

ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI

XVIII

RADA NAUKOWA

Olena ALEJNIKOVA, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Halina BEWZ, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Agnieszka CZAJKOWSKA, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Stanisław GAJDA, Uniwersytet Opolski

Dmitro HERCIUK, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie

Wiktor OLIJNIK, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Olena OTICZ, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Kazimierz RĘDZIŃSKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Ewgen SINKIEWICZ, Czarnomorski Uniwersytet Państwowy im. Piotra Mohyły w Mikołajowie

Oleksandr SPIWAKOWSKI, Rada Najwyższa Ukrainy w Kijowie, deputowany

Tadeusz SROGOSZ, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Andrzej STROYNOWSKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Larysa WACHNINA, Ukraińska Akademia Nauk w Kijowie

LISTA RECENZENTÓW

Tadeusz DUBICKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Igor KRIWOSZEJA, Uniwersytet Państwowy w Chersoniu

Ewa KULA, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Elżbieta MAGIERA, Uniwersytet Szczeciński

Olga MOROZOWA, Ukraińska Akademia Nauk w Kijowie

Jerzy POTOCHNY, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Zoja RIABOWA, Uniwersytet Menedżmentu w Kijowie

Tamara SOROCZAN, Uniwersytet Menedżmentu w Kijowie

Kazimierz SZMYD, Uniwersytet Rzeszowski

Stefania WALASEK, Uniwersytet Wrocławski

Adam WINIARZ, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

PRACE NAUKOWE
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI

tom XVIII

redakcja naukowa
Kazimierz Rędziński
Dmitro Herciuk



Częstochowa – Kijów – Lwów 2016

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Dmitro HERCIUK

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta tekstów polskich
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna tekstów polskich
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Teodor LESZCZAK
Adrianna SARNAT-CIASTKO

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2016

ISSN 2391-8594

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

Spis treści

CZĘŚĆ I

W HISTORYCZNEJ PERSPEKTYWIE

Andrzej KOŁAKOWSKI

- Pomoc czy przemoc? Krytyczne sytuacje w zakładach poprawczych w okresie PRL
na przykładzie Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Orszewie 15

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- Studenckie protesty antyopłatowe oraz w obronie autonomii uczelni we Lwowie
w latach 1932–1939 31

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

- „Głos Nauczycielski” 1945 r. W stulecie Centralnego Organu Związku Nauczycielstwa
Polskiego 45

Switłana LUPIJ

- Образ жінки в живопису Польщі кінця XVIII – початку XX ст.:
історично-мистецький контекст 67

Mirosław ŁAPOT

- Sprawa dyscyplinarna Henryka Machnickiego, nauczyciela Gimnazjum w Kołomyi –
karta z dziejów szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX w. 79

Marek KUCIAPÍŃSKI

- Rozwój społecznego szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim po II wojnie
światowej drogą do powstania Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w 1966 r. 95

Anna PEKALA

- Muzyka sakralna – słudzy śpiewu kościelnego 119

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

- Pomoc materialna komitetów rodzicielskich w liceach ogólnokształcących
w Częstochowie w latach 1945–1989 129

Andrij PROKIP

- Зразки зброї польських повстанців першої половини XIX ст.
у збірці Львівського історичного музею 143

Natalia KOLIADA

- Дитячий Рух України як самодіяльне соціально-педагогічне явище
(перші десятиліття XX ст.) 153

Julia KLIMENKO

- Міжнародна планова мова “Есперанто” в житті Людвіка Заменгофа (1859–1917) 165

Katarzyna ZALAS

- Częstochowskie żydowskie stowarzyszenia filantropijno-oświatowe w latach 1900–1925 ... 175

Dominik KUBICKI	
Metropolita lwowski obrządku greckokatolickiego – abp Andrzej Szeptycki (1865–1944) wobec absolutu <i>samostijnej</i> Ukrainy	193

CZĘŚĆ II

ASPEKTY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI I PRACY SOCJALNEJ

Wiktor OLIJNIK	
Відкрита післядипломна освіта в Україні: здобутки та перспективи	209
Stanisław KORCZYŃSKI	
Poziom satysfakcji z pracy edukacyjnej nauczycieli	219
Joanna TOROWSKA	
Migrujące dziedzictwo a nowe wyzwania dla edukacji	237
Tamara SOROCZAN	
Андрогог у суспільстві знань	245
Tetiana GURZWA	
Генезис наукових уявлень про професійні цінності соціальної роботи	255
Nadia JASZYN	
Формування толерантності студентів в контексті гуманітаризації вищої освіти в Україні	267
Romana MICHAJLYSZYN	
Формування педагогічного іміджу – складова підготовки конкурентоспроможного фахівця	281
Oksana HOMENIUK	
Образовательная и просветительская деятельность Пролеткульта (1917–1932)	291
Halina BEWZ, Julia STREL CZUK	
Психологічна допомога тим, хто допомагає іншим	307
Marjana STREPKO	
Роль іноземних волонтерів у розвитку літніх мовних шкіл в Україні (на прикладі мовних шкіл Українського Католицького Університету у Львові)	317

CZĘŚĆ III

Z ZAGADNIEŃ ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Olena OTICZ	
Розвиток педагогічної культури керівника навчального закладу	329
Zoja RJABOWA	
Технологія маркетингового управління в освіті	341
Ludmyła KARAMUSZKA, Maria STANISŁAWSKA	
Вибір особистістю майбутнього місця роботи: роль організаційної культури	351
Olena ALEJNIKOWA	
Публічне управління в сучасних умовах глобалізованого світу	361

Olena BONDARCZUK	
Психологічна готовність керівників українських освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур: структура та підходи до розвитку ..	371
Mykola KIRICZENKO	
Розвиток правової компетентності керівників освітніх закладів в умовах демократизації освіти	383
Tetiana BURŁAJENKO	
Nauczanie poprzez grę w kształtowaniu kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty	389
Natalia KLOKAR	
Розвиток професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації	399
Nota o Autorach	415
Informacje dla Autorów	419

Table of Contents

PART I

IN HISTORICAL PERSPECTIVE

Andrzej KOŁAKOWSKI	
Help or violence? Critical situations in community homes during the communist regime in Poland on example community home in Oryszew	15
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Students' anti-tuition fee protests, and also protests in defence of the autonomy of the institutions of tertiary education in Lviv, in the years 1932–1939	31
Maria JANUSZEWSKA-WARYCH	
"Głos Nauczycielski" in 1945. On the centenary of the Central Body of the Polish Teachers' Union	45
Switłana LUPIJ	
The image of women in Polish painting in the late eighteenth – early XX century: the historical and artistic context	67
Mirosław ŁAPOT	
The disciplinary case of Henryk Machnicki, a teacher in the middle school in Kolomyia – one page of the history of education in Galicia in the second half of 19th century	79
Marek KUCIPIŃSKI	
A development of state music education in Piotrkow Trybunalski as a basis for establishing the Primary School of Music in 1966	95
Anna PEKALA	
Sacral music – the servants of ecclesial singing	119
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Material assistance of parents' committees in secondary schools in Częstochowa in 1945–1989	129
Andrij PROKIP	
Samples of weapons of polish insurgents in the first half of the 19-th century in the collection of the Lviv historical museum	143
Natalia KOLIADA	
Children's Movement of Ukraine as an amateur social and educational phenomenon (the first decade of the twentieth century)	153
Julia KLIMENKO	
International planned language esperanto in life on Ludwik Zamenhof (1859–1917)	165
Katarzyna ZALAS	
Jewish philanthropic-educational associations in Częstochowa in the years: 1900–1925	175

Dominik KUBICKI	
The Greek-catholic metropolitan bishop of Lviv, archbishop Andrzej Szeptycki (1865–1944) opinion regarding the absolute of samostijna (independent) Ukraine	193

PART II

ASPECTS OF MODERN PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Wiktor OLIJNIK	
The Open Postgraduate Education in Ukraine: Achievements and Perspectives	209
Stanisław KORCZYŃSKI	
The level of teachers satisfaction with their educational work	219
Joanna TOROWSKA	
Migrating Heritage and New Challenges to Education	237
Tamara SOROCZAN	
An andragogist in the knowledge society	245
Tetiana GURZWA	
Genesis of scientific understanding of the professional values of social work	255
Nadia JASZYN	
Forming students' tolerance in the context of humanitarization of higher education in Ukraine	267
Romana MICHAJLYSZYN	
The formation of the pedagogue image as a component of training the competitive specialist	281
Oksana HOMENIUK	
Research and educational activities of Proletcult (1917–1932)	291
Halina BEWZ, Julia STRELCZUK	
Psychological Help Those, Who Help Others	307
Marjana STREPKO	
The role of foreign volunteers in the summer language schools in Ukraine (based on language schools at Ukrainian Catholic University in Lviv)	317

PART III

ISSUES OF EDUCATION MANAGEMENT

Olena OTICZ	
The Development of Pedagogical Culture of the Institution Leader	329
Zoja RJABOWA	
The Marketing Management Technology in Education	341
Ludmyła KARAMUSZKA, Maria STANISŁAWSKA	
Psychological Features of Choice by Personality of Organizational Culture of Future Workplace	351
Olena ALEJNIKOWA	
Public Administration in Today's Globalized World	361

Olena BONDARCZUK	
Psychological readiness of heads of Ukrainian educational organizations to the professional activity in terms of the dialogue of cultures: content and approaches to development	371
Mykola KIRICZENKO	
Developing of Legal Competence of Heads of Educational Institutions in Terms of Democratization of Education	383
Tetiana BURŁAJENKO	
Forms of education in formation of economic competence of future managers of education	389
Natalia KLOKAR	
The Development of Professional Competence of the Heads of the Local Education Authorities in the Process of Decentralization	399
About the Authors	415
Information for Authors	419

CZEŚĆ I
W HISTORYCZNEJ PERSPEKTYWIE

Andrzej KOŁAKOWSKI

Pomoc czy przemoc? Krytyczne sytuacje w zakładach poprawczych w okresie PRL na przykładzie Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Orszewie

Słowa kluczowe: zakład poprawczy, resocjalizacja, nieletni.

Keywords: community home, rehabilitation, juvenile.

Mimo że zakłady poprawcze (ZP) w Polsce były przedmiotem wielu opracowań, ich charakterystyka, szczególnie pisana z perspektywy historycznej, nie jest łatwym zadaniem. Szczególnych trudności nastrocza ocena pracy tych instytucji w okresie PRL. Podczas analizy działalności placówek nakładają się bowiem na siebie dwie perspektywy: totalitarnego ustroju państwa oraz totalizmu stanowiącego immanentną cechę relacji międzyludzkich w zamkniętych zakładach resocjalizacyjnych. W tym kontekście jawi się pytanie, w jakim stopniu patologiczne zjawiska, o których dowiadujemy się ze źródeł archiwalnych, były typowe dla zakładów poprawczych, w jakim zaś były one następstwem utopijnych założeń ustroju państwowego. Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie jest niezwykle trudna, jako że rzeczywistość państwa i stworzonych przez nie instytucji zwykle wzajemnie się przenika.

Kolejnym problemem, przed którym staje badacz, jest niewielka liczba źródeł na temat wewnętrznej sytuacji w zakładach poprawczych w okresie PRL. Informacje o złych warunkach materialnych, nieregulaminowych karach, wykorzystywaniu wychowanków raczej nie znajdowały odzwierciedlenia w oficjalnych sprawozdaniach, a świat za murem był poznawczo niedostępny dla przeciętnego obywatela. Świadectwem reglamentacji wiedzy na temat instytucji wchodzących w skład peerelowskiego systemu represji może być choćby nadanie statusu dokumentu ściśle tajnego wykazowi zakładów poprawczych¹.

¹ Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Łodzi [dalej: IPN Ld], Pismo KGMO do Naczelnika Wydziału II-go Komendy Milicji Obywatelskiej w Łodzi z dn. 21.04.1955 r., sygn. 349/3.

Istotnym problemem, mającym wpływ na sytuację wychowawczą w zakładach, była niska jakość zatrudnionego personelu. Angażowanie przypadkowych osób na stanowiska wychowawców stanowiło normę. „Czy może wychowywać wychowawca, który był szewcem i z powodu domiaru zamknął warsztat?” – pytał wychowanek zakładu poprawczego u progu lat 60. XX w.² Zdarzało się, że wychowawcami zostawali byli wychowankowie, czego przykładem może być kariera Henryka Keniga, zatrudnionego w ZP w Studzieńcu w roku 1951. Zorganizował on na terenie zakładu kilkusobową bandę, która po dokonaniu ucieczki miała zajmować się rabunkiem³. Świadectwem niskiej jakości pracy wychowawczej może być także ucieczka wszystkich wychowanków z zakładu poprawczego w Głogowie, jaka miała miejsce w marcu 1957 r.⁴ Gwoli sprawiedliwości dodać trzeba, że brak odpowiednio przygotowanej kadry wychowawczej był również złą sprawą zakładów przedwojennych. Z interpelacji posłów PSL „Wyzwolenie” możemy się dowiedzieć, iż w studzienieckim zakładzie poprawczym w latach 20. XX w. wychowawcami i nauczycielami byli m.in. wydalony ze służby posterunkowy, były gajowy, były pracownik tartaku, były żandarm, a nawet byli wychowankowie⁵. Jednak w okresie międzywojennym problemy ZP w Studzieńcu stały się przedmiotem ogólnospołecznej debaty, a wychowawcy, którzy znęcali się nad wychowankami, zostali postawieni przed sądem.

Na podstawie dostępnych źródeł można stwierdzić, że władze komunistyczne nie wykazywały wielkiego zainteresowania sytuacją panującą w zakładach resocjalizacyjnych. Z raportu Komendy Głównej Milicji Obywatelskiej (KGMO) z roku 1955 wynika, iż specjalne opracowanie poświęcone temu zagadnieniu, przekazane ministerstwu oświaty, zostało przez resort zupełnie zlekceważone⁶. Na fali październikowej „odwilży” instytucje odpowiedzialne za przeciwdziałanie przestępczości nieletnich opracowały projekt działań naprawczych. Stwierdzić jednak trzeba, że nie doprowadziło to do jakichś radykalnych zmian w sytuacji wychowanków. Można sądzić, że przyczyniła się do tego w znacznym stopniu niereformowalność systemu politycznego⁷.

Rzeczywiste rozmiary dramatu rozgrywającego się za bramą zakładów poprawczych dotarły do świadomości społecznej dopiero po strajkach sierpniowych. W 1981 r. Komisja Interwencyjna NSZZ „Solidarność” Regionu Dolno-

² S. Jedlewski, *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa 1962, s. 264.

³ IPN Ld, Akt oskarżenia przeciwko Henrykowi Kenigowi z dn. 10.06.1951 r., sygn. 12/1039 (pf).

⁴ IPN BU, Informacja w sprawie moralnego zaniedbania i przestępczości wśród nieletnich, sygn. 1550/3575.

⁵ *Interpelacja w sprawie Studzieńca*, „Myśl Niepodległa” 1926, nr 838, s. 696.

⁶ IPN BU, Informacja w sprawie moralnego zaniedbania i przestępczości wśród nieletnich...

⁷ Tamże; z raportu KGMO opracowanego na fali odwilży 1956 r. wynika, iż przyczyn wzrostu poziomu demoralizacji młodzieży upatrywano m.in. w braku pracy wychowawczej szkół, „odpedagogizowaniu” szkoły i nauczycieli, odrzuceniu w latach 1949–1956 metodyki harcerek w pracy z młodzieżą oraz zniszczeniu ruchu społecznego wokół dzieci i młodzieży i zastąpieniu go odgórnie założonym i odgórnie sterowanym TPD.

śląskiego dokonała audytu zakładów poprawczych funkcjonujących na terenie województwa wrocławskiego. Jego szokujące wyniki znalazły odzwierciedlenie w dwóch artykułach zamieszczonych w „Tygodniku Solidarność”⁸. Wynikało z nich, że fatalne warunki bytowe, niewykwalifikowana kadra wychowawcza, wykorzystywanie wychowanków, korupcja i wszechobecna przemoc stanowiły niezmienny element życia placówek. Pytanie, czy w opisanych warunkach możliwa była resocjalizacja, ma w zasadzie charakter retoryczny.

W 1981 r. w Polsce funkcjonowały 34 zakłady poprawcze, w których przebywało łącznie 3 tys. wychowanków. Bezpośredni nadzór sprawowały nad nimi sądy wojewódzkie – wydziały ds. nieletnich, a w Ministerstwie Sprawiedliwości za ich działalność odpowiadał Departament ds. Rodzinnych i Nieletnich⁹. Nadzór ten musiał być dalece niewystarczający, skoro wśród postulatów Komisji Zakładowej „Solidarność” ZP w Sadowicach k. Wrocławia znalazły się żądania podwyższenia stawek żywnościowych dla wychowanków do poziomu, który zapewni im prawidłowy rozwój fizyczny, uzdatnienia wody, aby nadawała się do picia, podniesienia stanu higieny (dostarczenia ciepłej wody do mycia przynajmniej dwa razy w tygodniu), poprawy estetyki sal sypialnych, podniesienia poziomu kształcenia młodzieży, w tym uruchomienia biblioteki, która do tej pory funkcjonowała jedynie „na papierze”¹⁰.

Zjawiskiem, które spotkało się z krytyką ze strony „Solidarność”, było również obciążanie wychowanków pracą ponad siły (stwierdzono, że młodzież pracowała nawet do 16 godzin dziennie). Istotnym problemem było lekceważenie zasad BHP, ukrywanie wypadków przy pracy (co uniemożliwiało ofiarom wypadków otrzymanie odszkodowania) oraz nagminne wykorzystywanie pracy wychowanków dla prywatnych potrzeb pracowników zakładów¹¹. Przemoc nie ograniczała się do wymierzania wychowankom kar cielesnych. Zdarzały się przypadki poniżania, a nawet torturowania wychowanków przez personel (wychowawców, strażników i obsługę placówek). Przykładem może być znęcanie się nad schwytanym uciekinierem z zakładu. Bito go pałą milicyjną, butami, przypalano podpalonymi gazetami, wreszcie przywiązano mu sznurek do genitaliów, który ciągnięto w celu zadawania bólu¹².

⁸ W „Tygodniku Solidarność” ukazały się dwa artykuły, od których wieje grozą: *Dziękuję za dobre wychowanie* („Tygodnik Solidarność” 1981, nr 14, s. 12–13) oraz Zbigniewa Jakubca, *Zakłady Poprawcze. Resocjalizacja czy demoralizacja?* („Tygodnik Solidarność” 1981, nr 27, s. 13). Pierwszy tekst stanowił fragment materiałów zgromadzonych przez Andrzeja Kaźmierczaka na potrzeby badań na temat „Aspiracje i model przyszłego życia wychowanków zakładów poprawczych”. Badaniami kierował doc. dr hab. Andrzej Jankowski. Podstawą tekstu Z. Jakubca był raport Komisji Interwencyjnej NSZZ „Solidarność” Regionu Dolnośląskiego. Komisja przez cały rok zbierała informacje o nadużyciach w zakładach poprawczych w województwie wrocławskim.

⁹ Z. Jakubiec, dz. cyt., s. 13.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² *Dziękuję za dobre wychowanie*, s. 12.

O tym, że sytuacje opisane w „TS” nie były wymysłem redakcji, przekonują wydarzenia, które miały miejsce w Schronisku dla Nieletnich w Orszewie (w województwie skierniewickim). Był to drugi po Malborku zakład o zaostrzonym rygorze, który z czasem przekształcono w schronisko dla nieletnich. Kierowano do niego młodzież skazaną za przestępstwa o dużym ciężarze gatunkowym. Spośród przebywających w placówce wychowanków 52% było skazanych za morderstwa, 39% za gwałty, pozostali za rozboje z użyciem ostrych narzędzi (stan na rok 1981)¹³.

W zakładzie funkcjonowała szkoła podstawowa i zawodowa, w której młodzież przygotowywano do zawodu ślusarza, stolarza, elektryka, mechanika, spawacza i kowala. W strukturze placówki, oprócz zasadniczej szkoły zawodowej, funkcjonował internat oraz warsztaty, w skład których wchodziły działy drzewny, mechaniczny, elektryczny, spawalnica, kuźnia, siatkarnia i gospodarstwo rolne. Powierzchnia gruntów wynosiła ogółem 5 ha, z czego ok. 3,5 ha stanowiła ziemia orna, a 1,5 ha ogród. Prowadzono też hodowlę świń. W 1981 r. było ich 89. Połowa hodowli była przeznaczona na potrzeby zakładu, połowę zabierało państwo¹⁴. Zakład posiadał dwa boiska sportowe, a także (co wówczas zdarzało się nadzwyczaj rzadko) własny, pełnowymiarowy basen pływacki.

W kształceniu zawodowym wychowanków starano się uwzględniać ich osobiste predyspozycje. Nowo przybyli przechodzili w okresie diagnostycznym przez wszystkie działy warsztatów i dopiero na tej podstawie wybierano dla nich dalszy kierunek szkolenia zawodowego. Ostateczna decyzja w tym zakresie była podejmowana komisyjnie.

Dyrektorem placówki w opisywanym okresie był Edwin Nortonowicz. Miał do pomocy czterech zastępców. W momencie, kiedy Nortonowicz obejmował zakład, przebywało w nim 150 chłopców, a kierownictwo zakładu składało się z trzech osób¹⁵.

Tabela 1. Kadra kierownicza zakładu poprawczego w Orszewie

Imię i nazwisko	Funkcja
Edwin Nortonowicz	dyrektor schroniska
Bonifacy Kopaczyk	z-ca dyr. ds. internatu
Jan Lepieszko	z-ca dyr. ds. szkoły
Zbigniew Rothimel	z-ca dyr. ds. warsztatów
Jacek Urbańczyk	z-ca dyr. ds. administracyjnych

Źródło: opracowanie własne na podst. IPN Ld, Słowny opis zagrożenia, sygn. O35/15.

¹³ IPN Ld, Notatka służbowa z rozmowy z dyr. Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Orszewie Edwinem Nortonowiczem z dn. 26.10.1981 r., sygn. O35/15.

¹⁴ IPN Ld, Notatka służbowa z rozmowy z dyrektorem ZP w Orszewie Edwinem Nestorowiczem, z dnia 14.08.1981 r., sygn. O35/15.

¹⁵ IPN Ld, Słowny opis zagrożenia. Notatka służbowa sporządzona przez kpt. Kazimierza Okońskiego, sygn. O35/15.

W placówce funkcjonował także ośrodek diagnostyczno-badawczy, w ramach którego przewidziano etat psychologa, lekarza stomatologa ($\frac{1}{3}$ etatu), lekarza internisty ($\frac{2}{3}$ etatu), psychiatry ($\frac{1}{2}$ etatu) i pielęgniarki (pełny etat)¹⁶. Jeśli zachodziła potrzeba, młodzież korzystała z usług zewnętrznej przychodni specjalistycznej, natomiast w przypadku konieczności leczenia szpitalnego chłopców umieszczano w szpitaliku znajdującym się na terenie zakładu. Tylko w sytuacji podejrzenia o chorobę psychiczną umieszczano młodzież poza zakładem, kierując ich na oddział dla podsądnych w szpitalu psychiatrycznym.

Tabela 2. Personel ośrodka diagnostyczno-badawczego

Imię i nazwisko	Funkcja
Waldemar Piekarski	Psycholog
Zdzisław Lewandowski	Stomatolog
Jan Polkowski	Internista
Ewa Bizon	Psychiatra (ordynator oddziału psychiatrycznego, biegła sądowa)
Lilianna Ziębińska	Pielęgniarka

Źródło: opracowanie własne, na podst. notatki służbowej dotyczącej operacyjnego sprawdzenia, krypt. „Poprawczak” z dn. 13.01.1982 r. (IPN Ld, sygn. O35/15).

Do zakładu przypisany był także Ośrodek Selekcyjno-Diagnostyczny z siedzibą w Płocku przy ul. Grodzkiej 8, zatrudniający pięciu specjalistów¹⁷.

Struktura zatrudnienia w zakładzie orszewskim wynikała z organizacji zakładu. Trzeba powiedzieć, że liczba nauczycieli i wychowawców, w stosunku do składu kierownictwa, przedstawiała się nader skromnie. W szkole zatrudnionych było zaledwie sześciu nauczycieli (wliczając nauczycieli zawodu), a w internacie tyluż wychowawców (przy czym jeden z nich pełnił jednocześnie funkcje kierownika).

Tabela 3. Kadra dydaktyczna ZP w Orszewie

Imię i nazwisko	Funkcja
Inż. Zenon Suchecki	Nauczyciel przedmiotów zawodowych
Inż. Ryszard Minkowski	Nauczyciel przedmiotów zawodowych i ścisłych
Barbara Kwiecień	Nauczyciel języka polskiego i przedmiotów humanistycznych
Alfreda Rybka	Nauczyciel języka polskiego i przedmiotów humanistycznych
Jerzy Wiśniewski	Nauczyciel zawodu – obróbka ręczna, siatkarnia, obróbka mechaniczna i kuźnia
Ryszard Mechecki	Nauczyciel zawodu – obróbka mechaniczna, elektryk

Źródło: opracowanie własne, na podst. notatki służbowej dotyczącej operacyjnego sprawdzenia kryptonim „Poprawczak” z dn. 13.01.1982 r. (IPN Ld, sygn. O35/15).

¹⁶ IPN Ld, Notatka służbowa dotycząca operacyjnego sprawdzenia krypt. „Poprawczak” z dn. 13.01.1982 r., sygn. O35/15.

¹⁷ Tamże.

Tabela 4. Personel wychowawczy internatu ZP w Oryszewie

Imię i nazwisko	Przydział
Wiesław Zaręba, Zofia Dybiec	Grupa I
Ewa Nortonowicz, Andrzej Dybiec	Grupa II
Zygmunt Krynicki, Bonifacy Kopaczyk	Grupa III
Henryka Żukowska	Pracznia
Władysława Sieczka	Szwaczka

Źródło: opracowanie własne, na podst. notatki służbowej dotyczącej operacyjnego sprawdzenia krypt. „Poprawczak” z dn. 13.01.1982 r. (IPN Ld, sygn. O35/15).

