes talent, helps them become flexible, able to respond to any creative task.

Let us consider the structure of the phenomenon under study. At the current stage of development of vocational education, the place and role of certain qualities in the structure of a teacher's personality is being reassessed. If earlier researchers focused on the development of the intellectual sphere of future teachers (knowledge of a professional subject and methods of teaching it), now the requirements for the formation of such professionally necessary qualities as empathy, reflection, perception, psychological flexibility, emotional stability, etc., which are part of the structure of such an integrative quality as pedagogical artistry, are being put forward.

In order to define the structure of pedagogical artistry, let us first consider the main professionally necessary abilities and skills of a teacher – the components of pedagogical technique that need to be developed to a high (artistic) level.

The professional abilities of a teacher have been studied in the works of V. Zahvazynskyi²⁹, I. Ziaziun³⁰, N. Kuzmina³¹, M. Kukhariev³², M. Lazarev³³ and others.

Abilities are individual qualities of a personality that consist of a specific sensitivity to the object, means, and working conditions, which are a condition for the successful performance of a certain type of activity and represent not so much the quantity of knowledge, skills, and abilities as their quality, i.e., efficiency in using these qualities, depth and strength of mastering the methods of activity.

Modern approaches to defining the essence and structure of pedagogical abilities are presented in Table 2.

Based on the above definitions, we recognize pedagogical abilities as individual, stable qualities of a personality that manifest themselves in a specific sensitivity to the object, means of activity, and in creating the most productive ways to achieve the goal.

²⁹ V. G. Kutsenko *On the essence of professional mastery of a teacher* [w:] Ways to improve the psychological and pedagogical training of a teacher in the light of the Main directions of reform of general and professional schools. - Poltava, 2015.

³⁰ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

³¹ M. O. Lazarev, *Fundamentals of pedagogical creativity: Study guide for pedagogical institutes* - Sumy: GDP "Mriya" - LTD, 2015.

³² S. U. Honcharenko, *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. - K.: Lybid, 1997.

³³ A. K Markova *Psychology of teacher's work* [w:] *Pedagogical creativity and skill: Textbook* / Compiled by. K.: IZMN, 2017.

Table 2. Definition and structure of pedagogical abilities

Researcher	Definition and structure of pedagogical abilities
I. Zyazyun	"...temperament, will, sensitivity, reactivity, intuition, healthy instincts, peculiarity of language and speech, etc. ³⁴ "
H. Kuzmina	"...individual, stable properties of the personality, consisting in specific sensitivity to the object, means, conditions of activity and finding (i.e. creating) the most productive ways to obtain the desired results in it" ³⁵ . gnostic; design; constructive; communicative; organizational

The profession of a teacher requires certain abilities, the combination of which at a high level of development can be called talent. K. Stanislavsky believed that talent is a happy combination of many creative abilities of a person combined with creative will. He identified the following creative abilities of an actor that are also necessary for a teacher: observation, vulnerability, memory, temperament, imagination, internal and external influence, transformation, taste, intelligence, sense of internal and external rhythm and tempo, musicality, sincerity, spontaneity, self-control, ingenuity, stage presence, etc. In order to express these abilities, an actor, as Stanislavsky put it, needs a good voice, expressive eyes, face, facial expressions, plasticity, etc.

K. Stanislavski also paid considerable attention to such an actor's quality as charm: "Do you know any actors who just appear on stage and the audience loves them? For what? For their beauty? But often there is no such thing. For their voice? And it is often lacking. For their talent? It does not always deserve admiration. For what? For that elusive quality we call charm. It is the inexplicable attractiveness of an actor's whole being, where even his shortcomings turn into virtues that are copied by his fans and imitators. This property is called "stage" rather than life charm".

The artistic charm of a teacher, according to our definition, is external and moral attractiveness, organic behavior, absence of falsehood, artificiality, and pretense in pedagogical communication.

In psychology, the quality of this nature is called fascination, which includes a special look (direct, warm), voice (rich in timbre, flexible in modulations), and mind (on the one hand, a large arsenal of ready-made verbal constructions, on the other hand, improvisational skills).

³⁴ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuik, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, str. 99, 2001.

³⁵ M. O. Lazarev, Fundamentals of pedagogical creativity: Study guide for pedagogical institutes - Sumy: GDP "Mriya" - LTD, str. 36, 2015.

So, in our opinion, among the abilities inherent in teachers and actors, we can distinguish the ability to transform, emotional flexibility (a combination of high excitability of the nervous system with the ability to regulate the dynamics of the psychophysical state), expressiveness, the ability to create a creative state of mind, uniqueness of personal qualities, a sense of truth and faith, attractiveness, and expressive external data.

Through the active and purposeful use of practical experience, specific psychological and pedagogical knowledge, skills and abilities necessary to perform professional functions are formed on the basis of the teacher's abilities: mastery of the subject and methods of teaching it, general erudition, broad cultural outlook, pedagogical skills, artistry, organizational skills, pedagogical tact, pedagogical technique, oratory skills, and others.

Pedagogical skills are a system of interrelated pedagogical influences aimed at solving pedagogical tasks; a set of heuristic mental and practical actions performed correctly, both operationally and in terms of content, by the subject of education.

We are convinced that the effectiveness of a teacher's work depends on the level of development of certain skills that are part of pedagogical technique, which is defined as "a set of knowledge, skills, and abilities necessary for a teacher to effectively apply in practice the methods of pedagogical influence chosen by him/her on both individual students and the children's team as a whole. Possession of pedagogical technique is an integral part of pedagogical skill, requires deep specialized knowledge of pedagogy and psychology and special practical training".

The problem of developing a teacher's pedagogical technique has been studied in the works of S. Bolsun³⁶, V. Zyazyun³⁷, V. Chikhayev and others.

Developed pedagogical techniques help teachers express themselves more vividly, make the process of transmitting information more aesthetically pleasing, and achieve optimal results in their work.

The content of the concept of "pedagogical technique" includes two groups of components:

- The first is related to the teacher's ability to control his/her behavior (psychotechnical skills), which means optimal management of emotions (displacing negative emotions and replacing them with positive ones), mood (means of creating a creative state of mind), self-control, body

³⁶ V. I. Zagvyazinsky, *Pedagogical creativity of the teacher Pedagogical creativity and mastery: A textbook* Compiled by. K., IZMN, 2000

³⁷ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

control, relaxation and self-regulation to relieve physical and mental stress, and manifestation of social and perceptual abilities;

- The second is related to the teacher's ability to influence the student's personality and the team and reveals the procedural side of the teaching and upbringing process: didactic, organizational, constructive, and communication skills; technological methods of making demands, managing pedagogical communication, verbal and non-verbal means, etc.

This group of pedagogical tools includes the following:

- speech technique – its emotionality, imagery, intonational expressiveness, rhythm and tempo, accuracy and linguistic literacy, clarity, diction;
- non-verbal means – mastery of facial expressions, gestures, and movements that correspond to the adequate transmission of thoughts and feelings.

In addition to the above-mentioned qualities, pedagogical activity places certain demands on the peculiarities of neurodynamics, and, above all, on the strength of the nervous system in terms of excitation and balance of nervous processes in terms of strength and, at the same time, their mobility. These requirements are due to the fact that a teacher needs to: be able to concentrate his/her attention, maintain a high emotional tone during working hours; be restrained, collected, distinguished by clear diction, expressiveness of thought, equality in the dynamics of feelings; quickly switch from one type of activity to another, establish contacts, feel at ease in a circle of strangers, etc.

Thus, the concept of “pedagogical technique” includes: a set of linguistic, mimetic, plastic means and techniques, mastery of the art of pedagogical communication, the ability to control one's attention and the attention of the student; the ability to determine his or her emotional state by external signs; a sense of pace in pedagogical actions; methods of expressive demonstration of thoughts and feelings, the ability to manage one's mental state, to see oneself from the outside, etc.

Based on the classification of the components of pedagogical technique, we will define the structure of pedagogical artistry.

The main components of pedagogical artistry are considered by V. Abramyan³⁸, M. Barakhtyan³⁹, and I. Zyzyun⁴⁰.

³⁸ V. Abramyan, Ts. Theater pedagogy, K.: Libra, 2016. [w:] A. M. Aleksyuk, Pedagogy of Higher Education: Study guide. - K.: Libid, 2000.

³⁹ Bolsun S.A. Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development: Author's dissertation. Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

⁴⁰ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

According to M. Barakhtian, artistic skills, which are a set of specific general pedagogical skills and meet the requirements of the teacher-educator's occupational program, can be combined into separate blocks:

- performing and speaking (technique and logic of speech, intonation expressiveness; емоційно-образні (творче бачення, уява, фантазія, емоційна пам'ять);
- externally expressive, i.e. kinetic (facial expressions, gestures, plasticity of movements);
- communication (contact with and management of the audience);
- self-regulatory (creation of an emotional mood, creative atmosphere, management and control of one's own emotional and volitional state)⁴¹.

In our opinion, pedagogical artistry also includes the ability to control oneself, one's actions, emotions, to maintain self-control and self-possession even in stressful situations, in the face of negative emotional influences, and, on the other hand, to interact with students in the process of solving pedagogical problems.

The ability to control oneself implies mastery:

1. their emotional state in order to create a psychological atmosphere when communicating with children and to improve their learning of the lesson content;
2. mise-en-scene and plasticity of his body in the process of communication;
3. speech technique.

According to our definition, pedagogical artistry has the following structure:

I. Motivational component:

1. the need for self-improvement and self-expression;
2. the need to raise the general level of students' culture through art;
3. the need to improve verbal and non-verbal means of communication;
4. the need to improve emotional culture.

II. Internal component: knowledge of world and national culture, fluency in professional knowledge; ability to manage one's own psychophysical state (emotions, mood), relieve excessive mental and physical stress; ability to reflect and empathize.

⁴¹ Bolsun S.A. Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development: Author's dissertation. Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, str. 9.

III. External component:

1. the skill of influencing the individual and the team (mastery of the technique of organizing contact, managing pedagogical communication, organizing collective creativity);
2. the ability to express emotions, to convey one's own assessment of certain information, facts, and to embody inner experience in bodily nature;
3. mastery of the means of pedagogical directing;
4. mastery of verbal means of communication: technique (breathing, voice, diction), logic (logical emphasis, pauses, intonation, subtext, verbal action, "supertask", imagination film) of speech;
5. mastery of non-verbal means of communication: body plasticity, facial expressions, gestures, posture, mise-en-scene.

Let us consider in more detail the content and role in the teacher's activity of some of the most important components of pedagogical artistry.

Verbal means of communication. Such researchers as Y. Yelisovenko⁴², L. Dubyna⁴³, I. Ziaziun⁴⁴, M. Lazarev⁴⁵, H. Sagach⁴⁶, V. Chykhayev and others have been working on the problem of improving a teacher's professional speech.

Words are the most important and powerful means of influence for a teacher. If a teacher wants to have authority, he or she needs to have a perfect command of expressive language.

Thus, the teacher's word should engage the student in the process of creative knowledge acquisition, stimulate their cognitive activity, evoke appropriate thoughts and feelings, inhibit negative mental reactions, and correct behavior depending on pedagogical situations. That is, it is important not only what the teacher says, but also how he or she says it and how he or she acts.

According to our definition, a teacher's language artistry has the following components:

⁴² M. V. Kukharev, *On the way to professional mastery* [w:] *Pedagogical creativity and mastery: Textbook*, Compiled by. K., IZMN, 2000.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ *Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph* [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

⁴⁵ A. K. Markova, *Psychology of teacher's work* [w:] *Pedagogical creativity and skill: Textbook* / Compiled by. K.: IZMN, 2017.

⁴⁶ K. S. Stanislavsky, *Work on himself in the creative process of reincarnation* [w:] *Collected Works: In 8 vol.* - Moscow: Art, 1955.

- culture of speech;
- speech technique;
- the logic of language;
- verbal action.

In our opinion, culture of speech is, first of all, knowledge of orthoepic, lexical, grammatical and syntactic norms of the literary language and the ability to apply this knowledge in the process of communication and to make wide use of the linguistic wealth of the past and present; accuracy, logic, purity, expressiveness, richness, expediency of speech; is the skill of verbal interaction, which is determined by the volume of active vocabulary, technique and semantic structure of language, paralinguistic means (mastery of gesture, intonation, facial expressions) and serves as one of the most important indicators of the intellectual and spiritual wealth of the teacher, culture of thinking and is a powerful means of personality formation.

Speech technique is the ability to use one's voice, diction and breathing, which is not only an element of the culture of pedagogical communication, but also an important prerequisite for a positive perception of the teacher by students, parents, and colleagues. A teacher with a set voice, clear diction, and correct lower rib and diaphragmatic breathing is able to convey the subtle psychological and emotional nuances of the educational material, and demonstrate to students how to read works of a particular literary genre by personal example.

The logic of language consists of logical accents, logical and psychological pauses, melody, intonation, subtext, filmic representations, and the tempo of speech.

The ability to identify and convey subtext, which K. Stanislavsky defined as the inner feeling of the "life of the human spirit" of the role, which is continuously present behind the words of the text, is of great importance in the work of a teacher on the word. At the same time, the actor (and we can say that the teacher) needs not a simple (in the form of an opinion), but an "illustrated" subtext that provides material for imagination, enriches the author's text with new details. The subtext of a work is the author's thought or idea behind the word. The connotation of language is the teacher's attitude to the meaning of a word, expressed by intonation. The film of ideas created by the teacher, directly related to the subtext, evokes the necessary feelings, mood, and organic behavior.

Dividing a phrase into speech beats with the help of pauses helps to create a speech rhythm. The ability to keep the tempo is especially important when reading poetry.

Verbal action is a verbal influence on students in the process of pedagogical communication. A precisely targeted verbal action reveals the subtext.

An important element of a teacher's verbal action is an internal monologue. Just as in life, in front of an audience, a teacher must think continuously, and his or her silence must be effective. The teacher's internal monologue is born from an assessment of what is happening during the lesson. At the same time, the monologue should be active, effective, and emotionally rich.

The teacher's pedagogical artistry also includes the intonational richness of the language, which is ensured by the strength and pitch of the sound, melody and timbre of speech, the ability to convey the text in such a way that the student not only hears it but also sees it with his or her inner vision. When we voice the children's answers, we use emphasis, deliberate dismemberment of phrases, sound afterburner, melodramatic whispering, expression of concern, disarming smile.

Non-verbal means of communication. One of the constituent elements of pedagogical artistry is the teacher's ability to control his/her body, i.e. to enhance the impact of verbal action with the help of plasticity, facial expressions, gestures and posture, to carry out the process of pedagogical communication at the level of art, to control his/her behavior depending on constantly changing pedagogical situations, to adjust the use of non-verbal means of communication, trying to achieve maximum expressiveness. The artistic teacher successfully uses bodily expression and kinetic means to emphasize the importance of certain fragments of the lesson, which contributes to their better memorization.

Philosophers and orators of ancient Greece and Rome were interested in the nature of body movements: Plato, Aristotle, Anaxagoras, Pliny the Elder, Seneca, Titus Lucretius Carus, Quintilian, Cicero, and others.

The problem of non-verbal communication has been studied by foreign researchers: R. Burns⁴⁷, A. Pease⁴⁸ and others. In particular, R. Burns noted that gestures, gaze, posture, and intonation of the teacher are no less important for the formation of the student's self-concept than the content of the textbooks⁴⁹.

A. Makarenko wrote: "I became a real master only when I learned to say 'come here' with 15-20 shades, when I learned to give 20 nuances in the expression of the face, figure and voice"⁵⁰.

⁴⁷ Y.P. Yelisovenko, L. G. Dubyna, *Oratory and theatrical culture of the teacher as signs of professional maturity* [w:] *Actual problems of history, theory and practice of artistic culture*: Issue VI: Collection of scientific works: In 2 parts. Part II. - K., 2019.

⁴⁸ *Business rhetoric: the art of rhetorical communication. Study guide.* 2003.

⁴⁹ Y.P. Yelisovenko, L. G. Dubyna, *Oratory and theatrical culture of the teacher as signs of professional maturity* [w:] *Actual problems of history, theory and practice of artistic culture*: Issue VI: Collection of scientific works: In 2 parts. Part II. - K., 2019.

⁵⁰ *Pedagogical Encyclopedia.* In 4 vol. - Moscow: Soviet Encyclopedia, str. 269, 1988.

Thus, the study of the problem of non-verbal means of communication has a long history and has received fairly wide coverage in the scientific literature. However, there are still little researched aspects of this issue, in particular in the methodology of forming a teacher's plastic expressiveness.

According to psychologists, in the process of interaction, only 20-40% of information is transmitted through the verbal channel, and the rest through gestures, facial expressions, etc. Non-verbal components of communication are usually driven by subconscious impulses, and the limited ability to control them makes body language more truthful. It is widely believed that the verbal channel is used to transmit information, while the non-verbal channel is used to establish mutual understanding, convey emotions, and convey one's own attitude to the subject of the conversation.

Let's look at the main elements of non-verbal communication.

Plastic surgery is the body's expression of the state of mind, general harmony, coherence of movements and gestures, body language.

Mimicry (from the Greek mimikos – imitation) is a set of coordinated movements of facial muscles, its general expression, which reflects internal mental processes, feelings, thoughts.

A large palette of facial expressions, and there are about 20,000 of them, allows teachers to express their emotions, attitudes toward students, their responses, and actions.

One of the most important components of facial expressions, in our opinion, is the expression of the eyes, the look with which a teacher can attract attention. In the process of pedagogical communication, the teacher and students exchange emotions through eye contact. To express friendliness and a positive attitude towards the student, the teacher uses an open, natural look directly into the child's eyes. At the same time, one should not hold the gaze on the eyes of the interlocutor for a long time so as not to cause negative feelings.

The next important component of pedagogical artistry is the ability to skillfully use gestures. The word "gesture" comes from the Latin *gestus*, which means a bodily movement (mainly with the hand) that accompanies or replaces speech. Gesture is reflexive or conscious in nature and is one of the most important means of expression in communication. Gesture accompanies and enhances verbal influence, affects the emotional mood of the audience, and is an element of the teacher's communicative culture. An emotionally rich gesture has significant opportunities to focus the audience's attention at all stages of pedagogical communication.

The ability to reinforce verbal influence with an appropriate gesture is a component of pedagogical artistry. Excessive gesturing does not make a teacher

look good, but rather causes irony and dislike among students, and interferes with the perception of information.

The complex of non-verbal communication tools also includes posture, i.e. body position. A natural, relaxed posture indicates openness, focus on contact, and the absence of psychophysical clamps; tension, static, as a rule, indicate a lack of interest in interaction; slack posture, stoop expresses yielding, submissiveness. Therefore, the optimal, working state of the teacher's body should be general composure, tightness of the body muscles, which enhances verbal influence and helps the teacher take a leading position in communication.

So, we can say that hard work on improving artistic abilities, in particular, facial expressions, plasticity, gesture and posture, should become a constant task for a creative teacher. A teacher who is skillful in these means will be able to achieve better results in working with students.

Emotional culture and emotional memory. Pedagogical artistry is also manifested in the teacher's ability to easily move from one component of the self to another, depending on the situation and tasks, while maintaining organic behavior.

According to the American psychologist E. Berne, the "I" of each person consists of three components that he or she consciously or unconsciously chooses depending on the conditions of communication:

- child (submissiveness, emotionality, naivety, impulsiveness, romanticism);
- adult (restraint, balance, correctness, rationality);
- parent (tendency to lecture and instruct, demand and reprimand, responsibility, demandingness, insubordination, not accepting other people's opinions)⁵¹.

An attachment is a system of psychophysical techniques for organizing pedagogical communication, an involuntary adaptation of the teacher to influence an external object in order to subordinate it to his or her needs, an external expression of the role position in contact. For this purpose, muscular mobilization, attachment, change of speech tone, distance, etc. are used.

The ability to optimally choose and change these role positions in the process of communicating with a student, depending on the tasks of the educational process, lesson or its fragment, is an indicator of pedagogical artistry.

⁵¹ Bolsun S.A. Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development: Author's dissertation. Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

When a teacher artistically offers students the riches of his or her inner world, we can talk about congruence of self-expression, i.e., full correspondence of facial expressions, gestures, posture, gaze, meaning of words, etc.

The success of a teacher's work depends on how well he or she knows how to establish contact with the audience and how to organize his or her own behavior.

We include emotional culture and emotional memory in the structure of pedagogical artistry.

Emotional culture, in our opinion, is the compliance of a teacher's behavior with ethical and moral standards. The components of this quality are emotional sensitivity, attentiveness to the student, beauty, nobility of feelings, thoughts and their external expression, the ability to open oneself and one's inner state to the student, etc.

The teacher's emotionality creates an atmosphere of engaged co-creation in the classroom, removes intellectual and psychological barriers, and stimulates students' cognitive activity.

Children determine the teacher's state, emotions, and attitude by external signs. Therefore, it is very important for a teacher to skillfully and correctly express his or her feelings, to find forms of verbal and non-verbal influence that would be appropriate to a particular situation and understandable to students. The more diverse the palette of a teacher's mental manifestations in the classroom, the brighter his or her personality. The development of the sensual sphere as a component of pedagogical artistry is an important element of the teacher's skill development.

The special significance of emotional memory in the work of a teacher is that it allows him or her to accumulate professionally necessary observations and, each time, to reproduce the necessary emotions and experience them again of his or her own free will.

Reflection and empathy. Let us consider the place of reflection and empathy in the structure of pedagogical artistry. The teacher performs the function of the head of the educational process, which requires the ability to reproduce the student's internal state, his or her worldview, to understand the reasons that make it difficult to perform specific tasks, etc.

Both actors and teachers, due to the specifics of these creative professions, are characterized by the following qualities that contribute to creative transformation: expressiveness, richness of imagination, emotionality, mobility and switching of basic nervous processes, developed reflection and empathy.

An important role in the educational process is played by empathy, which is the ability of a teacher to feel the emotions of a student, empathize with him or her

at every stage of pedagogical communication, distinguish and correctly interpret manifestations of micro and macro expression.

The teacher's ability to empathize and emotionally identify with the student (to understand his or her feelings and thoughts) is a prerequisite for establishing contact and creating a positive psychological atmosphere.

The ability of a teacher to identify (conditionally identify) with a student, to take his or her position, to share interests and concerns, is reflected in such characteristics as goodwill and respect, fidelity to promises, understanding, and tact.

In the work of a teacher and an actor, reflection is also important: the ability to professional self-knowledge; the ability to see oneself as if from the outside.

Reflection is the ability of a teacher to see how he or she is perceived and evaluated by children, and the teacher's awareness of his or her mental states. To do this, a teacher must have good skills of professional self-awareness, which will help him or her to feel his or her self in the process of interaction with the class. Pedagogical artistry is manifested in the variety and frequency of reflective actions.

The basis of reflection is self-correction and self-analysis, on the basis of which the teacher compares the result of his or her activities with the goal, seeks and tests new ways to achieve it, evaluates his or her actions in terms of their practical feasibility, corrects and improves himself or herself in professional and moral aspects.

To realize these tasks, a teacher must have attention, which is a component of pedagogical artistry.

Pedagogical attention. The basis of a teacher's artistry is the mastery of attention (switching, focusing on important objects, certain physical actions, regulating the mental state). Attention is one of the most important elements of mental activity. The performance of professional duties by a teacher is impossible without the ability to control attention, therefore, while studying at a pedagogical university, it is necessary to develop in students the ability to quickly create a stable dominant of pedagogical concentration, i.e. the ability to capture their attention with the objects of pedagogical life.

The issue of pedagogical attention has been studied in the works of such scholars as I. Ziaziun⁵², N. Kuzmina⁵³, M. Lazarev⁵⁴, and others.

⁵² Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

⁵³ M. O. Lazarev, Fundamentals of pedagogical creativity: Study guide for pedagogical institutes - Sumy: GDP "Mriya" - LTD, 2015.

⁵⁴ A. K. Markova, *Psychology of teacher's work* [w:] *Pedagogical creativity and skill: Textbook* / Compiled by. K.: IZMN, 2017.

An essential characteristic of a teacher's attention, which allows to optimally build the process of pedagogical interaction, is observation, that is, the ability to select the most essential characteristics, minor differences in the objects of pedagogical influence, to notice the difference in similarity. For a teacher who has developed the ability to focus on a particular object at the right time, attention becomes an effective means of creating a professional emotional state, in the words of K. Stanislavsky, "a conductor of feeling".

A teacher's imagination also helps to make long-known, well-known, and repeatedly studied material interesting and exciting both for himself or herself and for students.

Pedagogical imagination. One of the components of pedagogical artistry is a developed imagination, which plays an important role in the creative activity of a teacher. Imagination is a quality of consciousness that allows a person to create new images in the process of thinking on the basis of perception and cognition. Thanks to the developed imagination, the teacher presents the educational material according to a clear logical scheme, giving it imagery, emotionality, visibility, aesthetic appeal, etc.

A teacher's imagination is manifested in the ability to predict trends in student development, knowledge and skills, learning outcomes, design ways of acting in situations of pedagogical interaction, and find the most appropriate methods and techniques of professional influence.

The ability to create a creative state of mind. The ability to control feelings in the process of pedagogical communication, to direct them to achieve the goals of the educational process is one of the most important components of pedagogical artistry.

At the preparatory stage, the artistic teacher makes a psychological adjustment to the upcoming communication, mentally rehearses the lesson, tries to evoke "communicative inspiration" by defining the goal ("supertask"), topic and form (methods and means) of presenting the material. The creative well-being of a teacher is ensured not only by the current situation of creativity and current pedagogical tasks, but above all, by the realization of the ultimate goal of his/her creativity – the "supertask".

The teacher must re-engage with the long-known material and feel satisfied with the upcoming work with the audience. An important role in creating a creative state of mind before starting pedagogical communication is played by the ability to determine in advance the external elements of expressing one's own emotional state: facial expressions, gestures, posture, intonation, etc. By imagining their actions and the means of giving them external expressiveness, the teacher becomes enthusiastic about the upcoming activity and creates the necessary

emotional state. External forms of emotional expression support creative well-being and vice versa.

The issue of forming the innovative personality of a future teacher is quite relevant and requires a detailed study, in particular in the context of professional training in higher education institutions. According to the results of scientific research, it was found that higher education should focus on the formation of a competitive innovative personality of a future specialist in preschool education.

At the next stage of direct interaction, communicative inspiration, based on the creative well-being of the student group, is supported and stimulated by pedagogical communication. The artistic teacher, influencing the level of cognitive activity of students, is able to cause communicative contagion (empathy) based on a joint search for solutions to the problem at hand. The emotional response of students, in turn, stimulates the creative well-being of the teacher.

The professional well-being of a teacher also depends on the presence of a motivational component (the need and desire to work with students), professional and pedagogical orientation, general communication culture, erudition, etc.

Pedagogical improvisation. Pedagogical artistry includes the teacher's ability to navigate the constantly changing conditions of the educational process and the lesson, to be able to improvise at all stages of pedagogical communication. To improvise is to give a speech without preparing, without having written it beforehand.

Pedagogical improvisation is the ability of a teacher to quickly and correctly assess situations and actions of students based on previous experience, pedagogical and specialized knowledge, erudition and intuitive search, to make an immediate decision, and to implement it organically.

The structure of pedagogical artistry also includes the technique of self-presentation, which involves the organization of influence on the socio-psychological mechanism of students' perception of the teacher's actions and manifestations of his/her personality, resulting in attraction, i.e. the creation of an attractive, authoritative professional and pedagogical image. A teacher who knows the technique of self-presentation, when first meeting the audience, appears not as an official with authority, but as a multifaceted personality, a leader, an interesting interlocutor. The first impression of the teacher and students is the foundation on which the process of their further interaction is based.

A component of pedagogical artistry is also the external attractiveness of the teacher, which includes charm, natural behavior, expressiveness of facial expressions, gestures, plasticity, neat hairstyle, ability to dress tastefully, in accordance with the requirements of modern style, etc. These qualities make up the professional image of a teacher. As noted by T. Poyasok and O. Bespartochna, the

image of a teacher is a holistic entity that contains characteristics that determine his or her individuality. It consists of both natural personality traits and those that can be created artificially⁵⁵.

In order to find a common language with students, a teacher must have attractive appearance (a friendly face), expressive forms of life manifestation (beautiful movements, gestures, posture and gait), personal and business characteristics, level of erudition, and moral qualities. The image of an artistic teacher is perceived by students as a role model.

In the process of professional training of a future teacher, it is necessary to develop his/her pedagogical skills, in particular, pedagogical artistry. We have developed a pedagogical technology for the formation of the above-mentioned teacher's skills.

The term "technology" (knowledge of skill) was borrowed from production processes, where it was interpreted as a means of describing human activity to produce a certain product. In the philosophical sense, this concept is interpreted as a process of consistent organization of activities to achieve production goals, which is based on scientific developments in this area. "Pedagogical technology is a purely scientific design and accurate reproduction that guarantees the success of pedagogical actions"⁵⁶. We consider the concept of "pedagogical technology" as a set of means and methods of reproducing theoretically grounded processes of teaching and upbringing, which allows to successfully realize educational goals, a project of implementing in practice one of the ideas of a certain psychological and pedagogical theory. The basis of pedagogical technology is the idea of the integrity of the pedagogical process, i.e. the unity of learning, education and personal development. A characteristic feature of pedagogical technology is the algorithmization of the interaction between a teacher and a student, the transfer of the operational composition of pedagogical activity to a technological level, to a qualitatively new degree of efficiency, optimality, and scientificity.

Based on the elements of the system of K. Stanislavsky, L. Kurbas, methods of theater pedagogy, achievements of domestic scientists and theater luminaries, the technology of forming the pedagogical artistry of the future teacher was developed.

The technology of forming pedagogical artistry is a set of methods and techniques of theatrical pedagogy and dramatization aimed at mastering the methodological, psychological and pedagogical foundations of the educational process, developing and improving such creative abilities as sociability, sincerity, charm, empathy, imagination, attention, emotionality, reflection, the need for self-improvement, etc. that are components of pedagogical artistry.

⁵⁵ K. S. Stanislavsky, *My life in art* [w:] *Collected Works: In 8 vols.* - Moscow: Art, str. 255, 1954.

⁵⁶ A. Pease, B. Pease, *Body Language*, Bantam Books, str. 28, 2006.

The purpose of the technology is the professional formation of the future teacher's pedagogical artistry in the context of actualizing the use of theater pedagogy methods in higher education, bringing the professionally necessary qualities to a high (artistic) level.

The basis of the technology for the formation of pedagogical artistry is a systemic and structural approach that includes a number of components. In particular:

- *personal component* (subjects of the educational process in higher education) – characterization of the subjects of pedagogical interaction, analysis of professionally necessary qualities, skills and abilities;
- *methodological component* – the fundamental provisions of human creative activity, the disclosure of their creative abilities, which in turn contains universal educational components: epistemological (knowledge of the content and means of theatrical art, which are the theoretical basis of pedagogical artistry); praxeological (creative expression and acquisition of skills for effective work in the field of theatrical art).

The technology of forming pedagogical artistry is based both on the principles of general didactic nature (scientific, natural, consciousness and activity, systematic, accessibility and individualization, problematic, independence) and on specific principles aimed at creative development of the individual, formation of interest in art and general aesthetic culture: unity of conscious and emotional components in the teacher's activity; unity of artistic and technical (availability of performing skills for expressive action); partner This principle is implemented through special trainings: exercises in which the partner is used as a gymnastic apparatus; exercises in which students act as interconnected partners ("mirror", "Siamese twins", team games). Such work promotes the development of attention to the partner, feelings of mutual interest and mutual assistance, as well as empathy, perception, reflection, intuition, etc.

Let us consider the ways of realizing the basic principles of the process of forming pedagogical artistry of future teachers.

1. The principle of consciousness and activity

When implementing the technology, the emphasis is placed on the conscious attitude of students to the formation of pedagogical artistry, as this process involves expanding their expressive capabilities, raising their professional level, and developing their external and internal technique. High motivation and conscious participation in the process of creating oneself as a professional contribute to the strength of the acquired artistic skills. Mechanical repetition of exercises leads to the development of stable, non-creative forms of action – stamps. In order to avoid

this, to make each lesson bright and unique, the method of contrast is used, i.e., changing the types of activities, forms and conditions of training, using exercises of opposite content. The teacher periodically changes the established order of work, introduces an element of improvisation, which is realized by taking into account the slightest changes in the structure of the lesson and the psychophysical state of students (mood, fatigue, weather conditions, etc.).

The activity of students in the process of forming pedagogical artistry directly depends on their conscious attitude. Activity is stimulated by a positive classroom atmosphere. In this regard, K. Stanislavsky noted that studio teachers should find an easy and joyful way to teach the system, if despotism comes out of it and cheerful laughter does not sound among the exercises, the studio will not become a temple of art.

The language culture of the teacher plays a great role in the process of forming students' pedagogical artistry (in the implementation of this principle). Tactlessness and negative reactions reduce students' activity.

2. Principle of systematicity

The technology of forming pedagogical artistry is a clear system that includes topics, exercises, and trainings that are worked out in a certain sequence from simple to complex. The basis of any system is the idea of combining all components into a single organic whole. Without it, classes turn into a mechanical set of exercises that develop individual components of pedagogical technique, but do little to reveal and enrich the creative nature of the future teacher as a whole. The "supertask" of the technology of forming pedagogical artistry is the development of the emotional and imaginative sphere, students' creative abilities, mastering the skills of managing their psychophysical apparatus, and the formation of a unique, creative, bright personality of the future teacher.

One of the aspects of the principle of systematicity is the regularity and frequency of classes, which determine the effectiveness of the process of forming pedagogical artistry.

3. The principle of accessibility and individualization

In classes on the formation of pedagogical artistry, the teacher gradually increases the complexity of the tasks, taking into account the creative capabilities and needs of students. The criterion that determines the time and degree of complexity of tasks is the level of concentration and will required for their performance. When students begin to perform exercises mechanically, without straining their attention and intensive work of the rational and emotional spheres, the complexity of the tasks increases or new exercises are introduced.

The exercises given in the literature (I. Zyazyun⁵⁷, K. Stanislavsky, V. Semichenko, N. Tarasevych⁵⁸ and others) do not always meet the goals of a particular lesson, so the teacher together with students create new training tasks.

Group classes are conducted according to a general program that does not exclude a differentiated approach to individual students with individual tasks.

The principle of individualizing the process of forming pedagogical artistry is implemented as follows: at the initial stage, the teacher offers students a set of available exercises and ways to perform them; later, after identifying their own creative shortcomings, students focus on eliminating them with the help of exercises adapted to individual needs and capabilities.

Stimulating students' independent work, the teacher gradually reduces his/her assistance to a minimum (explaining and showing how to perform exercises, objective assessment of mistakes that prevent achieving the optimal result). At the final stage of the process of forming pedagogical artistry, students independently carry out the bulk of the training work. The teacher acts as a consultant.

4. The principle of problematcity

The process of forming pedagogical artistry is stimulated by posing a specific problem to students. The problematic element of classes on the formation of pedagogical artistry is realized in the form of modeling real pedagogical processes and situations, the optimal ways of solving which students try to find in action. The level of complexity of the proposed problem situations in the classes on pedagogical artistry is gradually increasing.

The technology of forming the pedagogical artistry of the future teacher includes: the system of K. Stanislavsky as the basis for the formation of pedagogical artistry; the academic discipline "Expressive Reading" and the special seminar "Pedagogical Rhetoric"; discussions, seminars, conferences, and round tables devoted to the problems of improving pedagogical skills.

The technology of forming pedagogical artistry as an organic component of the teacher training process includes the main provisions of the theory of pedagogical and actor communication, methods of forming professional and pedagogical skills based on the holistic development of emotional and communicative qualities (involvement of students in various types of communication activities adequate to the content and forms of future professional activity).

⁵⁷ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

⁵⁸ H.I Pereukhenko, *The use of methods of theater pedagogy in the process of mastering the basics of pedagogical skills* [w:] *Scientific Notes*. Part II - Series: Pedagogical Sciences - Kirovograd: REC of V. Vynnychenko Kyiv State Pedagogical University, 2001.

Let's reveal their essence.

Regular classes (trainings of the K.S. Stanislavsky system for the development of attention, imagination, speech apparatus, plasticity, self-regulation skills, etc.) based on the K. Stanislavsky system improve body plasticity, make amateurs' gestures and facial expressions, diction attractive, develop imagination, observation, associative memory, range, flexibility and voice power (speech expressiveness), strengthen lower-rib breathing, and form the correct position of sound formation. All these elements form the basis of pedagogical artistry.

In order to develop communication skills, it is advisable for students to study the courses "Expressive Reading" and "Pedagogical Rhetoric", which aim to teach future teachers to master their voice professionally (flexibility, tone, strength, diction, logic, etc.) based on the system of K. S. Stanislavsky. Stanislavsky's system and the achievements of prominent speakers of the past and present, to teach future teachers to have professional voice control (flexibility, range, timbre and strength), diction, speech logic (intonation, logical and psychological pauses, logical accents), to correctly compose and emotionally and imaginatively deliver speeches of various types (film of imagination, determination of the "supertask" of a speech, ability to act with words, communicate and keep in touch with the audience, etc.)

Course objective "Expressive Reading" is the formation of students' linguistic artistry, that is, the ability to use verbal and non-verbal means of communication in an expressive, aesthetically pleasing way, to reveal the beauty of the artistic word, to positively influence students' thoughts and feelings, causing an emotional and sensory response.

Future teachers are working on developing their own unique style of speech, as well as the ability to think and act in the context of public creativity.

The main topics of the course are: the basics of expressive reading, language technique, logic of language, teacher's work on a work of art, artistic skill of the reader, peculiarities of performing works of different genres, etc.

The course "Pedagogical Rhetoric" occupies an important place in the structure of the technology of forming pedagogical artistry.

The goal is to acquire knowledge, skills and abilities in rhetoric (preparation and delivery of speeches of various types: socio-political, academic, social and domestic, improvement of the technique and logic of verbal communication, familiarization with inductive and deductive methods of presenting the problem, the laws of building a speech composition (exordium, narration, conclusion), etc.

Objectives – formation of speech artistry by mastering the achievements of domestic and foreign speakers of different eras. So, as a conclusion to this subsection, we note that through theatrical training and coaching (elements of

the system of K.S. Stanislavsky, L.S. Kurbas), using the method of dramatization and elements of drama hermeneutics, future teachers develop both an external form of pedagogical artistry (the ability to express emotions, mastery of verbal and non-verbal means of communication), as well as its internal psychological and emotional content (the ability to manage one's own psychophysical state (emotions, mood), relieve excessive mental and physical stress, the ability to reflect and empathize, emotionality, pedagogical attention, imagination, sense of humor).

The technology of forming pedagogical artistry includes the main provisions of the theory of pedagogical and actor communication, methods of forming professional and pedagogical skills based on the holistic development of emotional and communicative qualities (involvement of students in various types of communication activities adequate to the content and forms of future professional activity).

The public nature of a teacher's work disrupts natural behavior, i.e. it is one of the factors that impede the process of organic pedagogical creativity. Shyness, fear of the audience, and negative communication clichés arise. A teacher, like an actor, must set a creative goal ("supertask"), have a sufficient baggage of life experiences, focused attention, developed imagination and fantasy, a trained body, and a well-pitched voice. To improve these components of pedagogical artistry, students are offered exercises that are practiced to an artistic level. The exercises are performed in a certain sequence as stages of work on mastering the technique of acting (pedagogical) creativity. The developed set of exercises corresponds to the content of the acting training and is adapted for students of humanitarian disciplines.

The formation of pedagogical artistry is carried out on the basis of natural inclinations and efficiency as an ability to continuous self-improvement using appropriate methods (Table 3).

The main goal of the exercises is to instill in the future teacher the need for self-improvement through training to improve professional skills.

The analysis of practical activity shows that the effectiveness of the technology of forming pedagogical artistry depends on the organization of purposeful work on the development of artistic abilities, professionally necessary skills.

Most exercises contribute to the development of several qualities. Some exercises that are used at the beginning of the training, for example, for attention and imagination, are used as communication and interaction exercises as they are mastered.

Table 3. Methods of forming pedagogical artistry

№	Types of methods	Features	Stages of application
1.	Traditional (verbal, visual, practical)	Assimilation of various information	At the initial and ascertaining stages.
2.	Problem-creative methods (creative tasks, problem situations)	Creating problematic situations	Formative stage
3.	Immersion methods	Creating a favorable atmosphere	At all stages
4.	Methods of organizing creative activity based on the means of theater pedagogy	Creating conditions for students' creative self-realization in the process of communication training and role-playing games	Formative and final stages
5.	Methods of diagnosing pedagogical artistry (targeted observation, questionnaires, testing)	Fixing indicators of the dynamics of the formation of pedagogical artistry, ensuring systematic management of this process, making adjustments	At all stages

Some exercises can be auxiliary and transitional to others. The exercises below are presented in no particular order, as they are completed.

Methods for developing attention. The effectiveness of a teacher's work depends on the level of attention development. This is one of the most important tasks on the way to forming pedagogical artistry.

In order to be able to pay attention to several objects at once, switch from one object to another, and respond instantly to pedagogical situations, a teacher should prepare for the lesson in detail, establish a clear sequence of objects, and build a dramatic lesson plan.

We develop the attention of future teachers of humanities through the use of exercises of the Stanislavsky system.

Exercises for listening attention

1. Students take turns listening to the noises on the street, in the corridor, in the classroom, at the teacher's signal, switching their attention from a large circle to a medium circle to a small circle, and vice versa. Then they talk about what they heard in each circle of attention.

2. One student listens to the voices of his classmates. Turning his back to the audience, he tries to say the names of those who ask questions, makes different sounds. To make the task more difficult, students try to change their own glosses.
3. Two groups of students stand at opposite walls of the classroom with their backs to each other. At the teacher's command, during the time allotted for the exercise, they begin to talk simultaneously, each with their own "caller". At the end of the time, they share the information received from their partner (Appendix C).

A technique for developing imagination. Before starting work, students are introduced to methods of developing imagination. In order to train professional and pedagogical imagination, a set of exercises of theater pedagogy (elements of the system of K. Stanislavsky, G. Tovstonogov, S. Hippius) is used.

For example:

"Description of paintings". Students look at abstract paintings and then interpret their meaning.

"Collective Narrative". Students choose a topic. One of them starts with a certain phrase. The second continues, then the third, and so on, until the whole group creates a complete story on the chosen topic. It is important that students follow the logic of the characters' behavior and the sequence of actions that lead to the final goal.

"Search for a subject". The exercise is performed in three stages:

1. a student tries to find an object in the classroom whose location is unknown;
2. the student tries to repeat his/her previous actions, already knowing where the object is hidden (the group analyzes the organic nature of his/her behavior in both cases);
3. the student, having taken into account the comments, tries again to reproduce the logic of his or her own actions when searching for an object that has already been hidden in a new place. After making sure that the object is not in the previous place, the student begins to work on solving the new problem.

After completing the exercise, the group has the opportunity to compare the conventionality and implausibility of the student's actions when the location of the object is known in advance and the organic nature of solving a real problem.

"There is one thought and many words". The teacher offers students a simple phrase, for example: "This year's summer will be very warm." They are to offer

several variants of this sentence in other words. However, no words from this sentence should be used in the other variants. The teacher makes sure that the meaning of the sentence does not change. The winner is the one who has the most options.

“A fantastic creature”. Students are asked to transform into a fantastic creature associated with an unfamiliar word. For example, “maniapa”, “barabuda”, “karapulka”, etc. Find a plastic image of the character, introduce yourself, tell in detail about it: where it lives, what it likes, what it is afraid of, etc.

“Imaginative memory”. The teacher offers the students a text and asks them to highlight the main points in it. The students are divided into two teams, each of which tries to present the text in the form of a frozen silent scene. The basis for the content of the scene can be an event or an abstract expressed idea of the text

“Managing ‘psychography’”. Students close their eyes and try to imagine the picture contained in the text read by the teacher. In the process of verbal imagery, they should see themselves in the picture, identify the details of the picture, its mood, etc.

“Уявні картини”. Студентам дається завдання уявити:

1. 5 blue objects in the university (table, blackboard, etc.);
2. 5 objects with the letter A;
3. 5 objects smaller than your little finger;
4. 5 objects larger than a bus, etc.

“Biography of a matchbox”. Imagine a “biography” of a matchbox, watch, pencil, etc.

Formation of language artistry. We pay considerable attention to the development of professional speech. First, articulation exercises are performed to warm up and train the speech apparatus. The next stage in the development of the teacher’s verbal means of communication is to perform a set of exercises in theater pedagogy.

For example:

“Phrase in a circle”. The teacher suggests choosing any simple phrase, for example: “Apples fell in the garden”. Students take turns saying it with a new intonation (to convey joy, surprise, distrust, indifference, etc.). If a participant cannot think of anything new, he or she is out of the game.

“Intonation technique”. The teacher distributes phrases to the students and sets the task to pronounce them with different intonation tones depending on the situation (phrases: “Have you completed my task?”, “Can I have your attention”,

“Please”, “Come here”, etc.). Then students have to read a part of a story or article in different ways. It is necessary to find not only the right intonation, but also plasticity, correct body position, monitor muscle freedom, and relieve excessive physical tension.

“Transmitting your own attitude”. Students are given the task of reading fragments of any text, trying to convey their attitude to what they have read and convey the subtext. For example: read with distrust, with surprise, with admiration, with threat, etc. Everyone else tries to guess their colleague’s emotional state and attitude to the text, discussing the effectiveness of their attempts.

The teacher should use the example of specific situations that arise during the exercise to lead students to understand the possibilities of intonation characteristics in terms of reflecting emotional states and interpersonal relationships. The role of text and subtext, the meaning and content of language expression are discussed.

Development of non-verbal means of communication. The teacher should impress students with his or her appearance (dress, facial expressions, posture, gait, gestures), and be a kind of model of behavior. Therefore, a teacher, like an actor, in the words of K. Stanislavsky, “...must have an exceptionally sensitive and well-developed voice and body apparatus. The voice and body must convey the most subtle, almost elusive sensations with great sensitivity and immediacy, instantly and accurately. That is why the artist (and we believe, the teacher) must take care not only of the internal apparatus that creates the process of experience, but also of the external, bodily apparatus that faithfully conveys the results of the creative work of feeling – its external form of embodiment”.

The formation of plastic expressiveness of future teachers is carried out by us in the directions defined by I. Zyazyun:

I. Development of the ability to differentiate and adequately interpret the non-verbal behavior of other people, to “read faces”, to understand body language, time, and space in communication (familiarization with specialized literature)⁵⁹.

II. Development of posture, gait, facial expressions, the ability to organize a workspace, establish visual contact, and exercise self-control of external technique through training exercises:

“Non-verbal embodiment of poetic (song) lines”. Students form groups of 5-6 people, each of whom receives the same list of song lines.

They are given the task of reproducing lines from famous poems in plastic:

⁵⁹ Pedagogical technologies in continuing professional education: Monograph [w:] S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.

- “Nightingales laugh, cry and beat their chests with songs...” (O. Oles);
- “A cherry orchard near the house,
May beetles are buzzing over the cherries” (T. Shevchenko);
- “You, Scythian woman, are a stone clumsy” (L. Kostenko).

Another option is to reproduce lines from famous songs in plastic:

Variants of song lines:

- “The broad Dnipro roars and groans...”
- “And my darling marigold wants marigold dumplings...”
- “Tell me where you got that magic from...”

After choosing their line without telling the others, each group tries to present it non-verbally: with posture, gestures, facial expressions, and movements. Everyone else guesses.

“Non-verbal behavior skills”. Students try to attract the attention of their classmates without the use of words – by means of facial expressions, pantomiming, etc.

“I can’t hear”. All participants are divided into pairs. The teacher suggests the following situation: you are separated by thick glass (on a train, bus), so you cannot hear each other, but you urgently need to exchange important information. Without agreeing on the content of the conversation, you should try to convey a message to your partner through the imaginary glass and get a response. The results are discussed. In the course of pedagogical artistry development, students also acquire the ability to choose the appropriate distance of pedagogical communication, which contributes to the creation of a positive psychological atmosphere in the classroom, and the effective organization of visual and audio contact. Establishing contact is facilitated by the teacher’s “open posture” (legs shoulder-width apart, arms bent at the elbows, palms facing the audience, friendly facial expression), which demonstrates readiness and interest in productive communication. The effective transmission of information and emotions of the teacher is also facilitated by the alternation of the “diagonal” (a slight forward tilt of the torso, which the teacher uses to communicate the most complex and important educational information) and the “vertical” (straight body position). Even a slight backward bend indicates a temporary cessation of intense information exposure, and allows students to comprehend what they have heard and rest. To communicate important information, it is effective to use a “close-up”, i.e., communication at close range. Increasing the distance, moving to the “background” is used for messages of a secondary nature. According to the laws of psychophysiology of perception, a teacher facing the audience (full-face) can cause negative emotions in students. A more effective position is the half-face position, when the body is turned to the audience by three quarters.

The alternation of the above means of organizing the workspace increases the effectiveness of the teacher's language impact.

Students get to know the experience of using non-verbal means by prominent teacher-scientists: When talking to students, do not stand still, approach everyone, creating a situation of mutual success and friendship in the classroom.

Do not keep your hands in your pockets, gestures should be free, elastic, not careless and impudent. Gestures should accompany the train of thought: animated to emphasize your words: using your fingers to explain the nuances; using your hands to show the size of an object, emphasize the importance of what is said, ask children to sit down, get ready to listen attentively, start working, rest, etc. Use your hands to create images of your ideas. For artistic teachers, gestures are, on the one hand, natural and simple. On the other hand, they are diverse and constantly changing.

Another important characteristic of the skill of non-verbal influence is the melodiousness of plasticity, that is, facial expressions, movements and gestures should harmoniously complement speech, correspond to the topic and style of communication, attract, create a sense of beauty and grace.

To develop plastic expressiveness, as well as imagination and attention, students perform exercises for non-objective action (memory of physical actions). Simple actions such as sewing, chopping wood, cleaning, washing, sports exercises, etc. performed in an unobjective way (with imaginary objects) develop body memory, increase the aesthetic impact of each movement, and help to feel the essence of the gesture, the "body mise-en-scene".

Managing your creative well-being. As already noted, the ability to manage creative well-being, to express emotions in the process of communicating with students (a harmonious combination of external – expressive and expressive and internal – emotional and moral components) is a component of pedagogical artistry. The harmony of mind and emotions is the teacher's ability to demonstrate feelings and thoughts in a clear and attractive way, evoking empathy and reflection in response. Managing pedagogically appropriate experiences is an important component of pedagogical artistry, as it allows you to effectively solve the most difficult pedagogical tasks.

The uncreative emotional state of a teacher negatively affects the well-being of students, reduces the level of their cognitive activity, and the effectiveness of the educational process in general.

Therefore, overcoming negative emotions, excessive excitement, muscle clamps that arise in the conditions of public activity, and the formation of mental stability are some of the main tasks of a young teacher, which are realized in the classes on the formation of pedagogical artistry.

In our opinion, the main means of forming the skills of psychophysical self-regulation of a teacher is theater pedagogy. K. Stanislavsky built his system on the basis of the methodology of managing creative well-being, as he believed that neither talent nor temperament can be taught.

Future teachers study the stages of an actor's creativity formulated by K. Stanislavsky:

1. "will" – preparation for creative activity, arousal of the desire to create;
2. "search" – the search for spiritual material for creativity in oneself and around;
3. "experience" – fantasizing over a work, creating an inner image;
4. "embodiment" is the search for external forms of embodiment of a mental image;
5. "fusion" is the combination, interpenetration, and mutual influence of the processes of "experience" and "embodiment".
6. "influence" is the impact on the viewer through verbal and non-verbal means.

We believe that the process of emotional adjustment of a teacher has a similar structure, since the creative nature of his or her activity is determined not only by logic but also by the sequence of creative processes.

To create the necessary emotional state, students master the following skills:

1. to perceive the whole future pedagogical process in a new way: material, methods of activity, audience and oneself (one of the ways to arouse cognitive interest in the already known is the method of "detachment", the essence of which is to refract the familiar through the prism of perception of a misunderstanding person, a kind of adult child);
2. to formulate exciting pedagogical tasks (a teacher, like an actor, cannot excite the audience with the idea of a work if he or she is not personally excited by it);
3. determine the emotional structure and atmosphere of the upcoming lesson;
4. predict the process of future communication;
5. quickly navigate the changing circumstances of communication;
6. quickly and accurately find communication tools that are adequate to the content of communication, which correspond both to the creative personality of the teacher and the situation of communication, as well as

to the individual characteristics of the student who acts as the object of influence;

7. to consolidate appropriate external forms of expressing emotional attitudes towards students and material;
8. constantly feel and maintain feedback in communication.

The process of forming pedagogical artistry requires constant work of the teacher to develop the ability to manage the mental state by consistently performing appropriate exercises of theater pedagogy.

Formation of spiritual and moral qualities. In our opinion, it is wrong to identify pedagogical artistry only with mastering a set of verbal and non-verbal means, elements of external and internal techniques, etc., since in this case the internal, spiritual and moral activity of the teacher's personality remains on the "periphery".

A high level of moral and aesthetic qualities, artistic taste of the future teacher is formed by familiarizing him or her with the best examples of national and world art.

In order to form the spiritual and moral qualities of the future teacher (emotional culture, aesthetic tastes, culture of perception, the ability to feel and understand the beauty of artistic and historical images), we use works of art in the classes of the pedagogical cycle: music, painting, theater (recordings of performances on video and audio), and fiction.

The presented structural units of the integral system of pedagogical artistry formation can be used separately. On the basis of the proposed technology, a teacher can create his/her own system of creative work depending on the specialization, professional and personal needs of students, help them to choose the path of their creative development, since the main content of the work on the formation of pedagogical artistry is the self-improvement of the student as a personality, artist, professional.

Conclusions

Thus, at the present stage of development of national professional education, the issue of improving the teacher's skills, in particular, his/her pedagogical artistry, remains relevant. The realization of this task should be carried out on the basis of introducing elements of theater pedagogy into the teacher training process. The activities of a teacher and an actor have a number of common features: the instrument of activity in both cases is the personality of the creator, the public nature of creativity, the time of the creative process is limited, which requires the ability to manage one's own mental state, etc.

The study of the problem of forming the future teacher's pedagogical artistry confirmed the idea of its relevance at the present stage of development of professional pedagogical education.

Based on the theoretical analysis of the literature on pedagogy and psychology, it has been found that pedagogical artistry as a component of pedagogical skills is a complex of professionally significant, interrelated and interdependent qualities of the teacher's personality, which ensures perfect mastery of pedagogical techniques and skills of transformation, expressive, aesthetically attractive transmission of educational material in order to maximize the individual potential of the teacher. This integrative quality of a teacher's personality consists of the following components: motivational (need for self-improvement and self-expression; need to improve the general level of students' culture through art; need to improve verbal and non-verbal means of communication), internal (knowledge of world and national culture, fluency in professional knowledge; ability to manage one's own psychophysical state; ability to reflect and empathize) and external (ability to express emotions, convey one's own assessment of a certain information, fact, to embody inner experience in bodily nature; mastery of pedagogical directing; mastery of verbal means of communication: technique (breathing, voice, diction), logic (logical accents, pauses, intonation, subtext, verbal action, "supertask", film of imagination) of speech; mastery of non-verbal means of communication: (body plasticity, facial expressions, gestures, posture, mise-en-scene). The formation of pedagogical artistry takes place in the process of mastering a system of professional skills based on a value-based attitude to future professional activities. The use of elements of theatrical pedagogy helps to improve the level of professional skills of future teachers, promotes the acquisition of the necessary amount of knowledge on a professional subject, methods of teaching it, the development and consolidation of students' artistic, professionally necessary skills (reflection, empathy, mastery of verbal and non-verbal means of communication, etc.

The expediency of using the achievements of theatrical pedagogy in the classes of the pedagogical cycle in order to form the pedagogical artistry of future teachers of humanities is substantiated.

It is proved that the proposed game methods (exercises, trainings) develop pedagogical artistry, in particular gnostic, communicative abilities, reflection, the ability to create a professional sense of well-being, technique, logic of speech, body plasticity, etc.

The technology for the formation of pedagogical artistry, based on a set of methods and techniques of theater pedagogy, aimed at mastering the theoretical, methodological, methodological, psychological and pedagogical foundations of the educational process, development and improvement of such creative abilities as artistry, reflection, sociability, empathy, the need for self-improvement, etc.

The constituent elements of the technology are the purpose, content, principles, methods, means, forms of control and diagnostics, which are interconnected and constitute a unity.

The technology of forming pedagogical artistry includes the main methods of developing the artistic abilities of future teachers (elements of the system of K.S. Stanislavsky, L.S. Kurbas), which are implemented in the study of disciplines: “Expressive Reading” and “Pedagogical Rhetoric”, the task of which is to master the basic knowledge, skills and abilities of theater pedagogy, mastering the skills of acting: professional voice, diction, logic of speech, ability to act with words, communicate and keep in touch with the audience, etc. Artistic abilities are also developed during discussions, seminars, and conferences dedicated to the problems of developing pedagogical artistry.

The use of technology for the formation of pedagogical artistry, which is based on the theoretical and methodological foundations of theater pedagogy, is appropriate and motivated. The systematic application of forms, methods and techniques of theater pedagogy during the training process contributes to the development and consolidation of students’ artistic, professionally necessary skills, raising the level of communication activity, and the formation of a stable focus on professional and personal improvement. The effectiveness of the process of forming pedagogical artistry is significantly increased in the conditions of systematic and consistent implementation of special technology in the study of pedagogical disciplines.

On the basis of the proposed technology, a teacher can create his/her own system of creative work depending on the specialization, professional and personal needs of students, help them to choose the path of their creative development, since the main content of the work on the formation of pedagogical artistry is the self-improvement of the student as a personality, artist, and professional.

It should be noted that this paper considers only certain aspects of the problem of forming pedagogical artistry of future teachers, which requires further thorough research. Promising areas of research on this problem are: determining the specifics of pedagogical artistry of teachers of physical, mathematical, natural and geographical and other disciplines; clarifying the criteria and methods for assessing artistic abilities, etc. The review of the linguistic, literary and socio-psychological aspects of the methodology of education in the projection of the formation of pedagogical artistry of the future teacher in further scientific research will make it possible to reveal the possibilities of its formation more deeply.

REFERENCES

- Abramyan V.Ts. *Theater pedagogy*, K. Libra, 2016, p. Aleksiuk A.M. *Pedagogy of Higher Education: Study guide*, K.: Libid, 2000.
- Barakhryan M.M. *Formation of students' professional artistic skills as a component of pedagogical skills*: Author's dissertation, Kyiv State Pedagogical Institute named after M.P. Drahomanov, Kyiv, 2003.
- Berne E. *Games People Play*, Grove Press, 1964.
- Business rhetoric: the art of rhetorical communication*, K.: Libid, 2003.
- Bolsun S.A. *Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development*: Author's dissertation, Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Bolsun S.A. *Development of Pedagogical Techniques in the Process of Professional Development*: Author's dissertation, Center for Int. postgraduate pedagogical education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
- Burns R. *Self-concept development and education* Holt, Rinehart and Winston, London, 1982.
- Chikhaev V.P. *Culture and technique of speech*, Pedagogical creativity and skill: A textbook, Compiled by. K., IZMN, 2000.
- Grinchenko B.D. *Dictionary of the Ukrainian language: In 4 vols*, K: Naukova Dumka, 1996.
- Korinnyi M.M. Potapov H.H., Shevchenko V.F., *Short Term Dictionary of Ukrainian and Foreign Culture*, K.: Ukraine, 2002.
- Kukharev M.V. *On the way to professional mastery*, Pedagogical creativity and mastery: Textbook, Compiled by. K., IZMN, 2000.
- Kutsenko V.G. *On the essence of professional mastery of a teacher, Ways to improve the psychological and pedagogical training of a teacher in the light of the Main directions of reform of general and professional schools*, Poltava, 2015.
- Kuzmina N.V. *Abilities, giftedness, talent of the teacher*, Pedagogical creativity and skill: A textbook, Compiled by. K., IZMN, 2000.
- Lazarev M.O. *Fundamentals of pedagogical creativity: Study guide for pedagogical institutes* - Sumy: GDP "Mriya", LTD, 2015.
- Honcharenko S.U.. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. - K.: Lybid, 1997. - P. 251.
- Makarenko A.S. *About my experience*, Works: In 7 volumes - Moscow: Pedagogika, 1958.
- Markova A.K. *Psychology of teacher's work*, Pedagogical creativity and skill: Textbook, Compiled by. K.: IZMN, 2017.
- Morgun V.F. *Personality and play, Problems of mastering theater pedagogy in professional and pedagogical training of the future teacher*. - Poltava, 2011.
- Moroz O.G., Padalka O.S., Yurchenko V.I. *Pedagogy and Psychology of Higher Education: Study guide*, Ed. by O.G. Moroz. K.: NPU, 2003.
- Ozhegov S.I. *Dictionary of the Russian language: 70000 words*, Under. Ed. N.Y. Shvedova, 22nd ed. M.: Russ. yaz., 1990.
- Pedagogical Encyclopedia*. In 4 vol., Moscow: Soviet Encyclopedia, 1988.
- Pedagogical skills: tests. A set of methods of professional self-knowledge*, Vidlov, ed. by V.A.

- Semichenko, N.M. Tarasevych. Poltava, 1996.
- Pedagogical technologies in continuing professional education*: Monograph, S.O. Sysoieva, A.M. Aleksyuk, P.M. Volovyk, O.I. Kulchynska and others, Edited by S.O. Sysoieva - K.: VIPOL, 2001.
- Pease A., Pease B. *Body Language*, Bantam Books, 2006
- Pereukhenko H.I. *The use of methods of theater pedagogy in the process of mastering the basics of pedagogical skills*, Scientific Notes. Part II - Series: Pedagogical Sciences - Kirovograd: REC of V. Vynnychenko Kyiv State Pedagogical University, 2001.
- Poyasok T., Bespartochna O., Kostenko O. *Modern technologies of the educational process: a textbook*. Kremenchuk: PE Shcherbatykh O. V., 2020.
- Poyasok T.B., Bespartochna O.I. *Formation of a positive image of a future teacher of higher education as a component of his/her professional training*. ISSN 2522-9133 (online) Series "Pedagogy and Psychology", Pedagogical sciences, 2020.
- Prokopovich F. *Pro zharti i dotepi*, Filosofski tvorci: V 3 t., K.: Naukova Dumka, 1979.
- Stanislavsky K.S. *My life in art*, Collected Works: In 8 vols, Moscow: Art, 1954.
- Stanislavsky K.S. *Work on himself in the creative process of experience*, Collected Works: In 8 vol., Moscow, 1954.
- Stanislavsky K.S. *Work on himself in the creative process of reincarnation*, Collected Works: In 8 vol, Moscow, 1955.
- Yelisovenko Y.P., Dubyna L.G. *Oratory and theatrical culture of the teacher as signs of professional maturity*, Actual problems of history, theory and practice of artistic culture: Issue VI: Collection of scientific works: In 2 parts. Part II. K., 2019.
- Zagvyazinsky V.I. *Pedagogical creativity of the teacher*, Pedagogical creativity and mastery: A textbook, Compiled by. K., IZMN, 2000.
- Zyazyun I. A, Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. and others; Edited by I.A. Zyazyun - 2nd edition, supplemented and revised, Kyiv, 2004.

K.R. Kazhimova ORCID 0000-0002-7099-0658
D.A. Kazikhanova ORCID 0009-0008-6939-9466
E.K. Abdiraimova ORCID 0009-0006-6402-525X
A.K. Amanova ORCID 0000-0003-0909-9089
West Kazakhstan State University by M. Otemisov, Oral, Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF BULLYING AMONG ADOLESCENTS – PREVENTION AND COUNTERMEASURES

PEDAGOGICZNE UWARUNKOWANIA PROFILAKTYKI BULLYINGU WŚRÓD MŁODZIEŻY – ZAPOBIEGANIE I ŚRODKI ZARADCZE

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest badaniu warunków pedagogicznych niezbędnych do skutecznego zapobiegania mobbingowi wśród młodzieży. Zwrócono uwagę na różne środki zapobiegania i przeciwdziałania temu zjawisku, które nauczyciele mogą stosować w warunkach szkolnych. Poświęcony jest również omówieniu warunków pedagogicznych, które przyczyniają się do zapobiegania mobbingowi wśród młodzieży. Rozważono główne przyczyny mobbingu oraz zaproponowano skuteczne środki zapobiegania i przeciwdziałania temu zjawisku

W artykule uwzględniono takie aspekty, jak: budowanie tolerancji i empatii wśród nastolatków, tworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie, szkolenia i edukacja w zakresie rozwiązywania konfliktów, rozwój umiejętności komunikacyjnych i umiejętności interakcji społecznych. Na podstawie wyników badania w artykule stwierdzono, że aktywne wdrażanie warunków pedagogicznych przyczynia się do zmniejszenia mobbingu wśród nastolatków i stworzenia sprzyjającego środowiska edukacyjnego.

Słowa kluczowe: mobbing, młodzież, uczniowie, warunki pedagogiczne, zapobieganie mobbingowi, środowisko szkolne.

Summary: This article is devoted to the study of pedagogical conditions necessary for effective prevention of bullying among adolescents. Attention is paid to various measures to prevent and counter this phenomenon that teachers can use in school settings. It is also devoted to a discussion of pedagogical conditions that contribute to the prevention of bullying among adolescents. The main causes of bullying are examined, and effective measures to prevent and counter this phenomenon are proposed.

The article considers aspects such as the formation of tolerance and empathy in adolescents, the creation of a safe and reliable atmosphere in the classroom, training and education on conflict resolution, and the development of communication skills and social interaction skills. Based on the results of the research, this article concludes that the active implementation of pedagogical conditions helps to reduce bullying among adolescents and create a favorable educational environment.

Keywords: bullying, adolescents, school students, pedagogical conditions, prevention of bullying, school environment.

Introduction

Currently in the world there are many problems related to relationships between teenagers. One of them is the problem of intimidation, which today is considered at a very relevant level.

Bullying is not a behavior, but rather a form of interaction with different types of behavior. Bullying has a structure characteristic of interpersonal conflict, but its own characteristics can be studied. Bullying is understood as a type of destructive conflict interaction in a group, in which the bully commits long-term repeated acts of violence against the victim who cannot defend himself¹.

When bullying occurs in a school setting, that is, in the classroom, the structure of bullying as a social system that includes bullies, their victims, and bystanders emerges.

Any disruption of the communication process during the performance of collective useful activities, the leading type of activity in adolescence, is difficult for a teenager and has a negative impact on his personality development. And, when performing useful activities, adolescents have a conscious desire to participate in socially necessary work and social importance². He learns to build relationships in different groups, taking into account the norms of communication accepted in them, differentiating the expression of his behavior and the ability to evaluate the possibilities of his "I".

In this context, it should be noted that the specific social activity of a teenager consists of great receptivity and sensitivity to mastering behavioral norms, values and ways. According to the research of the researcher V.A. Karakovski, the teenager is characterized by the need to have a proper place among his peers and in the family. That is, they are: the desire to find a true friend; strive to avoid

¹ Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), *Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice*. Berlin: Walter de Gruyter. 1995. pp. 248-263.

² Petrosyants V.R. The problem of bullying in the modern educational environment//*Vestnik TGPU*, 2011. - No. 6 (18). - C.151-154.

isolation both in the classroom and in small groups; the importance of the issue of “balance of power” in the classroom. Adolescents may use various methods, including bullying, to gain such desirable social positions³.

According to E.V. Grebenkin, in order to prevent the post-stress consequences of bullying, the first prevention should be carried out in three directions: creating conditions for preventing bullying; quickly and competently distinguish a child (adolescent) from a bully victim, limit the impact of stress on him; strengthen the defense forces of the personality of any child in the class by resisting bullying⁴.

Bullying is considered a type of negative behavior that includes systematic harassment, intimidation, and abuse of one or more adolescents by others, which leads to serious consequences for the victim, such as psychological problems, social isolation, and sometimes even suicide. Effective pedagogical conditions are necessary to prevent and address bullying. At the same time, several of them can be considered⁵:

Creating a safe and friendly school environment: one of the main pedagogical conditions for the prevention of bullying is the creation of a safe and comfortable, friendly school environment. This means that school should be a place where every young person feels accepted and respected. Teachers should actively work on the formation of a positive attitude in students, conduct trainings on the development of emotional intelligence, and teach teenagers to openness and tolerance.

1. Development of constructive communication skills: an important pedagogical condition is the development of constructive communication skills in teenagers. Teachers should teach students to listen to each other, to express their thoughts and feelings without aggression, to resolve conflicts peacefully, and to respect the opinions of others. Such skills help prevent conflict and violence among teenagers.
2. Prevention of violence and aggression: Another important pedagogical condition is the prevention of violence and aggression among teenagers. Educators should teach social skills, emotional competence, and anger management. It helps teenagers to express their emotions properly and resolve conflicts without violence.
3. Parental Involvement: Parents play an important role in preventing bullying. Pedagogical condition is the active involvement of parents in the

³ Rulann E.G. How to stop bullying in school. Psychology mobbing. - M.: Genesis, 2012. - 264 p.

⁴ Grebenkin E.V. Prevention of aggression and violence in school. – Rostov-on-Don, “Phoenix”, 2006. - 157c.

⁵ Rean A.A., Novikova M.A., Konovalov I.A., Molchanova D.V. Guidelines for prevention and prevention of bullying: methodological recommendations. - M., 2019. - 64 p.

process of education and upbringing. Schools can hold parent conferences, trainings and consultations where parents can learn about bullying and ways to help their children.

4. Monitoring and response: Pedagogical conditions include monitoring and response to bullying incidents. Schools should have mechanisms in place to detect and prevent bullying, as well as strict policies and procedures for punishing offenders. Educators must be prepared to respond to bullying by providing support to victims and helping bullies change their behavior.

That is, prevention of hooliganism among teenagers is an important task for teachers. They must create a safe and friendly school environment, develop constructive communication skills, prevent violence and aggression, involve parents and monitor the school environment. Only through the joint efforts of teachers, parents and students can success be achieved in preventing bullying and creating a safe educational environment⁶.

In addition, it is important to remember that violence and domination in the school environment is a form of violence. This is a problem that has a serious negative impact on children's psychological and emotional well-being, as well as academic achievement. Psychological and pedagogical prevention of bullying is an important aspect of working with schoolchildren aimed at creating a safe and supportive atmosphere in an educational institution.

Research results and analysis

One of the key aspects of preventing bullying is awareness and understanding of the problem. Schoolchildren need to be informed about what bullying is, what forms it can take, and what consequences it can have for the victim and society as a whole. Psychologists and teachers should conduct special lessons and trainings in which children learn to recognize and resist bullying, as well as develop empathy and cooperation skills.

Another important component of preventing bullying is building trusting relationships between teachers and students. Students should know that they can turn to teachers for help and support in situations of conflict or violence⁷.

⁶ "Prevention of bullying and cyberbullying in educational organizations: theory and practice". International scientific seminar collection (Astana, April 20). 2023. Page 223 <https://rep.enu.kz/bitstream/handle/enu/1724/Merged-20230606-170342.pdf?sequence=1>.

⁷ Antipkina I.V., Sharygina O.V. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Vestnik of the Russian University of Friendship of People. Series: Pedagogy and psychology of education. - 2017. - No. 4 (72). - S. 80-91.

And teachers, in turn, should be ready to listen, understand and answer students' problems, as well as offer constructive solutions.

Table 1. Characteristics of bullies and their victims

Characteristics of students who act as bullies:	Bullying victims also have characteristic symptoms:
feel the need to dominate and subjugate other students;	fearful, sensitive, withdrawn and shy;
impulsive and quick to anger;	often restless, insecure, unhappy and low self-esteem;
often rude and aggressive behavior towards adults, including parents and teachers;	tend to depression and think about suicide more often than their peers;
lack of sympathy for victims;	often does not have any close friends and communicates with adults more easily than peers;
usually physically stronger than others.	may be physically weaker than peers.

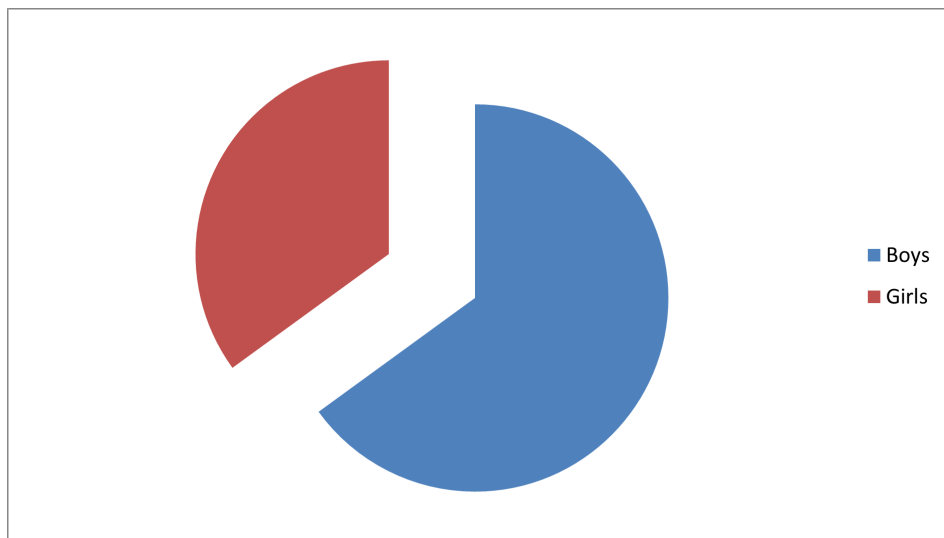
Another important aspect of bullying prevention is working with the classroom team. Students need to understand that they each have a role to play in creating a safe and friendly classroom environment. Conducting collective events, games and trainings aimed at developing communication skills, respect and tolerance contributes to the formation of positive interpersonal interaction and reducing the likelihood of bullying.

In addition, it is important to involve parents in the process of bullying prevention. The school should actively cooperate with the students' families, hold parent meetings and consultations, where the problem of bullying is discussed and solutions are proposed. Parents need to know the signs that their child is becoming a victim or a bully and how to help them in this situation.

In this regard, it should be remembered that the psychological-pedagogical prevention of hooliganism among schoolchildren is a complex and multifaceted process. It became clear that joint efforts of teachers, psychologists, parents and school staff are necessary for this. Awareness of the issue, building trust, working with the classroom and involving parents are key aspects to help reduce the likelihood of bullying and create a safe and supportive environment for student development⁸.

⁸ Belyaeva E.V. Prevention of bullying in the educational environment: pedagogical conditions and measures // Young student. - 2018. - No. 6 (194). - S. 185-188.

According to observations of the Norwegian scientist and teacher D.Olveus, boys act as aggressors more than girls.



Next, there is a need to dwell on the situation in our country. Bullying in schools of Kazakhstan is a serious problem that has a negative impact on children and adolescents⁹. Bullying is a form of aggression that involves physical, verbal or psychological abuse of other students. It can manifest itself in the form of threats, threats, threats, isolation and other negative actions.

Many studies show that bullying can have serious consequences for victims. They may experience emotional problems such as depression and anxiety, as well as socialization and learning problems. It is also true that bullying can lead to suicide or suicidal attempts.

In Kazakhstan, state and public organizations are actively working to solve the problem of bullying at school. Implementation of anti-bullying programs, training for teachers and students, creation of “violence-free schools” are among the measures taken to prevent this problem¹⁰.

However, despite efforts, bullying is still a common problem in Kazakhstan’s schools. In order to effectively solve this problem, it is necessary to continue

⁹ Smirnova O.V., Ivanova E.V. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Pedagogic educational and scientific journal. - 2020. - No. 2 (46). - S. 118-123.

¹⁰ Uskova E.A., Shiryaeva A.S. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2018. - No. 4 (200). - S. 39-43.

education and information campaigns, as well as cooperation between the government, schools, parents and community organizations.

Bullying in schools is a form of violence that occurs among students. It can have different types and manifestations. Here are some of their types¹¹:

Physical abuse: includes physical violence, hitting, hitting, pushing, kicking and other forms of aggression.

Verbal Bullying: This is verbal abuse, insults, taunts, nicknames, crude jokes or threats.

Social Bullying: Exclusion, isolation, gossiping, spreading false rumours, ignoring and other actions that lead to social isolation and stigmatization.

Psychological bullying: this is manipulation, intimidation, threats, blackmail, harassment that can cause emotional and psychological distress to the victim.

Cyberbullying: This is a form of bullying that takes place over the internet and social media. This includes sending threats, abuse, sharing personal information or destroying photos.

It is important to recognize that bullying can have serious consequences for the victim, such as low self-esteem, anxiety, depression, and suicidal thoughts and behaviors. Therefore, it is necessary to take measures to prevent and fight against school bullying.

Based on international data, 1 out of every 3 children in the world experiences bullying at school¹². About 20% of children say that they have been physically or verbally abused by their peers. According to the World Health Organization (WHO), every third child between the ages of 13 and 15 experiences bullying at school. In the United States, approximately 20% of students experience bullying, and 70% of students have witnessed or directly participated in bullying incidents. In Europe, approximately 11% of students experience bullying, according to the European Center for Monitoring Bullying and Excellence in Schools. In Australia, according to the Australian Bureau of Statistics, approximately 1 in 4 children experience bullying at school.

It is important to note that these data are based on children's self-reports and may be underestimated due to the stigma and fear associated with disclosing bullying.

¹¹ Chistyakova M.V., Grishin S.Y. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Vestnik Permskogo universiteta. Series: Psychology. - 2019. - Vol. 15, No. 1. - S. 55-61.

¹² World statistics about school bullying. <https://liter.kz/shkola-bez-bullinga-kak-v-raznykh-stranakh-predotvrashchait-travliu-1678080717/#>.

According to the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, in 2019, 1,374 facts of violation of students' rights, including facts of abuse, were registered in educational organizations¹³. This number may not be sufficient to provide a complete picture of the problem, as many cases of bullying go unreported or undetected¹⁴.

International studies also show that there is a problem of school bullying in Kazakhstan. For example, in 2019, the PISA (Programme for International Student Assessment) study showed that 46 percent of Kazakhstani schoolchildren experienced some form of school violence, including physical and verbal violence.

Organizations and state bodies in Kazakhstan are actively working with the problem of bullying at school. In 2020, the Law "On Combating Bullying at School" was adopted, which introduces mechanisms to protect the rights of students and provides responsibility for such actions. Special help lines have also been established that victims of bullying can contact for support and advice^{15,16}.

Preventing bullying at school is an important task for all participants in the educational process, including teachers. In this case, there are some ways that teachers can help prevent bullying in school:

1. Create a safe and supportive classroom environment:
 - Establish clear rules of behavior and communication standards in the classroom.
 - Maintain an open dialogue with all students so that they can express their concerns or problems.
 - Emphasizing the importance of mutual respect and tolerance.
2. Teaching emotional and social skills:
 - Provide lessons on developing emotional intelligence to help students manage emotions and develop empathy.
 - Teach students conflict management and problem solving skills to effectively resolve conflicts and prevent violence.

¹³ Official website of the Secondary Education Committee of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. <https://www.gov.kz/memleket/entities/kdso?lang=kk>

¹⁴ Sokolova E.V., Balashova O.I. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Bulletin of Tomsk State University. - 2018. - No. 431. - S. 110-118.

¹⁵ Gordeeva T.N., Zakharova N.V. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Herald of Kostroma state university named after N.A. Nekrasova. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. - 2018. - No. 3 (34). - S. 101-105.

¹⁶ Sultanov A.K., Kazhimova K.R. About the problem of auto-aggressive behavior in psychoanalysis <https://bulletin-psysoz.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/download/1595/966>.

3. Development of positive class dynamics:
 - Encourage collaboration and cooperation among students by creating group projects and assignments.
 - Organization of events that help students get to know each other better and develop their confidence.
4. Teaching students to recognize and prevent bullying:
 - Teach students what bullying is and how to recognize it.
 - Encourage students to report bullying at school and seek help.
5. Cooperation with parents:
 - Open communication with parents to discuss possible problems and ways to solve them.
 - Organize meetings or workshops for parents to share information about bullying prevention and parent-school cooperation.

It is important to remember that bullying prevention is an ongoing process that requires the efforts of all participants in the educational environment.

Bullying at school, or the systematic victimization of one or more students by others, is a serious problem that can have negative consequences for children's physical and emotional well-being. In order to prevent this type of violence, prevention of school bullying should be the main task of educational institutions, teachers, parents and society in general^{17,18}.

For a psychologist dealing with the problem of preventing bullying among adolescents, there are such precise methods as:

1. "Methodology for diagnosing and studying cases of bullying": development of questionnaires, interviews and other tools for identifying cases of bullying among adolescents, analyzing their characteristics and consequences.
2. "Methodology for working with victims and bullies": developing a program of work with teenagers who have experienced bullying (victims) and those who display aggressive behavior (bullies), in order to prevent and counteract bullying.

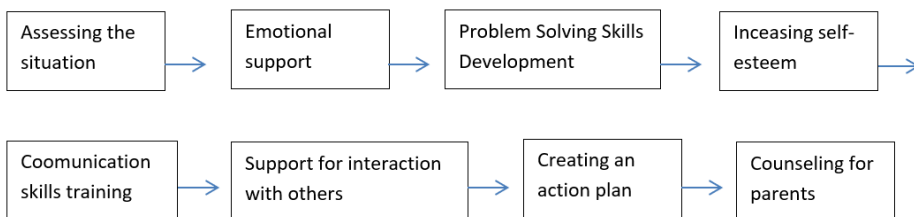
¹⁷ Abibullayeva A.B., Kazhimova K.R. The management system at the educational organizations https://elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Felibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D44772342.

¹⁸ Seitkazy P.B., Yrymbayeva N.A., Kazhimova K.R. Study of scientific and pedagogical literature on the development of information competence of students in the process of media education <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/80>.

3. “Methodology of trainings and group classes”: creation of special trainings and group classes for teenagers on the topic of bullying, aimed at developing the skills of emotional intelligence, conflict management, communication and other socio-psychological competencies.
4. “Methodology of psychological support”: development of a psychological support program for adolescents facing bullying, including counseling, psychological assistance, work on self-esteem and strengthening psychological well-being.
5. “Methodology for working with parents and teachers”: developing a program of cooperation with parents and teachers to ensure effective prevention and counteraction to bullying among adolescents, including conducting training seminars, consultations and other forms of interaction.

These techniques can be used by a psychologist as part of an integrated approach to preventing and combating bullying among adolescents, helping to create a safe and supportive environment for their development.

Among the above methods, one can single out and analyze the “method of psychological support” for teenagers facing bullying. It usually includes the following steps:



According to the first methodology, a survey was made and collected from 8th graders in order to determine bullying among schoolchildren. The survey was conducted anonymously. 20 students participated in this survey in writing.

As a result: 7% of the students had signs of bullying, and the remaining 80% did not have signs of bullying, 13% did not answer the questionnaire.

Conclusion

In conclusion, the system of main measures that can be used to prevent bullying at school can be noted:

1. Education and awareness system. One of the first steps in preventing bullying at school is to educate students, educators, and parents about its definition, consequences, and ways to prevent it. Schools should regularly conduct training, lectures and discussions to raise awareness among all participants about the social consequences of bullying.
2. Creating a safe and most importantly supportive environment is considered essential. Schools should strive to create a safe and supportive environment where every student feels accepted and protected. This can be achieved by developing a zero-tolerance policy for bullying, actively involving students in decision-making and setting rules for behavior, and providing resources to help victims of bullying.
3. Participation of parents. Parents play an important role in preventing bullying at school. Schools should actively engage with parents, organize workshops and counseling sessions to discuss bullying, and provide parents with information on how to help their children.
4. Support victims and aggressors: attention should be paid not only to the victims of bullying, but also to the aggressors. Schools should offer various forms of support to both parties, including confidential counseling and mediation. Working with bullies can help them change their behavior and prevent bullying from happening again.
5. The active role of the teacher. Educators should play an active role in preventing bullying at school. They must be alert to the warning signs of bullying and respond immediately to incidents of violence. Educators can conduct classroom sessions to discuss bullying, as well as participate in conflict resolution and positive communication training.

Bullying prevention is a long-term process that requires the efforts of all participants in the educational environment. Creating a safe and supportive environment, awareness and education, and active involvement of all stakeholders are key factors in preventing bullying and creating a healthy learning environment for all students.

References

- Abibullayeva A.B., Kazhimova K.R. The management system at the educational organizations, https://elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Felibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D44772342
- Antipkina I.V., Sharygina O.V. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Vestnik of the Russian University of Friendship of People. Series: Pedagogy and psychology of education. - 2017. - No. 4 (72). - S. 80-91.
- Belyaeva E.V. Prevention of bullying in the educational environment: pedagogical conditions and measures // Young student. - 2018. - No. 6 (194). - S. 185-188.

- Chistyakova M.V., Grishin S.Yu. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Vestnik Permskogo universiteta. Series: Psychology. - 2019. - Vol. 15, No. 1. - S. 55-61.
- Gordeeva T.N., Zakharova N.V. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Herald of Kostroma state university named after N.A. Nekrasova. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. - 2018. - No. 3 (34). - S. 101-105.
- Grebenkin E.V. Prevention of aggression and violence in school. – Rostov-on-Don, “Phoenix”, 2006. - 157c.
- Official website of the Secondary Education Committee of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan <https://www.gov.kz/memleket/entities/kdso?lang=kk>
- Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice. Berlin: Walter de Gruyter. 1995. pp. 248-263.
- “Prevention of bullying and cyberbullying in educational organizations: theory and practice”. International scientific seminar collection (Astana, April 20). 2023. Page 223 <https://rep.enu.kz/bitstream/handle/enu/1724/Merged-20230606-170342.pdf?sequence=1>
- Petrosyants V.R. The problem of bullying in the modern educational environment// Vestnik TGPU, 2011. - No. 6 (18). - C.151-154.
- Rean A.A., Novikova M.A., Konovalov I.A., Molchanova D.V. Guidelines for prevention and prevention of bullying: methodological recommendations. - M., 2019. - 64 p
- Rulann EG. How to stop bullying in school. Psychology mobbinga. - M.: Genesis, 2012. - 264 p.
- Seiitkazy P.B., Yrymbayeva N.A., Kazhimova K.R. Study of scientific and pedagogical literature on the development of information competence of students in the process of media education <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/80>.
- Smirnova O.V., Ivanova E.V. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Pedagogic educational and scientific journal. - 2020. - No. 2 (46). - S. 118-123.
- Sokolova E.V., Balashova O.I. Prevention of school bullying: pedagogical aspect // Bulletin of Tomsk State University. - 2018. - No. 431. - S. 110-118.
- Sultanov A.K., Kazhimova K.R. About the problem of auto-aggressive behavior in psychoanalysis <https://bulletin-psysoz.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/download/1595/966>
- Uskova E.A., Shiryaeva A.S. Prevention of bullying in school: pedagogical conditions and measures // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2018. - No. 4 (200). - S. 39-43.
- World statistics about school bullying <https://liter.kz/shkola-bez-bullinga-kak-v-raznykh-stranakh-predotvrashchait-travliu-1678080717/#>

Жасөспірімдер арасындағы буллингті алдын алудың педагогикалық шарттары – алдын алу және оған қарсы іс-қимыл

Андатпа: Бұл мақала жасөспірімдер арасындағы буллингтің тиімді алдын алу үшін қажетті педагогикалық жағдайларды зерттеуге арналған. Мектеп жағдайында мұғалімдер қолдана алатын бұл құбылыстың алдын алу және оған қарсы тұрудың әртүрлі шараларына назар аударылады. Сондай-ақ жасөспірімдер арасындағы қорлаудың алдын алуға ықпал ететін педагогикалық шарттарды талқылауға арналған. Қорқытудың негізгі себептері зерттеліп, осы құбылыстың алдын алу және оған қарсы тұрудың тиімді шаралары ұсынылады.

Мақалада жасөспірімдерде толеранттылық пен эмпатияны қалыптастыру, сыныпта қауіпсіз және сенімді атмосфераны құру, жанжалдарды шешу бойынша тренингтер мен білім беру, коммуникативті дағдылар мен элеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларын дамыту сияқты аспектілер қарастырылады. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, осы мақалада педагогикалық шарттарды белсенді түрде жүзеге асыру жасөспірімдер арасындағы қорқыту жағдайларын азайтуға және қолайлы білім беру ортасын құруға көмектеседі деген қорытынды көрсетіледі.

Кілт сөздер: буллинг, жасөспірімдер, мектеп оқушылары, педагогикалық шарттар, буллингтің алдын алу, мектеп ортасы.

Педагогические условия профилактики буллинга среди подростков – профилактика и меры противодействия

Аннотация: Данная статья посвящена изучению педагогических условий, необходимых для эффективной профилактики буллинга среди подростков. Уделено внимание различным мерам по предотвращению и противодействию этому явлению, которые учителя могут использовать в школьных условиях. Также посвящена обсуждению педагогических условий, способствующих профилактике буллинга среди подростков. Рассматриваются основные причины возникновения буллинга, а также предлагаются эффективные меры по предотвращению и противодействию данному явлению.

В статье рассмотрены такие аспекты, как формирование толерантности и эмпатии у подростков, создание безопасной и надежной атмосферы в классе, обучение и воспитание по разрешению конфликтов, развитие коммуникативных навыков и навыков социального взаимодействия. По результатам исследования в статье делается вывод, что активная реализация педагогических условий способствует снижению буллинга среди подростков и созданию благоприятной образовательной среды.

Ключевые слова: буллинг, подростки, школьники, педагогические условия, профилактика буллинга, школьная среда.

Rodzina

Family

Kazimierz Mikulski
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

RODZINNE EKSPERYMENTOWANIE JAKO ELEMENT EDUKACJI DOMOWEJ PRZEDSZKOLAKA I NIE TYLKO

FAMILY EXPERIMENTATION AS AN ELEMENT OF PRESCHOOLER'S HOME EDUCATION

Streszczenie: Dostarczanie dziecku nowych wrażeń emocjonalnych podczas eksperymentów realizowanych w domu stanowi nowe, lepsze podejście do edukacji domowej, także w przypadku przedszkolaka. Jest to szczególnie ważne, gdy działania dokonywane są rodzinnie, przy aktywnym udziale rodziców i ich dzieci oraz dziadków. Dom jako naturalne środowisko pozyskiwania wiedzy i nabywania umiejętności przez dzieci stanowi dobry czynnik w całym procesie kształcenia małych dzieci. Zachęta do dociekania i budowanie wrażliwości przedszkolaka to najlepsze efekty tego procesu edukacyjnego, realizowanego w oparciu o proste środki dydaktyczne i znane środowisko naturalnego wzrastania przedszkolaka.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, przedszkolak, rodzina, eksperyment, obserwacja, zaangażowanie, dociekliwość, wrażliwość.

Summary: Providing the child with new emotional experiences during experiments carried out at home is a new, better approach to home education, also for preschoolers. This is especially important when activities are carried out as a family, with the active participation of parents, their children and grandparents. Home, as a natural environment for children to acquire knowledge and skills, is a good element in the entire educational process of young children. Encouraging inquiry and building the preschooler's sensitivity are the best effects of this educational process based on simple teaching resources and the familiar environment of the preschooler's natural growth.

Keywords: home education, preschooler, family, experiment, observation, involvement, inquisitiveness, sensitivity.

Rozważania wstępne

Ogólnie znane określenie „**eksperyment**” jest słowem wyjściowym do przedstawienia naszych spostrzeżeń z edukacji domowej. Pojęcie to definiuje się przy-

kładowo jako: „(*łac. experimentum* – doświadczenie, badanie) – w naukach przyrodniczych i społecznych zbiór działań wzbudzających w obiektach materialnych określone reakcje i zjawiska w warunkach pozwalających kontrolować wszelkie istotne czynniki, które poddaje się dokładnej obserwacji”¹

Na potrzeby niniejszego artykułu podjęto działania do uzyskania odpowiedzi na pytania:

- „Czy z dziećmi w wieku przedszkolnym można realizować eksperymenty?”
- „Czy mogą być one realizowane w domu?”;
- „Czy w ich przygotowaniu i realizacji bierze udział rodzina?”

Zanim zostaną przedstawione przykładowe działania eksperymentalne dzieci i rodziców, kilka ogólnych uwag. Przytoczone zostaną uwagi dotyczące pracy dziecka w przedszkolu, by móc wskazać, co jest realizowane w edukacji domowej.

Co zawiera program nauczania w przedszkolu?

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że program wychowania przedszkolnego zasadniczo powinien zawierać treści podstawy programowej, ale może również obejmować treści nauczania wykraczające poza zakres treści ustalony w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Wiesława Mądrowska sprawę programu w przedszkolu ujmuje następująco: „Według obecnie obowiązującego prawa regulacje dotyczące programów wychowania przedszkolnego znajdują się w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty. Zgodnie z zapisami art. 22a nauczyciel lub zespół nauczycieli przedstawia dyrektorowi przedszkola program wychowania przedszkolnego. W przypadku innej formy wychowania przedszkolnego nauczyciel lub zespół nauczycieli przedstawia ten program dyrektorowi przedszkola lub szkoły podstawowej. Program wychowania przedszkolnego zasadniczo powinien zawierać treści podstawy programowej, ale może również obejmować treści nauczania wykraczające poza zakres treści ustalony w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Podstawowym wymogiem jest dostosowanie do potrzeb i możliwości dzieci, dla których jest przeznaczony”.²

Jakie zajęcia realizowane są w przedszkolu?

To kolejne pytanie, które wskazane jest do podania w niniejszych rozważaniach. Otóż w wielu programach i zaleceniach do realizacji zapisano: „Zajęcia

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Eksperyment> (dostęp: 31.10.2023 r.).

² W. Mądrowska, *Programy wychowania przedszkolnego zgodne z podstawą*, <https://monitorprzedszkola.pl/arttykul/programy-wychowania-przedszkolnego-zgodne-z-podstawa> (dostęp: 6.10.2023 r.).

dydaktyczne – zajęcia programowe, edukacja społeczna, edukacja poznawcza, edukacja artystyczna, edukacja ruchowa i zdrowotna, zajęcia dodatkowe, audycje muzyczne”.

Przygotowywanie zajęć oraz organizacja różnego rodzaju zabaw należą do powinności nauczyciela przedszkolnego. Głównym jego zadaniem jest przygotowanie dzieci do nauki w szkole – ta wytyczna przyświeca mu przy organizowaniu aktywności dla przedszkolaków.

Na stronie internetowej przykładowego przedszkola publicznego, w zakładce „zajęcia dydaktyczne” zapisano: „W edukacji poznawczej ważne jest systematyczne poszerzanie wiedzy o świecie, nauka logicznego myślenia, ćwiczenia pamięci, koncentracji, wykorzystywanie zmysłów w poznawaniu świata, dostrzeganie zmian zachodzących w przyrodzie, rozumienie konieczności dbania o środowisko naturalne, edukacja matematyczna. W edukacji matematycznej opieramy się na dziecięcej matematyce prof. Gruszczyk-Kolczyńskiej – gry, zabawy i ciekawe zadania kształtujące orientację przestrzenną, dziecięce kompetencje w dostrzeganiu rytmów, kształtujące umiejętność liczenia, numerowania, klasyfikowania, dodawania i odejmowania, a także mierzenia płynów i ważenie.

Stymulacja rozwoju mowy, ćwiczenia przygotowujące do nauki czytania i pisanania, poprawa koncentracji uwagi – to tylko niektóre cele tejże edukacji. Dzieci, dzięki formie zajęć grupowych, uczą się współpracy w zespole, mają okazję przełamać nieśmiałość i ujawnić swój potencjał twórczy – a wszystko to w atmosferze doskonałej zabawy!

W edukacji poznawczej wykorzystujemy ćwiczenia i zagadki słuchowe, opowiadania, wiersze, historyjki obrazkowe, inscenizacje, zagadki, nauka płynnego i zrozumiałego dla innych wypowiedziania się na dany temat, przygotowanie do czytania i pisanania”³.

Zdolności poznawcze uczniów

O kształceniu zdolności poznawczych ciekawie pisze Ewa Szadzińska w następujących słowach: „Kształtowanie zdolności poznawczych jest zaliczane do podstawowych zagadnień poznawanych w dydaktyce ogólnej. Ich opis jest związany z ludzkim poznaniem. W dydaktyce odwołujemy się do filozoficznego ujęcia poznania. W nurcie filozofii racjonalistycznej uznaje się, że w kontaktach ze światem poznanie to jedyny czynnik świadomie łączący nas ze światem. Przyjmuje się, że wartość samego poznania tkwi w jego znaczeniu dla całego naszego życia.

³ *Edukacja poznawcza*, Przedszkole Publiczne nr 11 w Rzeszowie, <https://pp11.edupage.org/text/?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ5JnN1YnBhZ2U9Mg%3D%3D> (dostęp: 6.10.2023 r.).

A. Grzegorzcyk cenność samego poznania określa jako wartość wirtualną, gdyż odnosi się do organizacji ludzkiego życia⁴.

Ewa Szadzińska przytacza wypowiedź Grzegorzcyka, który uważa, że wyzwolenie aktywności poznawczej organizującej funkcjonowanie człowieka umożliwia trwanie jego życia w sensie biologicznym. Przejawia się ona w potrzebie zrozumienia tego, co się na świecie dokonuje, a w konsekwencji – przez bezinteresowny charakter poznania – nadaje sens ludzkiemu życiu⁵.

Koncentrując się na wartości poznania na poziomie duchowym, Ewa Szadzińska przyjmuje za M. Bereźnicką założenie, iż przebieg kształcenia zależy od uznania, akceptowania i realizowania następujących wartości:

- prawdy jako niezależnej, opartej na rozumie cesze poznawania lub właściwości wyniku tego poznania,
- obiektywności pojmowanej jako zdolność oceniania bazująca na realistycznych przesłankach,
- użyteczności określającej przydatność nabytej wiedzy,
- samodzielności i krytyczności, od których zależy właściwa ocena zdarzeń postępowania ludzi i siebie,
- racjonalności wpływającej na tworzenie uzasadnień o większej możliwości przekonywania,
- operatywności wiedzy, czyli sprawności posługiwania się nabytymi wiadomościami, umiejętnościami⁶.

Autorka dodaje, że „Zdolności poznawcze uczniów służą konstruowaniu wiedzy o cechach wiarygodności, prawdziwości, subiektywności lub tworzeniu/modyfikowaniu wiedzy uczniów o cechach obiektywności, użyteczności, operatywności”⁷.

W opisie psychologicznym zdolności są rozróżniane jako podstawowe i złożone procesy poznawcze. Punktem wyjścia, pisze Ewa Szadzińska, ich opisu jest wiedza wrodzona i tym samym obraz świata. W wyjaśnianiu sposobu konstruowania obrazu świata w umyśle istotne są badania dotyczące aktywności mózgu.

⁴ E. Szadzińska, *Kształtowanie zdolności poznawczych a cele edukacji wczesnoszkolnej*, <https://journals.umcs.pl/pe/article/download/6400/4495>, s. 61–69, DOI: 10.17951/PE/2017.1.61 (dostęp: 6.10.2023 r.).

⁵ A. Grzegorzcyk, *Psychiczna osobliwość człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 72.

⁶ M. Bereźnicka, *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 76.

⁷ E. Szadzińska, op. cit.

Do podstawowych procesów poznawczych zaliczane są uwaga, pamięć i zmysły – składniki percepcji. Rozwój tych ostatnich następuje w uczeniu się podczas realizowania zadań w życiu codziennym. Ten rodzaj poznania jest nazywany zdroworozsądkowym i stanowi on podstawę funkcjonowania ludzi w codziennym życiu⁸.

Wiadomo, że w szkolnej edukacji wymienione podstawowe procesy poznawcze są stosowane do wzbogacenia i rozwijania zdolności poznawczych dzieci i młodzieży. Stanowią one czynniki potrzebne do realizowania zadań w procesie szkolnego kształcenia. Wskazane jest, by pamiętać o tym fakcie także w trakcie domowej edukacji.

W literaturze przedmiotu wymienia się model uczenia się prostych zdolności poznawczych podany przez Chrisa Fittsa. Wyróżnia się tu następujące etapy⁹:

- następuje zrozumienie zadania, które należy spełnić oraz rozpoznać potrzebne informacje dla jego wykonania;
- następnie tworzone są strategie zapewniające szybkie postrzeganie i przywoływanie informacji;
- w końcu następuje automatyzacja czynności, co oznacza ograniczenie kontroli wykonywania czynności.

Z kolei Kazimierz Obuchowski opisał funkcjonowanie dwóch niezależnych od siebie systemów poznawczych. Pierwszy z nich odnosi się do potrzeby poznawania, czyli takiej właściwości jednostki ludzkiej, która powoduje, że nie może ona żyć bez wiedzy o świecie. Drugi system poznawczy odnosi się do zapewnienia sobie rozwoju. Jego cechą charakterystyczną stanowi konstruowanie wiedzy pozwalającej na rozumienie świata. Konieczne jest wyjście poza doświadczenie i podjęcie aktywności, poprzez użycie języka i myślenia. Używanie języka to „skok jakościowy” w poznawaniu. To umożliwia orientację w zjawiskach mogących wystąpić w przyszłości. W efekcie powstaje „zdolność do skutecznego działania w „prawie nowych sytuacjach”¹⁰.

Przedstawione powyżej operacje poznawcze wyznaczają złożone zdolności poznawcze. W zmieniającym się nieustannie świecie, w jakim obecnie funkcjonujemy, człowiek powinien nabywać zdolności poznawcze umożliwiające mu „dostrzegać to, co się wokół niego dzieje, uzupełniać uzyskany obraz świata własnym doświadczeniem oraz przewidywać to, co się stać może”¹¹. W codziennym życiu,

⁸ Ibidem, s. 61–69.

⁹ Ch. Frith, *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 146.

¹⁰ K. Obuchowski, *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004, s. 32.

¹¹ Ibidem, s. 52.

jak wskazuje Ewa Szadzińska, potrzebne są zdolności poznawcze do tworzenia/konstruowania wiedzy, rozpoznawania zjawisk czy zdarzeń w świecie i bezpiecznego w nim funkcjonowania. Kształtowanie zdolności poznawczych w edukacji jest potrzebne do nabywania złożonych umiejętności poznawczych oraz korzystania z wiedzy innych osób. Ich opanowanie umożliwia budowanie obrazu świata z dostępnych poznawczo składników rzeczywistości, a zarazem realizację zadań, dzięki którym nabywana jest wiedza istotna dla funkcjonowania w społeczeństwie zgodnie z wymaganiami¹².

Edukacja domowa

Wyjaśniając sam termin współczesnej **edukacji domowej**¹³, dr hab. Marek Budajczyk z Uniwersytetu Adama Mickiewicza przypomniał, podczas konferencji „Edukacja domowa: wczoraj, dziś i jutro” – kolejnego spotkania organizowanego w 2016 r. przez Biuro Dialogu i Inicjatyw Społecznych Kancelarii Prezydenta¹⁴ – że jest to „legalna, pozaszkolna forma społecznej organizacji kształcenia, w której rodzice przejmują od czynników państwa odpowiedzialność za organizację edukacji własnego dziecka, najczęściej kształcąc je samodzielnie”. Profesor Budajczyk dopowiadał: „Jest stosowana wyłącznie w ramach państwowego obowiązku edukacji. Należy pamiętać, że historia edukacji rozpoczęła się w rodzinie. Kulturowanie polskiej tożsamości podczas zaborów dokonywało się w znaczącym stopniu właśnie wewnątrz rodziny”¹⁵.

Każde dziecko, które ma od 6 do 18 lat, musi się uczyć. Spełnia wtedy obowiązek przedszkolny, szkolny i nauki. Dyrektor przedszkola albo szkoły może jednak zgodzić się, żeby dziecko uczyło się w domu. Wniosek należy złożyć do dyrektora przedszkola, szkoły, do której dziecko jest przyjęte. W przypadku edukacji domowej nauczycielami dziecka mogą być: rodzice, opiekunowie prawni, inne osoby, które wskażą rodzice albo opiekunowie. Takie jednostki nie muszą kończyć specjalnych studiów ani szkoleń¹⁶.

¹² E. Szadzińska, op. cit.

¹³ Podstawa prawna edukacji domowej: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2021 poz. 1082 ze zm.); Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. 2022 poz. 2000 ze zm.).

¹⁴ Więcej na stronie: *Eksperci: edukacja domowa ważnym elementem systemu oświaty*, PAP, <https://www.prawo.pl/oswiata/ekspersi-edukacja-domowa-waznym-elementem-systemu-oswiaty,131786.html> (dostęp: 31.10.2023 r.).

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Więcej na stronie: *Uzyskaj zgodę na edukację domową*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp: 31.10.2023 r.).

Edukacja domowa została prawnie usankcjonowana jako wariant realizacji obowiązku szkolnego rok po odzyskaniu niepodległości, a więc w 1919 r. Po 1945 r. początkowo była jeszcze możliwa, jednak w 1956 r. wydano dekret o obowiązku edukacji w placówkach szkolnych. Dopiero po zmianie ustroju nastąpiła zmiana – w 1991 r. Sejm przyjął ustawę o systemie oświaty przywracającą rodzicom prawo organizowania własnemu dziecku edukacji.

Według ks. prof. Jana Kazimierza Przybyłowskiego z UKSW rodzina jest naturalnym środowiskiem edukacyjnym, ponieważ „człowiek jest osobą rodzinną”. „Najważniejsze w edukacji pozaszkolnej jest promowanie kultury uczenia się przez całe życie. Tu uczeń i nauczyciel uczą się razem. Fundamentem edukacji domowej jest uczenie się przez działanie, przez praktykę i w klimacie dobrowolności. Proces uczenia się jest oparty na motywacji wewnętrznej ucznia, a edukacja ma charakter interdyscyplinarny i jest zindywidualizowana. To filozofia nauczania i uczenia się dostosowana do potrzeb dziecka” – podsumował ks. Przybyłowski¹⁷.

W literaturze przedmiotu czytamy o prof. Pawle i Marzenie Zakrzewskich. Znani są oni z inicjatyw w dziedzinie nowoczesnej edukacji, otrzymali prestiżową nagrodę od „Tygodnika Wprost”. Ich zaangażowanie doprowadziło do pozytywnych zmian w polskiej oświacie, w tym do uchwalenia tzw. „Ustawy Zakrzewskich”, która rewolucjonizuje edukację domową w Polsce. Zakrzewscy podkreślają znaczenie dostępu do edukacji domowej dla rodziców. „Ustawa Zakrzewskich” usuwa bariery administracyjne i daje rodzicom możliwość wyboru indywidualnego sposobu nauczania dla swoich dzieci. Anna Maria Rożek, mecenas, aktywnie wspierająca ułatwienie dostępu do edukacji domowej, wskazuje, że nowelizacja prawna eliminuje rejonizację i ułatwia dostęp do lepszej jakości edukacji dla wszystkich dzieci, niezależnie od miejsca zamieszkania. Chodzi o możliwość wyboru oraz posiadanie fundamentalnego prawa do decydowania o sobie, o swoim dziecku. „Jestem nauczycielką akademicką (...), dziwiło mnie więc, że w polskim państwie edukacja domowa jest wręcz zwalczana”¹⁸. Dodaje też: „Teraz to rodzic może określić, którą drogą będzie podążał. Przecież edukacja domowa nigdy nie będzie masowa. Tu nie chodzi o to, by na siłę kogoś zmuszać do nauczania dziecka w domu. Chodzi o fundamentalne równouprawnienie edukatorów domowych z resztą społeczeństwa. Chcą kształcić ucznia indywidualnie? Proszę bardzo – teraz macie taką możliwość. Absurdalne było, że w kraju, gdzie ceni się wolny rynek i konkurencyjność – edukacja była z tego wyłączona i to legislacyjnie”¹⁹. Na

¹⁷ *Eksperci: edukacja domowa...*, op. cit.

¹⁸ *Ustawa Zakrzewskich zmieniła edukację domową w Polsce*, „Wprost” 2024, <https://www.wprost.pl/kraj/11608444/ustawa-zakrzewskich-zmieni-la-edukacje-domowa-w-polsce.html>.

¹⁹ *Ibidem*.

pytanie: „Co dokładnie zmienia i daje nam nowelizacja?” A. Rożek udziela następującej odpowiedzi: „Znosi rejonizację. Do tej pory uczeń musiał być przypisany do szkoły w swoim województwie. To dyskryminowało dzieci z biedniejszych regionów, gdzie po prostu nie było dobrej oferty np. z wyspecjalizowanej placówki typu „Salomon” Pawła i Marzeny Zakrzewskich. Teraz młody białostoczanin może kształcić się w najlepszej warszawskiej czy poznańskiej szkole”²⁰.

Nowa ustawa pozwala także uniknąć konieczności kontaktu z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i uzyskania opinii do realizacji dzieckiem edukacji domowej, co wcześniej było wymagane i często uznawane za administracyjny absurd.

Rodzinne eksperymentowanie, czyli początek naszego eksperymentowania

W pierwszych dniach lipca 2023 r. zrealizowano „**Rodzinne eksperymentowanie**”, czyli warsztaty „małego chemika”. Skierowane były do całych rodzin, a odbywały się w ramach #FamilySpot²¹. Spotkanie to dofinansowano przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej w konkursie „Po Pierwsze Rodzina”²²²³.

Jak my rozpoczęliśmy nasze eksperymentowanie?

Początek działań był dość nietypowy. Nieczynne podczas pandemii szkoły i przedszkola spowodowały przymusowe przebywanie dzieci w domach. Wnuczka autora niniejszego artykułu - Alicja otrzymała od nauczycielki przedszkola, oczywiście za pośrednictwem rodzica, zadanie wykonania i zaobserwowania „cieczy nienewtonowskiej”. Podała sposób wykonania tej cieczy, a całą realizację należało w formie dokumentacji fotograficznej przesłać do przedszkola.

²⁰ Ibidem.

²¹ „Sieć Family Spot” to inicjatywa prowadzona przez Związek Dużych Rodzin Trzy Plus, w ramach której przeprowadzono pilotaż funkcjonowania miejsc przyjaznych rodzinom w 25 gminach w Polsce. Projekt skupiał się na identyfikacji potrzeb rodzin oraz analizie infrastruktury samorządowej, oferując programy zajęć skoncentrowane na edukacji rodzicielskiej i integracji lokalnych społeczności.

²² Konkurs „Po pierwsze Rodzina!” jest skierowany do organizacji pozarządowych. Jego celem jest usytuowanie dobra rodzin w centrum działań wspólnoty na wszystkich poziomach jej funkcjonowania. Dotację mogły uzyskać projekty, upowszechniające informacje, ukierunkowane na dobro wszystkich rodzin, niezależnie od ich statusu społecznego i materialnego, a także kształtujące i promujące pozytywny wizerunek małżeństwa jako związek kobiety i mężczyzny, rodziny, macierzyństwa i rodzicielstwa.

²³ <https://www.facebook.com/PoPierwszeRodzina.Official> (dostęp: 5.10.2023 r.).

W celu wykonania owego „inteligentnego” płynu należało stworzyć w naczyniu (misce) odpowiednią konsystencję z wody i mąki ziemniaczanej, zwanej skrobią. Cechą charakterystyczną tego płynu jest to, że twardnieje pod wpływem nacisku. Wydaje się, że im większą siłę na niego wywieramy, tym większy opór stawia.

Płyn nienewtonowski jest zarówno cieczą, jak i ciałem stałym. Mimo iż w szkole naucza się w pewnym momencie, że wyróżniamy 3 stany skupienia materii: stały, ciekły i gazowy, to w opisywanym eksperymencie stwierdza się, że jest coś pośredniego. Otóż ciecz nienewtonowska okazuje się substancją, która czasem zachowuje się jak ciało stałe, a czasem jak ciecz. Nie spełnia hydrodynamicznego prawa Newtona.

Ciecz nienewtonowska zachowuje się jak ciało stałe, gdy dostarczamy jej energii, czyli gdy będziemy dążyli np. do zmiany jej kształtu. Używając wobec takiej cieczy siły, na przykład uderzając w jej powierzchnię palcem lub innym elementem, przy odpowiednio szybkich i mocnych ruchach, płyn będzie twardnieć, kruszyć się i przypominać substancję stałą. Jeśli natomiast z taką cieczą obchodzimy się delikatnie, to po prostu rozplywa się. Ulepiona z niej kulka twardnieje dopóki nasze dłonie się poruszają. W chwili zaprzestania jej ściskania, rozplynie się i ucieknie między palcami²⁴.

Wizualizacja części eksperymentalnej



Fotografia 1, 2, 3. Przygotowanie cieczy przez Alicję oraz pierwsze eksperymentowanie
Źródło: zdjęcia autora.

Oczywiście wszystkie działania wówczas niespełna trzyletniego dziecka (wnuczki Alicji) odbywały się pod „baczny okiem” matki i dziadka, którzy, chcąc nie chcąc, uczestniczyli w odkrywaniu nowych właściwości materii przez

²⁴ Ciecz nienewtonowska dla dzieci – proste doświadczenie, które wymiata!, <https://ronja.pl/ciecz-nienewtonowska/>; <http://www.dzieciecafizyka.pl/chemia/ciecznieniuton/ciecznieniuton.html> (dostęp: 5.10.2023 r.).

przedszkolaka, zmuszonego przez COVID-19 do przebywania w domu. Dzisiaj jest to klasyczne, wręcz standardowe eksperymentowanie realizowane z dziećmi przedszkolnymi, a zasoby Internetu wskazują na możliwości i ciekawe sposoby realizacji.

2. Cele i efekty eksperymentów

W szerokiej literaturze przedmiotu wskazuje się, że eksperymenty są wykonywane w celu potwierdzenia lub falsyfikacji określonej hipotezy. Może na poziomie kształcenia i działania przedszkolnego trudno jest mówić o hipotezach, ale należy pamiętać, że z jednej strony określa ona ściśle warunki eksperymentu, a z drugiej nadaje sens poczynionej w wyniku eksperymentu obserwacji. Decyduje, co w danym eksperymencie jest właściwą obserwacją, a co tylko nieistotnym jego zakłóceniem.

Wskażę tutaj słowa Maxa Plancka²⁵ twierdzącego, że „**eksperyment jest swego rodzaju pytaniem, jakie teoria zadaje naturze**”²⁶. Cel rodzinnych eksperymentów z dziećmi stanowi zwrócenie uwagi na działania i siły w przyrodzie (nauki przyrodnicze) rozwijające się głównie poprzez świadome, aktywne zaangażowanie w eksperymenty. Z dzieckiem przedszkolnym także należy dokonywać bezpośrednich obserwacji zjawisk zachodzących w środowisku naturalnym, najlepiej w najbliższym otoczeniu młodego człowieka.

Jednym z ciekawszych eksperymentów naturalnych jest obserwacja ruchu Słońca po niebie, zwłaszcza gdy wykonana jest w pierwszym dniu lata²⁷. Data dokonania takiej i podobnych obserwacji nie powinna być przypadkowa.

W poniżej zaprezentowanym eksperymentowaniu naturalnym niezbędny jest autorytet rodzica, który potrafi zainteresować i nie tylko wskazać cel działań, ale wręcz w pierwszej fazie pomóc, szczególnie w sposób praktyczny. Efekt dodatkowy, obok edukacyjnego wzrostu świadomości dzieci, to większe więzi rodzinne między uczestnikami procesu badawczego, chęć pracy i nauki „razem” oraz wzbudzenie ciekawości do kolejnych eksperymentów w wykonaniu przedszkolaka.

²⁵ Max Karl Ernst Ludwig Planck (1858–1947), niemiecki fizyk, noblista z 1918 r., za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Max_Planck (dostęp: 5.10.2023 r.).

²⁶ M. Planck, *Scientific Autobiography and other papers, Philosophical Library, Nowy Jork, 1949.*

²⁷ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Eksperyment> (dostęp: 5.10.2023 r.).



Rodzic podpowiada i objaśnia, jak należy wykonać obserwację, by ciekawe wyniki widoczne były na planszy. Na zdjęciu widoczny jest także użyty podczas eksperymentu, wcześniej znany dzieciom kompas – model harcerski z lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku.

Fotografia 4. „Przygotowanie” przez Alicję oraz rodzeństwo obserwacji – notowania co godzinę cienia rzucanego przez Słońce na kartkę papieru

Źródło: zdjęcia autora.

3. Inny eksperyment ze zbioru obserwacji przyrodniczych

Głównym „bohaterem” realizacji przez Alicję oraz rodzeństwo obserwacji gwiazd i księżyca jest ich ojciec, wprowadzający i wspomagający w dokonującym się procesie rozwoju zdolności poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym, w szczególności przygotowujący teleskop i objaśniający ogólną budowę.



Fotografia 5. Ojciec pomagający dzieciom w eksperymencie obserwacyjnym

Źródło: zdjęcia autora.

Dzieci pierwszy raz oglądające wieczorową porą gwiazdy miały sporo radości. Uzupełnienie tego stanowiło oglądanie za pomocą lunety planety, jaką znaleziono na południowym niebie – Saturna. Była to też okazja zweryfikowania przez dzieci ich wcześniej pozyskanych wiadomości o planetach, czerpanych z przewodników encyklopedycznych, a także z niektórych opisanych przygód ich rówieśników (także z bajek). To naturalna weryfikacja poznanych faktów opisowych i wizualnych z rzeczywistością przyrodniczą podczas eksperymentów naturalnych.

***Jeden z ostatnio wykonanych eksperymentów,
z zaangażowaniem CAŁEJ rodziny***



Fotografia 6, 7, 8. Ojciec pomagający dzieciom w eksperymencie obserwacyjnym

Źródło: zdjęcia autora.

W realizację przez Alicję oraz rodzeństwo obserwacji eksperymentu z obserwacją zachowania się cieczy w wodzie zaangażowała się cała rodzina, tak by w pełni urzeczywistnić rozwój zdolności poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym i jeszcze raz pobudzić ciekawość. Przebieg całego eksperymentu był uporządkowany i z jednoznacznie podanym celem. Autor przekazał członkom rodziny kolejne kroki postępowania, wskazując czynności, które każdy z nich miał zrealizować. Następnie przygotowano wszystkie środki dydaktyczne, łącznie z cieczami – wodą, mlekiem, syropem malinowym i olejem. Dzieciom podano także naczynia szklane, czyli szklanki oraz próbówki (z koreczkami). Oczywiście ważnym elementem były strzykawki, dwa rodzaje – większe i mniejsze, dla każdego z uczestników (dzieci) oddzielnie.



Fotografia 9. Realizacja przez Alicję oraz rodzeństwo eksperymentalnej obserwacji w działaniu
Źródło: zdjęcia autora.

Po napełnieniu trzech próbek jednakową ilością wody, przy użyciu większych strzykawk, każde dziecko po kolei uzupełniało ciecz w próbkach za pomocą strzykawk mniejszych substancją w ilości około 1 cm – były to sok malinowy, mleko i olej rzepakowy.

Ważnym elementem wykorzystywanym w eksperymencie były okulary ochronne (gogle), używane podczas działań z cieczami (obszar chemicznych działań). Przebieg całego eksperymentu, oczywiście wraz z podaniem celów, czynności pośrednich i efektów końcowych realizowano rodzinnie.



Fotografia 10, 11, 12. Rodzina – „bohater wspomagający” realizacji przez Alicję i rodzeństwo obserwacji zachowania się wybranych cieczy w określonych ilościach wody
Źródło: zdjęcia autora.

4. Podsumowanie

Przedstawione powyżej przykłady przebiegu wybranych eksperymentów zrealizowanych w warunkach domowych przez dzieci przedszkolne stanowią ważny element wczesnej edukacji. Są możliwe do zrealizowania z dzieckiem przedszkolnym również w warunkach domowych. Wówczas uczestniczy w tym procesie edukacyjnym cała rodzina – dzieci, rodzice i dziadkowie.

Każde działanie edukacyjne, szczególnie udział w eksperymentach, pozostawia w umyśle dziecka ślad, może trudno mierzalny, ale wzbudzający chęć dzieci do poszukiwań i dociekań w obserwacji otaczającego środowiska, w którym się wychowują.

W ustalaniu celów dotyczących, jak wskazuje w swoim opracowaniu Ewa Szadzińska, zdolności poznawczych ważnym źródłem jest raport edukacyjny przygotowany przez UNESCO *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Wskazano w nim, jak pisze autorka, na potrzebę kształtowania samodzielnego i krytycznego myślenia. Jego opanowanie ma umożliwić uczniom wypracowywanie niezależnych sądów potrzebnych do podejmowania decyzji i działania w zróżnicowanych okolicznościach życia. Myślenie krytyczne nie rozwinię się samoistnie w procesie kształcenia, lecz powinno być kształtowane świadomie, intencjonalnie, a to oznacza budowanie odpowiednich celów edukacyjnych. Świadomość treści celów, jak pisze E. Wasilewska-Kamińska, dotyczących myślenia krytycznego oznacza namysł nad pomysłem, a jego podjęcie wynika z intencji dziecka, prowadzącej do jej nabywania²⁸. Młody człowiek w wieku edukacyjnym nie będzie dostosowywał się do myślenia innych osób, lecz przez refleksję czy znajomość kryteriów będzie potrafił ocenić rozmaite wytwory intelektualne.²⁹

Główną istotą wszelkich działań w trakcie naszego eksperymentowania jest idea STEAM (ang. *Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics*)³⁰, czyli STEAM = Nauka i Technologia, interpretowane za pomocą Inżynierii i Sztuki, wszystko w oparciu o elementy matematyki, tak aktualnie wskazywanej i zalecanej we współczesnym wychowaniu na całym świecie.

²⁸ E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 171.

²⁹ Za: E. Szadzińska, op. cit.

³⁰ M. Pejka, *STEAM*, <https://akcesedukacja.pl/baza-wiedzy/blog/steam> (dostęp: 5.10.2023 r.).

Bibliografia

- Bereźnicka M., *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 76.
- Ciecz nienewtonowska dla dzieci – proste doświadczenie, które wymiała!*, <https://ronja.pl/ciecz-nienewtonowska/> (dostęp: 5.10.2023 r.).
- Edukacja poznawcza*, Przedszkole Publiczne nr 11 w Rzeszowie, <https://pp11.edupage.org/text/?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ5JnN1YnBhZ2U9Mg%3D%3D> (dostęp: 6.10.2023 r.).
- Eksperci: edukacja domowa ważnym elementem systemu oświaty*, PAP, <https://www.prawo.pl/oswiata/eksperci-edukacja-domowa-waznym-elementem-systemu-oswiaty,131786.html> (dostęp: 31.10.2023 r.).
- Frith Ch., *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 146.
- Grzegorzczak A., *Psychiczna osobliwość człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 72.
- <http://www.dziecieciafizyka.pl/chemia/ciecznieniuton/ciecznieniuton.html> (dostęp: 5.10.2023 r.).
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Eksperyment> (dostęp: 31.10.2023 r.).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Max_Planck (dostęp: 5.10.2023 r.).
- <https://www.facebook.com/PoPierwszeRodzina.Official> (dostęp: 5.10.2023 r.).
- <https://www.wprost.pl/kraj/11608444/ustawa-zakrzewskich-zmienila-edukacje-domowa-w-polsce.html>.
- Mądrowska W., *Programy wychowania przedszkolnego zgodne z podstawą*, <https://monitor-przedszkola.pl/artukul/programy-wychowania-przedszkolnego-zgodne-z-podstawa> (dostęp: 6.10.2023 r.).
- Obuchowski K., *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004, s. 32.
- Pejka M., *STEAM*, <https://akcesedukacja.pl/baza-wiedzy/blog/steam> (dostęp: 5.10.2023 r.).
- Planck M., *Scientific Autobiography and other papers, Philosophical Library, Nowy Jork, 1949*.
- Szadzińska E., *Kształtowanie zdolności poznawczych a cele edukacji wczesnoszkolnej*, <https://journals.umcs.pl/pe/article/download/6400/4495>, s. 61–69, DOI: 10.17951/PE/2017.1.61 (dostęp: 6.10.2023 r.).
- Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. 2022 poz. 2000 ze zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2021 poz. 1082 ze zm.).
- Ustawa Zakrzewskich zmienia edukację*, <https://edukacjadomowa.com/ustawa-zakrzewskich-zmienia-edukacje/>.
- Ustawa Zakrzewskich zmieniła edukację domową w Polsce*, „Wprost” 2024,
- Uzyskaj zgodę na edukację domową*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp: 31.10.2023 r.).
- Wasilewska-Kamińska E., *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 171.

Karylgash Kazhimova
Akbota Moldagainova
M. Utemisov West Kazakhstan University

ORCID: 0000-0002-7099-0658

Tetiana Skaliy
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-6779-877X

FAMILY AS THE MOST IMPORTANT PART OF SOCIETY

RODZINA JAKO NAJWAŻNIEJSZA CZĘŚĆ SPOŁECZEŃSTWA

СЕМЬЯ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ ОБЩЕСТВА

Summary: Family is the main value of any society. This is a strong house, these are children and grandchildren, this is our support and support, this is the most precious thing we have. The key to family happiness is the creation and support of harmonious, warm relationships based on trust, respect and love. A strong, friendly family gives a person strength, helps in difficult times. Our relations in society also depend on family relationships.

Keywords: family, society, education, social environment, social unit.

Streszczenie: Rodzina jest główną wartością każdego społeczeństwa. To silny dom, to dzieci i wnuki, to nasze wsparcie i oparcie, to najcenniejsza rzecz, jaką mamy. Kluczem do szczęścia rodzinnego jest tworzenie i wspieranie harmonijnych, ciepłych relacji opartych na zaufaniu, szacunku i miłości. Silna, przyjazna rodzina daje człowiekowi siłę i pomaga w trudnych chwilach. Od relacji w rodzinie zależą i nasze relacje w społeczeństwie.

Słowa kluczowe: rodzina, społeczeństwo, edukacja, socjum, komórka społeczna.

Аннотация: Семья – главная ценность любого общества. Это крепкий дом, это дети и внуки, это наша поддержка и опора, это самое дорогое, что у нас есть. Залог семейного счастья – это создание и поддержка гармоничных, теплых отношений, основанных на доверии, уважении и любви. Крепкая дружная семья дает человеку силы, помогает в трудную минуту. От отношений в семье зависят и наши отношения в обществе.

Ключевые слова: Семья, общество, образование, социум, ячейка общества.

Семья – это самая маленькая, но важная первичная ячейка общества, в которой люди связаны между собой определенными отношениями. Возникла она на ранних этапах развития цивилизации, но с тех пор претерпела серьезные изменения.

Давайте разберемся, что же это такое, какие моральные и физиологические качества в нынешних условиях закладывает современная семья как самая маленькая первичная, но основная социальная ячейка общества, действительно ли она играет важную роль для каждого цивилизованного человека.

Семья как главная ячейка: определение семья как ячейка общества.

Структура союза между представителями слабого и сильного пола является предметом изучения разных социальных предметов. И практически каждый из них дает свое определение такому понятию.

Поэтому, чтобы понять подлинное значение этого слова, нужно изучить их все.

С точки зрения обществоведения – это группа людей, связанная либо брачными узами, либо родством.

А вот юриспруденция дополняет такое определение, говоря, что она является сплочением нескольких лиц, связанных с какими-либо юридическими отношениями.

В психологии, а также педагогике отмечается лишь межличностные отношения, поэтому семья определяется как малая социальная группа, фундамент которой составляет союз супругов и родственные отношения двух и более людей, живущих вместе (это могут быть супруги, опекуны (попечители) и подопечные, братья и сестры, отцы и дети).

Но в любом случае данная малая общность имеет несколько основных уникальных признаков:

Вступление в эти дела осуществляется только добровольно и они строятся на безвозмездной базе.

Общим между несколькими людьми может быть быт, ведение совместного хозяйства, а также покупка недвижимого и движимого имущества и других материальных ценностей.

Между участниками устанавливается моральное, психологическое и/или нравственное единство.

Этапы развития семьи: семья это самая маленькая первичная ячейка.

Как социальный институт каждый центр проходит несколько этапов развития¹. Их последовательность обычно называют семейным жизненным циклом. Выделяют следующие этапы:

- Образование – поступление в брачные узы.
- Начало деторождения – рождение первенца.
- Конец рождения рождения последнего наследника.
- «Опустошение гнезда» – выделение из дома родителей последнего ребенка (переезд или поступление в брачные узы).
- Прекращение существования – смерть двух супругов.

Виды семей

В зависимости от формы брачных взаимоотношений принято выделять следующие типы фамильной организации:

Моногамия – это брачные узы, объединяющие одного мужчину только с одной женщиной.

Полигамия – брачные узы, при котором у супругов находятся несколько человек.

В зависимости от устройства связей такие социальные группы бывают простыми – состоящими из родителей и их потомков (до совершеннолетия), и сложными – представленными несколькими поколениями.

В обществе очень активно идут процессы трансформации брачных отношений. Изменяются их назначения, функции и роли, появляются различные альтернативные формы брака. Некоторые из них не получили государственного признания, но допускаются общественным мнением.

К популярным брачным отношениям относят:

Гостевой брак – подразумевает раздельное проживание представителей супружеской пары. Они полностью отсутствуют общий быт.

Конкубинат – длительная стабильная связь одного женатого мужчины с одной незамужней женщиной. При этом представительница прекрасного

¹ Мясникова И. С. *Современная семья — зеркало противоречий и проблем общества* // Молодой ученый. — 2017. — № 3 (137). — С. 458–460.

пола имеет от своей второй половинки финансовую поддержку и наследников, которых он признает.

Пробный брак – проживание партнеров в течение некоторого времени. Если они решают иметь ребенка – сразу оформляют законный брак. Особенности семей: как понять новое определение ячейки общества семья основная ячейка общества. Одной из особенностей современной родовой системы является открытость. Сегодня очень легко и быстро можно вступить в брак или выйти из них. Различные социально-психологические, юридические, духовные и моральные препятствия для этого сведены на нет. На сегодняшний день особое место в фамильных отношениях занимает воспитание ребенка как уникальной личности, заслуживающей уважения и законного права на свободный выбор. Кроме этого, очень заметен феномен отцовства. Для него характерно непосредственное участие в развитии ребенка папы на ранних этапах. Он не только часто берет его на руки, выходит гулять с ним и общается, но и в большинстве государств готов к перераспределению классических ролей и выходит в декрет вместо матери ².

Семья это:

1. социальный институт, выполняющий ряд важных общественных функций. Характеризуется определенной совокупностью социальных норм, санкций и образцов поведения, регулирующих отношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками;
2. малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве или усыновлении (удочерении). Позволяет удовлетворять личные потребности, связанные с общностью быта, взаимопомощью и взаимной ответственностью.

Формы брачно-семейных отношений в своем развитии прошли следующие этапы:

- промискуитет – половые отношения не регулируются никакими нормами и существуют между всеми членами общества (характерный для ранней степени истории человечества);
- групповой брак – древняя форма брака, при которой все мужчины одной родовой группы могли иметь брачные связи со всеми женщинами другой такой же группы
- пуналуальная семья – групповой брак между людьми одного поколения, принадлежащих к разным родам;

² Авдеева Н. Н., Мещерякова Н. Ю., Ражников В. Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. М., 1996.

- синдиасмическая семья – брак, в котором один мужчина живет с одной женщиной, но брачные узы легко разрываются, после чего дети остаются с матерью;
- моногамная семья – брак, в котором один мужчина живет с одной женщиной;
- полигиния – брак одного мужчины с несколькими женщинами;
- полиандрия – брак одной женщины с несколькими мужчинами;
- патрилинеальная семья – брак, при котором наследование имущества, фамилии, социального положения ведется отчеством;
- матрилинеальная семья – брак, в котором наследование имущества, фамилии, социального положения ведется по матери.

Основные функции семьи:

- репродуктивная функция – биологическое воспроизводство членов общества;
- функция социализации – формирование индивида как личности;
- воспитательная функция – передача знаний, опыта, эстетических, нравственных и других ценностей, помощь в освоении социальных ролей;
- хозяйственно-бытовая функция – ведение домашнего хозяйства и семейного бюджета, решение бытовых (удовлетворяющих повседневные физиологические потребности человека) вопросов, уход за членами семьи, нуждающимися (малолетние, старики, инвалиды);
- экономическая – материальная поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов семьи;
- защитная функция – физическая, психологическая и экономическая защита членов семьи;
- эмоционально-психологическая функция – поддержка членов семьи, создание чувства безопасности и психологического комфорта, совместное переживание различных эмоциональных состояний (желание разделить радость с близкими или, наоборот, пожаловаться на свои проблемы);
- рекреационная (разрешительная) функция – организация и проведение отдыха;
- социально-уставная функция – предоставление членам семьи социального статуса;

Проблема семьи в современных условиях всестороннего реформирования российского общества, становление демократического, правового государства не только чрезвычайно актуальна, но и отличается определенной сложностью, как в теоретическом, так и практическом отношениях³. Эта тематика носит комплексный и межотраслевой характер, находится на пересечении проблемных полей социологии, включая проблемы трансформации понятия, структуры, форм семьи, развития и смены институтов отцовства, супругов, проблему сиротства, а также вопросы демографической и семейной политики, социальной защиты и социальной работы с современными семьями, отношение молодежи к браку.

Какие бы определения не давали концепту «семья» - ячейку, общность, группа или союз - в зависимости от историко-социологического, культурно-философского или иного контекста, ее значение в формировании, становлении, развитии и процветании социума сложно переоценить⁴. Поэтому априори семья – это, прежде всего, основа духовно-нравственной стабильности общества.

Очевидно, что стремительная динамика развития, свойственная XXI веку, стирает все и всевозможные границы для трансферта новых знаний и технологий. В то же время, этот процесс сопровождается как положительными, так и негативными последствиями. В целом продолжающийся глобальный системный духовно-мировоззренческий кризис оказывает непосредственное влияние на семью как на институт общества.

Как известно, в некоторых странах мира наблюдается отход от традиционных семейных ценностей, которые культивировались издавна в обществе⁵. И как следствие, в современном социуме фиксируются отсутствие здорового иммунитета и растерянная беззащитность молодежи перед мобильной пропагандой новых веяний, лихорадочная подстройка под изменившиеся стандарты поведения.

С XX века в глобальном общественном сознании доминирует потребительская, иждивенческая психология, выражающаяся в господстве материальных ценностей над духовными. Это непосредственно указывает на кризис системы ценностей, что в конечном счете ведет к возникновению бездуховности в обществе.

Ключевые характеристики общества массового потребления, сформу-

³ Аквис Д. С. Отцовская любовь. М., 1989.

⁴ Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения школьников от типа неблагополучной семьи // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. М., 1979.

⁵ Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994.

лированные выдающимся французским философом-постмодернистом Жаном Бодрийяром в прошлом веке, актуализируются в реальных реалиях⁶. Социальное иждивенчество и инфантилизм являются теми вызовами, которые порождают в обществе негативные процессы, направленные против благих начинаний и всего положительного. Естественно, при отсутствии адекватных нивелирующих мер такое положение может привести к губительным для социума и экономики последствиям.

Поэтому сегодня глобальной повесткой дня на полный рост встает вопрос культивирования и имплементации в жизнь постулатов Общества Всеобщего Труда, выдвинутых Елбасы Нурсултаном Назарбаевым в высокопассионарной работе «Социальная модернизация Казахстана: двадцать шагов к Обществу Общего Труда». В ней Президент отмечает: «Сегодня труд – как решающий национальный фактор в условиях XXI века, в условиях глобальной конкуренции – должен быть выдвинут на первый план». Следует отметить, что концепт Общества Общего Труда не спустился к нам из ниоткуда с заоблачных висов. В той или иной степени отдельные аспекты инициированной Главой государства идеи ранее декларировались или претворялись в жизнь как в мировом содержательном дискурсе, так и в производственной практике. Например, в начале XX века корифей американской индустрии Генри Форд, воплотивший в жизнь идеи «капитализма благосостояния», пытался привить своим рабочим любовь к труду, отличное усердие и четкую дисциплину. В конце того века один из популярных премьер-министров Великобритании Тони Блэр, в основе деятельности которого лежал левоцентристский Третий путь, ратовал за создание честных условий труда, за подготовку людей к работе через усовершенствование образования.

Семья и семейные ценности – это важнейший фундамент, на котором строится жизнь любого человека. Формирование личности начинается именно в семье: семейные ценности прививают нужные навыки для гармоничного развития целостной натуры⁷.

Что самое важное в семье? Затрудняюсь однозначно ответить на этот вопрос. Любовь? Понимание? Забота и участие? А может быть самоотверженность и трудолюбие? Суровое ли соблюдение семейных традиций?

Семья и семейные ценности всегда неразрывно связаны между собой и друг без друга не существуют. Если семья отсутствует, семейные ценности

⁶ Алешина Ю. Е. Исследование развода в западноевропейских странах и США // Служба семьи: изучение опыта и принципов организации. – М., 1981.

⁷ Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.

автоматически теряют свое значение. Никакие узаконенные отношения между мужчиной и женщиной не существуют и никогда не существовали без основополагающих принципов. Именно благодаря им на протяжении многих лет супругам удается сохранить здоровье, единство и целостность. На заботе и любви строятся традиционные семейные ценности⁸.

Смена и развитие общества, новые взгляды соответственно формируют и новое понимание семейных ценностей. Сегодня моральные приоритеты родителей и детей значительно разнятся. У детей отношение к этому понятию носит более прогрессивный, но жесткий характер. Такая тенденция наблюдается, учитывая, что каждое следующее молодое поколение берет от предыдущего только самое необходимое, привносит в него собственные, актуальные ныне семейные обычаи и традиции. Безусловно, такие понятия как доверие, любовь, взаимопомощь, уважение и доброта остаются основными и для человека 21 века. Но, как ни печально, они испытывают давление со стороны различных факторов, обусловленных проблемами общества.

Согласно результатам социологических опросов семейные национальные традиции и обычаи у молодежи стоят не на первом и даже не на втором местах. Их опередили образование, карьера, отношения с друзьями, страсти. Чтобы сохранить традиционные семейные ценности, примеры для подрастающего поколения должны в первую очередь приводиться из личного жизненного опыта. И даже если кто-то вырос далеко не в такой благополучной среде и не смог впитать с воспитанием настоящее любящее родственное отношение, необходимо постараться уже в сознательном возрасте наверстать утраченное и из-за отношения к ближнему постараться сделать этот мир лучше и светлее. Это по силам каждому.

Как воспитываются семейные ценности? Сегодня взаимодействия между близкими людьми могут условно делиться на современные и традиционные и иногда конфликтуют между собой. Каждый человек имеет свое индивидуальное представление о том, как сохранить отношения и брак. Чему-то в этом вопросе научили родители, что-то удалось понять из собственного жизненного опыта. Когда только сформировалась молодая семья, супруги не всегда задумываются о том, что значит уважать мнение партнера, учитывать его личное пространство⁹. Нередко они сразу начинают ждать друг от друга только хорошего и считают, что это должно создавать именно партнер. На этом этапе следует понять, что ответственность за гармоничный союз лежит как на мужчине, так и женщине. Здесь каждый, занимая

⁸ Андреева А. Д. Как помочь ребенку пережить горе. // Вопросы психологии. 1991. № 2.

⁹ Анзорг Л. Дети и семейный конфликт // Каким должен быть твой ребенок? М., 1988.

свою позицию, согласно половой принадлежности, должен оберегать и культивировать все то, что может сделать брак удачным, а будущих детей – счастливыми. Идеалом можно не быть, но стараться нужно. В любой период взаимоотношений (неважно, это пара, прожившая в браке много лет или молодая семья) необходимо заниматься самовоспитанием, работать над собой. Любые проблемы можно научиться разрешать мирно, что станет началом пути к взаимному счастью. В результате в скором времени у супругов жизнь превратится в лучшее, наладится или трансформируется общение. Именно так, преодолевая сложности, формируется настоящая семья, и семейные традиции становятся священными и уважаемыми среди всех родственников.

Дети – цветы жизни. Ни в коем случае не стоит забывать и о самых маленьких. Детям в первую очередь нужен в семье мир и благополучие, ведь они являются незащищенным и уязвимым родовым звеном¹⁰. К ним необходимо проявлять расположение и на собственном примере показывать, насколько важна семья, разъяснять, почему необходимо уважать традиции. Такое нравственное воспитание не будет бесполезным.

Из-за информационного дефицита и через навязываемого обществом новых ценностей денег и статуса, дети отодвинули самые дорогие и необходимые составляющие своей нормальной жизни на второй план. Формирование у детей правильного понятия о жизни, об нравственных нормах станет залогом их счастливой семейной жизни в будущем. Разобраться малышам и подросткам в этой теме помогают и школьные заведения. В последнее время все чаще стал проводиться классный час, на котором семейные ценности являются главной темой для разговоров. Это большой шаг вперед, поскольку правильное развитие самосознания ребенка поможет ему обрести свое место в жизни. Семья – это самое дорогое, что может быть для человека. Больше всего в жизни счастья — это уверенность в том, что твоя семья тебя любит, любит за то, что мы такие, какие мы есть, или, несмотря на то, что мы такие, какие мы есть. Залог семейного счастья в доброте, откровенности, отзывчивости.