Nadzór na placówką pełniła prezes Sądu Wojewódzkiego w Skierniewicach Janina Poborczyk. W sprawach wychowania i nauczania placówka była kontrolowana przez Kuratorium Oświaty i Wychowania, jednak wizytatorzy kuratorium mogli przeprowadzać kontrole placówki wyłącznie za zgodą prezesa Sądu Wojewódzkiego. Do wizytacji zakładu byli zobowiązani także inspektorzy okręgu warszawskiego podlegający Departamentowi Spraw Rodzinnych i Nieletnich w Ministerstwie Sprawiedliwości. Osobami wizytującymi Oryszew na przełomie lat 70. i 80. byli: Anna Szymańska – inspektor ds. nieletnich Sądu Wojewódzkiego w Warszawie, Wieńczysław Boczkowski – st. inspektor ds. szkolnych Sądu Wojewódzkiego w Łodzi, Henryk Jadczyk – st. inspektor ds. warsztatów z zespołu technicznego przy Ministerstwie Sprawiedliwości. Nadzór finansowy sprawował starszy referent Sądu Wojewódzkiego w Łodzi Andrzej Woźniakowski¹⁸.

W roku 1981 nieformalną instytucją kontrolującą placówkę stała się Służba Bezpieczeństwa. Z analizy dokumentów wynika, że bezpośrednim powodem zainteresowania SB placówką w Oryszewie była działalność Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność”. Zainteresowania milicji koncentrowały się szczególnie wokół jej przewodniczącego – wychowawcy Andrzeja Dybca.

Pierwsze meldunki (oznaczone jako tajne, sporządzane w jednym egzemplarzu) pochodzą z sierpnia 1981 r. i dotyczą ogólnych informacji o zakładzie oraz o przynależności organizacyjnej pracowników placówki. Dowiadujemy się z nich, że na 63 pracowników zatrudnionych w roku 1981 (liczba ta obejmuje personel wychowawczy i administracyjny) 14 osób należało do PZPR (przy czym dwóch członków partii było jednocześnie członkami „Solidarności”), 54 osoby należały do ZNP, a 9 do „Solidarności”. Do nowego związku wstąpiło trzech pedagogów, pięciu strażników i palacz¹⁹. Początkowo „Solidarność” liczyła 14 członków, ale część wycofała się, jak to określono, „po ostatnich strajkach” (prawdopodobnie chodziło o akcję protestacyjną przeprowadzoną w schronisku 1.08.1981 r.)²⁰.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ IPN Ld, Notatka służbowa ppor. Janusza Czachorowskiego z rozmowy z dyr. Nortonowiczem z dn. 11.08.1981 r., sygn. O35/15.

²⁰ Tamże.

Niewątpliwie między przewodniczącym Solidarności a dyrektorem istniał poważny konflikt, dyrektor dążył do zwolnienia go z pracy środkami formalnymi (wystąpił do prezesa sądu o dyscyplinarne zwolnienie z pracy przewodniczącego „S”, zarzucając mu nadużywanie alkoholu) i nieformalnymi – gdyby dość wątpliwy zarzut alkoholizmu nie utrzymał się, donosił – jakby na wszelki wypadek – że związkowiec posiada w domu karykatury Breżniewa, a jego żona (również zatrudniona w zakładzie) jest ekspertem NSZZ „Solidarność” Rolników Indywidualnych w gminie Wiskitki²¹.

W dniu 26.10.1981 r. do KWMO w Skierniewicach wpłynął donos, informujący, że Dybiec rozkolportował na terenie zakładu ulotki wzywające wychowanków do podjęcia akcji protestacyjnej mającej na celu poprawę warunków społecznych młodzieży i personelu pedagogicznego. Jak wynika z treści meldunku milicyjnego, źródłem tej informacji nie był dyrektor, co dowodzi, że wśród kadry placówki milicja miała niewiedzących o sobie tajnych informatorów. Można sądzić, że planowana akcja protestacyjna stała się bezpośrednią przyczyną przekazania sprawy Służbie Bezpieczeństwa²².

W wyniku działań operacyjnych ujawniono problemy, które kwestie aktywności działaczy związkowych zepchnęły na dalszy plan. Dybiec był wprawdzie nadal przedmiotem obserwacji, niemniej wskutek informacji, które w dniu 23.10.1981 r. przekazał kontakt operacyjny SB, zainteresowania służb skoncentrowały się w większym stopniu wokół dyrektora placówki. Zgodnie z uzyskanymi danymi, wśród pracowników schroniska panował nastrój niezadowolenia wywołany przede wszystkim jego autorytaryzmem. Oskarżano go także o niegospodarność, „klikowość”, przyjmowanie łapówek, wykorzystywanie wychowanków do prywatnych celów oraz o pozbywanie się z zakładu wartościowych wychowawców²³. Zdaniem informatora, złą atmosferę miały dodatkowo potęgować działania przewodniczącego „Solidarności”²⁴. Jako przykłady wymieniał zapoznanie wychowanków z treścią przywoływanego we wstępnej części artykułu z „Tygodnika Solidarność” o sytuacji w zakładach poprawczych, miał im także pokazywać publikacje uznawane przez władze za „wrogie”. W przekonaniu informatora, mogło to wywrzeć negatywny wpływ na wychowanków (jak można się domyślać, miał na myśli bunt)²⁵. Podobny pogląd przedstawiał dyrektor, który uważał, że działalność Dybca może doprowadzić do zbiorowej ucieczki, co wzięwszy pod uwagę charakter popełnionych przez podopiecznych schroniska czynów, mogłoby w „istotny sposób wpłynąć na poziom bezpieczeństwa w kraju”.

²¹ Wynika to z relacji innych pracowników (Alfredy Rybki, Stanisława Działkowskiego), a także z oceny funkcjonariuszy biorących udział w operacji „Poprawczak”, sygn. O35/15.

²² IPN Łd, Notatka służbowa z dnia 24.10.1981 r., sygn. O35/15.

²³ IPN Łd, Słowny opis zagrożenia. Notatka służbowa sporządzona przez kpt. Kazimierza Okońskiego, sygn. O35/15.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

Czy obawy te były zasadne? Można się zastanawiać, w jaki sposób treść artykułu mogła wpłynąć na postawy wychowanków, niemniej należy zauważyć, że przebywający w placówce chłopcy mogli skonfrontować zawarte w nim dane z własnymi doświadczeniami. W tej sytuacji omawianie tekstu z czasopisma mogło mieć nawet walor wychowawczy. Można sądzić, że Dybiec, który był niewątpliwie zaangażowany w proces odnowy zakładów poprawczych, uznał, że warunkiem rzeczywistych zmian będzie dopiero upodmiotowienie przebywającej w poprawczakach młodzieży. Świadomość, że ktoś nareszcie ujawnił trudną sytuację placówek, mogła w nich wzbudzić nadzieję na poprawę warunków. Zasadności tej tezy dowodzi fakt, że po zapoznaniu wychowanków z tekstem, w Orszewie nie doszło do żadnych nadzwyczajnych zdarzeń (buntu, zbiorowej ucieczki itp.).

Plan działań operacyjnych w sprawie obiektowej o kryptonimie „Poprawczak” został zatwierdzony 27.10.1981 r. Określone w nim zadania obejmowały: ustalenie przyczyn niezadowolenia personelu, niedopuszczenie do powstania znacznej frustracji u wychowanków, rozładowania sytuacji konfliktowej w zakładzie oraz kontrolowanie „szkodliwego wpływu działaczy «Solidarności» na wychowanków zakładu”²⁶. Oprócz obserwacji kadry przez funkcjonariuszy MO i SB wśród zaplanowanych działań znalazło się także pozyskanie tajnego współpracownika spośród załogi²⁷.

Zgromadzony w toku rozpracowywania operacyjnego materiał potwierdził większość zarzutów stawianych dyrektorowi. Można odnieść wrażenie, że patologiczne zjawiska, jakie uwidoczniły się w pracy placówki, były wypadkową jego specyficznej osobowości i systemu wielopiętrowego klientyzmu, stanowiącego immanentną cechę rzeczywistości społeczno-politycznej przełomu lat 70. i 80.

Niekorzystne zmiany zaznaczyły się krótko po objęciu kierownictwa przez Nortonowicza. Od początku dążył on do redukcji liczby wychowanków przy zachowaniu liczby etatów. Wcześniej zakład dysponował 150 miejscami, a wychowankowie byli zorganizowani w 6 grup wychowawczych:

- 1) schronisko,
- 2) grupa selekcyjna,
- 3) półwolnościowa,
- 4) trzy zwyczajne grupy wychowawcze²⁸.

Już sama decyzja o zredukowaniu zakładu – posiadającego infrastrukturę pozwalającą na przyjęcie 150 podopiecznych – do roli schroniska rodzi wątpli-

²⁶ IPN Ld, Plan przedsięwzięć operacyjnych w sprawie operacyjnego sprawdzenia kryptonim „Poprawczak” z dn. 27.10.1981 r., sygn. O35/15.

²⁷ Tamże. Tajnego współpracownika (TW) od kontaktu operacyjnego (KO) różni poziom świadomości współpracy. KO nie podpisywał zobowiązania do współpracy, mógł nie wiedzieć o odgrywanej przez siebie roli, mogła być nawet przed nim ukryta tożsamość funkcjonariusza. TW był natomiast świadomym i na ogół wynagradzanym finansowo współpracownikiem służb.

²⁸ IPN Ld, Notatka służbowa z rozmowy z Andrzejem Dybcem z dn. 24.02.1982 r., sygn. O35/15.

wości, dalsze obniżanie ich liczby przez nowego dyrektora powinno wzbudzić czujność organów nadzoru. Tymczasem wskutek podejmowanych przez niego działań liczba wychowanków ulegała stopniowej redukcji, osiągając w 1982 r. 33 osoby²⁹. Przy tak niewielkiej liczbie podopiecznych w schronisku było zatrudnionych 58 osób, w tym, jak wspomniano wyżej, aż 5 na stanowiskach kierowniczych. Niektóre etaty zajmowały osoby nieposiadające wymaganego przepisanymi wykształcenia. Funkcje referenta ds. pedagogicznych pełniła osoba z wykształceniem podstawowym (żona kierownika internatu), zastępca dyrektora ds. administracyjnych (szwagier dyrektora) oraz jedna z wychowawczyń (żona) legitymowali się wykształceniem średnim. W tym samym czasie z pracy usunięto wiele osób z formalnym przygotowaniem zawodowym. Przede wszystkim Bogdana Witkowskiego – byłego kierownika internatu ZP w Studzieńcu i byłego dyrektora Oryszewa (wyższe wykształcenie w zakresie resocjalizacji), Ryszarda Rybkę (magisterium w zakresie resocjalizacji), Jadwigę Kozak-Witkowską (wykształcenie wyższe pedagogiczne). Do odejścia został również zmuszony psycholog placówki³⁰.

Stosowanie praktyk mobbingowych przejmowało różne formy. Pracownicy obsługi, która zamiast wykonywać obowiązki wynikające z etatu praczki, pełniła rolę pomocy domowej (opiekowała się dzieckiem, wykonywała prace porządkowe w domu dyrektora, a w razie potrzeby była wysyłana do pracy w gospodarstwie rolnym jego rodziców), kiedy upomniwała się o swoje prawa, zagrożono zwolnieniem z pracy³¹. Podobny charakter miał również początek konfliktu między dyrektorem a wychowawcami Stanisławem Działkowskim i Henrykiem Rybką, który zakończył się zwolnieniem z pracy jednego z nich i rentą chorobową drugiego. Problemy rozpoczęły się od momentu, kiedy odmówili zaangażowania się w intrygę mającą na celu „zlikwidowanie” Bogdana Witkowskiego i Andrzeja Dybca³².

Po pozbyciu się Rybki dyrektor podjął próbę usunięcia z zakładu jego żony. Sytuacja ta może stanowić egzemplifikację stosowanych przez niego metod. Zarzuty wysunięte wobec nauczycielki miały bardzo poważny charakter. Oskarżono ją o nakłanianie wychowanków do pisania fałszywych oświadczeń przeciwko kierownictwu placówki, zarzucono jej bicie i poniżanie wychowanków, sugerowano nawet utrzymywanie intymnych stosunków z podopiecznymi³³. W postępowaniu nie przedstawiono jednak żadnych konkretnych dowodów.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ IPN Łd, Pismo Henryka Żukowskiego do Komisji Interwencyjnej NSZZ „Solidarność” Regionu Mazowsze, sygn. O35/15.

³² IPN Łd, Pismo Stanisława Działkowskiego z dn. 1.02.1982 r., sygn. O35/15.

³³ IPN Łd, Orzeczenie Komisji Dyscyplinarnej I Instancji dla nauczycieli zatrudnionych w zakładach dla nieletnich przy Prezesie Sądu Wojewódzkiego w Łodzi z dn. 8.10.1979 r., sygn. O35/15.

Można wątpić, czy składane na ręce wychowawczynie oświadczenia były fałszywe, choć jest prawdopodobne, że bez sugestii z jej strony nigdy by nie powstały. Pierwsze oświadczenie dotyczyło pobicia wychowanka przez dyrektora i kierownika internatu, dwa pozostałe napisali chłopcy prześladowani w zakładzie przez „gitów”³⁴. Jest wysoce prawdopodobne, że obawiali się oni złożyć zażalenie, możliwe też, że nie wiedzieli, komu mogliby powiedzieć o swoich kłopotach. Obawy ich wydają się uzasadnione w kontekście faktu, że wychowawczynie odmówiła przekazania otrzymanych skarg bezpośrednim przełożonym. Można sądzić, że jej postawa była uzasadniona obawą o bezpieczeństwo autorów oświadczeń.

Rybce zarzucono także namawianie matki wychowanka, który targnął się na życie, do złożenia skargi w Ministerstwie Sprawiedliwości. Powodem próby samobójczej miało być pobicie oraz wydanie chłopcu polecenia pracy na mrozie przy rozładunku węgla w samej piźarni. Nauczycielka oświadczyła matce wychowanka, że w skardze do ministerstwa może się na nią powołać³⁵. Zaskakujące, że złożenie skargi do ministerstwa, a więc do organu nadzorującego, mogło być przedmiotem postępowania dyscyplinarnego, dziwi również, że wychowawczynie, która ewidentnie stawiała w obronie ofiar przemocy, została oskarżona o jej stosowanie.

W prowadzonym postępowaniu dyrektor zeznał, że pewnego dnia zauważył opuchniętą głowę i sine pręgi na plecach wychowanka oraz, że – jego zdaniem – obrażenia te wynikały z pobicia przez wychowawczynię (opuchlizna miała być skutkiem kopnięcia w głowę przez A. Rybkę). Dyrektor nie był w stanie wytłumaczyć, dlaczego nie skierował wówczas chłopca na badania lekarskie ani też dlaczego nie zgłaszał tego i innych wypadków w chwili powzięcia o nich informacji³⁶.

Orzeczenie komisji dyscyplinarnej budzi wiele wątpliwości. Mimo że większość zarzutów nie została potwierdzona, nauczycielce udzielono nagany, natomiast dyrektor, który pomówił pracownika, nie poniósł żadnych konsekwencji. Uznano, że zażyłe kontakty z wychowankami są wymysłem wychowanka, który ją o to oskarżył (jak się później okazało, został do tego zmuszony przez dyrektora), uniewinniono ją z zarzutu znęcania się nad wychowankami, ale w uzasadnieniu napisano, że stosowała niewłaściwe metody wychowawcze (nie wskazano, o jakie metody chodziło ani też na czym miałyby polegać ich niewłaściwość). Jedynym zarzutem, który się utrzymał i na podstawie którego wymierzono jej karę nagany, było zmuszanie wychowanków do pisania fałszywych oświadczeń (mimo że oświadczenia nie zawierały fałszywej treści, a wychowankowie byli raczej zachęcani niż zmuszeni do ich napisania)³⁷.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

Podobnymi metodami pozbyto się z zakładu kilku innych pracowników. Ich opinie na temat stosowanych przez Nortonowicza praktyk znajdują interesujące potwierdzenie w meldunku SB. W jednej z rozmów, jaką oficer bezpieczeństwa przeprowadził z dyrektorem na temat Dybca, Nortonowicz stwierdził, że po dyscyplinarnym zwolnieniu przewodniczącego „Solidarności” „będzie nareszcie miał oczyszczony teren”. Cytując esbeka,

powyższy zwrot [...] może mieć inny kontekst, jeśli się weźmie pod uwagę informacje dot. Nortonowicza [...] dlatego też zasadnym wydaje się [...], by komisja rozpatrywała szerszy zakres spraw dot. sytuacji w zakładzie w Oryszewie³⁸.

Patologia życia zakładowego znacząco wpływała na sytuację wychowanków. W opinii nauczycielki Barbary Kwiecień, warunki, jakie im stworzono, były fatalne. W placówce było zimno, a internat mimo jesiennych chłódów nie był opalany, wychowankowie nie otrzymywali również ciepłej bielizny, chodzili ubrani w robocze dreluchy, spali jedynie pod kocami. Z jej relacji wynika także, że byli niedożywieni. Mieli otrzymywać na śniadanie słodzoną bułkę, a do godziny 16.00 jedynie suchy chleb, który popijali wodą z kranu. Po godzinie 17.00 nie otrzymywali żadnych posiłków³⁹. Opinia ta wydaje się przesadzona. Biorąc pod uwagę, że w zakładzie istniało gospodarstwo rolne, żywności nie powinno brakować. Nawet jeśli założy się różnego rodzaju malwersacje, trudno sobie wyobrazić, żeby kierownictwo zakładu zaryzykowało głodzenie wychowanków, dysponując własnymi warzywami i mięsem. Taka sytuacja, utrzymująca się przez dłuższy czas, z całą pewnością zakończyłaby się buntem. Trzeba też zauważyć, że w innych relacjach nie pojawiają się wzmianki o głodzeniu wychowanków, choć jest mowa o biciu, poniżaniu i trudnych warunkach socjalnych⁴⁰. Trudne warunki bytowe sygnalizowali działacze „Solidarności” wielu zakładów, niewątpliwie więc informacje o nieopalanym budynku i braku ciepłej bielizny należy uznać za wiarygodne.

Przemoc stosowana w schronisku wobec chłopców przyjmowała dwojaką formę. Wychowawcy bili wychowanków osobiście lub wykorzystywali do tego przywódców „drugiego życia”. Jednemu z podopiecznych wychowawca wybił szczękę. Chłopak został przewieziony do szpitala, a po założeniu opatrunków natychmiast przewieziono go z powrotem do schroniska. Dyrektor chciał za wszelką cenę uniknąć skandalu⁴¹. Innym razem kierownik internatu miał pobić wychowanka, gdyż ten, wyjeżdżając na wycieczkę, nie miał zasnuwanego buta⁴². W przypadku pobić wychowawcy lub psycholog dokonywali odpowiednich wpisów w dokumentacji, aby usprawiedliwić użycie siły.

³⁸ IPN Ld, Notatka służbowa por. A. Wróbla dot. operacyjnego sprawdzania krypt. „Poprawczak”, z dn. 6.11.1981 r., sygn. O35/15.

³⁹ IPN Ld, Notatka służbowa dotycząca sytuacji i nastrojów panujących w Schronisku dla Nieletnich w Oryszewie z dn. 23.10.1981 r., sygn. O35/15.

⁴⁰ IPN Ld, Wypowiedzi Alfredy Rybki, Stanisława Działkowskiego, sygn. O35/15.

⁴¹ Tamże.

⁴² IPN Ld, Pismo Stanisława Działkowskiego z dn. 1.02.1982 r., sygn. O35/15.

Do dyscyplinowania wychowanków odmawiających współpracy wykorzystywano również przywódców „drugiego życia”. Zdarzały się przypadki pobicia do nieprzytomności wskazanych przez dyrektora chłopaków. Skutkiem brutalnego traktowania były samouszkodzenia i ucieczki. Zgodnie z przepisami, każdy przypadek ucieczki powinien być zgłoszony do sądu, a poszukiwania powinna prowadzić milicja. W zakładzie powinien znajdować się też rejestr ucieczek wychowanków. Tymczasem w Orszewie dokumentacja ta nie była prowadzona rzetelnie⁴³. Działo się tak dlatego, że w wypadku takiego zdarzenia starano się nie powiadamiać sądu ani organów ścigania, tylko wysyłano za uciekinierami pościg składający się z wychowawców i... zaufanych wychowanków⁴⁴. Zdarzało się, że po doprowadzeniu do grupy uciekinier był brutalnie rozliczany. W jednym przypadku chłopak został pobity przez dyrektora, następnie zrobili to namówieni przez niego wychowankowie, a na końcu strażnicy⁴⁵.

Nieformalne procedury poszukiwania wychowanków były możliwe dzięki dobrym stosunkom dyrektora z komendantem posterunku w Wiskitkach i dobrym relacjom z komendą miejską MO w Żyrardowie⁴⁶. Lokalna milicja była zadowolona z takiego stanu rzeczy. „Samodzielność” dyrektora w zakresie chwywania uciekinierów sprawiała, że funkcjonariusze mieli mniej pracy⁴⁷. Zdarzało się, że wychowankowie, którzy ruszali w pościg za swoimi kolegami, dokonywali po drodze włamań, które ze względu na nieformalny charakter pościgu były tuszowane⁴⁸.

Wychowankowie współpracujący z kierownictwem byli nagradzani przepustkami, których udzielano bez porozumienia z sądem, a często wbrew woli wychowawców i zdrowemu rozsądkowi. Jednemu z wychowanków udzielono urlopu, choć oczekiwał on w schronisku na umieszczenie w zakładzie karnym. W opinii wychowawców dyrektor miał udzielać też nieuzasadnionych przepustek w zamian za prezenty od rodziców⁴⁹.

Nagminnym zjawiskiem było wykorzystywanie wychowanków do pracy. W Orszewie opiekowali się oni prywatną hodowlą królików dyrektora, wykonywali prace polowe w gospodarstwie rolnym rodziców Nortonowicza, myli mu samochód, a także wykonywali rozliczne prace remontowo-budowlane⁵⁰. Rękami wychowanków został m.in. wykonany remont instalacji grzewczej placówki, choć według dokumentacji remontowała ją prywatna firma. Nie wiadomo, jak

⁴³ IPN Ld, Notatka służbowa z rozmowy z Andrzejem Dybcem...

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ IPN Ld, Informacja dotycząca Schroniska dla Nieletnich w Orszewie z dn. 18.06.1982 r., sygn. O35/15.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ IPN Ld, Meldunek operacyjny wydziału III KWMO w Skierniewicach, z dn. 17.01.1983 r., sygn. O35/15.

rozdysponowano przyznane na remont 284 tys. złotych, niewątpliwie jednak na terenie zakładu żaden z wychowawców nie widział robotników z zewnątrz⁵¹.

Wszystkie te sytuacje były możliwe dzięki umiejętności budowania dobrych relacji z osobami, od których Nortonowicz był w jakiś sposób zależny. Dobre stosunki, jakie łączyły go z prezesem Sądu Wojewódzkiego w Skierniewicach Janiną Poborczyk (w jednym z dokumentów zostały one określone jako „zażyłe”) oraz z sekretarzem gminnym PZPR w Wiskitkach, zapewniały mu bezkarność. Większość wizytatorów była wcześniej pracownikami zakładu i w ten sposób krąg się domykał⁵². Nortonowicz był też w dobrej relacji z nadzorem szczebla centralnego, m.in. z inspektorem ds. nieletnich Sądu Wojewódzkiego w Warszawie, inspektorem ds. warsztatów z zespołu technicznego przy Ministerstwie Sprawiedliwości czy pracownikiem Departamentu Spraw Rodzinnych i Nieletnich Ministerstwa Sprawiedliwości⁵³. Dzięki takim koneksjom mógł być zupełnie autonomiczny w podejmowanych decyzjach kadrowych i administracyjnych. Zwolnienie z pracy wychowawcy z przygotowaniem pedagogicznym i zatrudnienie w to miejsce żony z wykształceniem średnim nie nastręczało żadnych trudności⁵⁴. W okresie stanu wojennego nawiązał także bliskie relacje z komisarzem wojskowym w Wiskitkach.

Swoją pozycję zbudował, świadcząc usługi na rzecz pracowników nadzoru. Wychowankowie Orszewa pracowali m.in. przy budowie willi pani prezes Sądu Wojewódzkiego w Skierniewicach, w warsztatach szkolnych wykonywano również meble do jej domu. Chłopcy z Orszewa byli zatrudnieni przy budowie schodów i zakładaniu barierki w prywatnym domu jednego z pracowników ministerstwa sprawiedliwości. Budując domy urzędnikom, budowali jednocześnie pozycję dyrektora⁵⁵.

W wyniku sprawy obiektowej o kryptonimie „Poprawczak” ujawniono szereg nieprawidłowości, wykroczeń i przestępstw. Dyrektorowi zakładu postawiono 27 zarzutów, a sprawę przekazano do dalszego prowadzenia Wydziałowi Przestępczości Gospodarczej KWMO w Skierniewicach. Wśród zarzutów znalazły się m.in. kradzież materiałów budowlanych, benzyny i paszy poznaczonych dla inwentarza zakładu, wykonywanie w warsztatach szkolnych przedmiotów do prywatnego mieszkania Nortonowiczów, wywiezienie z zakładu desek i boazerii (prawdopodobnie do mieszkania jednego z byłych pracowników zakładu), przeprowadzanie remontów rękami wychowanków, pobieranie łapówek w zamian za obietnice zwolnienia z zakładu (wiedząc z dokumentacji, którzy wychowankowie wyjdą na wolność, obiecywał rodzicom interwencję w ich sprawie). Nadużycia stwierdzono również w gospodarstwie rolnym⁵⁶.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

Zarzucono mu ponadto niewłaściwą gospodarkę godzinami pracy (Lepieszko i Kopaczyk wypracowywali nadgodziny w ramach swojego etatu), w grafiku szkolnym figurowała osoba przebywająca na kontrakcie w Libii, a jego godziny wypracowywał instruktor zawodu. Dyrektor przydzielał sobie zajęcia z WF i przysposobienia obronnego, których nie prowadził (pozostawiał wychowanków po opieką strażników lub nauczycieli szkoły)⁵⁷.