Семья – главная ценность любого общества. Это крепкий дом, это дети и внуки, это наша поддержка и опора, это самое дорогое, что у нас есть. Залог семейного счастья – это создание и поддержка гармоничных, теплых отношений, основанных на доверии, уважении и любви. Крепкая дружная семья дает человеку силы, помогает в трудную минуту. От отношений в семье зависят и наши отношения в обществе. Создание полноценной семьи – дело нелегкое, но нужное каждому. Семья, в которой есть душевное согласие, готовность вместе преодолевать все трудности – это настоящая за-

¹⁰ Антонов А. И. Микросоциология семьи. М., 1998.

щита и опора для человека. Это самое дорогое, важное и хрупкое, что есть у человека. На протяжении всей жизни наши родные поддерживают нас на жизненном пути, помогают советом, в любой ситуации находятся рядом и оберегают нас.

Список использованной литературы

- Мясникова И. С. Современная семья — зеркало противоречий и проблем общества // Молодой ученый. — 2017. — № 3 (137). — С. 458–460.
- Авдеева Н. Н., Мещерякова Н. Ю., Ражников В. Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. М., 1996.
- Аквивис Д. С. Отцовская любовь. М., 1989.
- Алексеева Л. С. Зависимость отклоняющегося поведения школьников от типа неблагополучной семьи. // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников. М., 1979.
- Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994.
- Алешина Ю. Е. Исследование развода в западноевропейских странах и США // Служба семьи: изучение опыта и принципов организации. — М., 1981.
- Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.
- Андреева А. Д. Как помочь ребенку пережить горе.// Вопросы психологии. 1991. № 2.
- Анзорг л. Дети и семейный конфликт // Каким должен быть твой ребенок? М., 1988.
- Антонов А. И. Микросоциология семьи. М., 1998.

Społeczeństwo

Society

Sławomir Łaniecki

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KOMECCY HERBU ŚLEPOWRON. Z XVII- I XVIII-WIECZNYCH DZIEJÓW RODU NA KUJAWACH (I W MAŁOPOLSCE)

KOMECKI FAMILY OF THE ŚLEPOWRON COAT OF ARMS. FROM THE 17TH AND 18TH CENTURY HISTORY OF THE FAMILY IN KUJAWY AND MAŁOPOLSKA

Streszczenie: Artykuł przybliża zarys dziejów rodziny Komeckich herbu Ślepowron, której szczyt mierzony osiągniętą pozycją społeczną przypadł na 2. połowę XVII w. i wiek XVIII. Chociaż familia nigdy nie zaliczała się do rodzin wpływowych, to kilku jej przedstawicieli dostąpiło zaszczytu piastowania niższych szczebli urzędniczych oraz sprawowania ważnych funkcji w organach administracyjno-sądowych oraz w strukturach kościelnych.

Ród ten swój początek wywodzi z miejscowości Kownaty. Następnie osiadł na Kujawach Południowych, w obrębie majątków Kłóbka – Krzewie – Modlibórz – Rzezewo – Unisławice – Bogusławice i stąd rozprzestrzenił się w kierunku południowym, do Małopolski. Wśród najznamienitszych przedstawicieli rodu wymienić należy co najmniej kilku Komeckich. Jana, burgrabiego krakowskiego, komisarza państwa żywieckiego w latach 1705–1719, posła krakowskiego na Sejm 1718 roku Franciszka, komisarza województwa brzeskiego i inowrocławskiego, podstolego inowrocławskiego (1711–1726). Sebastiana (I), zmarłego w 1680 roku, sekretarza królewskiego, deputata Trybunału Głównego Koronnego, prepozyta sandomierskiego, kustosa krakowskiego, kanonika krakowskiego, kujawskiego i płockiego, pochowanego w katedrze krakowskiej. Sebastiana (II), zmarłego w 1755 roku, kanonika gnieźnieńskiej kapituły katedralnej *fundi* Czerniewo, kustosa krakowskiej kapituły katedralnej, krucyfery kardynała Michała Stefana Radziejowskiego, wiceprezydenta Trybunału Głównego Koronnego, dziekana wrocławskiego. Michała Maurycygo, proboszcza kcyńskiego i czeladzkiego, dziekana i kanonika kapituły katedralnej gnieźnieńskiej, kustosa krakowskiej kapituły katedralnej, wiceprezydenta Trybunału Głównego Koronnego, pochowanego w katedrze gnieźnieńskiej. Bernarda, stolnika winnickiego.

Po rodzinie Komeckich do dziś zachowało się kilka cennych historycznie i kulturowo pozostałości. W regionie kujawsko-pomorskim bezsprzecznie najwartościowszą jest dawny majątek ziemski w Kłóbce. Obecnie w miejscu tym znajduje się odrestaurowany dwór szlachecki kojarzony z późniejszymi właścicielami majątku rodziną Orpiszewskich oraz skansen historyczny ukazujący dawną wieś kujawską. Kłóbką Komeccy władali od połowy XVII wieku do początków wieku XIX.

W regionie znajdziemy jeszcze inne ślady materialne świadczące o Komeckich. Taką pozostałością jest tablica sentencjonalna z 1778 roku znajdująca się w kościele parafialnym w Kłótnie nieopodal Baruchowa. Do owych śladów źródłowych należy dodać również dawne archiwalia pisane, zarówno

kościelne, jak i urzędowe, w których nazwisko rodu pieczętującego się herbem Ślepowron pojawia się dość licznie. Podobnych śladów można szukać również na południu Polski. Jednym z nich jest epitafium z wizerunkiem Sebastiana (I) Komeckiego znajdujące się w katedrze krakowskiej na Wawelu. Zapomnieć też nie można o dawnych, małopolskich dobrach Komeckich. Jednym z takich miejsc jest wieś Krzywaczka leżąca nieopodal Krakowa, gdzie można jeszcze znaleźć niewielkie ślady po Komeckich. Drugim jest stary, kilkuwiekowy drewniany kościółek parafialny p.w. św. Andrzeja Apostoła w żywieckich Gilowicach, w którym znajdują się elementy wyposażeniem pochodzące z początku XVIII wieku ufundowane przez przedstawicieli z kręgu rodzinnego Komeckich.

Słowa kluczowe: Komeccy, Kujawy, Małopolska, Kłóbka, Bogusławice, Unisławice, kościół w Gilowicach, herb Ślepowron, Kownaty, genealogia, kanonicy wrocławscy, kanonicy płocki, burgrabiowie krakowscy, pochowani w katedrze krakowskiej

Abstract: The article provides an approximate outline of the Komecki family of the Ślepowron coat of arms, which peaked in the 17th and 18th centuries. However, the family was never classified as an influential family, and several of its members were allowed to hold official positions and expand their functions in administrative and judicial bodies and in church structures.

This family originates from the town of Kownaty. Then he settled in Southern Kujawy, within the estates of Kłóbka - Krzewie - Modlibórz - Rzeżewo - Unisławice - Bogusławice, and from there he spread southwards to Małopolska. The most distinguished representatives of the family include at least several Komeckis. Jan, burgrave of Kraków, commissioner of the state of Żywiec in the years 1705–1719, deputy of Kraków to the Sejm of 1718. Franciszek, commissioner of the Brześć and Inowrocław voivodeships, sub-table of Inowrocław (1711–1726). Sebastian (I), who died in 1680, royal secretary, deputy of the Main Crown Tribunal, provost of Sandomierz, curator of Kraków, canon of Kraków, Kujawy and Płock, buried in the Kraków cathedral. Sebastian (II), who died in 1755, canon of the Gniezno cathedral chapter of the Czerniewo fundi, custodian of the Kraków cathedral chapter, crucifer of Cardinal Michał Stefan Radziejowski, vice-president of the Main Crown Tribunal, dean of Włocławek. Michał Maurycy, parish priest of Kcynia and Czeladź, dean and canon of the Gniezno cathedral chapter, custodian of the Kraków cathedral chapter, vice-president of the Main Crown Tribunal, buried in the Gniezno cathedral.

Several historically and culturally valuable remains of the Komecki family have survived to this day. In the Kujawy-Pomerze region, the former estate in Kłóbka is undoubtedly the most valuable. Currently, there is a restored noble manor house associated with the later owners of the estate, the Orpiszewski family, and a historical open-air museum showing the former Kujawy village. Kłóbka was ruled by the Komecki family from the mid-17th century to the beginning of the 19th century.

There are other material traces in the region that testify to the Komecki family. One such remnant is a sententious plaque from 1778 located in the parish church in Kłótno near Baruchów. These source traces should also include old written archives, both church and official, in which the name of the family with the Ślepowron coat of arms appears quite numerously. Similar traces can also be found in southern Poland. One of them is the epitaph with the image of Sebastian (I) Komecki located in the Wawel Cathedral in Kraków. We also cannot forget about the former Komecki estates in Małopolska. One of such places is the village of Krzywaczka, located near Kraków, where small traces of the Komecki family can still be found. The second one is the old, centuries-old wooden parish church. Saint Andrew the Apostle in Gilowice in Żywiec, which contains furnishings from the early 18th century, funded by representatives of the Komecki family circle.

Keywords: Komecki family, Kujawy province, Małopolska province, the village of Kłóbka, the village of Bogusławice, the village of Unisławice, Gilowice church, Ślepowron coat of arms, the village of Kownaty, genealogy, canon of Włocławek, canon of Płock, burgrave of Kraków, buried in the Kraków cathedral

Dedykacja

Artykuł ten poświęcam mojemu mentorowi, nieodżałowanemu prof. Włodzimierzowi Jastrzębskiemu. Był dla mnie mistrzem i nauczycielem zawodu historyka, za co jestem mu niezmiernie wdzięczny. Nasza znajomość trwała niemalże trzy dekady, najpierw pozostawaliśmy w relacjach student – nauczyciel, następnie przyjaźniliśmy się na stopie zawodowej, jak również prywatnej, towarzyskiej. Czas wspólnie spędzony jest dla mnie czasem bezcennym.

Niniejszym opracowaniem oddaję cześć pamięci profesora Jastrzębskiego nieprzypadkowo. Z różnych obszarów i zakresów badań, jakie przez całe swoje życie zawodowe podejmował, dzieje ziemiaństwa wielkopolskiego, kujawskiego czy pomorskiego cenił sobie szczególnie. Mam wrażenie, że w tej tematyce przede wszystkim znajdował ukojenie dla swoich zmysłów badawczych oraz nieodpartej potrzeby przywracania naszej świadomości świata i czasów bezpowrotnie minionych.

Każde moje opracowanie poruszające tematykę ziemiańską konsultowałem z Panem Profesorem, poddawałem Jego uwagom i recenzji, obficie czerpiąc z udzielanych mi porad i wskazówek. Dlatego wierzę, że gdyby sięgnął po tę publikację, czułby w jakimś stopniu satysfakcję. Może niepełną jeszcze, wszak kiedyś umawialiśmy się, że o kujawskiej rodzinie Komeckich herbu Ślepowron powstanie szersza, monograficzna rozprawa i każdy kolejny rozdział jako pierwszy przeczyta właśnie On. Historia tego małego dziś kojarzonego rodu silnie osadzonego przed wiekami na Kujawach jest niezwykle ciekawa i bogata. Warta poświęcenia czasu na jej opowiedzenie. Niestety, profesor Włodzimierz Jastrzębski już tej historii nie zrecenzuje. Choć wierzę, że gdzieś tam z góry zerka na swoich dawnych uczniów i przygląda się ich pracy z satysfakcją, myśląc, że nauka, jaką im dał, stanowić będzie kontynuację historycznego dzieła, które tworzył przez całe swoje życie. Być może patrzy teraz na moją pracę – a ja zastanawiam się, co chciałby mi podpowiedzieć? Zatem Panie Profesorze, oddaję do Pańskiej recenzji tę krótką rozprawę o rodzinie Komeckich na Kujawach i w Małopolsce przed kilku wiekami.

Tekst właściwy

W XVII wieku na Kujawach, w ówczesnym powiecie kowalskim pojawiła się rodzina Komeckich, pieczętująca się herbem Ślepowron. Wywodziła ona swoje pochodzenie z miejscowości Kownaty¹. Osad o tej nazwie na terenie Rzeczypospolitej było co najmniej kilka. Najbliżej dóbr kłóbskich, z którymi Komeccy wówczas się skojarzyli, były Kownaty leżące na wschodnich obrzeżach Wielko-

¹ A. Boniecki, *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 10, Warszawa 1907, s. 368.

polski, nieopodal Wilczyna, około 15 km na zachód od Skulska. Było to mniej więcej 80 km na wschód od Kowala. Ród to był młody, nie miał wówczas specjalnie długiej historii swojego pochodzenia, więc kwestia ta na pewno wymaga bardziej pogłębionych badań. Poruszając się wokół najstarszych staropolskich herbarzy – pierwsze informacje o Komeckich h. Ślepowron odnoszą się do Jana. Adam Boniecki przy Janie Komeckim podaje datę 1608 roku, wywodząc go z ziemi sieradzkiej. Był też Mikołaj, którego Boniecki określił mianem elektora króla Władysława IV Wazy, reprezentującego województwo płockie, natomiast Seweryn Uruski określa go elektorem króla Jana Kazimierza². Kasper Niesiecki również lokuje Mikołaja w ziemi płockiej, chociaż jednocześnie sugeruje pochodzenie rodu z ziemi ciechanowskiej, gdzie również istniała osada Kownaty³. Na tle skąpej wiedzy o początkach rodziny ciekawie przedstawia się relacja Łukasza Grochowalskiego, skarbnika ziemi dobrzyńskiej, który w 1634 roku świadczył w sprawie szlacheckiego pochodzenia kanonika wrocławskiego Sebastiana Komeckiego. Według jego przekazu Komeccy pierwotnie zwali się Kownackimi, od rodzinnego gniazda – miejscowości Kownaty. Natomiast niejaki Jan Kownacki, dziad kanonika Sebastiana, ożenił się z Komecką z Komet, zaś od nazwy wsi, do której przez żonę nabył prawa, nazwał się Komeckim. Można spróbować przyjąć ten tok dedukcji, tego typu zdarzenia były bowiem na porządku dziennym. Relację Grochowalskiego potwierdził również Krzysztof Sumiński z ziemi dobrzyńskiej⁴. Boniecki zidentyfikował również Kownackich h. Ślepowron, zwanych też Ciarnowskimi, którzy w 1606 roku udowadniali swoje szlachectwo⁵. Boniecki i Uruski, oboje zapewne idąc za Paprockim, uważają, że Kownaccy i Ciarnowscy herbu Ślepowron wzięli nazwisko od Kownacina w ziemi wiskiej⁶. Pewne jest, że z końcem pierwszej lub na początku drugiej ćwierci XVII w. Komeccy weszli w posiadanie dóbr kłóbskich, w tym części Modliborza, Kłóbki, Krzewia, Rzeżewa i Kłóbskich Bud, a także w późniejszym okresie stając się właścicielami Bo-

² Ibidem; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 7, Warszawa 1910, s. 129.

³ K. Niesiecki, *Herbarz Polski*, t. V, Lipsk 1840, s. 166.

⁴ Na wezwanie kapituły wrocławskiej, domagającej się kolejnych świadków, dodatkowo szlacheckie pochodzenie Komeckiego zeznaniami swoimi potwierdzali: Stefan Włoszyniowski, pisarz ziemski inowrocławski, Maciej Mokrzycki z powiatu kcyńskiego, Marcin Korytowski i Jakub Mnichowski, szlachta z powiatu ciechanowskiego. Por.: S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników wrocławskich*, cz. 2, Włocławek 1914, s. 409.

⁵ A. Boniecki, *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 3, Warszawa 1900, s. 142; idem, *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 12, Warszawa 1908, s. 32.

⁶ Po Stanisławie, podkomorzym wiskim, był syn Sebastian, występujący pod rokiem 1555. Dalej pojawiają się jego synowie: Paweł, który ujawnił się w 1587 r., oraz Marcin. Po Marcinie byli synowie Tomasz i Jan. Tomasz kontynuował ród legitymujący się herbem Ślepowron, natomiast potomkowie Jana pieczętowali się herbem Suche Komnaty. Por.: A. Boniecki, *Herbarz polski...*, t. 3, s. 142; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 353.

gusławic i Łowiszewa⁷. Zatem w krótkim czasie Komeccy stali się znaczniejszymi posiadaczami ziemskimi w rejonie miasta królewskiego Kowala i województwa brzeskokujawskiego.

Pierwszym bezspornie notowanym na Kujawach Komeckim był Melchior, piszący się z Kownat w ziemi ciechanowskiej. Jego matką była Agnieszka Korytowska herbu Mora⁸. Dziedziczył na Kujawach już zapewne w 2. ćwierci XVII wieku. W 1627 roku pełnił urząd starosty zamku biskupiego we Włocławku⁹. Zmarł po 1655 roku. Przekazy historyczne pod rokiem 1650 informują, że pełnił jeszcze wówczas urząd starosty zamku biskupiego we Włocławku, natomiast w czasie potopu szwedzkiego bronił klasztoru benedyktynek w Staniątkach¹⁰.

Wiadomo, że Melchior Komecki był dwukrotnie żonaty. Korygując nieco błędne informacje przedstawione przez autorów najbardziej znanych XIX- i XX-wiecznych herbarzy, należy podkreślić, że z pierwszego związku małżeńskiego miał jednego syna, natomiast z drugiego trzech¹¹. Licząc w kolejności, z małżeństwa z Anną Mokorską h. Topór, wywodzącą się z powiatu kcyńskiego, miał syna Sebastiana, kanonika włocławskiego od 1634 roku, zmarłego w roku 1680. Z drugiego małżeństwa z Anną Orłowską h. Szaszor było trzech synów: Wojciech, Aleksander, piszący się z Kownat, oraz Jan Andrzej, kanonik włocławski od 1673 roku. Być może Melchior miał jeszcze córkę, Annę, żonę Jana Remera z Wierzbicy h. Grzymała. Anna z Orłowskich żyła do około 1672 roku. Na ten czas datowane jest epitafium Melchiora z Kownat Komeckiego i jego obu żon w kościele benedyktynek w Staniątkach¹².

⁷ A. Boniecki, *Herbarz polski...*, t. 3, s. 142; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 353; *Rejestr głównego województwa brzesko-kujawskiego z 1674 roku*, R. i Z. Guldonowie (wyd.), „Prace Komisji Historii BTN” 1976, t. XII, s. 146; R. Guldon, Z. Guldon, *Materiały do osadnictwa powiatu kowalskiego w XVII-XVIII w.*, „Zapiski Kujawsko-Dobrzyńskie” 1980, seria C, „Oświata i Kultura”, s. 283–288.

⁸ A. Boniecki, *Herbarz polski...*, t. 10, s. 368. Agnieszka Korytowska była córką Jana, dziedzica na Wąwelnie w Wielkopolsce oraz Anny Siedlimińskiej. Następnie została żoną Komeckiego, a po jego śmierci powtórnie wyszła za mąż, za Stanisława Radolińskiego. Por.: S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 242.

⁹ Archiwum Diecezjalne we Włocławku (dalej: ADW), dok. nr 1775.

¹⁰ S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 129–130.

¹¹ Patrz: K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 166; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 3, tamże, S. Uruski, t. 7, tamże.

¹² Epitafium Melchiora Komeckiego oraz Anny z Mokorskich i Anny z Orłowskich w kościele benedyktynek w Staniątkach. Zob. *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 1, *województwo krakowskie*, J. Szablowski (red.), z. 2, *powiat bocheński*, J.E. Dutkiewicz (oprac.), *miejsowość Staniątka*, Z. Boczowska (oprac.), Warszawa 1953, s. 59; K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167; *Monumenta Historica Dioceseos Wladislaviensis* (dalej: MHDW), S. i Z. Chodyńscy (wyd.), t. 24, *Wladislaviae* 1907, s. 70; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 3, s. 368; S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 403, 408, 413. Zob. Także: E. Żernicki-Szeliga, *Der polnische Adel ind die demselben hinzugetretenen andersländischen Adelsfamilien: General-Verzeichniss*, Bd. 1, Hamburg 1900, s. 435.

Nietrudno domyśleć się, że przez swoją drugą małżonkę Komecki znalazł się w bliskich rodzinnych związkach z księdzem kanonikiem Stanisławem Orłowskim. Obaj skorzystali z rozproszenia własnościowego dóbr kłóbskich, skupując je kolejno, a następnie kumulując w rękach Komeckiego. Najwcześniej do Melchiora Komeckiego należał młyn w Kłóbce. Źródła podają, że stało się to co najmniej w 1645 roku. Z zachowanych przekazów źródłowych widać, iż wchodząc we własność w nowych dobrach, Komecki zmuszony był odpierać roszczenia dotychczasowych właścicieli. Dosyć dramatyczny musiał być zatarg ze Stefanem Boczkowskim, mężem Zofii z Kłobi, który zakończył się fizycznym starciem i ranami, co skrupulatnie odnotowano przed sądem grodzkim w Kowalu¹³. Ostatecznie w 1646 roku Melchior Komecki, po nabyciu od Stanisława Orłowskiego Kłóbki, Krzewia, Modliborza i Kubał, został tam intromitowany jako nowy właściciel. Równocześnie skwitował Pawła Kłóbskiego, syna Eremiana z Krzewia¹⁴.



Fotografia 1. Dwór w Kłóbce. Widok współczesny. W tej formie postawiony przez Orpiszewskich a rozbudowany o lewe skrzydło przez Marię z Wodzińskich Orpise

Źródło: archiwum własne

¹³ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (dalej: AGAD), Księgi grodzkie kowalskie (dalej: Kowal Grodz.), relations decreta, 3, k. 157v–158.

¹⁴ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 3, k. 181v–182v; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 13, Warszawa 1916, s. 11.



Fotografia 2. Dwór w Klóbce. Widok współczesny

Źródło: archiwum własne

Najstarszy syn Melchiora z Kownat Komeckiego, Sebastian, wybrał karierę duchowną. Od 1634 roku był kanonikiem wrocławskim¹⁵. Karierę kościelną poprzedziła nauka w szkole katedralnej we Wrocławku, a następnie studia w Akademii Krakowskiej. W 1633 r. zadedykował on biskupowi wrocławskiemu Maciejowi Łubieńskiemu autorskie dzieło z zakresu nauk przyrodniczych, matematyki i muzyki pt. *Aterologia physicae generalis...*, które zostało przygotowane pod kierunkiem doktora teologii Uniwersytetu Jagiellońskiego Grzegorza Modlińskiego. Następnie zostało ono przez autora publicznie wygłoszone w lipcu tego samego roku w Akademii Krakowskiej, a rok później opublikowane¹⁶. W tym samym

¹⁵ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 408.

¹⁶ Biblioteka Narodowa, sygn. BN.XVII.3.10495. *Aterologia physicae generalis illustrissimo et rndissimo dno Matthiae Łubienski Dei et Sedis Apostolicae gratia Episcopo Władisławiensi et Pomeraniae etc. etc. A Sebastiano Komecki oblata, officis et pietatis ergo, quae in celeberrima Academia Crac. Publice disputationis fortunae fuit obiecta. Praesidentia exc: Gregorio Modlinski Cursus philosophici Wladislavianae foundationis professore. Anno Domini M.D.C.XXXIII Julii. Cracoviae. Officina topographica Francisci Caesarij*; K. Estreicher, *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 8 (19), Kraków 1903, s. 436. Grzegorz Modliński nauczał we Wrocławku od ok. 1619 r. i zapewne jeszcze wówczas był nauczycielem Komeckiego. Następnie przeniósł się do Krakowa (ok. 1624 r.) i był profesorem Cursus philosophici Wladislavianae foundationis, pod którego okiem kształcił się w Krakowie również Komecki. Por. S. Chodyński, *Szkola katedralna wrocławska*, Wrocław 1900, s. 34, 52–53.

1634 roku wydał w Krakowie i dedykował kardynałowi księciu Janowi Alberto-
wi Wazie inne swoje dzieło, noszące tytuł *ΠΕΡΙΧΩΡΗΑ Cursus Philosophici*¹⁷.
Sebastian Komecki kontynuował następnie studia we Włoszech, uwieńczone 20
stycznia 1637 roku uzyskaniem doktoratu obojga praw na uniwersytecie w Pe-
rugii¹⁸. Kolejnymi godnościami kościelnymi, jakie pełnił, były probostwo san-
domierskie, a następnie kanonia krakowska¹⁹. Jako kanonik krakowski odnoto-
wany został około 1670 roku. Pełnił tę funkcję do śmierci w 1680 roku. Z funkcji
świeckich sprawował również urząd sekretarza królewskiego oraz kilkakrotnie
był deputatem na Trybunał Główny Koronny. Po śmierci pochowany został w ka-
tedrze krakowskiej²⁰.



Fotografia 3. Epitafium Sebastiana Komeckiego w katedrze na Wawelu

Źródło: archiwum własne

¹⁷ K. Estreicher, *Bibliografia...*, cz. 3, t. 8 (19), s. 436.

¹⁸ C. Zonta, *Schlesier an italienischen Universitäten der Frühen Neuzeit 1526–1740*, Stuttgart 2000, s. 245, poz. 693.

¹⁹ K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167.

²⁰ Epitafium Sebastiana Komeckiego w katedrze pw. św. Stanisława i św. Wacława na Wawelu. Ponadto obelisk i nasada z portretem. Por. *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 4, *Miasto Kraków*, cz. 1, *Wawel*, J. Szablowski (red.), Warszawa 1965, s. 98; K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167; M. Borucki, *Ziemia kujawska pod względem historycznym, geograficznym, archeologicznym, ekonomicznym i statystycznym opisana*, Włocławek 1882, s. 122; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 3, s. 368.



Fotografia 4. Portret Sebastiana Komeckiego zamieszczony na steli epitafijnej w katedrze wawelskiej
Źródło: archiwum własne

Karię duchowną obrał również młodszy, przyrodni brat Sebastiana, Jan Andrzej z Kownat Komecki. Podczas swojej kariery duchownej był kanonikiem krakowskim, płockim i wrocławskim. W 1694 roku pełnił także funkcję deputata na Trybunał Główny Koronny. Zmarł w 1702 roku. Podobnie jak brat, pochowany został w katedrze krakowskiej²¹. Obydwaj położyli niemałe zasługi dla ówczesnego kościoła jezuickiego pw. św. Piotra i św. Pawła w Krakowie. Sebastian przebudował kaplicę św. Krzyża (obecnie Męki Pańskiej), co zostało zaakcentowane na ufundowanych w 1682 roku kaplicowych portalach rodzowymi herbami – matczynym Topór i ojcowskim Ślepowron. Ślady te na portyku kamiennym są już nieczytelne. Natomiast na drewnianym portyku wejściowym do kaplicy, po lewej stronie widoczny jest herb Topór, ulokowany w kartuszu. Po przeciwległej stronie, w portyku przejścia do sąsiedniej kaplicy Matki Bożej Loretańskiej, w lewym kartuszu widnieje herb Ślepowron. Sebastian Komecki fundował także jej wypo-

²¹ Epitafium Jana Komeckiego w katedrze pw. św. Stanisława i św. Wacława na Wawelu – zob. *Katalog zabytków...*, tamże; K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, tamże; M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, tamże; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 130.

sażenie. Prace przy kaplicy trwały jeszcze krótko po śmierci fundatora, zapewne dzięki pozostawionemu legatowi. Następca i brat Sebastiana, kanonik Jan Andrzej w 1691 roku pokrył kaplicę miedzianą blachą²².

Kanonik Sebastian z Kownat Komecki był, o czym było wyżej, najstarszym synem Melchiora z małżeństwa z Anną z Mokrego (Mokrską). Mimo to łączyły go z młodszym, przyrodnim rodzeństwem silne więzi emocjonalne i poczucie rodzinnej solidarności. Już w 1645 roku, pełniąc podówczas godność kanonika wrocławskiego i sekretarza królewskiego, wyposażył młodszego brata, księdza Jana Andrzeja, w dzierżawę Kępki (w powiecie kowalskim), osady należącej do kapituły wrocławskiej²³. Dla Jana Andrzeja zapewne był to dopiero początek kariery duchownej. W 1649 roku Melchior Komecki ustanowił swojego najstarszego syna współwłaścicielem Klóbki, Krzewia, Modliborza, Unisławic i Kubał (tę ostatnią określono jako „pustaczewizna”, czyli osadę opustoszałą), czyniąc na jego rzecz donację z tych dóbr²⁴.



Fotografia 5. Fragment współczesnego skansenu w Klóbce. Chata kujawska
Źródło: archiwum własne

²² K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, tamże; *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 4, *Miasto Kraków*, cz. 3, *Kościóły i klasztory śródmieścia*, 2, A. Bochnak i J. Samka (red), Warszawa 1978, s. 70, 75–76. Wedle autorów *Katalogu zabytków* prace nad Kaplicą Męki Pańskiej, pierwotnie pw. św. Krzyża, z polecenia kustosa katedry krakowskiej Sebastiana Komeckiego, prowadzone były w latach 1670–1671, 1677 oraz w roku 1682.

²³ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 3, k. 140.

²⁴ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 3, k. 292–294v.

W latach 1651–1653 Melchior z Kownat Komecki i jego syn Sebastian, jako dziedzice Kłóbki, odpierali pretensje graniczne Mikołaja Wilkanowskiego, syna kasztelana wyszogrodzkiego Stanisława²⁵. Spór zakończył się w 1653 roku rozgraniczeniem Kłóbki i Wilkanowa. W trakcie sporu powoływano się jeszcze na niedawnych, acz nieżyjących już właścicieli Kłóbki, Wojciecha Kłobskiego i Piekarskich h. Rola²⁶.

Po śmierci Melchiora z Kownat Komeckiego, najstarszy syn z Anny Orłowskiej, Jan Andrzej, wyposażony został w części Krzewia, Modliborza i Unisławic. Jego intromisja na te dobra nastąpiła w 1665 roku.²⁷ Po śmierci matki, zmarłej najpóźniej w 1672 roku, dobra stanowiące jej oprawę wdowią uległy podziałowi między dzieci²⁸. Dopiero dwa lata później oficjalnie do Kłóbki został wprowadzony w majestacie prawa kanonik włocławski i płocki Jan Andrzej Komecki²⁹. Jeszcze w tym samym roku 1674, dokładnie 22 października, oddał on kapitule włocławskiej Kłóbkę na zasadach wyderkafu, zabezpieczając sobie prawo odkupu majątku za 1000 florenów. Oznacza to, że na jakieś własne potrzeby uzyskał on od kapituły pożyczkę w teże wysokości, zastawiając tym samym kłóbskie dobra, z których kapituła mogła czerpać korzyści do czasu uregulowania przez Komeckiego zobowiązań. Oficjalnie 6 kwietnia 1675 roku kapituła została wprowadzona we własność teże wsi³⁰. W sierpniu 1677 roku Komecki spłacił kapitule włocławskiej obciążającą go pożyczkę i odzyskał pełne prawa do Kłóbki³¹. Z czasem Kłóbka przeszła w posiadanie jego młodszych braci, Aleksandra i Wojciecha.

Również w 1674 roku Komeccy upomnieli się o Bogusławice. Żona najmłodszego z braci Komeckich, Aleksandra – Zuzanna Charbicka h. Jastrzębiec – wystąpiła z pretensjami o połowę Bogusławic³². W roszczeniach tych wspierał ją oczywiście mąż. Pretensje majątkowe zapewne wynikały z regulacji posagowych. Już

²⁵ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 2, k. 110, 122v–123.

²⁶ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 2, k. 86v–87, 88v–90, 225v–226.

²⁷ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 4, k. 9v.

²⁸ Zob. *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 4, cz. 1, s. 98.

²⁹ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 99v.

³⁰ S. Librowski, *Inwentarz realny dokumentów Archiwum Diecezjalnego we Włocławku. Dokumenty samoistne*, t. 3: *Lata 1416–1770*, Włocławek 1995, dok. nr 1498, 1500.

³¹ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 403.

³² AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 64–64v. Z Charbickich wywodzili się uznani XVII-wieczni przedstawiciele urzędów administracyjnych ziemi łęczyckiej, kujawskiej i dobrzyńskiej, jeden poseł sejmowy, a także przedstawiciele włocławskiego duchowieństwa. Zob.: Charbiccy herbu Jastrzębiec – A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 2, Warszawa 1900, s. 342–343.

wcześniej spór o Bogusławice z Charbickimi toczyła Katarzyna Mokrska³³. W tym czasie pretensje o dobra zgłaszała również Magdalena Malczewska, żona Stanisława Ulejskiego³⁴. W związku z tym działania Aleksandra w tej kwestii przybrały dynamiczny przebieg. Postarał się sędownie, aby już 13 grudnia tego roku zostać intromitowanym do Bogusławic³⁵. Protest Ulejskich z tego tytułu był gwałtowny. Już w następnym roku Stanisław Ulejski skarżył Aleksandra Komeckiego o zadanie mu ran. Być może poranieniu uległa także jego małżonka³⁶. W następstwie waśni i zbrojnych najazdów dobra bogusławickie zostały Komeckiemu zarekwirowane³⁷. Spór nie został spacyfikowany i dochodziło do dalszych starć. W efekcie tego jakiś czas później to Aleksander Komecki skarżył Ulejskiego o poranienie³⁸. Ostatecznie w posiadanie Bogusławic został wprowadzony teść Komeckiego, Paweł Charbicki, właściciel nieodległych Dobrzelewic³⁹. Natomiast w 1675 roku Aleksander i Zuzanna Charbiccy objęli prawnie Unisławice i Krzewie, zaś kanonik Jan Andrzej Komecki przejął ponownie Kłóbkę⁴⁰. Natomiast Bogusławice jakiś czas później formalnie znalazły się w rękach Aleksandra i Zuzanny Komeckich, być może stało się to już w 1676 roku.⁴¹

³³ Względem właścicieli czy posesorów wsi Bogusławice oraz ich majątku i poddanych w XVII w. dość często uciekano się do stosowania przemocy w postaci napadów, niszczenia mienia, pobić, a nawet zabójstw. O sporach dotyczących Bogusławic z połowy tego wieku, w tym o sporach Katarzyny Mokrskiej i jej męża Pawła Grabskiego, które to niekiedy przyjmowały dla tej rodziny dość dramatyczny przebieg, pisze: D. Dolec, *Zajazdy na Kujawach w XVII–XVIII wieku*, „Przegląd Historyczny” 1982, t. 73, s. 289–294.

³⁴ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 115.

³⁵ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 115v.

³⁶ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 128–128v.

³⁷ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 129–129v.

³⁸ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 130.

³⁹ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, 134v. Paweł Charbicki toczył już wcześniej spór o połowę Bogusławic z Katarzyną Mokorską i jej mężem Pawłem Grabskim, natomiast w 1659 r. wszedł w posiadanie całości posiadłości bogusławickiej. Stąd wynikały roszczenia jego córki, której na Bogusławicach zapewne oprawiono wiano małżeńskie. Rozstrzygnięcie sądowe sporu o Bogusławice okazało się tymczasowym, gdyż w późniejszym okresie majątność należała do Komeckich. Por.: E.R. Kowalewska, S. Kunikowski, *Bogusławice – zespół dworski z parkiem*, [w:] *Materiały do dziejów rezydencji w Polsce. Kujawy wschodnie*, t. 1, cz. 4, S. Kunikowski (red.), Włocławek 2009, s. 43–44.

⁴⁰ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 5, k. 133v–134, 265–265v.

⁴¹ Co do dziedziczenia, nabywania lub zbywania dóbr Komeckich we współczesnej literaturze pojawiają się nieścisłości niejednokrotnie powielane. Niepełne lub błędne informacje dotyczące własności majątku Bogusławice w XVII i XVIII w. zamieszczone zostały w: T. Kretkowska-Kiersnowska, *Komecki Zygmunt h. Ślepowron (1870–1948)*, [w:] *Ziemiańskie polscy XX wieku. Słownik biograficzny*, cz. 1, J. Leskiewiczowa (red.), Warszawa 1992, s. 75–76. Patrz także: E.R. Kowalewska, S. Kunikowski, *Bogusławice...*, s. 44.

W świetle przekazu Kaspra Niesieckiego Aleksander z Kownat Komecki dziedziczył na Kujawach, zaś jego brat Wojciech w Krakowskim⁴². Jednakże kujawskie dobra Komeckich, do których należały Kłóbka, Bogusławice, Łowiczewo, Unisławice, dziedziczone były w obu liniach wywodzących się od wspomnianych wyżej braci. Natomiast Kłóbka ostatecznie spadła na potomków Aleksandra.

Najsilniej z kowalską częścią Kujaw związała się linia pochodząca od Wojciecha z Kownat Komeckiego. Wojciech był przynajmniej raz żonaty. Jego małżonką na pewno była Anna Jordan Stojowska⁴³. Pozostawił znanych nam z imienia sześciu synów, z których trzech kontynuowało karierę duchowną: Józef w zakonie franciszkanów, Kazimierz u norbertanów i Mikołaj u miechowitów. Kolejny z synów, Stanisław, zmarł bezpotomnie⁴⁴.

Piąty z synów, Jan, tytułujący się dziedzicem Unisławic, obrał karierę świecką. Wiadomo, iż posłował na sejm w 1718 roku. W 1702 roku, po śmierci dotychczas urzędującego Stanisława Zdanowskiego, objął urząd burgrabiego zamku krakowskiego. Pełnił go do 1729 roku, kiedy zrezygnował z posady, przekazując stanowisko swojemu synowi, Franciszkowi⁴⁵. W latach 1705–1719 był również komisarzem państwa żywieckiego, co wyjaśnia nam, dlaczego łączyły go i jego najbliższą rodzinę tak silne związki z Żywiecczyną. W 1728 roku był także komornikiem granicznym Krakowa⁴⁶.

Wymaga wyjaśnienia kwestia jego małżeństw. Niesiecki podaje sprzeczne informacje. Jan, pisarz krakowski, zmarły w 1731 roku, na pewno był żonaty z Anną Kraszkowską h. Naęcz. Miał z nią syna Jana, burgrabiego krakowskiego, żonatego z Antoniną Skarbak Borowską. Tenże autor podaje również, że Jan, burgrabia zamkowy i pisarz grodzki krakowski, miał syna Franciszka, żonatego z... Antoniną Skarbkówną Borowską, podkomorzanką sandomierską⁴⁷. Podobnie Boniecki informuje, że Jan, burgrabia krakowski w 1700 roku, dziedzic Niegoszowic, zmarły w 1731 roku, miał syna Franciszka żonatego z Antoniną Borowską⁴⁸. Zdaje się, że problem małżeństw Jana, burgrabiego krakowskiego, rozstrzyga informacja

⁴² K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167.

⁴³ *Wojciech z Kownat Komecki*, [w:] J.M. Minakowski, *Wielka genealogia Minakowskiego*, CD-ROM, wydanie 6, Kraków 2011.

⁴⁴ K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, tamże; M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, s. 122.

⁴⁵ K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, tamże; S. Uruski, *Rodzina...*, t. 7, s. 130; AGAD, *Księgi Sigillat Metryki Koronnej*, t. 15, s. 196 oraz t. 20, s. 270; Archiwum Państwowe w Krakowie (dalej: APK), *Castrensia Cracoviensia Relationes* 115, k. 367; APK, tamże, 154, k. 367–368.

⁴⁶ Komoniecki A., *Chronografia albo Dziejopis żywiecki*, wyd. S. Grodziski, I. Dwornicka, Żywiec 1987, s. 288 i 513.

⁴⁷ K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 166–167.

⁴⁸ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, s. 368.

odnosząca się do jego syna, również noszącego imię Jan, dziekana wrocławskiego i kustosa krakowskiego, który już w 1693 roku, jako kleryk, otrzymał kanclerstwo kruszwickie. Jego matką była Antonina Skarbak Borowska, podkomorzanka sandomierska⁴⁹. Zatem małżeństwo burgrabiego krakowskiego Jana z Antoniną zawarte zostało około 1673 r. Natomiast Anna Kraszkowska była jego drugą żoną. To małżeństwo z kolei zawarte zostało około 1700 r. W 1709 r. Anna Kraszkowska, określana wówczas mianem „burgrabina krakowska”, ofiarowała obraz Świętej Anny Samotrzeciej do drewnianego kościółka parafialnego pw. św. Andrzeja Apostoła w Gilowicach⁵⁰.



Fotografia 6. Drewniany kościółek p.w. św. Andrzeja Apostoła w Gilowicach

Źródło: archiwum własne

⁴⁹ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 405.

⁵⁰ B. Sroka, *Parafialny jubileusz w Gilowicach*, „Nad Sołą i Koszarawą” 2007, nr 23 (222). W *Katalogu zabytków sztuki polskiej...* autorzy powstanie obrazu ustalili na rok 1706. Przyjmując kolejność, że najpierw powstał ołtarz – najprawdopodobniej w 1708 r. – to wprowadzenie obrazu mogło nastąpić w 1709 r. Autorzy *Katalogu...* nie wspominają fundatorki obrazu św. Anny Samotrzeciej, Anny z Kraszkowskich Komeckiej. Por.: *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. I, województwo krakowskie, J. Szablowski (red.), z. 15, powiat żywiecki, J. Szablowski (oprac.), Warszawa 1951, s. 2.



Fotografia 7. Obraz św. Anny Samotrzeciej w ołtarzu głównym kościółka w Gilowicach ufundowany przez Annę z Kraszkowskich, żonę Jan Komeckiego, pisarza krak
Źródło: archiwum własne

Kwestię powtórnego małżeństwa Jana rozstrzyga dzieło franciszkanina Marcellego Dziewulskiego zatytułowane *Nowy dar Ducha przenajświętszego, Serce Jezusowe*, opublikowane w Krakowie w 1720 roku i zadedykowane *Wielmożnemu Państwu... Janowi z Kownat Komeckiemu, Burgrabiemu, y Regentowi Grodzkiemu Krakowskiemu... Annie z Kraszkowic Komeckiej, Burgrabiny, y Regentowy Grodzkiej Krakowskiej...*⁵¹. Jan Komecki zmarł w 1731 roku, co zostało upamiętnione

⁵¹ K. Estreicher, *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 4 (15), Kraków 1897, s. 467. Annie z Kraszkowskich Komeckiej, burgrabinie i regentowej krakowskiej, dedykował jezuita Franciszek Maniecki dzieło pt. *Apollo do żalonych trenów przyuczony albo Poezye do Męki zbawicielowey akomodowane* (druk w Sandomierzu 1724 r.) – K. Estreicher, *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 11 (22), Kraków 1908, s. 113.

panegirycznym geometry Józefa Ołobodzkiego, zatytułowanym *Podkowa z krzyżem po zeszyłym z świata w niebo Wielmożnym Jego Mości Panu Janie z Kownat Komeckim, Pisarzu grodzkim y Komorniku granicznym krakowskim, nieustającemu nigdy żalowi w kole ojczystego Nałęczu Wielmożney Jey Mości Pani Anny z Kraszkowskich Komeckiey...*, wydrukowanym w Krakowie w 1731 roku.⁵² Przywołany panegiryk rozszerza naszą wiedzę o genealogii Komeckich. Na odwrocie strony tytułowej autor umieścił herb Nałęcz (Kraszkowskich), pod nim pisany prozą czterowersz w języku polskim dedykowany żonie zmarłego i jego bratu Franciszkowi z Kownat Komeckiemu, podstolemu krakowskiemu⁵³. W przywołanym panegiryku u boku Jana pojawia się także Franciszek, jego syn. Do końca swojego życia pełnił on również urząd burgrabiego zamku krakowskiego, natomiast w 1725 roku był także komornikiem granicznym krakowskim. W 1722 roku pojawiał się kilkakrotnie w składach sądów granicznych⁵⁴.

Franciszek z Kownat Komecki w 1729 roku przejął po ojcu wspomniany urząd burgrabiego, który sprawował do chwili swojej rezygnacji z tejże funkcji, co nastąpiło przed końcem września 1746 roku.⁵⁵ Wcześniej otrzymał solidne wykształcenie. Ukończył w 1721 roku Akademię Krakowską i jeszcze w tym samym roku opublikował w Krakowie dzieło zatytułowane *Insula in Mari Mariano Fortunatissima...* Zostało ono zadedykowane Franciszkowi Kraszkowskiemu, biskupowi dardanieńskiemu i biskupowi pomocniczemu gnieźnieńskiemu⁵⁶, co zapewne jest też potwierdzeniem faktu, iż Franciszek był synem Anny z Kraszkowskich i tym samym spokrewniony z wujem biskupem. Synem Franciszka Komeckiego, zapewne z Barbary Madalińskiej, był Ignacy, który w 1754 roku sprzedał Niegoszowice (dobra wcześniej odziedziczone po Janie). Miał on być żonaty z Zuzanną, córką Floriana Straszewskiego, skarbnika województwa krakowskiego⁵⁷.

⁵² K. Estreicher, *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 12 (23), Kraków 1910, s. 331. Autorzy noty biograficznej Jana z Kownat Komeckiego zamieszczonej w opracowaniu *Urzednicy województwa krakowskiego...* błędnie podają za *Chronologią albo dziejopis żywiecki...* datę jego śmierci rok 1751. Patrz: *Urzednicy województwa krakowskiego XVI-XVIII wieku*, S. Cynarski, A. Falinowska-Gradowska (oprac.), A. Gąsiorowski (red.), Kórnik 1990, s. 232; Komonicki A., *Chronografia albo Dziejopis żywiecki*, wyd. S. Grodziski, I. Dwornicka, Żywiec 1987, s. 288, 513.

⁵³ K. Estreicher, *Bibliografia...*, cz. 3, t. 12 (23), tamże.

⁵⁴ APK, Księga sądu podkomorskiego województwa krakowskiego, *Acta succamerarialia palatinatus Cracoviesis*, sygn. TC 414, s. 9, 138, 184, 215, 255, 281, 310, 395, 397, 421, 465; tamże, sygn. TC 413, k. 109, 147, 176, 214, 247, 270, 306, 328; K. Estreicher, *Bibliografia...*, cz. 3, t. 12 (23), tamże; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże.

⁵⁵ AGAD, *Księgi Sigillat...*, 25, s. 206; K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167; S. Uruski, *Rodzina...*, t. 7, s. 130.

⁵⁶ Zob. A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 12, s. 253.

⁵⁷ M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, s. 122.

Jak wyżej wspomniano, w Unisławicach, z linii Wojciecha, dziedziczył Jan z Kownat Komecki, burgrabia krakowski. Natomiast Bogusławice dzierżył jego starszy syn z Antoniny Skarbek Borowskiej, przywołany także wyżej Jan Komecki, dziekan wrocławski i kustosz krakowski. Zapewne do jego osoby odnosi się informacja dotycząca uporządkowania wszystkich przywilejów i nadań dla dóbr żywieckich⁵⁸.

Z Antoniny Skarbek Borowskiej burgrabia Jan Komecki miał nadto córkę Ludwikę, żonę Michała Filipeckiego h. Rawicz. Ludwika z Komeckich i Michał Filipecki mieli przynajmniej kilkoro synów, z których Boniecki z imienia odnotował tylko Wawrzyńca⁵⁹. Dzięki Chodyńskiemu dowiadujemy się jeszcze o Pawle i Stanisławie. Przez kilka lat byli oni stroną konfliktu przeciwko swojemu wujowi, dziekanowi Janowi Komeckiemu, którego pomawiali o spowodowanie zabicia w 1725 roku ich brata, co na dodatek miało miejsce pod należąca do Komeckiego wsią Bogusławice. Praw swych dochodzili przed trybunałem biskupim i świeckim sądem w Kowalu. Śledztwo wykazało, iż Komecki nie był bezpośrednio winien śmierci swojego siostrzeńca, natomiast potwierdzono fakty, że na początku konfliktu stanął po stronie braci Rzeszewskich przeciwko Filipeckim, co, jak wiemy, skończyło się tragicznie. Sprawę przeciwko dziekanowi wrocławskiemu ostatecznie zakończono polubownie w 1731 roku, na co zapewne miało istotny wpływ sprawowanie urzędu sędziego kowalskiego przez wuja Jana Komeckiego – Franciszka⁶⁰.

Chodyński odnotował jeszcze jeden podobny przypadek surowego postępowania dziekana wrocławskiego z sąsiadami. Tym razem skargę przed sąd zanosili Anna i Jan Słupscy. Oskarżali oni Komeckiego, który razem ze swoim bratem nadsłał zbrojnych na dobra Unisławice, gdzie Słupskich dotkliwie pobili. Powodem miało być to, iż małżonkowie, nie pozwalili popielarzom „zrząbać i pustoszyć” należącej do nich części boru. Ostatecznie o wycięcie boru zanieśli skargę do sądu grodzkiego, zaś o pobicie do biskupa, „gdyż to nie jeden raz, nie dwa, od niego ciężką konfuzją i nieznośną ponosimy, lat temu kilka jako Imć Komecki, zastąpiwszy mi na boru Baruchowa, kazał mnie kańczugami chłopom ociąć. Uważcież JMW Panowie nasze krzywdy, czy się to godziło gębę obić, nogami kopać, świecikiemuby to nie uszło”⁶¹.

⁵⁸ B. Husar, „*Acta Civitatis Żywiec. Księga ingressacyi i różnych instrumentów od roku 1766*” ciekawym źródłem do badań historii prywatnego miasteczka w latach 1766–1770, „Szkice Archiwalno-Historyczne” 2007, nr 3, s. 62.

⁵⁹ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 278.

⁶⁰ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 405–408; *Urzednicy kujawscy i dobrzyńscy XVI–XVIII wieku. Spisy*, K. Mikulski, W. Stanek (oprac.), Kórnik 1990, nr 769. Sędziego kowalskiego Franciszka Komeckiego wywodzącego się z linii Aleksandra Komeckiego myli się niekiedy z Franciszkiem Komeckim, podstolim krakowskim, pochodzącym z linii Wojciecha Komeckiego. Patrz przypis 78.

⁶¹ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 408.

Wydaje się, że na przywołanych wyżej synach Jana z Kownat Komeckiego – Janie i Franciszku – wygasła linia Wojciecha. Świadczy o tym przejście na potomków brata Wojciecha, Aleksandra Komeckiego, nie tylko dóbr w Kowalskim, ale i w Krakowskim.

Aleksander z Kownat Komecki, syn Melchiora, żonaty z Zuzanną Charbicką h. Jastrzębiec, pozostawił trzech synów: Franciszka, Sebastiana i zmarłego bezdzietnie Jana⁶². Uruski owego Jana pod rokiem 1711 identyfikuje błędnie – jako kanonika krakowskiego⁶³. Natomiast w 1679 roku, krótko po śmierci Zuzanny Charbickiej, Aleksander Komecki zawarł kolejne małżeństwo, tym razem z Jadwigą Teresą Rusinowską, córką Piotra Rusinowskiego i Marianny z Deręgowskich. Małżonkę oprawił na kwotę 6000 florenów polskich (która to suma dodatkowo podzielona została na dwie równe części), oprawiając je na dobrach Krzewie, Modliborzu i Unisławicach, jednocześnie zachowując prawa dziedziczących tam nadal braci, kanoników Sebastiana i Jana. W kontrakcie ślubnym rodzice panny młodej oprawili jej posag także w wysokości 6000 florenów polskich, zabezpieczając je na Unisławicach⁶⁴. Aleksander Komecki zmarł w 1714 roku i został pochowany w klasztorze franciszkanów reformatów we Włocławku⁶⁵.

Dzięki licznie zachowanym źródłom posiadamy wiele informacji o drugim w kolejności synu Aleksandra, Sebastianie z Kownat Komeckim. W początkach kariery duchownej pełnił on godność dziekana włocławskiego, a od 1693 roku także kanonika kujawskiego. Był właścicielem Bogusławic i Łowiczewa, stanowiących jego dobra dziedziczne. Wiadomo, że żył w niezgodzie ze swoją rodziną, co stało się powodem osobistej ingerencji biskupa włocławskiego Stanisława Dąmbkiego żądającego pogodzenia się z rodziną⁶⁶. Następną jego godność kościelną stanowiła kanonia gnieźnieńska, którą piastował w latach 1701–1728. Wówczas też związany był z probostwem w Szadku. W dalszej kolejności otrzymał kanonię krakowską (1723), którą, jak widać, łączył przez jakiś czas z gnieźnieńską⁶⁷. Był również kustoszem krakowskim (od 1720 r.) i krótko proboszczem parafii w Kościelcu koło Chrzanowa. Dzięki zachowanym przekazom źródłowym z tamtego okresu bardzo wyraziście rysuje się nam pod względem charakterologicznym postać Sebastiana Komeckiego, którą w jednej ze swoich prac barwnie przybliżył

⁶² A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, s. 368.

⁶³ S. Uruski, *Rodzina...*, t. 7, s. 130.

⁶⁴ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 2, k. 275v, 284–284v.

⁶⁵ Biblioteka Seminarium Duchownego im. Księży Chodyńskich we Włocławku, *Protocollon seu Acta Conventus Vladislaviensis ad Omnes Sanctos Fratrum Minorum Reformatorum 1653–1751*, oprac. A.J. Steinke, k. 85.

⁶⁶ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 409–419.

⁶⁷ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże.

ksiądz profesor Jan Kracik⁶⁸. W przekazach widzimy jego nieprzejednany charakter, bezkompromisowość wobec chłopów i ich powinności na rzecz Kościoła, a także brutalność, w tym uciekanie się do użycia przemocy. Zamykanie wiernych w lochu, bicie lub torturowanie, przymuszanie do dodatkowych posług i opłat – wszystko to było dla Sebastiana Komeckiego środkiem do osiągnięcia ekonomicznych celów. W 1739 roku w krakowskich dobrach kościelnych leżących na terenie parafii Brzezcie, w okolicach Wieliczki, doszło do buntu uciskanych chłopów. Kustosz Komecki w dniu 27 sierpnia 1739 roku zorganizował złożoną ze swoich sług karną ekspedycję do wsi Szczytniki, która została rozbita przez mających dość takiego ucisku chłopów. Mimo tej porażki Komecki ze swojej działalności podatkowej na rzecz Kościoła nie zrezygnował. Sprawa owego konfliktu otarła się o sądy biskupie w Krakowie, Trybunał Nuncjatury w Warszawie, a nawet papieski Rzym, lecz niedola chłopów nie uległa poprawie. Ponadto do tej szerokiej gamy stosowanych przez Komeckiego różnych metod nacisków i represji doszedł również konsekwentnie przestrzegany przez kustosa kościelny monopol propinacyjny na produkcję trunków alkoholowych oraz bezpośredni wpływ na wybieralność wójtów, które jeszcze bardziej ograniczyły chłopskie prawa i swobody⁶⁹.

Sebastian Komecki uważany był za gorącego zwolennika i przyjaciela krakowskich jezuitów. Wiadomo, że zmarł w Krakowie. Co do daty jego śmierci nie ma zgodności. Chodyński podaje 29 lub 30 maja 1748 roku i raczej on ma rację, powołując się na krakowskie dokumenty z 1749 roku, z których dość niejasno wynikało, że Komeckiego nie było już wówczas pośród żywych⁷⁰. Natomiast Kracik określa roczną datę na 1755 roku, sugerując się informacją zaczerpniętą u Bonieckiego⁷¹. Także rok 1755 jako datę śmierci podaje Korytkowski – przy czym ustalił on, że Komecki w 1745 roku sporządził testament. Ta data może wskazywać, że były już wówczas jakieś podstawy do dokonania tego aktu, na przykład pogarszające się zdrowie. To z kolei mogłoby sugerować wcześniejszą datę śmierci. Ale to tylko przypuszczenie⁷².

Najstarszym synem Aleksandra był Franciszek z Kownat Komecki, zmarły w 1734 roku Pochowany został w klasztorze reformatów we Włocławku, zaś jego brat, kanonik Sebastian, za zbawienie jego duszy przeznaczył legat w wysokości 120 złotych⁷³. Franciszek odziedziczył rodzinne dobra Bogusławice i Kłóbkę. Był

⁶⁸ J. Kracik, Świątnicy katedry krakowskiej, „Rocznik krakowski” 1978, nr 49, s. 71–88.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ S. Chodyński, *Katalog prałatów i kanoników...*, s. 419.

⁷¹ J. Kracik, Świątnicy...; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże.

⁷² J. Korytkowski, *Prałaci i kanonicy katedry metropolitarnej gnieźnieńskiej od roku 1000 aż do dni naszych*, t. II, Gniezno 1883, s. 284.

⁷³ *Protocollon seu Acta Conventus Vladislviensis ...*, k. 85.

dwukrotnie żonaty. Z pierwszej żony Marianny z Wielkich Rostek Rostkowskiej h. Dąbrowa miał syna Michała Maurycego. Drugą żoną Franciszka była Konstancja z Mostowskich h. Dołęga, córka Franciszka Mostowskiego i Teresy z Jasińskich⁷⁴. Objęła ona spadek po swoim stryju, archidiakonie gnieźnieńskim Aleksandrze Mostowskim, zmarłym w 1742 roku, chociaż w przekazach kościelnych po jego śmierci odnotowano, że zmarł ubogo. Konstancja przeżyła męża około dwadzieścia lat i zmarła w 1753 roku lub krótko później⁷⁵. Była matką dwóch młodszych synów Franciszka – Stefana i Bernarda z Kownat Komeckich. Natomiast nie wiadomo, z której żony Franciszka pochodziła jego córka Zofia, żona Józefa Ligockiego h. Orła⁷⁶.

Franciszek, jako jedyny z braci, oddał się karierze urzędniczej. Pierwsze informacje źródłowe dotyczące jego działalności publicznej odnoszą się do lat 1710–1711 roku. Najpierw podczas sejmiku w Radziejowie wybrany został na jednego z komisarzy reprezentujących interesy województw brzeskiego i inowrocławskiego przed obliczem królewskim. Rok później ponownie określany był mianem jednego z komisarzy obu województw, tym razem odnośnie spraw dotyczących kontrybucji płaconych na rzecz cara rosyjskiego i obliczenia podatku podymnego⁷⁷. W latach 1713–1726 występował on na urzędzie podstolego inowrocławskiego, był także podstarościm i sędzią grodzkim kowalskim⁷⁸.

Po śmierci Aleksandra z Kownat Komeckiego Kłóbkę objął jego syn Franciszek. Stało się to najpóźniej w 1730 r. Z kolei po śmierci Franciszka majątność przejął jego syn Michał Maurycy, posługujący się także popularnym w rodzinie imieniem „Jan”⁷⁹. W 1728 roku został on kanonikiem gnieźnieńskim, po rezy-

⁷⁴ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże; *Teki Dworzaczka – Monografie. Mostowscy h. Dołęga*, CD-ROM, wyd. Kórnik 1997.

⁷⁵ *Teki Dworzaczka*, tamże. Archidiakon gnieźnieński Aleksander Mostowski wcześniej pełnił funkcje kanonika kujawskiego i płockiego, kanonika gnieźnieńskiego fundi Jezierzany i fundi Sobiekursko, proboszcza katedralnego włocławskiego, następnie kantora gnieźnieńskiego, archidiakona gnieźnieńskiego, deputata na Trybunał Koronny i dwukrotnie urząd prezydenta Trybunału. Por. także: J. Korytkowski, *Prałaci i kanonicy...*, t. III, Gniezno 1883, s. 44–45. Ze względu na czas i piastowane funkcje Mostowski musiał znać Komeckich, zapewne nawet dość dobrze, stąd m.in. późniejsze koligacje rodzinne. Patrz: *Teki Dworzaczka*, tamże.

⁷⁶ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże.

⁷⁷ *Dzieje ziemi kujawskiej oraz akta historyczne do nich służące*, A. Pawiński (wyd.), t. 4, *Rządy sejmikowe w epoce królów elekcyjnych 1572–1795. Lauda i instrukcje, 1700–1733*, Warszawa 1888, s. 169, 203.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 261, 279, 280, 325; ADW, dok. 1498; K. Niesiecki, *Herbarz...*, t. 5, s. 167; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże; S. Uruski, tamże; *Urzednicy kujawscy i dobrzyńscy...*, nr 769. Borucki interesującą nas osobą Franciszka myli z Franciszkiem Komeckim, synem Jana z Antoniny Borkowskiej, żonatym z Barbarą Madalińską, który w latach 1720–1750 pełnił m.in. urząd podstolego krakowskiego – M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, s. 122.

⁷⁹ ADW, dok. 1498.

gnacji z tej godności na jego rzecz przez stryja Sebastiana. Następnie został proboszczem kcyńskim (1743), a w dalszej kolejności objął urząd kustosza krakowskiego (1755)⁸⁰. W 1725 roku został proboszczem w Czeladzi, sprawując tę wcale niełatwą godność do 1772 roku⁸¹. Być może czując się coraz słabszym na zdrowiu, opuścił Kraków i okolice, wrócił na dobre do Gniezna, w którym i tak często był wcześniej. Michał Maurycy z Kownat Komecki zmarł w Gnieźnie 3 czerwca 1775 roku, krótko po swoim uroczystym jubileuszu 50-lecia posługi kapłańskiej⁸². Odchodził w ubóstwie, nie posiadając większego majątku. Rodowe dobra wcześniej spieniężył, a uzyskane środki finansowe przeznaczał na spełnianie swoich powinności kapłańskich. W testamencie wśród nielicznych pozostałości wymienił m.in. połączany srebrny kielich, który w ostatniej woli przekazał do kościoła parafialnego w Kłóbce⁸³.

Kłóbka w omawianym okresie stanowiła główny element składowy kujawskiego majątku należącego do Komeckich. Nie zachowały się do naszych czasów szczegółowe przekazy dotyczące XVII-wiecznego inwentarza dworskiego czy folwarcznego osady. Być może takie nawet nie były w ogóle sporządzone. Obecnie możemy tylko sobie wyobrażać, jak wyglądała wieś, a przede wszystkim dwór i folwark. W 2. połowie XVII stulecia dwór, zniszczony zapewne w czasie drugiej wojny północnej, został opuszczony przez właścicieli i przestał być użytkową rezydencją. Nowa siedziba powstała w odległości około 250 m na wschód od pierwotnego kopca, w rejonie późniejszego XIX-wiecznego murowanego lamusa⁸⁴. W tym czasie ukształtował się zręb kulturowej panoramy Kłóbki, w której na trzech wzgórzach osadzone zostały: kościół, grodzisko i założenie dworskie, które w tym miejscu przetrwało do naszych czasów⁸⁵. Zatem przypuszczalny czas budowy nowego dworu wskazuje, że jego fundatorami mogli być kanonik włocławski Jan Komecki lub jego bracia Wojciech albo, co chyba najbardziej prawdopodobne, Aleksander.

⁸⁰ M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, s. 122; A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże; S. Uruski, *Rodzina...*, t. 7, s. 130.

⁸¹ J. Korytkowski, *Prałaci i kanonicy...*, t. III, s. 286. O problemach ze społecznością miejską i parafialną Czeladzi w XVIII w. por.: J. Łyżwiński, *Czeladź w świetle dokumentów z lat 1179–1789*, cz. 2, Czeladź 2000; Cz. Niemyska-Rączaszekowa, *Czeladź. Opowieść o mieście*, Czeladź 1993.

⁸² A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże.

⁸³ J. Korytkowski, *Prałaci i kanonicy...*, t. III, tamże.

⁸⁴ T.J. Horbacz, *Dwór na kopcu w Kłóbce, gm. Lubień Kujawski, woj. włocławskie*, [w:] T.J. Horbacz, L. Kajzer, T. Nowak, L. Wojda, *Siedziby obronno-rezydencjonalne w powiecie kowalskim na Kujawach w XIII–XVIII wieku*, Łódź 1991, s. 158; L. Kajzer, *Dwory „zwyczajne” i „obronne” Kowalskiego*, [w:] T.J. Horbacz, L. Kajzer, T. Nowak, L. Wojda, *Siedziby obronno-rezydencjonalne w powiecie kowalskim na Kujawach w XIII–XVIII wieku*, Łódź 1991, s. 182.

⁸⁵ Por.: *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 11, *Dawne województwo bydgoskie*, T. Chrzanowski, M. Kornecki (red.), z. 18, *Włocławek i okolice*, W. Puget, M. Paździor oraz T. Chrzanowski, M. Kornecki (oprac.), Warszawa 1988, s. 137.

Więcej konkretnych informacji na temat inwentarza nieruchomości w Kłóbce mamy już z XVIII w. Z 1737 roku pochodzi najstarszy znany opis dworu i folwarku w Kłóbce. Jego właścicielem był wówczas Maurycy Jan Komecki. Identyfikację kanonika gnieźnieńskiego Michała Maurycyego z Maurycym Janem Komeckim potwierdza zapiska na dokumencie dotycząca praw do Kłóbki w związku z jej dzierżawą do 1675 roku sprawowaną przez kapitułę wrocławską, której pretensje do owej majątności rozstrzygane były ponownie w 1744 roku, tym razem przez kapitułę gnieźnieńską⁸⁶. Budynek dworu był wówczas tak poważnie nadwyreżony, że nie nadawał się do zamieszkania. W zachowanym przekazie czytamy: „[...] Widzieliśmy we wsi Kłóbce dwór funditus spustoszały, obalony y zgniły sam tylko wzręb stoi iuż więcey nie zda się do mieszkania [...]”⁸⁷. Nie lepiej wyglądał również folwark i cała wieś. Na taki stan majątności wpływ miały przetaczające się przez region, szczególnie w pierwszej ćwierci XVIII w., wyniszczające wojny, okupacje połączone z rujnującymi kontrybucjami, a co za tym wszystkim szło – ogólnie panujący marazm gospodarczy i postępujące zacofanie. Na ten stan rzeczy miał także wpływ fakt, że właściciele nie mieszkali w swoich dobrach, lecz Kłóbkę oddawali w dzierżawę. Dzierżawca natomiast bardziej zainteresowany był osiągnięciem jak największych zysków niż o dbanie o stan techniczny powierzonych mu nieruchomości, inwentarza i dobro mieszkańców.

Opisywany w przekazie źródłowym dwór zapewne w całości był drewniany, ewentualnie w pewnej niewielkiej części murowany. O elementach kamiennych czy ceglanych, na przykład z takiego materiału mógł być wykonany piec i komin, nie ma jednak najmniejszej wzmianki. Wiadomo również, że wokół całego majątku, włącznie z budynkami inwentarskimi, nie było żadnego ogrodzenia⁸⁸. Inwentarz bardzo szczegółowo opisuje wygląd założenia folwarcznego. Część budynków była ustawionych w taki sposób, że razem tworzyły podwórze folwarczne, a inne natomiast znajdowały się w jakimś nieodległym rozproszeniu. W pobliżu dworu zlokalizowano wozownię z dwiema stajniami. Wszystko dziurawe i ledwo trzymające się całości. Naprzeciwko dworu znajdował się budynek folwarczny, prawdopodobnie pełniący funkcję rządcówki, również nienadający się do zamieszkania. Nieco niżej stała gorzelnia w dobrym stanie. Rzecz to niedziwna, wszak produkcja gorzelniana należała do opłacalnych. Za

⁸⁶ ADW, dok. 1498. Kanonik Michał Maurycy używał też imienia „Michał”. Zob. ADW, sygn. 1690, dokument wystawiony w Gnieźnie 22 XI 1742 r. Nie dziwi zatem fakt, że niektórzy badacze popełnili błąd i z Michała Maurycyego Komeckiego stworzyli trzy różne postaci. Ludwik Łętowski doliczył się: Maurycyego, Michała i Michała Maurycyego. Zob. L. Łętowski, *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, t. III, Kraków 1852, s. 153.

⁸⁷ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 10, k. 376–377.

⁸⁸ Ibidem; R. Hankowska, *Kłóbka – dwór*, [w:] *Materiały do dziejów rezydencji w Polsce. Kujawy wschodnie*, t. 1, cz. 1, S. Kunikowski (red.), Włocławek 2000, s. 161.

to konstrukcja niewielkiego budynku browaru przechyliła się na jedną stronę. Jego wyposażenie było zdekompletowane, a to, co pozostało, znajdowało się w fatalnym stanie. W obrębie podwórza gospodarczego zlokalizowano niewielki chlewik o dobrych technicznie ścianach, ale z naruszonym przez wiatr poszyciem dachowym. Dawna owczarnia, obecnie zamieniona na stodołę, także była w dobrym stanie. Jedyne konstrukcja poszycia dachowego, jak i sama strzecha na przemian słomiana i trzciniowa, nie prezentowały już najlepszego stanu. Przy owczarni stał solidny, w miarę nowy spichrz. Jednak i przy jego stawianiu budowniczy nie ustrzegł się błędów konstrukcyjnych poszycia dachowego. Spis wymienia również folwarczny inwentarz żywy. Składał się on z 5 wołów, 4 krów, 4 cieląt, 4 w nienajlepszym stanie koni, 7 sztuk trzody chlewnej, 8 starych gęsi, 2 indyków, 10 kur, 9 kaczek. Były też zapasy prosa, jęczmienia, żyta, pszenicy i owsa z przeznaczeniem na paszę, mąkę i pod zasiew. Brakowało natomiast zboża na jądło dla czeladzi, „na które trzeba kupować do nowego...”. W spichrzu doliczono się również pewnej ilości grochu oraz chmielu⁸⁹.

W pobliżu podwórza stał młyn, alias cała „Młynica”. Musiał być on zlokalizowany bezpośrednio nad rzeczką. Budynek samego młyna był solidny, a jedyną jego wadą były nieszczelne tarcice poszycia dachowego, które przepuszczały wodę podczas opadów. Kamień młyński – dobry, natomiast niektóre elementy mechanizmu mielącego nadawały się już do wymiany. W skład „Młynicy” wchodziła jeszcze niewielka chałupa młynarza, przydana mu stodołka i chlewik. Z pewnością wszystkie te budynki inwentarzowe były niewielkie. Sama wieś Kłóbka w omawianym okresie była małą osadą. Składała się z czterech chałup, z których tylko jedna przedstawiała dobry stan. Pozostałe były stare i zniszczone, chociaż wszystkie zamieszkałe przez komorników z rodzinami, odrabiającymi swoje powinności na pańskim folwarku. Przy chałupach nie stwierdzono zabudowań inwentarskich⁹⁰.