Panujące w zakładzie warunki z pewnością nie sprzyjały resocjalizacji. Wychowankom – którzy na co dzień przyglądali się przestępstwom popełnianym przez kierownictwo placówki, byli wykorzystywani w rozgrywkach między dyrektorem a kadrami wychowawczą, widzieli, jak aktywni uczestnicy „drugiego życia” byli nagradzani przez dyrektora urlopami – trudno było zapewne wzniecić w sobie motywację do pracy nad sobą. Wykonywanie prac na rzecz dyrektora zapewne przynosiło im korzyści, wytwarzało jednak również przekonanie, że zasady rządzące światem przestępców nie różnią się zbyt wiele od zasad, którymi kierują się przedstawiciele społeczeństwa, które skazało ich na życie za murem.

Odpowiadając na pytanie o wpływ ustroju politycznego PRL na utrzymywanie się negatywnych zjawisk w zakładach poprawczych, stwierdzić trzeba, że był on znaczny. Jako główny czynnik należałoby wskazać typowy dla ustrojów totalitarnych brak kontroli społecznej nad instytucjami państwowymi. Nadzór nad placówkami resocjalizacyjnymi polegał na tym, że organy państwowe wyższego szczebla kontrolowały instytucje niższego szczebla, co sprzyjało powstawaniu sieci wielopiętrowego klientyzmu i wzajemnych zależności. Taka sytuacja zdecydowanie utrudniała ochronę praw nieletnich i przeciwdziałanie toksycznym relacjom międzypersonalnym w zakładach.

Kolejnym, związanym z ustrojem państwa, czynnikiem przyczyniającym się do depriwacji potrzeb wychowanków była reglamentacja informacji na temat wewnętrznego życia placówek. Dyskusja na łamach prasy (podobna do toczącej się w Polsce międzywojennej po skandalu w Studzieńcu) była praktycznie niemożliwa. Znaczenia swobodnego przepływu informacji dowodzi przełamanie blokady informacyjnej przez NSZZ „Solidarność” w roku 1981. Dwa teksty na temat sytuacji panującej w zakładach poprawczych, zamieszczone w „Tygodniku Solidarność”, nie doprowadziły wprawdzie do zreformowania placówek (stan wojenny zablokował możliwości działania), przyczyniły się jednak w znacznym stopniu do aktywizacji środowiska wychowawców.

Reforma placówek resocjalizacyjnych stała się możliwa dopiero dzięki przemianom ustrojowym, jakie dokonały się w Polsce w 1989 r. Zdecydowanie zmniejszył się wówczas poziom represyjności systemu, wzbogacono ofertę zajęć, poprawie uległy warunki materialne. Zakłady poprawcze stały się instytucjami wychowawczymi w pełnym tego słowa znaczeniu.

⁵⁷ Tamże.

Bibliografia

- Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Łodzi.
Dziękuję za dobre wychowanie, „Tygodnik Solidarność” 1981, nr 14.
Interpelacja w sprawie Studzieńca, „Myśl Niepodległa” 1926, nr 838,
Jakubiec Z., *Zakłady Poprawcze. Resocjalizacja czy demoralizacja?*, „Tygodnik Solidarność” 1981, nr 27, 13.
Jedlewski S., *Nieletni w zakładach poprawczych*, Warszawa 1962.
Szuman W., *Studzieniec a całokształt wychowania poprawczego w Polsce*, „Przyjaciel”, t. 3, z. 9 i 10, Warszawa 1939.

Summary

Help or violence? Critical situations in community homes during the communist regime in Poland on example community home in Orzyszew

After the end of World War II community homes in Poland was included to the communist system of repression (it was visible especially in the first decade of PRL). This situation resulted separation these institutions from the mainstream of social life. Informations about life behind the wall of community homes were extremely protected by communists (in 1955 even list of these facilities was strictly secret). This situation with the passage of time was gradually changing but throughout the period of the PRL except the State there wasn't any other supervision over these institutions. It was the cause of many abuses. Violence, use of juveniles to work for the staff of institutions was a constant element of life of rehabilitation centers. Exemplification occurring in these facilities pathology may be a situation described in this article.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.02>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Studenckie protesty antyopłatowe oraz w obronie autonomii uczelni we Lwowie w latach 1932–1939

Słowa kluczowe: Lwów, studenckie protesty antyopłatowe, obrona autonomii uniwersyteckiej.

Keywords: Lviv, students' anti-tuition fee protests, defence of the autonomy of the university.

1. Akcje przeciwko opłatom

Lwów w okresie lat międzywojennych XX w. stanowił liczący się ośrodek naukowy. Działały tam cztery uczelnie akademickie: Uniwersytet im. Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska, Akademia Medycyny Weterynaryjnej oraz Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego przekształcona na Akademię Handlu Zagranicznego.

Lwów był miastem wielonarodowym, w 1939 r. liczył około 312 tys. mieszkańców, Polacy stanowili ponad 50% ludności (157 tys. osób), Żydzi 31,9% (około 100 tys.) oraz Ukraińcy ponad 16% (blisko 50 tys. osób). Wielonarodowy był również skład studentów lwowskich uczelni.

W Uniwersytecie im. Jana Kazimierza w roku akademickim 1918/1919 studiowało 3892 studentów, w tym 1614 wyznania rzymskokatolickiego, 1524 wyznania mojżeszowego, 711 greckokatolickiego oraz 43 studentów deklarujących przynależność do innych wyznań. W 1923/1924 r. na ogólną liczbę 6091 studentów, rzymscy katolicy liczyli 2916 osób, wyznania mojżeszowego było 2643 osoby, grekokatolików 429, innych 103¹.

¹ „Statystyka Polska”, seria C, z. 21, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, s. 69; tamże, z. 38, 1934/35, s. 63; tamże, z. 56, 1935/36, s. 59; tamże, z. 82, 1936/37, s. 77; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931. Studium statystyczne*, Lwów 1933, s. 18, tab. 3.

Tabela 1. Studenci we Lwowie w latach 1932–1938

Lp.	Rok akademicki	Uniwersytet	Politechnika	Akademia Medycyny Weterynaryjnej	Akademia Handlu Zagranicznego	Razem
1.	1931/32	7117	3186	411	356	11 070
2.	1932/33	7358	3112	384	343	11 197
3.	1933/34	6703	2775	389	381	10 248
4.	1934/35	6048	2558	367	434	9 207
5.	1935/36	5404	2603	364	502	9 073
6.	1936/37	5289	2729	380	686	9 084
7.	1937/38	5064	2847	386	759	9 056

Źródło: „Statystyka Polska”, seria C, z. 21, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, s. 69; tamże, z. 38, 1934/35, s. 63; tamże, z. 56, 1935/36, s. 59; tamże, z. 82, 1936/37, s. 77; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931. Studium statystyczne*, Lwów 1933, s. 18, tab. 3.

W roku akademickim 1932/1933 odnotowano najwyższą liczbę studentów w okresie międzywojennym – 7358 osób, z tego rzymskich katolików – 3906, wyznania mojżeszowego – 2241, greckokatolickiego – 1033, oraz innych wyznań 178. Od następnego roku akademickiego liczba studentów zaczęła maleć (6703), by w roku 1937/1938 spaść do liczby 5064, z tego wyznania rzymskokatolickiego było 3654, mojżeszowego 525, greckokatolickiego 735, innych wyznań – 150 osób².

Stopniowo malała liczba studentów Żydów. W 1938/1939 roku przyjęto 1168 studentów, w tym 42 Żydów (3,6%); na Politechnikę Lwowską przyjęto 583 studentów, a wśród nich 10 Żydów (1,7%)³.

Na Politechnice, drugiej co do wielkości uczelni Lwowa, studiowało w roku akademickim 1931/1932 – 3186 studentów, w tym 2299 rzymskich katolików, 393 wyznania mojżeszowego, 342 greckokatolickiego i 152 innych wyznań, głównie prawosławnego i luterńskiego. W roku akademickim 1937/1938 wśród 2847 studentów było 2118 rzymskich katolików, 310 wyznania mojżeszowego, 262 greckokatolickiego i 157 innych wyznań⁴.

Stowarzyszenia studenckie były istotną częścią życia akademickiego. Studenci nie tylko interesowali się zagadnieniami życia społeczno-politycznego, ale usiłowali aktywnie wpłynąć na jego kształt. Ważnymi organizacjami były Bratnie Pomoce, mające charakter samopomocowy. Ich podstawowym zadaniem była troska o materialną stronę życia studenckiego. Środowisko studenckie było

² „Statystyka Polska”, seria C, z. 21, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, s. 69; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, dz. cyt., Lwów 1933, s. 18.

³ „Statystyka Polska”, seria C, z. 101, 1937/38, s. 88.

⁴ Tamże.

jednak spolaryzowane pod względem politycznym i stopniowo wpływy w Bratnich Pomocach przejmowała prawicowa Młodzież Wszechpolska.

Prawicę ruchu studenckiego stanowiła organizacja występująca na początku lat 20. pod nazwą Narodowe Zjednoczenie Młodzieży Akademickiej, związane z Narodową Demokracją. Na zjeździe w Warszawie w 1922 r. przyjęto nazwę Związek Akademicki – Młodzież Wszechpolska. Lwów, obok Warszawy, był głównym ośrodkiem wpływów endecji w środowisku akademickim.

Lewicę studenckiego ruchu stanowił od 1922 r. Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej. Działał we wszystkich ośrodkach akademickich i był związany z PPS⁵.

Kolejnym środowiskiem akademickim byli ludowcy. Na terenie Lwowa działał od 1922 r. Związek Polskiej Akademickiej Młodzieży Ludowej „Posiew”, liczący w 1925 r. około 300 członków, oraz od 1933 r. Akademickie Koło Młodzieży Wiejskiej „Wici”⁶.

Ważne miejsce wśród organizacji ideowych w ruchu studenckim zajmowały korporacje. Studencki ruch korporacyjny wywodził swoją tradycję z okresu zaborów. Studenci narodowości polskiej na studiach zagranicznych skupieni w danej korporacji tworzyli wspólnotę narodową, która podtrzymywała polskość i służyła pomocą materialną.

Lwowskie środowisko korporacyjne było trzecim co do liczebności w kraju. W 1931 r. działało 13 korporacji: „Lutyko-Venedya”, „Leopolia”, „Znicz”, „Gaskonia”, „Scytia”, „Agritania”, „Aragonia”, „Zagończyk”, „Obotritia”, „Roxolania”, „Cresovia Leopoliensis”, „Śląsk”, „Tytania” i „Slavia”. Korporacje skupiały 270 członków rzeczywistych, 156 kandydatów na członków oraz 392 filistrów, czyli absolwentów uczelni⁷. Od 1928 r. zaczęły powstawać korporacje prorządowe, były to: „Prometeusz”, „Bellona”, „Fidelia Leopoliensis”, „Kadra” i „Gdynia”⁸.

Wśród mniejszości narodowych studenckich we Lwowie najliczniej reprezentowana była młodzież żydowska. Posiadała ona własne organizacje samopo-

⁵ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007, s. 62.

⁶ *Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej*, red. A. Małowski, Warszawa 1972, s. 72.

⁷ A. Tyszkiewicz, *Z dziejów korporacji studenckich w międzywojennym Lwowie*, „Politeja” 2004, nr 22, s. 418.

⁸ *Politechnika Lwowska 1844–1945*, red. R. Szewalski, Wrocław 1993, s. 542; Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III, k. 137. Do „Aragoni” należeli profesorowie UJK: Stefan Banach, Antoni Cieszyński, Kazimierz Kwietniewski, Stanisław Ruziewicz, Edmund Abrachamik, dr Józef Hecht, dr Nowak i Przygrodzki. Do „Leopolii” należeli: Wilhelm Bruchnalski, ks. Adam Gerstmann, gen. dyw. Władysław Sikorski, Zdzisław Próchnicki, Stanisław Starzyński, Kasper Weigel. Do „Lutyko-Venedii” – prof. Zygmunt Nałaskowski, do „Roksolanii” należał prof. Edmund Bulanda (Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwovi [dalej: CDIAL], f. 431, op. 1, sygn. 11, k. 1). Korporanci stanowili 6% członków Bratniej Pomocy w UJK, 11% w Bratniej Pomocy w Politechnice, 31% w Akademii Medycyny Weterynaryjnej oraz 7% w Akademii Handlu Zagranicznego (CDIAL, f. 754, op. 1, sygn. 5, k. 55).

موعة: Wzajemna Pomoc Studentów Żydów oraz Koło Studentów Żydów w Politechnice. W Uniwersytecie były to: Stowarzyszenie Akademickiej Młodzieży Zjednoczeniowej, Towarzystwo Medyków Żydowskich, Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa, Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii.

Studenci ukraińscy zaś działali w: Stowarzyszeniu Ukraińskich Studentów „Osnowa”, Towarzystwie Ukraińskich Studentów Medycyny i Farmacji „Medyczna Hromada”, Towarzystwie Ukraińskich Studentów Prawa „Prawnicza Hromada”, Stowarzyszeniu Ukraińskich Studentów Katolików oraz Akademickiej Chór „Banduryst”.

Tabela 2. Organizacje studenckie w Uniwersytecie Jana Kazimierza w 1937 r.

Lp.	Nazwa	Liczba członków	Prezes	Kurator z ramienia senatu
1.	Bratnia Pomoc	685	E. Stefanicki	W. Osuchowski
2.	Koło Studentek	184	J. Wasylowska	K. Lanckorońska
3.	Stowarzyszenie Akademickiej Młodzieży Zjednoczeniowej	96	L. Pohoryles	J. Lenartowicz
4.	Towarzystwo Ruskich Studentów Druh	65	S. Sembratowicz	J. Kuryłowcz
5.	Towarzystwo Ukraińskich Studentów Medycyny i Farmacji Medyczna Hromada	72	B. Olesnykij	Z. Stensing
6.	Towarzystwo Medyków Żydowskich UJK	199	H. Zeller	W. Nowicki
7.	Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa UJK	165	H. Fritzhand	M. Zimmermann
8.	Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii UJK	181	S. Dürr	H. Steinhaus
9.	Towarzystwo Ukraińskich Studentów Prawa Prawnicza Hromada	.	A. Hładyłowcz	M. Honzatko
10.	Wzajemna Pomoc Medyków UJK	189	T. Wiszniowski	W. Koskowski
11.	Akademickie Stowarzyszenie Przyjaciół Rumunii	74	A. Pilipczuk	A. Fischer
12.	Akademickie Towarzystwo Słowiańskie	75	A. Kryza	W. Taszycki
13.	Polski Akademicki Związek Zbliżenia Międzynarodowego	218	Z. Schneigert	T. Bigo
14.	Akademicki Związek Katolicki Studentów	115	J. Kiersz	A. Klawek
15.	Koło Abstynentów Studentów Teologii	70	A. Bardecki	S. Szurek

Tabela 2. Organizacje studenckie w Uniwersytecie Jana Kazimierza w 1937 r. (cd.)

Lp.	Nazwa	Liczba członków	Prezes	Kurator z ramienia senatu
16.	Legion Młodych Związek Pracy dla Państwa	101	M. Bartoń	Z. Czerny
17.	Młodzież Wszechpolska	497	A. Skubiejski	J. Lenartowicz
18.	Myśl Mocarstwowa Akademickiej Młodzieży UJK	31	M. Jarema	F. Gröer
19.	Osnowa. Stowarzyszenie Ukraińskich Studentów Katolików	37	B. Kordiuk	L. Halban
20.	Sodalicja Mariańska Studentek	119	M. Buczma	A. Gerstmann
21.	Sodalicja Mariańska Akademików	78	S. Brzozowski	S. Szurek
22.	Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej Odrodzenie	53	M. Żółtowski	L. Halban
23.	Akademiczny Chór Banduryst	31	O. Kudryk	K. Kolbuszewski
24.	Czytelnia Akademicka	183	Cz. Rojek	A. Klawek
25.	Lwowski Chór Akademicki	56	R. Połoch	A. Chybiński
26.	Stowarzyszenie Niemieckich Akademików	33	O. Suliga	A. Gerstmann
27.	Zrzeszenie Akademickiej Młodzieży Prowincjonalnej	270	J. Giebułtowicz	A. Zierhoffer

Źródło: G. Mazur, A. Tyszkiewicz, *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 2001, z. 137, s. 102–115.

Stowarzyszenia studenckie działały formalnie na polu samopomocowo-kulturalnym, w praktyce nie stroniły od polityki. Krzyżowały się w nich wpływy różnych partii politycznych, kierunków ideowych, od lewicy po prawicę.

Była także platforma aktywności studenckiej, która jednoczyła wszystkich studentów. Stało się nią dążenie do likwidacji bądź znacznego ograniczenia wysokości opłat za studia. Już na początku lat dwudziestych podnoszono ten postulat z lewicowych środowisk studenckich.

Rozporządzenie ministra WRiOP z 12 lipca 1932 r. wprowadziło podwyżkę o około 40% z dotychczasowych 165 zł. W miejsce dotychczasowej opłaty podstawowej za rok oraz innych opłat dodatkowych wprowadzono opłaty zryczałtowane we wszystkich uniwersytetach i innych szkołach akademickich. Za I rok studiów wynosiła ona 270 zł, za II rok – 250 zł, za III – 220 zł, za IV i dalsze lata po 200 złotych. Na politechnikach, w Akademii Górniczej w Krakowie, Szkole Głównej Gospodarki Wiejskiej w Warszawie oraz Akademii Weterynaryjnej we Lwowie opłaty wynosiły: za I rok – 320 zł, II – 300 zł, III – 280, IV –

260 złotych. Utrzymano wpisowe w wysokości 30 zł oraz zróżnicowano opłaty za egzaminy wstępne. W przypadku opóźnień w uiszczaniu opłaty stosowano kary w wysokości 40 zł⁹.

W warunkach przedłużającego się kryzysu gospodarczego decyzja ministra Janusza Jędrzejewicza skłoniła studentów do radykalnych działań. Były to specjalne naciski na władzę – wiece studenckie, strajki, agitacja antyopłatowa, komitety antyopłatowe koordynujące działania.

Już wiosną 1932 r. studenci rozpoczęli akcję antyopłatową. Polegała ona na kolportażu ulotek, organizowaniu zebrań i wieców studenckich. W ulotkach informowano, że podwyżka opłat prowadzi do monopolu klas posiadających na wyższych uczelniach, nawoływano do wspólnej akcji niezamożnych studentów bez względu na narodowość. Postulowano całkowite zniesienie opłat. Domagano się przebudowy instytucji studenckich samopomocowych z filantropijnych na subwencjonowane przez państwo.

25 października 1932 r. w Collegium Maximum odbył się wiec przeciw opłatom. Udział w nim wzięli rektorzy szkół wyższych we Lwowie A. Gerstmann (UJK), K. Zipser (Politechnika) i B. Janowski (AMW). Wiec przebiegł w spokojnej atmosferze. Domagano się obniżenia czesnego przynajmniej do poziomu sprzed podwyżki, rozbudowania systemu stypendialnego i zapomogowego, wprowadzenia jednakowych opłat na wszystkich latach studiów oraz większej liczby rat.

W styczniu 1933 r. doszło do pierwszych skreśleń za niezapłacenie czesnego. W skali kraju dotknęło to około 3 tysięcy studentów. W lutym wzmożono więc agitację za strajkiem przeciw podwyżce. 6 lutego 1933 r. w holu UJK odbył się wiec młodzieży lewicowej przeciwko opłatom. Rektor ks. prof. Adam Gerstmann – po wezwaniu do rozejścia się strajkujących nieposiadających indeksów studenckich – wezwał policję do wylegitymowania uczestników, a ta aresztowała organizatora wiecu Jana Kukuła, byłego studenta Politechniki, oraz trzy studentki UJK¹⁰.

Prasa lwowska doniosła:

Z powodu rygorystycznego ściągania w b.r. przez kwestury wyższych zakładów naukowych we Lwowie należności i taks, sytuacja młodzieży akademickiej jest naprawdę tragiczna. Na czarnych tablicach w uczelniach wywieszone są ogłoszenia podające do wiadomości, iż z list studentów zostają skreśleni wszyscy, którzy nie zapłacili rat. Podobno los ten dotknął we Lwowie blisko 400 studentów na Uniwersytecie i tyleż na Politechnice¹¹.

W roku 1932/1933 spadła w kraju liczba studentów o około 2 tysiące w stosunku do roku poprzedniego. Sukcesywnie malała liczba studentów do roku 1935/1936¹².

⁹ A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972, s. 173.

¹⁰ A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa*, Kraków 2012, s. 651.

¹¹ Tamże.

¹² T. Pilch, dz. cyt., s. 291.

Wiceminister WRiOP ks. Bronisław Żongołłowicz w swoim dzienniku pod datą 16 listopada 1932 r. zapisał:

Rozporządzenie o opłatach studenckich postawiło ministerstwo [i] uniwersytety w położeniu bez wyjścia. Np. 400 studentów prawa Uni[wersytetu] Warsz[awskiego] prosiło o odroczenie spłaty, odroczyć można 5%. Ponieważ petenci czekają i nic nie płacą, otwarło się błędne koło. takich kół jest mnóstwo, jak baniek „puszczanych przez ministerialnych urzędników”¹³.

Od 1935/1936 r. weszły w życie wyższe stawki opłat dla wszystkich roczników studenckich za naukę. Walkę z podwyżkami podjęły więc od nowa wszystkie organizacje studenckie solidarnie. We Lwowie akcję antyopłatową prowadziła prawniczka Czytelnia Akademicka razem z Frontem Niezamożnej Młodzieży Akademickiej, który skupiał Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej oraz Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej. Domagano się obniżenia czesnego do poziomu z 1932 r., rozbudowania systemu stypendialnego i zapomogowego oraz wprowadzenia jednakowych opłat na wszystkich latach studiów.

Wystąpienia studentów spotkały się ze zrozumieniem nowego ministra WRiOP prof. Wojciecha Świątosławskiego. 29 stycznia 1936 r. wydał on rozporządzenie w sprawie „pewnych dodatkowych ulg indywidualnych w opłatach”¹⁴. Wprowadzono indywidualne ulgi w wysokości 25, 50 i 100%. Zapowiedź ta nie zadowoliła jednak studentów.

Walkę z podwyżką opłat za naukę wznowiono w 1936 r. Na nowo rozpoczęły się akcje studentów. W trakcie wiecu 1000 studentów UJK 10 lutego 1936 r. z udziałem rektora Jana Czekanowskiego i dziekana Wydziału Teologicznego ks. J. Umińskiego domagało się obniżenia opłat i zreformowania opieki medycznej¹⁵. 24 stycznia tego roku na gmachu Politechniki zawieszono transparent „Żądamy obniżki opłat szkolnych”¹⁶.

W Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego wiec studencki odbywał się pod hasłem „Żądamy udostępnienia studiów polskiemu robotnikowi i chłopu”. W Akademii Medycyny Weterynaryjnej informowano: „Dziś ogólnopolski akademicki strajk protestacyjny celem obniżki opłat szkolnych”¹⁷.

Strajki styczniowe 1936 r. obył się bez burd antyżydowskich, aczkolwiek czasami łączono hasła antyopłatowe z antyżydowskimi. Tak było na Uniwersytecie, gdzie głoszone: „Żądamy, by polskie uczelnie były dla Polaków, a nie dla Żydów”; na starym gmachu UJK przy ul. Mikołaja stwierdzono: „Precz z Żydami na wyższych uczelniach. Żądamy obniżki opłat”¹⁸.

¹³ B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935*, Kraków 2000, s. 163.

¹⁴ M. Natkowska, *Numerus clausus, getto lawkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”*. Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939, Warszawa 1999, s. 83.

¹⁵ CDIAL, f. 205, op. 1, sygn. 425, k. 63.

¹⁶ Tamże, k. 64.

¹⁷ Tamże, k. 40.

¹⁸ Tamże; L. Kulińska, *Związek Akademicki, Młodzież Wszechpolska i Młodzież Wielkiej Polski w latach 1922–1947 (struktury, funkcjonowanie i główni działacze)*, Warszawa 2004, s. 30.

Rok 1936 był ostatnim, kiedy wszyscy studenci byli zgodni w swych protestach przeciwko trudnym warunkom życia. Później prawica studencka swój wysiłek ponownie skierowała na walkę ze studentami żydowskimi i studentami polskimi należącymi do organizacji centrolewicowych. Lewica akademicka zaś nadal występowała w roli obrońcy interesów niezamożnych studentów, uważając sprawę opłat za główną kwestię. Domagano się całkowitego zniesienia opłat studenckich dla niezamożnej młodzieży robotniczej i chłopskiej. Postulaty te nadal jednak pozostawały niespełnione.

Protesty studenckie spowodowały, iż podwyżka opłat została rozłożona na cztery lata. Od razu objęła ona nowo przyjętych. Nie osłabiło to jednak napięcia w środowisku studenckim. Minister W. Świątosławski w 1936 r. obniżył roczną opłatę na wszystkich latach studiów do 230 złotych¹⁹.

2. W obronie autonomii uczelni

Forsowane na początku lat 30. reformy oświaty najmocniej dotknęły szkolnictwo wyższe. Podstawowym argumentem przedstawianym przez stronę rządową za koniecznością zmiany poprzedniej ustawy o szkołach akademickich z 1920 r. była potrzeba wzmocnienia władzy rektorów i ministra dla zapobieżenia ekscesom studenckim. Nieoficjalnie zaś chodziło o ograniczenie wpływów opozycji na wyższych uczelniach, którą stanowili profesorowie i studenci. Miano na uwadze protesty profesorów UJ w tzw. sprawie brzeskiej 10 grudnia 1930 r., domagających się wyjaśnienia sprawy. Wówczas władza sanacyjna brutalnie rozprawiła się z opozycją polityczną. Przy zmianie przepisów dotyczących młodzieży akademickiej przyczyną, a równocześnie usprawiedliwieniem, były studenckie rozruchy.

Motywy uchwalenia ustawy były polityczne i organizacyjne – kierując się motywami politycznymi, rząd chciał się pozbyć z wyższych uczelni profesorów o obliczu zdecydowanie antysanacyjnym. Chodziło o ich zaangażowanie się w obronę aresztowanych we wrześniu 1930 r. byłych posłów i senatorów. Protest profesorów miał miejsce w grudniu 1930 r.

Jak podaje Stanisław Pigoń:

W Krakowie również zainicjowana była akcja profesorów uniwersyteckich przeciwko obrzydliwości terroru zastosowanego dla więźniów brzeskich. Za pośrednictwem prof. Adama Krzyżanowskiego dotarła ona na forum sejmowe i głęboko wstrząsnęła sumieniem w narodzie²⁰.

We Lwowie w UJK, jak podaje Kazimierz Twardowski, inicjatorami obrony więźniów brzeskich byli Leon Piniński i Franciszek Bujak oraz Eugeniusz Romer²¹.

¹⁹ B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Wrocław (etc.) 1978, s. 150.

²⁰ S. Pigoń, *Z przedziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968, s. 149.

²¹ K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. 2: 1928–1936, Warszawa – Toruń 2002, s. 181.

W Politechnice Lwowskiej protesty organizowali profesorowie Kazimierz Kuratowski i Antoni Łomnicki. Jak podaje K. Kuratowski:

W Politechnice Lwowskiej sytuacja była dość delikatna: prezydent Ignacy Mościcki i premier Kazimierz Bartel byli profesorami tej uczelni. Mielśmy jednak świadomość, że bez udziału czy wbrew opinii prof. Bartla, mającego szczególną pozycję wśród swych kolegów, sprawa nie ma szans powodzenia. W rozmowie, którą przeprowadziłem z Bartlem, dał się on niespodziewanie łatwo przekonać co do konieczności ustosunkowania się Politechniki Lwowskiej do wydarzeń brzeskich. Gdy chodzi o protest brzeski, Bartel całkowicie się do niego przyłączył²².

Sam prof. K. Twardowski nie przystąpił do protestu, uzasadniając swoją decyzję: „Odmówiłem, zaznaczając, że moim zdaniem profesorowie nie powinni występować w sprawach partyjno-politycznych”²³.

W styczniu 1932 r. Towarzystwo Kultury Akademickiej we Lwowie, skupiające zwolenników reformy, publicznie przedstawiło opracowany projekt ustawy, co wywołało zaniepokojenie opinii akademickiej w kraju. Nastąpiło to w czasie, gdy rektorzy uczelni wyższych zostali zapewnieni przez płk. Janusza Jędrzejewicza – ministra WRiOP – oraz prezydenta RP Ignacego Mościckiego, iż nie planuje się reformy szkolnictwa wyższego. Projekt nowej ustawy ograniczał prawa studenckie i zwiększał kontrolę ministerstwa nad uczelniami.

W środowisku lwowskim projekt nie zyskał pełnej aprobaty w kręgach akademickich. Senat UJK 10 czerwca 1932 r. wypracował własny projekt ustawy, opierając się na zasadach wolności nauki i nauczania. Część jednak profesorów UJK poparła projekt. Należeli do nich m.in. Zygmunt Czerny, Kamil Stefko, Jerzy Kowalski, Eustachy Żyliński, Stanisław Legeżyński. Rada Wydziału Humanistycznego UJK na wniosek prof. Z. Czernego w styczniu 1933 r. poparła wniosek ministerialny.

Odmienne stanowisko zajął Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego, 15 listopada 1932 r. występując w całości przeciwko projektowi zmiany ustawy. Jednocześnie na tym samym posiedzeniu Senatu powołano komisję – komitet do walki z ustawą. W jej skład weszli profesorowie: Konstanty Michalski (jr), Władysław Natanson i Stanisław Kot²⁴. Projekt zwalczała zdecydowana większość profesorów i studentów.

Z inicjatywy komisji ukazała się, przed rozpoczęciem procesu legislacyjnego, książka pt. *W obronie wolności szkół akademickich*. Zamieszczono w niej artykuły 30 uczonych polskich przeciwko nowej ustawie. 27 autorów było członkami Polskiej Akademii Umiejętności, a 14 byłymi rektorami. Kraków reprezentowało 16 profesorów, Lwów 5, Warszawę 5, Poznań 2, Wilno 1 i Berlin 1 (Aleksander Brückner). Podniesiono w artykułach zagrożenie, jakie niesie

²² K. Kuratowski, *Notatki z autobiografii*, Warszawa 1981, s. 37.

²³ K. Twardowski, dz. cyt., s. 181.

²⁴ A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne” 1968, R. XI, z. 1 (40), s. 50.

projektowana ustawa dla nauki i kultury poprzez ograniczenie samorządności uczelni. Autorami protestu byli profesorowie: ks. J. Archutowski, O. Balzer, A. Brückner, F. Bujak, J. Chrzanowski, B. Dembiński, R. Dyboski, S. Estreicher, E. Godlewski, bp. M. Godlewski, J. Gwiazdomorski, H. Hoyer, B. Hryniewicz, M. Huber, S. Kot, ks. K. Michalski, W. Natanson, J. Pagaczewski, S. Pigoń, L. Piniński, E. Romer, J. Rozwadowski, S. Starzyński, W. Świątosławski, W. Szafer, W. Tokarz, B. Winiarski, S. Zaremba, M. Zdziechowski, T. Zieliński²⁵.

Nie biorąc pod uwagę protestów środowiska akademickiego, minister J. Jędrzejewicz w grudniu 1932 r. przedłożył projekt na posiedzeniu Rady Ministrów. 12 stycznia 1933 r. projekt ustawy wpłynął do Sejmu, a 21 lutego odbyło się głosowanie. Ustawę przyjęto 211 głosami przeciw 110. Koło posłów żydowskich wstrzymało się od głosowania. Środowisko żydowskie uważało bowiem, iż nowa ustawa pozwoli na zaprowadzenie ładu i porządku na uczelniach²⁶. Zatwierdzenie w Senacie RP odbyło się większością 56 głosów, przy 24 przeciwnych i 2 wstrzymujących się²⁷. 15 marca prezydent Ignacy Mościcki podpisał ustawę. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym weszła w życie 1 września tego roku.

Narastające wzburzenie i zaangażowanie się profesorów w walkę z projektem ustawy doprowadziło do różnych protestów i manifestacji. W opozycję do ustawy włączyła się młodzież akademicka.

29 stycznia 1933 r. z okna II Domu Techników studenci Politechniki wywiesili kukłę odzianą w granatowe ubranie, przepasaną białą szarfą z orderem Polonia Restituta i napisem „Minister Ciemnoty”. Chodziło o ministra J. Jędrzejewicza. W Domu Studenta przy ul. Łozińskiego 7 wywieszono na znak dezaprobaty kukłę z napisem „jedna z wybitnych osobistości”. Wieczorem 28 stycznia nieznanymi sprawcy wystrzelili do okien mieszkania Z. Czernego kilka kawałków żelaza z „aparatów sprężynowych”²⁸.

31 stycznia tego roku odbyły się wiece przeciw ustawie. W UJK, Politechnice i AMW studenci protestowali przeciwko ograniczeniu autonomii uczelni. W tym samym dniu, lecz na innym wiecu, zwołanym przez Legion Młodych, Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej oraz Związek Strzelecki, z udziałem ponad 500 uczestników wyrażano akceptację dla przygotowywanych zmian w ustawie o szkołach akademickich. Potępiono również napaść na profesora Stefkę. Następnie uczestnicy wiecu przeszli pochodem pod mieszkanie prof. K. Stefki i Z. Czernego w geście solidarności. Z uwagi na zaangażowanie się prof. Kamila Stefki w poparcie dla nowej ustawy został on pobity 25 stycznia

²⁵ *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933, s. 5 i in.; J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków 2000, s. 651; B. Jacewski, *Polityka naukowa...*, s. 166 i in.

²⁶ A. Graboń, *Problematyka żydowska na łamach prasy akademickiej w okresie międzywojennym*, Kraków 2008, s. 327.

²⁷ A. Massalski, dz. cyt., s. 39.

²⁸ G. Mazur, *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007, s. 236; A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 650.

1933 r. na terenie uczelni i obrzucony zgniłymi jajkami. Był on aktywny na posiedzeniach sejmowej Komisji Oświaty 21 stycznia tego roku, razem z Tadeuszem Wałkiem-Czarneckim i Zygmuntem Czernym²⁹.

10 lutego 1933 r. odbył się wiec w sali Izby Rzemieślniczej z udziałem około 400 osób, w którym wzięli udział profesorowie UJK: Jerzy Kowalski, Kamil Stefko, Zygmunt Czerny, Eustachy Żyliński, Stanisław Legeżyński i doc. Włodzimierz Mozołowski. W przyjętej rezolucji poparto projekt zmian w ustawie³⁰.

20 lutego 1933 r. na Domu Studenta przy ul. Łozińskiego wywieszono czarną chorągiew z napisem „Autonomia” oraz słomianą kukłę symbolizującą ministra J. Jędrzejewicza z napisem „Grabarz nauki polskiej”³¹. Na wezwanie rektora A. Gerstmann kukłę zdjęto.

Od 23 lutego do 15 marca 1933 r. studenci ogłosili strajk powszechny. W marcu, w dniach 1, 3, 9 i 18, dochodziło do starć z policją. 23 lutego organizatorzy strajku wzniesli barykady przed wejściem do uczelni lwowskich, nie dopuszczając innych studentów na zajęcia. Na Politechnice odbyła się demonstracja przeciwko ministrowi Januszowi Jędrzejewiczowi oraz posłance Marii Jaworskiej ze Lwowa, przewodniczącej Komisji Oświaty we Sejmie. Wywieszono transparenty z napisami: „Nie damy autonomii – Koledzy strajkujemy”, „Walczmy o wolność nauki”. 1 marca tego roku studenci wyszli na ulicę, demonstrowano przeciw J. Jędrzejewiczowi oraz M. Jaworskiej. Pod pomnikiem Mickiewicza policja, po bezskutecznym wezwaniu do rozejścia się, przypuściła szarżę na studentów. Zatrzymano 52 uczestników. Na drugi dzień doszło do bójki studentów przed bramą UJK między bojówkami endeckimi a członkami Legionu Młodych. Sześciu studentów trafiło do szpitala. Około 100 studentów z Legionu Młodych demonstrowało na ul. Akademickiej przeciwko strajkowi studenckiemu.

Za udział w rozruchach Sąd Grodzki skazał 10 studentów na kary grzywny od 100 do 200 zł lub w zamian na 2 do 4 tygodni aresztu. Byli to Henryk Kaczmarek, Kazimierz Moszoro, Jan Orszulik, Tadeusz Pępowski, Marian Leśniak. Na 1 do 3 miesięcy aresztu skazani zostali: Leszek Radziszewski, Antoni Gilewicz, Oktawian Walkow, Mieczysław Hapko i Ludwik Anderer³².

Kolejne dni przyniosły bójki między studentami Młodzieży Wszechpolskiej a Legionem Młodych. W restauracji Konrada Kocha przy ul. Czarnieckiego użyto rewolwerów, krzeseł, pobito właściciela restauracji i kilkunastu studentów. Do bójki doszło również w restauracji Gastronomia przy ul. Piekarskiej.

Na posiedzeniu Senatu UJK 8 marca 1933 r. rektor A. Gerstmann złożył rezygnację z funkcji. Senat jednakże rezygnacji nie przyjął.

Próby złamaniu strajku studenckiego 13 marca tego roku w Akademii Medycyny Weterynaryjnej przez rektora B. Janowskiego nie powiodły się. Studenci

²⁹ A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 650.

³⁰ G. Mazur, dz. cyt., s. 236.

³¹ A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 653.

³² Tamże, s. 655.

Politechniki blokowali wejście do budynku, doszło do bójek. Nieznani sprawcy wybili szyby w oknach mieszkania rektora. Kamienie owinięto napisami „Za naukę pod bagnetami”³³.

W tej sytuacji rektorzy ogłosili zamknięcie drugiego trymestru. Decyzja ta uspokoiła studentów; 16 marca wiec akademicki w II Domu Technika z udziałem około 2000 studentów przyjął rezolucję o zakończeniu strajku oraz kontynuowaniu walki w trzecim trymestrze.

Prywatnie nie zgadzał się z projektem nowej ustawy jej promotor ks. Bronisław Żongołłowicz. W prowadzonym dzienniku zapisał:

[...] nasz liliput w wielu słowach nie obejmuje jednej małej części pracy i życia szkół wyższych, zawiera jeno takie ogólniki, które zna na pamięć każdy inteligentny człowiek. Będzie to ustawa „ramowa”, w ramie mnóstwo dziur, „luk”, wyrw, brak figury, kształtu – ani okrągła, ani owalna, ani kwadratowa³⁴.

Z nowym rokiem akademickim 1933/34 wystąpił kryzys władzy rektorskiej. W czerwcu 1933 r. wybrano na rektora prof. Marcelego Chlamtacza, którego jednak nie zatwierdziło MWRiOP. W tej sytuacji Senat UJK wybrał następnego rektora-elekta prof. Henryka Halbana (1870–1933). Mimo zatwierdzenia przez MWRiOP nie objął on jednak funkcji z powodu ciężkiej choroby (wkrótce zmarł). Kolejni prorektorzy-elekci nie zostali zatwierdzeni, a byli to: A. Gerstmann, Edmund Bulanda, Włodzimierz Koskowski oraz Marian Franke³⁵. Chodziło o to, aby oni z urzędu nie zastępowali chorego rektora.

Minister J. Jędrzejewicz mianował Kamila Stefkę „sprawującym czynności rektorskie” do czasu wyzdrowienia rektora H. Halbana. Stefko pełnił tę funkcję do 19 czerwca 1934 r.

Ponadto 25 września 1933 r. na mocy decyzji Rady Ministrów zlikwidowano na Politechnice Wydział Ogólny oraz katedry: geologii i paleontologii, rolnictwa i fizyki, botaniki i towaroznawstwa, fizyki teoretycznej, matematyki i rysunków figuralnych. Utworzono zaś katedrę rysunków figuralnych i historii architektury polskiej. Pracę utracili profesorowie K. Kuratowski, Z. Klemensiewicz i W. Rubinowicz. Na Uniwersytecie Jana Kazimierza zamknięto 13 katedr: teologii moralnej ogólnej, homiletyki, katechetyki i pedagogiki, socjologii chrześcijańskiej, historii sztuki nowożytnej, filologii angielskiej, kultury Bliskiego Wschodu, prawa rzymskiego, historii prawa polskiego, ekonomii politycznej, prawa i postępowania sądowo-karnego, ogólnego i polskiego nowożytnego prawa politycznego, matematyki³⁶.

W UJK rozwiązano najwięcej, bo 13, katedr, w Uniwersytecie Poznańskim rozwiązano 10 katedr, w Uniwersytecie Jagiellońskim, Stefana Batorego w Wilnie i Politechnice Lwowskiej po 7. Nie zlikwidowano katedr w Uniwersytecie

³³ Tamże, s. 657.

³⁴ B. Żongołłowicz, dz. cyt., s. 157.

³⁵ J. Draus, dz. cyt., s. 41.

³⁶ Tamże, s. 42.

Warszawskim i Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademii Weterynaryjnej we Lwowie i Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie.

Wymiar polityczny likwidacji katedr odniósł się do profesorów Władysława Tarnawskiego, Władysława Kozickiego, Stanisława Głąbińskiego, Edwarda Dubanowicza i Stanisława Ruziewicza, którzy byli działaczami endecji i sygnatariuszami uniwersyteckiego protestu w sprawie brzeskiej. Pracę utracili również Stanisław Żukowski, Zygmunt Bielawski i Andrzej Mytkowski. W Politechnice zwolnieni zostali profesorowie Kazimierz Kuratowski, Z. Klemensiewicz i W. Rubinowicz.

Braciom Januszowi i Wacławowi Jędrzejewiczom – ministrom WRiOP – nie udało się pozyskać ani studentów, ani profesorów. Przygotowanie oraz realizacja reformy tzw. Jędrzejewiczowskiej w szkolnictwie wyższym wywołały konflikt w środowisku akademickim. Podzieliły kadrę profesorską na prorządową oraz opozycyjną. Nastąpił również podział na uczelnie prorządowe i niezależne broniące samorządności. Brutalna polityka władz sanacyjnych wobec opozycji w szkołach wyższych, przy wprowadzaniu reform jędrzejewiczowskich, spowodowała deprecjonowanie roli, prestiżu i autorytetu profesorów.

Nowy minister WRiOP prof. Wojciech Świątosławski (od 5 grudnia 1935 r.; jeden z sygnatariuszy protestu przeciwko ustawie) zapowiedział, że celem jego działalności będzie poprawa zaufania między środowiskiem naukowym a ministerstwem. Rezultatem tych dążeń była nowelizacja ustawy z 16 kwietnia 1937 r., znosząca administracyjne prawo likwidacji wydziałów oraz katedr.

Bibliografia

- Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej*, red. A. Malawski, Warszawa 1972.
- Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III, Ulotki organizacji młodzieżowych Uniwersytetu J. Kazimierza i Politechniki Lwowskiej oraz papiery różne z lat 1931–1939.
- Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa*, Kraków 2012.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, f. 205, 754.
- Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007.
- Dybiec J., *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków 2000.
- Jaczeński B., *Organizacja i finansowanie nauki polskiej w okresie międzywojennym*, Wrocław (etc.) 1971.
- Jaczeński B., *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Wrocław (etc.) 1978.
- Langnas S., *Żydzі а studia akademіckіe w Polsce w latach 1921–1933 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933.

- Kulińska L., *Związek Akademicki Młodzież Wszechpolska i Młodzież Wielkiej Polski w latach 1922–1947 (struktury, funkcjonowanie i główni działacze)*, Warszawa 2004.
- Kuratowski K., *Notatki z autobiografii*, Warszawa 1981.
- Mazur G., *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007.
- Mazur G., Tyszkiewicz A., *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 2001, z. 137.
- Massalski A., *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne” 1968, R. XI, z. 1 (40).
- Natkowska M., *Numerus clausus, getto ławkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”. Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999.
- Pigoń S., *Z przedziwa pamięci. Urywki wspomnień*. Warszawa 1968.
- Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972.
- Politechnika Lwowska*, red. R. Szewalski, Wrocław 1993.
- „Statystyka Polska”, seria C, z. 21, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34; z. 101, 1937/38.
- Twardowski K., *Dzienniki*, cz. 2: 1928–1936, Warszawa – Toruń 2002.
- Tyszkiewicz A., *Z dziejów korporacji studenckich z międzywojennym Lwowie, „Politeja”* 2004, nr 22.
- W obronie szkół akademickich*, Kraków 1933.
- Żongółłowicz B., *Dziennik 1930–1935*, Kraków 2000.

Summary

Students’ anti-tuition fee protests, and also protests in defence of the autonomy of the institutions of tertiary education in Lviv, in the years 1932–1939

In the year 1932, the Ministry of Religious Confessions and Public Enlightenment significantly raised tuition fees for tertiary education, which caused vehement protests and strikes in the community of students. In January, 1933, those failing to pay their tuition fees, were struck off the lists of students. The Sejm of the Republic of Poland passed a new Act on Tertiary Education, significantly reducing the autonomy of universities, which was met with protests of teaching staff and students. In Lviv, the academic community declared a three-week strike. The students occupied the building of their institution of tertiary education and organized demonstrations. Fighting with the police and scuffles between the students who supported the authorities and the opposition occurred.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.03>

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

„Głos Nauczycielski” 1945 r. W stulecie Centralnego Organu Związku Nauczycielstwa Polskiego

Słowa kluczowe: „Głos Nauczycielski” (czerwiec–grudzień 1945), Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Czesław Wycech, Kazimierz Maj.

Keywords: “Głos Nauczycielski” (june–december 1945), Central Body of the Polish Teachers' Union, Czesław Wycech, Kazimierz Maj.

„Głos Nauczycielski” w czerwcu 2017 r. zamknie pierwsze sto lat swojej istotnej obecności w polskiej kulturze, zwłaszcza oświatowej, oraz w środowisku nauczycielskim.

W zachowanej relacji o minionej przed dziesięcioma laty 90. rocznicy powstania „Głosu Nauczycielskiego” stwierdzono, że po przerwaniu jego działalności w czerwcu 1939 r. pierwszy powojenny numer tego czasopisma ukazał się dopiero w czerwcu 1945 r. Zarazem, wartościując powojenne stanowisko i dorobek pisma, dodano, iż „Do pozycji wyjściowej, z początku swego istnienia, gdy znalazł się ponownie i wyłącznie w kręgu oświatowym «Głos Nauczycielski» powrócił dopiero w roku 1990”¹.

Jest to ustalenie dla „Głosu Nauczycielskiego” krzywdzące, zwłaszcza dla ludzi współtworzących czasopismo, ponieważ w roku 1945 ZNP działał samodzielnie, oskarżany był nawet o „sprzyjanie reakcji” – ze względu na sprzeciw przeciwko więzieniu i innym formom dyskryminacji tysięcy nauczycieli oraz ukazywanie ich egzystencjalnej tragicznej sytuacji. Pismo w tym okresie pozostawało w pełni autonomiczne, nie poddało się zewnętrznej presji i ze swej strony dziesiątkami artykułów, które wyszły spod piór między innymi wybitnych

¹ http://www.eduskrypt.pl/art-113glos_nauczycielski_historia_tygod... [podkr. – M.J.W.] [dostęp 2.11.2016].

działaczy ZNP, w tym wielu znakomitych polskich uczonych, tworzyło wizję szkoły znacznie odbiegającą od tej, którą zgłaszały najpierw lubelski Rząd Tymczasowy, a następnie, od połowy 1945 r., Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej.

Jedynie ograniczenie dotyczące Związku Nauczycielstwa Polskiego w 1945 r. mogło wynikać z formalnego dołączenia ZNP do Centralnej Komisji Związków Zawodowych, lecz i pod tym względem władze Związku zaznaczały swą odrębność i autonomię organizacyjną. Związek nie poddawał się presji ze strony Centralnej Komisji, aby w sposób zbliżony do innych ugrupowań związkowych modelować swą pracę ideowo-wychowawczą. Dano temu wyraz w trakcie plenarnego posiedzenia Zarządu Głównego ZNP w ostatnich dniach kwietnia i 1 maja 1945 r., gdy między innymi podkreślano, że

[...] ZNP dawniej nie tylko bronił interesów nauczycieli, ale także, przez co różnił się zasadniczo od innych związków zawodowych – kładł nacisk na spełnianie misji społecznej nauczyciela. Skoro związki zawodowe biorą udział w kształtowaniu dzisiejszej rzeczywistości, co myśmy starali się już robić dawno, to u nas jest mniejsza potrzeba zmiany stanowiska. Poinformowano również zebranych, że Związki zawodowe chciały nas wyręczyć i stworzyć organizację nauczycielską bez terminu ZNP. Tę nieudaną robotę muszą poniechać. Nie narzucajmy związkom zawodowym swej nadrzędności².

Sprawa relacji między ZNP a związkami zawodowymi wykraczała poza kwestie tradycyjnie związkowe, gdyż funkcjonując w dynamicznie, ale i chaotycznie formujących się nowych układach politycznych, mogła poważnie wpływać na te procesy. Postawa tysięcy nauczycieli, ich orientacje polityczne, zwłaszcza w środowisku wiejskim, ważyły bardzo często na stanowisku społeczności, w której żyli i pracowali. Liczni spośród nich, działając w Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, podległej Rządowi RP na Uchodźstwie, urzędującemu w Londynie, w nowej sytuacji, gdy mieli honorować inną zwierzchność, która ustanowiła swe rządy już w 1944 r., poczynając od Lublina, stawali wobec poważnych dylematów. Stąd też wybór dokonany przez Zarząd Główny ZNP i dla nich zazwyczaj stawał się busolą wyznaczającą kierunek działania. Z tego stanowiska publikacje „Głosu Nauczycielskiego” traktowano wśród nauczycieli jako wiarygodne źródło wiedzy, godne zaufania, pozwalające podejmować właściwe decyzje w sytuacjach kontrowersyjnych.

Sam „Głos Nauczycielski”, jako najważniejsze czasopismo ZNP, wznowił swoją działalność dość późno, już po wydaniu przez Zarząd Główny ZNP oraz przez okręgowe oddziały innych czasopism, w tym „Biuletynu Organizacyjnego”, a dla dzieci „Płomyka” i „Płomyczka” oraz kilku innych pism, w tym przedmiotowych. Według relacji K. Maja, zamieszczonej w tygodniku PSL we Francji, „Gazecie Ludowej”, już w rok po wznowieniu działalności przez ZG ZNP ukazywały się m.in. „Przegląd Pedagogiczny”, „Psychologia Wychowaw-

² Archiwum ZG ZNP [dalej: AZG ZNP], Wydział Organizacyjny, sygn. 196, Protokół nr 1 z plenarnego posiedzenia Zarządu Głównego ZNP odbytego w dniach 29, 30 kwietnia oraz 1 maja 1945 r.

cza”, „Praca Szkolna”, „Praca Społeczna” i wiele czasopism dla dzieci i młodzieży³. Stosunkowo długo po wojnie nikły był dostęp do odbiorników radiowych, więc prasa pozostawała głównym źródłem informacji (lub dezinformacji) o istotnych dla ludzi zjawiskach i problemach społecznych. Zrozumiało więc było zaangażowanie centralnych władz ZNP w rozbudowę czasopiśmienniczych narzędzi wpływania na świadomość nauczycielskiego środowiska. „Głos Nauczycielski” odgrywał pod tym względem rolę głównego edukatora rzesz pedagogów związanych ze szkołami praktycznie wszystkich stopni. Nadto – jak lakonicznie stwierdzało sprawozdanie ZG ZNP przesłane do Komisji Centralnej Związków Zawodowych: „Łącznikiem, informatorem i instruktorem życia organizacyjnego jest dwutygodnik «Głos Nauczycielski»”⁴. Już to syntetyczne określenie roli „Głosu Nauczycielskiego” zawarte w sprawozdaniu określa rangę pisma jako filaru nie tylko wydawniczej, lecz także szerzej ustalonej, wielopłaszczyznowej pracy Związku.