W 1763 roku dobra kłóbskie, stanowiące własność kanonika Michała Maurycego Komeckiego, zostały kupione przez jego młodszego przyrodniego brata, Bernarda Komeckiego, stolnika winnickiego, przy czym ich szacunkową wartość obliczono na 15 tys. złotych⁹¹. Siedem lat później Bernard odkupił od Michała Maurycego także sąsiadujące z Kłóbką Rzezewo⁹². Zastanawiająca jest dość niska kwota transakcji tej transakcji (nie wiemy, ile kosztowało Rzezewo). Wynikała ona po pierwsze z tego, że operacja finansowa kupna-sprzedaży odbywała się w kręgu

⁸⁹ AGAD, Kowal Grodz., rel. decr., 10, k. 376–377.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ R. Hankowska, *Kłóbka...*, s. 162.

⁹² E. Sęczyś, *Szlachta wylegitymowana w Królestwie Polskim w latach 1836–1861*, Warszawa 2007, s. 309.

rodzinnym, natomiast sam sprzedający, co wykazano już wyżej, należał do ludzi raczej ceniących sobie ubogi styl życia i niedbających o dobra doczesne. Zatem ceny specjalnie nie wygórował. Ponadto wskazana kwota odnosiła się głównie do gruntów, gdyż nie należy sądzić, że przed sprzedażą kłóbskich dóbr Michał Maurycy podniósł je z ruiny.

Podkreślenia wymaga, iż oprócz Kłóbki w skład dóbr Komeckich wchodziły jeszcze Bogusławice i Unisławice. Przypadły one w spadku Stefanowi z Kownat Komeckiemu, rodzonemu bratu Bernarda. Należy nieco uwagi poświęcić linii Stefana Komeckiego, bowiem w niej własność rodziny w powiecie kowalskim, zlokalizowana w Bogusławicach, utrzymała się aż do XX stulecia.

Stefan był żonaty z Wiktorią Waksman⁹³. Oboje dziedziczyli w Bogusławicach i zmarli po roku 1778. Córkę Stefanię Magdalenę, zmarłą niedługo po rodzicach, bo w 1785 roku, żonę Tomasza Łackiego h. Korzbok, uposażyli wianem w Unisławicach. Uruski informuje, że Stefan Komecki sprzedał Tomaszowi Łackiemu Unisławice w 1759 roku. Raczej należy wykluczyć, że już wówczas sprzedaż ta stanowiła transakcję ślubną. Prędzej była to sprzedaż dzierżawna, a dopiero później, przy okazji ślubu Tomasza ze Stefanią Magdaleną, wieś przekazana została na zasadzie wiana⁹⁴. Przy Tomaszu Łackim pod datą 1789 roku. Uruski z kolei podaje, że Unisławice były jego dziedzictwem. Wówczas gospodarzył w majątku samodzielnie, gdyż był już wdowcem⁹⁵.

Natomiast syn Stefana Komeckiego, Jan, ostatecznie osiadł w dobrach małopolskich, gospodarząc w Krzywaczce i sąsiedniej Bęczarce położonych nieopodal Krakowa. Nie wiemy dziś, co wymaga bardziej pogłębionych studiów, w jaki sposób obie wsie znalazły się w rękach Komeckich. Mając na względzie opisane wyżej silne związki rodziny z grodem krakowskim i ziemią krakowską, nie powinien

⁹³ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże. Adam Boniecki Stefana Komeckiego tytułuje podczaszym inowrocławskim. Nie wiadomo, na jakiej podstawie, gdyż spisy urzędników z tego okresu nie potwierdzają faktu oficjalnego posiadania owego urzędu przez Stanisława. Bezsposornie natomiast wiadomo, że urząd podstolego inowrocławskiego piastował jego ojciec – Franciszek, natomiast brat Stefana, Bernard, był stolnikiem inowrocławskim. Por.: *Urzednicy kujawscy i dobrzyńscy...* W związku z tym należy przyjąć, że tytuł ten, podobnie jak przy innych Komeckich, o których niżej, stanowił wyłącznie dodatek o charakterze prestiżowym osiągniętym poprzez jego samo zawłaszczenie, a następnie powszechnie był używany w życiu prywatnym, jak również publicznym, co było tak charakterystyczne dla XVIII w. Por.: M. Czeppe, „Tytułarne” urzędy ziemskie w czasach Augusta III, „Kwartalnik Historyczny” 1999, nr 3, s. 77.

⁹⁴ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 4–5, akt 19, Unisławice, 10 V 1778 – chrzest Tekli Katarzyny Sienieńskiej, córki Tomasza i Magdaleny z Komeckich Łackich, chrzestni: Stefan Komecki, podczaszy inowrocławski i Victoria Komecka z Bogusławic. Syn Tomasza i Magdaleny Łackich, Felicjan Antoni, ochrzczony Sota w Kłóbce 18 VI 1780 – ibidem, s. 15, akt 19. Magdalena Stefania Łacka zmarła w czerwcu 1785 r., pochowana 22 czerwca w kościele w Kłóbce – ibidem, s. 240, akt 7. Zob. też – S. Uruski, *Rodzina...*, t. 7, s. 130.

⁹⁵ S. Uruski, *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 9, Warszawa 1912, s. 306.

jednak ten fakt dziwić historyka. Jedyną niejasnością jest sposób, w jaki w ich posiadanie wszedł Komecki. Jeszcze w 1772 roku, w sądzie grodu kowalskiego, wspólnie z żoną Wiktoria Zawiszą h. Przerowa, córką łowczego inowłodzkiego Józefa Zawiszy i Katarzyny ze Skarbków, dokonał zapisu jej uposażenia dożywotniego, zabezpieczając tym samym małżonkę na wypadek wcześniejszego wdowieństwa. W 1782 roku, w sądzie ziemskim miasta Czchowa, leżącego już na terenie zaboru austriackiego, legitymował się ze swojego szlachectwa, przedstawiając wywód genealogiczny obejmujący dane o rodzicach i dziadkach⁹⁶. W 1791 roku, Wiktorii Zawiszynie Komeckiej, łowczance inowłodzkiej, dedykowane zostało dzieło autorstwa ks. Adeodata Olędzkiego pt. *Mowa przy pochowaniu kości wiernych w Skawinie*. Wydane ono zostało drukiem jeszcze tego samego roku w Krakowie⁹⁷.

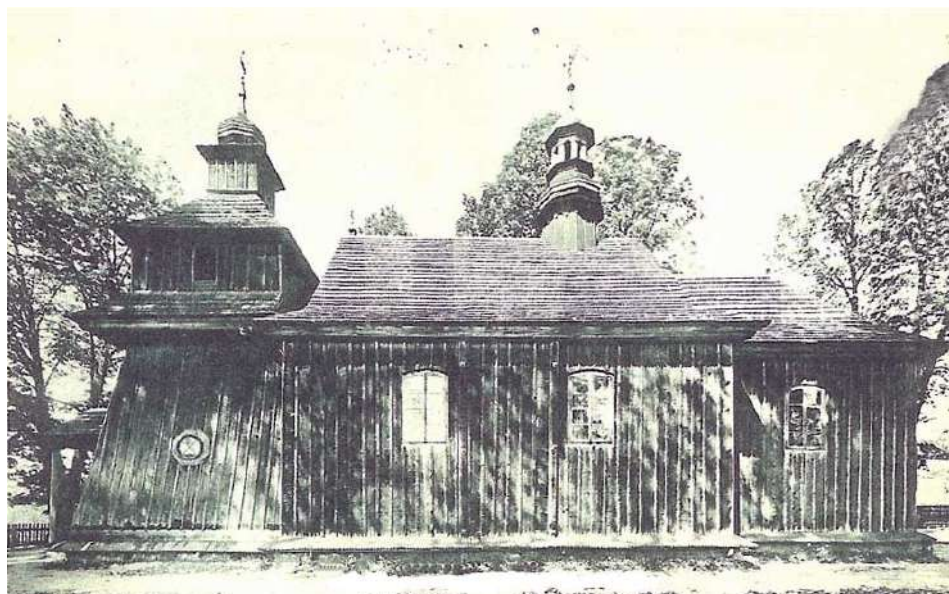
Właściwego umocowania genealogicznego wymaga również osoba Jana Nepomucena Komeckiego, kustosa krakowskiego i kanonika Kapituły Katedralnej. Występując jako dziedzic Krzywaczki, ufundował w tejże miejscowości, w 1785 roku, nowy modrzewiowy kościół dla parafii pw. św. Trójcy. Nowa świątynia nawiązywała nie tylko wyglądem zewnętrznym, ale przede wszystkim wystrojem wnętrza do stylu barokowego. Kościółek, mogący pomieścić jednorazowo do 300 wiernych, ostatecznie rozebrano w 1911 roku, ale w jego miejsce postawiono nową świątynię, większą i murowaną z czerwonej cegły⁹⁸. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że ksiądz kanonik Jan Nepomucen był synem Stefana z Kownat Komeckiego, przy czym imię „Jan” nie było pierwotnie jego głównym imieniem, natomiast Janem Nepomucenem stał się jako osoba duchowna. Według wyvodu genealogicznego Boruckiego Stefan Komecki miał jeszcze dwie inne córki (oprócz wspomnianej już Stefanii Magdaleny) – Annę, która wyszła za Antoniego Straszewskiego i Michalinę, poślubioną przez Stanisława Sierakowskiego⁹⁹.

⁹⁶ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże. Boniecki Jana tytułuje podstolim kowalskim. Także w przypadku tego Komeckiego nie ma podstaw do używania tytułu, gdyż w spisach urzędników z tego okresu Jan Komecki nie figuruje. Por.: *Urzednicy kujawscy i dobrzyńscy...* Kolejną wątpliwość wprowadza nam dedykacja dla żony Jana Komeckiego, Wiktorii z Zawiszów, dokonana przez ks. Adeodata Olędzkiego w 1791 r. W dedykacji tej tytułuje Komecką podstoliną inowrocławską. Por.: K. Estreicher, *Bibliografia...*, cz. 3, t. 12 (23), s. 322.

⁹⁷ K. Estreicher, tamże.

⁹⁸ Por.: R. Brykowski, M. Kornecki, *Drewniane kościoły w Małopolsce południowej*, Wrocław 1984; M. Kornecki, *Kościół drewniany w Małopolsce*, Kraków 1999. Pamiątką po kolatorach Komeckich jest obraz św. Trójcy z widocznym w dolnym rogu herbem Ślepowron – *Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 1, województwo krakowskie, J. Szablowski (red.), z. 9, powiat myślenicki, K. Kutrzebianka (oprac.), Warszawa 1951, s. 271; L. Łętowski, *Katalog biskupów...*, s. 153.

⁹⁹ M. Borucki, *Ziemia kujawska...*, s. 122.



Fotografia 8. Krzywaczka - drewniany kościółek parafii p.w. Św. Trójcy, ufundowany w 1785 r. przez Jana Nepomucena Komeckiego. Widok sprzed 1911 r.

Źródło: archiwum własne



Fotografia 9. Krzywaczka - murowany kościół pobudowany w 1911 r. w miejsce rozebranego drewnianego. Widok współczesny

Źródło: archiwum własne



Fotografia 10. Krzywaczka - obraz a
Źródło: archiwum własne



Fotografia 11. Krzywaczka - obraz b
Źródło: archiwum własne



Fotografia 12. Krzywaczka - obraz c
Źródło: archiwum własne

Kujawską linię Komeckich kontynuował syn Jana i Wiktorii z Zawiszów, Franciszek Ksawery Komecki (1765–1829), który odziedziczył Bogusławicę. Z żony Karoliny Gojskiej (Goyskiej) pozostawił synów: zmarłego za młodu Tadeusza oraz dziedzica Bogusławic, Ludwika Pawła, urodzonego w 1820 r., zmarłego zaś w 1897 r.¹⁰⁰ Tenże, w 1839 roku, zgodnie z carskim ukazem opublikowanym trzy lata wcześniej, został wylegitymowany ze swojego szlachectwa przez władze rosyjskie¹⁰¹.

Wracając do interesującej nas linii Komeckich, w 1763 r. Kłóbka przeszła na własność Bernarda Komeckiego. W 1772 roku podpisał on zbiorowy protest przeciwko nadużyciom wojsk pruskiego korpusu dowodzonego przez generała Wilhelma Sebastiana von Bellinga¹⁰². Komecki pełnił urząd stolnika inowrocławskiego jeszcze w 1780 roku.¹⁰³ Zmarł w Rzeżewie 16 grudnia 1780 roku w wieku 58 lat. Pochowano go we wrocławskim klasztorze reformatów¹⁰⁴.

Bernard Komecki z żony Jadwigi z Kretkowskich h. Dołęga – pochodzącej ze starej i zasłużonej kujawskiej familii, nazwisko swoje biorące od Kretkowa pod Lubieniem Kujawskim – pozostawił liczne potomstwo. Lakoniczność zapisów źródłowych oraz luki w materiałach archiwalnych następczą kłopotów przy ustaleniu dokładnej ich liczby. Prawdopodobnie były to trzy córki i pięciu synów. Nie można też rozeznac się dokładniej w kolejności narodzin. Wiadomo, że z synów najprawdopodobniej najstarszy to Aleksander, ale na pewno nie był on pierworodnym dzieckiem. Urodził się, gdy ojciec liczył już 45 lat. Uruski podaje potomstwo Komeckich niekompletne, ale również nie do końca w prawidłowej kolejności. Dla niego kolejno (synowie) byli to: Aleksander, Jan, Urban i Jakub Cyryl¹⁰⁵.

¹⁰⁰ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże. Wymieniona u Bonieckiego w tomie szóstym *Herbarza Katarzyna Gójska to Gojska* (lub drugi zapis: „Goyska”). W regionie kujawsko-dobrzyńskim znane były dwie rodziny Gojskich. Pierwsi Gojscy, wcześniej piszący się jako Gościcy, właściciele rodowego majątku Gojsk, obecnie Gójsk niedaleko Sierpca. Por. A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 6, Warszawa 1903, s. 175. U Uruskiego pojawiają się Gojscy h. Doliwa, którzy w interesującym nas okresie byli właścicielami majątności na Kujawach. Tenże wymienia Adama Michała, podstolego wendeńskiego, dziedzica majątku Bilno nieopodal Zakrzewa. Jego synowie to Maciej, właściciel Szczutkowa pod Choceniem, leżącego zaledwie kilka kilometrów od Bogusławic i niewiele dalej od Kłóbki, oraz Tadeusz, dziedzic Bilna. Por. S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 4, Warszawa 1907, s. 230. Wspomniana Katarzyna Gojska wywodziła się z Gojskich, dziedziców na Bilnie.

¹⁰¹ E. Sęczys, *Szlachta wylegitymowana...*, s. 309.

¹⁰² *Dzieje ziemi kujawskiej oraz akta historyczne do nich służące*, A. Pawiński (wyd.), t. 5, *Rządy sejmikowe w epoce królów elekcyjnych 1572–1795. Lauda i instrukcje, 1733–1795*, Warszawa 1888, s. 258.

¹⁰³ A. Boniecki, *Herbarz...*, t. 10, tamże; Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 130; *Urządnicy kujawscy i dobrzyńscy...*, nr 869. 21 VIII 1780 r. Bernarda Komeckiego wymieniono już bez tytułatury piastowanego wcześniej urzędu. Patrz: *Dzieje ziemi kujawskiej...*, A. Pawiński (wyd.), t. 5, s. 315.

¹⁰⁴ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 118, akt 17.

¹⁰⁵ S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 7, s. 130. O Kretkowskich pisze: idem, *Rodzina. Herbarz...*, t. 8, Warszawa 1911, s. 53–56.

Aleksander wymieniony został w 1777 roku jako nieletni jeszcze świadek ślubu szlachetnie urodzonych Józefa Pniewskiego i Marianny Kessowej z Modliborka¹⁰⁶. Wiadomo, że urodził się w 1767 roku, natomiast zmarł bardzo młodo, bo w wieku zaledwie dziewiętnastu lat. Zachowane księgi parafialne Kłóbki kilkakrotnie wymieniają go, między innymi przy okazji kilku chrztów, w których uczestniczył. Ostatni raz jako żyjący wspomniany był pod datą 12 marca 1786 roku. Zmarł natomiast 7 września tegoż roku w majątku rodzinnym Rzezewo¹⁰⁷. Został pochowany, podobnie jak wcześniej jego ojciec, w klasztorze reformatów we Włocławku¹⁰⁸.

Najstarszą córką Jadwigi i Bernarda Komeckich była Marianna, żona Józefa Myszkowskiego, syna Mikołaja, właściciela pobliskiego Szewa w powiecie kowalskim. Marianna z Komeckich Myszkowska urodziła się około 1758 roku i prawdopodobnie to ona była dzieckiem pierworodnym. Upewnia nas o tym tablica sentencjonalno-objaśniająca z 1778 roku z kościoła parafialnego w Kłótnie nieopodal Baruchowa, upamiętniająca budowę ossuarium i przeniesienie do niej kości z cmentarza parafialnego, fundowana przez Myszkowskich¹⁰⁹. Krótko przed 1778 r. urodził się kolejny z braci Komeckich – Stanisław. Musiał być dzieckiem bardzo wątłego zdrowia, gdyż umarł bardzo wcześnie, bo w 1778 roku.¹¹⁰ Ból nad stratą jednego potomka załagodziły narodziny kolejnego – 25 maja 1778 roku w Rzezewie urodził się Urban. Jego rodzicami chrzestnymi zostali brat Jadwigi z Kretkowskich Komeckiej, starościc kowalski Andrzej Kretkowski (jego ojcem był starosta kowalski Andrzej, a matką Teresa Gembart) oraz Helena Bojanowska. Chrzest dawał ówczesny proboszcz parafii w Kłóbce, ks. Bartłomiej Nadulski¹¹¹.

¹⁰⁶ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 152, akt. 12; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 14, Warszawa 1917, s. 108–109. Być może Pniewski pochodził z rodu legitymującego się herbem Ślepowron wywodzącego się z ziemi ciechanowskiej. Aleksander, zwany też „Przedbor”, w 1775 r. pełnił urząd burgrabiego kowalskiego. Seweryn Uruski odnajduje jeszcze innych Pniewskich, którym nie potrafił przypisać herbu. Franciszek w 1768 r. był burgrabią kaliskim, Wojciech z województwa brzesko-kujawskiego w 1733 r. należał do grona elektorów królewskich.

¹⁰⁷ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 45, akt. 10; tamże, *Par. Kłóbka*, sygn. KM, Kłóbka 2, s. 158.

¹⁰⁸ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 241, akt. 7.

¹⁰⁹ *Corpus inscriptionum Poloniae*, t. 4, *Województwo włocławskie*, z. 1, *Kujawy brzeskie*, A. Mietz, J. Pakulski (oprac.), Włocławek–Toruń 1985, poz. 190. Tekst tablicy fundacji Myszkowskich: IO-ZEF MYSZKOWSKY [I] [Z] KOMECKICH MARIANNA MAŁŻONAKA WY[BV]DOWAŁY SVMPTEM SWEY PRACY POCHOWAŁ [I] DL[A] TEY FIGVRY KOSCI ZMARŁYCH SWYCH RODZICOW WRAZ [Z] INNYCH Y TE KOSNICE WYSTAWIOŁ A TO DNIA 28 WRZESNIA [ROKV] 1778 ZA KTÓRYCH FAMILIA ZYIACA CZYSTE [...] [...] [DO] BOGA. Zob. też – *Katalog zabytków sztuki w Polsce...*, t. 11, z. 18, s. 367–368, il. 367.

¹¹⁰ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 231, akt 7.

¹¹¹ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 20, akt. 13.

Wracając jeszcze do roku 1777, należy wspomnieć, że przy Aleksandrze Komeckim, jako świadek Pniewskich, pojawił się również jego brat Jakub¹¹². Jakub Cyryl Komecki, wspomniany w zachowanych przekazach źródłowych z lipca 1788 roku jako podczaszyc inowrocławski (nazewnictwo tytułarne zapewne po stryju Stefanie), dwukrotnie wymieniony został w roli świadka chrztów, najpierw wspólnie z matką Jadwigą z Kretkowskich i Marianną Łącką przy okazji chrztu syna chłopskiego Prokopa Panko z Rzeżewa, a następnie wspólnie z Marianną Łącką podczas chrztu córki Stefana Luboradzkiego i Antoniny Łąckiej z Unisławic¹¹³.

W 1790 roku w źródłach pojawiła się młodsza córka Bernarda i Jadwigi Komeckich, Teresa. Tytułowana była podczaszyną inowrocławską (nazewnictwo tytułarne podobnie jak u jej brata Jakuba), przy okazji świadkowania aż trzem chrztom. Występowała u boku Tomasza Nadratowskiego, następnie Andrzeja Jabkowskiego, trybuna bydgoskiego, a z końcem roku wspólnie z bratem Jakubem¹¹⁴. Ponownie pojawiła się pięć lat później, gdy z braćmi Jakubem Cyrylem, Janem oraz z matką do chrztu trzymali bliźniaków: Franciszka i Krystynę, dzieci młynarza z Kłóbki Mateusza Lenczowskiego i jego małżonki Jadwigi¹¹⁵. Dnia 23 grudnia 1794 roku Jadwiga Komecka pojawiła się z najmłodszym synem, Janem, w późniejszych czasach piszącym się jako Jan Prokop¹¹⁶.

Do identyfikacji pozostała jeszcze osoba Józefaty Komeckiej. Jako panna z Kłóbki została wymieniona 10 września 1798 roku, gdy u boku Ignacego Krajewskiego z Borzymia patronowała przy chrzcie Mateusza Lewandowskiego, syna Mateusza i Urszuli z Kłóbki. Możemy ją uznać za najmłodszą córkę Jadwigi i Bernarda Komeckich¹¹⁷.

Na pewno do 1778 roku Bernard z Kownat Komecki i Jadwiga z Kretkowskich pisali się głównie z Kłóbki i tam też mieszkali¹¹⁸. Przed tą datą Komecki wszedł w posiadanie majątku w Kurowie. Stało się to być może już w 1776 roku bądź w roku następnym. Świadczy o tym fakt, że na cokole figury przydrożnej w 1776 roku Bernard Komecki umieścił tablicę dziękczynną z inskrypcją infor-

¹¹² ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 152, akt. 12.

¹¹³ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 60, akt. 27, 29.

¹¹⁴ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 69, akt 10; s. 71, akt 25; s. 75, akt 52.

¹¹⁵ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 104, akt 10.

¹¹⁶ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 101, akt 55; Archiwum Państwowe w Toruniu Oddział we Włocławku, *Księgi i akta hipoteczne sądów we Włocławku*, sygn. 1/257, k. nlb.

¹¹⁷ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 144, akt 48.

¹¹⁸ ADW, *Akta parafii Chodecz, Księga ochrzczonych 1763–1769*, sygn. 5, s. 86; ibidem, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 231, akt 7. Wielmożni Komecki i Komecka małżonkowie wystąpili 23 IV 1770 r. jako chrzestni Józefaty, córki Wojciecha, łowczego przedeckiego i Jadwigi z Szadkowskich vel Szatkowskich. Zob. też – *Katalog zabytków sztuki w Polsce...*, t. 11, z. 18, s. 137.

mującą o cudownym wyprowadzeniu go z lasu i wskazaniu drogi do Kurowa. Nie ma natomiast śladów informujących o rezydencjonalnym użytkowaniu tamtejszego dworu¹¹⁹. Następnie Bernard Komecki rezydował w Rzeżewie, zakupionym w 1770 roku, gdzie też dokończył żywota¹²⁰. Po jego śmierci rodzina majątek wdzierżawiła na jakiś czas Kazimierzowi i Agacie Stępczyńskim. Źródła wymieniają tę niezbyt majątną szlachecką rodzinę gospodarzących w Rzeżewie w latach 1783–1786¹²¹.

Dwór w Kłóbce w ostatniej ćwierci XVIII w. znajdował się w dość dobrym stanie, pozwalającym przynajmniej na zamieszkiwanie go nie tylko przez Komeckich, ale również przez rezydentów oraz sporą liczbę oficjalistów. Prawdopodobnie było to zasługą Bernarda Komeckiego, który, jak widać wyłącznie na podstawie poszlakowych przekazów źródłowych, miał dobrą rękę do gospodarzenia na swoich włościach. Budynek trwał w tym stanie do pierwszego dziesięciolecia XIX wieku, kiedy to Jan Prokop, syn Jadwigi i Bernarda Komeckich, najpewniej przeprowadził gruntowny remont dworu i całego folwarku.

Od około 1786 roku Kłóbka dzierżawiona była przez Łąckich z Unisławic. Wówczas to pojawił się tam Tomasz Łącki, wdowiec po Magdalenie Stefanii Komeckiej, bratanicy Bernarda, a ciotce jego dzieci, właścicieli majątności¹²². Około 1790 roku w majątku kłóbskim gospodarzyli Antonina z Łąckich i Stefan Luboradzcy (Luboradzki h. Dołęga)¹²³. W 1794 roku, przy okazji chrztu ich córki Salomei, pojawiła się cała plejada Łąckich: Marianna z Łąckich Petrykowska, Stefan Łącki i Józefata Łącka¹²⁴. Następne przekazy wymieniają kolejnych Łąckich: Juliana, być może dzierżawiącego Budy Kłóbskie, oraz Feliksa¹²⁵. Stefan i Antonina Luboradzcy byli obecni w Kłóbce do końca 1795 roku, kiedy to urodziły

¹¹⁹ *Corpus inscriptionum...*, s. 13–14, poz. 190.

¹²⁰ E. Sęczys, *Szlachta wylegitymowana...*, s. 307.

¹²¹ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 28, akt 9.

¹²² ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 45, akt 6.

¹²³ Antonina z Łąckich Luboradzka przy Kłóbce pojawia się już od 1786 r. Patrz: ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 45, akt 10; s. 49, akt 45. Antonina z Łąckich, burgrabiówna inowrocławska i Stefan Luboradzki (nazwisko wcześniej pisano również „Luberacki” lub „Liberadzki”), burgrabia łęczycki, zawarli ślub 5 II 1788 r. w Unisławicach. Ich świadkami byli Marcin Maszkowski i Walenty Luboradzki – ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 164, akt 5, *Luboradzcy Antonina i Stefan h. Dołęga*. Stefan Luboradzki był synem Franciszka, dziedzica Bieniewic w ziemi sochaczewskiej (1762) – zob.: S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...*, t. 9, Warszawa 1912, s. 155, 186–187.

¹²⁴ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 101, akt 56; ibidem, s. 257, akt 49. Pod koniec roku 1794 ponownie samodzielnie występowała Antonina z Łąckich Luboradzka. Patrz: ibidem, s. 102, akt 62; ibidem, s. 105, akt 13. Pod datą 1794 r. pojawił się również dwuletni syn Antoniny i Stefana Luboradzkich – Mikołaj. Patrz: ibidem, s. 257, akt 47.

¹²⁵ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 98, akt 38; ibidem, s. 107, akt 30.

się im bliźnięta, Łucja i Barbara, ochrzczone 12 grudnia tego samego roku. Przy okazji chrztu wymienieni zostali rodzice chrzestni: Jakub Cyryl Komecki i jego matka Jadwiga Komecka, kolatorzy kościoła w Kłóbce, co też zaświadcza, kto był faktycznym właścicielem majątku. Kolejnymi rodzicami chrzestnymi byli: Julian Łącki, Agnieszka Chądryńska, Felicjan Łącki i Józefata z Łąckich Zaborowska¹²⁶. Wymienieni Łąccy byli zapewne dziećmi Tomasza Łąckiego i Magdaleny z Komeckich z Unisławic¹²⁷.

Od końca 1795 roku w dobrach kłóbskich rezydowali Antonina i Kajetan Słubicy. 15 lutego 1796 roku w Kłóbce ochrzczona została ich córka Julianna Justyna, podana do chrztu między innymi przez Jana Słubickiego i Piotra Skarbka¹²⁸.

Podsumowując, w okresie nowożytnym Komeccy, właściciele Kłóbki, zaliczali się do średniozamożnej szlachty, niewykraczającej poza lokalny krąg szlachecko-urzędniczy¹²⁹. Osiągnięte godności świeckie Komeckich należały do najniższego szczebla urzędów lokalnych, które ich posiadaczom nie dawały ani specjalnych dochodów, ani realnej władzy. Co najwyżej dodawały prestiżu, wyróżniając w ten sposób na tle większości szlacheckiej. Komeccy nie osiągnęli godności kościelnych wyższych niż w kapitułach, chociaż godna uwagi jest ich liczba oraz liczba blisko spokrewnionych z nimi rodów, którzy w 2. połowie XVII i w 1. połowie XVIII wieku dostąpili licznych godności kościelnych. Natomiast za sukces materialny Komeckich należy uznać udany proces stworzenia trwałego kompleksu dóbr ziemskich, którego ośrodkami stały się Bogusławice, Unisławice, a w szczególności Kłóbka oraz Krzewie. Również za udane przedsięwzięcie należy uznać budowę niewielkiego kompleksu dóbr w Małopolsce z ośrodkiem centralnym w Krzywaczce. Ambicje rodziny nie zostały spełnione w sferze przestrzeni politycznej, jakkolwiek ich pozycja urzędnicza w XVII i XVIII wieku była dość trwała. Najbardziej prestiżowymi, piastowanymi przez nich stanowiskami, były: urząd starosty biskupiego we Włocławku, pełniony przez Melchiora z Kownat Komeckiego, a stanowiący podstawę majątkowego i społecznego znaczenia tej niewielkiej wówczas rodziny, oraz urząd burgrabiego krakowskiego, pełniony przez trzy pokolenia Komeckich związanych z Małopolską. Utwierdzeniu pozycji społecznej i majątkowej rodziny sprzyjały godności kościelne związane z kapitułami we Włocławku, Płocku, Gnieźnie i Krakowie. Prestymonialne dobra członków kapituł,

¹²⁶ ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 110, akt 49.

¹²⁷ Patrz: ADW, *Par. Kłóbka*, sygn. 1, s. 4-5, akt 19; s. 15, akt 19; s. 24, akt 7; S. Uruski, *Rodzina. Herbarz...* t. 7, s. 130; idem, *Rodzina. Herbarz...* t. 9, s. 306.

¹²⁸ ADW, *Par. Kłóbka*, s. 109, akt 44; s. 112, akt 8.

¹²⁹ J. Dumanowski, *Zmiany składu szlacheckiej elity władzy z terenu Kujaw w XVI–XVIII wieku*, [w:] *Elity mieszczańskie i szlacheckie Prus Królewskich i Kujaw w XIV–XVIII wieku*, J. Staszewski (red.), Toruń 1995, s. 114.

szczególnie interesujących nas kapituł wrocławskiej i krakowskiej, dawały znaczne możliwości w zakresie wsparcia materialnego członków rodziny, jak to stało się w przypadku synów Melchiora oraz Sebastiana i jego młodszego przyrodniego brata Jana Andrzeja.

Ambicje Komeckich wyrażały się także w osiągnięciu dość wysokiego wykształcenia sporej liczby przedstawicieli rodziny – zarówno tych z kręgów duchownych, jak i świeckich. Ponadto wysoka kultura i znaczący poziom intelektualny rodziny w XVII i XVIII wieku zostały utrwalone dla potomnych wartościowymi pracami literackimi autorstwa Sebastiana czy Franciszka Komeckich, ponadto dedykacjami druków Janowi i Annie z Kraszkowskich Komeckim czy Wiktorii z Zawiszów Komeckiej, także fundacjami dzieł artystycznych, jak np.: nagrobki Melchiora, Sebastiana czy Jana Komeckich, dalej kaplica św. Krzyża w kościele jezuitów w Krakowie (obecnie kaplica Męki Pańskiej w kościele pojezuickim pw. św. Piotra i św. Pawła), postawiona z polecenia i fundacji Sebastiana, a później również Jana Andrzeja Komeckich, czy kościół w Krzywaczce, ufundowany przez Jana Nepomucena Komeckiego. Wszystko to zaświadcza o tym, że rodzina Komeckich, która w początkach XVII wieku osiadła na Kujawach w okolicach Kowala, następnie stanęła też w Małopolsce, w okolicach Krakowa, wyraźnie zaznaczyła swoją obecność, pozostawiając aż do naszych czasów dość liczne świadectwa.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Archiwum Diecezjalne we Wrocławku

- Dokumenty wg inwentarza
- *Akta parafii Chodecz, Księga ochrzczonych 1763–1769*

Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie

- *Księgi grodzkie kowalskie, relationes decreta*
- *Księgi Sigillat Metryki Koronnej*, t. 15 oraz t. 20

Archiwum Państwowe w Krakowie

- *Castrensia Cracoviensia Relationes.*
- Księga sądu podkomorskiego województwa krakowskiego, *Acta succamerarialia palatinatus Cracoviesis*

Archiwum Państwowe w Toruniu Oddział we Wrocławku

- *Księgi i akta hipoteczne sądów we Wrocławku*

Biblioteka Narodowa w Warszawie

- *Aterologia hyscae generalis illustrissimo et rndissimo dno Matthiae Łubienski Dei et Sedis Apostolicae gratia Episcopo Wladislawiensi et Pomeraniae etc. etc. A Sebastiano Komecki oblata, oficiss et pietatis ergo, quae in celeberrima Academia Crac. Publice disputationis fortunae fuit obiecta. Praesidenta exc: Gregorio Modlinski Cursus philosophici Wladislavianae foundationis professore. Anno Domini M.D.C.XXXIII Juli. Cracoviae. Officina topographica Francisci Caesarij*

Biblioteka Seminarium Duchownego im. Księży Chodyńskich we Włocławku

- *Protocollon seu Acta Conventus Vladislaviensis ad Omnes Sanctos Fratrum Minorum Reformatorum 1653–1751* (oprac. A.J. Steinke)

Źródła drukowane

Corpus inscriptionum Poloniae, t. 4, *Województwo włocławskie*, z. 1, *Kujawy brzeskie*, oprac. A. Mietz, J. Pakulski, Muzeum Ziemi Kujawskiej i Dobrzyńskiej, Włocławek 1985.

Dzieje ziemi kujawskiej oraz akta historyczne do nich służące, A. Pawiński (wyd.), t. 4, *Rządy sejmikowe w epoce królów elekcyjnych 1572–1795. Lauda i instrukcje, 1700–1733*, Warszawa 1888.

Dzieje ziemi kujawskiej oraz akta historyczne do nich służące, A. Pawiński (wyd.), t. 5, *Rządy sejmikowe w epoce królów elekcyjnych 1572–1795. Lauda i instrukcje, 1733–1795*, Warszawa 1888.

Guldon R., Guldon Z., *Materiały do osadnictwa powiatu kowalskiego w XVII–XVIII w.*, „Zapiski Kujawsko-Dobrzyńskie” 1980, seria C, „Oświata i Kultura”.

Komoniecki A., *Chronografia albo Dziejopis żywiecki*, wyd. S. Grodziski, I. Dwornicka, Żywiec 1987.

Librowski S., *Inwentarz realny dokumentów Archiwum Diecezjalnego we Włocławku. Dokumenty samoistne*, t. 3: *Lata 1416–1770*, Włocławek 1995.

Monumenta Historica Dioeceseos Vladislaviensis, S. i Z. Chodyńscy (wyd.), t. 24, *Wladislaviae* 1907.

Rejestr pogłównego województwa brzesko-kujawskiego z 1674 roku, R. i Z. Guldonowie (wyd.), „Prace Komisji Historii BTN” 1976, t. XII.

Opracowania

Boniecki A., *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 2, Warszawa 1900.

Boniecki A., *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 3, Warszawa 1900.

Boniecki A., *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 6, Warszawa 1903.

Boniecki A., *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 10, Warszawa 1907.

Boniecki A., *Herbarz polski. Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich*, t. 12, Warszawa 1908.

Borucki M., *Ziemia kujawska pod względem historycznym, geograficznym, archeologicznym, ekonomicznym i statystycznym opisana*, Włocławek 1882.

Brykowski R., Kornecki M., *Drewniane kościoły w Małopolsce południowej*, Wrocław 1984.

Chodyński S., *Katalog prałatów i kanoników włocławskich*, cz. 2, Włocławek 1914.

Chodyński S., *Szkola katedralna włocławska*, Włocławek 1900.

- Czeppe M., „Tytularne” urzędy ziemskie w czasach Augusta III, „Kwartalnik Historyczny” 1999, nr 3.
- Dolec D., *Zajazdy na Kujawach w XVII–XVIII wieku*, „Przegląd Historyczny” 1982, t. 73.
- Dumanowski J., *Zmiany składu szlacheckiej elity władzy z terenu Kujaw w XVI–XVIII wieku*, [w:] *Elity mieszczańskie i szlacheckie Prus Królewskich i Kujaw w XIV–XVIII wieku*, J. Staszewski (red.), Toruń 1995.
- Estreicher K., *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 4 (15), Kraków 1897.
- Estreicher K., *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 8 (19), Kraków 1903.
- Estreicher K., *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 11 (22), Kraków 1908.
- Estreicher K., *Bibliografia polska*, cz. 3, t. 12 (23), Kraków 1910.
- Hankowska R., *Kłóbka – dwór*, [w:] *Materiały do dziejów rezydencji w Polsce. Kujawy wschodnie*, t. 1, cz. 1, S. Kunikowski (red.), Włocławek 2000.
- Horbacz T.J., *Dwór na kopcu w Kłóbce, gm. Lubień Kujawski, woj. włocławskie*, [w:] T.J. Horbacz, L. Kajzer, T. Nowak, L. Wojda, *Siedziby obronno-rezydencjonalne w powiecie kowalskim na Kujawach w XIII–XVIII wieku*, Łódź 1991.
- Husar B., „Acta Civitatis Żywiec. Księga ingressacyi i różnych instrumentów od roku 1766” ciekawym źródłem do badań historii prywatnego miasteczka w latach 1766–1770, „Szkice Archiwalno-Historyczne” 2007, nr 3.
- Kajzer L., *Dwory „zwyczajne” i „obronne” Kowalskiego*, [w:] T.J. Horbacz, L. Kajzer, T. Nowak, L. Wojda, *Siedziby obronno-rezydencjonalne w powiecie kowalskim na Kujawach w XIII–XVIII wieku*, Łódź 1991.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 1, województwo krakowskie, J. Szablowski (red.), z. 2, powiat bocheński, J.E. Dutkiewicz (oprac.), *miejsowość Staniątki*, Z. Boczkowska (oprac.), Warszawa 1953.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 1, województwo krakowskie, J. Szablowski (red.), z. 9, powiat myślenicki, K. Kutrzebianka (oprac.), Warszawa 1951.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 1, województwo krakowskie, J. Szablowski (red.), z. 15, powiat żywiecki, J. Szablowski (oprac.), Warszawa 1951.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 4, *Miasto Kraków*, cz. 1, Wawel, J. Szablowski (red.), Warszawa 1965.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 4, *Miasto Kraków*, cz. 3, *Kościół i klasztor śródmieścia*, 2, A. Bochnak i J. Samka (red), Warszawa 1978.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce*, t. 11, *Dawne województwo bydgoskie*, T. Chrzanowski, M. Kornecki (red.), z. 18, *Włocławek i okolice*, W. Puget, M. Paździor oraz T. Chrzanowski, M. Kornecki (oprac.), Warszawa 1988.
- Kornecki M., *Kościół drewniane w Małopolsce*, Kraków 1999.
- Korytkowski J., *Prałaci i kanonicy katedry metropolitarnej gnieźnieńskiej od roku 1000 aż do dni naszych*, t. II i t. III, Gniezno 1883.
- Kowalewska E.R., Kunikowski S., *Bogusławice – zespół dworski z parkiem*, [w:] *Materiały do dziejów rezydencji w Polsce. Kujawy wschodnie*, t. 1, cz. 4, S. Kunikowski (red.), Włocławek 2009.

- Kracik J., Świątnicy katedry krakowskiej, „Rocznik Krakowski” 1978, nr 49, Kraków.
- Kretkowska-Kiersnowska T., *Komecki Zygmunt h. Ślepowron (1870–1948)*, [w:] *Ziemiaństwo polscy XX wieku. Słownik biograficzny*, cz. 1, J. Leskiewiczowa (red.), Warszawa 1992.
- Łętowski L., *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, t. III, Kraków 1852.
- Łyżwiński J., *Czeladź w świetle dokumentów z lat 1179–1789*, cz. 2, Czeladź 2000.
- Niemyska-Rączaszkowa Cz., *Czeladź. Opowieść o mieście*, Czeladź 1993.
- Niesiecki K., *Herbarz Polski*, t. V, Lipsk 1840.
- Sęczyński E., *Szlachta wylegitymowana w Królestwie Polskim w latach 1836–1861*, Warszawa 2007.
- Sroka B., *Parafialny jubileusz w Gilowicach*, „Nad Sołą i Koszarawą” 2007, nr 23 (222).
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 4, Warszawa 1907.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 7, Warszawa 1910.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 8, Warszawa 1911.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 9, Warszawa 1912.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 13, Warszawa 1916.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 14, Warszawa 1917.
- Urzędnicy kujawscy i dobrzyńscy XVI–XVIII wieku. Spisy*, K. Mikulski, W. Stanek (oprac.), Kórnik 1990.
- Urzędnicy województwa krakowskiego XVI–XVIII wieku*, S. Cynarski, A. Falinowska-Gradowska (oprac.), A. Gąsiorowski (red.), Kórnik 1990.
- Zonta C., *Schlesier an italienischen Universitäten der Frühen Neuzeit 1526–1740*, Stuttgart 2000.
- Żernicki-Szeliga E., *Der polnische Adel und die demselben hinzugetretenen andersländischen Adelsfamilien: General-Verzeichniss*, Bd. 1, Hamburg 1900.

Wydawnictwa cyfrowe

- Minakowski J.M., *Wielka genealogia Minakowskiego*, CD-ROM, wydanie 6, Kraków 2011.
- Teki Dworzaczka – Monografie. Mostowscy h. Dołęga*, CD-ROM, wyd. Kórnik 1997.

Rafał Bagrowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ODBUDOWA POLSKIEJ DYPLOMACJI PO I WOJNIE ŚWIATOWEJ

REBUILDING POLISH DIPLOMACY AFTER WORLD WAR I

Streszczenie: Artykuł przedstawia opis rozważania dotyczące pojęcia dyplomacji. W tekście zawarte zostały objaśnienia zagadnienia dyplomacji jak również przybliżenie wydarzeń, które miały wpływ na utworzenie się tego zagadnienia. Kolejnym poruszonym aspektem jest praktyczna funkcjonalność zjawiska na szerokiej arenie międzynarodowej, ukazana w sposób treściwy i zrozumiały nawet dla osób niemających ścisłego powiązania z sferami politycznymi. Równie ważną częścią artykułu jest opis przedmiotu w ujęciu pozyskiwania korzyści przez osoby stosujące się do określonych i zgodnych z przyjętą przez świat polityczny zasad. W tekście autor skupia się przede wszystkim na opisanie historii Polski w okresie powojennym, w którym ministerstwa rozpoczęły na nowo tworzyć swoją działalność. Podaje przykłady związane stricte z odbudową polskiego ministerstwa spraw zagranicznych oraz jednostek mu podległych. Posługuje się również schematami, zaczerpniętymi z Dziennika Ustaw oraz Dzienników Urzędowych, które przedstawiają hierarchię oraz zmienność wewnątrz struktur ministerstwa. Autor wskazuje także na pierwszoplanowe postaci mające ogromny wpływ na rozwój polskiej dyplomacji pośród innych państw. Załączone zostały również grafiki, przedstawiające sylwetki najbardziej zasłużonych ministrów. W artykule zaprezentowano pracę osób zatrudnionych wówczas na stanowiskach ministerialnych, podając dla przykładu harmonogram powierzonych zadań w ciągu jednego z dni roboczych.

Przytoczone w artykule przykłady lokalizacji placówek czy też szczegółowy opis poszczególnych ministrów ma na celu zobrazowanie faktu, iż praca w jednostkach dyplomatycznych nie jest tak łatwa, jak pozornie mogłoby się wydawać.

Słowa kluczowe: dyplomacja, ministerstwo spraw zagranicznych, polska etykieta, dwudziestolecie międzywojenne, protokół dyplomatyczny.

Summary: The article presents a description of the concept of diplomacy, it explains the topic and learns about the events that influenced the creation of this issue. Another aspect discussed is the practical functionality of the phenomenon in the broad international arena, presented in a concise and understandable way even for people who do not have close connections with political spheres. An equally important part of the article is the description of the subject in terms of obtaining benefits by people who follow specific and consistent principles adopted by the political world. In the text, the author focuses primarily on describing the history of Poland in the post-war period,

during which ministries began to re-create their activities. He mentions examples strictly related to the reconstruction of the Polish Ministry of Foreign Affairs and its subordinate units. He also uses diagrams taken from the Journal of Laws, which present the hierarchy and variability within the ministry's structures. The author also points to key figures who have a huge impact on the development of Polish diplomacy among other countries. Graphics showing the profiles of the most distinguished Ministers are also attached. The article also presents the work of people employed in ministerial positions at that time, providing, for example, a schedule of assigned tasks during one of the working days.

The examples of the location of posts and the detailed description of individual Ministers are intended to illustrate the fact that working in diplomatic units is not as easy as it may seem.

Keywords: diplomacy, ministry of foreign affairs, polish etiquette, interwar period, diplomatic protocol.

Wprowadzenie

Dzięki bardzo słabej sile zaborców po rewolucji październikowej (Rosja) i rewolucji listopadowej (Niemcy) oraz dzięki przekazaniu władzy nad wojskiem Józefowi Piłsudskiemu Polska po 123 latach ponownie pojawiła się na mapie świata. Od jesieni 1918 roku rozpoczynały swoją działalność instytucje administracyjne, będące fundamentem budowania państwa polskiego. Niestety napotymano wówczas wiele barier i komplikacji, które można podzielić na trzy grupy: gospodarcze, polityczne oraz społeczne. W pierwszym rodzaju najistotniejszymi utrudnieniami były: zróżnicowany poziom rozwoju przemysłowego i rolniczego, brak łączności komunikacyjnej pomiędzy różnymi miastami, zwyżkująca inflacja oraz minimalny budżet państwa, spowodowany polityką rabunkową prowadzoną przez państwa zaborcze wycofujące się z polskich ziem.

Kolejnymi trudnościami były te na stopniu politycznym, a wśród nich wyróżniały się: zróżnicowany system prawny i administracyjny, skomplikowane położenie Polski (pomiędzy państwami, które roszczą pretensje o przygraniczne ziemie), jak również znikoma ilość osób wykształconych na odpowiednie stanowiska w urzędach (z wyjątkiem ziem po zaborze austriackim).

Największymi powodami społecznymi, jakie sprawiały kłopot w integracji Polski, była pozaborowa różnorodność narodowa (Ukraińcy, Białorusini, Niemcy, Polaków, itd.) i religijna (katolicyzm, judaizm, protestantyzm, prawosławie itp.) oraz ponadprzeciętnie występujący w wielu obszarach analfabetyzm, który skutkował brakiem kompetencji do podjęcia pracy w szeregach administracyjnych¹.

Pomimo powyżej opisanych trudności tworzące się państwo polskie potrafiło

¹ H. Tomaszewska, *Trudności i osiągnięcia odbudowy i integracji państwa polskiego w latach 1918–1922*, <http://tomaszewska.com.pl/trudnosci.2rp.pdf> (dostęp: 27.01.2024 r.).

podolać przeciwnościom, które napotykało na swojej rekonstrukcyjnej drodze. W zakresie gospodarczym zwiększyła się produkcja zboża, rozwinęły się ośrodki przemysłowe (Górny Śląsk, Zagłębie Dąbrowskie, Łódzki Okręg Przemysłowy), rozpoczęto budowę gdyńskiego portu morskiego oraz przeprowadzono niezwykle skomplikowaną reformę rolną².

Na płaszczyźnie politycznej wiele pozytywnych zmian przyszło dzięki ukształtowaniu się granic – włączono Pomorze Gdańskie, a co za tym idzie – Polska otrzymała dostęp do morza. Na zachodzie przyłączono uprzemysłowioną Wielkopolskę, jak również kawałek Górnego Śląska, co pomogło w odbudowaniu narodowego budżetu. Kolejnymi działaniami prowadzącymi do usprawnienia państwa było: wprowadzenie jednolitej władzy, uchwalenie tzw. Małej Konstytucji³, czy też uznanie suwerenności Polski na arenie międzynarodowej.

W wymiarze społecznym najważniejszą dokonaną zmianą było wprowadzenie 9 lutego 1919 roku obowiązku szkolnego dla dzieci od 7 do 14 lat – zaowocowało to w przyszłości zniwelowaniem analfabetyzmu wśród rodaków. Rozpoczęto reformowanie szkolnictwa wyższego, m.in. w Warszawie, Krakowie, Lublinie czy Poznaniu – czyli w miastach, gdzie uczelnie działały na terenach dawnych zaborców.

Następnym czynnikiem usprawniającym działanie kraju było wprowadzenie praw socjalnych, udoskonalenie prawa pracy i ubezpieczeń społecznych (ustanowiono ośmiogodzinny system pracy, otworzono inspektorat pracy, wprowadzono obowiązek ubezpieczenia robotniczego i prawo do zrzeszania się związków zawodowych)⁴.

Dzięki tym poczynaniom Polska mogła w pełni rozpocząć pracę nad tworzeniem nowych struktur, będących zasadniczą częścią sprawnego i klarownego funkcjonowania państwa na tle międzynarodowym. Istotną rolę w tej dziedzinie odgrywał korpus dyplomacji, przez który II Rzeczpospolita miała możliwość nawiązywania szerokich relacji pomiędzy państwami w Europie, jak i na całym świecie. W dalszej części pracy autor opíše funkcjonowanie poszczególnych placówek, mających znaczący wpływ na progres pozycji Polski na arenie międzynarodowej.

² Reforma rolna oznaczała rozparcelowanie ziem na korzyść chłopów małorolnych bądź bezrolnych. Owe działania miały skutkować przychylnością elektoratu chłopów w nadchodzących wyborach. Najsilniejszą wówczas partią było PSL. Za: ibidem.

³ Mała Konstytucja z 20 lutego 1919 roku powierzała największą władzę Naczelnikowi Państwa, którym wówczas był Józef Piłsudski. Za: A. Ajnenkiel, *Konstytucje Polski w rozwoju dziejowym 1791–1997*, Warszawa 2001, s. 161.

⁴ H. Tomaszewska, op. cit.

1. Dyplomacja

„Dyplomata to człowiek, który dwukrotnie się zastanowi, zanim nic nie powie”.

Winston Churchill

1.1. Geneza

Obliczono, że w ciągu 5559 lat, jakie upłynęły od pierwszej poświadczonej przez archeologię cywilizacji do drugiej wojny światowej, ludność stoczyła ze sobą aż 14513 wojen, co średnio oznacza trzy wojny na każdy rok. Nasuwa się więc pytanie: „gdzie ta dyplomacja, równie wiekowa jak konflikty zbrojne, której priorytetem było zapobieganie im?”. Odpowiedź jest prosta – istniała równolegle, poprzedzała je, towarzyszyła wojnom i najczęściej je kończyła. Tak jest do dzisiaj, gdyż liczba wojen, wyliczona przez francuskiego historyka Jeana-Jacquesa Babela, ciągle rośnie – wystarczy spojrzeć chociażby na konflikty na Ukrainie, w Syrii, Korei Północnej czy Afganistanie. Uspokoić może jedynie fakt, iż gdyby nie dyplomacja, sporów byłoby znacznie więcej⁵. Dyplomacja, jak i całe szerokie pojęcie zwane ceremoniałem, sięga już starożytności, kiedy to pierwszymi „dyplomatami” byli czarownicy, ponieważ cieszyli się dużym respektem wobec zwykłych ludzi i to ich najczęściej delegowano, aby wynegocjowali połączenie sił przeciwko wspólnym wrogom. Innymi przedstawicielami byli pieśniarze oraz muzykanci, którzy mogli cieszyć się nietykalnością, ze względu na to, iż każdy chciał ich posłuchać.

Już trzy tysiące lat przed naszą erą Egipt wysyłał swoich deputowanych do mieszkańców południowego brzegu Morza Czerwonego, gdzie ówczesnie określano to jako *Punto*⁶. Jeden z najdawniejszych dokumentów dyplomatycznych znanych historykom nosi nazwę *Traktat pokoju i sojuszu* – został on zawarty w 1278 r. p.n.e. pomiędzy królem Hetytów Hatuszylem III a faraonem Ramzesem II. Najważniejsze postanowienie owego traktatu brzmiało: „Jeżeli Ramzes rozgniewa się na swoich niewolników, gdy ci zbuntują się i ruszy on, aby ich poskromić, król Hetytów powinien uczynić to wraz z nim”, co świadczyłoby o tym, że dyplomacja wówczas służyła głównie do zdobywania niewolników jako użytecznej i taniej siły roboczej oraz do zawłaszczania zbiorów i dóbr prywatnych⁷.

Innym państwem prowadzącym rozległą działalność dyplomatyczną były starożytne Chiny, które negocjowały ze swoimi sąsiadami na terenie Azji Południowo-Wschodniej. Tam właśnie swój początek ma protokół dyplomatyczny, jak i etykieta prowadzenia negocjacji. Temu krajowi zawdzięcza się również prowa-

⁵ R. Frelek, *Najkrótsza historia dyplomacji*, Warszawa 2000, s. 5.

⁶ Ibidem, s. 7.

⁷ *Dyplomacja*, red. M. Wilk, Łódź 2002, s. 47.

dzenie dyplomacji w sposób doprowadzający do podpisania pierwszego znanego w historii paktu o nieagresji. Układ koalicyjny zobowiązał władców księstw i królestw chińskich do rozstrzygnięcia wszystkich problemów w sposób antywojenny, a w przypadku braku uzyskania porozumienia – do kierowania sprawą do instytucji na wzór sądu rozjemczego⁸. Pomimo nieprzestrzegania owego paktu Chiny zapisały się na kartach historii jako jedno z państw, które najwcześniej prowadziło swoją politykę przy pomocy dyplomacji.

Znaczny wpływ na kształtowanie się dyplomacji miało również starożytne państwo indyjskie. Prowadziło ono konstruktywną i energiczną działalność międzynarodową, utrzymując kontakty z takimi krajami jak Egipt, Syria, Macedonia czy Rzym. Tak liczne i efektywne relacje z zagranicą spowodowane były przestrzeganiem prawa Manu (*Mánava Dharmásastra*) opisującego, jak powinna wyglądać dyplomacja oraz w jaki sposób zapobiegać wojnom, budując jednocześnie pokojowe nastawienie między innymi państwami. Manu przykazywał łagodzić spory między państwami na drodze kompromisów i negocjacji, a stosowanie groźby bądź użycie siły opisywane były jako ostateczność⁹.

Podczas kilku tysięcy lat, za sprawą wielu mędrców i myślicieli, dyplomacja kształtowała się i przetrwała do dnia dzisiejszego. Obecnie stanowi ona podstawową formę w relacjach między wszystkimi państwami, które tworzą jedno wielkie międzynarodowe gremium. Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych stosunków zagranicznych jest jednak zależne od kilku zasadniczych względów. Państwa, które dążą do utrzymywania dobrych relacji z innymi partnerami, muszą być suwerenne w rozumieniu prawa międzynarodowego i realizować swoje cele za pośrednictwem wyodrębnionych instytucji, które posiadają odpowiednie kompetencje związane ze służbą dyplomatyczną¹⁰.

1.2. Definicja dyplomacji

Słowo „dyplomacja” pochodzi od greckiego wyrazu *diploma*, określającego tabliczki pokryte woskiem, które były złączone ze sobą rzemykami w taki sposób, aby można było je swobodnie składać ze sobą. Ich funkcją było zachowywanie spisanych instrukcji dla posłów. Po złożeniu owych tabliczek ich treść nie była eksponowana na zewnątrz, co uwidaczniało ich tajność¹¹. Jednakże samo pojęcie dyplomacji można definiować w różny sposób i bardzo rozciągliwy. Słowo to po-

⁸ Ibidem, s. 47.

⁹ Ibidem, s. 48–49.

¹⁰ B. Grzeleński, *Dyplomacja polska w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 97–98.

¹¹ R. Frelek, op. cit., s. 5.

siada co najmniej kilkadziesiąt definicji, które bardzo szeroko opisują jego znaczenie i istotę. Wielu autorów określa ją jako „zespół środków i działań specyficznych, które państwo przeznaczają do służby w swej polityce zagranicznej”, natomiast inni w dyplomacji dostrzegają „zastosowanie inteligencji i taktu w utrzymywaniu oficjalnych stosunków między rządami”. W głównej mierze pisze się, że dyplomacja oznacza przede wszystkim „sztukę utrzymywania stosunków pomiędzy państwami” i jest ona „umiejętnością prowadzenia negocjacji i obracania się wśród skomplikowanych i powikłanych stosunków i wydarzeń polityki międzynarodowej”¹². Pomijając problemy z definiowaniem dyplomacji, z przytoczonych wyżej określeń wynika, ogólnie rzecz biorąc, iż rozumiemy przez nią sposób zachowań i posunięć państw w stosunkach pomiędzy sobą oraz zasady kierujące ich polityką na arenie międzynarodowej¹³. Zdaniem autora niniejszego artykułu najbardziej śmiałym i budzącym szerokie kontrowersje stwierdzeniem jest ujęcie dyplomacji przez Wojciecha Chudego, który w swojej pracy *Kłamcy profesjonalni? Praca dyplomaty i szpiega w ujęciu etyki*¹⁴ opisuje tę dziedzinę jako szereg niemoralnych działań, takich jak kłamstwo, przemilczenie, oszustwo, obłuda, intryga czy też manipulacja. Z takiego ujęcia pojęcia wynika, iż dyplomata to osoba łagodząca przemoc za pomocą kłamstw. Według mojej oceny postępowanie niezgodnie z przyjętymi zasadami moralnymi, które opisał W. Chudy, może zostać przyjęte przez naszego kontrahenta jako faux-pas i przestąpić się w poniesienie porażki na polu, na którym chcieliśmy odnieść wcześniej zaplanowane rezultaty. Prawdziwy dyplomata nie może pozwolić sobie na tego typu zachowania, nawet w sytuacji, z której ciężko jest znaleźć wspólną drogę do konsensusu. Zdecydowanie twierdzą, iż prawdomównością, spokojem i rozważą można załatwić o wiele więcej spraw aniżeli nieetyczną postawą, gdyż to lojalność jest fundamentem we wszelkich relacjach międzyludzkich. Zgadzam się ze słowami polskiego prawnika i socjologa dr Mieczysława Szerera, który pisał: „Dyplomacja jest par excellence sztuką obracania się wśród współczesnych okoliczności, a nie strugania strzał z drzewa, które dopiero ma wyrosnąć”¹⁵. Ten oto cytat definiuje dyplomację jako narzędzie do chłodnej kalkulacji i oceny sytuacji, jak również nakazuje niepodejmowanie lawirujących działań, które mogą skończyć się nieoczekiwanym fiaskiem.

Reasumując, każdy człowiek posiada inne skojarzenia ze słowem „dyplomacja”, natomiast według mnie jest ona powiązana z wieloma dziedzinami życia, które występują niewyłącznie w życiu politycznym, ale i w naszej codzienności. Dyplomację można określić jako działalność identyfikującą się z wychowa-

¹² P. Łossowski, *Dyplomacja polska 1918–1939*, Warszawa 2001, s. 11.

¹³ A.J. Czartoryski, *Szkic o dyplomacji*, tł. Zofia Stefanowa z Żółtowskich Dąbrowska, Toruń 2004, s. 19.

¹⁴ W. Chudy, *Kłamcy profesjonalni? Praca dyplomaty i szpiega w ujęciu etyki*, Tychy 2004, s. 13–17.

¹⁵ J. Sibora, *Dyplomacja polska w I wojnie światowej*, Warszawa 2013, s. 9.

niem, kulturą oraz dobrym obyczajem. Każdy z ludzi żyjących we współczesnym świecie z pewnością spotkał się z praktycznymi przejawami tegoż zagadnienia. Idealnymi argumentami na potwierdzenie mojej tezy są zachowania zaczerpnięte z postaw prawdziwych gentelmanów, których w dzisiejszych czasach coraz trudniej spotkać, najczęściej ze względu na brak propagowania owych zachowań oraz na skrajne zubożenie ludzi na potrzeby innych osób. Ustępowanie miejsca w środkach publicznych kobietom i osobom starszym, przepuszczanie osób w drzwiach, na schodach, w windzie czy chociażby mówienie prostego „Dzień dobry” daje wielkie świadectwo o kulturze człowieka, a co za tym idzie – o jego wewnętrznej, wyuczonej dyplomacji, która wyraźnie zanika obecnie. Pozostało jedynie mieć nadzieję, że zasady, których przestrzegano jeszcze nie tak dawno (na początku XX wieku), ponownie zyskają aktualność i powrócą do zbioru norm życia codziennego.

1.3. Funkcje i cele

Dyplomacja, jak każda inna dziedzina polityczna, posiada szereg możliwości, które, wykorzystane w odpowiedni sposób, przynoszą oczekiwany efekt w postaci np. porozumienia między dwiema stronami negocjującymi ze sobą. Najistotniejsze funkcje dyplomatów dzielą się na trzy główne rodzaje reprezentacji: symboliczne, polityczne oraz prawne.

Funkcja symboliczna reprezentacji polega na identyfikowaniu konkretnej osoby z danym krajem. Okazanie danemu dyplomacie braku szacunku jest zwyczajowo traktowane jako zniewaga dla kraju, którego on reprezentuje, i znacznie narusza dobre imię państwa. Ze względu na to istotną rolę odgrywa tutaj ceremoniał dyplomatyczny, służący podtrzymywaniu i podkreślaniu prestiżu oraz respektu dla państwa, którego dyplomata jest przedstawicielem¹⁶.

Kolejna funkcja – politycznej reprezentacji – która, zgodnie z nowożytną ideą polityczno-prawną, głosi, iż lud, nie mając możliwości sprawowania władzy bezpośrednio, może i winien wybrać osoby delegowane, tworzące ciało przedstawicielskie¹⁷, które skupiałyby się na przesyłaniu ważnych informacji, ocen, opinii i wniosków z państwa pobytu do ministerstwa spraw zagranicznych swojego macierzystego kraju, jednocześnie utrzymując dobre kontakty polityczne z państwem gościnnym¹⁸.

¹⁶ *Stosunki międzynarodowe*, red. W. Malendowski, Cz. Mojsiewicz, aut. Jolanta Bryła, Wrocław 1998, s. 66–67.

¹⁷ <http://metapedia.konserwatywizm.pl/wiki/Reprezentacja> (dostęp: 02.01.2024 r.).

¹⁸ *Stosunki międzynarodowe*, op. cit., s. 66–67.

Trzecia gałąź funkcji, określana jako prawna reprezentacja, bazuje na ochronie obywateli swojego kraju poza jego granicami. Dyplomata w imieniu rządu zobowiązuje się politycznie oraz zawiera różnego rodzaju umowy¹⁹. Każde państwo posiada prawo do angażowania się w prace organizacji, do których należy i za pomocą swoich przedstawicieli może realizować wcześniej założone projekty, dzięki przysługującym mu przywilejom, bez których niemożliwe byłoby sprawowanie płynnej działalności delegatów. Do tej grupy przywilejów możemy zaliczyć:

- prawo do plebiscytu,
- prawo do informacji,
- prawo do wypowiedzania się,
- prawo do uczestnictwa w pracach danej organizacji,
- prawo do negocjacji,
- prawo dostępu do siedziby organizacji²⁰.

Obok funkcji ważny aspekt działań dyplomatycznych stanowią również cele. Teoretycznie są zróżnicowane, ale w praktyce prowadzą zawsze do tego samego konceptu, w postaci uzyskania odpowiednio zadowalającego wyniku dla każdego z państw.

Zasadniczo wyróżnia się pięć głównych celów:

- pierwotny – polega na nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrych relacji dyplomatycznych z zagranicznymi rządami oraz na uznawaniu istnienia państwowości;
- reprezentacyjny – jak sama nazwa wskazuje, bazuje on na należytym reprezentowaniu państwa i ludności doń należącego;
- angażujący – mający na celu usposobić w sposób adekwatny do sytuacji rządu pozostałych państw do własnego oraz zaangażowanie dla dobra macierzystego kraju;
- obserwacyjny – opiera się na prawidłowej analizie polityki zagranicznej innych państw i globalnej rzeczywistości stosunków międzynarodowych, jak również na informowaniu rządów o wnioskach płynących z tej obserwacji (doradztwo i pomoc w procesach decyzyjnych własnego rządu);
- negocjacyjny – jego podstawą jest uzgadnianie oraz przysposabianie porozumień na płaszczyźnie dwu- i wielostronnej, w drodze negocjacji i pertraktacji²¹.

¹⁹ Ibidem, s. 66–67.

²⁰ G. Grabowska, *Prawo dyplomatyczne w stosunkach państw z organizacjami międzynarodowymi*, Katowice 1980, [online:] www.sbc.org.pl/Content/61415/prawo_dyplomatyczne_w_stosunkach.pdf (dostęp: 02.01.2024 r.).

²¹ http://gws.wandystan.eu/_luw/Keller_2006.pdf (dostęp: 24.01.2024 r.).

1.4. Etyka dyplomacji

Dyplomacja jest jednym z procesów prowadzenia polityki zagranicznej poprzez uczestnictwo danego państwa na arenie międzynarodowej. Pytania o współzależności pomiędzy etyką i polityką padają rzadko, jeszcze rzadziej mówi się o polityce zagranicznej jako etycznej, a o etyce dyplomacji nie mówi się prawie wcale, mimo że w obu przypadkach chodzi o używanie języka bogatego w wartościowe i dystygnowane terminy, które są pozytywnie oceniane, spoglądając przez pryzmat etyki²². We współczesnym świecie dyplomaci są uważani za tzw. „inteligentne pasy transmisyjne”, których priorytetem jest przekazywanie w jak najściślejszy i taktowny sposób określonych informacji politykom bądź rządóm innych krajów. Problem, który wiąże się z naginaniem prawdy poprzez służby dyplomatyczne, można zauważyć w szczególny sposób w trakcie trwania różnych konfliktów zbrojnych. Najbardziej niepokojący fakt stanowi dopuszczalność i nagminność tej praktyki w czasie pokoju, ponieważ nie to jest celem prowadzenia etycznej dyplomacji. Popularna maksyma, która mówi, iż: „*dyplomata to uczciwy człowiek, wysłany poza granicę swego kraju, po to aby kłamać w jego interesie*” według wielu osób znacząco oddaje istotę tego problemu²³. *Ja natomiast uważam, że nie jest możliwe w jakikolwiek sposób zbudować pozytywnej relacji z drugą stroną negocjacji na kłamstwie. Nawet w przypadku, gdy po pierwszej próbie oszustwa bądź nagięcia prawdy uda się osiągnąć pożądaný efekt, to zagwarantowana jest sytuacja, w której dyplomata musi brnąć dalej w obłudzie, która po czasie i tak wyjdzie na jaw.*

Etyczność w dyplomacji jest uzależniona w dużej mierze od moralności polityki zagranicznej państw bądź organizacji międzynarodowych. Stosunki między krajami są kreowane poprzez wiele rzeczy, takich jak położenie geopolityczne, historia, religia bądź tradycje²⁴. Zważając na to, rodzi się pytanie, czy dla polityki zagranicznej istnieją takie normy etyczne, które mogłyby zostać uznane jako trwałe – i to bez względu na aspekty wymienione wcześniej. Idealnym przykładem na zobrazowanie tego dylematu jest Wschód, gdzie nie tylko Chiny, ale Japonia, Korea czy Indie są ogromnie zróżnicowane w aspekcie pojmowania etyki, czyli rozumieniu tego, co należy robić, a czego nie wolno robić²⁵.

W każdej nacji na świecie istnieją różne formy wyrażania szacunku, hołdu bądź czci. W przypadku niezaznajomienia się z historią, kulturą, tradycją czy obyczajami danego państwa może dojść do popełniania coraz to bardziej kardynalnych błędów, odbieranych przez stronę wizytowaną jako ogromna zniewaga, brak szacunku ich

²² J. Barcz i in., *Etyka dyplomacji*, Warszawa 2012, s. 77.

²³ W. Chudy, op. cit., s. 23.

²⁴ J. Barcz i in., op. cit., s. 43.

²⁵ Ibidem, s. 42.

praw i zasad życia publicznego. Znakomitym przykładem braku znajomości historii są wypowiedziane z przed kilku laty słowa prezydenta Stanów Zjednoczonych Baraka Obamy, który w swoim przemówieniu użył określenia „polskie obozy śmierci”. Wywołało to ogromne kontrowersje wśród Polaków, a ówczesny minister spraw zagranicznych Radosław Sikorski wyraził wielkie oburzenie i ogromny żal za tak hańbiące sformułowanie, tym bardziej iż słowa te padły podczas pośmiertnego odznaczenia Prezydenckim Medalem Wolności polskiego dyplomaty – Jana Karskiego²⁶.

Podsumowując, etyka dyplomacji powinna definitywnie wymagać, żeby udział w międzynarodowych negocjacjach był konstruktywny dla każdej ze stron, to znaczy taki, który daje możliwość wypowiedzenia się i narzucenia swoich żądań słabszym uczestnikom dyskursu. O takich i innych aspektach etyki dyplomacji winno rozmawiać się „na oczach świata”, jeżeli, jak wskazuje prof. Ryszard Stemplowski, „społeczeństwo obywatelskie nie ma być fikcją, a dyplomacja – domeną niedostępnych gabinetów”²⁷.