Procedura wznowienia „Głosu Nauczycielskiego” zdeterminowana została specyfiką drogi powrotu władz Związku Nauczycielstwa Polskiego do działalności publicznej, w tym do nawiązania oficjalnych kontaktów z administracją państwową, przede wszystkim szkolną. Zdeterminowana dlatego, iż pismo to jako oficjalny organ ZNP podporządkowane było rytmowi pracy władz Związku, które na jego łamach przedstawiały bieżące problemy tej organizacji i złożoność sytuacji oświaty polskiej. Tymczasem formalnie jeszcze dość długo Związek nie działał. Nadal istniała Tajna Organizacja Nauczycielska, która obejmowała zdecydowaną większość nauczycieli, ale ciągle pozostawała TON-em, także w tej części Polski, z której wyparto już Niemców. Wprawdzie żywiołowo odradzały się tam ogniska ZNP, lecz w swojej działalności musiały one odczuwać brak pionowego układu struktury nie tyle szkolnej, ile organizacji nauczycielskiej. Domagano się pilnego powrotu do oficjalnej działalności. Nie bez znaczenia dla apeli w tej sprawie były tragiczne warunki egzystencji ogromnej części nauczycieli i ich rodzin, funkcjonujących często na pograniczu długotrwałego głodu. Liczono więc ze strony Zarządu Głównego na zorganizowaną pomoc związkową.

Na temat funkcjonowania i zakończenia działalności TON i porozumienia organizacji nauczycielskich czasu okupacji Polski powstała już bogata literatura⁵, tutaj więc jedynie fragmentarycznie odnoszę się do tej kwestii, na tyle, na ile jest to konieczne do scharakteryzowania genezy procesów wznawiania „Głosu Nauczycielskiego”.

³ K. Maj, *Z.N.P. zawsze z Ludem*, „Gazeta Ludowa” (Paryż), 1946, nr 32, s. 1–2.

⁴ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 331, Do Komisji Centralnej Związków Zawodowych w Warszawie 16 IV 46.

⁵ M.in. J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977; B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, ZNP, Warszawa – Radom 2000; Z.J. Hirszt, *II Rzeczpospolita: polskie państwo podziemne 1939–1945*, Białystok 1998.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak późno doszło do wznowienia tego pisma, tak ważnego nie tylko dla władz i działaczy Związku, lecz zwłaszcza dla ogółu nauczycieli, nie rysuje się jasno. Sądzę, iż przede wszystkim decydowały przesłanki polityczne. Jedną z nich było, jak wyżej nadmieniałam, powstanie dwóch rządów, tego na uchodźstwie, w Londynie, i tego, który sformowany został w Moskwie; dwóch rządów, reprezentujących przeciwstawne opcje polityczne i ustrojowe, ale pretendujących do decydowania m.in. o krajowym szkolnictwie. Czesław Wycech, prezes ZNP, zarazem krajowy przedstawiciel Rządu RP na Uchodźstwie, był z jednej strony związany lojalnością wobec rządu, którego był reprezentantem, z drugiej strony wejść na teren realnie istniejącego i pracującego środowiska nauczycielskiego mógł tylko z akceptacją nowej administracji oświatowej, która objęła nadzór nad ustaloną w okresie przedwojennym strukturą oświatową. Zwlekał z ostatecznym wyborem, chociaż musiał go dokonać. Rozwój sytuacji wśród emigracji, nacisk polityków angielskich na poszukiwanie kompromisu z politykami desygnowanymi przez wschodniego alianta, a zwłaszcza decyzje konferencji Wielkiej Trójki w Jałcie, wszystko to, i zapewne inne czynniki, zdecydowało o podjęciu współpracy Wycecha z administracją oświatową. Nie bez znaczenia dla tej decyzji mogła być obawa przed utratą zaufania w środowisku nauczycielskim, które nie rozumiało (lub rozumiejąc, nie akceptowało) tak długiej absencji władz Związku w życiu publicznym.

Szkoła była dla nauczycieli nie tylko miejscem pracy, ale i środowiskiem, które w swoim działaniu opierało się na powołaniu, przy czym bez wysokiego stopnia poczucia powołania niemożliwe byłoby zaangażowanie nauczycielstwa w latach wojny w jakże ważną, ale i skrajnie ryzykowną wówczas pracę edukacyjno-wychowawczą. Nauczyciele potwierdzili rolę powołania – determinującego ich ofiarność – także po zakończeniu działań wojennych, gdy żyli w nędzy, lecz mimo to przecież tylko nieliczni pracę w szkole porzucali, większość zaś natychmiast ją podjęła lub w sposób naturalny kontynuowała z lat wojny.

Drugim powodem zwlekania ze strony ZNP z oficjalnym podjęciem działalności był skład władz Związku. Obejmował on działaczy politycznych o różnej proveniencji ideowej i różnym podejściu do nadchodzących przemian politycznych. Część była otwarta na współdziałanie z komunistyczną administracją, część żywiła nadzieje na takie przesilenie polityczne, które zapewni Polsce przyszłość pod kierownictwem ludzi z Rządu RP na Uchodźstwie. Praktycznie dopiero informacje o możliwym kompromisie w postaci powołania rządu, w skład którego wejdą osoby desygnowane z Londynu oraz te, które ustalone zostaną przez Moskwę, przyczyniły się do zaktywizowania związkowego centrum. Ułatwił Wycechowi decyzję oficjalnego podjęcia przez Zarząd Główny ZNP działań związkowych akt desygnowania przez zachodnich decydentów księdza Zygmunta Kaczyńskiego na stanowisko ministra resortu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w składzie Rządu RP na Uchodźstwie. Wycech w swoich opublikowanych wspomnieniach podkreślał, że ZNP parokrotnie domagał się odwo-

łania księdza, ponieważ ten przed wojną, jako kierownik Katolickiej Agencji Informacyjnej, gwałtownie atakował Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Działaczom tak zwanej piątki (Zygmunt Nowicki, Czesław Wycech, Kazimierz Maj, Wacław Tułodziecki, Teofil Wojeński), grupy założycielskiej Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, nie spieszyło się z oficjalnym upublicznieniem jej funkcjonowania. Nie zważali początkowo na powstanie faktycznie 21 lipca 1944 r. PKWN, ale już utworzenie 31 grudnia 1944 r. Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej skłoniło Cz. Wycecha do zwołania w początkach 1945 r. narady prezesów okręgów TON do Skierniewic. Wraz z kierownictwem TON ustalili oni, iż po rozpoczęciu na froncie wschodnim ofensywy i objęciu władzy na ziemiach wyzwolonych przez Rząd Tymczasowy, TON powinien ujawnić swoje działania i podporządkować się władzom. Chociaż w literaturze zaznacza się raczej krytycznie, że TON był organizacją, która stosunkowo wcześniej podjęła współpracę z władzami, to trzeba też wskazać na konieczność tej współpracy, ponieważ wymagał jej powrót szkoły do normalnego funkcjonowania w sytuacji, gdy brakowało warunków i narzędzi do takiego powrotu, a to ze względu na wielopoziomową dewastację polskiego szkolnictwa. Co więcej, współpraca taka nie musiała łączyć się z ograniczeniem autonomii, z wielostronnym podporządkowaniem Związku administracji państwowej. Takie próby administracja wprawdzie podejmowała, lecz bardzo długo z miernym skutkiem.

W lutym 1945 r., w pewnym sensie w sposób naturalny, kierownictwo TON zadeklarowało przekształcenie się w kierownictwo ZNP, zmieniając nazewnictwo z okresu okupacji. Było to sytuacyjnie uzasadnione, gdyż ostatnim prezesem ZG ZNP przed wybuchem wojny był Zygmunt Nowicki (zginął w powstaniu warszawskim), wiceprezesem Cz. Wycech, pozostali wchodzili w skład Zarządu Głównego. Jednak wstępne uruchomienie całej struktury ZNP w oparciu o ustalony program działania mogło nastąpić dopiero po pierwszej konferencji prezesów okręgów ZNP, zwołanej na 28 i 29 marca 1945 r. do odzyskanego gmachu ZNP w Warszawie przy ul. Juliana Smulikowskiego, który to budynek i obecnie pozostaje siedzibą władz ZNP, a także redakcji „Głosu Nauczycielskiego”. Wspomniane wyżej posiedzenie plenarne Zarządu Głównego ZNP z 29, 30 kwietnia i 1 maja 1945 r. było pierwszym po wojnie. Wcześniej odbywały się jedynie spotkania członków Prezydium ZG.

Cz. Wycech zebraniu Zarządu Głównego nadał wzniosły charakter, mówiąc na wstępie:

Otwieram pierwsze posiedzenie Zarządu Głównego ZNP w wyzwolonej ojczyźnie. Po 6 latach wojny zebraliśmy się, by radzić nad rozwojem oświaty i kultury w Polsce. Zbieramy się wśród ruin i zgliszcz, by wreszcie jawnie przystąpić do pracy. W listopadzie 1939 r. zeszliliśmy, jak wiemy, w podziemia. Co robiliśmy w okresie okupacji, wiemy wszyscy. W walce z okupantem ponieśliśmy olbrzymie straty osobowe i materialne. Wzywam kolegów do uczczenia pamięci tych, którzy od nas odeszli⁶.

⁶ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 196, Protokół nr 1...

W protokole zapisano, że po przedstawieniu przez Wycecha

okoliczności towarzyszących ujawnieniu i powołaniu władz naczelnych ZNP, w trakcie dyskusji stawiano prezydium zarzuty o zbyt późne ujawnienie działalności władz Związku, na co Cz. Wycech odparł, iż [...] kontakt z Min. Oświaty nastąpił dopiero dnia 9 marca⁷.

Po tym dniu prezes ZNP spotykał się jeszcze parokrotnie z ministrem Stanisławem Skrzyszewskim.

W trakcie plenarnego posiedzenia Zarządu Głównego ZNP w wystąpieniach zaznaczyły swe stanowiska dwie orientacje – jedna, słabsza, która zakładała powrót ZNP do działania dopiero wówczas, gdy nastąpią zasadnicze rozstrzygnięcia polityczne, i druga, zainteresowana jak najszybszym włączeniem się do procesu restauracji całego szkolnictwa, mającego funkcjonować na relatywnie wyższym poziomie niż w okresie przedwojennym. Zaangażowanie takie wymagało podjęcia współdziałania z administracją szkolną w celu uzyskania środków materialnych oraz doprowadzenia do ustanowienia stabilizujących pozycję ZNP rozwiązań prawnych.

Przygotowywany przez Ministerstwo Oświaty Zjazd Pedagogiczny, w którego toku miano przyjąć projekt nowej struktury szkolnictwa, znalazł stosunkowo szerokie odbicie w propagandzie prasowej. Zainteresowane tym było zwłaszcza kierownictwo resortu oświaty, gdyż uwiarygodniało ich pozycję i rolę w oczach opinii publicznej oraz sprzyjało wdrożeniom działań restytuujących systemowe nauczanie w uruchamianych szkołach.

ZG ZNP uważał, iż tradycyjnie to nie administracja szkolna, lecz sami nauczyciele winni decydować o sprawach modelu szkoły we wszystkich aspektach jej funkcjonowania. Uznano więc za niezbędne zintensyfikowanie działalności wydawniczej Związku, aby tą drogą upowszechniać projekty ZNP dotyczące struktur polskiej oświaty, które wypracowano jeszcze w latach wojny. Zderzały się one z projektami resortu jako w wysokiej mierze konkurencyjne. Stąd też na posiedzeniu Zarządu Związku, które odbyło się 15 maja, na wniosek Cz. Wycecha przyjęto uchwałę o powołaniu Biura Prasowego powiązanego organizacyjnie z „Głosem Nauczycielskim”.

Pierwszy numer „Głosu Nauczycielskiego”, noszący datę 1 czerwca 1945 r., poświęcony został zaprezentowaniu kompleksowej wizji polskiej szkoły, przedstawionej w postaci *Odezwy Zarządu Głównego ZNP*, skierowanej formalnie do członków ZNP (poprzez zwrot: Koledzy i Koleżanki!), faktycznie jednak do ogółu nauczycielstwa oraz, szerzej, do zainteresowanych losem szkoły wielu środowisk społecznych.

W odezwie scharakteryzowano te dezyderaty, które zostały przyjęte po dyskusji na posiedzeniu Zarządu Głównego ZNP w dniu 1 maja, ale nie oddano w pełni kontrowersji, jakie wystąpiły w dyskusji nad przyszłościową strukturą szkolnictwa. Wycech w swoim tekście przedstawił wstępne założenia struktury,

⁷ Tamże.

która miała obejmować 8 lat szkoły powszechnej ogólnokształcącej i jednolitej, opartej na przedszkolu, oraz 4-letnią jednolitą szkołę średnią. K. Maj natomiast wskazał na różnice między projektem ZNP a propozycjami szkoły ośmioletniej, obejmującej 5 lat szkoły powszechnej i 3 średniej, podnosząc, że przypomina to reakcyjny projekt Stronnictwa Narodowego z czasów konspiracji. Większość spośród uczestników dyskusji opowiadała się za zrealizowaniem projektu szkoły 10-letniej, który przedstawił prof. Antoni Bolesław Dobrowolski jeszcze w okresie międzywojennym, gdy był naczelnikiem Wydziału Reform w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego; podtrzymał także te propozycje w okresie konspiracji. Jednak przed wojną uznano, iż jest to projekt nierealny⁸. Istotna dla klimatu tej dyskusji była wypowiedź Stefana Żółkiewskiego, który opowiedział się za

szkołą ośmioletnią, bo to projekt realny i władze są za taką szkołą. 10 lat można uważać za postulat, a my nie możemy się ograniczać tylko do postulatów. Mamy prawo żądać, by nasz głos był decydującym na odcinku spraw szkolnych. Przykład 10-latki sowieckiej, przeładowanej, nie powinien nas sugerować⁹.

Domaganie się honorowania przez administrację oświatową ustalonego tradycją prawa Związku Nauczycielstwa Polskiego do decydowania o „odcinku szkolnym” mogło oznaczać w przypadku rzeczywistego zastosowania tej zasady doprowadzenie do traktowania administracji oświatowej jako czynnika jedynie usługowego.

Stosunki między ZNP a administracją oświatową na wszystkich poziomach często charakteryzowały napięcia wyrosłe niejednokrotnie z niekoherencji zadań wdrażanych przez obie strony funkcjonujące w oświacie. „Głos Nauczycielski” jako organ Zarządu Głównego ZNP w pewnym stopniu odsłaniał poprzez publicystykę istotę rozbieżności z administracją, co uwidoczniło się zwłaszcza w tym czasie, gdy resortem oświaty kierował minister S. Skrzyszewski. Z chwilą gdy w wyniku powołania Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej S. Skrzyszewskiego zastąpił Cz. Wycech, dotychczasowy prezes ZNP, nastąpiły w tych układach modyfikacje. Wynikały one z przygotowań do Zjazdu Delegatów ZNP, postulaty którego, wysuwane przed zjazdem, w jego toku i po nim, kierowano nie tylko pod adresem resortu oświaty, lecz całej administracji państwowej, łącznie z aparatem bezpieczeństwa, osławionym UB.

„Głos Nauczycielski” poprzez swoje publikacje realizował jak gdyby dwa odrębne, aczkolwiek w pewien sposób powiązane, rodzaje zadań – jednym było formowanie postaw ideowych nauczycieli, orientowanie ich wobec spraw politycznych i społecznych, drugie natomiast miały charakter organizacyjny, a zwłaszcza interwencyjny. Znaczna część tych drugich odnosiła się do spraw

⁸ Por. Antoni Bolesław Dobrowolski 1872–1954, „Polskie Badania Polarne” 1980, t. 1, s. 153–154.

⁹ Nasuwa się uwaga o wyjątkowej wadze dyskusji nad strukturą szkolnictwa, zważywszy, iż jej model ciągle i nadal wyzwała emocje, może jeszcze silniejsze niż te, które ujawniły się przed Zjazdem Pedagogicznym w Łodzi 18–20 czerwca 1945 r., w jego trakcie i po zakończeniu.

bytowych, obejmując np. takie kwestie, jak opieka nad nauczycielami powracającymi z obozów koncentracyjnych, organizowanie punktów repatriacyjnych dla nauczycieli, domaganie się bezpłatnych mieszkań, w tym na ziemiach rewindykowanych, zabiegi o realne niższe kolejowe dla nauczycieli i ich współmałżonków, działania na rzecz zmiany krzywdzącej nauczycieli ustawy o weryfikacji lat pracy, obrona przed naciskami ze strony czynników politycznych na nauczycieli. Środowisko nauczycielskie na ogół jest w stosunku do świata zewnętrznego solidarne i reaguje na przejawy krzywdzenia także jednostek. Setki nauczycieli wtrącono do więzień, z rozmaitym skutkiem interweniowały w ich obronie władze Związku. Kwestie te przewijały się przez łamy omawianego czasopisma nieustannie, z największym nasileniem w roku 1945.

Kierownictwo „Głosu Nauczycielskiego” objął K. Maj, jeden z tak zwanej piątki założycieli Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. W 1945 r. pełnił początkowo funkcję wiceprezesa ZNP, a po objęciu przez Cz. Wycecha stanowiska ministra oświaty desygnowano go na stanowisko prezesa. Zarówno funkcja sprawowana we władzach ZNP, jak i kierowanie „Głosem Nauczycielskim” dawały K. Majowi rozszerzoną możliwość wpływania na ideową orientację Związku. Postać i losy nowego prezesa ZNP odbiegają znacznie od późniejszych dziejów pozostałych członków owej „piątki”, a po śmierci Z. Nowickiego w powstaniu warszawskim w istocie już „czwórki”. Inni bądź objęli poważne stanowiska państwowe, bądź osiągnęli sukcesy w nauce; T. Wojeński został profesorem Uniwersytetu Warszawskiego, W. Tułodziecki ministrem oświaty w latach 1959–1966, Cz. Wycech był wieloletnim marszałkiem Sejmu (1959–1971). Natomiast K. Maj w latach 1951–1956 został od pracy w ZNP odsunięty i w tym czasie pracował jako nauczyciel. Po zmianach październikowych w 1956 r. powrócił na stanowisko wiceprezesa ZG ZNP i był posłem na Sejm w latach 1957–1965. Był działaczem ludowym i w okresie stalinizacji zapłacił za swą postawę ideową wyeliminowaniem ze sfery działań decyzyjnych i ideowo-wychowawczych¹⁰.

Realizacja pierwszego ze wskazanych wyżej zadań determinowana była wydarzeniami zasadniczymi, w tym zwołaniem Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, następnie bytomskim Zjazdem Delegatów ZNP, kolejno ogólnopolskim referendum ludowym z trzema pytaniami w czerwcu 1946 r., wreszcie wyborami do sejmu w styczniu 1947 r. Te cztery okresy wyznaczały rozwój wydarzeń od czasu, gdy władze państwa z konieczności tolerowały szereg zasad demokracji parlamentarnej, do czasu pseudowyborów, które przesądziły o wdrożeniu systemu totalitarnego z faktyczną monowładzą PZPR i drastycznym uzależnieniem kraju od ZSRR. „Głos Nauczycielski” musiał nie tylko dać wyraz samookreśleniu się ZNP wobec tych procesów zmiany, ale i konsekwentnie

¹⁰ Biografia K. Maja w *Polskim Słowniku Biograficznym*, t. 19/1, z. 80, Kraków 1974, s. 152 i nast., oraz w zbiorze *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia. Związek Nauczycielstwa Polskiego 1905–2005*, red. B. Grześ, Warszawa – Kielce 2005, s. 230–231.

oddziaływać na świadomość środowiska nauczycielskiego w duchu przyjętych zasad programowych.

Pierwszy z grupy wyżej wytypowanych okresów obejmował kilkutygodniowe debaty w łonie Prezydium i Zarządu Głównego Związku, pokwitowane pierwszym i jedynym w odniesieniu do przygotowań do zjazdu oświatowego numerem „Głosu Nauczycielskiego”. Kolejny numer prezentował artykuły poświęcone przedstawieniu czytelnikom stanowiska wobec efektów zjazdu wraz z propozycjami zastosowania ich w praktyce oświatowej.

Wznawiając po latach ciężkich doświadczeń swój organ, władze Związku musiały uwzględnić niezrozumienie ze strony tysięcy nauczycieli dla ich blisko rocznej absencji, mimo iż w znacznej części Polski ponownie oficjalnie uruchomiono szkoły. Ale władze ZNP tego nie tłumaczyły. Ograniczyły się w odezwie skierowanej nie tylko do członków Związku, lecz i do ogółu nauczycieli, do oznajmienia, iż rozpoczynają swoją działalność. Odezwa to zarazem obszerny dokument, w którym znalazła się relacja o latach wojny i o działalności organizacji TON i innych grup w warunkach konspiracji, z wykorzystaniem tych wąskich ram pracy legalnej, które pozostawił okupant. Najważniejszą część stanowiła w odezwie ocena przeobrażeń systemu, ocena skoncentrowana na zmianie stosunków ekonomicznych.

Głębokie przeobrażenia struktury gospodarczej i społecznej kraju, stworzenie trwałych fundamentów rzeczywistej demokracji w Polsce – stwierdzała odezwa – otwiera przed szkołą po raz pierwszy realne możliwości urzeczywistnienia postulatów reformy, o którą walczyły masy pracujące, a z nimi przede wszystkim postępowe nauczycielstwo¹¹.

Wymowa deklaracji zawartej w tych zdaniach oddaje złożony charakter zachowań władz ZNP. W okresie międzywojennym związek rozwijał się z organizacji licznej, ale pod względem socjologicznym wąskiej – ze stowarzyszenia nauczycieli szkół powszechnych, najliczniejszych i najgorzej zorganizowanych na wsi, w środowiskach społecznie zradykalizowanych (by wspomnieć o powtarzających się wówczas strajkach chłopskich). Wizytówką bliskości Związku z masami chłopskiej biedoty był jego radykalny program, urzeczywistnienie którego dostrzegli w reformie rolnej i nacjonalizacji, stąd uznanie dla działań PKWN. Z drugiej strony związkowcy zdawali sobie sprawę z tego, że rozwiązania komunistyczne wykraczają poza podział wielkich majątków ziemskich i nadzielenie tą ziemią chłopów i że nacjonalizacja przemysłu także odbiega od programów socjalistycznych. Stąd rodziła się rezerwa w stosunku do rządzących, tym bardziej, iż okazywali się oni nieczuli na nauczycielską nędzę. W odniesieniu do programu zmian w strukturze szkolnictwa, niezależnie od tego, że projekty ZNP były w zarysie bliskie projektowi przedstawionemu przez administrację oświatową, tym silniej zaznaczano te kwestie, w których występowały nawet nieznaczne różnice. Administracja w poszukiwaniu rozwiązania

¹¹ K. Maj, *Odezwa Zarządu Głównego Z.N.P.*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1, s. 2.

trudnych stron systemu oświaty wyprzedziła ZNP, zgłaszając swoje koncepcje pod obrady Zjazdu Oświatowego z zamiarem formalnego uchwalenia ich przez to zgromadzenie, czego ostatecznie nie udało się organizatorom osiągnąć, gdyż Zjazd ograniczył się do przyjęcia rezolucji niemającej skutków prawnych¹².

Związek Nauczycielstwa Polskiego szansę zyskania przewagi nad administracją, zaznaczenia swojej podmiotowej roli w szkolnictwie, mógł realizować przede wszystkim poprzez publikację własnych idei i to w sposób, który wskaże na jego znaczenie. Dlatego pierwszy numer „Głosu Nauczycielskiego” został wypełniony ważnymi artykułami, które w szczegółach prezentowały związkową wizję oświaty i kultury, połączone niejednokrotnie z ostrą krytyką społeczną. W numerze poza *Odezwą ZG ZNP*, sygnowaną przez K. Maja, zamieszczono analityczny artykuł pod wymownym tytułem *Sytuacja na froncie reformy szkolnej*, opracowany przez Stefana Żółkiewskiego, następnie *Postulaty Z.N.P. w sprawach szkolnych, zawodowych i gospodarczych* i tekst *Szkola i Nauczyciel w K.R.N.*

Stefan Żółkiewski w przemówieniu na siódmej sesji KRN wskazał, że w latach wojny nauczycielstwo

ma zasługi przeniesienia na teren wiejski uczelni średnich, gimnazjalnych i nawet licealnych i zaspokojenie potrzeb wsi w stopniu nieraz większym, aniżeli czyniły to szkoły sanacyjne w normalnych, niewojennych warunkach. To nauczycielstwo dzisiaj znajduje się w niesłychanie trudnej sytuacji materialnej [...]. Nauczyciel – mówię otwarcie – głoduje¹³.