2. Dyplomacja polska po I wojnie światowej

2.1. Organizacja odbudowy polskiej dyplomacji

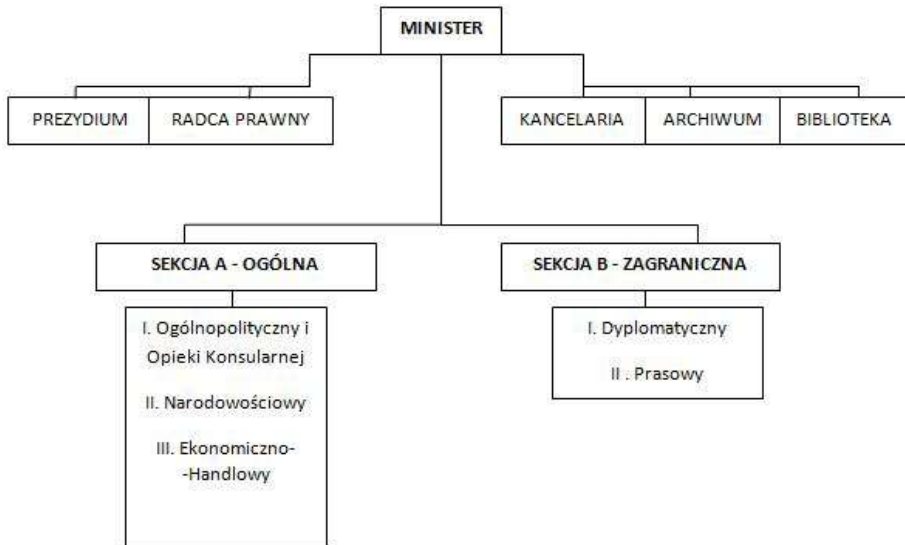
Po wycofaniu się okupantów z kraju 11 listopada 1918 roku Polacy rozpoczęli odbudowywać struktury własnego państwa. Prace podjęto również w resorcie spraw zagranicznych, jednakże ze względu na znaczne komplikacje w kreowaniu departamentu, które wynikały z braku doświadczenia, sięgano po formy stosowane w Polsce przed zaborami, jak również do szablonów państw zagranicznych. W największym stopniu skorzystano z wzorca francuskiego, ale posłużyły również modele brytyjskie, austriackie i inne. Starano się przystosować je w taki sposób, aby uniknąć mechanicznego naśladownictwa²⁸. Początki formowania się jednostki dyplomatycznej sięgają już 23 stycznia 1917 roku, a więc czasu, gdy powstał Departament Spraw Politycznych Tymczasowej Rady Stanu, którego zadaniem było m.in. opracowywanie różnych tematów z zakresu polityki zagranicznej i opieka konsularna. Zajmował się on również organizacyjnym i personalnym przygotowaniem przyszłego Ministerstwa Spraw Zagranicznych. W momencie utworzenia pierwszego gabinetu ministrów departament ten przeszedł pod nadzór Prezesa Rady Ministrów, zmieniając nazwę na Departament Stanu. Do jego ówczesnych kompetencji włączono jeszcze utrzymywanie dobrych relacji między państwami

²⁶ diplomaticimperfection.wordpress.com (dostęp: 18.01.2024 r.).

²⁷ Ibidem, s. 77–78.

²⁸ P. Łossowski, op. cit., s. 16.

centralnymi, przejmowanie agend zagranicznych Naczelnego Komitetu Narodowego oraz prowadzenie działalności propagandowo-informacyjnej²⁹.

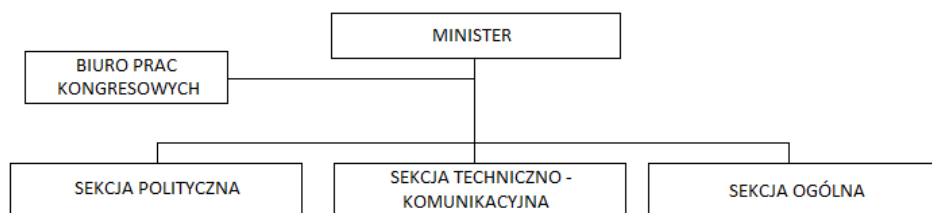


Schemat 1. Departament Stanu – struktura wg stanu na dzień 1 XII 1917 r.

Źródło: Sprawozdanie Departamentu Stanu (Spraw Politycznych) za czas od 1 grudnia 1917 r. do 1 marca 1918 r. Warszawa 1 marca 1918, AAN, Gabinet Rady Regionalnej KP, sygn. 241, k. 5, [za:] J. Sibora, *Wstęp do inwentarza zespołu akt MSZ z lat (1917) 1918–1938 (1949)*, [w:] K. Szczepanik, op. cit., *Dyplomacja...*, s. 47.

Owa struktura Departamentu Stanu była pierwszym i dość prowizorycznym układem dopiero co tworzącego się Ministerstwa Spraw Zewnętrznych, które rozbudowywało się w dość szybkim tempie. Szef ministerstwa posiadał pod sobą wszystkie jednostki i był odpowiedzialny za większość decyzji innych osób. To tłumaczy, dlaczego ta forma nie mogła istnieć na dłuższy czas. Warto zauważyć, że już po niespełna roku schemat polskiego ministerstwa prezentował się znacznie lepiej.

²⁹ J. Sibora, *Narodziny polskiej dyplomacji u progu niepodległości*, [w:] K. Szczepanik, *Dyplomacja Polski 1918–2005*, Warszawa 2005, s. 27.

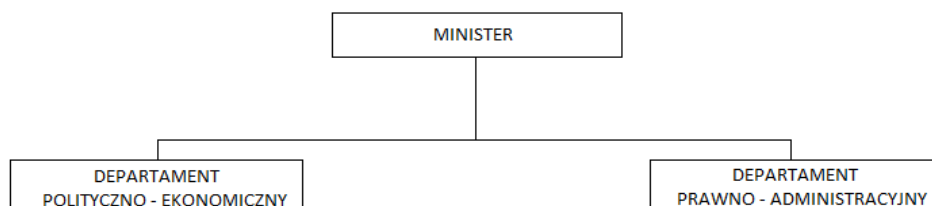


Schemat 2. Struktura Ministerstwa Spraw Zewnętrznych na 1918 rok

Źródło: Dziennik Urzędowy MSZ RP, 1921, nr 5, poz. 52, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 48.

W tej konfiguracji ministerialnej uszczuplono jednostki podwładne ministrowi do minimum. Warto zaznaczyć, że każda z przedstawionych sekcji posiadała po cztery wydziały:

- Sekcja Polityczna: Polityczny³⁰, Konsularny, Ekonomiczno-Handlowy oraz Biuro Prasowe;
- Sekcja Techniczno-Komunikacyjna: Komunikacyjny, Kontroli, Gospodarczy oraz Centralę Materiałów Piśmiennych;
- Sekcja Ogólna: Prezydialny, Personalny, Finansowy oraz Bibliotekę³¹.



Schemat 3. Struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych na 1919 rok

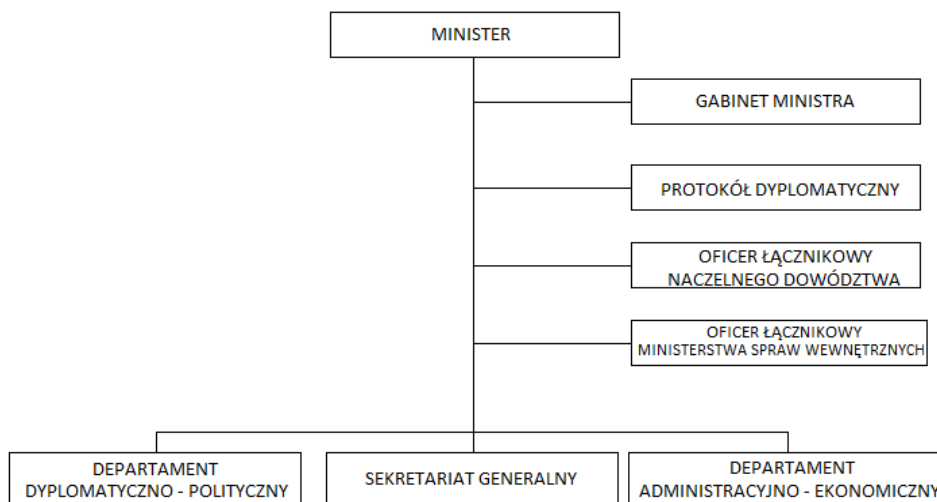
Źródło: Dziennik Urzędowy MSZ RP, 1921, nr 5, poz. 22, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 48.

Późniejsza struktura również nie była trwała, gdyż przetrwała trochę więcej niż pół roku. Działania ówczesnych pracowników zostały podzielone na dwa departamenty. Te zaś dzieliły się na wydziały. W Departamencie Ekonomiczno-Politycznym istniało 13 wydziałów, natomiast w Prawno-Administracyjnym jedynie 7. Rozbudowa struktury na tak różnorodne jednostki świadczy o zwiększeniu kompetencji MSZ i zwróceniu uwagi na współpracę z większą liczbą państw.

³⁰ W Wydziale Politycznym istniały referaty 17 państw.

³¹ K. Szczepanik, op. cit., s. 48.

Kolejne uformowanie (przedstawione poniżej) obowiązywało od 1 października 1919 roku i trwało równe 12 miesięcy. W tym układzie najważniejszą i najbardziej innowacyjną zmianą było poszerzenie bezpośrednich kompetencji Ministra, dając mu zwierzchnictwo nad czterema jednostkami wykonawczymi (Gabinet Ministra, Protokół Dyplomatyczny, Oficer Łącznikowy Naczelnego Dowództwa, jak również Oficer Łącznikowy Ministerstwa Spraw Wewnętrznych). Pod nimi znajdowały się komórki inspirowane schematem Ministerstwa Spraw Zewnętrznych z 1918 roku³².



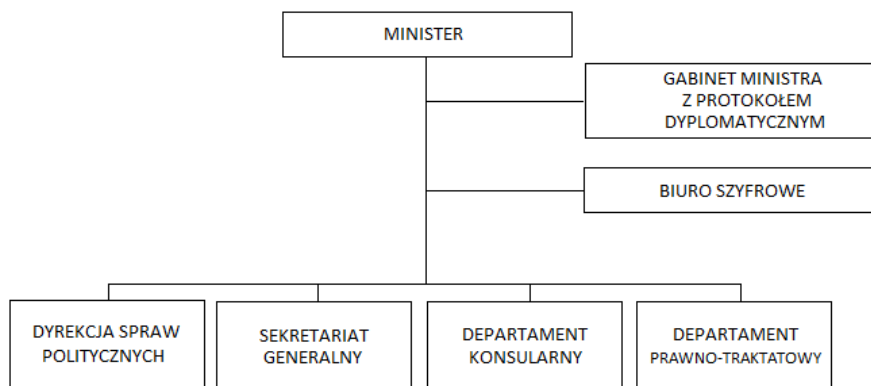
Schemat 4. Struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych na przełomie lat 1919/1920.

Źródło: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1920, nr 2, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 50.

Zupełnie nowym tworem strukturalnym był ten wymyślony, stworzony i w końcu wcielony w życie od 1 października 1920 roku, trwał on natomiast trochę dłużej niż pół roku. Nowatorskim pomysłem było tutaj uruchomienie dwóch nowych jednostek – Departamentu Prawno-Traktatowego oraz Departamentu Konsularnego. Ten drugi otworzono po to, aby odrzucić wcześniej przyjmowaną koncepcję połączenia ze sobą spraw gospodarki współpracy wraz z zagadnieniami politycznymi. Rozwiązanie to umożliwiło ściślejsze skupienie się na problematyce zaspokajania kwestii sporów powojennych, takich jak obywatelstwa czy też podziału granic. Kolejną, ważną zmianą w hierarchii ministerialnej było uogólnienie wydziałów, które nie skupiały się (jak rok wcześniej) na specjalnie dobranych „koszykach” państw, a uogólniały swoimi kompetencjami kraje według terytoriów.

³² Ibidem, s. 29.

Tak powstały wydziały: Wschodni, Zachodni, Północny i *Środkowoeuropejski*. Państwa, z którymi współpracowaliśmy, a nie należały do Europy, przydzielono do zupełnie odrębnego wydziału, nazwanego Ogólnym. W nim właśnie obsługiwano relacje z państwami południowoamerykańskimi, takimi jak Argentyna i Brazylia³³. Uproszczony schemat opisanych struktur znajduje się poniżej. Zawiera on wyłącznie jednostki nadrzędne, natomiast opisane wydziały należały do widocznej po lewej stronie Dyrekcji Spraw Politycznych.



Schemat 5. Struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych od 1 X 1920 r. do 1 IV 1921 r.

Źródło: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1920, nr 2, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 51.

Dzięki sprawnym działaniom osób z całego korpusu, a w szczególności za sprawą ministrów Leona Wasilewskiego i Ignacego Jana Paderewskiego posiadaliśmy niemałą liczbę przedstawicielstw dyplomatycznych Rzeczypospolitej Polskiej. Wśród nich znajdowały się: Poselstwa I klasy (w Paryżu, Londynie, Waszyngtonie, Rzymie i Madrycie), Poselstwa II klasy (w Bukareszcie, Belgradzie, Bernie oraz Brukseli), Poselstwa III klasy (między innymi w Kopenhadze, Sztokholmie, Hadze), Przedstawicielstwo we Wiedniu, Delegacje w Pradze, Budapeszcie, Konstantynopolu i Sofii oraz Misje specjalne do Estonii, Łotwy, południowej Rosji, jak również na Syberię.

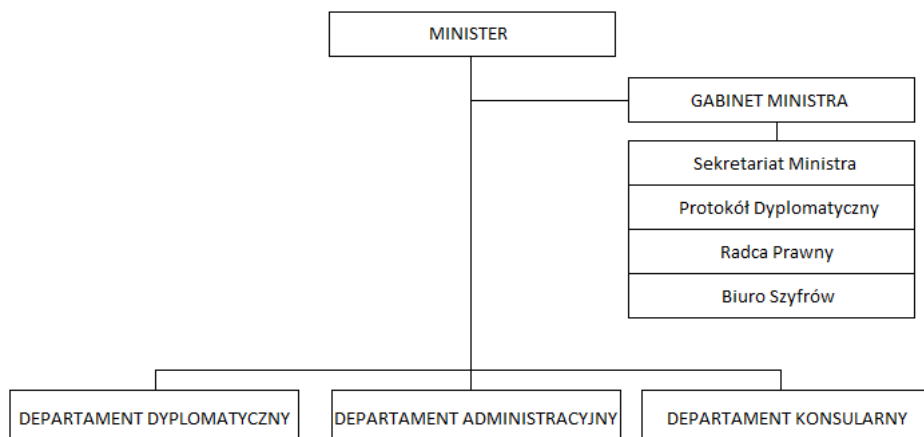
Ewenementem na skalę światową było tak szybkie, a zarazem skuteczne podpisywanie umów międzynarodowych z innymi państwami. W tym okresie wydano również generalny statut MSZ. Zdecydowanie swoje kompetencje zwiększył Gabinet Ministra, który został powiększony o nowe resorty. Różnicą polskiego ministerstwa od francuskiego była kwestia zatrudniania osób na stanowiska gabinetowe: we Francji powoływano byłych ministrów, którzy kończyli swoją kadencję,

³³ Ibidem, s. 30.

natomiast w Polsce zatrudniano osoby bardziej ze względów personalnych aniżeli politycznych³⁴. W danym czasie sprecyzowano wiele zadań i działań urzędniczych samego ministra, jak również podległych mu pracowników. Ten pierwszy był zobligowany do prowadzenia przyjaznych relacji z państwami zagranicznymi i odpowiadał za swoje poczynania przed Trybunałem Stanu. Tak jak Ministrowi, tak samo pracownikom każdego z departamentów poszerzono zakres obowiązków oraz ich kompetencje. Najistotniejsza i największa przebudowa spotkała Departament Administracyjny, w którym to stworzono trzy niższe jednostki – wydziały: Osobowy, Organizacyjno-Budżetowy i Administracyjno-Gospodarczy. Ostatni wydział był jeszcze bardziej rozgałęziony³⁵.

Otwieranie nowych Konsulatów Rzeczypospolitej Polskiej rozwijano intensywnie, tak, że do początku 1920 roku znajdowały się one w Argentynie, Austrii, Belgii, Brazylii, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanadzie, Bułgarii, Chinach, Czechosłowacji, Danii, Estonii, Finlandii, Francji, Holandii, Hiszpanii, Niemczech, Rosji, Rumunii, Państwie Serbów, Chorwatów i Słowenów, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Szwajcarii, Szwecji, na Węgrzech i Łotwie oraz we Włoszech³⁶.

W pierwszy dzień kwietnia 1921 roku uformowanie Ministerstwa Spraw Zagranicznych zmieniło się po raz kolejny.



Schemat 6. Struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych od 1 IV 1921 r. do 25 VII 1924 r.

Źródło: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1920, nr 2, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 52.

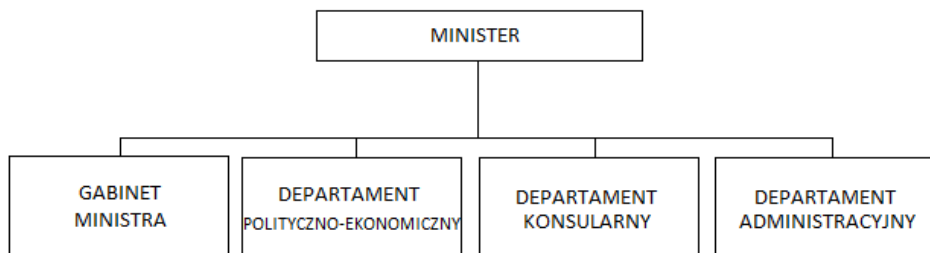
³⁴ Ibidem, s. 31.

³⁵ Ibidem.

³⁶ J. Sibora, op. cit., s. 28.

W następnych latach struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych zaczęła się sukcesywnie rozrastać. Powstawały nowe sekretariaty, gabinety, departamenty oraz oddziały. Od połowy 1924 roku Rada Ministrów uchwaliła nową hierarchię MSZ oraz nowy statut działalności. Jedną z najistotniejszych zmian było wprowadzenie zupełnie nowego tworów, jakim był Departament Ogólny, który działał zgodnie z kompetencjami ówczesnego Departamentu Administracyjnego. Posiadał on również część działań wcześniej należących do Gabinetu Ministra. Był to dość solidny urząd – może na to wskazywać choćby fakt, iż jeden z niższych departamentów istniał aż do 1939 roku³⁷.

Warto również wspomnieć, że w tej strukturze starano się, po raz pierwszy po zakończeniu I wojny światowej, nawiązać współpracę z kręgami naukowymi. W 1925 roku przy MSZ otwarto nową jednostkę – Radę Naukową, posiadającą 19 pracowników. Już wtedy dzięki tej instytucji zaistniały granty dla osób piszących prace naukowe stricte związane z tematyką międzynarodową bądź ze sprawami ministerialnymi³⁸.



Schemat 7. Struktura Ministerstwa Spraw Zagranicznych od 1 I 1927 r. do 1 XI 1939 r.

Źródło: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1926, nr 10, poz. 116 i 118, s. 126–139, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 54.

Kilka miesięcy po przewrocie majowym postanowiono w rozporządzeniu Rady Ministrów wprowadzić kolejny nowatorski statut, zmieniający po raz kolejny schemat stanowisk w ministerstwie. Nie był on tak skomplikowany jak w latach poprzednich. Gabinet Ministra otrzymał więcej uprawnień, a otworzony przy nim Departament Osobowy miał większą możliwość kontrolowania poczynań ministra i jego pracowników. Usunięto Departament Ogólny, a jego kompetencje przejął Departament Osobowy. W dalszym ciągu kształtowała się kompozycja stanowisk ówczesnie stworzonego Departamentu Administracyjnego. Tutaj roz-

³⁷ K. Szczepanik, op. cit., s. 31.

³⁸ Dziennik Ustawowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1927, Nr 4, poz. 34, [za:] K. Szczepanik, op. cit., s. 32.

poczęto działania związane z ograniczeniem i redukcją niektórych filii, będących niekiedy czystym nieporozumieniem (np. Wydział Historyczno-Naukowy)³⁹.

2.2. Powstawanie placówek dyplomatycznych Ministerstwa Spraw Zagranicznych

Miejscowości, w których oficjalnie ustanawiano konsulat, w zdecydowanej większości przypadków były również siedzibą placówek. Niestety ze względów finansowych w wielu sytuacjach pomieszczenia urzędowe sąsiadowały z mieszkaniami pracowników, świetlicami, kuchniami bądź jadalniami. W mieszkaniach kierowników konsulatów najczęściej były specjalnie przygotowane salony reprezentacyjne lub gabinety, które służyły do przyjmowania ważniejszych gości i interesantów⁴⁰. Na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z 1923 r. pracownicy Ministerstwa Spraw Zagranicznych, którzy mieszkali na terenie placówek zagranicznych owego resortu, mieli obowiązek płacenia czynszu. Wysokość zależała od ceny najmu całego lokalu. W przypadku, gdy lokal należał do państwa, czynsz wynosił tyle, na ile przeciętnie był wyceniony wynajem lokalu w danym mieście⁴¹.

Pomimo tych czynników dział administracji polskich spraw zagranicznych przez początkowy okres po uzyskaniu niepodległości nie przywiązywał większej uwagi do spraw budynków. W tym czasie, gdy ministerstwo rozbudowywało się, istniały ważniejsze sprawy aniżeli lokalowe. Zarówno pracownicy, jak i usługobiorcy byli zmuszeni tłoczyć się w niebywale spartańskich warunkach, w prowizorycznie przystosowanym gmachu przy ul. Miodowej 10 (obecnie znajduje się tam Polski Instytut Dyplomacji) oraz w kilku pokojach na II piętrze Pałacu Kronenberga przy ul. Królewskiej 11 (dziś: pięciogwiazdkowy Hotel Victoria).

Stopniowo Ministerstwu Spraw Zagranicznych udostępniano czteropiętrową kamienicę na skrzyżowaniu ulic Wierzbowej i Fredry, jak również przylegające do niej sale I piętra Pałacu Brühlowskiego i jego prawe oficyny, które uległy częściowemu zdewastowaniu w czasie poszerzania ul. Wierzbowej. Od miejsca urzędowania Wydziału, a następnie Departamentu Politycznego w części Pałacu Brühlowskiego od ulicy Wierzbowej, utworzył się w społeczeństwie zwyczaj mówienia o MSZ: „na Wierzbowej”, który panuje do tej pory⁴².

³⁹ W. Michowicz, *Organizacja polskiego aparatu dyplomatycznego w latach 1918–1939*, [w:] K. Szczepanik, op. cit., s. 33.

⁴⁰ W. Skóra, *Slużba konsularna Drugiej Rzeczypospolitej Organizacja, kadry i działalność*, Toruń 2006, s. 131.

⁴¹ *Ibidem*, s. 131.

⁴² *Historia dyplomacji polskiej. T. IV, 1918–1939*, red. P. Łossowski, G. Labuda, Warszawa 1995, s. 9–10.



Fotografia 1. Pałac Kronenberga – widok fasady pałacu od strony rogu Królewskiej i Mazowieckiej, ok. roku 1910

Źródło: fotografia edytowana (nałożenie czarno-białego filtra), <https://whu.org.pl/2015/01/27/palac-kronenberga-niechciane-cudo/> (dostęp: 13.01.2024 r.).

Placówki znajdujące się poza granicami Rzeczypospolitej spełniały liczne funkcje, z których reprezentacyjno-informacyjna miała znaczenie najważniejsze. Kolejny priorytet stanowiło reprezentowanie państwa polskiego w sprawach gospodarczych, politycznych, wojskowych, jak i kulturalnych. Jednocześnie owe placówki były zobowiązane do przekazywania Ministerstwu Spraw Zagranicznych informacji o sytuacjach politycznych, wewnętrznych, gospodarczych itp. w państwie, na którego terytorium mieściła się placówka⁴³. Po roku 1930, zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów, mieszkania reprezentacyjne znajdujące się na terenie urzędów zagranicznych, które zajmowali kierownicy placówek dyplomatycznych i konsularnych, zostały zwolnione od opłat czynszowych⁴⁴. Ceny nieruchomości były z reguły wysokie, dlatego zdecydowano się na zakup jedynie kilku budynków w Stanach Zjednoczonych oraz w Niemczech. Dla służby konsularnej było to nad wyraz kłopotliwe, jednakże problemy finansowe Polski w pierwszej połowie lat dwudziestych XX w. zmuszały resort do najmu mało kosztownych pomieszczeń. Gmachy oraz lokale mieszkalne na potrzeby konsulatów kupowano

⁴³ Ibidem, s. 23.

⁴⁴ Dziennik Ustaw RP 1923, nr 79, poz. 622; Dziennik Ustaw RP 1930, nr 68, poz. 538, [za:] W. Skóra, op. cit., s. 131.

jedynie w wyjątkowych okolicznościach, gdyż priorytet stanowiły misje dyplomatyczne pełniące funkcje reprezentacyjne⁴⁵. W połowie 1923 r. Polska posiadała 29 placówek dyplomatycznych (między innymi w Wiedniu, Sofii i Budapeszcie), z których 26 było kierowane przez posłów, a 3 przez *chargés d'affaires*. Szczególne miejsce wśród placówek dyplomatycznych Polski zajmowała Delegacja Rzeczypospolitej Polskiej przy Lidze Narodów. Im znaczniejszy był autorytet Ligi Narodów, jako forum, na którym poruszano najistotniejsze problemy międzynarodowe, tym znaczenie Delegacji było większe⁴⁶.

2.3. Attachaty wojskowe

Attachaty wojskowe, dzielone również na lotnicze, morskie bądź ogólnie rzecz biorąc obronne, gromadziło wśród swojego kręgu reprezentantów sił militarnych danej nacji delegującą. Attaché był najczęściej oficer wyższego stopnia, posiadający co najmniej stopień podpułkownika, który zostawał delegowany przez Ministra Obrony. Podlegał on ambasadorowi bądź konsulowi w danym państwie, natomiast wskazówki dotyczące jego działalności otrzymywał z Ministerstwa Obrony^{47, 48}.

W II RP większość placówek dyplomatycznych istniejących, które znajdowały się przy ambasadach Rzeczypospolitej Polskiej, nosiło nazwę attachatów (z fr. „przydzielony”, „doczepiony”)⁴⁹. Sieć attachatów wojskowych, która istniała w Polsce do 1923 r., nie uległa większym zmianom. Podczas okresu 1924–1932 jedyny attachat przybył w Berlinie, którego praca z roku na rok była coraz lepsza, natomiast sporą przeszkodę stanowił fakt, iż do 1933 r. Niemcy nie posiadały swojego attaché wojskowego w Warszawie. Skutkowało to chociażby tym, że polski attaché nie był zapraszany na manewry wojskowe sił zbrojnych Republiki Weimarskiej (tzw. Reichswehry)⁵⁰.

Głównymi obowiązkami polskiej wojskowej służby dyplomatycznej były:

- analizowanie zmian w organizacjach sił zbrojnych,
- zbieranie wiadomości na temat innych krajów,

⁴⁵ W. Skóra, op. cit., s. 133.

⁴⁶ Ibidem, s. 23.

⁴⁷ J. Sutor, *Leksykon dyplomatyczny*, Warszawa 2005, s. 39.

⁴⁸ Ciekawostką jest używanie określenia „attaché” poza kręgami dyplomatycznymi – takie stanowisko określa również osobę ściśle związaną z daną dziedziną. Np. taką pozycję objął Jacek Gmoch przy okazji Igrzysk Olimpijskich w Atenach w 2004 r., [za:] ibidem, s. 38.

⁴⁹ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Attach%C3%A9> (dostęp: 06.01.2024 r.).

⁵⁰ *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 43.

- studiowane regulaminów, publikacji urzędowych oraz lokalnej prasy⁵¹,
- zajmowanie się logistyką armii państwa polskiego,
- utrzymywanie dobrych relacji z sojusznikami⁵².

Zgromadzone w ten sposób informacje były omawiane na spotkaniach ze stroną francuską oraz analizowane z wiadomościami, które znajdowały się w posiadaniu jednej ze służb wywiadowczych.

W latach 1924–1932 w polskich placówkach dyplomatycznych następowały spore zmiany attaché wojskowych, których rytm i przyczyny ciężko jest obecnie ustalić. W drugiej połowie 1932 r. najgłośniejsze placówki znajdowały się w Paryżu, Moskwie, Berlinie, Bukareszcie, Rydze oraz Pradze. Istniał również attachat w stolicy Wielkiej Brytanii, jednakże z powodu przeniesienia szefa został on wyłączony w 1933 roku⁵³.

Jednostki attachatów odgrywały znaczącą rolę w kreowaniu i funkcjonowaniu polskiej dyplomacji. Pracownicy wojskowi wypełniali zadania powierzane im nie tylko przez swoich militarnych przełożonych, ale również przez członków korpusu służb dyplomatycznych. Przykładem na to może być wypełnienie funkcji reprezentacyjnej podpułkownika Wacława Jędrzejewicza w Tokio, który podczas piastowania funkcji na stanowisku charge d'affaires ad interim otrzymał wiadomość o śmierci cesarza Japonii – Josihito. Szefowi poselstwa nadano wówczas misję przedstawicielską, w której to musiał wziąć udział w uroczystościach pogrzebowych oraz złożyć wieniec w imieniu Prezydenta RP. Zadanie to wypełnił z najwyższą dokładnością, składając przy tym na trumnie głowy państwa japońskiego ogromny wieniec kosztujący 300 dolarów⁵⁴.

Często miały miejsca sytuacje, w których to jeden attaché pełnił obowiązki w kilku państwach. Zdarzało się również tak, iż w jednym państwie pracowało paru lub parunastu przedstawicieli z ramienia wojskowego. Przykładowo: podpułkownik dyplomowany Andrzej Debich sprawował tę samą funkcję na Łotwie (w Rydze) oraz w Szwecji. Zmiana nastąpiła w 1936 roku, po przydzieleniu dwóch osobnych szefów na te stanowiska. Liczba pracowników zależała w głównej mierze od skali interesów Polski z danym państwem. Z pewnością Łotwa, leżąca bliżej ówczesnego ZSRR, była obiektem szerszych zainteresowań polskiego MSZ aniżeli zamorska Szwecja, z której informacje nie były aż tak ważne dla rozwoju II RP⁵⁵.

⁵¹ Ibidem s. 43.

⁵² http://pl.wikipedia.org/wiki/Plac%C3%B3wki_dyplomatyczne_Wojska_Polskiego_II_RP (dostęp: 06.01.2024 r.).

⁵³ *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 44.

⁵⁴ P. Łossowski, op. cit., s. 101.

⁵⁵ Ibidem, s. 99.

Praca każdego z attaché była zróżnicowana. Pomimo wydania *Instrukcji ogólnej dla attaché wojskowych* kilka lat po odzyskaniu niepodległości każdemu wysłannikowi były nadawane inne priorytety. W krajach Małej Ententy większą uwagę przywiązywano do pozyskania informacji o działaniach antyfaszystowskich, natomiast wśród naszych północnych sąsiadów priorytetową rolę odgrywały obserwacje działań sowieckiej Rosji, szczególnie skupiając się na lokalizacji sił Armii Czerwonej⁵⁶.

Reasumując, dyplomacja nie zawężała się jedynie do kreowania politycznych stosunków pomiędzy przedstawicielami państw. Była ona znacznie bardziej rozbudowana, niżli mogłoby się to wydawać. Dzięki stałej współpracy ambasadorów, konsulów i attachatów MSZ wraz z czołowymi jednostkami polskiego rządu mogło podejmować decyzje nieodłącznie związane z sukcesywną odbudową II Rzeczypospolitej.

2.4. Najważniejsi ministrowie

Podczas odbudowy i tworzenia wspólnej sieci relacji z innymi państwami na szczególną uwagę zasługują postawy kilku osobistości, które na zawsze wpisały się w dzieje historii. Pierwszym Ministrem Spraw Zagranicznych w odrodzonej Polsce został bliski współpracownik marszałka Józefa Piłsudskiego – Leon Wasilewski.



Fotografia 2. Pierwszy Minister Spraw Zagranicznych – Leon Wasilewski

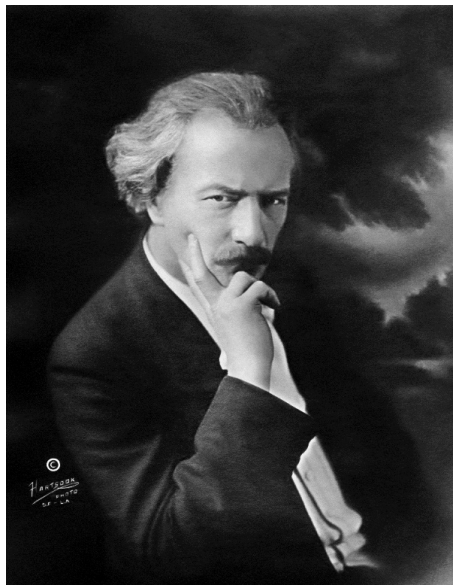
Źródło: strona internetowa Polskiego Instytutu Dyplomacji: pid.gov.pl (dostęp: 16.01.2024 r.)

⁵⁶ Ibidem, s. 102–104.

Był działacz, interesujący się historią i protokołem dyplomatycznym, objął tę funkcję dzięki swojej niesamowitej sile perswazji i umiejętnościom negocjacyjnym. Jego zadaniem w rządzie Moraczewskiego było koordynowanie rozmów dyplomatycznych z Niemcami, w rezultacie których wojska polskie uzyskałyby możliwość wydelegowania żołnierzy w okolice Wilna, po to, aby wesprzeć w obrobie przed atakami strony bolszewickiej. W tym samym okresie minister polepszył relacje ze stroną sowiecką, która wyraziła zgodę na zachowanie przedstawicielstwa Rady Regencyjnej. Pomimo iż Sowietom poszli na rękę odnowionemu państwu polskiemu, Leon Wasilewski kierował w ich stronę dalsze roszczenia.

Kolejną z nich było ograniczenie ekspansywnego marszu wojsk w stronę zachodnią. Uważał, że wejście wojsk sowieckich na Białoruś bądź Litwę jest aktem niedopuszczalnym, karygodnym i wrogim wobec II Rzeczypospolitej Polskiej. Po zerwaniu przez Sowitów relacji dyplomatycznych, stwierdził że „Rząd Rzeczypospolitej Polskiej nie widzi w chwili obecnej możliwości nawiązania bezpośrednich stosunków z rządem Rosji Sowieckiej”⁵⁷. Swoje stanowisko piastował do 16 stycznia 1919 roku, następnie pełnił funkcję kierownika misji dyplomatycznej w Estonii.

Jego następcą została kolejna ikona polskiej dyplomacji. Pianista, kompozytor, odznaczony między innymi Orderem Orła Białego – Ignacy Jan Paderewski.



Fotografia 3. Ignacy Jan Paderewski

Źródło: strona internetowa Polskiego Instytutu Dyplomacji: pid.gov.pl (dostęp: 16.01.2024 r.)

⁵⁷ *Historia dyplomacji polskiej X–XX w.*, red. G. Labuda, W. Michowicz, Warszawa 2002, s. 461–462.

Po odejściu jego poprzednika priorytetowym zadaniem dla niego było stworzenie nowego rządu, gdyż oprócz objęcia kierownictwa Ministerstwa Spraw Zagranicznych został on jednocześnie premierem⁵⁸. Był to okres szczególny. Zbliżał się termin konferencji pokojowej w Paryżu – Polska, jako jeden z 27 zwyciężczych krajów, otrzymała nań zaproszenie. Rząd zmuszony był objąć taktykę, musiał ustalić wszystkie postulaty oraz określić skład delegacji. Po dokładnym sprecyzowaniu oczekiwań i zebraniu niezbędnych argumentów została wybrana delegacja: Roman Dmowski, Ignacy Jan Paderewski i Władysław Grabski, którzy posiadali również spore grono swoich ekspertów.

Pomimo wielu trudności, z którymi spotkali się wymienieni dyplomaci, szczególnie ze względu na nieprzychylność Anglików, oraz niekorzystnej decyzji w sprawie Wolnego Miasta Gdańska oraz Górnego Śląska konferencję można uznać za pozytywną. Mianowicie w jej następstwie, już kilka miesięcy później, podpisano traktat wersalski (28 czerwca 1919 r.), w którym, mimo że po raz wtóry nie udało się spełnić oczekiwanych przez Polskę postulatów, traktat był potwierdzeniem suwerenności naszego państwa i wyznacznikiem terytorialnym w powojennej Europie. Wyznaczał on zachodnią granicę, która – ze względu na sąsiednie Niemcy – wydawała się być najbardziej zagrożoną i trudną do ustalenia. Sam Ignacy Paderewski podczas lipcowej przemowy w Sejmie, iż traktat wersalski „Daje Polsce wolność, niepodległość, zapewnia jej korzyści, które przed pięciu jeszcze laty olbrzymia większość Polaków uważałaby za niedoścignione marzenia”⁵⁹.

W mojej ocenie państwo polskie od zawsze posiadało ducha walki, wielkie ambicje oraz nieposkromione i niezliczone pokłady energii do walki o to, co Polakom zabierano lub chciano zabrać, dlatego twierdzę, że jako suwerenne państwo Polska „powstała z popiołów” już o wiele wcześniej, a podpisany u schyłku czerwca 1919 roku traktat jest wyłącznie potwierdzeniem naszego narodowego jestestwa.

W trakcie odbudowy polskiej dyplomacji wyraźny ślad po swojej działalności pozostawili również inni ministrowie oraz kierownicy. Do wybuchu II wojny światowej funkcję tę piastowali (w kolejności chronologicznej): Władysław Wróblewski, Stanisław Patek, Eustachy Sapieha, Jan Dąbski, Konstanty Skirmunt, Gabriel Narutowicz, Aleksander Skrzyński (dwukrotnie), Marian Seyda, Roman Dmowski, Karol Bertoni, Maurycy Zamoyski, Kajetan Dzierżykraj-Morawski oraz August Zaleski⁶⁰. Każda z tych osobistości miała wpływ na utrzymanie i za-

⁵⁸ https://www.ms.gov.pl/pl/ministerstwo/historia/ministrowie_sz_1918_2014/ignacy_jan_paderewski_16_i_1919_9_xii_1919 (dostęp: 05.01.2024 r.).

⁵⁹ *Historia dyplomacji polskiej X-XX w.*, op. cit., s. 464.

⁶⁰ *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 387.

chowanie ciągłości funkcjonowania Ministerstwa Spraw Zagranicznych, jednak na kilka lat przed wybuchem drugiej wojny światowej swoją znaczącą rolę na stanowisku odegrał bliski współpracownik marszałka Józefa Piłsudskiego – Józef Beck. Po objęciu przez niego stanowiska po poprzedniku (Auguście Zaleskim) w resorcie nastąpiły rozwojowe zmiany. Najważniejszym z nich było zatrudnienie Jana Szembeka (posiadał on miano podsekretarza stanu) jako osoby bezpośrednio podległej Beckowi, która koordynowała wszystkimi sprawami stricte dotyczącymi polityki. Ich relacje były na wysokim poziomie, potrafili ze sobą rozmawiać. Zgodnie z opisem Pawła Starzeńskiego: *„Łączył ich obu kult dla marszałka, z tym że Szembek skłonny był poddawać jego decyzje, lub potem już tylko pozostawione wskazówki, krytycznej analizie, czego Beck nigdy nie robił”*⁶¹.

3. Rozwój polskiej służby dyplomatycznej

3.1. Organizacja pracy ministerstwa

Działania odradzającej się dyplomacji rozpoczęły się jeszcze w trakcie trwania wojny. Wtedy najważniejszym zadaniem było ubieganie się o jak najlepsze stosunki z krajami Ententy, gdyż to one dysponowały wówczas świetnie wyszkoloną i liczebną armią. Już wtedy ministerstwo brało odpowiedzialność za zaproszenie i odpowiednie ugoszczenie delegacji. Kajetan Morawski – jeden z pracowników dyplomatycznych, odpowiedzialny za przyjęcie gości – opisał jedną z powierzonych mu prac słowami: „Do francuskich delegatów przydzielony był Roman Ryszczewski, do Anglików Jan Ciechanowski, do Włochów Roger Raczyński, Adam [Żółtowski] pilnował Amerykanów. Rozbrajał dobrym humorem zgryźliwego generała Kermana, gdy ten irytował się, że w wiozącym nas pociągu ławki obdarte były z obić, a żarówki elektryczne zastąpione lichymi świeczkami, uzupełniał z zapasu własnej erudycji wielką naprawdę wiedzę uczonego historyka profesora Lorda”⁶². Po tej wypowiedzi można sądzić, iż każda z przyjeżdżających nacji miała swojego indywidualnego opiekuna, co jest znakomicie odbierane wśród dyplomatów.

Kolejnym zadaniem, które stało przed pracownikami ministerstwa, była organizacja oraz przedstawicielstwo Polski podczas konferencji pokojowej w Paryżu. Wiele istotnych spraw dotyczyło polskiej przyszłości, dlatego też nasi wysłannicy przygotowywali się z najwyższą dokładnością, aby wypaść jak najlepiej. Pomoc merytoryczna przychodziła również ze światka profesjonalistów i naukowców, którzy dzięki swoim wskazówkom czy pracom podkreślali znaczenie Polski na

⁶¹ Za: ibidem, s. 267.

⁶² Ibidem, s. 24.

arenie międzynarodowej. Jak wspomina polski prawnik i dyplomata⁶³ Stanisław Patek: „Delegaci nasi często noce i dnie przesiadywali przy studiach, w komisjach bowiem musieli zabierać głos wobec tak wpływowych i doświadczonych polityków jak Clemenceau, Lloyd George, Wilson itd.”⁶⁴.

Przygotowania i debaty nie były jednak jedynymi zadaniami podczas trwania tej konferencji. Przedstawiciele musieli co krok szkolić się w aspekcie metodyki pracy oraz obierać nowe taktyki w celu polepszania wyników negocjacji.

Na szczególną uwagę zasługuje kwestia komunikacji pomiędzy jednostkami ministerstwa. Gdy po obradach został stworzony protokół sprawozdawczy, od razu był rozsyłany do każdej ministerialnej placówki. Przyjęto również, że w momencie ustalenia ważnej sprawy dla konkretnego wydziału zostanie wysłany doń raport z szczegółowymi informacjami. Usprawniło to znacznie pracę, jak i podejmowanie bieżących decyzji w ministerstwie.

W okresie po konferencji pokojowej większy nacisk pracy ministerstwa postawiono na doszlifowanie protokołu dyplomatycznego (który obecnie jest fundamentem budowania i utrzymywania pozytywnych relacji z drugą stroną). Jeden z ekspertów tej problematyki, Edward Pałyga, nieomylnie wskazuje, że: „Protokół dyplomatyczny uchodzi za liturgię dyplomacji. Kryjąca się poza nim treść musi być dostatecznie ważna, a przekonanie o jej doniosłości dostatecznie silne, w przeciwnym bowiem razie – zewnętrzne przejawy protokołu musiałyby się wydać niezrozumiałym fetyszem bądź niedorzecznością.” Kolejny natomiast ekspert dziedziny dyplomacji – Karol Bertoni – uważa, że celem etykiety jest „(...) nie tylko zapobieganie obrazom i naprężeniom, ale pozytywne wygładzanie terenu i tworzenie atmosfery harmonijnej i przychylniej dla rozmawiania o sprawach stosunków międzynarodowych”⁶⁵.

Stefan Przeździecki, będąc wówczas czołową postacią w tej jednostce, wykonywał swoją pracę z niespotykaną lojalnością. Wraz ze swoimi współpracownikami (Jerzym Tarnowskim i Ryszardem Przeździeckim) zajmował się wieloma rzeczami na raz: wysyłaniem odpowiedzi, depech, kondolencji, podziękowań etc. Fenomenalnym zjawiskiem była kontrola i pilnowanie wszystkich szczególnych dat w państwach, z którymi Polska utrzymywała dobre relacje. Innym zadaniem Protokołu Dyplomatycznego było czytanie zagranicznej prasy w celu nabywania najnowszych informacji z zagranicy. Robiono to głównie po to, ażeby nie pominąć żadnego istotnego wydarzenia z zagranicy.

⁶³ <http://www.pid.gov.pl/pl/historia/biogramy/stanislaw-patek> (dostęp: 16.01.2024 r.).

⁶⁴ *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 25.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 52.

Przykładami nadmienionych listów były: depesza do Prezydenta Francji Alexandre'a Milleranda, który bez uszczerbku na zdrowiu wyszedł z zamachu na niego; przesyłka z wyrazami ubolewania z powodu katastrofy zalania terenów Francji; różnego rodzaju życzenia, gratulacje i tym podobne⁶⁶.

Do kompetencji protokolarnego wydziału ministerstwa należało ponadto m.in.:

- nadawanie tytułów i orderów dla osobistości szczególnie zasłużonych na rzecz naszego kraju;
- pomoc zagranicznym placówkom w kontakcie z polskimi urzędami⁶⁷;
- organizowanie i przyjmowanie dyplomatów z zagranicy;
- wystawianie akredytacji delegatom wysyłanym poza Polskę.

W latach 1924–1932 organizacja służby dyplomatycznej była ustabilizowana i jednocześnie dalej poszerzała sieć placówek konsularnych. Jednym z najważniejszych epizodów była ustawa z 11 listopada 1924 roku o organizacji konsulatów i czynnościach konsulów. Kończyła ona eksperymentowanie (tak jak miało to miejsce w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości) i uogólniała doświadczenia działania służby konsularnej w praktyce. Ustalała ona również, iż zadaniem konsulatów jest obrona interesów gospodarczych Polski, rozstrzygała przynależność służby konsularnej do MSZ (konsulaty podlegały przedstawicielom dyplomatycznym w kraju ich urzędowania), jak i określała obowiązki i skład służby konsularnej⁶⁸. W latach 1924–1932 Polska zawarła sześć konwencji konsularnych, spośród dziewięciu, jakie podpisano podczas okresu międzywojennego. Umowy te II Rzeczpospolita podpisała z Łotwą, Estonią, ZSRR (1924 r.), Francją (1925 r.), Jugosławią (1927 r.) Belgią (1928 r.) i Rumunią (1929 r.)⁶⁹.

Światowy kryzys gospodarczy, który nasilał się od 1930r., wzmacniał rangę działalności konsulatów w gestii opieki społecznej, która obejmowała wsparcie podczas poszukiwania pracy przez polskich emigrantów, jak również pomoc przy wyjaśnianiu konfliktów o płacę pomiędzy nimi a pracodawcami.

W ciągu 1924 r. II Rzeczpospolita posiadała 70 konsulatów zawodowych i 25 honorowych, a poprzez następne kilka lat liczba ta urosła do 86 zawodowych i 40 honorowych w 1929 r. Ze względów oszczędnościowych w 1932 r. zmniejszono

⁶⁶ Ibidem, s. 54.

⁶⁷ Jednostka Protokołu Dyplomatycznego wydała wielostronicowy artykuł szczegółowo opisujący etykietę przestrzeganą w Polsce. Nazwano go *Cérémonial diplomatique et usages protocolaires observés à Varsovie* (z francuskiego: *Ceremoniał dyplomatyczny i zwyczaje protokolarne przestrzegane w Warszawie*), [za:] ibidem, s. 54.

⁶⁸ Ibidem, s. 44.

⁶⁹ E. Pałyga, *Stosunki konsularne*, [za:] *Historia dyplomacji polskiej 1918–1939*, op. cit., s. 44.

sieć konsulatów zawodowych do 79, a powiększono liczbę konsulatów honorowych do 58⁷⁰. Charakterystyczne było to, iż znacznie ożywił się ruch służbowy na stanowiskach kierowniczych w konsulatach. W latach 1927–1930 wydawano między 41 a 43 decyzji o przeniesieniach, odwołaniach lub mianowaniach, natomiast już na przełomie lat 1931–1932 wynosiła ona aż 89 werdyktów⁷¹. Spowodowane to było chociażby nieustannym wzrostem liczby emigrantów zarobkowych, przez co MSZ musiało organizować odpowiednie sieci konsularne dla skupisk polonijnych⁷². W następnej kolejności opracowano zmiany w organizacji Gabinetu ministra, które obowiązywały od 1 kwietnia 1933 r. Oparte były one na włączeniu do ów Gabinetu dwóch instytucji – Biblioteki oraz Archiwum. Zabiegi te posłużyły umożliwieniu usprawnienia bezpośredniej obsługi podsekretarza stanu i ministra. Tendencja ta znalazła wyraz również pod koniec 1933 r., kiedy do Gabinetu ministra włączono także Sekretariat Departamentu Polityczno-Ekonomicznego. W ostateczności 1 grudnia w skład Gabinetu wchodziły cztery referaty (Polityczny, Archiwalny, Funduszu Specjalnego i Szyfrów)⁷³.

W 1935 r. w Departamencie Polityczno-Ekonomicznym nastąpiły zmiany. Podłoże polityczne miało przemianowanie z dniem 1 marca Referatu Gdańskiego na Referat Morski w Wydziale Organizacji Międzynarodowych, przy czym do jego kompetencji należeć miały nie tylko sprawy Gdańska, ale również inne kwestie techniczne dotyczące żeglugi, portów, jak i handlu morskiego. W maju 1936 r. we wspomnianym Departamencie zmieniono Wydział Traktatowy na Wydział Prawny oraz dokonano przesunięć kompetencji w zakresie niektórych referatów w związku z likwidacją Referatu Tłumaczeń i Referatu Kongresu. Dnia 23 marca 1938 r. utworzono Referat Litewski w Wydziale Wschodnim, a 1 sierpnia tegoż roku Wydział Polityki Emigracyjnej przejął załatwianie spraw związanych z zagadnieniami żydowskimi, którymi ówczesnie zajmowały się pozostałe wydziały Departamentu Polityczno-Ekonomicznego⁷⁴.

Czynnikiem charakterystycznym dla drugiej połowy lat trzydziestych było nie tylko ustabilizowanie się kadry kierowniczej w placówkach dyplomatycznych. Takie zjawisko można było zauważyć w odniesieniu do całej służby dyplomatycznej. Wzrost nowej kadry był stosunkowo niewielki. W zasadzie miał on charakter uzupełnienia naturalnych ubytków, które spowodowane były najczęściej przez przechodzenie na emeryturę bądź rezygnacje ze służby⁷⁵.

⁷⁰ *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 45.

⁷¹ E. Pałyga, op. cit., s. 46.

⁷² *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 46.

⁷³ *Ibidem*, s. 47.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 48.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 52.

3.2. Działalność Protokołu Dyplomatycznego

Protokół Dyplomatyczny był zobowiązany do prowadzenia sporej liczby zadań. Na mnogość spraw wymagających zaangażowania pracowników wpływały ograniczone zasoby osobowe – w jednostce tej pracowało bowiem zaledwie osiem osób. Obowiązki nie miały prawa być szablonowe i pod żadnym pozorem nie mogło dojść do jakiegokolwiek wpadki, dlatego wykonanie danego planu było jeszcze bardziej utrudnione. Najistotniejszą czynnością w tej pracy stanowiło układanie terminarza przed wizytacją różnych osób z zagranicy, a tych w omawianym okresie było nieprzeciętnie wielu. Zdarzało się, że osoby wizytujące miały bardzo wiele wymagań, którymi zatrważali pracowników polskiej dyplomacji. Na kartach historii zapisała się żona ministra spraw zagranicznych Włoch (i nieślubna córka Benito Mussoliniego), która wizytując z mężem Kraków, domagała się doprowadzenia na stację kolejową ich wagonu salonowego. Po przetransportowaniu go ze stacji Płaszów Edda Ciano wyjęła z niego wyłącznie drobnostkę higieniczną⁷⁶. Podsumowując opisane wydarzenie, można jednoznacznie stwierdzić, iż układanie harmonogramów wizyt stanowiło bardzo skomplikowaną czynność, gdzie trzeba było wykazać się ogromną sumiennością i racjonalnością, jak również talentem przewidywania za względu na okoliczności, które mogły zmienić się w każdym momencie.

Aby przybliżyć schemat budowy organizacji dnia dla gości wizytujących nasz kraj, posłużę się autentycznym planem stworzonym na potrzeby przyjazdu szwedzkiego ministra spraw zagranicznych – Richarda Sandlera, zamieszczonym w publikacji Piotra Łossowskiego:

„25 sierpnia, godz. 15.20 – przylot do Poznania. Gościa spotyka radca Stanisław Baliński,

godz. 16.40 – przylot do Warszawy. Na lotnisku witają: Minister Spraw Zagranicznych, Prezydent Miasta, Komisarz Rządu i in. – strój: żakiet i cylinder, Odjazd do hotelu Bristol. Ministra Sandlera odwozi zastępca dyrektora Protokołu,

godz. 20.00 – obiad u Pana Ministra Spraw Zagranicznych,

godz. 22.15 – raut na 22 osoby. Przygrywa orkiestra, strój: frak, orderzy

26 sierpnia – przed południem – wizyty i rewizyty,

godz. 12:45 – złożenie wieńca na Grobie Nieznanego Żołnierza (kompania honorowa ze sztandarem i orkiestrą, dowódca Okręgu Korpusu i In.),

godz. 13.30 – śniadanie u Pana Ministra Przemysłu i Handlu, po południu – zwiedzanie miasta (Zamek, Wilanów)

godz. 20.00 – obiad w poselstwie szwedzkim, strój: frak, orderzy”⁷⁷.

⁷⁶ Ibidem, s. 312.

⁷⁷ Ibidem, s. 313.

Opisany program wizyty miał charakter bardzo treściwy i szeroko zakresowy, zważając na to, iż nie były tu włączone spotkania dialogowe na stopniu czysto politycznym. Wskazany plan nie jest i tak najwspanialszym, jaki udało się wówczas zorganizować. Jednym z najbardziej dystyngowanych okazał się przyjazd węgierskiego regenta królewskiego – Mikłosa Horthy'ego. Na początku lutego 1938 r. został on powitany na krakowskim dworcu przez: głowę państwa, marszałka oraz szefa polskiego MSZ wraz ze sporą formacją innych dyplomatów. Następnie odbyła się przejażdżka, podczas której nastąpiło kolejne powitanie (tym razem w staropolski sposób – chlebem i solą) przez prezydenta Krakowa⁷⁸. Po tym ugoszczeniu węgierskiego regenta kontynuowano wjazd na Wawel. W tym samym czasie z armat wykonano 21 huków, a na szczycie zamku pojawił się sztandar regenta. Po przyjeździe cały orszak powędrował do katedry, w której to Horthy oddał cześć Józefowi Piłsudskiemu oraz Stefanowi Batoremu nad ich grobami, składając przy tym pamiątkowe wieńce.

Kolejne etapy wizyty miały standardowy układ: zwiedzanie najważniejszych zabytków, galowa uczta do godziny 22, a tuż po niej „oficjalne przyjęcie wieczorne”⁷⁹. Polski dyplomata i publicysta⁸⁰ Paweł Jerzy Starzeński w swojej książce zatytułowanej *Trzy lata z Beckiem* wspomina omawianą wizytę słowami: „Wieczorem w dzień przyjazdu Prezydent Mościcki wydał na zamku królewskim wielki obiad i raut dla gości węgierskich. Wawel nadaje się nadzwyczajnie na takie wielkie imprezy. Do sali, w której odbył się obiad, wstawiono zdobyczny namiot turecki spod Wiednia (...). Był to pomysł bardzo szczęśliwy. Namiot wypełniał salę w całości, pośrodku były ustawione stoły w olbrzymią podkowę, setki świec oświetlały wnętrze i podkreślały uroczystość nastroju”⁸¹.

Kolejne dni były również wypełnione co do godziny. Węgierscy dyplomaci udali się między innymi do Białowieży i Warszawy, aby spotkać się łącznie z wieloma osobami, nawiązując dzięki temu pozytywne relacje między narodami. Po wrót nastąpił w porze wieczornej 9 lutego, przebieg wizyty do końca był na najwyższym poziomie była zachowana do samego końca.

Podsumowanie

W powyższym artykule autor starał się ujawnić główne wątki i tematy związane z procesem organizacji, przekształceń, a także funkcjonowaniem polskiej służ-

⁷⁸ Ibidem, s. 314.

⁷⁹ Słownikowa definicja określenia „raut”, używana zazwyczaj w kręgach dyplomatycznych. Za: <https://sjp.pwn.pl/sjp/raut-I;2573500.html>. (dostęp: 08.01.2024 r.)

⁸⁰ Informacje zaciągnięte z portalu sejm-wielki.pl (dostęp: 08.01.2024 r.)

⁸¹ Opis uroczystości Pawła Starzeńskiego za: *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 315.

by zagranicznej w okresie po I wojnie światowej. Wykorzystany w pracy materiał źródłowy w ujęciu problemowym i chronologicznym pozwolił skłonić do przemyśleń i wysunięcia wniosków, które mogą mieć merytoryczne znaczenie w procesie budowania wiedzy o polskiej służbie dyplomatycznej i jej genezie. Przez sporą ilość czasu sprawy te nie były poruszane, ponieważ losy państwa polskiego były skomplikowane. Służba dyplomatyczna odgrywała w nich jednak priorytetową rolę – jako filar utrzymujący równowagę pomiędzy systemem wewnętrznym kraju a areną międzynarodową. Rola ta powiększyła się w czasie uzyskania niepodległości, kiedy Polska powróciła do pełnej suwerenności⁸².

Na zakończenie, jako formą konkluzji, można posłużyć się słowami wybitnego znawcy dyplomacji, prof. Piotra Łossowskiego, który w swojej książce nadmieniał, iż: „Dyplomacja Drugiej Rzeczypospolitej stanowiła nieodłączną i ważną część aparatu państwowego. Podobnie jak mundur żołnierza polskiego w służbie i na polu walki, również mundur dyplomaty na placówkach zagranicznych symbolizował, iż Polska się odrodziła, że działa i występuje jako suwerenne państwo. Dyplomacja polska była młoda. Rozpocząć musiała pracę od początku, po długiej przerwie spowodowanej latami niewoli. Zaległości potrafiła jednak szybko nadrobić. Dzięki ofiarnej pracy i poświęceniu pracowników służby zagranicznej, w krótkim czasie zorganizowano biura Centrali, założono sieć placówek za granicą, które stale się rozwijały. Praca służby zagranicznej uległa w ciągu dwudziestu lat niepodległości wyraźnej ewolucji. Doskonaliły się formy i metody działania. Zmieniła się treść pracy, wzbogacając o nowe elementy. (...) Prowadziła pracę na swym odcinku z pełnym poświęceniem i zaangażowaniem ideowym, wiedząc, że w ten sposób działa na rzecz odrodzonej Polski. Zasłużyli też sobie dyplomaci polscy na wdzięczność i dobrą pamięć potomnych”.

Przywołane słowa najtrafniej reasumują treść owej pracy, która w sposób skondensowany opisuje ówczesną dyplomację polską, jak i działania, które były realizowane przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

BIBLIOGRAFIA

Monografie

- Ajnenkiel A., *Konstytucje Polski w rozwoju dziejowym 1791–1997*, Warszawa 2001.
- Barcz J. i in., *Etyka dyplomacji*, Warszawa 2012.
- Chudy W., *Kłamcy profesjonalni? Praca dyplomaty i szpiega w ujęciu etyki*, Tychy 2004.
- Czartoryski A.J., *Szkic o dyplomacji*, tł. Z. Stefanowa z Żółtowskich Dąbrowska, Toruń 2004.
- Dyplomacja*, red. M. Wilk, Łódź 2002.

⁸² Opis uroczystości Pawła Starzeńskiego za: *Historia dyplomacji polskiej. T. IV...*, op. cit., s. 315. K. Szczepanik, op. cit., s. 391.

- Frelek R., *Najkrótsza historia dyplomacji*, Warszawa 2000.
- Grzeloński B., *Dyplomacja polska w XX wieku*, Warszawa 2006.
- Historia dyplomacji polskiej*, red. G. Labuda, W. Michowicz, Warszawa 2002.
- Historia dyplomacji polskiej. T. IV, 1918–1939*, red. P. Łossowski, G. Labuda, Warszawa 1995.
- Łossowski P., *Dyplomacja polska 1918–1939*, Warszawa 2001.
- Pałyga E., *Stosunki konsularne*, Warszawa 1970.
- Sibora J., *Narodziny polskiej dyplomacji u progu niepodległości*, Warszawa 1998.
- Skóra W., *Służba konsularna Drugiej Rzeczypospolitej Organizacja, kadry i działalność*, Toruń 2006.
- Stosunki międzynarodowe*, red. W. Malendowski, Cz. Mojsiewicz, Wrocław 1998.
- Sutor J., *Leksykon dyplomatyczny*, Warszawa 2005.
- Szczepanik K., *Dyplomacja Polski 1918–2005*, Warszawa 2005.

Netografia

- http://gws.wandystan.eu/_luw/Keller_2006.pdf (dostęp: 24.01.2024 r.).
- <http://metapedia.konserwatywizm.pl/wiki/Reprezentacja> (dostęp 02.01.2024 r.).
- Grabowska G., *Prawo dyplomatyczne w stosunkach państw z organizacjami międzynarodowymi* [online], Katowice 1980, www.sbc.org.pl/Content/61415/prawo_dyplomatyczne_w_stosunkach.pdf (dostęp: 02.01.2024 r.).
- <https://pid.gov.pl/pl/historia-dyplomacji/opracowania/idee-i-podstawy-polityki-zagranicznej-ii-rzeczypospolitej> (dostęp: 29.01.2024 r.).
- <http://wojnaswiat.w.interia.pl/Polityka%20zagraniczna%20II%20RP.htm> (dostęp: 29.01.2024 r.).
- <http://kresy24.pl/wp-content/uploads/20.12/09/TraktatRyski-dyplomacja-wojna1920-historia-3.jpg> (dostęp: 30.01.2024 r.).
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Attach%C3%A9> (dostęp: 06.01.2024 r.).
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Plac%C3%B3wki_dyplomatyczne_Wojska_Polskiego_II_RP (dostęp: 06.01.2024 r.).
- https://www.msz.gov.pl/pl/ministerstwo/historia/ministrowie_sz_1918_2014/ignacy_jan_paderewski_16_i_1919_9_xii_1919 (dostęp: 05.01.2024 r.).
- <https://diplomaticimperfection.wordpress.com/page/4/> (dostęp: 18.01.2024 r.).
- <http://sjp.pwn.pl/> (dostęp 27.01.2024 r.).
- <http://sejm-wielki.pl/> (dostęp 27.01.2024 r.).
- <http://pid.gov.pl/> (dostęp 13.01.2024 r.).
- <https://whu.org.pl> (dostęp 13.01.2024 r.)
- Tomaszewska H., *Trudności i osiągnięcia odbudowy i integracji państwa polskiego w latach 1918–1922*, <http://tomaszewska.com.pl/trudnosci.2rp.pdf> (dostęp: 27.01.2024 r.).

Dokumenty

Dziennik Ustaw RP 1923, nr 79, poz. 622.

Dziennik Ustaw RP 1930, nr 68, poz. 538.

Sprawozdanie Departamentu Stanu (Spraw Politycznych) za czas od 1 grudnia 1917 r. do 1 marca 1918 r., Warszawa 1 marca 1918, AAN, Gabinet Rady Regionalnej KP, sygn. 241, k. 5.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, 1921, nr 5, poz. 22, s. 66.

Przemysław Ziółkowski

ORCID: 0000-0003-0183-7921

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

FILOZOFIA WYCHOWANIA PATRIOTYCZNEGO WEDŁUG JÓZEFA TISCHNERA

PHILOSOPHY OF PATRIOTIC EDUCATION ACCORDING TO JOSEPH TISCHNER

Streszczenie: W niniejszym artykule przeanalizowano rozumienie podstawowych pojęć, w tym „dramatu wychowania patriotycznego”, przez autora *Etyki solidarności*. W tekście określono uczestników „narodowego dramatu”: „wychowawca”, „wychowanek”, „Ojczyzna” (pisana wielką literą, tak jak zapisywał to słowo w odniesieniu do Polski Tischner). Ukazano podobieństwa, jakie występują między wychowankiem i jego narodową wspólnotą, a także znaczenie autorytetu wychowawcy, który jest oparty na nadziei. Omówiono także rolę Kościoła katolickiego w dziele apostołstwa w Polsce. Przedstawiono znaczenie pracy w życiu i wychowaniu człowieka do przyswojenia wartości patriotycznych, gdyż wychowanie poprzez pracę odgrywa u Tischnera wyjątkowo istotną rolę dla zaangażowania się w narodowy dramat. Skupiono się także na sumieniu o którym wiele pisał J. Tischner. Tylko w ten sposób człowiek jest zdolny do uzyskania duchowej niepodległości wobec próbujących go stłamsić sił wewnętrznych i zewnętrznych. Drogi wychowania prowadzą więc przez pracę i troskę o sumienie. Na koniec uwypuklono cel Tischnerowskiej pedagogiki agatologicznej, czyli opartej na dobru i poprzez dobro realizowanej. W tym aspekcie sztuka myślenia rodząca się z bólu staje się siłą wspólnototwórczą, pozwalającą na ukonstytuowanie się miejsc orientacyjnych dla człowieka na scenie narodowego dramatu: domu, warsztatu pracy, świątyni, cmentarza. *Eo ipso* wychowanie Polaka będzie sprowadzało się do wychowania poprzez obudzenie w nim dobra i troski o dobro w sobie i dookoła. Tylko w ten sposób człowiek będzie mógł żyć prawdziwie po ludzku na świecie / ziemi ojczystej, wspólnie z innymi – rodakami, w czasie narodowego dramatu będąc zarazem sobą i u siebie, jak pisał Tischner.

Słowa kluczowe: filozofia, wychowanie patriotyczne, patriotyzm, Tischner.

Summary: This article analyzes the understanding of basic concepts in this “drama of patriotic education” by the author of *Ethics of Solidarity*. The text identifies the participants of the national drama: “educator”, “pupil”, “Homeland” (written with a capital letter, because Tischner always refers to Poland with a capital letter). The similarities between the student and his or her national community are shown, as well as the importance of the educator’s authority, which is based on hope. The role of the Catholic Church in the work of apostolate in Poland was also discussed. The importance of work in life and the upbringing of a person to acquire patriotic values is presented, because for Tischner, education through work is of paramount importance for involvement in the national drama. There was also a focus on conscience and the care of conscience. Only in this way

is man able to gain spiritual independence from the internal and external forces trying to suppress him. The paths of education lead through work and caring for one's conscience. Finally, the goal of Tischner's agatological pedagogy was highlighted, i.e. based on the good and implemented through the good. In this aspect, the art of thinking born out of pain becomes a community-creating force, allowing the establishment of places of orientation for man on the stage of the national drama: home, workshop, temple, cemetery. *Eo ipso*, the upbringing of a Pole will come down to educating him by awakening the good in him and caring for the good in himself and around him. Only in this way will a person be able to live truly as a human being in the world/homeland, together with others - compatriots, being at the same time himself and at home during the national drama, as Tischner wrote.

Keywords: philosophy, patriotic education, patriotism, Tischner.

Wstęp

Józef Tischner (1931–2000) należy do grona najwybitniejszych filozofów polskich II połowy XX wieku. Oryginalność jego myśli polega na twórczym kontynuowaniu tradycji filozofii dialogu, która u Tischnera przeradza się w filozofię dramatu. Tym, kto w ramach tej filozofii najbardziej interesuje krakowskiego filozofa, jest człowiek w swym indywidualnym istnieniu i wychyleniu ku innym. Spotkanie z „Innym” / „innym” – pisane z wielkiej i małej litery – ma fundamentalne znaczenie, mianowicie decyduje o tym, kim człowiek jest, chce być i kim będzie.

Zainteresowanie człowiekiem i jego sprawami nadaje decydujący rys filozofii dramatu Józefa Tischnera. Krakowski filozof na kartach swych głównych filozoficznych dzieł – *Filozofii dramatu* i *Sporu o istnienie człowieka* – analizuje wieloaspektowo stopnie konstytuowania się osoby. Owo konstytuowanie się osoby to nic innego jak jej dojrzewanie w wolności do odpowiedzialnych wyborów, które stanowią o życiu człowieka i tego życia sensie. Wybory te są dokonywane w horyzoncie dobra i zła i przeniknięte niepewnością co do ich finału.

Dialogiczny charakter filozofii Tischnera pozwala wziąć pod uwagę, że człowiek dojrzewający wewnątrznie spotyka na swojej drodze wychowawcę, który może – jeśli będzie to wychowawca mądry – pomóc mu wejść na odpowiednią torę prawdziwie ludzkiego rozwoju. W tym kontekście wydaje się czymś niewątpliwym, że takie wątki w myśli filozoficznej Tischnera odnaleźć można. Nie jest to nawet nic odkrywczego, gdyż kilku badaczy już ten temat powzięło i próbowało zanalizować. Faktem jest, że sam autor *Etyki solidarności* mówił o pewnym projekcie filozofii wychowania zawartym w jego filozoficznej propozycji. „Nie zajmuję się filozofią wychowania bezpośrednio, lecz dotykam jej o tyle, o ile ta wiąże się z filozofią człowieka. A że się wiąże to oczywiście”¹.

¹ J. Tischner, *Droga Sokratesa i perć Sabaty*, „Znak” 1996, nr 11, s. 42.

Samo analizowanie konceptu filozofii wychowania w myśli Tischnera nie jest niczym nowym, jednak zastanowienie się nad kwestią filozofii wychowania patriotycznego, która to stanowi przedmiot niniejszej pracy, odznacza się już pewną świeżością spojrzenia na twórczość Wielkiego Agatologa z Łopusznej. Świeżość ta polega na tym, że pewną ogólną formę koncepcji wychowania wypełni się treścią bliską człowiekowi, żywo go interesującą i kochaną przez niego. Tym samym filozofia wychowania patriotycznego jest ukonkretnioną wersją filozofii wychowania w ogóle. Myśl ta jest na niższym stopniu abstrakcji.

Rozważając na kanwie Tischnerowskiej myśli filozoficznej o filozofii wychowania patriotycznego, interesujące jest zwrócenie uwagi na samego Józefa Tischnera jako na wychowawcę konkretnych ludzi, Polek i Polaków. Tischner przez wielu był nazywany „polskim Sokratesem”, a to właśnie Sokrates uznawany jest za wychowawcę Aten. Starożytny filozof z Aten przyrównywał siebie do bąka, który ważnymi pytaniami „kąsa” ludzi uważających, że coś wiedzą. Sam mówił tylko, że wie, iż nic nie wie. Sokrates stosował w dialogu metodę majeutycznej, czyli akuszerskiej. Tak jak akuszerka pomaga przy narodzeniu się dziecka, tak Sokrates poprzez właściwe pytania pomagał swoim rozmówcom rodzić myśli. Podobnie, według Cezarego Wodzińskiego, robił Tischner. Poprzez swoją filozofię starał się, aby w człowieku „narodził się” prawdziwy człowiek – a więc, aby człowiek w pełni zaktualizował to, czym jest w swej istocie. Droga, która wiedze do pełni człowieczeństwa, biegnie przez określenie siebie w obrębie narodowej wspólnoty. Poprzez bycie lepszym Polakiem człowiek ma być pełniejszym człowiekiem. Świadczą o tym słowa: „Sprawa ojczyzny jest więc dlatego sprawą tak istotną, ponieważ w niej toczy się, rozstrzyga się sprawa człowieka. Wydaje się oczywiste, że człowiek, aby być w pełni człowiekiem, musi mieć jakąś ojczyznę”². Poprzez swoją posługę kapłańską i filozoficzną Tischner wychowywał Polaków w trudnych czasach do indywidualnej i zbiorowej niepodległości.

1. Dramat wychowania patriotycznego

1.1. Wychowanek i Ojczyzna

Dramat jest podstawową kategorią, na której filozof z Łopusznej opiera wszystkie inne swoje filozoficzne rozważania. Czym jest dramat? Niewątpliwie jest losem człowieka, którego wyraża fundamentalna niepewność. Jego ostatnią powinnością – w myśli Józefa Tischnera mierzonym w realiach narodowych – jest zbawienie lub potępienie, tzn. usprawiedliwienie swego życia lub tego usprawiedliwienia brak. Przetrawienie Ojczyzny lub jej unicestwienie.

² Idem, *Rekolekcje paryskie*, Znak, Kraków 2013, s. 197.

W tym kontekście wychowanie patriotyczne też jest dramatem. Dlaczego? W nim jest zawarte, że proces ten może się nie udać. Człowiek może nie dać się wychować, wychowawca może nie umieć wychowywać. Wychowanie może okazać się antychowaniem. Przysposobienie do miłości wartości ojczystych może finalnie przerodzić się do nienawiści tego, co polskie. Może też być farsą, komedią. Tego wszystkiego ks. Józef Tischner jest świadomy.

Dramat wychowania patriotycznego realizowany zostaje w pewnym sensie na bazie dialogu między człowiekiem a jego wspólnotą narodową. Pomiedzy wychowaniem a Ojczyzną występuje intymny związek wzajemności. W tym kontekście można by powiedzieć nawet, że to Ojczyzna jest wychowawczynią. Polska i Polak, Polka wzajemnie się określają. Aby móc zastanowić się nad sprawą wychowania patriotycznego, Tischner zatrzymuje się nad kwestią dotyczącą tego, kim jest wychowanek, czym wychowanie oraz czym lub kim jest ojczyzna.

Kim jest wychowanek? Wychowanek jest człowiekiem. Uczeń autora *Filozofii dramatu* Stefan Szary w tekście *Filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*³ wymienia aż sześć podanych przez swego mistrza określeń człowieka, wśród nich m.in. „ja” aksjologiczne, osoba i podmiot dramatu. Wielość ta wskazuje, jak bogata była refleksja Tischnera o człowieku. Na potrzeby niniejszego wywodu odnieśmy się tylko do jednej z tych definicji, mianowicie do osoby. Dlaczego? Gdyż zdaniem Tischnera miano osoby przysługuje człowiekowi, jak też Ojczyźnie. Wartość ta mówi o niezwykłej godności tego, kto tym określeniem może być nazwany. „Łacińskie słowo *persona* [osoba – przyp. P.Z.] zawiera rdzeń *per se*, to znaczy «przez siebie». Człowiek jest «personą», w jakimś szczególnie szerokim zakresie bowiem [...] jest on «przez siebie». Człowiek otrzymał istnienie jako zadanie dla siebie. [...] Człowiek może siebie zbudować lub może siebie zniszczyć. Oznacza to, że człowiek nie jest po prostu czymś «w sobie» jak kamień. Człowiek jest kimś «dla siebie»⁴ Osoba tak pojęta jest sobie zadana do realizacji. Człowiek, spotykając drugiego człowieka, wybiera pewne wartości spośród innych, realizuje je w swym życiu i na powrót zgodnie z tymi wyborami tworzy siebie. Działając wedle zasad sprawiedliwości, staje się sprawiedliwy, wybierając prawdę, będzie prawdziwy.

Józef Tischner był z wyboru filozofem szczególnie z Polską związanym. Nadaje to szczególny rys jego filozoficznej postudze. Pisał: *Zastanawiając się nad kwestią Ojczyzny, czyli Polski, on nie tyle myśli o Polsce, ale myśli Polskę*. W swoim głównym dziele z zakresu filozofii narodowej, pt. *Polska jest Ojczyzną*, definiuje ojczyznę, używając zwrotu G.W.F. Hegla „substancja etyczna”. Wyraz „substancja”

³ S. Szary, *Filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przemierza Rodzin w Warszawie”, „Seria Pedagogiczna nr 1” 2009, Zeszyt 3, s. 51–65.

⁴ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2001, s. 14.

pochodzi od łac. słowa *substans* (oznaczającego podstawę, fundament, coś co pomimo upływu czasu, nowych pokoleń trwa niezmiennie), natomiast dookreślenie „etyczna” wskazuje na etykę, czyli na sferę kontaktów z innymi ludźmi, rodakami. Filozof ma tu na myśli pokolenia, których już nie ma, które obecnie żyją, jak i te, które nadejdą. Podstawową wartością etyczną jest dobro, które musi być realizowane wspólnotowo, ponieważ nikt nie może być dobry w samotności. Można by powiedzieć więc, że istotę ojczyzny stanowi jakiś dialog. W niej zawarta jest wewnętrzna dynamika. Stąd właśnie ks. Józef Tischner godność osoby przypisuje także ojczyźnie. Widzimy tu zatem bliską analogię między człowiekiem a jego narodem. Człowiek i ojczyzna wzajemnie się określają na mocy wzajemności, czyli twórczej wymiany wartości. Droga ta biegnie oczywiście przez kontakt z rodakami i poprzez troskę o sprawy narodowe. Dzięki możliwości wyboru człowiek może powiedzieć „moja ojczyzna”, „mój naród”, co wskazuje, że stosunek do tego, co Polskę stanowi, opiera się na miłości. Warto tutaj dodać, że w filozofii ks. Tischnera bardziej niż o to, czym ojczyzna jest, będzie chodziło o to, czym jest ojczyzna.

Ojczyzna jest dla człowieka wartością, czyli czymś ważnym, czymś, wobec czego nie można przejść obojętnie. Wartością, która zawsze jest w sytuacji pewnej biedy, zagrożenia. Sytuacje mogą być oczywiście bardziej lub mniej dramatyczne. Ona „zwraca się” do człowieka, aby zechciał ją mieć, aby sam pozwolił sobie mieć. Objawiać ma to się troską o jej stan. Ojczyzna „pyta” zrodzonych na jej ziemi, związanych z jej wewnętrzną dynamiką o chęć zaangażowania się poprzez pracę na jej rzecz. W sytuacjach granicznych nawet w walce o nią poprzez oddanie życia. Odpowiadając, człowiek staje się odpowiedzialny, staje się patriotą. Patriotyzm to nic innego jak ciągły wybór ojczyzny jako wartości. Mamy tutaj znaczący wyróżnik myśli filozofa z Łopusznej. Jego rozważania bardziej niż pojęć dotyczą się doświadczeń, przeżyć, wartości. Pod pojęcia się podpada, w wartościach się uczestniczy. To znaczy, że udział w polskości może być mocniejszy, głębszy albo płytszy, powierzchowny. Wybór autentyczny zawsze dokonuje się w wolności. Zdaniem ks. Tischnera im większa wartość tym większa wolność jej wybrania. Ojczyznę, za Karolem Libeltem, Tischner uznałby jako drugą po Bogu, a zatem jako jedną z największych skarbów. Nie ma tu przymusu, a jest olbrzymia swoboda. Świadczą o tym słowa: „jeżeli chcesz to możesz”, możesz być synem, możesz być córką Ojczyzny – Polski. Zatem to ojczyzna sama w pewnym sensie wychowuje, gdyż apeluje do wolności.

Dramat ma to do siebie, że kończy się wraz z ostatnim aktem. Jak z tego wynika, Tischner kwestię człowieka i ojczyzny widzi w ciągłej aktualizacji. Nigdy nie można powiedzieć, że obecny stan rozwoju człowieka i ojczyzny jest finalny. Finał ma miejsce wtedy, kiedy człowiek i ojczyzna przestają istnieć, schodzą ze sceny dziejów świata. Brak petryfikacji wymaga stałej czujności, wytężonej pracy nad Ojczyzną, co w konsekwencji jest też pracą nad sobą. Równocześnie praca nad swym człowieczeństwem będzie rzutować na kwestię obecnego stanu substancji

etycznej – Ojczyzny. Tischner jest zdania, że ojczyzna będzie taka, jacy ostatecznie są ludzie w jej dramacie zaangażowani. Ojczyzna jako wychowawczyni wychowuje przez obowiązki, ale, żeby lepiej te obowiązki sobie uświadomić, też potrzebuje świadków, ludzi autentycznie Polskę wybierających, prawdziwych wychowawców patriotyzmu. Tych, którzy mają nadzieję, ucą myślenia i wolności.

1.2. Wychowawca – autorytet, który daje nadzieję

Kim jest wychowawca do patriotyzmu? Niewątpliwie winien być autorytetem. W znaczeniu pedagogicznym autorytet oznacza: „Swoiste przymioty i kompetencje wychowawców zwiększające ich możliwość oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości i formowania określonych umiejętności”⁵. Ksiądz Józef Tischner wskazuje, że autorytet wychowawcy wynika z jego sposobu bycia, który musi być oparty na świadectwie nadziei. „Trzeba powiedzieć tak: wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję. Do tego należy dodać: wychowują kształtując nadzieję wychowanków. Wychowanie jest pracą około ducha – pracą według nadziei”⁶. Jaka to nadzieja? Każdy wychowawca, będąc człowiekiem, osobą – powie Tischner – żywi pewne nadzieje, jedne mniejsze inne większe. Jedne bardziej realne, inne mniej. Wynika z tego podstawowy fakt ludzki, mianowicie człowieka nie można pojąć bez nadziei. Z wychowawcą istnieje jednak ta specyficzna różnica, że on jest szczególnie powołany do przekazywania tej nadziei innym – wychowankom. Nadzieje są jednostkowe i zbiorowe. Ta, o której wychowawca do patriotyzmu ma świadczyć, stanowi nadzieję wspólną, narodową. Nie może być ona jednak tylko frazesem, czymś, do czego wychowawca nie będzie przekonany, z czym nie będzie jakoś zrośnięty. Stąd potrzeba świadectwa – a potwierdzeniem nie mogą być „piękne słowa”, lecz sumienne czyny z dnia na dzień. Wychowując do nadziei ojczystej, nie zakreśla się tylko pewnego horyzontu czy pewnej perspektywy przyszłości, ale przede wszystkim nadzieję ojczystą się powierza. Akt powierzenia nie jest aktem li tylko intelektualnym (przekazywania wiedzy), ale angażującym całą osobę i to, czym ona żyje. Metaforycznie można tę sprawę przedstawić na przykładzie sztafety, gdzie zawodnicy przekazują sobie ogień z pochodni na pochodnię. Wychowanie jako przekazywanie nadziei narodowej to więc powierzenie jeden drugiemu wartości narodowych w wolności. W odniesieniu do tego, co mówił Tischner, podobnie wypowiadał się Papież Polak w czasie swej trzeciej pielgrzymki do Ojczyzny, w roku 1987. Píše o tym chociażby Z. Stawrowski: „Jan Paweł II na spotkaniu w Zamku Królewskim w Warszawie

⁵ *Pedagogika*. PWN Leksykon, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 24.

⁶ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005, s. 88.

precyzyjnie ukazał ówczesnym rządcom PRLu, na czym polega odpowiedzialne myślenie o wspólnocie. Nasz przyszły los – mówił Ojciec Święty – «leży w rękach tych, którzy potrafią podać następnym pokoleniom motywy życia i nadziei»⁷.

Przekazywanie nadziei narodowej wychowankowi zachodzi na mocy powierzenia, ale także wiązania nadziei. Jak to można zrozumieć? Wychowawca do patriotyzmu jest powołany do tego, aby ukazywać polską, wspólnotową nadzieję jako wiążącą inne pojedyncze nadzieje poszczególnych osób. Partycypowanie w nadziei wspólnotowej nie oznacza rezygnowania ze swoich nadziei indywidualnych. Aby jednak potrafić to ukazać młodzieży, wychowawca musi być sam do tego przekonany i posiadać do tego kompetencje. Tylko mocą własnego autorytetu będzie władny temu sprostać.

Wychowawca, który jest świadkiem polskiej nadziei, proponuje wychowankowi wartości narodowe do przemyślenia i wyboru. Pisze Tischner: „Jest jakieś koło, które wcale nie jest błędnym kołem, choć stwarza takie pozory. Aby być wolnym, trzeba myśleć; i z drugiej strony, aby myśleć, trzeba być wolnym. Prawdziwy myśliciel nigdy nie będzie niewolnikiem, człowiek naprawdę wolny nigdy nie będzie człowiekiem bezmyślnym. Takie jest koło wychowania. Nauczyciel-wychowawca tkwi w samym środku tego koła. Raz jest lekarzem-położnikiem, który pomaga, by w człowieku urodziło się myślenie, a raz mistrzem wolności – tym, który pierwszy pokazuje, czym może się stać i czym jest sensowna wolność”⁸.

Mamy zatem dwie wartości, do których wychowawca do patriotyzmu przysposabia swoich podopiecznych – myślenie i wolność. Zaczynając od pierwszego z nich, ks. Tischner pisze: „Z myśleniem jest tak jak z chodzeniem: przez chwilę dziecko trzyma się matczynej ręki, a potem odkrywa, że może samo”⁹. W ten sposób autor *Myślenia według wartości* chce przekazać, że co do zasady człowiek potrzebuje mistrza, który wdroży go w arkana myśli, w naszym przypadku myśli narodowej, i nauczy sztuki rzetelnego myślenia. W zbiorze radiowych rozmów wydanych później pod tytułem *Wędrówki w krainę filozofów* Tischner mówił, że uczeń-wychowanek musi wczytać się w dzieła filozofów. W kwestii nas interesującej można by powiedzieć, aby nauczyć się myśleć, i to myśleć „po polsku”, uczeń musi „zajrzeć” do typowo polskiej myśli. Jednakże, aby się w niej nie zagubić, powinien wsłuchać się w to, co mówi mu jego mistrz – wychowawca. To on ma wskazać drogę. Jeżeli tak wielką rolę w procesie wychowania odgrywa myślenie, to dlatego że to w nim Józef Tischner widział jeden z głównych wyznaczników człowieczeństwa. Myślenie jednak nie ma być tylko jakimś dumaniem, marzy-

⁷ Z. Stawrowski, *Budowanie na pasku. Szkice o III Rzeczypospolitej*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2014, s. 10.

⁸ J. Tischner, *Krótki przewodnik po życiu*, Znak, Kraków 2017, s. 77–78.

⁹ Idem, *Wędrówki w krainę filozofów*, Znak, Kraków 2008, s. 9.

cielstwem, lecz ma jasno wyznaczony cel, tj. prawdę. Ma prowadzić człowieka do prawdy. Myślenie ma też powodować osvajanie się ze światem, z historią swej ojczyzny. Osiągając już pewien stopień wtajemniczenia, kierowanie się rozumem musi zakładać również krytyczność – i to nawet do swej wspólnoty narodowej. Dlatego Tischner jako uzasadnioną zakłada możliwość sprzeciwu wobec aktualnego stanu substancji etycznej. „Źle rozumuje ten, kto sądzi, że sprzeciw jest aktem zerwania. Sprzeciw to też akt twórczej wzajemności. Ileż to razy historia Polski wyrażała wdzięczność tym, którzy się Polsce sprzeciwiali”¹⁰. Nie tyle więc lojalność i ślepe trwanie przy dziedzictwie przodków, ale troska o prawdę. Trzeba niejako ocenić i wybrać to, co z historii dobre. Krytyczność wobec swego narodu musi jednak być dokonywana w imieniu troski o Polskę jutra.

Drugą z wartości, do których wychowawca do patriotyzmu ma przysposabiać uczniów, jest wolność. „Problemem najciekawszym, najpiękniejszym jest problem jeden: w jaki sposób człowiek może obudzić w drugim człowieku poczucie wolności. Bo zazwyczaj zastanawiamy się nad tym, co ja powinienem zrobić, żeby drugim tak, a nie inaczej pokierować. Ale pokierować drugim to znaczy zagrać z nim w jakąś grę, może nawet zapanować nad nim. Tymczasem najgłębszym problemem wychowawczym nie jest to, w jaki sposób panować nad człowiekiem, ale w jaki sposób obudzić w nim człowieczeństwo. A człowieczeństwem tym jest wolność”¹¹. Wychowawca jest powołany, aby w wychowanku taką wolność obudzić.

W tym miejscu należy wyjaśnić pewną ważną kwestię. Mianowicie w filozofii Józefa Tischnera występuje rozróżnienie między narodem i ojczyzną. Naród to wartości zastane, np. kultura, język tradycja, a ojczyzna to wartości wybrane. Filozofia wychowania, którą formułuje autor *Sporu o istnienie człowieka*, wskazuje, że wychowawca-nauczyciel może wprowadzić wychowanka w tajemnicę narodu, wyczulić na prawdę i pozostawić wybór ojczyzny samemu wychowankowi. Tylko wtedy człowiek może dojrzywać do człowieczeństwa poprzez stawianie się moralnym podmiotem. Jeden z uczniów filozofa z Łopusznej pisał o tym wątku swojego mistrza: „Postawa moralna, bycie moralnym podmiotem polega na tym, że spośród tego, co nas otacza, dokonujemy świadomego refleksyjnego wyboru – aktu rozumnej wolności”¹².

Wychowawca, aby wychowywać, musi chcieć spotkać swojego wychowanka. Wychowawca do polskości powierza wychowankowi wspólną nadzieję, wychowując do patriotyzmu, do umiłowania wartości. „Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, języka czy samego krajobrazu ojczystego.

¹⁰ Idem, *Polska jest Ojczyzną*, Editions du Dialogue, Paris 1985, s. 110.

¹¹ W. Bereś, A. Więcek Baron, *Tischner – życie w opowieściach*, Warszawa 2008, s. 235.

¹² Z. Stawrowski, *Tischner o narodzie i Ojczyźnie*, [w:] *Maski i twarze patriotyzmu*, red. M. Karolczak, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2012, s. 16.

Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu”¹³. Jednakże Tischner mówi ponadto, iż wychowanek również powierza swoje nadzieje wychowawcy. Znaczy to, że w procesie wychowawczym uczeń ufa mistrzowi. Wierzy, że to on prowadzi go ku dobru, przez polskość, do wewnętrznego rozwoju. Stąd więź wychowawcza jest więzią dialogiczną opartą na wierności. Dopiero pełne spotkanie wychowawcy i wychowanek, które w filozofii J. Tischnera jest wydarzeniem, odsłania prawdziwą istotę kształcenia i wychowywania. Zaufanie wynikające z powiernictwa nadziei opiera się na wierności, czyli potwierdzaniu wyboru. Wierność to wzajemność stale aktualizowana i potwierdzana. Filozof z Krakowa większą troskę o tę więź nakłada na wychowawcę. Przywoływał w *Etyce solidarności* zachowanie Janusza Korczaka, który nie pozostawił swoich wychowanków i towarzyszył im po śmierć w komorze gazowej. Oznacza to, że wychowawca musi bronić swojego wychowanek i wstawiać się za nim na wspólnej drodze ku dobru. Los wychowanek nie może być mu obojętny. Odnosząc myśl autora *Etyki solidarności* do obecnej sytuacji w świecie, P. Walczak pisze: „Funkcjonowanie współczesnych systemów edukacji ujawnia głęboki kryzys relacji międzyludzkich. Przejawem tego kryzysu jest instytucjonalizacja procesu wychowania, sztuczność sytuacji wychowawczych, w których nauczyciele i uczniowie odgrywają wytyczone role. Sytuacja ta nie sprzyja autentycznym i szczerym kontaktom międzyludzkim, które są istotnym elementem wychowania”¹⁴. Bez prawdziwego spotkania wychowywanie – zdaniem Tischnera – będzie jedynie formowaniem przyzwyczajień i przekazem informacji.

Reasumując, odpowiedzmy sobie na pytanie, skąd bierze się autorytet wychowawcy? Niewątpliwie stąd, że winien być on znawcą określonej problematyki, tj. powinien znać się na przedmiocie, którego naucza. Musi być również przekonany co do tego, co przekazuje oraz robić to z pasją. Ponadto z właściwego uzasadniania wymogów stawianych wychowanekom. „Ale ktokolwiek przypomni sobie swych własnych wychowawców, ten chyba odkryje, jak olbrzymi wpływ na ludzi wywierają ci wychowawcy, którzy przede wszystkim potrafią uzasadnić to, czego od wychowanek wymagają”¹⁵. Powyższe słowa potwierdzają profesjonalną i autentyczną postawę wychowawcy. Wychowanie, które dokonuje się poprzez spotkanie, musi być oparte na wierności. Taka jest logika dobra również w spotkaniu tego typu.

¹³ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005, s. 71–72.

¹⁴ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 167–168.

¹⁵ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Znak, Kraków 2014, s. 41.

1.3. Wkład Kościoła katolickiego w sprawy wychowania w Polsce

W kwestii wychowawczej roli Kościoła katolickiego J. Tischner przede wszystkim kładzie nacisk na rozumienie Kościoła jako wspólnoty mistycznej, a mniej jako na instytucję. Instytucja jest ważna, ale wtórna – ma służyć przekazywaniu Ewangelii, a nie odwrotnie. Powiązanie istotowe Polski z chrześcijaństwem jest dla Tischnera czymś oczywistym. Co wniósł Kościół w dzieje narodu, w dzieje Polski? Na to pytanie odpowiedzi zgodnej z myślą autora *Filozofii dramatu* udziela Jan Paweł II podczas swojej pierwszej pielgrzymki do Ojczyzny. „Kościół przyniósł Polsce Chrystusa – to znaczy klucz do rozumienia tej wielkiej i podstawowej rzeczywistości, jaką jest człowiek. Człowieka bowiem nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa”¹⁶. Biorąc pod uwagę prezentowanie przez Tischnera postrzegania zakorzenienia filozofii wychowania patriotycznego w filozofii człowieka, nie może już budzić wątpliwości, że właściwe rozumienie człowieka przez chrześcijaństwo ma być tym szczególnym wkładem w wychowywanie pokoleń Polaków. Tak widzi to filozof z Łopusznej, który sam kiedyś mówił, że pragnie zostać zapamiętany jako myśliciel reprezentujący szeroki horyzont myślenia chrześcijańskiego. Kim więc jest człowiek według chrześcijaństwa? Jest dzieckiem Boga samego – osobą, kimś, kto posiada niezbywalną godność.

Józef Tischner w artykule *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego ze zbioru Świat ludzkiej nadziei*¹⁷ wskazuje na trzy aksjomaty wychowawcze, które zasadzają się na rozumieniu człowieka przez uczniów i świadków Jezusa Chrystusa.

Pierwszym z nich jest wolność osoby. Człowiek jest autentycznym sprawcą swych czynów i tylko za takie z wolności płynące ponosi odpowiedzialność. Stąd narzucając człowiekowi zachowania, trafia się w próżnię. Wartości, w tym patriotyczne, nie mogą być narzucane, ale dobrowolnie przyjęte i praktykowane z przekonania.

Drugi aksjomat stanowi fakt, że osoba jest jednostką zindywidualizowaną. Nie ma i nie może być dwóch takich samych ludzi. Oznacza to, że każdy człowiek idzie swoją własną drogą. Nie zawsze to, co trafiało do przekonania jednego ucznia, trafi i do drugiego. Nie można więc na stałe przyzwyczaić się do utartych sposobów nauczania i wychowywania.

Trzecim aksjomatem jest obiektywna hierarchia wartości. Wynika stąd wiara, że wartości nie są relatywne, ale właśnie obiektywne. W tym punkcie Józef Tischner próbuje polemizować z czymś, co nazywa legalizmem wychowawczym, czyli np. uczeniem bezkrytycznego szacunku do prawa dlatego, że jest prawem. Powinno być zgoła inaczej, wskazuje filozof, mianowicie szacunek dla prawa, autorytetu

¹⁶ Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny*, Znak, Kraków 2012, s. 22.

¹⁷ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Znak, Kraków 2014.

wynika z obiektywnych wartości. Tischner powie wręcz, że wychowanie bez uzasadnienia jest podsyte duchem relatywizmu etycznego. Dopowie ponadto, że bez tych trzech aksjomatów wychowanie przestaje być typowo ludzkie, a staje się zwykłą tresurą. „W efekcie [odrzućcia chrześcijańskiej antropologii – przyp. P.Z.] pozostała tylko nauka posłuszeństwa, będąca najczęściej jedynie... umiejętnością dostosowania się do wszelkiego bałaganu”¹⁸.

Kościół za sprawą Ewangelii niesie osobową wizję człowieka, ale także – zdaniem Tischnera – wiąże ludzkie nadzieje. Czyni to wszystko przez trud pracy apostołskiej. Wiązanie nadziei wskazuje najpierw na wartość i legitymizuje nadzieję. W myśli chrześcijańskiej nadzieja nie jest optymizmem co do przyszłości, ale obietnicą, którą daje Bóg. Obietnica w sensie religijnym oznacza tu szansę na zbawienie. Tego zdaniem autora *Filozofii dramatu* Kościół uczył od pokoleń.

Tischner wskazuje na słabość intelektualną polskiego Kościoła (tzn. że nie wydał on z siebie żadnej wielkiej teologii), a jednocześnie na jego specyfikę, która wynika z polskiej historii pełnej wojen. Chodzi tutaj o to, że w ogromnej mierze dramat narodowy Polaków nie sięgał wątpliwości w życiu i w wierze. Podstawową sprawą była utrata nadziei – rozpacz. Wątpliwość burzy spokój rozumu, rozpacz doprowadza do depersonalizacji. Stąd Kościół w Polsce skupiał się na sprawach, wynikałoby, bardziej fundamentalnych niż te, którymi żyła myśl chrześcijańska na Zachodzie. Józef Tischner, który znany był z krytycznych uwag co do polskiej religijności, w kwestii apostołstwa nadziei Kościół w Polsce gloryfikuje wręcz. Wskazuje tutaj na samarytańskiego ducha, który się przez ten rodzaj duszpasterskiej troski przejawia. Wierzący w Polsce mogli nie mieć kompetencji, aby spierać się o transsubstancjację, ale znali się na biedzie bijącej z twarzy drugiego człowieka. To widzenie biedy i chęć reakcji na to zło to też załuga siewu Ewangelii w Polsce.

Jakkolwiek akcent ks. Tischnera spoczywał na Ewangelii, to jednak widział też znaczenie instytucji Kościoła, która istnieje po to, aby w sposób zorganizowany przypominać o nadprzyrodzonej wyborze człowieka przez Boga i *eo ipso* o godności człowieka. Kościół miał i dalej ma w Polsce swoje ważne zadania wychowawcze.

2. Drogi wychowania

2.1. Szkoła pracy ojczyściej

Właściwa droga wychowania patriotycznego wiedzie poprzez pracę. Dzięki niej człowiek wewnętrznie dojrzewa do człowieczeństwa – jak twierdzi Tischner. Dodatkowo to dzięki pracy osoba ludzka przede wszystkim partycypuje w na-

¹⁸ Ibidem, s. 37.

rodowych wartościach, zarazem materialnych i duchowych. „Człowiek wybiera ojczystą ziemię, gdy wybiera warsztat pracy. Podejmuje pracę, wchodząc w duchową ojczyznę, by rozwijać dzieło rozpoczęte już przez innych. Człowiek chce pracować wśród swoich, na swoim i kontynuować swoje dzieło”¹⁹. Można powiedzieć, że poprzez ten wysiłek wychowanek uczy się sensownej wolności i myślenia. Patrząc na tę celową działalność człowieka, autor *Sporu o istnienie człowieka* wskazuje na trzy aspekty w kontekście wychowania patriotycznego; są to kolejno: etyczność, dialogiczność, nadzieja.

Praca jest działaniem z zakresu etyki, tzn. walor podmiotowy ma w niej znaczenie istotniejsze od przedmiotowego. Najważniejsze jest to, kto ją wykonuje, a w dalszej kolejności to, jak i co czyni. Nie oznacza to, że samo wykonywanie pracowniczych czynności jest mało ważne. Otóż ważne, i to nawet bardzo, ale nie najważniejsze. Ustawienie na pierwszym miejscu etyki jest spowodowane tym, że praca stanowi to, co wyróżnia człowieka ze świata natury. Tylko człowiek ma możliwość ją wykonywać, zwierzęta nie mają do niej dostępu. Sięgając do myśli G.W.F. Hegla, ks. Tischner przytacza ważny cytat świadczący o przynależności pracy tylko do świata ludzkiego. „Praca to hamowanie pożądań” – pisał wielki filozof z Jeny, autor *Fenomenologii ducha*. Józef Tischner przytacza to zdanie w kontekście swojej myśli i adaptuje na potrzeby filozofii wychowania patriotycznego. Jak to rozumieć? Zwierzęta biegną za nakazami instynktu, nie mogą tego wewnętrznego naporu przełamać. Tylko człowiek, który przez swą konstrukcję również uczestniczy w świecie przyrody, jest w stanie hamować pożądania. Jednakże świat przyrody całkowicie go nie ogarnia. Człowiek przekracza naturalne uwarunkowania przede wszystkim przez swą duszę, która nie jest materialna. Tutaj Józef Tischner odpowiada tak jak klasycy starożytnej filozofii, np. Sokrates i Arystoteles. Jak ta praca w kontekście hamowania pożądań wygląda? Można podać następujący przykład. Jednostka ludzka upolowawszy zwierzę jest w stanie odroczyć moment konsumpcji. Nie musi zjeść surowego mięsa, ale może je usmażyć, przyprawić i dopiero tak przygotowane spożyć. Człowiek podejmuje pracę, odraczając moment zaspokojenia swoich pożądań. Mimo to podnajmuje ją, aby te pożądania zaspokoić, aby przy życiu się utrzymać i to życie rozwijać, tworząc w ten sposób kulturę. Wymiar etyczny pracy jest kluczowy dla rozwoju człowieka. Józef Tischner na poparcie swoich słów przywoływał często przykład kowala. Kowal nie ma problemu w „rozumieniu się” na swojej pracy. Wie, jak do czerwoności rozgrzać żelazo, aby było zdatne do obróbki. Wie także, jakich narzędzi użyć, aby pracę wykonać zgodnie ze swoją profesją. Wykonawca jest świadomy, kto tę pracę u niego zamówił i kiedy nastanie data odbioru gotowego dzieła. Wie, że był to rolnik, który użyje wozu do obsiewu swych pól. Jaka wiedza jest jeszcze niezbędna, aby zwiększyć wydajność? Czy kowal powinien wiedzieć, czy wóz będzie prowa-

¹⁹ J. Legięć, *Człowiek w filozofii pracy Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2012, s. 240.

dzony po górzystym, czy płaskim terenie? A może powinien też znać się chociaż na elementach fizykalnej teorii ciała stałego? Taka wiedza według ks. Tischnera nie pomaga, ale też i nie przeszkadza w działaniach. Co zatem będzie istotne? Niezbędną wiedzą jest przekonanie kowala, że są swoją pracą otrzyma sprawiedliwe wynagrodzenie. Nie jest to wiedza techniczna, lecz etyczna.

Mimo że tylko człowiek jest zdolny do pracy, to jednak pracować nie musi. Może, lecz nie musi. Wskazuje to, że – zdaniem ks. Tischnera – praca też stanowi wartość. Podejmuje się pracę przede wszystkim na mocy swej wolnej decyzji. Działanie nie jest nastawione na samo działanie, lecz skierowane na innych. Autor *Etyki solidarności* myśli tu o rodzinie jako o celu podejmowanych wysiłków. Praca ma na celu utrzymanie rodziny, a szczególnie wynika z troski o dzieci.

Drugim aspektem jest dialogiczność. Praca jest dialogiem wertykalnym i horyzontalnym, rozmową z minionymi pokoleniami. Oznacza to, że człowiek/Polak pracując, wchodzi już w pewien jej stan. Nie musi rozpoczynać od zera – wchodzi do utworzonego warsztatu, korzysta z gotowych narzędzi itd. Później to on przekazuje udoskonalony i pomnożony jej stan następnym generacjom. Dialog horyzontalny to praca współczesna, aktualna, przez fakt specjalizacji rozczłonkowana na wiele różnych etapów, gdzie każdy z pracowników ma do odegrania ważną rolę. Ta niepowtarzalna rola to część pracy – z pewnej perspektywy jej element, który w powiązaniu z pracą innych tworzy produkt właściwy.

Praca jest rozmową. Ktoś jest maszynistą, dlatego że ktoś chce być pasażerem. Mamy tutaj zatem obraz pracy oparty na wzajemności. Rozmowa składa się ze słów – dobrze wykonana praca to dobre słowo skierowane w stronę drugiego. Słowo ma to do siebie, że jest zarazem jednostkowe i wspólne. Jest moje dlatego, że ja je wypowiadam. Jest dla wszystkich, gdyż jego znaczenie są w stanie zrozumieć wszyscy.

„Praca ma to do siebie, że przede wszystkim łączy ludzi – i na tym polega jej siła społeczna: siła budowania wspólnoty”²⁰. Mocą pracy – zdaje się mówić Józef Tischner w sukurs Janowi Pawłowi II – jest jej wewnętrzna logika, wręcz gramatyka. Ta immanentna mądrość, która działa podobnie do jakiegoś dobrego fatum, dąży poza nawet intencjami osób do zgody między ludźmi. Nie jest to wymysł Józefa Tischnera, że współczesna praca tak wygląda, ale obecny stan jej rozwoju. Praca w swym rysie dialogicznym jest wymuszona przez postęp. Implementacja najnowszych osiągnięć nauki i techniki w procesie pracy nadała ludzkim wysiłkom nowego biegu. Doprowadziło to do wielostronnego i wieloaspektowego podziału pracy. Trudno dziś spotkać taki zakład pracy, gdzie jedna i ta sama osoba odpowiada za wszystkie etapy produkcji. Jeden i ten sam produkt jest formowany

²⁰ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 2009, s. 195.

za pomocą wielu rąk. Z kolei wysiłek fizyczny został w dużej mierze zastąpiony wysiłkiem intelektualnym. Specjalizacja stała się katalizatorem dla zwiększonego zapotrzebowania na podnoszenie swych kwalifikacji zawodowych w konkretnych odsłonach produkcji. Przekaz informacji stał się niezbędny w procesie pracy. Stąd Józef Tischner wskazywał, że praca dziś staje się coraz bardziej sprawą umysłu. Bardziej niż z siłą mięśni kojarzy się dziś z myśleniem. A za Norwidem dodaje – czynnym myśleniem. „Jest to myślenie, które zmienia się w czyn, i czyn, który się zmienia w myślenie. A wartością podstawową myślenia jest prawda. Stąd nieodłączna wartość prawdy od pracy. I wydawało mi się, że tak jak dawniej miarą ludzkiej pracy była sprawiedliwość, tak teraz miarą ludzkiej pracy jest prawda”²¹. Zadaniem człowieka-pracownika jest uczestnictwo w tym myśleniu, a zadaniem nauczyciela zawodu – przysposobienie do takiego myślenia. W zależności od tego, jak mocno i jak szeroko pracownik w to myślenie się zaangażuje, niezbędne będą dobrze kształcące uniwersytety zarazem techniczne i humanistyczne, szkoły zawodowe itd. Jak mówił Tadeusz Gadacz, uczeń Tischnera, odnosząc się do słów Otto F. Bollonowa: „Intelekt powie nam, jak budować dom. Ale tylko rozum nauczy nas, jak w nim pokojowo zamieszkiwać”. Gadacz intelekt przypisywał szkołom technicznym, rozum humanistycznym. Specjaliści z obu tych dziedzin są potrzebni Polsce. Reasumując, praca dziś jest jednoczącą ludzi siłą myślenia. Poprzez współpracę w swoim zakładzie pracy ludzie stają się bliżsi sobie nawzajem. Zawiązuje się między nimi więź – w ramach jednego zakładu, jak i w wymiarze międzyzakładowym. Tischner mówi też, że poeta, ksiądz, filozof może wykonywać swoją pracę służącą życiu przez nadawanie mu sensu, tylko dlatego że ktoś inny, rolnik, piekarz, murarz, dbają o zachowanie tego życia. Jeden zależy od drugiego, na tym polega wzajemność. Praca w tym sensie buduje wspólnotę narodową.

Trzecim aspektem pracy w kontekście patriotycznego wychowania jest nadzieja. Praca, aby była sensowną, musi być owocująca. Jakie znaczenie wychowawcze ma ten fakt? Przede wszystkim każdy pracownik w przydzielonej mu części produkcji musi czuć odpowiedzialność za tę część. Jeśli on zawiedzie, jeśli wykona pracę niewłaściwie, to efekt finalny będzie wadliwy (np. nakrętki nie będą pasowały do butelek). Jeśli myślenie odzwierciedla aktualny stan pracy, to trzeba powiedzieć, że solidny pracownik to człowiek prawdomówny, prawdziwie wykonujący swe zadania. Praca nieowocująca z winy konkretnego pracownika sprawia, że praca innych biorących udział w produkcji idzie na marne, trud wspólnotowy jest marnotrawiony. Ponadto sam owoc pracy musi być potrzebny. Trzeba wykonywać takie profesje, na które jest realne zapotrzebowanie w Ojczyźnie, inaczej działalność człowieka będzie beznadziejna.

²¹ J. Tischner, *Rekolekcje paryskie*, Znak, Kraków 2013, s. 26.

Dla Tischnera „pracować na tym świecie to zakorzenić się”²². Wynika z tego, że poprzez pracę człowiek zawiązuje więź ze światem. Idąc tropem metafory, którą krakowski filozof stosuje, można powiedzieć, że osoba zapuszcza korzenie. Świat zmienia, ludzie stają się jego. Świadczy o tym słówko „mój” („mój świat”, „moja ziemia”, „moi ludzie”). Zatem wsiąkanie niejako w narodowe wartości będzie dokonywało się mocą zakorzenienia, które jednak nie ma być celem dla siebie, lecz środkiem do zdomowienia. Pracę podejmuje się po to, aby mieć środki potrzebne do wybudowania domu, gdzie człowiek może żyć prawdziwie, po ludzku razem z innymi domownikami, tj. rodziną. Poprzez trudy (różnorakie poświęcenia, wyrzeczenia) wpisane w ramy tej działalności człowiek duchowo wzrasta i rozwija swój ludzki potencjał. Jest to też właściwa droga wychowawcza prowadzona w duchu chrześcijańskiego dziedzictwa.

W tym miejscu należy dodać, że nie wszystko pracą może być nazwane. Warunkiem uzyskania takiej godności musi być służba życiu. Stąd np. działania obywatelskie nazywane mianem pracy nazwane być nie mogą.

2.2. Troska o sumienie

Rozumienie sumienia ma pewną historię w filozofii, począwszy od Sokratesa, odwołującego się do swego *daimoniona*, wewnętrznego głosu, jak i w Kościele katolickim (szczególnie po II soborze watykańskim). Józef Tischner wiele o sprawach sumienia pisał w czasie rodzącej się na jego oczach w Polsce solidarności międzyludzkiej.

Za Immanuelem Kantem można by powiedzieć, że sumienie to idea regulatywna. Nigdzie za pomocą metod zaczerpniętych z nauk empirycznych nie jesteśmy w stanie wskazać jego istnienia. Idea regulatywna – jak o tym pisał filozof z Królewca – występuje w celu regulowania naszych procesów poznawczych. Kościół katolicki po II soborze watykańskim stawia na sumienie jako na intymne miejsce spotkania człowieka z Bogiem. Sumienie nie jest w rozumieniu Kościoła irracjonalną władzą, lecz domeną rozeznawania, gdzie myślenie jest niezbędne. Jeden ze współczesnych wybitnych etyków ks. Andrzej Szostek pisze tak: „Potocznie sumienie pojmuje się niekiedy tak, jakby pochodziło z innego świata niż świat wartości – jakby było swego rodzaju odruchem emocji, a nie rzeczywistym rozpoznaniem. Jeśli ktoś traktuje sumienie jako odruch emocji – i odwołuje się do niego jako do ostatecznej instancji – to jestem zatrzwożony, bo emocje są i relatywne, i zmienne. A sumienie ma charakter racjonalny”²³. Józef Tischner, filo-

²² J. Legięć, op. cit., s. 241.

²³ A. Szostek, I. Dudkiewicz, *Uczestniczyć w losie Drugiego. Rozmowy o etyce, Kościele i świecie*, Biblioteka „Więzi”, Warszawa 2018, s. 27–28.

zof, który – jak mawiał Leszek Kołakowski – został wykarmiony duchem posoborowym, również w proponowanej przez siebie aksjologii na sumienie stawia. Mówił, że jest ono niezwykłą mocą, z której może chcieć korzystać człowiek dla dzieła budowania swego człowieczeństwa. Poza tym nie znajdujemy tej mocy nigdzie indziej we wszechświecie. Potrafi ona pobudzić człowieka do osiągnięcia szczytów heroizmu oraz najgłębszej skruchy. Autor *Etyki solidarności* podkreślał, że dzieje ludzkości są pełne przykładów osób, które zwyciężały w wojnach najsilniejszych wrogów, a uginały się pod ciężarem własnego sumienia. Bywało przecież i tak, że ludzie kierowani tym wewnętrznym głosem osiągnęli świetność, a inni uciekali od niego, wybierając samobójczą śmierć. Piotr Apostoł i Judasz to w naszym kręgu kulturowym symbole przejawiania się mocy sumienia. Dla Tischnera dzięki tej władzy jesteśmy w stanie w ogóle dostrzegać wartości, które są wokół nas. Właśnie czucie wartości, podziw dla nich oraz chęć ich realizacji ma swój fundament w sumieniu. Filozof pisze o nim między innymi tak: „Sumienie wprawia wszystko w ruch. Jest ono mocą, która skłania do zmiany, do postępu, do tego, by osoba ludzka budowała siebie na fundamencie nadziei, którą odkrywa jako najistotniejszą dla siebie w sobie. Dopiero sumienie czyni z istoty ludzkiej osobowość w pełnym tego słowa znaczeniu moralną”²⁴. Komentując te słowa, można powiedzieć, że rola sumienia okazuje się fundamentalna dla budowania człowieczeństwa człowieka. Dzięki niemu może odbywać się dojrzewanie człowieka w dobru.

Człowiek jest człowiekiem, gdyż ma sumienie – to stwierdzenie stanowi aksjomat Tischnerowskiej antropologii. Jak należy to sumienie kształtować, wychowywać? Niewątpliwie trzeba przedstawiać przed młodymi ludźmi perspektywę nadziei na przyszłość oraz powierzać im tę nadzieję. Ponadto przede wszystkim trzeba przez tworzenie właśnie takiej atmosfery wychowawczej zachęcać, aby młodzi chcieli w ogóle mieć sumienie. Tę wskazówkę Józef Tischner czerpie z myśli Martina Heideggera i konsekwentnie ją powtarza. Wiara w sumienie zakłada pewien antropologiczny optymizm. Człowiek ma zdolność do tego, aby być lepszym niż jest. Jeśli nawet w toku wychowywania czy później adept pobłądzi, zboczy z kursu, to chcąc mieć sumienie, jest w stanie siebie odbudować.

Wielu krytyków twórczości i działalności ks. Józefa Tischnera zarzucało mu zbytnią wiarę w człowieka. Wielki Agatolog z Łopusznej uważał, że osobie ludzkiej w gruncie rzeczy chodzi o dobro, że jest do tego dobra zdolny i że ono wyzwala go z bezsensu swej egzystencji. Fakt, że taki optymizm w myśli krakowskiego filozofa przejawia się na kartach wszystkich jego dzieł, potwierdzili chociażby uczniowie księdza, dedykując mu na sześćdziesiąte urodziny książkę o znamienym tytule *Zawierzyć człowiekowi*.

²⁴ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] ibidem, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2001, s. 67.

Człowiekowi można zawierzyć, uczniowi i wychowankowi można i trzeba zaufać, że odczyta i wybierze ojczyście wartości i dzięki sumieniu zawalczy o nie, np. poprzez codzienną rzetelną pracę. Sumienie zatem stanowi tę ważną moc w samym człowieku, dzięki której człowiek jest w stanie wczytać się w dziedzictwo, wybrać je i pozostać mu wiernym. Ciekawe i to, że koncepcja sumienia jako władzy rozeznawania, czyli bliskiej myśleniu, zasadza się także na fundamencie wolności. Mamy tutaj zatem przejawiające się też poprzez sumienie dwie naczelne wartości wychowawcze, w których zdaniem ks. Tischnera, należy wzrastać i je praktykować.

Autor *Filozofii dramatu* uważał, że na poziomie sumień tworzy się najgłębsza solidarność wspólnotowa – tych, którzy uczestniczą w jednej i tej samej substancji etycznej. W rzeczywistości ludzie nawet nie muszą być do końca świadomi. Łączy ich ciało, krew, mowa, krajobraz itd. Świadomość ta może pojawiać się dopiero w momencie zagrożenia wspólnych wartości, np. cierpień narodowych. Faktem jest, że myśl Józefa Tischnera kształtowała się w określonych warunkach społecznych i historycznych. „Robił filozofię” z tego, co najbardziej konieczne *hic et nunc*, stąd mocno jest ta myśl naznaczona ówczesnych czasem. Krakowski filozof zwracał wtedy uwagę na choroby polskiej pracy spowodowane przez narzucony komunistyczny system władzy. Stąd w *Etyce Solidarności* napotykaemy analizy cierpień związanych z różnorodnym wyzyskiem ludzi pracy. To właśnie, aby przeciwdziałać temu kryzysowi, aby tonizować ból wyzyskanych, pojawia się ruch solidarności, który był niezwykle etycznym wydarzeniem. Tak w każdym razie analizował to Tischner. Formułę, która idealnie pasowała Józefowi Tischnerowi do opisu tego wydarzenia, stanowiły słowa zaczerpnięte z *Listów św. Pawła*: „Jeden drugiego ciężary noście, a tak wypełnicie prawo Boże”. Wydarzenie było jednostkowe i przeszło do historii, ale prawda o nim ma charakter trwały i uniwersalny. Mianowicie według Tischnera człowiek chcący mieć sumienie, odpowie na wezwanie Ojczyzny. W każdym razie tylko taki człowiek będzie skory do zaangażowania na rzecz spraw narodowych. Przejawiać się może różnorodnie. Najczęściej przez solidną pracę, ale nierzadko też duchową i fizyczną obroną ważnej sprawy, obroną konkretnych ludzi, domów, świątyń, warsztatów pracy, cmentarzy. Tym samym wszystkiego, co Polskę stanowi. Zatem tylko tacy ludzie będą gotowi do obrony polskiego dziedzictwa i zatroszczą się, pomnażając je w duchu nadziei aktualnie przez naród przeżywanej.

Wychowanie sumień młodych pokoleń przez zaszczepienie im chęci posiadania sumienia stanowi sprawę fundamentalną. Sumienie, choć jest w stanie tworzyć najgłębszą wspólnotę między ludźmi, to w swej istocie ma charakter jednostkowy, indywidualny. Tam człowiek niejako rozmawia z sobą samym, a także z Bogiem. To właśnie we wnętrzu człowieka rodzi się indywidualne przekonanie co do polskości, miłość do Ojczyzny, która stanowi drogę do człowieczeństwa. Tej miłości nikt nie jest w stanie człowiekowi narzucić. Wartości te można jedy-

nie proponować, najlepiej przez osobisty przykład. Wskazuje to, że los Ojczyzny rozstrzyga się we wnętrzu osoby, w chęci jej posiadania. Jeśli człowiek w swym wnętrzu nie będzie kultywował wartości narodowych, to ostatecznie na nic się zdadzą zewnętrzne prawa i obyczaje. Innymi słowy: niepodległość Polski polega na niepodległości polskich sumień. Analizując burzliwe wydarzenia lat 80. XX w. w Polsce, ks. Tischner przyrównywał troskę o sumienia i zrodzoną między nimi solidarność do sadzenia lasu. Las staje się bardziej lasem, gdy wzrasta. Solidarne sumienia wzrastają, dojrzewają przez to, że stają się jeszcze bardziej sumieniami. Opis ten ma tu znaczenie fundamentalne dla odróżnienia patriotyzmu od nacjonalizmu. Patriotyzm opiera się na sumieniu, które wzrasta przez bycie jeszcze bardziej sobą. Oznacza to troskę o wartości, o wzajemność między rodakami. Nigdy nie będzie przeciw innym. Tutaj jest zawarty ewidentny bezpiecznik chroniący przed nienawiścią.

3. Cel wychowania

3.1. Myśleć dobro we wspólnocie

Uczynienie ludzi lepszymi jest celem wychowania patriotycznego. Wychowanie dąży do pobudzania miłości do Polski realizującej się we wspólnym myśleniu dobra – współmyśleniu. W ogóle dobro stanowi najważniejszą wartość filozofii Tischnera. Przecież agatologia, którą rozwijał, to nic innego jak filozofia dobra. Filozofia wychowania patriotycznego ma w niej głębokie zakorzenienie. Uznanie dobra przed bytem stawia autora *Sporu o istnienie człowieka* w nurcie tradycji zapoczątkowanej przez Platona, a w czasach Tischnera mocno rozwijanej przez Emmanuela Levinasa. Krakowski filozof mówi więc nie tyle, że wszystko, co istnieje, jest dobre, lecz raczej, że dobrze jest istnieć. Tak najkrócej można scharakteryzować ten nurt agatologiczny. Myślenie dobra, jak również dobre myślenie mają tu swoje kluczowe zadanie.

Myślenie to jedno z bardzo ważnych kwestii analizowanych przez Józefa Tischnera. Myślenie o myśleniu interesowało go od początku profesjonalnego zajęcia się filozofią. Uważał, że stanowi ono ratunek dla każdej osoby, stąd i dla Ojczyzny. Człowiek na pewnym etapie swej historii nazwał siebie *homo sapiens*, gdyż to właśnie w oświetlającej życie myśli widział szansę na swoje wybawienie. Autor *Polskiego młyna* analizował problem struktur myślenia w artykule *Myślenie religijne*, pochodzącym z 1980 r. W tekście tym ukazywał, że każde myślenie, nie tylko religijne, posiada trzy wymiary: osobowy – „kto”, dialogiczny – „z kim” oraz intencjonalny/przedmiotowy – „o czym”. Do opisu pierwszego Tischner przywoływał postać św. Augustyna i jego rozważania zawarte w dziele *De magistro*. Chodzi o koncepcję wewnętrznego nauczyciela/wychowawcy utwierdzającego człowieka

w pewności, że jest on w stanie dojść do prawdy. „O tym bowiem, czy prawdą jest to, co słyszymy, pouczyć nas może tylko Ten, który przez słowa z zewnątrz przypomniał nam, że mieszka w naszym wnętrzu. Z jego pomocą, w miarę postępów w poznaniu, rozplomieniać się będzie moja miłość ku Niemu”²⁵. Nauczyciel ów w sercu człowieka to Chrystus. Jest On niezbędnym apriorycznym warunkiem możliwości poznania prawdy w ogóle. Drugim aspektem stanowi myślenie „z kimś”. Człowiek odkrywa – mówi Tischner – że jest zbyt ograniczony, aby samotnie dochodzić do wiedzy. Potrzebuje kogoś, kto mu tę drogę utoruje, wtajemniczy, przekaze aktualny jej stan. Stąd dialogiczny wymiar myślenia charakteryzuje się wzajemnością współmyślenia. Wiarygodność przekazu będzie mierzona poświęceniem. Tylko świadectwo realizowane na polu wspólnie przeżywanego dramatu może być do końca wiarygodne. Trzeci wymiar intencjonalny pozwala na uzyskanie pewności przedmiotowej – zgodności sądu z rzeczywistością.

Na potrzeby niniejszego artykułu, w którym przeanalizowano sprawę wychowania patriotycznego, uzasadnione jest, aby ukuć pojęcie „myślenie ojczyste”. Należy nadmienić, iż Tischner nigdy tego określenia nie stosował. Ten rodzaj myślenia właśnie powinien ukazywać wychowankowi wychowawca do patriotyzmu. Ono oddaje intencje autora *Polskiego kształtu dialogu* i dodatkowo najlepiej ukazuje ruch myśli ku dobru. Właściwie trzeba by powiedzieć, że jest myśleniem od wewnątrz – nie myśleniem o Polsce, ale myśleniem Polski. Człowiek zaangażowany w narodowy dramat widzi Polskę z innej, głębszej perspektywy – perspektywy miłości.

Myślenie ojczyste jest wartością dla każdego zaangażowanego w narodowy dramat Polaka. Wyraża dramat Ojczyzny oraz jest tegoż dramatu integralną częścią. Uzupełniając myśl Józefa Tischnera w tej sprawie, należałoby dodać, że wymiary myślenia są dwa – dialogiczny i przedmiotowy. Oba mieszczą się w jednym podmiocie myślenia. Z kolei wewnętrzny nauczyciel/Chrystus to w przełożeniu na kategorie filozoficzne nadzieja, że w ogóle myśl jest w stanie uchwycić prawdę i to prawdę obiektywną. Wymiar dialogiczny i przedmiotowy myślenia – kontynuowałby Tischner – występują we wzajemnej zależności. Obowiązuje jednak między nimi hierarchia ważności. Istotniejszy jest wymiar dialogiczny – to on ma pierwszeństwo nad przedmiotowym. „To, z kim myślimy, wpływa decydująco na to, o czym myślimy, i na to, jak myślimy”²⁶. Taki układ będzie wskazywał, że myślenie najpierw ma prowadzić do porozumienia między ludźmi, stąd też znaczenie prawdy, która ludzi łączy. Stąd wniosek następujący: to dobro w najwyższym znaczeniu jest prawdą w myśli Tischnera. Takie ujęcie sprawy w szczególności wyraźnie przedstawia się dla człowieka w miejscach na ziemi.

²⁵ Św. Augustyn, *O nauczycielu*, [w:] idem, *Dialogi filozoficzne*, Znak, Kraków 1999, s. 485.

²⁶ J. Tischner, *Kryzys myślenia*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 204.

Myślenie ojcyste posiada moc osvajania świata. Nie ma to jednak nic wspólnego z tak modnym dziś myśleniem ukierunkowanym na zawładnięcie rzeczywistością. O tej różnicy pisał np. J.A. Kłoczowski, dominikanin i filozof: „W «przyswojeniu» zaś bardziej chodzi o pewną przejrzystość, dzięki której świat staje się dla mnie bardziej zrozumiały. W ten sposób na przykład osvajam jakieś miasto, poznając je, aż w końcu będę mógł powiedzieć, że jestem u siebie, wszędzie trafię. W tym znaczeniu myślenie jest tożsame z procesem przyswajania świata przez człowieka²⁷. Dzięki myśleniu ojcystemu Ojczyzna staje się moją, twoją, naszą Ojczyzną. „Przyswojenie jest zawsze wzajemne: przyswajam i jestem przyswajany²⁸. Przyswajane w ten sposób za sprawą myślenia ma być dobro. Józefowi Tischnerowi chodzi w tym miejscu o sprawę dużo głębszą. Mianowicie o przyjęcie horyzontu nadziei, który to będzie podstawą dla dalszego biegu myśli. Można by powiedzieć, że myślenie ojcyste jest z gruntu etyczne, gdyż zakorzenione w substancji etycznej narodu.

Co stanowi źródło myślenia? „Kiedyś filozofia rodziła się z podziwu dla otaczającego nas świata (Arystoteles). A potem także z wątpienia (Kartezjusz). A teraz, na naszej ziemi, rodzi się ona z bólu. O jakości filozofii decyduje jakość bólu ludzkiego, który chce filozofia wyrażać i któremu chce zaradzić²⁹. Tymi słowami Tischner przedstawia swój rodzaj myślenia, który z bólu powstaje i próbuje mu zaradzić. Ból bowiem jest złem, tym, czego być nie powinno. Co natomiast powinno być? Powinno być dobro. Ten etyczny sprzeciw staje się początkiem myśli. Myślenie ojcyste również z bólu się rodzi, ale ojcystego. Jak ból indywidualny dzieli ludzi, gdyż zamyka w sobie tego, kto go doświadcza, tak ból ojcysty ludzi łączy. Nie chodzi tutaj nawet o ból, który najbardziej doskwiera ciału. Autor *Polskiego młyna* wskazuje na ból najważniejszy – duchowy. W czasie, kiedy Tischner pisał swoje dzieła, najważniejsze znaczenie miał ból ludzi pracy. Ludzki wysiłek przez wadliwą organizację, przez archaiczne myślenie stał się bezsensowny. Praca była beznadziejna, a trud ludzi pracy ostatecznie zostawał marnotrawiony. Wszystkie te problemy rzutowały na relacje międzyludzkie. Człowiekowi coraz bardziej obcy stawał się drugi człowiek. W koncepcji myślenia ojcystego, wspólnotowego o zachowanie więzi międzyludzkiej/narodowej również będzie chodziło, zatem w tym kontekście myśl Józefa Tischnera się nie przedawnia. Jednakże sam opis rozkładu nie wystarczy. Potrzebne jest coś więcej. Krakowski filozof często mówił, iż: „Ból bez idei jest tylko jękiem, idea bez bólu jedynie ozdobą biblioteki”. Jaka idea ma powstawać z bólu ojcystego? Odpowiedź można prosto z pism Tischnera wyczytać: idea solidarności. To ona przywraca więź. Dziś będzie dalej aktualna – ks. Tischner mawiał, że odległość czasowa nie gra tu żadnej roli. Zapomnienie

²⁷ J.A. Kłoczowski, *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2011, s. 126–127.

²⁸ J. Tischner, *Wędrowniki...*, op. cit., s. 89.

²⁹ Idem, *Myślenie według wartości*, wyd. Znak, Kraków 2011, s. 7.

o solidarności będzie początkiem naszego zbiorowego samobójstwa. Nie można mieć już teraz wątpliwości, że myślenie ojczyście ciąży w stronę idei solidarności. Podsumowując, to napięcie myśli od bólu do idei jest drogą ku dobru i do dobra, które przede wszystkim realizuje się w trosce o relacje międzyludzkie. Odbywa się to wszystko w ramach jednego i tego samego ojczyściego dramatu. Wychowanie do myślenia wspólnotowego jest sprawą kluczową dla pokojowego życia ludzi i narodów.

3.2. Bycie sobą i u siebie

Człowiek chce być sobą i u siebie w sposób autentyczny. Czuje się nieautentycznie, gdy sam nie ma władzy być gospodarzem we własnym domu. W myśli Tischnera bycie sobą dokonuje się w ramach wzajemności. Człowiek staje się sobą poprzez wymianę wartości z drugim. Nie ma „ja” bez „ty”. Każdy rozumie siebie poprzez kontakt z innym. Wzajemność stanowi w świecie coś niezwykłego, może pojawić się tylko tam, gdzie człowiek nie jest sam. Ojczyznę Józef Tischner też ujmował na wzór osobowy. Oznacza to, że i z nią jest możliwa więź wzajemności na mocy patriotyzmu. Wszystkie wartości, które przed człowiekiem się odsłaniają, wykazują kruchość. Tym, co te wartości podtrzymuje, jest nadzieja. W kontekście wychowania patriotycznego, czyli wychowania do dobra poprzez przyswojenie wartości ojczyście, chodzi o udział w nadziei przodków. Ta umożliwiła wzajemność, która to zapośrednicza rozumienie i odczuwanie sceny ludzkiego dramatu – ziemi ojczyściej. Tylko na tak ukonstytuowanej scenie istnieje możliwość prawdziwego ludzkiego życia na świecie, będąc sobą, żyjąc ze swoimi i na swoim. Wszystko, co dzieje się na ziemi, to dzieło obietnicy, której początki giną w mrokach niepamięci. Wagę ma samo poczucie tej archaicznej obietnicy, że ziemia jest dla człowieka. Kto jej dotknął z myślą o człowieku, o Polaku? Może Bóg, ale na potrzeby tej pracy wystarczy, że powiemy, że był to jakiś przodek.

W swoim głównym dziele *Filozofia dramatu* ks. Tischner, charakteryzując dramat, wskazuje na trzy jego kluczowe elementy: dialog, scena i czas. Z tych trzech składowych wydaje się, że scena dramatu ma znaczenie trzeciorzędne, mianowicie stanowi jedynie przestrzeń dla międzyludzkich obcowañ. Tak jednak nie jest, a jeden ze współpracowników Tischnera, Karol Tarnowski, pisze o tym wprost: „Jeśli bowiem w dramacie chodzi o sprawy ostateczne to uprzedmiotowienie nie będzie mogło być jej ostatnim słowem”³⁰. Człowiek może mieć stosunek neutralny/reifikujący do świata. Taka jest natura myślenia „o czymś”, myślenia o przedmiocie, rzeczy. Ojczyście ziemia wzbogaca rozumienie sceny w filozofii dramatu ks. Tischnera – jest wartością, gdyż naznaczona została wielością śladów ludzkich: potem, łzami, a także często krwią.

³⁰ K. Tarnowski, *Tropy myślenia religijnego*, wyd. Instytut Myśli J. Tischnera, Kraków 2009, s. 423.

Stosunek do sceny autor *Polskiego młyna* określa jako intencjonalny. Jednakże relacja wobec ziemi ojczystej jest jednak inna – tutaj właściwsze będzie mówienie o gospodarowaniu. Polak, chcąc posiadać ziemię – w sensie: mieć ją na własność, wziąć za nią odpowiedzialność – musi przyuczyć się do gospodarowania. Gospodarz to ten, który swój żywot szczególnie związał z rolą. Obszar jego trudu stanowi skrawek ziemi – przestrzeń mu znana, oswojona, gdzie czuje się sobą i jest u siebie. Praca „na swoim” nigdy nie była wyrazem egoizmu, lecz służbą życiu. Polska przecież od najdawniejszych czasów to miejsce gospodarzy. Tischner, aby to zobrazować, porównuje pracę gospodarza do mowy. Gospodarz ma rolę, tak jak człowiek ma słowo. „Drzewo” wyartykułowane przez konkretną jednostkę jest i nie jest jej. Posiadanie jednostkowe gospodarza nie sprzeciwia się społeczeństwu, gdyż znaczy to samo dla wszystkich. „Im więcej chleba i im lepszy chleb, tym bardziej «wspólna» jest mowa”³¹. Dlatego gospodarcze branie ziemi w posiadanie, które określa słowo „mieć”, tak naprawdę znaczy „dać”, ponieważ owocująca praca jest tu prawdziwym darem. Wskazuje to, że owocujący siew człowieka wskazuje na nadzieję. Ziemia jest dla człowieka. Polska ziemia jest dla Polek i Polaków.

Wzajemność – bycie razem ludzi – powoduje, że człowiek zaczyna budować. Wznosi budowle, które są zewnętrzną projekcją wzajemności. Są to swego rodzaju „osie konkretyzacji życia”, które pozwalają żyć w poczuciu sensu. Ziemia ojczysta tak projektowana nie jest chaosem. Na ziemi ojczystej człowiek znajduje i buduje: dom, warsztat pracy, świątynię, cmentarz.

Pierwszym miejscem wyliczanym przez Tischnera jest dom, stanowiący przestrzeń najbliższą człowiekowi, intymną. To tutaj człowiek rodzi się i tu odkrywa świat przedmiotów. Wszelkie ścieżki, którymi będzie człowiek kroczył przez świat, mierzone będą odległością od tego miejsca. Dom jest prowadzonym logiką dobra rezultatem szczególnego spotkania, w którym dochodzi do głosu z mocą większą niż w jakimkolwiek innym wydarzeniu przeświadczenie, że ci, którzy się spotkali, są dla siebie. To miejsce współistnienia rodziny, tworzy się dzięki szczególnej więzi mężczyzny i kobiety. Strony mogą powiedzieć: „jestem twój”, „jestem twoja” lub też: „jestem sobą dzięki tobie”. Matka staje się matką dzięki ojcu, a ojciec ojcem dzięki matce. Właściwie ks. Tischner mówi, że żadne inne spotkanie nie jest tak pełne obietnic, sensu, a zarazem tak trudne, że nie ma tu prostych recept na wspólne bycie razem. Sens zadomowienia wieńczą dzieci – bez nich dom nie ma pełnego realnego odniesienia dla obietnicy. Dom umożliwia życie i dojrzewanie człowieczeństwa. W nim najpełniej rodzi się poczucie odpowiedzialności za tę pierwotną wspólnotę. Dodatkowo stanowi pewną twierdzę, schron przed srogosścią żywiołów i nieprzyjaźnią ludzi. „W jego [Tischnera – przyp. P.Z.] analizach pada cenna uwaga, że dom, rodzina to środowisko, w którym nie tylko człowiek nie tylko najlepiej się rozwija i najlepiej czuje, ale w którym doświadczą też i uczy

³¹ J. Tischner, *Etyka solidarności...*, op. cit., s. 85.

się prawdziwej wolności”³². Ponadto dom – z faktu, że jest skazany na opustoszenie – otwiera horyzont transcendencji. Dzieci wychodzą z niego, aby budować swoje własne domy, ojcowie i matki umierają. Wskazuje to nie, zdaniem księdza, na postawienie człowieka w sytuacji granicznej. Dom to nie miejsce spełnionej obietnicy, ale jedynie miejsce obietnicy, dzięki której zajaśniał blask dobra. Na tym świecie dobro nie jest do wiecznego utrzymania, ale mimo wszystko wskazuje drogę do wieczności.

Drugim miejscem budowanym przez człowieka, wskazanym przez J. Tishnera jest warsztat pracy. Zakres rozmowy pracowników sięga dalej niż zwyczajny dialog, obejmując coraz szersze kręgi często nieznanym sobie ludzi. Stąd jest też miejscem zawiązywania i pielęgnowania więzi wykraczającej poza wspólnotę jednego tylko zakładu. Pracując, człowiek pokonuje opór materii i wydobywa na wierzch życiodajną moc żywiołów. Praca dobrze wykonywana i prowadzona w ramach efektywnego systemu prowadzi do współpracy. Jest siłą wychowawczą zakorzeniającą na ziemi ojczystej i wskazującą na zadowolenie.

Trzecim miejscem jest świątynia, która jest przestrzenią uświęcenia. To właśnie tam człowiek ma słuchać objawionej prawdy o swej godności i umacniać się na drogach życia. Kościół stanowi wzór dla domu i dzięki zadowoleniu umacnia w wierze, że dobro, pomimo swej kruchości, jest jednak prawdziwą wartością, którą przetrwa próba śmierci.

Czwarty punkt orientacyjny stanowi cmentarz. Człowiek rozumie to miejsce jako przestrzeń gwałtownie zerwanych więzi. Takie rozumienie nie jest właściwe, zdaniem autora *Filozofii dramatu*. Wiąż ze zmarłymi ma inny charakter niż z żywymi, ale to nie znaczy, że jej nie ma. Ks. Tischner wielokrotnie pisał, że cmentarz również jest miejscem spotkania, a zmarli paradoksalnie mogą być o wiele bardziej „żywi” od żywych. Krakowski filozof często swoje filozoficzne rozmyślenia w duchu chrześcijańskim wplatał w swoją pracę duszpasterską. W odniesieniu do mocno zakorzonego w polskiej tradycji dnia Wszystkich Świętych mówił do zgromadzonych w kościele wiernych: „Jest w naszym życiu jakieś wielkie dziedzictwo umarłych. Umarli coś nam pozostawili, pozostawili nam jakieś dziedzictwo. Pozostawili nam domy, pozostawili nam drzewa ich ręką sadzone, pozostawili nam uprawiane ich ręką pola. Pozostawili nam naszą mowę: to oni uczyli nas mówić po polsku, to oni uczyli nas modlitwy. W nas jest dziedzictwo umarłych. Jesteśmy spadkobiercami. Idziemy dziś na cmentarze po to, aby o tym dziedzictwie ze zmarłymi porozmawiać. O tym, co oni nam pozostawili”³³. Będąc spadkobiercami tradycji swojej rodziny i narodu, wychowywani w polskiej tradycji mają udział w godności swych przodków. Tym, co ma być kontynuowane po

³² A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka w Radomiu, Radom 2006, s. 206.

³³ J. Tischner, *Wiara ze słuchania*, Znak, Kraków 2009, s. 10.

swych ojcach, jest godność. Ten polski honor dziedziczy najpierw się automatycznie na mocy ciała i krwi, później na pewnym etapie rozwoju dziedzictwo ma być wybierana na mocy wolnego wyboru. Wybór taki ma być świadomie wykonany, czyli dokonany możliwie najpełniej na sposób ludzki. Musi opierać się na myśleniu i sensownej wolności. Tylko taki wybór w konsekwencji będzie skutkował partycypacją w godności swych przodków, czyli i pełniej w godności osobowej. Pomimo tego Józef Tischner jest realistą, tzn. nie stara się przesadnie wyidealizować świata, zamykając oczy na zło. W kontekście cmentarza pisze: „Cmentarz głosi klęskę gospodarowania – zadomowienia, zakorzenienia, fiasko przywiązania do ziemi. Na cmentarzu ziemia ukazuje się nam jako ziemia odmowy. «To nie tu» – mówi cmentarz”³⁴.

To właśnie na cmentarzu musi dojść do świadomości człowieka, że wszystkie wartości na tym świecie są tymczasowe. Wynika z tego, że i ojczyzna wieczna nie będzie. Dla krakowskiego filozofa to właśnie na cmentarzu nadzieja ma swoją fundamentalną próbę. Albo będzie nadzieja, albo będzie rozpacz. W tym aspekcie ks. Tischner przytaczał słowa C.K. Norwida, że „nadzieja jest z prawdy”. Słowa te należy tłumaczyć możliwie najgłębiej, że prawda o nadziei jest taka, iż nikt i nic z wnętrza człowieka nie może jej wydrzeć. Człowiek decyduje, czy trzyma się nadziei, czy popada w rozpacz. Dla katolickiego księdza nadzieja powstaje z obietnicy Boga i tu ma swoje oparcie. W kontekście myśli o ojczyźnie można powiedzieć, że Polak/Polka mogą mieć oparcie w nadziejach swych przodków, najbliższych rodziców, że to, o co oni się trudzili, nie jest iluzją. Pełnili swe obowiązki, pracowali, walczyli, gdyż wierzyli, że to ma sens. Wierzyli więc w dobro, które dla współczesnych pokoleń jawi się jako dziedzictwo. To, czy człowiek chce tę nadzieję kontynuować, zależy tylko od niego. Ponadto cmentarz, wskazując na fiasko zakorzeniania i zadomowienia, ma także chronić przed uznaniem, że nadzieja człowieka w pełni zrealizuje się na tym świecie. Takie rozumienie nadziei proponowali w Polsce np. komuniści. Tischner określa terryzmem takiego typu poglądy. Widzi w nich zagrożenie dla prawdziwego wychowania. Mówi, że ziemia ojczysta jest ziemią obietnicy jeszcze niespełnionej. Na tym świecie w żadnej ojczyźnie spełnić się nie może.