Realia możliwego przeniesienia na wieś kształcenia na poziomie ponadpodstawowym znajdowały odbicie także w charakterystycznej argumentacji na rzecz stworzenia na wsi obiektów szkoły średniej, np. gdy K. Maj, walcząc o to, dowodził, iż:

Pewnym krokiem naprzód w tej dziedzinie jest fakt powstania na wsi i w mniejszych miastach dużej ilości gimnazjów w wyniku ujawnienia dość gęstej sieci tajnych kompletów gimnazjalnych organizowanych przez nauczycielstwo w konspiracji. Władze szkolne powinny otoczyć opieką te samorzutnie powstające szkoły średnie i uczynić je punktem wyjścia przy opracowywaniu nowej sieci szkolnictwa średniego¹⁴.

Kwestia przebudowy struktury szkolnictwa tak, aby zostało przezwyciężone głębokie, kulturowe upośledzenie wsi, była dla aktywu związkowego najbardziej istotna. Nie jedyna, ale główna, zasadnicza.

W *Odezwie ZG ZNP* przedstawiono czytelnikom „Głosu Nauczycielskiego” tak rozległy zakres programu związkowego działania, że przekraczał założenia ministerstwa oświaty, skoncentrowane na przebudowie samej struktury szkolnictwa, przede wszystkim podstawowego. Natomiast czasopismo zaprezentowało wizję zmian w oświacie, które daleko wykraczały poza ministerialne projekty przedzjazdowe, odnosząc swoje postulaty do wychowania przedszkolnego,

¹² Przedstawiłam ten problem w monografii *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)*, Kraków 2015, s. 157–271.

¹³ *Szkola i nauczyciel w K.R.N.*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1, s. 19.

¹⁴ K. Maj, *Odezwa Zarządu Głównego...*, s. 5.

szkolnictwa podstawowego, do szkoły średniej, szkoły zawodowej oraz szkół wyższych, łącząc to z argumentacją ideologiczną, wskazując zwłaszcza na potrzebę przewyciężenia elitaryzmu w kształceniu i wychowaniu. I tak odnośnie do szkół wyższych w *Odezwie* zaznaczono, że

tylko nieliczny odsetek młodzieży ze środowiska chłopskiego i robotniczego był do nich dopuszczony. Szczególnie młodzież chłopska była tu pokrzywdzona. Dlatego też nasze wyższe uczelnie stały się siedliskiem prądów elitarnych oraz zacofania i wstecznictwa ideologicznego. Przedłużenie takiego stanu rzeczy groziło nieobliczalnymi wprost konsekwencjami. Łatwo sobie wyobrazić, jakby wyglądało społeczeństwo polskie, posiadające inteligencję obco czy też wrogo ustosunkowaną do najszerzych mas społecznych, stanowiących podstawę bytu narodu i państwa¹⁵.

Podobnie radykalnie odniesiono się w *Odezwie* do spraw kultury i komercyjnej działalności w tym zakresie. W stosunku do kina, radia, turystyki, koncertów, muzeów, wystaw, teatru kategorycznie zaznaczono, iż

nie mogą one być terenem prywatnej eksploatacji i służyć jedynie jako środek do gromadzenia zysków takiego czy innego przedsiębiorcy. Ich zdolność oddziaływania na masy musi być wyzyskana dla tych samych celów wychowawczych, którym służy szkoła i organizacje kulturalne i społeczno-oświatowe¹⁶.

Radykalizm społeczny władz ZNP był w tamtym czasie zdecydowanie w swej wymowie silniejszy aniżeli ten, który cechował stronę sprawującą władzę polityczną. Jednak wkrótce uległo to zmianie, gdy rozpoczął się proces stalinizacji polskiego życia publicznego, w tym również polskiego szkolnictwa.

Odezwa wśród zadań wykraczających poza te, które ściśle odnosiły się do szkolnictwa, wskazywała nadto na takie, które zakładały jako konieczność zorganizowanie systemu oświaty ludzi dorosłych, walkę z analfabetyzmem wielu milionów osób, potrzebę stworzenia samorządów oświatowo-kulturalnych, powiązanych ściśle z samorządem terytorialnym, konieczność utworzenia uniwersytetów ludowych i szereg innych zadań.

Znaczna część *Odezwy* odnosiła się do statusu związkowego ZNP. Po zaznaczeniu, iż Związek już przed wojną liczył 52 000 zrzeszonych, zaznaczono, że teraz otwiera się na nowe środowiska, na pracowników pedagogicznych administracji szkolnej, innych pracowników różnorodnych instytucji kulturalno-oświatowych, w tym instruktorów oświatowych, bibliotekarzy, pracowników uniwersytetów ludowych. Uprzedzono równocześnie, że

zastrzegamy się z góry, że nie chcemy monopolu. Monopol narzuca obowiązek przyjmowania do organizacji każdego, kto się zgłosi z legitymacją pracownika danego zawodu, a to groziłoby zamazaniem i zaturbieniem naszego oblicza ideowego, które jest naszym dziedzictwem i największą wartością¹⁷.

¹⁵ Tamże, s. 6.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ Tamże, s. 9.

W słowach tych wyczuwalne były obawy przed próbami sprowadzenia ZNP do roli podrzędnego i posłusznego wykonawcy koncepcji, z którymi Związek nie chciał się utożsamiać, a co mu realnie nie tylko groziło, lecz ostatecznie wkrótce go dotknęło, gdy zmieniono władze Związku, odsunięto od decyzji K. Maja i przekształcono organizację w instytucję oportunistyczną.

Elementem walki o przywództwo w środowisku nauczycielskim i w życiu kulturalnym miał też stać się Ogólnopolski Zjazd Delegatów ZNP, który potwierdziłby uznanie przez ogół nauczycielstwa priorytetowej pozycji Związku na scenie oświaty. Zapowiedź zwołania takiego zjazdu w dokumencie, który poprzedzał zjazd ministerialny, niejako z góry z jednej strony zakładała niewystarczalność zapowiedzianego ministerialnego zgromadzenia, z drugiej zaś podkreślać miała nadrzędność i niezależność Związku w stosunku do instytucji państwowych w zakresie spraw szkolnych.

Ukazanie się „Głosu Nauczycielskiego” na trzy tygodnie przed Ogólnopolskim Zjazdem Oświatowym sygnalizowało ambicje władz związkowych do odegrania w sferze oświaty i kultury głównej, przewodniej roli. Poczucie ogromnych zasług, jakie położyły te władze w latach wojny nie tylko dla obrony stanu polskiej oświaty i kultury, lecz i dla ich rozwoju w tak dramatycznych warunkach, zdawały się czynić te aspiracje w pełni uzasadnionymi. Odnotowano to także w kolejnych wydaniach tego czasopisma.

Powstanie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej przywitane zostało w „Głosie Nauczycielskim” entuzjastycznie, przy czym głównym adresatem tego entuzjazmu było środowisko Stanisława Mikołajczyka, przede wszystkim zaś on sam, jako symbol tendencji najwyżej cenionej przez redakcję organu ZNP.

Feliks Popławski stwierdził, że:

Takiego entuzjazmu, jaki towarzyszył powstaniu i zjawieniu się w kraju Rządu Jedności Narodowej, dawnośmy nie widzieli. Wypływa on z dwu źródeł. Pierwsze z nich to fakt osiągnięcia porozumienia i urzeczywistnienia jedności, której Rząd stał się symbolem. Zjednoczenie to – obok wielu innych dodatnich skutków – usuwa rozdwojenie i przykrą rozterkę wewnętrzną, wynikającą z istnienia dwu naczelných ośrodków życia polskiego – jednego w kraju, drugiego na emigracji. Rozterka ta ciężkim kamieniem przytłaczała umysły i sumienia obywateli. [...] Drugie źródło entuzjazmu wiąże się bezpośrednio z osobą Stanisława Mikołajczyka. [...] W wyobraźni szerokich mas polskich był on zawsze głównym reprezentantem sprawy polskiej na anglosaskim terenie¹⁸.

Przez ten tekst „Głos Nauczycielski” przylączał się do owego entuzjazmu wobec Mikołajczyka, co stanowiło wyraźną wskazówkę zaangażowania dla ogółu nauczycieli i stało się jednym z czynników, które pozwalają zrozumieć, iż niezależnie od innych zaszłości również ten szczegół sytuował władze ZNP jako przeciwnika sił tworzących dotychczasowe władze państwowe, które ze swej strony, gdy stało się to możliwe, czyli po niespełna dwóch latach, podjęły próby spacyfikowania kierowniczego ośrodka Związku, doprowadzając bądź do osła-

¹⁸ F. Popławski, *Rząd Jedności Narodowej*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2, s. 35.

bienia pozycji we władzach, bądź też do pełnej eliminacji zwolenników opcji promikołajczykowskiej.

Drugi numer „Głosu Nauczycielskiego” ukazał się kilka tygodni po zakończeniu łódzkiego Zjazdu Oświatowego (18–22 czerwca 1945), w okresie spiętrzenia problemów ważnych dla samego Związku, dla ogółu nauczycielstwa, w istocie – dla całego kraju. W dniach kończących obrady Zjazdu Oświatowego formowano w Moskwie Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej, w efekcie na stanowisku ministra oświaty Skrzyszewskiego zastąpił – jak się okazało zaledwie na półtora roku – prezes ZNP Cz. Wycech, co wcześniejsze kontrowersje między resortem oświaty a Związkiem czyniło – inaczej już niż dotychczas – jednoznacznymi. Dał tym przedzjazdowym różnicom wyraz jeszcze w trakcie obrad Cz. Wycech, mówiąc:

Stanowisko nasze w wielu punktach różni się od projektu ministerialnego. Do sprawy tej podchodziliśmy z dobrą wolą i intencją, wiedzeni, tak samo jak Ministerstwo Oświaty, troską o dobro szkoły polskiej [...]. Ale jeśli jakieś czynniki chciałyby z tej rzeczowej krytyki i różnicy zdań kuć aktualną broń polityczną, to Związek potrafi się jak najostrej z takimi usiłowaniami rozprawić. [...] W czasie dyskusji sugerowano nam, że zwalczamy reformę szkolną. To jest nieprawda. [...] Jesteśmy zgodni z Ministerstwem Oświaty nie tylko co do głównego celu reformy, a jest nim zdemokratyzowanie oświaty i kultury, lecz również i w odniesieniu do ogólnych zarysów ustroju szkolnego¹⁹.

Po otwarciu posiedzenia ZG ZNP udzielono Cz. Wycechowi urlopu organizacyjnego, desygnując równocześnie na zajmowane przezeń stanowisko dotychczasowego wiceprezesa K. Maja. Wycech przedstawił zarys programu resortu, który ministerstwo miało realizować pod jego kierownictwem, w tym

dokonane przez władze administracji szkolnej prace i napotykanne na drodze do realizacji zamierzeń trudności w staraniach o poprawę bytu nauczycieli, trudności w zaopatrzeniu nauczycieli w środki przydziałowe, przekazanie ministerialnej komisji dla rozwiązania zagadnień uposażenia pracowników państwowych, oddanie zajętych gmachów szkolnych przez inne instytucje, walka z korupcją, powołanie gminnych i powiatowych komisji kulturalno-oświatowych, projektowane powołanie Rady Kultury, Rady Książki i Komisji Ustawy Szkolnej, organizację szkolnictwa w okresie przejściowym, starania o nadanie Instytutom Nauczycielskim praw szkół wyższych, o dopuszczenie absolwentów seminariów nauczycielskich do studiów na uniwersytetach w charakterze słuchaczy zwyczajnych, projekty programów nauczania, budżet Ministerstwa Oświaty, sprawę podręczników szkolnych na rok szkolny nadchodzący itd.²⁰

Przejście Wycecha na stanowisko ministra oświaty oznaczało więc przeniesienie na grunt oświatowej administracji związkowych postulatów oświatowych. A administracja, podobnie jak Związek, wobec pewnych kwestii pozostawała bezradna, mimo ogromnego wysiłku wkładanego w ich rozwiązanie. Z tych

¹⁹ Cz. Wycech, *Stanowisko Z.N.P. wobec dyskusji na Zjeździe Oświatowym (przemówienie prezesa Związku k. Czesława Wycecha)*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2, s. 51.

²⁰ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 199, Plenarne posiedzenie Zarządu Głównego (4–8 VIII 1945).

kwestii najistotniejsza to warunki egzystencji nauczycieli. Resort oświaty dysponował budżetem, który został mu przyznany w takiej wysokości, iż nie był w stanie ustalić uposażeń nauczycieli na poziomie zapewniającym minimum egzystencji. Podobnie przydział podstawowych środków do życia – obuwia, materiałów tekstylnych, cukru, mąki i innych produktów znajdował się w gestii innych, pozaoświatowych instytucji.

Na pewien czas sytuacja kadrowa ułożyła się pozytywnie, ponieważ czołowi działacze ZNP, tzn. Cz. Wycech i K. Maj, kierowali jeden ministerstwem, drugi związkiem i dzięki temu mogli synchronizować zabiegi o zabezpieczenie interesów nauczycielskich, zwłaszcza egzystencjalnych. Jednakże ani jeden, ani drugi nie byli w stanie doprowadzić do istotnej zmiany w sytuacji nauczycielstwa, gdyż środki niezbędne do dokonania tej zmiany znajdowały się w innych rękach. Niemniej objęcie przez Wycecha stanowiska ministra oświaty nie tylko wpłynęło na osłabienie tradycyjnej rywalizacji między Związkiem a resortem, lecz zaznaczyło się też we współdziałaniu w żywotnych problemach nauczycielskiego środowiska. Znalazło to potwierdzenie w protokołach z posiedzeń władz Związku. I tak protokół z posiedzenia Prezydium ZG podkreślał, iż „ZNP łącznie z Ministerstwem Oświaty bierze na siebie sprawę rozproszczenia środków żywnościowych”²¹. Zajmowanie się przez prezydium ogólnopolskiego Związku sprawami odzieżowymi pozwala przybliżyć współczesnemu obserwatorowi przeszłości sedno dramatu nauczycielskiej egzystencji bezpośrednio po zakończeniu wojny. Oddają dramatyzm sytuacji bytowej nauczycielstwa także działania praktyczne, poprzez które chciano łagodzić materialną degradację nauczycielskiego środowiska. „Głos Nauczycielski” informował w dziale sprawozdań o inicjatywach Wydziału Gospodarczo-Samopomocowego Okręgu Warszawskiego. Zorganizowano tu od końca stycznia (tj., gdy formalnie ZNP jeszcze nie był rejestrowany) do połowy maja 1945 r. osiem Gospód Nauczycielskich, które w tym okresie wydały ponad 700 posiłków płatnych 5 zł za posiłek, stworzono również Koło Delegatów Szkolnych i Komisję Rozdzielczą, która przydzielała otrzymane dary, deputaty, premie i inne, wchodzące do aktualnego uposażenia, stworzono spółdzielnie wytwórcze, które produkowały

siłami nauczycielskimi pończochy, skarpetki, reperujące obuwie, wytwarzające pomoce szkolne wszelkiego rodzaju i powołano Nauczycielską Kolonię Rolniczą – gospodarującą na 20 ha ziemi w Warszawie przy ul. Olimpijskiej, z własną hodowlą zwierząt (krowy, trzoda, owce)²².

Samoobciążanie się nauczycieli różnymi czynnościami, najczęściej rzemieślniczymi, stwarzało im i ich rodzinom szansę na przeżycie. Szczególnie było to rozpowszechnione na ziemiach zachodnich i północnych państwa.

Na tym tle niemal utopijnie (ze stanowiska szansy realizacji) przedstawiały się postulaty Zarządu Głównego ZNP, przedstawione w „Głosie Nauczyciel-

²¹ Tamże, sygn. 198, Protokół z posiedzenia Prezydium ZG ZNP odbytego 17 VII 1945.

²² Por. „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2, s. 68.

skim” w numerze 1, jeszcze przed łódzkim Zjazdem Oświatowym, w dokumencie *Postulaty ZNP w sprawach szkolnych, zawodowych i gospodarczych*. W części traktującej o postulatach zawodowych wskazano na ogromne kadrowe niedostatki, wynikające m.in. z nikłych uposażeń. Zestaw żądań w zakresie uposażeń nie tylko dlatego jest interesujący, że w tamtym czasie ich spełnienie można traktować w kategoriach mrzonki, lecz i ze względów porównawczych – w zestawieniu z tymi oczekiwaniami, które były kierowane przez ZNP do państwa także w następnych dziesięcioleciach.

Pierwszy postulat dotyczył szybszego, automatycznego awansu nauczyciela w sytuacji, gdy zakłada rodzinę. Następny sprowadzał się do ustalenia średnich, a nie najniższych, kategorii płacowych dla nauczycieli rozpoczynających pracę – nie niższych niż oficera, ewentualnie wykwalifikowanego robotnika. Rozpiętość płac pierwszej i ostatniej grupy uposażeniowej winna się wyrażać nie absurdalnym stosunkiem 1:65, lecz co najwyżej 1:12. Obok płacy zasadniczej uposażenie winno obejmować takie dodatki, jak rodzinny, mieszkaniowy, za czynności specjalne, takie jak prowadzenie biblioteki, pracowni, opiekuństwo klasy, kierownictwo szkoły, także za administrowanie majątkiem szkoły, za pracę w ciężkich warunkach (strefy drożyniane, bez komunikacji, odcięte powodzią i podobne). Postulowany wymiar pracy wynosił 30 godzin tygodniowo, w szkole powszechnej 24, w średniej 15–21, zależnie od przedmiotu nauczania, instruktorów szkół zawodowych 21–27, przy tym w wypadku wyższego wymiaru pracy tygodniowej godzina zajęć winna być opłacana kwotą o 100% wyższą niż za godzinę etatową. Inne egzystencjalne postulaty zakładały zwolnienie z zajęć w soboty i niedziele, ochronę ziem oddanych do bezpłatnego użytku nauczycielom przed próbami wykorzystania ich w innych celach, nadto w związku z reformą rolną wszyscy nauczyciele powinni otrzymać ziemię na założenie rodzinnych ogródków. Emerytury powinny przysługiwać po 30 latach pracy, a to z uwagi na wyczerpującą siły psychiczne i biologiczne pracę, ponadto wszyscy, którzy nie wycofali się w okresie wojny z pracy, winni mieć zaliczony ten okres do stażu wysługi emerytalnej²³.

W trakcie cytowanych obrad prezydium, obok dziesiątków spraw bieżących i problemu warunków życia nauczycieli, najżywiej dyskutowano jeszcze nad dwiema kwestiami. Pierwsza to podjęcie decyzji o zwołaniu zjazdu delegatów ognisk i okręgów ZNP we wrześniu do Bytomia i oparciu tam obrad na dyskusji nad pięcioma referatami, w takich kwestiach, jak stanowisko wobec nowego ustroju szkolnego i jego realizacji, obecna sytuacja szkoły, zawodu i organizacji, statut ZNP, plany wydawnicze i plan odbudowy dóbr materialnych Związku²⁴.

Druga sprawa odnosiła się do obrony nauczycieli przed politycznymi przesładowaniami. W. Tułodziecki

²³ *Postulaty Z.N.P. w sprawach szkolnych, zawodowych i gospodarczych*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1, s. 17.

²⁴ *Sprawy organizacyjne*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2, s. 71.

[...] omówił sprawę zmuszania nauczycieli i członków ich rodzin przez czynniki t.zw. służby bezpieczeństwa do pracy w charakterze konfidentów. [...] Kol. Maj naświetlił zagadnienie przykładami z terenu miasta Łodzi, stwierdził, że nikt nie powinien być do tej pracy zmuszony. Na tym samym stanowisku jednomyślnie stanęło całe Prezydium i postanowiło złożyć u władz memoriał. [...] Na wniosek kol. Gałązki [...] postanowiono do memoriału włączyć sprawy nacisku politycznego na nauczycieli, zaś specjalny memoriał przesłać w sprawie kolegów aresztowanych przez władze sowieckie lub bezpieczeństwa²⁵.

Podobnie, a nawet ostrzej, oceniano sytuację polityczną, łącząc ją niekiedy z sytuacją materialną, na posiedzeniu wyższej rangi – Zarządu Głównego w dniach 4–8 sierpnia 1945 r. Członek ZG Kisielnicki, oceniając sytuację, stwierdził, że

Nie mieliśmy czynnego do dzisiejszej rzeczywistości stosunku, bo nikt tego nie chciał. Gospodarowano nami, aresztowania są tego dowodem, takie aresztowania, że nie wiemy, za co ludzie byli pozbawieni wolności. Gdzie są, czy byli sądzeni, i kiedy wrócą?²⁶

Cz. Wycech, już w roli ministra, sumując obrady, stwierdził, że wystąpił

czarny obraz rzeczywistości w dyskusji. [...] Nerozwieszana sprawa okropnego położenia materialnego nauczycielstwa grozi strajkiem na niektórych terenach. Musi być generalnie załatwiona sprawa uwięzionych nauczycieli. Trzeba wpłynąć, by urzędy bezpieczeństwa publicznego zaprzestały przymusowego wciągania nauczycieli i kierowników szkół do służby w charakterze konfidentów²⁷.

Skala presji politycznej i policyjnej w stosunku do nauczycieli była bardzo duża i stała się po kilku miesiącach na zjeździe w Bytomiu przedmiotem konfrontacji z władzami państwowymi, które tam reprezentował przede wszystkim prezydent państwa Bolesław Bierut.

Zjazd bytomski, który pierwotnie odbyć się miał we wrześniu, przełożony został w lipcu 1945 r. przez Zarząd Główny na październik, ostatecznie jednak został przeprowadzony dopiero pod koniec listopada, zamykając tym samym ostatni etap samookreślenia się Związku wobec systemowych zmian powojennych. Jak wcześniej nadmieniłam, pierwszą fazą tego samookreślenia się wobec nowej dla nauczycieli sytuacji było odejście od nazwy TON i powrót do nazewnictwa z okresu przedwojennego – do nazwy Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Fazę drugą otworło zwołanie Prezydium Zarządu Głównego. Trzecia faza to pierwsze spotkanie Zarządu Głównego, na przełomie kwietnia i maja 1945 r. Wreszcie oficjalny proces powrotu ZNP do życia publicznego zamknął się zwołaniem delegatów z okręgów ZNP w celu uzyskania sankcji kilkudziesięciu tysięcy nauczycieli z całej Polski dla polityki ustalonej przez dotychczasowe władze ZNP. Władze ZNP łączyły z tym zjazdem nadzieje na uzyskanie decydującego wpływu na bieg wydarzeń w oświacie przez uzyskanie oficjalnej legitymacji do działania ze strony ogółu nauczycieli, reprezentowanych na zjeździe przez delegatów.

²⁵ AZG ZNP, sygn. 198, cyt. protokół z posiedzenia Prezydium ZG z 17 VII 1945.

²⁶ Tamże, sygn. 199, Plenarne posiedzenie Zarządu Głównego.

²⁷ Tamże.

W tekście S. Gałązki zostały jak gdyby skatalogowane zagadnienia, którymi miał się zająć zjazd. We wstępnej części artykułu, który wyrażał opinię redakcji, zaznaczono, iż według Związku najwyższym dobrem obywatela jest państwo, dlatego sięgamy po śmiałe prawo związania ideologii ZNP z ideologią państwa, a wobec nie tylko odbudowy, lecz i przebudowy głównych stron życia działać będzie Związek w ścisłej harmonii z dziejową misją naszego narodu. Opcją ZNP jest afirmacja demokratycznego ustroju, gdyż demokracja dla Polski bezsprzecznie jest bardziej niż dla jakiegokolwiek innego narodu nieodzownym warunkiem utrzymania bytu narodowego i państwowego, jest gwarancją realizacji wielkich planów oświatowych. Gałązka zaznaczał, że masy nauczycielskie to synowie ludu, najczęściej synowie wsi, i że poprzez realizację demokracji chcą przezwyciężyć sprzeczności i dysproporcje kulturalne środowisk chłopskich, robotniczych i inteligenckich, gdyż te przekreślają wszelką więź i poczucie solidarności wszystkich klas narodu.

Charakterystyczne, że mimo dystansu w stosunku do projektu resortu oświaty, jaki był manifestowany w trakcie Zjazdu Oświatowego w Łodzi, tym razem zaznaczono pełne jego uznanie. Jest rzeczą niewątpliwą – stwierdzał główny artykuł „Głosu Nauczycielskiego” – iż wielotysięczne rzesze nauczycielskie poparą plan Ministerstwa Oświaty zmierzający do reformy szkolnictwa, gdyż realizuje on dawno sprecyzowane i ustalone ich postulaty. W sytuacji, gdy kierowanie Ministerstwem Oświaty objął prezes ZNP Cz. Wycech, inne stanowisko byłoby niezrozumiałe. Co więcej, już w trakcie obrad zjazdu w Bytomiu postanowiono nadać Wycechowi godność honorowego prezesa Związku, z podkreśleniem, iż w razie zakończenia misji w Ministerstwie Oświaty powinien powrócić do Związku na swoje stanowisko. Podjęto również uchwałę, że działacz ten ma prawo uczestniczyć w zebraniach władz Związku. Praktycznie w okresie urzędowania Cz. Wycecha w ministerstwie, czyli do lutego 1947 r., formowały się w stosunkach między Związkiem a Ministerstwem Oświaty układy niemal bezkolizyjne.

W omawianym wyżej artykule po części ogólnej, ideologicznej, przedstawiono problemy szczegółowe, które miały stać się podstawą obrad. Przede wszystkim wskazano na konieczność kształcenia i doskonalenia nauczycieli, gdyż trzeba,

izby nauczycielstwo wytrzymywało konfrontację ze społecznymi potrzebami, dokształcało się w dziedzinie ekonomii, socjologii, polityki; nauczycielstwo – podkreślał „Głos Nauczycielski” – [...] wszelkie zamachy na jego wartość zawodową zwalczać [...] będzie w sposób zdecydowany, nie dopuszczając do sprowadzenia nauczyciela do roli bałarza²⁸.