Zakończenie

Tok prowadzonych w niniejszym artykule rozważań wskazuje, że wychowanie patriotyczne dochodzi do swojego celu poprzez spotkania, dialog. Sam prawdziwy kontakt z drugim człowiekiem jest wychowawczy. Kontaktów takich nie można uniknąć, chociaż można starać się je maksymalnie ograniczyć. Spotykamy w domu, w szkole, na uniwersytecie, w pracy, w kościele, na cmentarzu, na dro-

³⁴ Ibidem, *Filozofia dramatu*, wyd. Znak, Kraków 2012, s. 231.

gach, którymi chodzimy każdego dnia. Sama ojczyzna – jak widzi to Tischner – ma naturę dialogiczną. Tworzą ją więc ci, którzy się spotkali i spotykają. Wychowanie przez dialog, aby zawierać umiłowanie tego, co polskie, musi realizować się poprzez prawdziwą więź wierności z innymi. Spotkanie stanowi moment dramatyczny, który wpływa na obydwie strony. Droga wychowania przez spotkanie nie jest i nie może być ława. Każde prawdziwe doświadczenie twarzy innego to zawsze niewiadoma. Dlaczego? Warto tutaj odnieść się do pewnego pytania, które zadał Józefowi Tischnerowi Cezary Wodziński. Podnosił on zarzut, że autor *Filozofii dramatu*, wyjaśniając najważniejsze jego zdaniem filozoficzne sprawy, cały czas odnosi się do doświadczenia dialogu. Dialog ma budować człowieka, dialog zabezpiecza przez imperializmem jednostkowej świadomości, rozmowa budzi wolność, myślenie itd. Wodziński zadał wtedy pytanie, czy uprawiając filozofię przez ciągłe odwoływanie się do kategorii dialogu nie sprawia, że cała myśl staje się paradoksalnie monologiczna. Wtedy ks. Tischner wskazywał na bezpiecznik, który znajduje się w wolności. Drugi – partner dialogu – jest wolny, a więc nie można przewidzieć jego zachowania, nie można też bez pogwałcenia jego podmiotowości, godności osoby umieścić w polu własnych egoistycznych wizji świata i roli człowieka w nim. W kontekście rozumienia Ojczyzny można powiedzieć, że nigdy nie wiadomo, jakich ofiar zażąda od swoich dzieci. Dialogowanie to wyjście człowieka z siebie i zwrócenie się ku innemu i bycie dla innego. Rozmowa, która jest prowadzona z pozycji indywidualnej wolności, ciąży ku wierności. Stąd wybór człowieka oczekuje potwierdzenia tego wyboru od drugiej osoby i chce być mu wierny. Tak tworzy się wzajemność. Wiadomo, że tak być nie musi, ale dopiero tak życie na ziemi będzie mogło mieć prawdziwy, trwały sens. Wizja ta jest niewątpliwie mocno inspirowana chrześcijaństwem. Dzięki wierności osobie/osobom człowiek ma udział w substancji etycznej swego narodu. Prowadzony w ten sposób dialog musi być ukazywany w perspektywie nadziei i tutaj szczególną rolę mają do odegrania wychowawcy.

Zdaniem Tischnera wychowanie patriotyczne przebiega poprzez orientację „bycia dla”. Takie wychowanie ma wyzwolić człowieka z okowów „bycia sobie samemu” (egocentryzmu). Postawa, którą przyjmujemy i wybieramy, wpływa na nasze odniesienia do innych, pozostających w relacji z nami. „W spolaryzowanej postaci wybór danej orientacji wyłania dwie możliwości ujęcia drugiego człowieka jako *homo lupus* (człowiek jako „wilk”) bądź też *homo domini* (człowiek jako bliźni). Człowiek pozostający tylko w granicach swych własnych myśli, odczuć i potrzeb postrzega «sprawy ludzkie» przez pryzmat swej niczym nietkniętej subiektywności. Dlatego też myśląc się, nigdy nie widzi swego błędu, krzywdząc, nigdy nie odczuwa swej winy, a niszcząc, nigdy nie doświadcza swej destrukcyjności”³⁵. Bycia dla drugiego, nie do końca nawet sobie uświadamiając, uczymy

³⁵ J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 222.

się już w rodzinach. To rodzice będą w tym sensie pierwszymi wychowawcami. Następnie dziecko trafia w ręce nauczycieli, wychowawców wyspecjalizowanych, którzy powinni uczyć, ale i świadczyć na rzecz myślenia dialogicznego i wolności sensownej. Pierwsze to myślenie, które najpierw oswaja świat poprzez nie tylko lepsze poznanie topografii kraju, ale także jego języka, kultury, historii. W myśleniu takim ważną sprawą jest zmienianie punktów widzenia. Uznanie, że ani ja nie mam pełnej racji, ani ty. Świat jest złożony i potrzebujemy we właściwym jego uchwyceniu siebie nawzajem. Ks. Tischner w tym kontekście mówił także, że rozumienie ludzi o odmiennym zdaniu, odmiennych poglądach sprowadza się również do przypuszczenia, że może jednak oni mają rację. W każdym razie trzeba zdanie innego wziąć na poważnie. Wolność sensowna to z kolei nie taka, która drogą negacji wszystkiemu przeczy (egoistyczna) – „wolność od”, lecz jest to „wolność do”. W ogóle Tischner był zdania, że człowiek właśnie takiej wolności uczy się z wybrania w ramach spotkania. Nauczycielem i mistrzem będzie dla osoby każdy, kto zwróci się do niej po imieniu. Taką też wychowawczynią będzie Ojczyzna, która ukazując się w jakimś zagrożeniu, apeluje do całego człowieka. „Bycie dla” hamuje pożądania, wyrwa z egocentryzmu i pozwala budować Ojczyznę według aktualnej wzajemności. Postawa „bycia dla” oznacza otwarcie się na dobro i chęć wyboru dobra. Nauka dobra i życie wedle dobra (realizowane w Ojczyźnie) pozwala na rozwinięcie człowieczeństwa.

Reasumując: wychowanek jest osobą, której wybory każdorazowo ją określają. Poprzez wybór następuje przyswojenie wartości. Tischnerowi chodzi o to, aby przez wychowanie nauczyć wychowanka wybierać dobro. Przyswajać dobro, a odszwajać zło. Droga zawsze prowadzi przez spotkania. Poprzez pracę człowiek w sposób szczególny doświadcza siebie i świata. To właśnie pracując, jesteśmy najlepiej wychowywani do miłości Ojczyzny. Wychowawca, który daje nadzieję, będzie w stanie ten sens Ojczyzny i zaangażowania się na jej rzecz przestawić. Dobry wychowawca będzie musiał potrafić uzasadnić, dlaczego należy być dobrym. Wychowawca uczy uczniów wolności i myślenia w sensie podstawowym, ale za konkretne wybory odpowiadać będą wychowankowie. Ważne jest, aby w polu roztoczonej i powierzonej nadziei mogła rosnąć odpowiedzialność człowieka za swoją Ojczyznę. Każdy człowiek jest powołany, aby być gospodarzem, tzn. kimś, kto widzi swoją ojczyznę nie jako rzecz, ale właśnie jako osobę. „Ojczyzna to też osoba” – mawiał Tischner. Myślenie i wolność to umiejętności, w których – jak w prawdziwych cnotach – trzeba się ćwiczyć. Tutaj autor *Polskiego młyna* mówi tu podobnie jak Arystoteles. Dodaje do tego kwestię sumienia. Nie może być inaczej, gdyż cel wychowania stanowi ukształtowanie dobrego człowieka. Cel wychowania patriotycznego to natomiast bycie sobą i u siebie, czyli dojrzałość w człowieczeństwie, a także życie w świecie typowo ludzkim, opromienionym dobrem ze wszystkich stron. Wszystkie te aspekty budowania osoby muszą być tu zawarte, a szczególnie moment, na który Tischner zwraca uwagę, to świadomy wybór

dziedzictwa przodków. Człowiek w procesie wychowania ma uzyskać rozeznanie w zakresie co z narodowych wartości jest do wyboru, wybrać zgodnie z troską o prawdę i pozostać temu wyborowi wierny. Wybierając dziedzictwo przodków, człowiek ma udział w godności wcześniejszych pokoleń. Godność stanowi przecież to, co przynależy tylko człowiekowi.

Na koniec należy podkreślić jeszcze jedną sprawę. Józef Tischner był przedstawicielem nurtu myślowego zwanego filozofią dialogu. Dialog za sprawą takich myślicieli jak Buber, Rosenzweig, Levinas czy właśnie filozof z Łopusznej urósł do rangi paradygmatu uprawiania filozofii. W sprawie wychowania patriotycznego nie może więc dziwić, że Tischner stawia na dialog. Filozofia ta wychodzi od pytania biblijnego: „Kto jest moim bliźnim?”. Autor *Sporu o istnienie człowieka* mówił, że dotychczas akcent w tym pytaniu padał na słowo „bliźni”, a on stawia bardziej akcent na słowo „mój”. Dodał także, że dobre jest to, co „moje”. Filozofia wychowania patriotycznego jest prowadzona w horyzoncie agatologicznym, tzn. chce uczynić człowieka lepszym, niż on jest przez przyłgnięcie do dobra. Istotne znaczenie ma także wydobywanie dobra z samego człowieka. Jeśli dobre jest to, co jest „moje”, to wychowanie patriotyczne będzie też wychowaniem do „mojności”. Ma przysłużyć się temu, aby człowiek mógł powiedzieć m.in.: „mój bliźni”, „mój wychowanek”, „mój współpracownik”, „mój przodek”, „moja Ojczyzna”. Ma to znaczenie fundamentalne w myśli filozofa z Łopusznej.

BIBLIOGRAFIA

Literatura podmiotu:

- Tischner J., *Droga Sokratesa i perć Sabaty*, „Znak” 1996, nr 11.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2001.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, wyd. Znak, Kraków 2012.
- Tischner J., *Krótki przewodnik po życiu*, wyd. Znak, Kraków 2017.
- Tischner J., *Kryzys myślenia*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1., Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Tischner J., *Ksiądz na manowcach*, wyd. Znak, Kraków 1999.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, wyd. Znak, Kraków 2011.
- Tischner J., *Rekolekcje paryskie*, wyd. Znak, Kraków 2013.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, wyd. Znak, Kraków 2014.
- Tischner J., *Wędrowki w krainę filozofów*, wyd. Znak, Kraków 2008.
- Tischner J., *Wiara ze słuchania*, wyd. Znak, Kraków 2009.

Literatura uzupełniająca:

- Bereś W., Więcek Baron A., *Tischner – życie w opowieściach*, Warszawa 2008.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, wyd. Znak, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny*, Kraków 2012.
- Jędrzejewski A., *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka w Radomiu, Radom 2006.
- Kłoczowski J.A., *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2011.
- Legięć J., *Człowiek w filozofii pracy Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2012.
- Pedagogika. PWN Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000
- Stawrowski Z., *Budowanie na pasku. Szkice o III Rzeczypospolitej*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2014.
- Stawrowski Z., *Tischner o narodzie i Ojczyźnie*, [w:] *Maski i twarze patriotyzmu*, red. M. Karolczak, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2012.
- Szary S., *Filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie”, „Seria Pedagogiczna nr 1” 2009, Zeszyt 3.
- Szostek A., Dudkiewicz I., *Uczestniczyć w losie Drugiego. Rozmowy o etyce, Kościele i świecie*, Biblioteka „Więzi”, Warszawa 2018.
- Św. Augustyn, *O nauczycielu*, [w:] Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Znak, Kraków 1999.
- Tarnowski K., *Tropy myślenia religijnego*, wyd. Instytut Myśli J. Tischnera, Kraków 2009.
- Wajsprych D., *Pedagogika agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń–Olsztyn 2011.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwa WAM, Kraków 2005.

Monika Opioła-Cegielka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

IN MEMORIAM: PROFESOR WŁODZIMIERZ JASTRZĘBSKI (1939–2024)

IN MEMORIAM: PROFESSOR WŁODZIMIERZ JASTRZĘBSKI (1939-2024)

Streszczenie: Profesor Włodzimierz Jastrzębski był wybitnym historykiem i regionalistą oraz współtwórcą studiów historycznych na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Celem artykułu jest przede wszystkim oddanie hołdu osobie zmarłego badacza, ale także przypomnienie jak wielkie zasługi profesor Jastrzębski ma dla kształcenia historycznego na UKW. Pobocznym celem tekstu jest także osobista refleksja Autorki nad historią swojej znajomości ze Zmarłym.

Słowa kluczowe: pamięć, upamiętnienie, in memoriam, Włodzimierz Jastrzębski, Bydgoszcz, UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Wydział Historyczny UKW

Abstract: Professor Włodzimierz Jastrzębski was an outstanding historian and regionalist, as well as a co-founder of historical studies at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. The main purpose of the article is to pay tribute to Professor Jastrzębski, while also reminding of his great contributions made to historical education at UKW. A secondary aim of the text is the author's personal reflection on the history of her acquaintance with Professor Jastrzębski.

Keywords: memory, commemoration, in memoriam, Włodzimierz Jastrzębski, Bydgoszcz, UKW, Kazimierz Wielki University, History Department UKW

Dnia 26 stycznia 2024 roku nauka polska i całe środowisko naukowe Bydgoszczy i regionu poniosły wielką stratę – odszedł prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski, historyk, regionalista i nauczyciel kilku pokoleń bydgoskich badaczy związany przez większość swojego życia zawodowego z Uniwersyte-tem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego to spadkobierca Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (1969–1974), Wyższej Szkoły Pedagogicznej (1974–2000) i Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego

(2000–2005)¹. W latach 1970–1973 prof. W. Jastrzębski był związany z Wyższą Szkołą Nauczycielską. Następnie na dwa lata jego drogi z Uczelnią rozeszły się – został zastępcą dyrektora Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Bydgoszczy. Od 1975 r. aż do 30 września 2014 roku był nieprzerwanie związany z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego. Przez te wszystkie lata jego dokonania naukowe łączyły się z dydaktyką i działalnością organizacyjno-funkcyjną². Wydział Historyczny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego zawdzięcza prof. W. Jastrzębskiemu szczególnie wiele. W 1989 roku z inicjatywy prof. Włodzimierza Jastrzębskiego i przy Jego dużym zaangażowaniu powstała bowiem Katedra Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz uruchomiono 5-letnie studia historyczne³.

Trudno nie zgodzić się ze słowami Ewy Kosowskiej, napisanymi z okazji pożegnania prof. Kazimierza Bartoszyńskiego (1921–2015), wybitnego polskiego historyka literatury: „Nie można wspominać kogoś, kto odszedł bezpowrotnie, nie podejmując jednocześnie próby zrozumienia jego roli we własnym życiu. W każdym wspomnieniu jest cień tej przewrotnej zmiany perspektywy, dzięki której podmiotowość Zmarłego powoli przestaje samodzielnie istnieć w przestrzeni społecznej, a zaczyna się przeistaczać w prezentystyczną z ducha konstrukcję autorstwa wspominających, w mozaikę ich przypadkowych wrażeń i celowych przemyśleń, w bezwiedne niekiedy przekłamanie, w którym to, co było, miesza się z tym, co mogłoby być, a bilans rzeczywistych dokonań Tego, który odszedł, wspiera wypadkową Jego – widzianych z zewnątrz – intencji i możliwości, planów i realizacji, racjonalnych ocen i emocjonalnych werdyktów. Pamięć tych, którzy wspominają, jest zagospodarowywana przez drobiazgi i blahostki, fragmentaryczne obrazy, anegdoty, ślady przypadkowo zasłyszanych sformułowań przeszkadzają w rekonstrukcji istoty myśli twórczej Tego, który nie może już prostować błędnych ścieżek interpretacji”⁴.

Choć prof. Włodzimierz Jastrzębski nie był ani moim promotorem, ani bezpośrednim przełożonym, pozostanie dla mnie Mistrzem, który uczył, jak wymagać

¹ Opiola-Cegielka M., *Wyższa Szkoła Nauczycielska – Wyższa Szkoła Pedagogiczna – Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Tradycja czterech szkół zamknięta w jednej historii – 50 lat Uczelni (1969–2019)*, [w:] *60-lecie Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego (1959–2019)*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019, s. 47–68.

² Kawski T., Maciejewski J., Życiorys Jubilata, [w:] *Ludzie idee wojny. Studia z dziejów Europy Środkowowschodniej. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy urodzin Profesora. Włodzimierza Jastrzębskiego*, red. eidem, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 7–8.

³ Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych na Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego*, „Kronika Bydgoska” 2003, t. 25, Bydgoszcz 2004, s. 365–366.

⁴ Kosowska E., *Profesor Kazimierz Bartoszyński (1921–2015)*, „Przestrzenie Teorii” 2015, nr 23, s. 311.

wiele od siebie i innych, jak łączyć obowiązki, które wypełniają pracę uniwersytecką (nieograniczającą się wszak jedynie do działań naukowych) oraz jak kochać to, co się robi. Poznaliśmy się w 1996 r., gdy rozpoczęłam studia historyczne w bydgoskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Ostatni raz natomiast spotkaliśmy się 15 czerwca 2023 roku, wygłaszając własne referaty na sesji historyczno-edukacyjnej pt. „W 104. rocznicę podpisania traktatu wersalskiego 28 czerwca 1919 roku”. Zatem 27 lat mojego dorostania historycznego i akademickiego było związane z osobą Pana Profesora Włodzimierza Jastrzębskiego.

Z miłości do historii – studia historyczne w Bydgoszczy

Włodzimierz Jastrzębski urodził się 3 września 1939 roku w Siedlcach. W 1963 roku ukończył studia historyczne na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tam doktoryzował się w 1968 roku, a habilitację uzyskał w 1978 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu⁵. Już jako pracownik Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, w 1990 roku, otrzymał tytuł profesorski, a w 1993 roku tamże objął stanowisko profesora zwyczajnego. Warsztat badawczy prof. W. Jastrzębski doskonalił na stażach naukowych w ośrodkach niemieckich (Koblencja, Monachium, Lipsk, Poczdam, Kassel i Marburg) oraz w Moskwie⁶.

Dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego w Bydgoszczy w latach 60. XX wieku doprowadził do powstania Wyższej Szkoły Nauczycielskiej. Bydgoska Uczelnia rozpoczęła działalność na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dn. 19 czerwca 1969 roku jako jedna z czterech pierwszych w Polsce (obok tych w Kielcach, Olsztynie i Słupsku) samodzielnych szkół wyższych, powołanych w celu kształcenia nauczycieli do potrzeb szkół podstawowych i zasadniczych zawodowych⁷. Jej pierwszy rektor, doc. dr hab. Jerzy Danielewicz, tak opisał stojące przed kadrami naukowymi zadanie: „[...] Organizatorzy i pracownicy tej nowej placówki wzięli na swe barki realizację szeregu ważnych zadań. Pierwsze z nich to kształcenie przyszłych nauczycieli i wychowawców dla szkół podstawowych, zasadniczych, a na niektórych kierunkach i średnich, to wytężona trzyletnia wychowawcza i pedagogiczna praca. [...] Drugie nasze zadanie, szczególnie ważne dla uczelni humanistycznej, to podjęcie szerokiej, wielokierunkowej i wielostronnej akcji zmierzają-

⁵ Jastrzębski Włodzimierz, [w:] Kwaśniewska K., Rak M., *Naukowcy Bydgoszczy. Słownik biograficzny* 1997, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Bydgoszcz 1997, s. 102.

⁶ Kawski T., Maciejewski J., op. cit., s. 7.

⁷ Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 19 czerwca 1969 r. w sprawie utworzenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie i Słupsku, Dz. U. z 1969 r., nr 18, poz. 134.

cej do humanizacji i aktywizacji naukowej w Bydgoszczy będącej dotąd typowym ośrodkiem o dominującej roli zajęć i nauk technicznych⁸.

Wśród pracowników Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w 1970 roku znalazł się także Włodzimierz Jastrzębski. W latach 1970–1973 był adiunktem i (od 1971 roku) kierownikiem Zakładu Historii. Warto tu za prof. W. Jastrzębskim nadmienić, że: „Kierunek historia ma w bydgoskiej Uczelni tradycję o wiele dłuższą aniżeli Instytut o tym samym profilu. W latach 1969–1974 w ówczesnej Wyższej Szkole Nauczycielskiej (...) odbywało się kształcenie na poziomie studiów zawodowych na kierunkach: historia z wychowaniem obywatelskim oraz historia z wychowaniem obronnym. Ten ostatni kierunek był przeznaczony wyłącznie dla dziewcząt, które podczas zajęć musiały nosić specjalnie uszyte na modłę wojskową mundury⁹”.

Wypromowano trzy roczniki dyplomantów. Historię z wychowaniem obywatelskim ukończyło 232 absolwentów, a historię z wychowaniem obronnym – 127 absolwentek. Nadzór nad ich kształceniem sprawował Zakład Historii, zatrudniający najpierw 12, a w ostatniej fazie 6 nauczycieli akademickich. Prof. Włodzimierz Jastrzębski był drugim kierownikiem Zakładu (po doc. dr hab. Jerzym Danielewiczu i przed doc. dr Franciszkiem Żmidzińskim)¹⁰.

Dnia 13 października 1973 roku Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej podjął uchwałę „W sprawie systemu edukacji narodowej¹¹”, która doprowadziła do zmiany profilu kształcenia pedagogicznego we wszystkich szkołach zawodowych i akademickich¹². W następnym roku, 20 sierpnia 1974 roku, na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów nastąpiło przekształcenie Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Wyższą Szkołę Pedagogiczną¹³. Kierunek „historia” uległ likwidacji, a pracownicy Zakładu Historii podjęli pracę w nowo powstałym Zakładzie Nauk Politycznych. Dwoje z nich, dr Hanna Malinowska oraz ówczesny doc. dr Włodzimierz Jastrzębski dotrwali „do momentu powołania w WSP w Bydgoszczy w 1989 roku 5-letnich studiów historycznych¹⁴”.

⁸ Danielewicz J., *Start bydgoskiej WSN*, „Gazeta Pomorska”, 22.10.1969 r.

⁹ Jastrzębski W., op. cit., s. 365.

¹⁰ Ibidem, s. 365.

¹¹ Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, *Monitor Polski* 1973, nr 44, poz. 260.

¹² Hejnicka-Bezwińska T., *Wydział Pedagogiki i Psychologii, [w:] 40 lat Uczelni 1969–2009 WSN – WSP – AB – UKW*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 189.

¹³ Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 20 sierpnia 1974 r. w sprawie przekształcenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Częstochowie, Olsztynie, Siedlcach i Słupsku w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, *Dz. U.* z 1974 r., nr 30, poz. 177.

¹⁴ Jastrzębski W., *Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych, [w:] 40 lat Uczelni 1969–2009 WSN – WSP – AB – UKW*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 100.

W 1987 roku powołano do życia Katedrę Historii i Wiedzy o Społeczeństwie. Kierował nią prof. dr hab. Stanisław Kubiak. To właśnie ta jednostka była odpowiedzialna za nabór na studia historyczne na bydgoską Wyższą Szkołę Pedagogiczną oraz za zajęcia dla studentów w semestrze zimowym 1989/1990. Warto nadmienić, że reaktywacja studiów historycznych była zasługą prof. dr hab. Stanisława Kubiaka, dziekana Wydziału Humanistycznego WSP. Udało mu się problemem kształcenia historycznego na uczelniach pedagogicznych zainteresować ministra edukacji prof. dr hab. Jacka Fisiaka, który ostatecznie doprowadził do powołania kierunku „historia”¹⁵.

Dnia 1 lutego 1990 roku z Katedry Historii i Wiedzy o Społeczeństwie wyodrębniono Katedrę Historii. Na jej czele stanął doc. dr hab. W. Jastrzębski. W jej skład weszły: Zakład Historii Starożytnej i Średniowiecznej (kierownik: doc. dr hab. Maksymilian Grzegorz), Zakład Historii Nowożytnej (kierownik: doc. dr hab. Marian Pawlak), Zakład Historii XIX i Początków XX wieku (kierownik: prof. dr hab. Jerzy Danielewicz), Zakład Historii Najnowszej i Współczesnej (kierownik – od 7 lutego 1990 roku – prof. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski) oraz Pracownia Metodyki Historii i Nauk Społecznych. Katedra zatrudniała w sumie 21 pracowników¹⁶.

W czerwcu 1990 roku zmarł nagle prof. S. Kubiak, a nowym dziekanem Wydziału Humanistycznego został prof. Włodzimierz Jastrzębski. Jednym z jego zastępców ds. nauki wybrano doc. Mariana Pawlaka. Kierownikiem Katedry Historii mianowano doc. dr hab. Maksymiliana Grzegorza. To właśnie dzięki ich staraniom Wydział Humanistyczny zaczął szybko rozwijać się, a wzmocnienia kadrowe pozwoliły m.in. na powołanie na bazie Katedry Historii – Instytutu Historii¹⁷. Żaden z twórców jednostki niestety już nie żyje. Prof. Marian Pawlak zmarł 26 grudnia 2016 roku¹⁸, natomiast prof. Maksymilian Grzegorz – 13 grudnia 2022 roku¹⁹.

Instytut Historii powstał 1 lutego 1992 roku na skutek przemianowania Katedry Historii. Do istniejących już zakładów dołączono Zakład Nauk Pomocniczych Historii, pod kierunkiem dr hab. prof. WSP J. Tandeckiego. Sytuacja kadrowa jednostki cały czas zmieniała się. W roku akademickim 1993/1994 z dotychczasowego Zakładu Historii Najnowszej i Współczesnej wyodrębniono dwa nowe zakłady: Historii Najnowszej Współczesnej Polski (kierownik: prof. W. Jastrzębski)

¹⁵ Ibidem, s. 100; Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych...*, op. cit., s. 366.

¹⁶ Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych...*, op. cit., s. 367.

¹⁷ Ibidem, s. 367.

¹⁸ Zieliński M. G., *Marian Pawlak (1935–2016) – życie i dzieło*, „Tabularium Historiae” 2017, tom II, s. 195–226.

¹⁹ *Maksymilian Grzegorz 1935–2022*, <https://ihpan.edu.pl/zmarli/maksymilian-grzegorz-1935-2022/>.

oraz Historii Najnowszej i Współczesnej Powszechnej (kierownik: dr hab. prof. WSP Adam Sudół). Po pięciu latach istnienia Instytutu Historia jednostka zatrudniała 27 nauczycieli akademickich²⁰.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski był dyrektorem Instytutu Historii w latach 1996–2003. Rozwój jednostki był znaczący, a kolejni pracownicy osiągnęli awans naukowy. W strukturze wyodrębniano nowe zakłady: Archeologii i Cywilizacji Starożytnych (kierownik: prof. dr hab. Janusz Ostoja-Zagórski), Historii Polski XIX i Początków XX wieku (kierownik: ks. prof. Kazimierz Śmigiel), Badań nad Historiografią i Epistemologią Historii (kierownik: dr hab. prof. WSP Wojciech Wrzosek) oraz Historii Kultury Materialnej i Dziejów Powszechnych Nowożytnych (kierownik: dr hab. prof. WSP Andrzej Klonder). Dnia 19 marca 1999 roku zapadła decyzja o nadaniu Wydziałowi Humanistycznemu praw habilitowania w zakresie historii²¹. W 2000 roku na Wydziale Humanistycznym powołano dzienne studia doktoranckie z zakresu historii²². W sumie w latach 1993–2004 stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie historii uzyskało 35 osób. Przeprowadzono także pomyślnie 3 przewody habilitacyjne i jeden przewód profesorski²³.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski bardzo aktywnie działał na polu rozwoju środowiska akademickiego w Bydgoszczy. Kolejne funkcje kierownicze łączył z pasją z działalnością naukową i dydaktyczną. Przez 24 lata zasiadał w Senacie Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego (1981–2005). Jako dziekan i kierownik dbał o rozwój kadry naukowej, poziom kształcenia oraz kontakty jednostki z otoczeniem. Sam aktywnie działał w różnych gremiach naukowych, popularnonaukowych i innych. Był członkiem m.in. Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Badań Naukowych, Polskiego Towarzystwa Historycznego, Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa, Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy oraz Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego²⁴.

W 2007 roku zmianie uległa nazwa Instytutu. W związku z uruchomieniem nowego kierunku studiów (stosunki międzynarodowe) jednostka została nazwana Instytutem Historii i Stosunków Międzynarodowych²⁵. Na koniec 2008 r. jednostka zatrudniała sześciu tytułarnych profesorów: prof. dr hab. Kazimierza Dopierałę, prof. dr hab. Włodzimierza Jastrzębskiego, prof. dr hab. Andrzeja

²⁰ Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych...*, op. cit., s. 368.

²¹ Ibidem, s. 370.

²² Opióła-Cegiełka M., op. cit., s. 60.

²³ Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych...*, op. cit., s. 370.

²⁴ Kawski T., Maciejewski J., op. cit., s. 7.

²⁵ Jastrzębski W., *Instytut Historii i...*, op. cit., s. 105.

Klondera, prof. dr hab. Leszka Mrozewicza oraz prof. dr hab. Janusza Ostoja-Zagórskiego. Do 2009 r. prof. W. Jastrzębski był kierownikiem Zakładu Historii Najnowszej Polski²⁶.

Profesor W. Jastrzębski nie tylko napisał piękną kartę dziejów Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ale i był wśród organizatorów i osób kierujących jednostką przez wiele lat. Dbając o rozwój kadry naukowej, niejako zbudował bydgoską „historię”. I jak mało kto rozumiał zadania Uniwersytetu, wśród których istotne miejsce zajmują: „umiłowanie, poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy, i to bez względu na to, jaką jej koncepcję przyjmie się i jakie wokół niej toczy się spory; pietyzm wobec tradycji uniwersyteckiej; trafne odczytywanie wyzwań społeczeństwa wiedzy i wychodzenie im naprzeciw; wspieranie szans ludzi na korzystne zmiany jakości swej egzystencji”²⁷.

Społeczne ramy mojej pamięci²⁸

Francuski socjolog Maurice Halbwachs szczególnie docenił znaczenie pamięci społecznej. W swoich fundamentalnych dziełach *Les cadres sociaux de la mémoire* (polski przekład *Społeczne ramy pamięci*) oraz nieprzetłumaczonej na język polski *La mémoire collective* postawił tezę, że dzięki uczestnictwu w grupie społecznej jednostka może nabywać, lokalizować i przywoływać wspomnienia. Ujął to następująco: „Nie ma pamięci, która byłaby możliwa na zewnątrz ram służących ludziom żyjącym w społeczeństwie do ustalania i odnajdywania wspomnień”²⁹.

Doskonale wyjaśnił to brytyjski socjolog Paul Connerton: „Zazwyczaj, jeśli przypominam sobie coś, to robię to dlatego, że inni zachęcają mnie do tego, ponieważ ich pamięć przychodzi w sukurs mojej, tak że moja pamięć znajduje oparcie we wspomnieniach innych. Każde wspomnienie, jakkolwiek osobisty miałoby charakter, nawet wspomnienie wydarzeń, których wyłączenie ja doświadczyłem, nawet wspomnienie myśli i uczuć, które pozostały niewyrażone, istnieje w odniesieniu do całego zespołu spostrzeżeń, które posiada wielu innych ludzi”³⁰.

²⁶ Kawski T., Maciejewski J., op. cit., s. 8.

²⁷ Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 8–9.

²⁸ Użyte przeze mnie sformułowanie odnosi się do dzieła wybitnego francuskiego socjologa Maurice’a Halbwachsa (1877–1945). Halbwachs M., *Społeczne ramy pamięci*, przełożył i wstępem opatrzył M. Król, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

²⁹ Ibidem, s.123.

³⁰ Connerton P., *Jak społeczeństwa pamiętają*, przekład i wstęp M. Napiórkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 87.

Co istotne, wnioski te dotyczą zarówno wspomnień odległych, jak i świeżych. Oznacza to, że podstawową perspektywę dookreślającą nie stanowi czas, ale grupa społeczna. Nie jest ważne, jak wielu lat wstecz dotyczy konkretne wspomnienie. Dużo istotniejsze, jaka grupa je lokalizuje. I co najważniejsze: istotność grupy w tym procesie jest niepodważalna. Jak zauważyła Aleida Assmann: „Człowiek nie definiuje się bowiem sam przez się, lecz za pomocą więzi i przynależności do innych. Każde Ja łączy się zatem z różnymi My. Pamięć indywidualną, czyli to, co z zasady odróżnia nas od innych bez konieczności wrogiego odcinania się od nich, poszerza wspólna pamięć o rzeczach, których wcale nie musieliśmy doznawać osobiście”³¹.

Maurice Halbwachs wyjaśniał to następująco – ramy przydatne do odtworzenia wspomnień nie są indywidualne, są wspólne dla ludzi należących do tej samej grupy³². I co więcej, przywołując wspomnienia, jednocześnie je deformujemy³³. Nie jesteśmy bowiem w stanie przenieść się w czasie, a jedynie z perspektywy teraźniejszości „zerknąć” w przeszłość. To z kolei modyfikuje wspomnienie, które przywołujemy. Nie tylko nie widzimy całej sceny, całego wydarzenia i wszystkich barw. Nie tylko nie słyszymy wszystkich dźwięków. Widzimy i słyszymy je inaczej. Powiedziałabym, że rejestrujemy jedynie cienie dawnych obrazów, dźwięków i emocji. I one wszystkie robią na nas inne wrażenie. Maurice Halbwachs zilustrował rekonstrukcję przeszłości w następujący sposób: „Gdy wpada nam w ręce jedna z książek, które sprawiały nam radość w dzieciństwie, a której od tamtej pory nie czytaliśmy, zabieramy się do tej lektury z pewną ciekawością, z oczekiwaniem na obudzenie wspomnień, z czymś w rodzaju wewnętrznego odmłodzenia. Zrazu wydaje nam się, że odnaleźliśmy stan umysłu, w którym znajdowaliśmy się wówczas. Co z ówczesnych wrażeń pozostało w nas, zanim książka, o której mowa, znalazła się w naszych rękach? Ogólne pojęcie przedmiotu, kilka mniej lub bardziej charakterystycznych typów, jakieś szczególnie barwne epizody, dziwne czy wzruszające, czasem wizualne wspomnienie pewnej ryciny, strony lub nawet kilku linijek (...). Wydaje nam się, że czytamy jakąś książkę nową, albo co najmniej przerobioną. Musi chyba brakować wielu stron, rozwinąć, czy szczegółów, które były niegdyś, a jednocześnie jakby coś dodano, ponieważ nasze zainteresowanie i refleksje zatrzymują się nad wieloma aspektami występujących tam osób i ich postępów, których – jak dobrze wiemy – nie potrafiliśmy wówczas dostrzec”³⁴. Mechanizm ten nie występuje jednak jedynie w sytuacji, gdy wracamy myślami do czasów dzieciństwa. Nie inaczej pamiętamy,

³¹ Assmann A., *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. naukowa i posłowie M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 11.

³² Halbwachs M., op. cit., s.195.

³³ Ibidem, s. 421–422.

³⁴ Ibidem, s.128–129.

zapominamy i przypominamy sobie wydarzenia, które miały miejsce, gdy wchodziliśmy w dorosłość, zaczynaliśmy pierwszą pracę zawodową czy doświadczaliśmy pierwszych rozczarowań samodzielności. Bowiem – jak zauważyłam wyżej – czas nie jest tu kategorią najistotniejszą.

Moje wspomnienie i relacje z Profesorem Włodzimierzem Jastrzębskim

Studia historyczne w bydgoskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej rozpoczęłam 1 października 1996 roku. Skończyłam je szybciej o rok, a w 2000 roku rozpoczęłam dzienne studia doktoranckie z zakresu historii. Dnia 1 października 2001 roku zaczęłam pracować na Uczelni, najpierw jako asystent, potem adiunkt. Dwadzieścia siedem lat znajomości z profesorem Włodzimierzem Jastrzębskim to właściwie trzy różne okresy układające się czasowo w następującą mozaikę: lata 1996–2001, lata 2001–2009 oraz lata 2010–2024.

Pierwszy to czas moich studiów, zarówno magisterskich na kierunku „historia”, jak i roku spędzonego na dziennych studiach doktoranckich. Profesor W. Jastrzębski był wówczas dyrektorem Instytutu Historii. Przez pierwsze lata studiowania profesor był bohaterem z opowieści starszych kolegów – surowym, choć sprawiedliwym wykładowcą, którego wszyscy troszkę się baliśmy. Poważny wyraz twarzy, grube szkła okularów tworzyły niewidzialny dystans. Znałam profesora, nie znając go wcale, ale moje wspomnienie tamtych czasów dookreśla przynależność do wspólnoty studiujących w tamtych latach na bydgoskiej historii. Profesor nie skracał dystansu i nie zagadywał studentów na korytarzu. Był dla nas wielkim dyrektorem i badaczem, więc nie oczekiwaliśmy nawet swobodnych rozmów i dowcipkowania. Przecież osiągnął najwyższy status naukowy, był raczej niedoścignionym wzorem niż wykładowcą, do którego masz ochotę przyjść i opowiedzieć, dlaczego nie przygotowałeś się na zajęcia. Wiedzieliśmy jedynie, że gra w szachy i studenci, którzy podzielali jego pasję, mieli szansę, by zmierzyć się z nim w tej konkurencji. Pamiętam to jednak mgliście jako nie-szachistka.

Wszystko zmieniło się na czwartym roku studiów. Po pierwsze dopiero wtedy rozpoczęłam wykłady z profesorem (przedmiot „Historia Polski 1918–1945”). Po drugie od tego roku (1999/2000) miałam indywidualny program studiów. Oznaczało to, że nie tylko miałam ukończyć cały cykl studiów, ale i przestałam być anonimowa. Ten rodzaj organizacji wymagał większej mobilizacji od studenta. Egzaminy przecież trzeba było zdawać, konsultując terminy indywidualnie. Drugim przedmiotem, który musiałam wówczas zdać była „Historia współczesna Polski”. Aby zrekonstruować to wspomnienie, konieczne było sięgnięcie do indeksu, który wciąż przechowuję na pamiętkę. Indeksu, który okazał się proustowską

„magdalenką”, przeniósł mnie do czasu studiów. I choć jeszcze przed momentem nie pamiętałam drugiego egzaminu (z historii powszechnej), to teraz już wiem, że zdałam go na czwórkę z plusem. Pamiętałam natomiast egzamin z „Historii Polski 1918–1945”. W swoich wspomnieniach go „oblałam”, do dziś słyszę zadane mi wówczas pytanie o Komintern. Byłam typem prymuski, musiałam to wiedzieć, lubiłam przecież wszystko wiedzieć, a nie wiedziałam. I wtedy zobaczyłam innego profesora Włodzimierza Jastrzębskiego. Miejsce surowego i wymagającego dyrektora Instytutu zajął wyrozumiały nauczyciel. Człowiek, który nie tylko wiedział, że działałam w kole naukowym studentów historii, ale i że chcę szybciej skończyć studia magisterskie i zacząć doktoranckie. Człowieka, który odesłał mnie, abym poczytała o Kominternie i wróciła na egzamin, gdy już tę wiedzę uzupełnię. W indeksie mam wpisaną czwórkę. Wróciłam i odpowiedziałam doskonale. Choć egzamin zapisał się w mojej pamięci jako jedyny „obłany” na studiach, formalnie „obłany” nie był. Profesor Włodzimierz Jastrzębski nigdy nie podciął mi skrzydeł. Wręcz przeciwnie – wtedy po raz pierwszy pozwolił mi się wznieść. Po latach lepiej rozumiem sens tej „drugiej szansy” i myślę, że w pewnym sensie jestem dzięki niej właśnie w tym miejscu. Wątpiąc w siebie, tak bardzo jak wątpiałam, „oblewając” jednocześnie tamten egzamin, pewnie nie rozpoczęłabym drogi, która dziś pozwala mi ten tekst pisać.

Drugi etap mojej znajomości z profesorem W. Jastrzębskim był jednocześnie początkiem mojej ścieżki akademickiej. Nie byłam wprawdzie jego doktorantką, a swoją rozprawę miałam poświęcić historii XIX wieku, ale nie byłam niewidzialna. Zapraszał mnie na konferencje, które organizował, aby zobaczyła „jak to wygląda od kulis”. Tak się uczyłam „robienia konferencji”. Wszystkie moje artykuły w „Kronice Bydgoskiej” z tamtego okresu (nawet ten z 2011 roku, poświęcony powstaniu styczniowemu, gdy profesor już nie był dyrektorem Instytutu) zostały zainspirowane, niejako zlecone, i napisane dzięki profesorowi. Zawsze też prof. W. Jastrzębski odniósł się do nich, gdy już były w druku, chwalać to, co w nich dobre. Pokazywał konkretny fragment i mówił „ale to pani zgrabnie napisała”. Uśmiecham się, widząc we wspomnieniu wyraz twarzy profesora. Już nie tylko skupiony, surowy, ale raczej dobrotliwy, na pewno życzliwy. Widziałam w tamtym czasie profesora żartującego, uśmiechającego się, gdy twarz mu się rozświetlała, a rysy łagodniały. Nadal nie chciałam go rozczarować, ale nie był to już strach studentki, a szacunek wobec Mistrza.

Trzeci etap naszej znajomości zaczął się obroną mojego doktoratu, choć zdaję sobie sprawę, że to jedynie cenzura w mojej głowie. Myślę dziś, że dla profesora nie był to jakiś szczególny moment, który zmienił jego stosunek do mnie. Widywaliśmy się na konferencjach i sesjach naukowych oraz w czytelniach bibliotek i archiwów. Zawsze wymagał od siebie dużo, a dla mnie był niedoścignionym wzorem naukowca wyznaczającego sobie kierunek działań i badań. Poproszony o poradę, nigdy nie odmówił. Miał wiele pomysłów, zadawał ważne pytania. Na-

piisał kiedyś recenzję monografii wieloautorskiej, której byłam współredaktorką. Gonili nas terminy. Mimo ogromu obowiązków profesor nie tylko nie odmówił pomocy, ale i recenzję wykonał błyskawicznie, ale rzetelnie i surowo. Pamiętam, że stresowałam się, gdy musiałam przekazać jednemu z autorów tekstów słowa recenzenta. Dzięki temu jednak poprawiony rozdział stał się naprawdę dobry.

Ostatni raz spotkaliśmy się 15 czerwca 2023 roku, na sesji historyczno-edukacyjnej pt. „W 104. rocznicę podpisania traktatu wersalskiego 28 czerwca 1919 r.”. Nie wiedziałam o zmartwieniach zdrowotnych profesora, był taki jak zawsze – pogodny i skoncentrowany. Pomyślałam, że chciałabym wówczas mieć tyle energii co prof. Włodzimierz Jastrzębski. Po moim referacie profesor zażartował, że z tak kwiecistą mową powinnam „iść w politykę”. Pożartowaliśmy. Chwilę porozmawialiśmy o Wydziale Historycznym (następcy Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych). Mam z tego spotkania na pamiętkę zdjęcie.

Owe 27 lat mojego dorastania historycznego i akademickiego pod skrzydłami profesora W. Jastrzębskiego nie dobiegło w sumie końca. Znajomość z panem profesorem w pewnym sensie ukierunkowała mnie naukowo na Bydgoszcz. Ten fragment mojej aktywności badawczej nigdy się nie zmieni. I myślę sobie, że profesor Włodzimierz Jastrzębski zostawił po swojej śmierci nie tylko książki, artykuły i badania. Zostawił przede wszystkim nas, swoich byłych studentów.

A my robimy swoje, Panie Profesorze, tak, żeby był Pan z nas dumny.



Fot. Krzysztof Szatkowski / Agencja Wyborcza.pl

Bibliografia

- Assmann A., *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. naukowa i posłowie M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Connerton P., *Jak społeczeństwa pamiętają*, przekład i wstęp M. Napiórkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Danielewicz J., *Start bydgoskiej WSN*, „Gazeta Pomorska”, 22.10.1969 r.
- Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 7–21.
- Halbwachs M., *Spoleczne ramy pamięci*, przełożył i wstępem opatrzył M. Król, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Wydział Pedagogiki i Psychologii*, [w:] *40 lat Uczelni 1969–2009 WSN – WSP – AB – UKW*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 187–215.
- Jastrzębski W., *15-lecie studiów historycznych na Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego*, „Kronika Bydgoska” 2003, t. 25, Bydgoszcz 2004, s. 365–379.
- Jastrzębski W., *Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych*, [w:] *40 lat Uczelni 1969–2009 WSN – WSP – AB – UKW*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 100–112.
- Jastrzębski Włodzimierz, [w:] Kwaśniewska K., Rak M., *Naukowcy Bydgoszczy. Słownik biograficzny 1997*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Bydgoszcz 1997, s. 102.
- Kawski T., Maciejewski J., Życiorys Jubilata, [w:] *Ludzie idee wojny. Studia z dziejów Europy Środkowowschodniej. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy urodzin Profesora Włodzimierza Jastrzębskiego*, red. T. Kawski, J. Maciejewski Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 7–9.
- Kosowska E., *Profesor Kazimierz Bartoszyński (1921–2015)*, „Przestrzenie Teorii” 2015, nr 23, s. 311–315.
- Maksymilian Grzegorz 1935–2022*, <https://ihpan.edu.pl/zmarli/maksymilian-grzegorz-1935-2022/>.
- Opióła-Cegiełka M., *Wyższa Szkoła Nauczycielska – Wyższa Szkoła Pedagogiczna – Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Tradycja czterech szkół zamknięta w jednej historii – 50 lat Uczelni (1969–2019)*, [w:] *60-lecie Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego (1959–2019)*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019, s. 47–68.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 19 czerwca 1969 r. w sprawie utworzenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie i Słupsku, Dz. U. z 1969 r., nr 18, poz. 134.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 20 sierpnia 1974 r. w sprawie przekształcenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Częstochowie, Olsztynie, Siedlcach i Słupsku w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, Dz. U. z 1974 r., nr 30, poz. 177.
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, Monitor Polski 1973, nr 44, poz. 260.
- Zieliński M. G., *Marian Pawlak (1935–2016) – życie i dzieło*, „Tabularium Historiae” 2017, tom II, s. 195–226.

Przemysław Ziółkowski
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0003-0183-7921

Prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski – wspomnienie

Podwaja swoje życie, kto przeszłość rozważa.
W. Syrokomla



Fot. Piotr Ulanowski / Agencja Wyborcza.pl

Nie zapisze się dobrze na kartach historii Bydgoszczy piątek 26 stycznia 2024 r. Nad ranem mieszkańców miasta spotkała informacja o pożarze Fabryki Lloyda, historycznego obiektu z 1887 r., który w XX w. pełnił funkcję hali produkcyjnej bydgoskiej stoczni. Hala wchodziła w skład większego zespołu obiektów stoczni Bydgoskiego Towarzystwa Żeglugi Holowniczej, które było największym przedsiębiorstwem żeglugi śródlądowej w Bydgoszczy, a od 1920 r. jednym z większych w Polsce. Fabryka produkowała m.in. kotły parowe, żurawie, różnego rodzaju konstrukcje stalowe i łańcuchy holownicze, a także wyspecjalizowała się w urządzeniach do wyposażenia gorzelnii. Historyczny budynek w latach 2017–2020 przeszedł kompleksową rewitalizację i stał się placówką kultury, która wyraźnie wpisała się w krajobraz miasta. To tam organizowano liczne koncerty, spotkania autorskie, wystawy i wernisaże, tak bardzo cieszące lokalną społeczność.

Kilka godzin później omawianego dnia bydgoskie środowiska akademickie i historyczne otrzymały kolejny cios. Dotarła do nich bowiem informacja o śmierci jednego z najwybitniejszych historyków miasta Bydgoszczy oraz regionu kujawsko-pomorskiego – prof. zw. dr hab. Włodzimierza Jastrzębskiego.

Wszyscy z otoczenia Profesora od pewnego czasu wiedzieliśmy, że zмага się On z nowotworem trzustki, jednak pobyt w szpitalu wczesną jesienią 2023 roku oraz energia i zapał, z jakim zabrał się do pracy po okresie hospitalizacji pozwalały nam mieć nadzieję, że wszystko będzie dobrze. Przecież planów naukowych Profesor miał co nie miara. Piątego października 2023 r. uczestniczył w obronie pracy doktorskiej Kazimierza Jaruszewskiego, swojego 18. doktoranta, jak się później okazało – ostatniego. Siedemnastego października 2023 r. Rada Dziedziny Nauk Humanistycznych UKW w Bydgoszczy wskazała Pana Profesora jako recenzenta rozprawy doktorskiej Sławomira Sobeckiego pt. *Więcbork. Dzieje miasta i gminy w latach 1945–1989*, niestety śmierć Profesora przerwała tę procedurę. W grudniu 2023 r. Profesor złożył do druku książkę *Echa wydarzeń bydgoskich z 3 i 4 września 1939 roku na Nizinie Nadwiślanej od Łęgnowa do Solca Kujawskiego*, będącą wynikiem analizy kolejnych źródeł prowadzonych przez siebie od kilkudziesięciu lat badań. Dokładnie w dniu śmierci Pana Profesora otrzymałem z wydawnictwa informację o pozytywnej recenzji, zakończeniu składu publikacji i skierowaniu jej do druku. Jeszcze 13 stycznia 2024 r. Pan Profesor prowadził zdalnie wykład dla studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy z przedmiotu „historia oświaty i wychowania”. Po zajęciach docierały do mnie sygnały ze strony studentów zaniepokojonych o stan zdrowia Pana Profesora. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Profesor cieszył się niezwykle szacunkiem, uznaniem i sympatią studentów. Kolejnego dnia, 14 stycznia, Pan Profesor odwołał wykład, gdyż pogarszający się stan zdrowia uniemożliwił mu prowadzenie zajęć. Kilka dni później trafił do szpitala, gdzie zmarł przed południem w piątek 26 stycznia 2024 roku.

Zarys biografii i dorobku naukowego wybitnego uczonego

W życiu zawodowym prof. Włodzimierza Jastrzębskiego przeplatają się cztery obszary działalności: naukowa, administracyjno-organizacyjna, dydaktyczna i popularyzatorska. Należy zauważyć, że w każdym z ww. obszarów Profesor ma ponadprzeciętne zasługi i osiągnięcia. Poniżej przedstawiony zostanie jedynie zarys zawodowych sukcesów i osiągnięć prof. Włodzimierza Jastrzębskiego, szczególnie w kontekście naukowym. Należy jednak zaznaczyć, że Profesor miał niebywałą umiejętność organizowania środowiska około naukowego i skupiania wokół siebie wartościowych osób, z którymi wspólnie realizował wiele inicjatyw i przedsięwzięć.

Prof. Włodzimierz Jastrzębski urodził się w Siedlcach 3 września 1939 r., jako syn Eleonory i Henryka. Zaraz po zakończeniu II wojny światowej wraz z rodzicami przeniósł się do Bydgoszczy, z którą następnie związany był przez 80 lat. W 1963 r. ukończył studia historyczne na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tam też, w 1968 r., uzyskał stopień doktora. Habilitował się w 1978 r. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na podstawie rozprawy *Polityka narodowościowa w okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie w latach 1939–1945*. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskał 2 lipca 1990 r., zaś zwyczajnego w 1993 r. Po ukończeniu studiów pracował w Bydgoskim Towarzystwie Naukowym, a następnie w Referacie Historii Partii KW PZPR. W 1970 r. związał się z Wyższą Szkołą Nauczycielską (obecnie: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). W 1973 r. przeszedł na krótko do pracy w nowo kreowanym Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Do pracy w szkolnictwie wyższym powrócił po dwóch latach, w 1975 r. Został zatrudniony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy (przekształconej dopiero co z dotychczasowej WSN) na stanowisku kierownika Zakładu Historii i Nauk Politycznych. Od tamtego czasu przez kolejne 39 lat, nieprzerwanie do 30 września 2014 r., związał się Wyższą Szkołą Pedagogiczną, później Akademią Bydgoską (w latach 2000–2005), a od 2005 r. z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Po przejściu na emeryturę w 2014 r. związał się etatowo z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie wykładał aż do śmierci. W okresie swojej pracy zawodowej odbywał staże naukowe, m.in. w Archiwum Federalnym w Koblencji, Instytucie Historii Najnowszej w Monachium, Uniwersytecie w Lipsku, w archiwach oraz bibliotekach w Poczdamie, Kassel, Marburgu i Moskwie¹.

¹ T. Kawski, J. Maciejewski, *Życiorys Jubilata*, [w:] *Ludzie, idee, wojny. Studia z dziejów Europy Środkowoschodniej. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy urodzin prof. Włodzimierza Jastrzębskiego*, red. eidem, wyd. UKW, Bydgoszcz 2009.

W kadencji 1981–1984 pełnił funkcję prorektora ds. studenckich Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Był jednym z współtwórców i pierwszym dyrektorem powołanej w roku akademickim 1989/1990 Katedry Historii WSP (późniejszy Instytut Historii, obecnie Wydział Historyczny UKW). Jesienią 1990 roku został dziekanem Wydziału Humanistycznego i funkcję tę pełnił przez kolejne dwie kadencje. W latach 1996–2003 był dyrektorem Instytutu Historii. Przez cały czas, aż do 2010 r., piastował stanowisko kierownika Zakładu Historii Najnowszej i Współczesnej w Instytucie Historii².

Był oddanym społeczności studenckiej nauczycielem akademickim dla wielu pokoleń studentów. Wypromował setki magistrów historii oraz 18 doktorów (Aleksandra Lasika, obecnie dr hab., prof. UKW; Andrzeja Zaćmińskiego, obecnie prof. zw. dr hab.; Witolda Stankowskiego, obecnie prof. zw. dr hab.; Wacława Kozłowskiego; Hannę Szczechowicz; Tomasza Kawskiego, obecnie dr hab., prof. UKW; Aleksandrę Kłaput-Wiśniewską, obecnie dr hab., prof. AM; Jerzego Szwankowskiego; Katarzynę Grysińską-Jarmułę; Wojciecha Ślusarczyka, obecnie dr hab., prof. UMK; Stefana Pastuszewskiego; Piotra Szybowicza; Pawła Redlarskiego; Sławomira Łanieckiego; Aleksandrę Jankowską oraz Kazimierza Jaruszewskiego). Dwóch Jego uczniów posiada tytuł profesora, czterech kolejnych doktora habilitowanego. Recenzował blisko 30 rozpraw doktorskich i habilitacyjnych oraz kilka wniosków o nadanie stopnia naukowego profesora. Był także recenzentem dziesiątek monografii naukowych.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski specjalizował się w badaniach z zakresu historii najnowszej, w szczególności okresu II wojny światowej i relacji polsko-niemieckich, ale także historii ziemiaństwa na Pomorzu, historii regionalnej i historii sportu. Był także cenionym biografistą. Jego badania pozwoliły przypomnieć postać ministra Leona Janty-Połczyńskiego, ziemianina z Pomorza, który angażował się w proces powrotu tych ziem do Polski, miał nawet zaszczyt przyłączyć 22 stycznia 1920 r. w imieniu polskiego rządu Bydgoszcz do Polski.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski był bez wątpienia jednym z najwybitniejszych bydgoskich historyków. Z powodu odwagi w głoszeniu swoich przekonań niekiedy postrzegano go jako kontrowersyjnego. Trudno byłoby mu jednak odbierać powszechne uznanie i szacunek w Bydgoszczy. W publikacjach daleki był od idealizowania postawy Polaków, co niekiedy wywoływało krytykę jego osoby.

Był autorem licznych publikacji historycznych związanych z regionem, z których najgłośniejszą była książka o wydarzeniach z 3–4 września 1939 r. w Bydgoszczy. Publikacja wzbudziła kontrowersje w świecie historyków. Jej Autor wskazywał, że polskie dowództwo wojskowe mogło też odpowiadać za cywilne ofiary pierwszych dni II wojny światowej w Bydgoszczy, nazwanych przez propagandę

² Ibidem.

Josepha Goebbelsa *Bromberger Blutsonntag*. Warto jednak zwrócić w tym miejscu uwagę, że to właśnie prof. Włodzimierz Jastrzębski był prekursorem badań nad niemieckimi zbrodniami wojennymi na ziemi bydgoskiej, które rozpoczął już w latach 60. XX wieku. Pozostawał jednak do końca zwolennikiem dialogu polsko-niemieckiego.

Dorobek naukowy Profesora liczy setki publikacji: blisko sto monografii oraz prac pod redakcją, kilkaset artykułów naukowych. Do najważniejszych publikacji prof. Włodzimierza Jastrzębskiego zaliczyć można m.in. *Potulice – hitlerowski obóz przesiedleńczy i pracy 1941–1945* (Bydgoszcz 1967), wspólnie z Tadeuszem Esmanem: *Pierwsze miesiące okupacji hitlerowskiej w Bydgoszczy w świetle źródeł niemieckich* (Bydgoszcz 1967), *Hitlerowskie wysiedlenia z ziem wcielonych do Rzeszy w latach 1939–1945* (Poznań 1968), *Terror i zbrodnia. Eksterminacja ludności polskiej i żydowskiej w rejencji bydgoskiej w latach 1939–1945* (Warszawa 1974), wspólnie z prof. Janem Szilingiem: *Okupacja hitlerowska na Pomorzu Gdańskim w latach 1939–1945* (Gdańsk 1978), *Dywersja czy masakra? Cywila obrona Bydgoszczy we wrześniu 1939 roku* (Gdańsk 1988), *W dalekim, obcym kraju. Deportacje Polaków z Pomorza do ZSRR w 1945 roku* (Bydgoszcz 1990), *Der Bromberger Blutsonntag. Legende und Wirklichkeit* (Poznań 1990), *Podbydgoskie pałace i ich mieszkańcy* (Raciąż 1997), *Leon Janta-Połczyński (1867–1961) – minister i senator z Borów Tucholskich* (Toruń 2001), *Major Żychoń i bydgoska ekspozytura wywiadu* (wyd. I – Bydgoszcz 1994, wyd. II – Bydgoszcz 2021), *Historia kultury fizycznej* (Bydgoszcz 2005), *Cichociemny z Bydgoszczy i inne opowieści historyczne* (Toruń 2009), *Mniejszość niemiecka w Polsce we wrześniu 1939 roku* (Toruń 2010), *Potomek Kosznajdrów w Armii Krajowej. Tragiczne losy wojenne Ludwika Waltera Renka (1917–1944)* (Chojnice 2016), *Okupacyjne losy ziem polskich wcielonych do III Rzeszy (1939–1945)* (Bydgoszcz 2017), *Wojenne i sejmowe bitwy i potyczki. Juliusz Dudziński (1983–1939) – legionista, szwoleżer, ziemianin i poseł na Sejm RP* (Bydgoszcz 2018), *W cieniu gilotyny. Polacy przed nazistowskim Trybunałem Łódzowym (Volksgerichtshof) w latach 1935–1945* (Bydgoszcz 2020), wspólnie z Przemysławem Ziółkowskim: *Wychowanie patriotyczne Polaków – przeszłość i teraźniejszość* (2021), *Pałuki w czasach najnowszych* (Żnin 2022), *Bydgoska krwawa niedziela 3–4 września 1939* (Toruń 2022), *Echa wydarzeń bydgoskich z 3 i 4 września 1939 roku na Nizinie Nadwiślańskiej od Łęgnowa do Solca Kujawskiego* (Toruń 2024).

Pod redakcją czy współredakcją Pana Profesora ukazał się również imponujący dorobek publikacyjny, m.in.: wspólnie z Tadeuszem Jaszowskim: *Potulice oskarżają* (Bydgoszcz 1968), *Dzieje Sępólna i okolic* (Bydgoszcz 1974), *Dzieje Kcyni i okolic* (Kcynia 1993), *Przymus germanizacyjny na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy Niemieckiej w latach 1939–1945* (Bydgoszcz 1994), *Walki na Pomorzu i Kujawach w latach 1848–1920 w tradycjach współczesnych jednostek Wojska Polskiego* (Bydgoszcz–Warszawa 1998), wspólnie z prof. dr hab. Mirosławem Krajewskim:

Kujawy i Pomorze w latach 1945–1956. Od zakończenia okupacji niemieckiej do przełomu październikowego (Włocławek 2001), wspólnie z prof. dr hab. Zdzisławem Biegańskim: *Demokracja i samorządność na Kujawach i Pomorzu w dobie nowożytniej* (Bydgoszcz 2004), *Bronisław Dembiński (1858–1939), wybitny historyk, polityk i działacz społeczny* (Toruń 2004), *Pomorskie rody ziemiańskie w czasach nowożytnych* (Toruń 2004), wspólnie z Przemysławem Ziółkowskim i Filipem Sikorą: *Dzieje bydgoskiej oświaty i wychowania w niepodległej II RP* (Bydgoszcz 2018) oraz *Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty i wychowania na ziemi chojnickiej* (Bydgoszcz 2019), wspólnie z prof. dr hab. Albertem Kotowskim: *Szkice z dziejów II Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy* (Bydgoszcz 2022). Profesor Włodzimierz Jastrzębski był także autorem wielkiej liczby artykułów naukowych oraz haseł z encyklopediach czy słownikach, m.in. haseł w *Słowniku biograficznym działaczy polskiego ruchu robotniczego* czy rozdziałów w monografiach historii Bydgoszczy, historii Chojnic czy historii Nakła nad Notecią³.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski jest autorem, współautorem i redaktorem wielu monografii poświęconych Chojnicom i chojniczanom. W tych tematach napisał też dziesiątki artykułów naukowych. Był przewodniczącym Rady Naukowej Zeszytów Chojnickich, członkiem komitetu naukowego serii: *Historyczne Pomniki Chojnic*. Ostatnio otrzymał Laur Sprzymierzeńca Nauki Chojnickiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Był mentorem wielu historyków Chojnic i ziemi chojnickiej. Choć Profesor związał się z Bydgoszczą, to również w Chojnicach oraz gminie Tuchola mógł czuć się jak w domu. W Raciążu miał dom letniskowy i tu od wielu lat spędzał czas. W gminie Tuchola jednak nie tylko odpoczywał – angażował się w wydarzenia o charakterze historycznym i kulturalnym. Został także członkiem Stowarzyszenia Rozwoju Sołectwa Raciąż. Często uczestniczył w lokalnych turniejach szachowych, jako pasjonat tej dyscypliny. Jednocześnie był kibicem piłkarskim – zaglądał w Raciążu na mecze lokalnego Rawysa oraz kibicował m.in. MKS Chojniczance.

W młodości sam grywał w siatkówkę oraz tenisa. Jedno z jego hobby stanowiły też królewskie szachy. Początkowo reprezentował klub AZS UKW Bydgoszcz, następnie był zawodnikiem klubu OSiR Tuchola, z którym w sezonie 2017/2018 wywalczył awans do III ligi Drużynowych Mistrzostw Polski. Posiadał II kategorię szachową. W rankingu światowym FIDE na dzisiaj jest sklasyfikowany na 67861 pozycji. Pasja do sportu zaowocowała napisaniem kilku książek o tematyce związanej z lokalnym sportem.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski był członkiem Polskiego Towarzystwa Historycznego, Głównej Komisji Badania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa, Rady Naukowej Instytutu Pamięci

³ Ł. Nelke-Jastrzębska, *Dorobek naukowy profesora Włodzimierza Jastrzębskiego*, [w:] *Ludzie, idee, wojny...*, op. cit.

Narodowej w latach 1984–1994, Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego i Instytutu Zachodniego w Poznaniu, Komitetu Badań Naukowych Polskiej Akademii Nauk, a także Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy. Należał do grona osób najdłużej obecnych w życiu tej ostatniej organizacji. Od lat uczestniczył w pracach redakcyjnych wielu jego wydawnictw. Szczególną rolę odegrał jako redaktor naczelny „Kroniki Bydgoskiej”. Kierując redakcją, stale podejmował wysiłki, aby czasopismo stało się forum publikacyjnym i integrującym środowisko bydgoskich historyków. Wiele uczynił, aby uzyskało ono status punktowanego czasopisma naukowego. Czterdziesty czwarty tom „Kroniki Bydgoskiej” pod redakcją prof. Włodzimierza Jastrzębskiego ukazał się u schyłku 2023 roku. W ostatnich latach Jego uwagę skupiało kierowanie pracami redakcyjnymi kolejnych tomów *Encyklopedii Bydgoszczy*.

Był niestrudzonym popularyzatorem wiedzy o mieście i regionie, realizowanej także w działalności w Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy. Uczestniczył w licznych gremiach naukowych i radach naukowych oraz komitetach naukowych różnych wydarzeń o charakterze naukowym i popularnonaukowym (m.in. w Radzie Naukowej Muzeum Wojsk Lądowych w Bydgoszczy). Wystąpił na setkach konferencji naukowych w Polsce i za granicą.

Profesor Włodzimierz Jastrzębski do końca swoich dni był cały czas aktywny. W czerwcu wystąpił jako prelegent na konferencji w 104. rocznicę podpisania traktatu wersalskiego. W czasie tej konferencji przytaczał postać zapomnianego amerykańskiego dyplomaty Roberta Howarda Lorda, który w Jego opinii przysłużył się bardzo Polsce w czasie negocjacji w Paryżu.

Za swoje osiągnięcia został odznaczony m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Odznaką Honorową za Zasługi dla Miasta Bydgoszczy.

Moje wspomnienie prof. Włodzimierza Jastrzębskiego

Z osobą Profesora Włodzimierza Jastrzębskiego zetknąłem się na początku lat 90. XX wieku, gdy jako uczeń szkoły podstawowej i uczestnik szkolnego koła Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy miałem okazję uczestniczyć w wykładzie o międzywojennych prezydentach Bydgoszczy, który prowadził Pan Profesor. Dziś sądzę, że był to przełomowy moment w moim życiu, gdyż odtąd zacząłem żywo interesować się historią – właśnie za sprawą fantastycznego wykładu i wrażenia, jakie wówczas na mnie, jako na młodym człowieku, wywarł prof. Włodzimierz Jastrzębski. Później, jako uczeń szkoły średniej, śledziłem wydarzenia w 2002 r., kiedy to Profesor w wywiadzie prasowym podzielił się wynikami swo-

ich badań naukowych dotyczących tzw. bydgoskiej krwawej niedzieli z września 1939 roku. Doskonale pamiętam emocje, jakie towarzyszyły recepcji tamtego wywiadu. Z podziwem obserwowałem wówczas determinację Pana Profesora, który z pełnym przekonaniem bronił swoich racji, opierając je wbrew społecznym oczekiwaniom nie na emocjach, a na wynikach wieloletnich badań naukowych, przyznając się również do własnych błędów we wcześniejszych badaniach. Już wtedy byłem pewien, że kierunkiem studiów, na które powinien pójść, jest historia na Akademii Bydgoskiej (dzisiejszym Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), i tak też się stało. Od pierwszego roku studiów z niecierpliwością czekałem na zajęcia z Panem Profesorem. Doczekałem się. Na III roku miałem przyjemność uczestniczyć w wykładach Pana Profesora z przedmiotu „historia wojskowości”, a na IV roku w wykładach z przedmiotu „historia 1918–1945”. Zarówno ja, jak i moi koledzy i koleżanki z roku byliśmy pod wrażeniem ogromnej wiedzy Pana Profesora, logiki przekazywanych treści, prezentowania związków przyczynowo-skutkowych, sprawności prowadzenia zajęć, umiejętności dydaktyczno-metodycznych, ale przede wszystkim relacjom ze studentami. Panu Profesorowi wyraźnie zależało nie na jedynie formalnym zrealizowaniu zajęć, ale na rzetelnym przekazaniu wiedzy i zainteresowaniu nas tematyką wykładów. Zajęcia przesiąknięte były pasją i zaangażowaniem, które z podziwem obserwowaliśmy. Wielu z nas wówczas zdecydowało się na udział w seminarium magisterskim prowadzonym przez Pana Profesora, gdyż chcieliśmy to właśnie pod Jego opieką naukową przygotowywać swoje prace magisterskie. Jeśli ktoś z nas przez 2–3 spotkania seminarium magisterskiego nie pojawiał się na zajęciach, Profesor potrafił odnaleźć nas na innych zajęciach z innym prowadzącym i pogrozić nam palcem, aby „zmotywować” do pracy. Czuliśmy, że jesteśmy naprawdę pod opieką naszego Promotora, któremu ewidentnie zależało na wysokim poziomie naszych prac. Nie zapomnę także egzaminów u Pana Profesora, które – jak przystało na tzw. „profesora starej daty” – miały formę egzaminu ustnego. Sam egzamin nie był odpytaniem studenta, a dyskusją nad podanymi zagadnieniami i koniecznością bronięcia swoich racji. To właśnie Pan Profesor uczył nas dociekliwości i wnikliwości w prowadzonych badaniach. Pamiętam zresztą, jak w wywiadzie opublikowanym na łamach „Expressu Bydgoskiego” 23 października 2009 r. z okazji swoich 70. urodzin mówił „Dla mnie pierwszą powinnością historyka jest dochodzenie do prawdy, jaka by ona nie była, przy zachowaniu pełnej rzetelności”, żartując jednocześnie, że wie, kto wywołał II wojnę światową.

Kilka lat po ukończeniu studiów związałem się zawodowo z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie w 2014 r. objąłem stanowisko dyrektora Instytutu Nauk Społecznych. Okazało się wówczas, że Pan Profesor przeszedł na emeryturę na UKW w Bydgoszczy. Skontaktowaliśmy się i udało mi się namówić Pana Profesora na współpracę etatową z WSG, z którą już Pan Profesor wiązał się na podstawie umowy zlecenia od 2007 r. Kształciliśmy wówczas na m.in. takich

kierunkach jak „pedagogika” oraz „wychowanie fizyczne”. Pan Profesor prowadził wykłady z przedmiotów „historia oświaty i wychowania”, „historia kultury fizycznej”, „metodologia badań naukowych” oraz „wykład fakultatywny”. Byłem zachwycony możliwością współpracy z Panem Profesorem, gdyż każde spotkanie, każda rozmowa stanowiła swoistą ucztę intelektualną. Jeszcze w tym samym roku (2014) Pan Profesor zgodził się zrecenzować moją publikację na temat samorządności uczniowskiej, gdzie wyraźnie miał do mnie żal, że naukowo „zdradziłem” historię na rzecz pedagogiki i obiecał „sprowadzić mnie na właściwą drogę”, co w dużej mierze zrealizował. W trakcie 10-letniej współpracy zawodowej udało nam się wydać wspólnie trzy monografie, wskazane wcześniej: *Dzieje bydgoskiej oświaty i wychowania w niepodległej II RP* (publikacja pod redakcją, 2018), *Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty i wychowania na ziemi chojnickiej* (2019, publikacja pod redakcją) oraz *Wychowanie patriotyczne Polaków – przeszłość i teraźniejszość* (publikacja współautorska, 2021). Miałem również okazję uczestniczyć w procesach wydawniczych kilku pozycji naukowych, które wydawał Pan Profesor w okresie dziesięciu lat pracy w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, m.in. *Okupacyjne losy ziem polskich wcielonych do III Rzeszy (1939–1945)* (2017), *W cieniu gilotyny. Polacy przed nazistowskim Trybunałem Lodowym (Volksgerichtshof) w latach 1935–1945* (2020), *Bydgoska krwawa niedziela 3–4 września 1939* (2022). To pokazuje, że mimo wieku Pan Profesor absolutnie nie zwalniał tempa, a wręcz narzucał sobie kolejne zadania i plany naukowe. Wiem, że pracował nad materiałami do kolejnej monografii, dotyczącej Grudziądza, której nie zdołał już ukończyć.