W słowach tych zawarte było oskarżenie o dopuszczenie do nauczania w szkołach osób nieposiadających ku temu kwalifikacji. Jeszcze niemal pół roku

²⁸ S. Gałązka, *Zjazd Delegatów Związku*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 5, s. 145–148.

później w wystąpieniu na posiedzeniu Prezydium ZG ZNP z udziałem przedstawicieli związków zawodowych, K. Rusinka i W. Sokorskiego, K. Maj mówił, iż ma miejsce ogromna ucieczka nauczycieli z zawodu ze względów materialnych.

W ubiegłym roku szkolnym ubyło kilka tysięcy jednostek aktywnych. Gdy bierzemy pod uwagę tych, którzy ubyli, to są przeważnie nauczyciele wykwalifikowani i nauczyciele o dużej kulturze ideowej. Mamy województwo białostockie, gdzie w szkolnictwie powszechnym jest 40% nauczycieli nieprzygotowanych do swego zawodu. To jest zastraszające²⁹.

U źródeł tej ucieczki z zawodu znajdowały się przede wszystkim względy materialne, stąd też i w „Głosie Nauczycielskim” w cytowanym artykule zaznaczono, iż cieniem na Zjeździe kładzie się katastrofalna sytuacja naszego zawodu, zwłaszcza wdów, sierot i emerytów, wobec czego dotychczasową pauperyzację nauczycieli Zjazd będzie musiał przekuć w instrument walki o radykalną poprawę ich losu. S. Gałązka wzmocnił ten postulat stwierdzeniem, że masy nauczycielskie

widzą trudną sytuację państwa i grozę własnej niedoli, ale jednocześnie widzą grupy obywateli, w rękach których skupia się połowa dochodu społecznego. Państwo winno wyrównać te bolesne dysproporcje³⁰.

Rzeczową ilustracją wymuszonego przez niedostatek rezygnowania przez nauczycieli ze skoncentrowania się na pracy w szkole i na podnoszeniu własnych kwalifikacji były fragmenty dyskusji, prowadzonej na trzy dni przed zjazdem w Bytomiu w czasie posiedzenia pełnego zarządu ZNP. Wystąpił tu między innymi członek Zarządu, Wiktor Snopek, zaznaczając, iż ewentualny strajk ZNP przegra, ale

każda praca społeczna nauczyciela musi być płatna. Nauczyciel w tej chwili, chcąc żyć, zawód swój właściwy traktuje jako uboczny – a dodatkowe zajęcia, które są rozmaite, np. szewc, krawiec, kamasznik, introligator, muzyk, zegarmistrz, fryzjer itd., są podstawą jego egzystencji życiowej³¹.

W odniesieniu do kwestii materialnych w artykule S. Gałązka postulował uposażenie w dwóch formach – poborów i deputatu, przy czym deputat musi być ustawowo określony i zawarowany. Wymieniono w artykule również takie kwestie, mające wejść pod obrady Zjazdu, jak sytuacja materialna szkół, akcja stypendialna, budowa burs, konieczność komasacji spraw oświatowych, prowadzonych przez różne ministerstwa, eliminowanie z administracji szkolnej osób, które cechuje przerost władzy. Wreszcie do zestawu problemów zjazdowych dopisano w tym artykule zmiany w statucie, który jest konstytucją Związku, oraz zagadnienia pragmatyki służbowej³².

²⁹ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 199, Posiedzenie Prezydium dn. 3 VIII 1946. Przemówienie p. Prezesa Maja.

³⁰ S. Gałązka, *Zjazd Delegatów...*, s. 147.

³¹ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 99, Protokół z posiedzenia Pełnego Zarządu ZNP 22 listopada 1945 r.

³² S. Gałązka, *Zjazd Delegatów...*, s. 147.

Porównanie spokojnego w sumie artykułu z „Głosu Nauczycielskiego” z realiami przebiegu bytomskiego zjazdu, które zostały fragmentarycznie utrwalone w wielu dokumentach, ujawnia ogromny kontrast między prawdopodobnymi oczekiwaniami a ich wdrożeniem. Oczekiwania ujawniły się zwłaszcza w trakcie kilkudniowej dyskusji, której atmosferę w pewnej mierze oddają zapisy zamieszczone w protokole z obrad.

Po powitaniu stosunkowo licznie przybyłej grupy gości, w tym, poza Boleśławem Bierutem, ministrów Czesława Wycecha i Wincentego Rzymowskiego (sprawy zagraniczne), kilku wiceministrów, wojewody śląskiego Aleksandra Zawadzkiego, kuratorów i przedstawicieli partii politycznych, K. Maj stwierdził, iż mimo ciężkiej sytuacji materialnej nauczycielstwo nie będzie strajkować, niemniej podstawowym postulatem nauczycieli jest rewizja budżetu w kierunku „wydatnego zwiększenia budżetu Oświaty”. Niemal wszyscy dyskutanci omawiali sytuację materialną szkoły, ilustrując wypowiedzi konkretnymi faktami i zjawiskami z własnego terenu. Omawiając sprawy poprawy bytu nauczycieli, Aleksy Norwiński z Łodzi zażądał sprawozdania „Komisji Nadzwyczajnej Poprawy Bytu”, proponując jednocześnie powołanie podczas zjazdu Nadzwyczajnego Komitetu. Wniosek przyjęto jednogłośnie. Dyskutanci odnosili się szeroko do spraw materialnych samej szkoły, wskazując na niemożność pracy np. ze względu na brak opału; przedstawiciel okręgu śląsko-dąbrowskiego Gabriel Moszner podał fakty, z których wiadomość o zamknięciu 14 szkół w Chorzowie z powodu braku opału zrobiła nieprzyjemne wrażenie na obecnych. Upominano się w dyskusji o zwolnienie aresztowanych nauczycieli. W tej sprawie przemawiała obok innych także Maria Grzegorzewska, wybitny autorytet w środowisku nauczycielskim. Mówili o nadużyciach UB także inni – Opielińska z Kielc, Belkowa, Robliczkowa³³.

Konfrontacja delegatów z władzami państwowymi w trakcie zjazdowej dyskusji ogniskowała się wokół dwóch kwestii – sytuacji materialnej nauczycieli i całego szkolnictwa oraz prześladowań przez UB i nacisków partyjnych. Przybierała wymiar dramatyczny. Delegaci w wielu wystąpieniach skrytykowali prezesa, K. Maję, za to, iż w słowie wstępnym odrzucił możliwość strajku nauczycieli. Gotowość do takiego strajku zaznaczyła się w trakcie zjazdów okręgowych. K. Maj, członek PSL, blokował tendencje strajkowe zapewne dlatego, że godziłyby w pozycję ministra oświaty, Cz. Wycecha, również działacza PSL.

Stosunek do ośrodków decydenckich we władzach państwowych określała kadrowa polityka tych władz, co także w zjazdowej dyskusji znalazło odbicie. Krytykowano (Grzybowski z Lublina) za warunki pracy na Śląsku, gdyż dużo tam ludzi nieodpowiednich, których jedyną kwalifikacją jest legitymacja partyjna. Inny dyskutant (Chylak z Dolnego Śląska) twierdził, że na miejsce burżuazji starej powstaje burżuazja partyjna. Zamykając dyskusję, K. Maj stwierdził:

³³ AZG ZNP, Wydział Organizacyjny A, sygn. 1, Protokół z VIII/XIX Zjazdu Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Bytomiu, odbytego w dniach 25–28 listopada 1945 r.

były tu wyst.[ąpienia] ludzi reprezentujących Okopy św. Trójcy i ludzi mówiących o strajku, którzy nie mają prawa mówić o tym, bo sami nie strajkowali. Nauczyciel nie da się sprowokować ani tym z prawa, ani tym z lewa³⁴.

Podważając te wystąpienia dyskutantów, które w swej wymowie były wyraźnie konfrontacyjne w stosunku do rządu, Maj jak gdyby na drugim planie pozostawił inne kwestie, które również w dyskusji się zaznaczyły, w tym zwłaszcza kwestię organizacji oświaty na ziemiach włączonych do Polski, sprawy szkolnictwa zawodowego, reformy struktury szkolnictwa oraz funkcji oświaty w rozwoju szeroko pojmowanej kultury, nie tylko oświatowej. Przebieg zjazdu w Bytomiu zdaje się dobitnym argumentem w polemice z tymi, którzy oceniając pierwszy powojenny okres działalności ZNP, sugerowali, jakoby Związek od pierwszych chwil po wyjściu z podziemia zorientowany był na przyjęcie wobec komunistycznej władzy państwowej postawy oportunistycznej i służebnej. Przeciwnie, zgodnie ze swoją tradycją, która oparta była na niezależności wobec władz administracyjnych, także bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych Związek chronił swoje prawa do decydowania o kwestiach oświaty i środowiska nauczycielskiego. To, że wkrótce na skutek wewnątrzwiązkowej presji środowiska komunistycznego i drastycznej presji zewnętrznej, prawnej i bezprawnej, został ZNP podporządkowany innym liderom niż powołanym na zjeździe w Bytomiu, nie oznacza, iż odrodzony ZNP w 1945 r. miał charakter serwilistyczny w stosunku do ówczesnych władz państwowych. W kolejnym roku, 1946, Związek stanął wobec poważnych wyborów politycznych, związanych z ogólnopolskim referendum z trzema pytaniami oraz kampanią przed wyborami do Sejmu, których skutki otworzyły drogę do przyspieszonej stalinizacji Polski, w tym również oświaty. Jest to temat wymagający odrębnej analizy.

Przedstawienie zjazdu w Bytomiu w „Głosie Nauczycielskim” stanowiło wyraźną próbę zatarcia tych jego stron, które można było potraktować jako dysonans w dobrze grającym zespole. W redakcyjnym artykule, po bardzo szerokim omówieniu udziału przedstawicieli państwa i ciepłego (rzekomo) stosunku zgromadzonych do gości Zjazdu, kategorycznie podtrzymano zasady, na których oparta była w przeszłości praca ZNP, podkreślając pełną ich aktualność; zrozumiałym jest duże zainteresowanie stanowiskiem ideowym Zjazdu – stwierdzała redakcja „Głosu Nauczycielskiego”.

Z góry jednak zastrzec należy, iż pod tym względem nie było na Zjeździe żadnej sensacji. Można by powiedzieć, iż na tym odcinku frontu „obyło się bez zmian”. Trzeba stwierdzić, iż Walny Zjazd Delegatów w Bytomiu utrzymał się w całości na starym związkowym szlaku ideowym i że pod tym względem nie przyniósł żadnych rewelacji. A nie przyniósł ich dlatego, iż po prostu nie były one potrzebne³⁵.

„Głos Nauczycielski”, odnosząc się do kluczowych wówczas problemów politycznych i gospodarczych, uznał wartości reformy rolnej i nacjonalizacji wiel-

³⁴ Tamże.

³⁵ F. Popławski, *Po Zjeździe Bytomskim*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 6, s. 178.

kiego przemysłu i banków oraz podkreślał wagę stosunków demokratycznych w życiu politycznym, ujmując je w duchu tradycyjnej demokracji parlamentarnej, najwięcej miejsca poświęcił wszakże sprawie dla ogółu nauczycieli najbardziej istotnej, a dotkliwie przez to środowisko odczuwanej – sprawie sytuacji materialnej.

Można powiedzieć, iż cały Zjazd – podkreślał cytowany artykuł – odbywał się pod przemożnym przygniotem troski, wynikłej w związku z tą sprawą. [...] Było to jednak nieuniknione, jeżeli się zważy nad wyraz ciężką sytuację materialną szkoły i nauczyciela. Trudno żądać od człowieka głodnego, pozbawionego mieszkania, nie posiadającego obuwia lub ubrania, aby zajmował się nawet bardzo interesującymi skądinąd, lecz mniej życiowo palącymi problemami³⁶.

Na tym tle redakcja podjęła próbę wytypowania źródeł tak dramatycznej sytuacji, ujmując to zwięźle, lecz dosadnie:

Trzy były główne przyczyny dotychczasowego upośledzenia szkoły i nauczyciela: chaos organizacyjno-administracyjny, niedołęstwo i zła wola jednostek oraz obiektywne powojenne warunki gospodarcze. Nauczycielstwo polskie wierzy, że chaos zostanie opanowany, niedołęgi, sabotażyści i szabrownicy, ukrywający się na terenie aparatu państwowego, zostaną ostatecznie zlikwidowani i przepędzeni, a trudności obiektywne będą stopniowo przezwyciężane wytrwałym trudem i ofiarną codzienną pracą, w której nauczyciel polski chce wziąć czynny i bezpośredni udział³⁷.

Organ Związku Nauczycielstwa Polskiego w pierwszym roku swej działalności miał przed sobą szeroko zakrojone zadania. Z jednej strony jego teksty stawały się inspiracją dla zadań określonych przez władze Związku, z drugiej w dużym stopniu odzwierciedlały życie okręgów i ognisk związkowych, a także poszczególnych ludzi. „Głos Nauczycielski” w tym czasie był czasopismem, które liczyło się w całym środowisku kultury, w tym zwłaszcza oświaty, a ze względu na swą niezależność stanowił też przedmiot wielu ataków ze strony czasopism władz lokalnych i centralnych. Pierwszy rok działania „Głosu Nauczycielskiego” stanowi jeden z najważniejszych aspektów stułetniej już działalności czasopisma.

Bibliografia

- 100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia. Związek Nauczycielstwa Polskiego 1905–2005*, red. B. Grześ, Warszawa – Kielce 2005.
- Antoni Bolesław Dobrowolski 1872–1954*, „Polskie Badania Polarne” 1980, t. 1.
- Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydział Organizacyjny, sygn. 99, sygn. 331, sygn. 1, sygn. 196, sygn. 198, sygn. 199, sygn. 199.

³⁶ Tamże, s. 179.

³⁷ Tamże.

- Gałązka S., *Zjazd Delegatów Związku*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 5.
- Grześ B., *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa – Radom 2000.
- Hirsz Z.J., *II Rzeczpospolita: polskie państwo podziemne 1939–1945*, Białystok 1998.
- http://www.eduskrypt.pl/art-113glos_nauczycielski_historia_tygod... [dostęp: 2.11.2016].
- Januszevska-Warych M., *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)*, Kraków 2015.
- Kazimierz Maj, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 19/1, z. 80, Kraków 1974.
- Krasuski J., *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977.
- Maj K., *Z.N.P. zawsze z Ludem*, „Gazeta Ludowa” (Paryż) 1946, nr 32.
- Maj K., *Odezwa Zarządu Głównego Z.N.P.*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1.
- Popławski F., *Po Zjeździe Bytomskim*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 6.
- Popławski F., *Rząd Jedności Narodowej*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2.
- Postulaty Z.N.P. w sprawach szkolnych, zawodowych i gospodarczych*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1.
- Sprawy organizacyjne*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2.
- Szkoła i nauczyciel w K.R.N.*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1.
- Wycech Cz., *Stanowisko Z.N.P. wobec dyskusji na Zjeździe Oświatowym (przemówienie prezesa Związku k. Czesława Wycecha)*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 2.

Summary

“Głos Nauczycielski” in 1945. On the centenary of the Central Body of the Polish Teachers’ Union

In June, 2017, the one hundred years of the presence of “Głos Nauczycielski” (literally: “The Voice of Teachers”) in Polish culture, in particular, the educational one, and also in the community of teachers, will have passed. The first issue, bearing the date of 1st June, 1945, was devoted to the presentation of the comprehensive vision of Polish school, put forward in the form of the Proclamation of the Main Office of the PTU, formally addressing the members of this organization, all the teachers and numerous social milieus interested in the fate of school. This paper is devoted to the unique year in the history of the periodical re-activated after the war, which, while still enjoying the unrestricted freedom of speech, was able to propose educational reforms serving the interests of Polish society.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.04>

Switłana LUPIJ

Образ жінки в живопису Польщі кінця XVIII – початку XX ст.: історично-мистецький контекст

Słowa kluczowe: kobieta, malarstwo polskie, XIX i XX wiek.

Keywords: woman, polish painting, nineteenth and twentieth century.

У світовому мистецтві існують «вічні» теми, до яких звертаються художники, котрі презентують художню культуру різних народів у різні періоди історії. Однією з таких «вічних» є тема жінки, що з особливою глибиною відтворення образу проявилась в жанрі портрету. Саме в портреті знайшов своє відображення етичний і естетичний ідеал тої чи іншої епохи. відобразилась історія людства. В портреті художники відтворювали не лише привабливість, поетичність, ніжність – риси, що притаманні жіночій природі: митці створювали образи, у яких знайшли своє відображення події, що відбувалися в історії конкретної тої чи іншої епохи. По портретах ми можемо судити, як суспільні процеси впливали на зовнішній вигляд жінки, на її душевні якості, на її внутрішній світ.

Польські живописці протягом століть опановували особливий світ жіночої натури. Їм вдалося знайти і опрацювати різноманітні візуальні техніки, прийоми і методи, щоб увічнити у своїх творах своєрідність їхньої вроди, їхній духовний світ. Зображення жінок в польському живописі сповнені оригінальністю втілення, психологізмом, рисами, які притаманні традиціям національного польського малярства.

В цій статті ми ставимо завдання розкрити особливості розвитку пропонованої теми, визначити її еволюцію в польському малярстві на прикладі аналізу творів, в яких найяскравіше відобразились її характерні риси з кінця XVIII – до початку XX ст. включно. Саме з кінця XVIII образ

жінки поступово набуває все більшої вагомості у творчості провідних польських живописців і популярності у шанувальників мистецтва.

Жінка в родинному колі, з дітьми або одноосібно формується в живопису як важлива тема, якій митці надавали все більшого значення, і яка в історії польського мистецтва еволюціонувала в залежності від цілої низки чинників – естетичних уподобань, соціальних умов, стилів і напрямків, які панували в живопису того чи іншого періоду. В даній статті особливу увагу ми присвячуємо жіночій темі у творчості живописців XIX – початку XX ст., оскільки саме протягом цього часу жіночий портрет стає особливо вагомим жанром живопису, у якому якнайглибше розкривається не лише образ конкретної особистості, а й образ епохи.

На зламі XVIII і XIX ст. в художній культурі Польщі розвивалися майже одночасно класицизм і романтизм. У європейському мистецтві між класицизмом і романтизмом грань ніколи не була абсолютною: існувало взаємопроникнення творчих ідей¹. Ці провідні стилі європейського мистецтва часом перетинались навіть у творчості одного і того ж художника, що збагачувало загальну картину живопису Польщі.

Мистецтво класицизму орієнтувалось на античну спадщину як на норму і ідеальний зразок. Живописці, малюючи портрети своїх сучасниць, часто представляли їх одягнутими в одяг античних богинь. Його простота давала можливість художнику приділити особливу увагу пластичній досконалості оголених рук, шиї, грудей.

При королівському дворі Станіслава Августа Понятовського працювала ціла плеяда видатних живописців, які отримали освіту в європейських Академіях мистецтва. Придворним живописцем короля був італієць за походженням Марчелло Бочареллі (1731–1818), автор численних монументально-декоративних розписів в королівських резиденціях. Йому належать портрети короля, серед яких найвизначнішим є репрезентативний портрет Станіслава Августа в коронаційному строю, «w całym monarszym majestacie pełnym gynsztunku»². На знак пошани художник отримав від короля титул польського дворянина. М.Бочареллі малював парадні портрети шляхетних дам, одягнутих по тогочасній жіночій польській моді, в якій ще зберігалися традиції французького рококо, пишного і вишуканого: в сукнях з блискучих шовків, оздоблених мереживом, коштовним камінням, квітами. Такими повстають Аполонія Устшицька з маленьким сином, представлені в портреті як Флора і Амур, Барбара з Дунінув Сангушкова, маршалкова Великого князівства литовського, 1757 р. (МОТ), одягнута в сріблясто-сіру сукню, оздоблену мереживом. В портретах він продовжує традиції парадно-декоративного малярства

¹ В. Овсійчук, *Класицизм і романтизм в українському мистецтві*, Київ 2001, с. 255.

² S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor, *Klasycyzm*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, с. 100.

пізнього бароко. Головним акцентом в живописі портрету Б. Сангушкової виступає червоний плащ, підбитий горностаєм, що підкреслює її походження і високе положення в суспільстві, що і було головним завданням, яке поставила перед живописцем шляхетна замовниця. З рештою, таким був стиль живописця та й самої епохи.

При дворі короля Станіслава Августа працювало багато іноземців. Король був покровителем мистецтв і радо оточував свій двір талановитими митцями. Серед багатьох «мандрівних» живописців, які подорожували Європою в пошуках замовлень, були портретисти Йозеф Грассі (1758–1838) та Йоганн (Ян) Баптист Лампі Старший (1751–1830).

Йоганн (Ян) Баптист Лампі Старший прибув з Австрії до Варшави на запрошення короля. Прикметною рисою його творчості було вміння в узагальненій характеристиці закарбувати сучасний йому тип людей, створити, свого роду, колективний портрет людини свого часу. Моделями Лампі були жінки з вищого товариства, дружини магнатів, наближених до короля. Малюючи їх, велику увагу художник приділяє костюму, обирає ефектну позу, що видно з портрету Людвікі з Потоцьких Коссаковської (MNWr), матері тринадцяти дітей. Певна театральність пози, гармонійна колористика, смілива гра світла і тіні надають образу жінки виразної характеристики. Головним завданням цього твору є бажання акцентувати увагу на її ролі і місці в суспільній ієрархії. Цей портрет відзначається й тим, що образ жінки намальовано на тлі пейзажу, а не в інтер'єрі, як було притаманно більшості портретів доби класицизму, що свідчить про поступове наближення Яна Лампі до романтичного сентименталізму. В портреті Людвікі Коссаковської і в деяких інших своїх творах, художник малює тьмяне, затягнуте хмарами небо. Відзначаючи цю деталь портретів живописця, сучасний дослідник зауважив: «Tutaj Lampi okazał się malarzem trafnie oddającym nastroj tej ginącej epoki»³.

Відомим у Європі портретистом, був Йозеф Марія Грассі професор Віденської і Дрезденської Академій мистецтва, член Академії Святого Луки у Римі. В Польщі він працював з 1791 по 1795 роки, брав участь в обороні Варшави. Пізніше намалював чи не найкращі свої портрети національних героїв – генерала Тадеуша Костюшки і кн. Юзефа Понятовського. В портретній спадщині Грассі численні портрети польських жінок: Софії з Чарторийських Замойської, Теклі Яблоновської, Клементини з Козетульських Валіцької та багатьох інших. В їх числі оригінальний портрет Терези Любомирської, представленій в образі Геби, античної богині вічної молодості, яка на Олімпі частувала богів нектаром і амброзією (LNGO)⁴. Вона тримає в оголеній лівій руці золоту чашу, яку простягає могутньому орлу, що уособлює Зевса. В образі Терези

³ Там само, с. 105.

⁴ О. Ріпко, В. Овсійчук, *Львівська Картинна галерея*, Київ 1982, с. 18.

живописець втілював жіночу привабливість, чари молодості. Портрети такого типу відносяться до жанру алегоричних, поширених в живописі класицизму.

Прикладом алегоричного портрету в живопису польського класицизму є картина «Портрет Марії і Наполеона Мірських і Барбари Шумської» (MNW). Її автор Ян Рустем (1762–1835). Осиротілого десятилітнього Яна, грека або вірменина за походженням, з Константинополя (Стамбула) до Польщі привіз Адам Казімеж Чарторийський. На його ж гроші Рустем виховувався й навчався образотворчому мистецтву спочатку у Варшаві, пізніше у Німеччині. У його ранніх працях відчутно вплив французького класицизму, а в зрілих творах проявляються риси романтизму. Це надає образам його портретів, особливо жіночим, ліричного забарвлення. Таким є алегоричний портрет Марії та Адама Наполеона Мирських і Барбари Шумської. Цю картину вирішено як античну сценку, у якій беруть участь юні античні богині. Танцююча з чінелями (музичними тарілками) Марія – це Терпсіхора, антична муза танцю, маленький Адам Наполеон – крилатий Амур, а Барбара Шумська, що грає на лірі, представлена в ролі Ерати, опікунки любовної поезії. Як бачимо, живописець прагне не стільки відтворити портретні риси своїх конкретних сучасників, скільки оспівати в ідеальних, гармонійних образах своєї картини високі і чисті почуття, в яких звучить нота ностальгії за втраченою на завжди античною цивілізацією.

Відомим варшавським живописцем першої половини XIX ст. був Францішек Лампі Молодший (1782–1852), син Яна Лампі. Про нього говорили, що у Варшаві знайдеться мало домів, де б не було виконаних цим митцем портретів. Він був справжнім романтиком. Особливо любив малювати морські сцени з піратами, пейзажі зі скелями, що було популярно в європейському малярстві в добу романтизму завдяки літературі, творам Байрона, Едгара По, Евзебія Словацького. Малював також і портрети жінок. Але в портретній його творчості ще відчутний вплив стилю класицизму, з притаманною йому ідеалізацією образу. Проте, у порівнянні з класицизмом, жіночі образи Ф. Лампі чуттєві, в них випромінює поезія, безпосередність, індивідуальність. Одними з найкращих є портрети Магдалени Луцевської, Целіни Радзівіловей, «Молодої жінки», «Леді». Його героїні завжди молоді прегарні жінки, закутані в шалі і вуалі, з ледь вловимою посмішкою на устах. Художника завжди надихала витончена жіноча краса, вабила почуттєвість молодих дам. Ці риси йому вдалося передати гармонією кольорів, майстерністю живописної техніки. Це враження посилює дзеркально гладка поверхня картини, на якій неможливо знайти і сліду пензля. Таким був ідеал живопису цієї епохи, який мусив відтворювати не саму дійсність, а її ілюзію.

Молодшим сучасником Ф. Лампі був Рафал Гадзевич, представник пізнього польського романтизму. Він малював історичні і релігійні картини

і зворушливі портрети жінок. Особливо вдалим є портрет Антоніни Чешковської (MNW), написаний для неї в якості шлюбного презенту. Цей образ на диво гармонійний, сповнений природної грації. Твір відзначається вишуканою колористикою, бездоганною живописною культурою, а також свідчить, що в середовищі польських живописців починають формуватися нові течії, нові пріоритети у виборі моделі. Вони прагнуть до природності у відтворенні образу. В портреті молодої жінки Р. Гадзевич унікає будь яких зовнішніх ефектів: живописець концентрує увагу на духовному світі своєї моделі, її особистих світовідчуттях.