Prof. Włodzimierz Jastrzębski dla wielu osób stanowił wzór tytana pracy. Wiele z ww. dzieł tworzył w azylu pracy twórczej, który stworzył sobie na zachodnim krańcu Borów Tucholskich, w Raciążu (gmina Tuchola). W swoich licznych badaniach naukowych wiele uwagi poświęcał dziejom tego miejsca oraz jego dawnym mieszkańcom, doprowadzając do wydania opracowań naukowych tychże miejsc i osób. Nawet okres pandemii COVID-19, gdy konieczne było przejście na nauczanie zdalne, nie okazał się dla Profesora problemem. Dzięki wsparciu, jakie nieustannie otrzymywał od swojej ukochanej żony Łucji, z którą w małżeństwie przeżył 62 lata, doskonale radził sobie z programem MS Teams, platformą Moodle czy z elektronicznym indeksem.

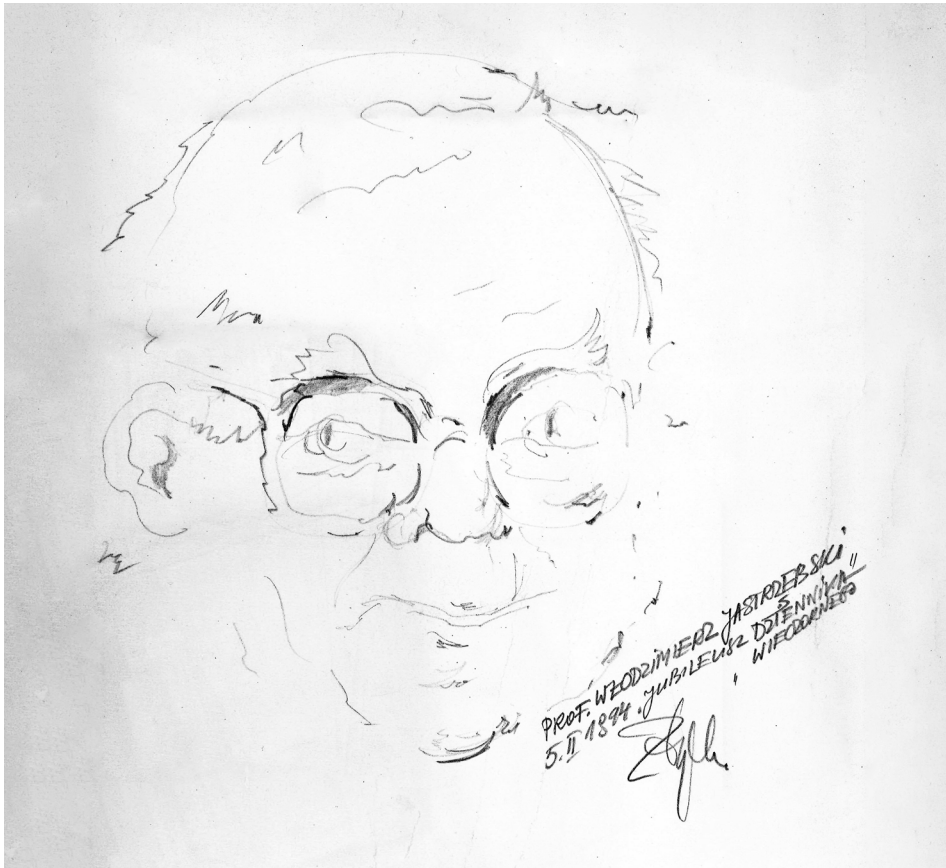
Z żoną Łucją doczekał się córki Iwony (w 2003 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu historii sztuki), syna Marcina (obecnie: dr Marcin Jastrzębski, adiunkt na Wydziale Nauk o Polityce i Administracji UKW) oraz dwóch wnuków – Marka i Pawła.

Prof. Włodzimierz Jastrzębski został pochowany w czwartek 1 lutego 2024 roku na Cmentarzu Nowofarnym w Bydgoszczy, przy ul. Artyleryjskiej 10. W ostatniej drodze Profesorowi towarzyszyła rodzina, bliscy, przyjaciele, przedstawiciele

władz państwowych i samorządowych, społeczności akademickie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy oraz szereg uczniów, wychowanków i współpracowników.

Pozostawił po sobie pustkę, której nikomu nie uda się wypełnić. Pozostawił po sobie dorobek naukowy, który będzie służył kolejnym pokoleniom. Pozostawił po sobie szereg uczniów i wychowanków, dla których był mistrzem, autorytetem, inspiracją i niedoścignionym wzorem i którzy Jego dzieło będą z pewnością kontynuowali. Pozostawił po sobie pamięć, która nie umrze nigdy.

Dziękuję, Panie Profesorze, za każdą rozmowę, radę, życzliwość i możliwość współpracy. Dziękuję za wprowadzenie do świata wielkiej nauki i pokierowanie moim rozwojem zawodowym i naukowym. Cześć Twojej Pamięci!



Latem 2023 roku profesor Włodzimierz Jastrzębski pozostawił w Wydawnictwie Uczelnianym WSG powyższy rysunek z komentarzem, że można go wykorzystać w przyszłości w «jakiejś publikacji». Jakby przewidział...

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Przemysław Ziółkowski

ORCID: 0000-0003-0183-7921

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA

**podręcznika *Historia i terażniejszość 2*,
autorstwa prof. dr hab. Wojciecha Roszkowskiego,
wyd. Biały Kruk, Kraków 2023, s. 344, wydanie I,
ISBN: 978-83-7553-370-5**

W wakacje 2023 roku na rynku wydawniczym pojawił się drugi tom podręcznika do przedmiotu „historia i terażniejszość” dla klas II szkół ponadpodstawowych, autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego, wydany nakładem wydawnictwa Biały Kruk. Ukazanie się drugiej części podręcznika wywołało nie mniejsze społecznie emocje jak opublikowanie rok wcześniej pierwszej części podręcznika dla klas I szkół ponadpodstawowych. Recenzując krytycznie przed rokiem tamten podręcznik, postanowiłem konsekwentnie przyjrzeć się także jego drugiej części i napisać jej recenzję, co niniejszym czynię. Na początku jednak pragnę zwrócić uwagę, że 1 września 2022 r. naukę w klasach I szkół ponadpodstawowych rozpoczęło wg danych MEiN 525,8 tys. uczniów. Zgodnie z danymi wydawnictwa Biały Kruk w roku szkolnym 2022/2023 sprzedało się 50 tys. egzemplarzy podręcznika „Historia i terażniejszość” – cz. I., zatem widać, że na korzystanie z podręcznika autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego zdecydowało się mniej niż 10% nauczycieli tego przedmiotu. To pozwala wnioskować, że skala sprzedaży recenzowanego poniżej podręcznika dla klas drugich będzie oscylowała na podobnym poziomie, gdyż trudno sobie wyobrazić sytuację, aby w II klasie (kontynuując naukę przedmiotu) uczniowie korzystali z podręcznika innego wydawcy i autora. Powszechnie stosuje się bowiem kontynuację linii wydawniczej w doborze podręczników szkolnych dla poszczególnych klas czy roczników uczniów. Dziwi zatem informacja od wydawcy podręcznika umieszczona na jego okładce: „W naszym podręczniku rozczytywała i wciąż rozczytuje się cała Polska, głównie młodzież, ale nie tylko. Wynika to z faktu, że książka napisana została w sposób szczególnie atrakcyjny. Wartka narracja przedstawia fakty, osoby i wydarzenia (...)”. Brzmi to co najmniej jak recenzja czy zapowiedź jednego z kryminałów Stephana Kinga. Dalej czytamy: „(...) Prof. Roszkowski wydobywa jednak na światło dzienne również te prawdy, które wielu chciałoby ukryć. Wielokrotnie podkre-

śla znaczenie postaw moralnych (lub amoralnych) tak dla życia pojedynczego człowieka, jak i wspólnoty (...).” Szkoda jednak, że wspomniane oceny postaw są skrajnymi opiniami autora, wręcz narzucanymi młodemu czytelnikowi, do którego ów podręcznik jest adresowany.

Podręcznik uzyskał pozytywną opinię rzeczoznawców, którymi byli: dr hab. Mirosław Szumiło, historyk z Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie; dr Wiesław Charczuk, historyk z Akademii Podlaskiej w Siedlcach oraz mgr Klemens Stróżyński, który sporządził recenzję językową. Dnia 19 lipca 2023 r. decyzją Ministra Edukacji i Nauki został dopuszczony do użytku szkolnego, zostając wpisany na listę podręczników pod nr 1145/2/2023. Podręcznik dedykowany jest uczniom klas drugich liceum ogólnokształcącego oraz technikum i swoim zakresem, zgodnie z podstawą programową, obejmuje lata 1980–2015. Warto w tym miejscu zauważyć, że tego samego dnia dopuszczony do użytku szkolnego został równocześnie inny podręcznik do tegoż przedmiotu dla klas II, wydany nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Ponadto spostrzec należy, iż wydaniu drugiej części podręcznika nie towarzyszyły już tak liczne działania promocyjno-marketingowe, także przy zaangażowaniu przedstawicieli instytucji państwa (Ministerstwo Edukacji i Nauki, Instytut Pamięci Narodowej itp.) czy poszczególnych polityków konkretnego ugrupowania politycznego.

Recenzja

Rozpoczynając tę część recenzji, należy zwrócić uwagę, że nauczyciel ma pełne prawo wyboru podręcznika spośród tych dopuszczonych do użytku szkolnego¹, a zatem decyzja, czy, a jeżeli tak, to z jakich podręczników korzystać, należy wyłącznie do samego nauczyciela, który w tym zakresie nie może być poddawany żadnej presji zewnętrznej. Naturalnie logika i pragmatyzm nakazują, aby nauczyciele w danej szkole dochodzili do konsensusu odnośnie stosowania podręcznika dla danego przedmiotu, gdyż ułatwia to pracę w przypadku ewentualnych zastępstw czy możliwości odsprzedaży podręczników przez uczniów młodszym kolegom. Możliwość decydowania o wyborze podręcznika stanowi realizację zagwarantowanej w przepisach prawa oświatowego zasady autonomii zawodowej nauczyciela², który w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze, spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spo-

¹ Zgodnie z art. 22a ust. 1 Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

² Zgodnie z art. 12 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.).

śród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych. Trzeba przy tym podkreślić, że wybór podręcznika jest prawem, a nie obowiązkiem nauczyciela, który może zdecydować się na korzystanie w procesie nauczania z innych pomocy dydaktycznych, w tym przygotowanych przez siebie. Przy wyborze podręcznika zatem nauczyciel powinien kierować się wyłącznie przesłankami dydaktycznymi oraz potrzebami i możliwościami uczniów, którzy będą z tej publikacji korzystać.

Sama publikacja liczy 344 strony, co przy założeniu 2 lekcji tygodniowo w klasie II szkoły ponadpodstawowej daje niespełna 5 stron treści do realizacji na jedną jednostkę lekcyjną, a to wydaje się dość optymalne. Podręcznik składa się z czterech rozdziałów: Nowa zimna wojna 1979–1985, Wielkie zmiany 1985–1991, Koniec XX wieku, *Na progu XXI wieku*, z których każdy podzielny jest na dwa podrozdziały: kolejno z historii powszechnej oraz z historii Polski. Podrozdziały przeplatają się ze sobą, zachowując chronologię wydarzeń, czego oczekuje się od podręcznika historycznego.

Uwagi ogólne

Przygotowując recenzję podręcznika szkolnego, należy zauważyć, że ma ona zgoła inny charakter niżeli recenzja naukowa (choć i takie aspekty takowa zawiera) czy recenzja wydawnicza. Wynika to m.in. z kilku kluczowych kwestii, m.in. funkcji, jakie pełni podręcznik szkolny, charakterystyki zakładanych odbiorców, strony technicznej wydania czy w końcu jego „wyposażenia”. Zwrócić należy uwagę, iż kluczową sprawę stanowi to, do kogo jest adresowany podręcznik, tzn. do jakiej grupy wiekowej. Naturalnie innych elementów składowych o pewnym poziomie trudności oczekuje się od podręcznika dedykowanego dzieciom ze szkoły podstawowej, innym – młodzieży ze szkół ponadpodstawowych, a jeszcze innym – kierowanego do dorosłych odbiorców, jakimi są studenci, których specyficzne uwarunkowania uczenia się opisuje szczegółowo andragogika.

Analizę należy zacząć od aspektów techniczno-wydawniczych. Po pierwsze zatem: podręcznik wydany jest estetycznie, zgodnie ze współczesnymi trendami i możliwościami poligraficznymi. Wykorzystano papier półkredowy, co jest dodatkowym czynnikiem poprawiającym jego wygląd, ale powoduje również, że jest ciężki, co nie pozostaje bez znaczenia dla młodzieży, która i tak wg badań fizjoterapeutów ma o ok. 60% przeciążone plecaki szkolne. Papier półkredowy nie stanowi dobrego rozwiązania dla podręczników szkolnych, gdyż białe, jarzeniowe światło w salach szkolnych odbija się od takich kartek, męcząc wzrok uczniów. Należy zatem rozważyć kwestię estetyki podręcznika w powiązaniu z praktyką jego użytkowania, a nawet ze zdrowiem uczniów. W obecnej erze proekologicz-

nej rekomendowałbym wydawcy rozważenie wydania podręcznika na papierze ekologicznym, co może obniżyć jego estetyczność, ale jednocześnie zmniejszy wagę oraz cenę, powodując nieznaczne zwiększenie jego objętości (tzw. papier ekologiczny, mimo iż lżejszy, jest grubszy). Podręcznik ma wys. 23,5 cm, szer. 16 cm, gr. 1,5 cm, a więc nadano mu wymiary nienormatywne, nieco mniejsze niż standardowy format B5. Wydawca zastosował miękką i błyszczącą okładkę z tzw. „skrzydełkami”, na których zamieścił „reklamę” i swoistą pochwałę dla wydanej przed rokiem I części podręcznika dla klas pierwszych oraz informację o idei przedmiotu „historia i teraźniejszość” (taki tekst powinno raczej wystosować Ministerstwo Edukacji i Nauki, a nie wydawca podręcznika). Na froncie okładki zamieszczono zdjęcia ilustrujące pewne wydarzenia i postaci (m.in. ks. Jerzego Popiełuszkę, byłego prezydenta USA Ronalda Regana, byłego prezydenta ZSRR Michaiła Gorbaczowa, byłego prezydenta USA Billa Clintona, byłego przewodniczącego Organizacji Wyzwolenia Palestyny Jasera Arafata, poetę Jarosława Rymkiewicza czy trumnę ks. Jerzego Popiełuszki, obrady Okrągłego Stołu, stan wojenny czy protesty Solidarności) z okresu historycznego, którego podręcznik dotyczy, a więc lat 1980–2015. Na odwrocie okładki z kolei zamieszczono wizerunki m.in. prezydenta RP Andrzeja Dudy, byłego prezydenta RP Lecha Wałęsy, byłego prezydenta Lecha Kaczyńskiego i byłego premiera Jarosława Kaczyńskiego, byłego prezydenta USA Georga Busha seniora, byłej kanclerz Niemiec Angeli Merkel, premiera RP Donalda Tuska, Anny Walentynowicz, Zbigniewa Romaszewskiego, Jacka Kuronia, Adama Michnika oraz fotografię przedstawiającą wrak polskiego samolotu TU-154M, który 10 kwietnia 2010 r. rozbił się pod Smoleńskiem, czy zdjęcie z ataku terrorystycznego na World Trade Center z 11 września 2001 r. Podręcznik utrzymano w przyjaznej kolorystyce. Dobrym rozwiązaniem zastosowanym przez wydawcę jest oznaczenie dwoma różnymi kolorami (w stopce redakcyjnej na każdej ze stron) wydarzeń z zakresu historii powszechnej (kolor fioletowy) oraz historii Polski (kolor zielony), które przyjęto zarówno w spisie treści, jak i w całym bloku książki. Zastosowano prawidłowy wymiar czcionki oraz odstępy między wierszami – typowe dla podręczników szkolnych. Wydanie jest klejone, a nie szyte – może to skracać jego trwałość przy intensywnym używaniu przez młodzież szkolną. Cena podręcznika waha się między 40,00 a 50,00 zł, co przy dzisiejszych cenach książek i przy jakości jego wydania wydaje się umiarkowaną ceną rynkową.

Ostatnie pytanie, na które recenzent powinien odpowiedzieć w tym miejscu, jest to, na czym polega wyjątkowość podręcznika. Jedyne chyba, co mogę tu wskazać, to fakt, że nie stanowi on typowego podręcznika szkolnego, a raczej zbiór esejów, który rekomendowałbym do studiowania studentom historii, politologii czy stosunków międzynarodowych przygotowujących się do konwersatoriów ze swoimi profesorami. Studentom, których poziom wiedzy jest większy niż uczniów szkół ponadpodstawowych i którzy są bardziej refleksyjni i zdolni do konstruk-

tywnej krytyki. Przyjęta przez autora i wydawcę konwencja podręcznika nie spełnia kryteriów, jakie stawia się wobec podręcznika szkolnego.

Drugim elementem oceny podręcznika szkolnego stanowi kwestia jego „wyposażenia”. Oceniając zatem przedmiotowy podręcznik, należy zauważyć, że ilustracje zamieszczone w podręczniku są dobrej jakości, a ich liczba wydaje się optymalna (jest ich 294). Zostały prawidłowo podpisane. Osobiście rekomendowałbym wskazanie ich źródeł (szczególnie fotografii) nie na końcu całej publikacji, a osobno pod każdym zdjęciem. Źle natomiast oceniam nieudolne wkomponowanie w treść wielu zdjęć błędnie ilustrujących opisywane wydarzenia historyczne, ale o tym później. Dobrze oceniam fakt, że w drugiej części podręcznika znalazło się więcej tabel niż w części pierwszej, choć nadal jest ich mało. Brakuje przede wszystkim tabeli wskazującej prezydentów, premierów czy marszałków Sejmu i Senatu omawianego okresu historycznego. W samej publikacji zawarto również stosunkowo niewielką liczbę map (w całym podręczniku jest ich zaledwie 7), a jest to przecież podręcznik historyczny. W mojej opinii wydawnictwo należałoby uzupełnić o słowniczek skrótów. Niektóre treści zostały nadto rozbudowane, ale generalnie tak mogłoby pozostać, gdyby np. autor i wydawca podzielili niektóre treści na „podstawowe” i „uzupełniające” / „dodatkowe”. Istotnym brakiem w mojej opinii jest brak wyraźnego zaakcentowania w podręczniku nazw własnych, definicji czy pojęć. Powinny one zostać wytłuszczone, zaznaczone kolorem czy „wzięte w ramkę”. Co prawda na boku stron zawarto niektóre treści, jednak są nimi wyłącznie przemyślenia autora, a nie definicje czy pojęcia, a tego właśnie oczekuje się od podręcznika szkolnego.

Trzecią ocenianą kwestią ogólną podręcznika jest jego funkcja³. W tym miejscu już można śmiało stwierdzić, że autor nie wyciągnął wniosków z licznych krytycznych recenzji i opinii dotyczących I części podręcznika. Teoria kształcenia wymienia siedem funkcji, jakie powinien pełnić podręcznik szkolny. Należy zatem przyjrzeć się i odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu recenzowana publikacja je spełnia:

- Funkcja informacyjna – podręcznik powinien podawać informacje odpowiednio usystematyzowane pod względem logicznym, merytorycznym i psychologicznym. Niestety recenzowany podręcznik w wielu miejscach, omawiając wydarzenia lat 80., ilustruje je współczesnymi fotografiami, przez co młodemu człowiekowi zakłóca się logikę przyswajania treści (m.in. na str. 63, 168, 251, 290, 291, 311, 322). W kontekście psychologicznym autor wielokrotnie używa skrótów myślowych, wyciągając uogólnione wnioski, które narzuca czytelnikowi poprzez prezentowanie w podręczniku skrajnych ocen i opinii. Podobnie sytuacja ma się do ram czasowych, jakie omawia podręcznik. Otóż obejmuje on lata 1980–2015,

³ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 66.

jednak w wielu miejscach jest odniesienie do lat po 2015 r., np. na str. 340 czytamy o programie „500+”, który przecież wszedł w życie 1 kwietnia 2016 r., na str. 338 o potężnym wsparciu dla Polski po wizycie prezydenta USA Donalda Trumpa w 2017 roku, na str. 340 o realizacji obietnic wyborczych rządu Mateusza Morawieckiego, który przecież premierem był w latach 2017–2023, o wygranych przez PiS wyborach w 2019 roku czy o wyborach prezydenckich wygranych przez Andrzeja Dudę, który starał się o reelekcję w 2020 roku. Na str. 339 mowa jest o Komisji Europejskiej, która nakładała na Polskę kary za łamanie praworządności, co miało przecież miejsce po 2015 roku, zaś na str. 341 napisano nawet o agresji Rosji na Ukrainę z 2022 roku. Te przykłady powodują u uczniów chaos w przyśwajaniu treści i rozumieniu sekwencji wydarzeń, a przecież w nauczaniu historii tak ważna jest zasada związków przyczynowo-skutkowych.

- Funkcja badawcza – podręcznik powinien ujmować problemowo przekazywane treści oraz prezentować sposoby rozwiązania problemów. Czytelnik recenzowanego podręcznika może mieć wrażenie, że rozwiązaniem wszelkich problemów na świecie jest wiara w Boga i życie w duchu religii rzymskokatolickiej. Autor zaprezentował w podręczniku wiarę w Boga jako jedyne panaceum na wszelkie problemy, pisząc m.in. na str. 16: „(...) Przełomowym stało się chrześcijaństwo, które każdemu człowiekowi przyznało niezbywalną godność «Dziecka Bożego», gdyż został on stworzony na obraz i podobieństwo Boże”, czy str. 20, gdzie autor pisze o „potędze przebaczenia” Jana Pawła II w stosunku do swojego zamachowca Mehmeta Alego Ağcy. To tylko niektóre dowody na to, że podręcznik jest nacechowany wartościami chrześcijańskimi i katolickimi, których absolutnie nie podważam, jednak zwracam uwagę, że to podręcznik dedykowany wszystkim uczniom, także tym innego wyznania bądź ateistom. No i w końcu jest to podręcznik do przedmiotu „historia i teraźniejszość”, a nie „religia”.
- Funkcja operacyjna – podręcznik powinien dostarczać impulsów do działania praktycznego poprzez odpowiednio skonstruowane zadania i ćwiczenia. W podręczniku zamieszczono na końcu każdego z rozdziałów, a jest ich 8, zestawy pytań dla uczniów. Są to jednak pytania bardzo wąskie i konkretne, oczekujące konkretnej odpowiedzi. W szkole ponadpodstawowej oczekiwano by się od ucznia odpowiedzi rozbudowanych, ale do tego konieczne są pytania o charakterze problemowym. Ćwiczeń nie ma w ogóle, ale należy pamiętać, że to podręcznik, a nie zeszyt ćwiczeń, dlatego uważam, że ich brak nie może dyskwalifikować podręcznika.
- Funkcja integrująca – podręcznik szkolny powinien uporządkowywać i koordynować przekazywaną wiedzę. Z przykrością stwierdzam, że tak nie jest. W wielu miejscach autor przeplata różne informacje, powodu-

jąc niepotrzebny chaos treściowy (np. na str. 168 fotografią z konferencji PRECOP z 18–19 października 2022 r. zilustrowano opisywane wydarzenia gospodarcze i ekologiczne z lat 1985–1991; na str. 251 zdjęcie wicepremiera Andrzeja Leppera ze spotkania z protestującymi pracownikami likwidowanego Supersamu z dnia 29 sierpnia 2006 r. wykorzystano przy omawianiu protestów organizacji rolniczych z 1999 r., zaś na str. 291 na której znajduje się podrozdział *Demografia, gospodarka i polityka światowej u progu XXI wieku* zamieszczono dwie fotografie z Krakowskiego Marszu dla Życia i Rodziny z 1 czerwca 2014 r., opatrując to komentarzem: „(...) Ministerstwo Zdrowia podało, że w 2021 roku w Polsce dokonano 107 aborcji (...)”. Szkoda, że autor nie dodał, że chodzi o legalną aborcję, dopuszczalną wówczas przez obowiązujące w Polsce przepisy prawa. Natomiast na str. 311 w rozdziale *Świat na progu XXI wieku* zamieszczono fotografię podpisaną *Młode dziewczyny domagają się aborcji na życzenie. Kraków, październik 2020*, co oczywiście nie jest prawdą. Zdjęcie przedstawia bowiem protesty kobiet po wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 22 października 2020 roku, który orzekł, że dopuszczalne dotychczas przeprowadzenie aborcji w przypadku uszkodzenia lub wad płodu jest niezgodne z konstytucją. Przedstawione na fotografii kobiety protestowały przeciwko temu wyrokowi, a nie domagały się aborcji na życzenie, jak pisze autor podręcznika. Należy to uznać za perfidną i niedopuszczalną manipulację w podręczniku szkolnym, który jest przecież dedykowany młodzieży. Na str. 332 w podrozdziale *Pełnia władzy PO-PSL* wykorzystano fotografię byłego prezydenta USA Baracka Obamy z 8 listopada 2021 r. Natomiast w tekście na tej samej stronie umieszczono informację, że były szef Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji Bartłomiej Sienkiewicz w jednej z rozmów stwierdził, że „państwo polskie istnieje tylko teoretycznie”. Ubolewam, że autor tak precyzyjnie i drobiazgowo przytaczając, jakby nie patrzyć, mało istotne elementy z historii najnowszej Polski, jednak nie wykazał się rzetelnością i nie napisał, że owe cytowane słowa zostały nagrane nielegalnie w restauracji, podczas prywatnej rozmowy.

- Funkcja samokształceniowa – podręcznik szkolny powinien rozwijać zdolności poznawcze i zainteresowania uczniów oraz umożliwiać opanowanie podstawowych technik uczenia się. Z ubolewaniem stwierdzam, że w drugiej części podręcznika do przedmiotu „historia i terażniejszość” zabrakło zastosowanego w części pierwszej innowacyjnego rozwiązania w postaci zamieszczenia przy poszczególnych rozdziałach kodów QR, które były odnośnikami do Internetu, gdzie uczeń będzie mógł odsłuchać określony utwór muzyczny, zapoznać się z archiwalnym przemówieniem polityka XX czy XXI w., czy też obejrzeć krótki film obrazujący konkretne wydarzenia – o których czytał na danej stronie podręcznika. Było to nie-

wątpliwie atrakcyjne uzupełnienie podręcznika dla jego odbiorcy, którym zasadniczo jest przecież młody człowiek, uczeń klasy I szkoły ponadpodstawowej, czyli tzw. „pokolenie Z”. Nie wiem, dlaczego w II tomie podręcznika wydawca czy autor zrezygnowali z tego rozwiązania, gdyż w mojej opinii była to jedna z nielicznych, ale i największych zalet tej publikacji, bowiem w ciekawy sposób, językiem młodzieży zachęcała właśnie do samokształcenia w inny, bardziej cyfrowy i przyjazny młodemu człowiekowi sposób, wykorzystując narzędzie, jakim jest smartfon, z którym większość uczniów się przecież nie rozstaje. Ponadto zauważyć można, że w kontekście samokształcenia na zakończenie każdego rozdziału autor zamieścił wykaz proponowanej literatury dla uczniów, którzy zechcą zgłębić poszczególne zagadnienia opisane w rozdziale. Są tam propozycje publikacji różnych historyków, w tym samego autora. Mylnie w mojej opinii nazwano to „lekturami uzupełniającymi”, gdyż de facto jest to bibliografia do poszczególnych rozdziałów podręcznika.

- Funkcja kontrolno-oceniająca – podręcznik szkolny ma umożliwić uczniowi samokontrolę i samoocenę umiejętności i wiedzy. W tym aspekcie publikacja zawiera na koniec każdego rozdziału po kilkanaście pytań, które niestety nie mają charakteru przekrojowego i problemowego, a takie być przecież powinny. Wszak to podręcznik do przedmiotu, który ma zachęcić do refleksji i samodzielnego myślenia. Zamieszczone pytania można było uzupełnić o krzyżówki czy ćwiczenia. Szkoda, że wydawnictwo w tym miejscu nie wykorzystało sprawdzonego w innych wydawnictwach rozwiązania z kodami QR, „pod którymi” można było zamieścić opracowane quizy czy selftesty umieszczone na platformie edukacyjnej. To zdecydowanie wzmocniłoby metodycznie wartość recenzowanego podręcznika. Poprzez ich szybkie wykonanie uczeń mógłby w stosunkowo sprawny i prosty sposób zweryfikować swoją wiedzę, otrzymując natychmiastowy wynik.
- Funkcja wychowawcza – zadaniem podręcznika jest kształtowanie u uczniów-czytelników określonych postaw i przekonań. W tym aspekcie recenzowany podręcznik wypada moim zdaniem najslabiej. Owszem, kształtuje on licznymi jednoznacznymi zdaniami określone opinie, postawy i przekonania, ale takie, jakie prowadzą do skrajnego nacjonalizmu narodowego i religijnego. Z podręcznika płynie przesłanie oparte nierzadko na poglądach autora, które nijak mają się do fundamentu szkoły, jakim jest tolerancja i szacunek. Przykładowo na str. 312 czytamy, że „Jedynie tradycyjna rodzina, miłość i zaangażowanie obojga rodziców zapewnia dzieciom prawidłowy rozwój”. Czy zatem dzieci wychowywane w rodzinach z różnych przyczyn niepełnych nie mają zdaniem autora prawa i możliwości na prawidłowy rozwój?! Dalej, na str. 330 czytamy:

„Decentralizacja służb specjalnych owocowała ich niesprawnością. Przykładem tego było kierownictwo BOR (Biura Ochrony Rządu – przyp. P.Z.), które pozostawiło bez ochrony prezydenta Kaczyńskiego w drodze do Smoleńska”. Przecież to kolejna manipulacja, a wręcz kłamstwo. W katastrofie smoleńskiej zginęło bowiem 9 funkcjonariuszy BOR, którzy ochraniaли głowę państwa, zaś przed wylotem służby BOR dokładnie sprawdziły samolot, którym leciała polska delegacja do Smoleńska. To tylko wybrane cytaty, które w mojej opinii kompletnie dyskwalifikują wychowawczą funkcję tegoż podręcznika, a nawet więcej: uważam, że dla dobra młodzieży właśnie z punktu wychowawczego podręcznik ten nigdy nie powinien trafić w ich ręce.

Uwagi merytoryczne

Na wstępie tej analizy należy zauważyć, że podręcznik odnosi się do wszystkich zagadnień tematycznych ujętych w podstawach programowych dla przedmiotu „historia i teraźniejszość klasa II”. Jednym największych ubytków recenzowanego podręcznika jest brak wydanego do niego tożsamego podręcznika metodycznego dla nauczycieli, którzy od 1 września 2023 r. będą uczyli przedmiotu „historia i teraźniejszość” w II klasach szkoły ponadpodstawowej. Naturalnie, można wyjść z założenia, że są to osoby wykształcone, a więc kompetentne do prowadzenia zajęć bez jakichkolwiek pomocy czy wskazówek dydaktyczno-metodycznych, jednakże należy zauważyć, że współcześnie oferowanie przez wydawcę podręcznika części metodycznej dla nauczycieli jest pewnym standardem. Problem ten wynika prawdopodobnie z faktu, iż wydawca recenzowanego podręcznika – wydawnictwo Biały Kruk – nie jest wydawnictwem stricte szkolno-pedagogicznym i nie specjalizuje się w wydawaniu podręczników szkolnych, a więc nie ma również doświadczenia w opracowywaniu materiałów metodycznych dla nauczycieli. W mojej ocenie podniesiona kwestia stanowi poważny brak czy minus recenzowanego podręcznika.

W mojej ocenie zbyt wiele uwagi autor poświęcił wydarzeniom historii powszechnej, a zbyt mało historii Polski. Jedne i drugie treści są w podręczniku opisane mniej więcej w podobnej objętości. Zauważyć jednak należy, że współczesna „polityka” i metodyka nauczania historii zmierza w kierunku kładzenia większych nacisków na wydarzenia związane z historią Polski, kosztem historii powszechnej. Historia powszechna winna być akcentowana szczególnie tam, gdzie miała ona bezpośredni wpływ na wydarzenia historii Polski. Ubolewam, że w podręczniku tak mało uwagi (pół strony) poświęcono przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 r. Sama Unia zaś ukazana jest w dość krytycznym świetle (dwie strony: 273–275) jako ta, która próbuje Polsce narzucać różne rozwiązania: „(...) Obecnie jednak przeważają w strukturach unijnych politycy o orientacji

lewicowej i liberalnej, którzy starają się stworzyć instytucje centralne, kosztem instytucji narodowych oraz powoływać do życia tożsamość europejską, czyniąc to ponad tożsamość poszczególnych narodów czy nawet przeciw nim (...)”. Zdanie to wydaje się o tyle niezrozumiałe, gdyż to właśnie z licznych programów Unii Europejskiej dofinansowuje się w Polsce tysiące działań o charakterze historycznym, kulturowym i regionalnym, mającym na celu umacnianie i budowanie tożsamości regionalnej i narodowej (m.in. dofinansowania muzeów, galerii sztuki, artystów, autorów, kół gospodyń wiejskich czy licznych renowacji i odrestaurowywnań zabytków historii Polski i miejsc pamięci narodowej). „Skrajną” najdelikatniej określiłbym opinię autora zamieszczono na str. 305 podręcznika: „Mimo wejścia Polski do NATO i Unii Europejskiej Polacy nie odczuwali z tego powodu większej satysfakcji (...)”. Autor nie wspomniał o miliardach złotych, jakie Polska otrzymała z Unii Europejskiej i dzięki którym rozwój gospodarczy naszego kraju przez ostatnie 20 lat był i jest tak dynamiczny. Nie rozumiem, w jakim celu autor na str. 273 podręcznika pisze: „(...) Nad bramą umieszczono nazwisko... włoskiego działacza komunistycznego Altiero Spinello (...)”. Wyjaśniam zatem prof. Wojciechowi Roszkowskiemu, że owszem Altiero Spinelli był włoskim działaczem komunistycznym, ale przede wszystkim był jednym autorów manifestu z Ventotene – jednego z pierwszych dokumentów promujących ideę zjednoczenia Europy z 1941 r. (Manifest ten napisał, będąc w więzieniu, po aresztowaniu przez faszystów). To jedyna przesłanka, dla której jego nazwisko znalazło się na gmachu Parlamentu Europejskiego. Ubolewam również, że – w porównaniu z podręcznikami do nauczanego jeszcze przed trzema laty przedmiotu „wiedza o społeczeństwie” – w podręczniku jest o wiele mniej kwestii dotyczących struktury ustroju państwa, parlamentaryzmu czy wątków związanych z wychowaniem obywatelskim i patriotycznym.

W mojej opinii podręcznik przypomina raczej katechizm czy książkę pomocniczą do nauczania religii w szkole, a nie podręcznik do przedmiotu „historia i teraźniejszość”. Czytelnicy podręcznika, zaraz po otwarciu książki od razu mierzą się z cytatem słów Jana Pawła II z pierwszej pielgrzymki do ojczyzny, wygłoszonych podczas homilii 2 czerwca 1979 r. w Warszawie: „Nie sposób zrozumieć dziejów narodu polskiego – tej wielkiej tysiącletniej wspólnoty, która tak głęboko stanowi o mnie, o każdym z nas – bez Chrystusa. Jakbyśmy odrzucili ten klucz dla zrozumienia naszego narodu, narazilibyśmy się na zasadnicze nieporozumienie. Nie rozumielibyśmy samych siebie. Nie sposób zrozumieć tego narodu, który miał przeszłość tak wspaniałą, ale tak straszliwie trudną – bez Chrystusa”. Należy zwrócić w tym miejscu uwagę, że zgodnie z danymi ze Spisu Powszechnego przeprowadzonego w Polsce w 2021 r. katolików jest w Polsce 71,3%, zatem mniej niż $\frac{3}{4}$ ludności kraju. Niewłaściwym jest zatem przytaczanie w podręczniku do historii cytatu wskazującego na fakt, że bez Chrystusa nikt niczego by nie rozumiał. Takie postawienie sprawy już na początku podręcznika jest niezwykle dyskredy-

tującym dla uczniów niewierzących bądź innego wyznania. Dalej, w podręczniku zamieszczono aż 16 fotografii Jana Pawła II. W całej publikacji w zasadzie na 342 stronach Jan Paweł II pojawia się 69 razy, m.in. zostaje zestawiony z protestami kobiet w obronie tzw. kompromisu aborcyjnego: „Św. Jan Paweł II wielokrotnie podkreślał w swoim nauczaniu wyjątkową godność kobiety i mężczyzny, a także nieocenione znaczenie małżeństwa; stąd agresywne ataki lewicowych środowisk wymierzonych w jego pamięć” – czytamy w opisie zdjęcia na str. 310. Z kolei na str. 291 czytamy: „(...) Oczywiście potencjał ludnościowy zachodniej Europy zmalał w wyniku dwóch wojen światowych, ale także w wyniku przemian obyczajowych i rozwoju tego, co papież Jan Paweł II nazywał «cywilizacją śmierci», a więc aborcji, eutanazji, i odrzucenia tradycyjnego modelu rodziny”. Czytając to, uczeń naprawdę może mieć wrażenie, że trzyma w ręce propagandowy materiał wydany przez Konferencję Episkopatu Polski. Dawny biskup Rzymu pojawia się także w wątkach geopolitycznych – Roszkowski przypomina jego papieskie wizyty o randze międzynarodowej – a także ekumenicznych (przy Ścianie Płaczu w Jerozolimie) oraz duszpasterskich (podczas pielgrzymek do Ojczyzny). Nawet przy opisie zasług prezydenta USA Ronalda Regana (str. 39) autor nie omieszczał wspomnieć, że polityk ten „(...) współpracował też blisko z Janem Pawłem II”. Oczywiście nie kwestionuję roli i znaczenia Jana Pawła II, szczególnie dla wydarzeń, które objęte są okresem czasowym recenzowanego podręcznika, jednak właściwe proporcje absolutnie nie zostały tutaj zachowane.

Na str. 48 podręcznika znajdziemy fotografię z filmu *Pasja* w reżyserii Mela Gibsona, którą autor podpisał: „(...) Jim Caviezel w roli Jezusa Chrystusa (...), film stał się jedną z najgłośniejszych produkcji wszechczasów, powodując wiele nawróceń. Obecnie trwają prace nad «Zmartwychwstaniem»”. Jestem ciekawy skąd autor posiada informację o skali nawróceń na podstawie filmu *Pasja*. Sam chętnie zapoznałbym się z takimi danymi, jednak „w swojej ułomności” do nich nie dotarłem. Nawet podrozdział dotyczący wyborów w Polsce z czerwca 1989 r. zilustrowano fotografią z lokalu wyborczego, na której swój głos do urny oddaje zakonnica w habitcie (str. 160).

W podręczniku znajdziemy również 4 zdjęcia ukazujące ks. Jerzego Popiełuszkę, ale np. fotografii byłego prezydenta RP Bronisława Komorowskiego nie ma w ogóle. Jest kilka zdań opisujących jego wygraną w 2010 r. (według prof. W. Roszkowskiego Bronisław Komorowski pokonał wówczas Jarosława Kaczyńskiego tylko dlatego, że ten był w żałobie), nieudolną kampanię wyborczą Bronisława Komorowskiego w 2015 r. oraz jednozdaniowa informacja, że: „(...) Prezydentura była mało aktywna, a prezydent stale popełniał jakieś ośmieszające go gafy” (str. 330–331). Trudno w tym miejscu nie zgodzić się z opinią o mało aktywnej prezydenturze, ale już oceniające zdanie o licznych wpadkach jest co najmniej nie na miejscu. Podobną (jeśli nie większą) liczbę wpadek zaliczał przecież prezydent Lech Kaczyński. Poczynając od odwrotnie zawieszanej flagi, poprzez niezli-

czone lapsusy językowe („Perejra”, „Borubar” czy „Isasiad”), po kompletny brak umiejętności komunikowania się w języku angielskim z delegacjami z zagranicy. Jednak w podręczniku do historii dla uczniów nie chodzi przecież o to, aby to wszystko wyliczać.

W podręczniku nie znalazła się w ogóle informacja o tym, że Donald Tusk 1 grudnia 2014 r. został wybrany na najwyższe stanowisko międzynarodowe – Szeffa Rady Europejskiej. Zamieszczono natomiast informację, że Prawo i Sprawiedliwość wygrało ponownie wybory parlamentarne w 2019 r., a prezydent Andrzej Duda uzyskał reelekcję w wyborach 2020 r. – a przecież podręcznik obejmuje okres do 2015 r. Widać zatem ewidentnie eksponowanie w nim niektórych opcji politycznych czy osób z nimi związanych. Autor nie zachował bezstronności, ale pamiętać przecież należy, że w latach 2004–2009 był posłem do Europarlamentu z list partii politycznej Prawo i Sprawiedliwość, zaś w 2005 r. członkiem komitetu honorowego poparcia Lecha Kaczyńskiego w wyborach prezydenckich.

Szkoda, że rozdziale dotyczącym stanu wojennego w Polsce autor całkowicie pominął gloryfikowanych w podręczniku braci Jarosława i Lecha Kaczyńskich. Wyraźny wyraz swoim antypatiom politycznym autor dał natomiast na str. 333 podręcznika, podpisując fotografię przemawiającej w Sejmie RP premier Ewy Kopacz: „Premier Ewa Kopacz (w latach 2014–2015), pełniąca wcześniej funkcję ministra zdrowia w rządzie Donalda Tuska, nie sprawdziła się na żadnym z tych stanowisk (...)”. Szkoda, że autorowi umknął fakt, iż wspomniana Ewa Kopacz w latach 2011–2014 była również Marszałkiem Sejmu, a więc drugą osobą w państwie. Choć może to i lepiej, bo nie wiadomo, jakie byłyby oceny i tej funkcji w oczach prof. W. Roszkowskiego. Autor pisze również, podsumowując rządy koalicji PO-PSL: „Choć narastający kryzys demograficzny zagrażał przyszłości kraju, ekipa rządząca nie zajęła się polityką prorodzinną czy usprawnieniem procesu adopcji, lecz kontrowersyjnym propagowaniem działań genderowych, a także uchwaliła ustawę o ochronie rodziny pozwalającą odbierać dzieci rodzicom na mocy decyzji administracyjnej (...)”. Po pierwsze wspomniana możliwość odbierania dzieci rodzicom dotyczyła wyłącznie sytuacji, w której zagrożone jest zdrowie i życie dzieci, a rodzice ewidentnie nie są wydoli wychowawczo. Po drugie należy wspomnieć, że prawdziwy dramat demograficzny zaczął się dokładnie po objęciu władzy przez PiS. Rok 2023 w Polsce był rokiem o najniższym wskaźniku urodzeń po II wojnie światowej. Trzeba przyznać, że autor bardzo sprawnie posługuje się półprawdami i manipulacjami w recenzowanym podręczniku, kompletnie zniekształcając rzeczywistość.

Naturalnie najwięcej emocji wzbudza w podręczniku ostatni rozdział *Polska na progu XXI wieku* i zawarte w nim dwa podrozdziały: *Pełnia władzy postkomunistów* oraz *Przełom i konflikty po 2005 roku*. Wszystko z uwagi na fakt, że są to wydarzenia bliskie pamięci nas wszystkim i stosunkowo „świeże”, a w historii

zawsze pisanie o niedawnych wydarzeniach budziło i budzi emocje, bo tylu, ilu jest ludzi, tyle ocen danych sytuacji i wydarzeń. Należy jednak wznosić się ponad emocje i patrzeć na dane wydarzenia przez pryzmat faktów, a nie emocji. W mojej opinii samo zatytułowanie rozdziału *Pełnia władzy postkomunistów* oraz rozdziału *Rządy postkomunistów 2001–2005* jest już wielce niestosowny wobec odbiorcy. Przecież w rządzie Leszka Millera (2001–2004) oraz Marka Belki (2004–2005) było wiele osób, które były bezpartyjne (m.in. prof. Michał Kleiber, Barbara Piwnik, Waldemar Dąbrowski czy Marek Balicki).

W ostatnim rozdziale uczniowie dowiadują się m.in. tego, jaka była geneza konfliktu między Donaldem Tuskiem a Jarosławem Kaczyńskim: (...) *Rząd (PO-PSL – przyp. P.Z.) odwracał uwagę od własnych zaniedbań i braku sukcesów przez wywoływanie awantur, na które odpowiadał zdecydowanie Jarosław Kaczyński. Dawało to PO okazję do oskarżania go o arogancję i agresję. (...) Bowiem w tym samym czasie, kiedy – pisze prof. W. Roszkowski – „Kaczyński (Jarosław – przyp. P.Z.) w swoich wystąpieniach akcentował (...) potrzebę odbudowy wspólnoty narodowej, ochrony rodziny, przywrócenia normalnego języka debaty publicznej, w mediach głos zabierał „najbardziej agresywny propagandzista PO Janusz Palikot”, który stwierdził, że Kaczyński „sprawia wrażenie psychopatycznego mordercy”* (s. 325).

Dwukrotnie w podręczniku pojawia się – w mojej ocenie skandaliczne – zdanie autora dotyczące jego oceny działań Państwowej Komisji Wyborczej. Profesor Wojciech Roszkowski wręcz podważa autorytet konstytucyjnego organu: „Wybory parlamentarne odbyły się 9 października 2011 r. Zastanawia ogromna liczba, prawie 700 tys. (!) głosów nieważnych (...)” (str. 329). Warto w tym miejscu zauważyć, że w wyborach w 2001 roku głosów nieważnych oddano 541 tys., zaś w 2005 roku w 440 tys. głosów nieważnych. Podobna „wrzutka” znalazła się na str. 332–333: „(...) Wybory samorządowe z listopada 2014 r. przyniosły kolejną kompromitację Państwowej Komisji Wyborczej. Wedle początkowych sondaży wydawało się, że wygrało je PiS, pokonując PO, choć już wskazywano na dobry wynik PSL, co było zaskakujące w obliczu słabych notowań tej partii przed wyborami (...)”. Jeśli zatem ktoś się tu skompromitował, to pracownie sondażowe, a nie PKW. Autor podważa ścisłość obliczeń wyników i długie (8 dni) oczekiwanie na ostateczny wynik wyborów, ale pamiętać należy, że w owych wyborach sam PiS wystawił ponad 31 tysięcy kandydatów. Łącznie było ich grubo ponad 100 tysięcy. Obliczenie i podanie ostatecznego wyniku w przypadku wyborów samorządowych jest naturalną kwestią czasu i musi potrwać kilka dni. Sianie wątpliwości i insynuowanie wśród uczniów i puszczanie między wierszami sygnałów, że w przypadku wyborów organizowanych i prowadzonych przez PKW mogło dochodzić do manipulacji czy wręcz fałszerstwa, bądź podważanie liczby oddanych głosów nieważnych jest wyjątkowo nieetycznym i niedopuszczalnym zachowaniem autora. Przypomnieć należy, że wynik wyborów ogłoszony przez PKW zatwierdza uchwałą Sąd Najwyższy, o czym autor w ogóle nie wspominał.

Kolejnym, niezwykle trudnym zagadnieniem, które jednak z oczywistych względów musiało pojawić się w podręczniku, jest katastrofa smoleńska z 10 kwietnia 2010 r., w której zginęło 96 osób, z prezydentem RP Lechem Kaczyńskim i Jego Małżonką. W podręczniku na str. 323 czytamy: „Za odwagę w przeciwstawianiu się rosyjskiemu imperializmowi prezydent RP Lech Kaczyński zapłacił najwyższą cenę; w katastrofie samolotu pod Smoleńskiej 10 kwietnia 2010 r. zginął sam prezydent, jak i towarzyszące mu osoby wraz załogą”. To kolejna manipulacja czytelnikiem ze strony autora, który sugeruje wprost, że prezydent Lech Kaczyński został zamordowany, co nie zostało potwierdzone przez żadne formalne dochodzenie czy śledztwo. Dalej czytamy: „(...) Co do przyczyn katastrofy panowało od początku ogromne zamieszanie. Wiele osób było i jest do dziś przekonanych, że doszło do zamachu, ale wersja ta nabiera ostatnio znaczenia oficjalnego (...)”. Jest to kolejna nieprawda. Żaden oficjalny dokument nie potwierdza, że był to zamach, czy też, że prezydent RP Lech Kaczyński zginął w wyniku zamachu. Jeśli autor twierdzi, iż to wersja oficjalna, powinien koniecznie dodać, że „wersja oficjalna w kręgu partii politycznej Prawo i Sprawiedliwość”. W ogóle kwestia relacji polsko-rosyjskich jest w recenzowanym podręczniku dość często opisywana, przy wskazywaniu jednoznacznie, że winnym dobrym w pewnym okresie stosunkom polsko-rosyjskim był Donald Tusk. Należy jednak zaważyć, że w czasach, gdy urząd Prezydenta RP piastował Lech Kaczyński, czy gdy władzę w Polsce sprawowało Prawo i Sprawiedliwość (w latach 2005–2007), stosunki dyplomatyczne między Polską a Rosją były prowadzone na ogólnie przyjętych zasadach obowiązujących w relacjach międzypaństwowych. Zarówno prezydent, jak i premierzy i kolejni ministrowie spraw zagranicznych spotykali się ze swoimi odpowiednikami po stronie rosyjskiej, realizując obowiązki dyplomatyczne. Do takiego na przykład spotkania prezydenta Federacji Rosyjskiej Władimira Putina z premierem RP Donaldem Tuskiem doszło 1 września 2009 r. w Sopocie (po obchodach 70. rocznicy wybuchu II Wojny Światowej na Westerplatte). Zamieszczone na str. 320 podręcznika zdjęcie W. Putina i D. Tuska rozmawiających na molo w Sopocie opatrzone komentarzem: „Premier Donald Tusk dążył do jak najlepszych relacji zarówno z Niemcami, jak i z Rosją, co w praktyce oznaczało podporządkowanie się obu tym państwom, nawet za cenę suwerenności. Na zdjęciu – Tusk podczas słynnej rozmowy z Władimirem Putinem na molo w Sopocie 1 września 2009 r. Nikt nie wie, o czym wówczas rozmawiali (...)”. Prof. Wojciech Roszkowski chyba zapomniał, że każde w zasadzie spotkanie dyplomatyczne głowy państwa czy premiera odbywa się w dwóch etapach: części oficjalnej, a więc rozmowie z delegacją, tłumaczami, częściowo w obecności mediów, oraz części nieoficjalnej, nierzadko w cztery oczy, bez udziału kogokolwiek (pod warunkiem, że obie strony potrafią się komunikować w jednym języku), i trudno sobie wyobrazić szczegółowe informacje z zakresu tych rozmów. Byłoby to przecież kompletne zaprzeczenie działaniom dyplomatycznym, a zdradzając tajemnicę takich rozmów, naraziłoby się jedną ze stron na całkowity brak zaufania w relacjach

z potencjalnymi sojusznikami czy partnerami. Jak zatem może oczekiwać, że ktoś szczegółowo ujawni zakres i treść takiej rozmowy?

Na koniec zauważyć można jeszcze, iż w podręczniku oczywiście „nie mogło” zabraknąć części poświęconej AIDS i – ponownie jak w części pierwszej HiT-u – „ideologii LGBT”. Profesor Wojciech Roszkowski na str. 310 podręcznika informuje uczniów, że: „Choć istnieje w każdym społeczeństwie marginalne zjawisko niejasnej identyfikacji płciowej, nie sposób zaprzeczyć, że historia ludzkiej cywilizacji opiera się na różnicach biologicznych i psychicznych mężczyzn oraz kobiet. Jeśli dziś ktoś podważa tę banalną prawdę, to winien zadać sobie pytanie, skąd wziął się na tym świecie. Teza ideologii LGBT, że społeczne role mężczyzn i kobiet nie mają wiele wspólnego z płcią biologiczną i że są produktem kultury, jest bardziej szalona niż marksistowsko-engelsowska teza o walce klas w... rodzinie (...)”. Autor zauważa też, że są „skuteczne terapie” na homoseksualizm: „Dla ideologów LGBT homoseksualizm ma charakter genetyczny i nie daje się zmienić pod wpływem społeczeństwa i kultury. Tymczasem liczne badania wskazały, że jest to zjawisko bardziej skomplikowane i w wielu przypadkach, choć zapewne nie zawsze, podlegające terapii” (str. 312). Autor tych kontrowersyjnych słów nie podaje jednak żadnych danych ani badań potwierdzających tę teorię.

Przyznam też szczerze, że z zażenowaniem czytałem kolejne strony podręcznika, m.in. o tym, że PO i PSL wygrywały wybory w 2011 r. dzięki wykorzystaniu mass mediów (str. 329). Zastanawiam się również, jaki sens młodzież ma odczytać z tego zamieszonego w podręczniku zdania: „W nowym rządzie Tuska nastąpiły niewielkie zmiany. Najważniejszą z nich było odejście głównego rywala Tuska w PO, Grzegorza Schetyny”. Dodam tylko, że to dotyczy 2012 r.

Nie rozumiem również celu opatrzenia karykaturą prof. Leszka Balcerowicza (str. 164) tekstu o reformach gospodarczych początku lat 90. XX w. Autorowi ewidentnie chodziło o ośmieszenie ówczesnych działań, a przede wszystkim ludzi za nie odpowiedzialnych, którzy obecnie stoją w kontrze do działań bliskich partii prof. Wojciecha Roszkowskiego, czyli Prawu i Sprawiedliwości. To kolejna manipulacja młodym czytelnikiem, który ma być odbiorcą podręcznika. Podobnie sytuacja występuje na str. 178 podręcznika, gdzie zamieszczono karykaturalną grafikę Ewy Barańskiej-Jamrozik, przedstawiającą ówczesnego prezydenta Lecha Wałęsę przekakującego płot do Belwederu, nawiązującą do przedostania się Lecha Wałęsy przez ogrodzenie Stoczni Gdańskiej podczas strajków w 1980 r. Podobnie dziwnym zabiegiem autora podręcznika jest umieszczenie na str. 229 fotografii tańczącego (prawdopodobnie pod wpływem alkoholu) byłego prezydenta Rosji Borysa Jelcyna i opatrzenie tej fotografii podpisem: „Skłonności prezydenta Rosji Borysa Jelcyna do nadmiernego spożywania alkoholu były tajemnicą polityczną (...)”. Nie rozumiem, dlaczego nastoletni uczeń szkoły ponadpodstawowej ma na lekcji historii dowiadywać się o skłonnościach alkoholowych byłego

prezydenta sąsiedniego kraju. Skoro autor postanowił zdradzać pewne tajemnice poliszynela (jak sam pisał) i skłonności innych osób, szkoda że nie pokusił się o przedstawienie innych faktów z życia w Polsce. W książce jest wiele laudacji pod adresem Kościoła katolickiego, ale nie ma ani słowa o tym, że od lat koleni hierarchowie kościelni są konsekwentnie karani przez Stolicę Apostolską za tuszowanie w polskim Kościele pedofilii. Lista ukaranych biskupów, którzy zostali zmuszeni do przejścia na wcześniejsze emerytury, czy wręcz pozbawieni licznych praw i przywilejów, liczy już 14 osób. Działania tych osób również były tajemnicą poliszynela, której jednak autor z jakichś względów nie zdecydował się przytoczyć w swojej książce.

Mam także poważne zastrzeżenia co do rzetelności przedstawianych w podręczniku faktów. Na str. 329 czytamy: „Kampania wyborcza 2011 r. odbywała się pod znakiem przewagi PO w sondażach. Tragiczny wstęp do niej stanowiła tajemnicza śmierć szefa Samoobrony Andrzeja Leppera (...)”. Szkoda, że autor nie wspomniał, że ówczesne Centralne Biuro Antykorupcyjne (CBA) próbowało poprzez swoich agentów nieprzyzwoitymi metodami kilkakrotnie skłonić Andrzeja Leppera (jako wicepremiera i ministra rolnictwa i rozwoju wsi) do przyjęcia korzyści majątkowej, czego A. Lepper nie zrobił. Podrzucano mu zatem łapówkę, o czym Lepper niezwłocznie powiadomił organa ścigania, a te i tak postawiły mu zarzuty, co skończyło się upadkiem koalicji rządzącej i rozpisaniem przedterminowych wyborów. Prof. W. Roszkowski nie wspomniał, że na czele CBA stali wówczas prominentni politycy Prawa i Sprawiedliwości. Ot, takie podwójne standardy w przedstawianiu prawdy historycznej.

Nie do końca zrozumiał jest dla mnie podrozdział *Przekształcenia medialne*, który kończy rozdział *Koniec XX wieku w Polsce*. Na str. 255 autor zamieścił tabelę nr 5, zatytułowaną *Udział zagranicznego kapitału w największych mediach w Polsce (2015)*. Autor wskazuje w niej, że w 2015 r. 39% rynku radiowego w Polsce należało do firm z Francji i Niemiec, 5 największych portali internetowych w Polsce o zasięgu łącznym ok. 37 mln obywateli miało swoich właścicieli z Niemiec, Szwajcarii, Hiszpanii i USA, 2 dzienniki ogólnopolskie o nakładzie 335 tys. egzemplarzy należały do właścicieli z Niemiec i Szwajcarii, 19 z 24 dzienniki regionalne do właścicieli z Niemiec, 3 najlepiej sprzedające się tygodniki, wydawane w nakładzie ponad 1,65 mln egzemplarzy, również do właścicieli z Niemiec. Jednak, czy ktoś broniał wówczas tworzyć i prowadzić gazety, czasopisma czy portale internetowe firmom z Polski? Nie. Po co zatem takie zestawienie z 2015 r. nastoletniemu uczniowi? Chyba tylko po to, aby pokazać, że 11 lat po wejściu Polski do Unii Europejskiej wiele firm z innych państw unijnych inwestowało w Polskę i dawało Polakom miejsca pracy.

Absurdalnymi są dla mnie niektóre tezy stawiane przez autora w podrozdziale *Gospodarka i ekologia*. Na str. 168 podręcznika czytamy bowiem: „Niebezpieczeń-

stwa niesie jednak zjawisko nazywane ostatnio ekologizmem, można powiedzieć, ideologia oparta na przekonaniu, że nie świat służy człowiekowi, tylko człowiek światu. Zwątpiwszy w stworzenie świata, wielu radykalnych ekologów zaczęło wyznawać kult przyrody czy też Matki Ziemi na sposób znany ze starożytnego pogaństwa. Jest to kult, który tylko pozornie jest zbieżny z jakąkolwiek religią, gdyż stawia materię ponad człowieka³. Zdumiewający jest dla mnie ten fragment, bowiem jak można troskę o przyrodę z której dóbr i zasobów korzystamy, nazywać „ideologią”? Prof. W. Roszkowski ma chyba jakąś obsesję ideologii, bo najpierw „ideologia gender”, potem „ideologia LGBT”, a teraz „ideologia ekologizmu”. Przecież sam papież Jan Paweł II w pierwszej ze swoich encyklik *Redemptor hominis* sprawy dotyczące ekologii przedstawiał jako te, które stanowią jedno z najważniejszych wyzwań dla ludzkości. Nauczanie proekologiczne znajduje się zarówno w encyklikach – wymienić tu należy przede wszystkim: *Sollicitudo rei socialis*, *Centesimus annus*, a pośrednio *Laborem exercens* – jak i listach, orędziach, homiliach (zwłaszcza wygłaszanych w Ameryce Łacińskiej, ale i w Polsce, czego przykładem jest kazanie w Zamościu). Dalej w tym rozdziale autor pisze: „Jednak choć wielu ekspertów alarmuje z powodu globalnego ocieplenia, wielu też wyraża sceptycyzm co do samego zjawiska oraz tezy o nieodwracalności tego zjawiska. Zauważono na przykład, że przyrost średniej temperatury w XX wieku wyniósł 0,7%, co przy błędzie pomiaru rzędu około jednego stopnia Celsjusza stawia pod znakiem zapytania samo globalne ocieplenie. (...) Znane są z historii okresy większego ocieplenia, po których następowały okresy ochłodzenia. Obecny poziom CO₂, wynoszący 380 ppm, nie jest dramatycznie wysoki; rośliny najlepiej rozwijają się przy poziomie 1000 ppm, a rozwijając się pochłaniają dwutlenek węgla. (...) Ochrona [przyrody – przyp. P.Z.] nie powinna hamować rozwoju gospodarczego, a tym bardziej wprawiać ludzi w panikę i fanatyzm”. Zastanawiam się pod wpływem czego czy kogo był autor, pisząc te słowa? Absolutnie nie wierzę, że jakkolwiek ekspert (posiadający kwalifikacje do bycia ekspertem) byłby w stanie podważyć efekt globalnego ocieplenia klimatu i kontestować jego skutki, których już doświadczamy, a z każdym rokiem doświadczać będziemy jeszcze bardziej. Inny z byłych posłów do Parlamentu Europejskiego, i również profesor, Maciej Giertych podważał niegdyś teorię Darwina. Teraz profesor Roszkowski podważa globalne ocieplenie. Szkoda słów, aby to komentować, czy wchodzić w jakąkolwiek polemikę.

Konkluzja

Powyżej przytoczyłem tylko niektóre elementy, który wzbudziły mój wyraźny niepokój w kontekście tego, że ma być to czy jest podręcznik szkolny. Naturalnie przykładów treści, które nigdy nie powinny się w nim znaleźć, mógłbym mnożyć bez liku. Jednak recenzja musi być syntetyczna, z jednoznaczną konkluzją oraz

mieć swój początek i koniec, a nie dorównywać objętością samej publikacji. Zastanawiam się, jak nisko musi upaść historyk, aby w tak nierzetelny sposób przedstawiać minioną rzeczywistość i czym musi się kierować? Przecież dla historyka pierwszą powinnością jest dochodzenie do prawdy, jaka by ona nie była, przy zachowaniu pełnej rzetelności prowadzonych badań i prezentowania jej wyników.

Recenzowany podręcznik do przedmiotu „historia i terazniejszość” dla II klasy szkoły ponadpodstawowej przypomina pamiętnik, czyli opis wydarzeń sporządzony przez autora poprzez pryzmat światopoglądowy, a nie przez pryzmat faktów historycznych. Cała kanwa publikacji to raczej zbiór (nawet ciekawych momentami) esejów odzwierciedlających raczej wspomnienia z minionych zdarzeń. Recenzowany podręcznik zaś nasycony jest licznymi zdaniem o charakterze skrajnie oceniającym, co w przypadku podręcznika do historii dla młodzieży absolutnie nie powinno mieć miejsca. Pamiętać należy, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej, czyli młodzi ludzie, są podatni na wpływy, sugestie i manipulacje, a na kartach tego podręcznika jest ich mnóstwo. Te argumenty oraz wiele innych, które przytoczyłem w powyższej recenzji, w mojej ocenie dyskwalifikują go jako podręcznik szkolny. Konkludując, nie rekomenduję korzystania z podręcznika nauczycielom przedmiotu „historia i terazniejszość” i ufam, że na rynku wydawniczym rychło pojawią się inne pozycje, które nauczyciele będą mogli z pełną odpowiedzialnością polecić swoim uczniom.

Informacja o autorach

Amanova A.K.

– PhD, post-doctoral researcher at Shakarim University of Semey, Kazakhstan.

Abdiraimova E.K.

– master's degree, head of department Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Oral, Kazakhstan.

Bagrowski Rafał

– przedsiębiorca, trener i wieloletni działacz społeczny, od lat zaangażowany w promowanie zasad dyplomacji i savoir-vivre. Swoją pasję odkrył już jako dziecko, podczas wizyty w Parlamencie Europejskim, co zapoczątkowało jego wieloletnią aktywność w strukturach samorządowych i organizacjach studenckich. Pełnił kluczowe funkcje, takie jak Wiceprzewodniczący Forum Uniwersytetów Polskich, trzykrotny Członek Zarządu Forum Uczelni Niepublicznych, Przewodniczący Samorządu Studenckiego UKW w Bydgoszczy czy Członek Komisji ds. Operacyjnych Parlamentu Studentów RP. Doświadczenie zdobywał jako organizator wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych oraz jako uczestnik licznych szkoleń i konferencji dotyczących prawa, zarządzania i kompetencji liderkich. Obecnie prowadzi szkolenia z zakresu etykiety, komunikacji, budowania relacji i umiejętności miękkich, które pomagają zarówno dzieciom, jak i dorosłym w efektywnym funkcjonowaniu w życiu codziennym i zawodowym. Jego misją jest szerzenie świadomości w zakresie zasad etykiety i dobrego wychowania, z naciskiem na praktyczne umiejętności, które ułatwiają funkcjonowanie w każdej sytuacji.

Bespartochna Olena

– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Accreditation and Licensing Centre of the Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyyi National University (Ukraine). Research interests: pedagogy of higher education, pedagogical interaction, modern educational technologies, modern problems of professional training of future teachers.

Kaniewska-Mackiewicz Ewa

– pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależ-

nionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Kazhimova K.R.

– dean of the Faculty of Culture and Art Doctor of Philosophy (PhD) in the specialty Pedagogy and Psychology.

Kazikhanova D.A.

– master's degree of Pedagogical Faculty, Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Oral, Kazakhstan.

Kozubska Alicja

– doktor nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, pedagog, Prorektor ds. Kształcenia WSG w Bydgoszczy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, współautorka 3 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014), *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie* (2019), współredaktorka 5 publikacji, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” (seria „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy”) oraz „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce „uniwersytetów rodzinnych”, recenzentka „Rocznika Andragogicznego”, twórcza i współtwórcza wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Jej problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w zdobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

Łaniecki Sławomir

– doktor nauk humanistycznych w zakresie historii. Zatrudniony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Obecnie pracuje w uczelnianej bibliotece zajmując się m.in. badaniami nad kulturą studencką oraz współpracując z Muzeum Dyplomacji i Uchodźstwa Polskiego UKW. Jest przewodniczącym rady naukowo-programowej Kazimierzowskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Wcześniej pełnił funkcję rzecznika UKW oraz pracował w dziale promocji uczelni. Jest także prezesem kujawsko-pomorskiego oddziału Towarzystwa Pamięci Powstania

Wielkopolskiego oraz prezesem Fundacji Dziedzictwa Ignacego Jana Paderewskiego. Od 2023 roku pełni również funkcję Pełnomocnika Wojewody Kujawsko-Pomorskiego ds. Dziedzictwa Historycznego oraz Pełnomocnika Wojewody Kujawsko-Pomorskiego ds. Kombatantów i Osób represjonowanych. Jest autorem, współautorem lub redaktorem ponad artykułów i monografii naukowych.

Mikulski Kazimierz

– doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 12 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 120 artykułów. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii i edukacji cyfrowej.

Moldagainova Akbota

– Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Oral, Kazakhstan.

Moskałyk Hennadii

– Doctor of of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy of the Faculty of Law, Humanities and Social Sciences of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyy National University (Ukraine). Research interests: pedagogy, psychology, management, philosophy of education, linguistics, history of education.

Nowak Karolina

– doktor nauk społecznych, certyfikowany specjalista w zakresie zdrowia psychicznego, certyfikowany specjalista w zakresie seksuologii i przemocy z praktyką kliniczną oraz opiniowaniem dla potrzeb sądu, certyfikowany doradca w problemach partnerskich, kurator społeczny. Kierownik Pracowni Edukacji, Terapii i Seksuologii Społecznej w Bydgoszczy, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego. Oprócz działalności diagnostycznej i terapeutycznej prowadzi wykłady, seminaria, konwersatoria dla studentów kierunków pedagogicznych, psychologicznych oraz medycznych. Twórczyni autorskiej – opartej na badaniach naukowych typologii młodzieży z zaburzeniami zachowania uzewnętrzniającej ryzykowne zachowania seksualne. W pracy naukowo-klinicznej skupia się na badaniach z obszaru seksuologii, seksuologii sądowej oraz wpływu chorób przewlekłych na seksualność, między innymi: prowadzi badania naukowe związane z jakością życia seksualnego u kobiet i mężczyzn z chorobami tarczycy, pacjentów onkologicznych oraz nad współczesnymi zachowaniami seksualnymi dzieci i młodzieży, w tym z zaburzeniami zachowania.

Opióła-Cegiełka Monika

– doktor nauk humanistycznych w zakresie historii. Adiunkt na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Historyczka i filolożka romańska, autorka kilkudziesięciu publikacji naukowych z zakresu historii XIX wieku, historii kobiet, polityki pamięci oraz dziejów Bydgoszczy.

Poyasok Tamara

– doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Law, Humanities and Social Sciences of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (Ukraine). Research interests: pedagogical interaction, pedagogical rhetoric, interactive technologies in the educational process, higher education pedagogy, vocational education.

Svystunov Artem

– master's degree, student of the Faculty of Law, Humanities and Social Sciences of the Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (Ukraine). Research interests: educational psychology, teaching methods, modern technologies in the educational process, higher education pedagogy, vocational education.

Ziółkowska Małgorzata

– magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Właściciel firmy „Pracownia Edukacyjno-Szkoleniowa”, w ramach której realizuje szereg zajęć specjalistycznych w placówkach opieki dziennej nad osobami z niepełnosprawnościami i niesamodzielnymi oraz specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO). Prowadzi zajęcia usprawniające funkcje poznawcze dla osób starszych w dziennych domach pobytu oraz klubach seniora. Autorka kilku artykułów naukowych oraz współautorka jednej monografii.

Ziółkowski Przemysław

– pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie pełni funkcję dziekana ds. społecznych oraz dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 16 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 18 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysoko punktowanych czasopismach naukowych. W 2018 r. odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce, zaś 2023 r. Medalem „Zasłużony dla Nauki Polskiej Sapientia et Veritas” oraz Srebrnym Medalem za Długoletnią Służbę.