Одним з найвизначніших польських портретистів XIX ст. був Генріх Родаковський (1823–1894). Він малював картини на різні теми, але прославив національну живописну школу перш за все портретами, серед яких найвизначнішим є портрет генерала Генриха Дембінського (MNK).

Художник любив малювати жіночі портрети. Він вважав, що в жіночих образах живописець здатний передати глибокі, часом драматичні почуття і переживання, складний духовний світ сучасника. Пензлю живописця належать портрети близьких йому людей. Він малює портрет матері, племінниці, сестер, доньки тощо. Оригінальність і неповторність цих портретів полягає у тому, що вони реалістичні і водночас просякнуті романтичним відчуттям внутрішнього світу портретованих. Завдяки саме цим рисам його портрети на виставках в Польщі і за її межами користувались великим успіхом. «Портрет матері» (MSL) в експозиції паризького Салону 1853 року був названий критиками найкращим твором, справжнім витвором мистецтва. Портрет було відзначено великою золотою медаллю, він приніс авторові європейський розголос.

Композиція, рисунок і колористична гама цього та інших портретів Г. Родаковського справляють враження своєю стриманою виразністю, вишуканою естетичністю. Психологічна характеристика образу хвилює глибиною і яскравою індивідуальністю. Кожна його героїня – це особистість з багатим світом своїх почуттів і переживань. Переважно, портрети Г. Родаковського це покоління зображення на темному тлі, з якого жіноча постать виступає виразним об'ємом. Художник оперує переважно чорною і білою фарбами, але колористика твору не справляє враження одноманітності, а навпаки, концентрує увагу на емоційному стані моделі, її настрої, її самозаглибленому внутрішньому світі. В збірці Львівської галереї мистецтв знаходиться поколінний портрет доньки Г. Родаковського, М. Возняковської (1891), це одна з пізніх праць митця. В цьому творі контраст чорного і білого особливо вражає, наповнюючи зображення молодої жінки драматизмом, виконуючи роль психологічної характеристики моделі. Накінута на плечі чорна шаль узагальнює форми, надає портрету монументальної виразності⁵.

⁵ Там само, с. 26.

В польському мистецтві другої половини XIX ст. набирає розвитку історизм, напрям, який особливо яскраво проявився в архітектурі, а в живопису – у творчості видатного митця Яна Матейки. В його монументальних творах постає вся історія Польщі, головним героєм якої є народ. Своєрідно в його малярстві відобразився і образ жінки. Концепція творчості Матейки проявилась перш за все в портретах доньок. У 1882–83 роках Ян Матейко намалював «Портрет доньки Хелени з яструбом» (TUiR Warta S.A.) і «Портрет доньки Беати з канарейкою» (MNW). Художник змальовує їх фізично і духовно зрілими особистостями. Сестри одягнуті в строї, у стилі яких поєднані різні історичні епохи, стилізуючи їх в дусі старопольського костюму. Цей прийом Матейко застосовував у своїх творах, щоб надати живопису декоративного багатства, а образу особливої виразності. Багаті костюми сприяють відтворенню історичної атмосфери, що для митця завжди було першочерговим завданням. Складається враження, що ці портрети є фрагментами великої історичного твору, героїнями якого виступають Гелена і Беата⁶.

На зламі XIX – XX ст. в Європі виникають нові філософсько-естетичні теорії стосовно світу, людини та її місця в світі, що суттєво впливає на художню культуру. В літературі, образотворчому мистецтві Польщі з'являються модерні течії, які у 1890-х роках сформувались у рух під назвою «Młoda Polska»⁷. В часи «Młodej Polski» артистичне життя в країні відчутно пожвавилось, на мистецьку арену вийшла молода генерація талановитих митців, які вдихнули нове життя в національну культуру. Це були справжні «guscerzy duchu», сміливі новатори в усіх видах мистецтва. Польські живописці, працюючи в різних жанрах, знаходять нові шляхи втілення тої чи іншої теми, сміливо висловлюють на полотні свої думки, власне бачення проблем сучасного суспільства. Ясно, що нові задуми вимагали рішучого оновлення усієї системи засобів виразності⁸.

Звертаючись до жіночої теми, яка і надалі залишалась актуальною, польські живописці у своїй творчості активно розвивали імпресіонізм, на зміну якому прийшли постімпресіоністичні течії. Власне, в цей час спостерігаємо нові тенденції і в рішенні образу жінки. З одного боку це ілюстрація амбівалентності їхньої натури, присутність в них водночас божественної і демонічної істоти, і з другого – містична символіка їхньої вічної жіночності, вічної краси. Також, в жіночому портреті розвивається психологічна лінія, представлена найяскравіше творчістю О. Бознанської.

Ольга Бознанська (1865–1940) була видатною представницею польського малярства кінця XIX – початку XX ст. Часто її називають

⁶ Г. Островский, *Ян Матейко*, Москва 1955, с. 87–88.

⁷ T. Dobrowolski, *Sztuka Młodej Polski*, Warszawa 1963, с. 7.

⁸ И. Светлов, *Восточная Европа*, [w:] *История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала XX века*, Санкт-Петербург 2004, с. 170.

польською імпресіоністкою. Проте, на відміну від захоплення ефектами пленеризму, що складало основу французького імпресіоністичного малярства, її не цікавили ні розщеплення кольору, ні фактурне письмо імпресіоністів, ні хвилові враження від натури⁹. У своїх портретах вона віддавала перевагу психологічному аналізу, зосереджувалась на дослідженні внутрішнього світу моделі. Характерно для художниці і те, що вона майже не малювала краєвидів, улюбленого жанру імпресіоністів, її цікавили портрети, переважно дитячі і жіночі. О. Бознанська говорила, що «Krajobrazu nie można posadzić na kanapie i kazać mu przychodzić kilkanaście razy do pracowni». Портрети вона писала довго: це допомагало глибше зосередитися на моделі, відчувати її думки і почуття. Свої твори вона підписувала «Ольга Бо». Підкреслюючи своє аристократичне походження, художниця до свого прізвища в Парижі додавала частку «де», а у Мюнхені «фон».

Особливе місце в творчості Бознанської належить автопортретам. Відзначаючи роль автопортрету, його місце в творчій спадщині митця, львівський дослідник мистецтва зауважив, що у XIX ст.: «... автопортрет став виразником художньої свідомості, духовного розвитку творчої особистості, оновлення пластичних засобів. Новаторський характер такого портрету не підлягає сумніву»¹⁰.

В повній мірі цей вислів мистецтвознавця можна віднести до автопортретів польської малярки. Майже ніколи вона не вкладає в свої руки палітру, пензлі, атрибути приналежності до світу мистецтва. Всю свою увагу О. Бознанська зосереджує на рисах обличчя. В автопортретах, як, зрештою, і в усіх жіночих портретах Бознанської, особливо в погляді очей закарбована історія життя, радості і страждання, емоційна напруга, або спокій чи розчарування. Чи не найбільше враження справляє її пізній автопортрет 1930 р.: уста міцно стиснуті, все життя образу зосереджено в очах, в яких читаємо втому і біль, німе питання. Героїв для своїх портретів художниця знаходила в колах інтелектуалів, її цікавили характерні особливості обличчя: вона була наділена здатністю в рисах обличчя прочитати тонкі психологічні нюанси, настрої людини. До її творчості з повним правом можна віднести слова Модільяні, котрий говорив: «Обличчя – величне творіння природи. Я їм не втомно користуюся».

Своєрідною була живописна манера і колористика творів Бознанської. Часом оперувала грубими плямами розмитих кольорів, з 1900 р. малювала портрети на картоні, що допомагало їй досягти матової поверхні і приглушеної колористичної плями, часом дуже скупой. Це портрети двох дівчат у рожевих сукнях (1907), Юлії Пушетової з сином, пані Гораїнової у вечірній сукні (1907), низка автопортретів тощо. «Mglisty smutek fin de siècle» забарвлює сіруватою гаммою їхні бліді обличчя.

⁹ Т. Dobrowolski, *Sztuka...*, с. 188.

¹⁰ В. Овсійчук, *Класицизм і романтизм в українському мистецтві*, Київ 2001, с. 286.

Велику галерею жіночих портретів створив В. Подковінський (1866 – 1895). Переважно, це дружини його друзів, близьких знайомих. Ранні роботи В. Подковінського були намальовані в імпресіоністичній манері, якою він захопився, перебуваючи в Парижі («Діти в саду», «Жінка біля клумби»). У 1891 р. він намалював портрет Вінценти Карської (MNW). Вважається, що це перше в історії польського малярства зображення, виконане на пленері. Дещо пізніше з'являється портрет молодой Станіслави Млощинської, зображеної серед квітів і сонця – це найпоетичніший жіночий образ, створений В. Подковінським (MNW). Критика не була прихильна до цього художника і велика виставка його портретів у варшавському Salonie Олександра Кривульта була різко розкритикована на ламах часопису «Prawda». Критик зауважив, що його картини «tak zarażony impresjonizmem, że aż pstro sie robi człowiekowi w oczach».

В 1893 р. під впливом невиліковної хвороби і безнадійного кохання він звернувся до символізму, малюючи великі за розміром картини в темних кольорах, втілюючи настрій містики і фантастики. Таким є його знаменитий твір «Шаленство пристрастей» («Szał uniesień») (1893–1894, MNK), який вразив варшавську публіку. Типово символічний, цілком у руслі «кінця століття» твір фактично є зображенням оголеної жінки верхи на чорному баскому коні, що мчить у бурхливому просторі між небом і землею. Кінь і вершниця летять у безвість як пристрасний порив, як вихор у світлі блискавиці. На обличчі жінки вираз чуттєвої екзальтації. Композицію характеризує розмах, динаміка і гіпнотизм авторського бачення. Твір витримано в темній, майже чорній гамі; світлі плями – лише тіло жінки і її золотаве волосся. Влодзимеж Пшерва-Тетмайер назвав цей твір маніфестом символізму. Ще більшої сенсаційності роботі надав неординарний вчинок автора: він порізав полотно на виставці. Після смерті художника твір відреставрував Вітольд Урбанський. У 1901 р. картина була придбана за 1000 рублів Феліксом Ясеньським, який у 1920 р. передав її у власність Краківському Національному музею¹¹.

На зламі століть в жанрі портрету працювали Т. Аксентович і С.І. Віткевич. Мабуть в історії польського малярства не зустрінемо живописців, які, будучи сучасниками, працювали в кардинально протилежній живописній манері, відображаючи свої такі ж кардинально протилежні погляди на світ. Яскравим прикладом можуть бути жіночі портрети цих двох визначних польських митців.

С.І. Віткевич (Witkacy) (1885–1939) був незвичайною особистістю. Він був наділений багатьма талантами – художник, філософ, драматург, автор п'яти романів, режисер концептуального театру, невтомний шукач «чистої форми» в мистецтві XX ст., представник першого покоління польського

¹¹ S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor, *Młoda Polska*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, s. 349.

авангарду. Віткевич майже відмовився від олійного малярства, вважаючи, що ця техніка вже не спроможна втілити «чисту форму» і надавав перевагу техніці пастелі. Взагалі, як правило, він скептично ставився до живопису, у тому числі й до власного. На одному з автопортретів Віткевич намалював табличку з інформацією: «Uprasza się o niezawracanie głowy talentem»¹². Втім, всупереч тому, що не цінував свої портрети надто високо, саме ці твори, іноді реалістичні, іноді з нотою метафізики або й зовсім фантастичні, стали найзначнішою частиною його живописної спадщини та принесли йому популярність і визнання. Серед них є і портрети жінок з широкого кола знайомих митця. На думку художника, вони вимагали суб'єктивної характеристики моделі, поглибленого аналізу її натури. Цю програму він втілював в портретах Марії Навроцької, дружини його лікаря-стоматолога у Закопаному та у багатьох інших творах. Портрет М. Навроцької 1929 р. належить до типу конвенціональних зображень (MNK). Над головою жінки клубочиться так званий «пейотловий звіринець»¹³: фантастичні змії з головою людини, птахо-змії, деформовані людські постаті. Пізніше були написані портрет Стефанії Тумінової, Марилі Гроссманової під назвою «Фальш кобети», в композицію якого художник також включає дивні зображення: kota, руїн, подвійного автопортрету (MNW). М.Гроссманова спокійно сидить в кріслі. Вона елегантна, невимушена, очі, спрямовані на глядача, лагідні, привітні. Її образ різко контрастує з автопортретом Віткевича на другому плані, який, повернувши голову на глядача, малює свій химерний портрет. С. Віткевич створив особливий тип жіночого портрета – портрета жінки-демона, kobietona, втіленого в портреті Нени Стахурської, давньої товаришки його наркотичних експериментів. Режисура цих живописних творів Віткевича має багато спільного з його п'єсами і прозою, зокрема романом «622 падіння Бунго, або Демонічна жінка» (1910–1911). В своїх творах, він торкнувся проблем занепаду духовної культури сучасного йому суспільства, причиною чого, на його думку, була несумісність двох типів цінностей: соціальних і індивідуальних, поєднання трагедійного і гротескового, що спрямовувало його на пошуки «чистої форми» і в живопису, і в літературі.

Теодор Аксентович, один з основних репрезентантів младапольського малярства, був відомим не лише в Польщі, а й у західноєвропейських країнах. Працюючи в Парижі, малював портрети Сари Бернар та інших представниць вищого світу. Саме в Парижі у творчості Т. Аксентовича під впливом Д.М. Уїстлера та Е. Лорена сформувався особливий тип жіночих портретів, які принесли йому популярність. Його улюбленою живописною технікою була пастель, що приваблювала художника специфічними

¹² S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor, *Międzywojnie*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, s. 349.

¹³ *Wielkie muzea. Muzeum narodowe w Krakowie*, Warszawa 2007, s. 130.

ефектами: благородством, чистотою і свіжістю кольору, оксамитовою поверхнею фактури, вібрацією штриха. Жіночі портрети Т. Аксентовича відзначаються вишуканою манерою виконання, звучністю кольорів, багатством фактури: вони створюють особливу атмосферу, що заворює відчуттям безпосередності відтворення жіночого образу. Художник малював дам з аристократичних сфер, артистичних кіл, майстерно використовуючи атрибути жіночності, одягаючи своїх героїнь в бальні сукні, витворні капелюшки, коштовності («Портрет дами в чорній сукні», «Портрет п. Берсон», «Портрет дружини», «Дама в хутрі», «Дама» в сукні з фальбанками» тощо). Великою популярністю користувалися його так звані «портретні голівки», сентиментально-еротичні салонні портрети: «Весна» (ММР), «Руда» (МНК). Це портрети його улюбленої моделі Ати Закревської, яку живописець вважав еталоном жіночої краси. Софії Яхімецькій, яку називали музою краківських салонів, художник відверто зізнавався, що тільки жінки надаються до малювання. Створені Аксентовичем жіночі портрети свідчать про його живописну майстерність, але вже сучасники відзначали поверховість у відтворенні образу, захоплення зовнішньою красою, що «stało się w końcu powodem zbanalizowania jego sztuki». Дослідник польського мистецтва Т. Добровольський писав: «Dzisiaj nasz sąd o tym artyście nie jest aż tak pochlebny»¹⁴. Тим не менше, живописець своїми портретами вніс в національне малярство оригінальне бачення жіночого образу, підкреслюючи його особливий естетизм, шарм, лишаючи за межами своєї уваги соціальні проблеми сучасного йому суспільства.

Підводячи підсумок викладеного у статті матеріалу, зауважимо, що кожний історичний етап приніс в польський живопис нове розуміння важливості означеної теми. Кожна епоха внесла своє розуміння образу жінки, його значення в осмисленні загальної картини світу на кожному етапі історії мистецтва. Образ жінки вніс могутній емоційний струмінь в творчість кожного живописця, в якому б стилі чи напрямку він не працював. В портретах жінок художники втілювали проблеми, актуальні для свого часу. Тому можна зробити висновок, що жіночий портрет у творчості польських живописців віддзеркалює не лише історію національного мистецтва, а й національну історію в цілому.

Список скорочень:

LNGO – Lwowska Narodowa Galeria Obrazów
ММР – Muzeum Mazowieckie w Płocku

¹⁴ Т. Dobrowolski, *Sztuka Młodej Polski*, Warszawa 1963, с. 279.

MNK – Muzeum Narodowe w Krakowie
 MSL – Muzeum Sztuki w Łodzi
 MNW – Muzeum Narodowe w Warszawie
 MOTa – Muzeum Okręgowe w Tarnowie
 TUiR Warta S.A. – Towarzystwo Ubezpieczeń i Reasekuracji Warta S.A.

Література

Dobrowolski T., *Sztuka Młodej Polski*, Warszawa 1963.
 Krzysztofowicz-Kozakowska S., Stolot F., *Klasycyzm*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000.
 Krzysztofowicz-Kozakowska S., Stolot F., *Młoda Polska*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000.
 Krzysztofowicz-Kozakowska S., Stolot F., *Międzywojnie*, [w:] *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000.
Wielkie muzea. Muzeum Narodowe w Krakowie, Warszawa 2007.
 Островский Г., *Ян Матейко*, Москва 1955.
 Овсійчук В., *Класицизм і романтизм в українському мистецтві*, Київ 2001.
 Светлов И., *Восточная Европа*, [w:] *История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала XX века*, Санкт-Петербург 2004.
 Ріпко О., Овсійчук В., *Львівська Картинна галерея*, Київ 1982.

Streszczenie

Wizerunki kobiet w malarstwie polskim na przełomie XVIII i XX wieku: kontekst historyczny i artystyczny

W artykule opisano dzieła polskich malarzy z przełomu XIX i XX wieku, zawierające wizerunki kobiet, ukazano specyfikę proponowanych tematów w celu określenia ich ewolucji. Analizie poddane zostały dzieje malarstwa polskiego na przykładzie prac, które najwyraźniej odzwierciedlały jego charakterystyczne cechy. Należy zauważyć, że temat kobiecy przekształcał się w zależności od wielu czynników – preferencji estetycznych, warunków społecznych, stylów i trendów, które dominowały w sztuce danego okresu. Szczególna uwaga poświęcona jest tematowi kobiet w pracach malarzy końca XIX – początku XX wieku. Ponieważ w tym czasie portret kobiecy to szczególnie ważny temat malarstwa, wizerunki stawały się odzwierciedleniem zarówno konkretnej osoby, jak i epoki.

Summary

The image of women in Polish painting in the late eighteenth – early XX century: the historical and artistic context

In the article the works of Polish painters of the late eighteenth – early XX century. Which embodied the image of women are described. In the article the task to reveal specifics of the proposed topics, to define its evolution in Polish painting on the example of works in which most clearly reflected its characteristic features. It is noted that the theme of women evolved its depending on a number of factors – aesthetic preferences, social conditions, styles and trends that dominated in the art of a particular period. Special attention is devoted to the theme of women in the work of painters of the late XIX – early XX century. Because during this time the female portrait is especially important genre of painting, which revealed not only as deeply as the image of a specific person, but the image of the era. In the article the works, J. Matejko, H. Rodakowski, O. Boznańska, S.I. Witkiewicz, T. Axentowicz and others.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.05>

Mirosław ŁAPOT

Sprawa dyscyplinarna Henryka Machnickiego, nauczyciela Gimnazjum w Kołomyi – karta z dziejów szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX w.

Słowa kluczowe: Galicja, gimnazjum, nauczyciel, relacje polsko-ukraińskie, relacje polsko-żydowskie.

Keywords: Galicia, middle school, teacher, Polish-Ukrainian relations, Polish-Jewish relations.

W Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy we Lwowie, w zespole Kuratorium Krajowej Rady Szkolnej (fond 178, opis 1), w teście archiwalnej opatrzonej sygnaturą 443 zgromadzono materiały ze śledztwa przeprowadzonego w 1879 r. przez Radę Szkolną Krajową (RSK) w sprawie nauczyciela gimnazjalnego w Kołomyi Henryka Machnickiego. Dotyczą one, co prawda, sprawy jednostkowej, nieznanego szerzej nauczyciela, mają jednak znaczącą wartość, gdyż jak w soczewce skupiają złożone problemy galicyjskich szkół średnich końca XIX w. Po pierwsze, odsłaniają wewnętrzne realia kształcenia i wychowania w gimnazjum galicyjskim doby autonomicznej. Po drugie, ujawniają problemy oświatowe na tle złożonych stosunków narodowościowo-religijnych we wschodniej części Galicji. Po trzecie, rzucają światło na postępowanie władz szkolnych w przypadku przekroczenia lub niedopełnienia obowiązków przez nauczyciela.

Walorem wykorzystanych w artykule dokumentów są okoliczności ich powstania. Śledztwo dyscyplinarne wymagało pozyskania informacji niejawnych, nieoficjalnych, od możliwie najszerszego grona informatorów. Znaleźli się wśród nich zatem nauczyciele, ale i uczniowie, ich rodzice oraz osoby postronne, których głos jest nieobecny w oficjalnych pismach związanych z życiem szkoły, takich jak: sprawozdania z konferencji nauczycielskich, raporty wizytacyjne inspektorów szkolnych czy coroczne sprawozdania szkolne. Uzyskane w ten sposób informacje inspektorzy szkolni selekcjonowali i analizowali w celu

uzyskania obiektywnego stanu rzeczy i wydania sprawiedliwego wyroku. By uniknąć stronniczości, śledztwo przeprowadzili niezależnie od siebie dwaj inspektorzy Rady Szkolnej Krajowej (RSK). Związane z nim dokumenty odsłaniają zatem – jak można domniemywać – wiarogodny obraz pracy gimnazjum. Należy jednak pamiętać, że przedstawione w dokumentacji archiwalnej fakty eksponują negatywne strony pracy dydaktyczno-wychowawczej Gimnazjum w Kołomyi, nie dają zatem podstaw do daleko idących uogólnień odnośnie do funkcjonowania całej placówki.

Kołomyja i tamtejsze gimnazjum

Kołomyja była miastem o charakterystycznym dla ziem leżących na wschód od Sanu składzie narodowościowym mieszkańców. Na początku XX stulecia w Kołomyi i okolicy mieszkało 7850 grekokatolików, 8244 rzymskich katolików i 16 750 wyznawców judaizmu¹. Dominowali więc Żydzi, a obok nich znaczący odsetek stanowili Polacy i Ukraińcy.

Stosunki narodowościowe w Kołomyi odzwierciedlały ogólne tendencje demograficzne na tych terenach. Otóż Żydzi, stanowiący około 11% ogółu ludności Galicji, byli skoncentrowani w dużych miastach i miasteczkach, w wielu z nich przeważając, np. w Brodach, Stanisławowie, Tarnopolu, Stryju, Drohobyczu czy będącej przedmiotem niniejszego opracowania Kołomyi. Polacy dominowali we Lwowie i w niektórych mniejszych miastach, natomiast ludność ukraińska zamieszkiwała głównie na wsi.

Autonomia galicyjska dała możliwość organizowania szkolnictwa przez mieszkańców danego kraju. Konstytucja z 21 grudnia 1867 r. stanowiła, że „wszystkie szczepy narodowe w państwie są równouprawnione i każdy szczep narodowy ma prawo strzeżenia i pielęgnowania swej narodowości i swego języka”². Ustawodawstwo stworzyło zatem fundament pod równouprawnienie narodów w tworzonego systemie szkolnym, w praktyce jednak o jego kształcie decydował układ sił politycznych. W Galicji autonomicznej władzę sprawowało polskie ziemiaństwo, prowadząc konserwatywną politykę wobec chłopów polskich i ukraińskich. Ludność ukraińska mieszkała w większości na wsi, inteligencja była nieliczna i składała się głównie z duchowieństwa unickiego. Kurialna ordynacja wyborcza utrudniała Ukraińcom wprowadzenie swoich przedstawicieli do Sejmu Krajowego.

Ustawa szkolna zatwierdzona przez cesarza 22 czerwca 1867 r. postanawiała, iż o języku wykładowym szkoły ludowej decyduje organ utrzymujący szkołę,

¹ I. Monolatiy, *Zabutyj swit – kołomyjski Jewrej*, [w:] *Hebrejs'kyj use-svit Halycyny*, „Ji». Niezależnyj kulturolohičnyj časopys”, Lwiv 2007, nr 48, s. 213.

² J. Chlebowczyk, *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodziotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX w.)*, Warszawa 1983, s. 334.

przy czym drugi język (polski lub ukraiński – wówczas ruski) był przedmiotem obowiązkowym. W szkołach średnich prywatnych o języku wykładowym decydował organ lub osoba je utrzymująca, a w szkołach średnich, utrzymywanych ze środków publicznych, językiem wykładowym miał być język polski. Wyjątkiem był wykład języka ukraińskiego w Gimnazjum Akademickim we Lwowie, początkowo tylko w pierwszych czterech klasach, a we wszystkich od roku 1878. Ustawa dopuszczała możliwość wykładu niektórych przedmiotów w języku ukraińskim na specjalne życzenie rodziców, po uprzednim zatwierdzeniu przez RSK. Rada nie miała prawa powoływania nowych gimnazjów ukraińskich, takie prawo zostało zastrzeżone dla Sejmu Krajowego³.

Obecność języka ukraińskiego jako wykładowego, a także jako przedmiotu wykładowego, była kwestią sporną również w środowisku ukraińskim. Stronnictwo moskalofilskie odmawiało mu statusu odrębnego języka, uważając, że Ukraińcy współtworzą z Rosjanami jeden naród. Jego zwolennicy posługiwali się mieszaniną języka rosyjskiego z cerkiewno-słowiańskim. Postawa taka była rozpowszechniona wśród części duchowieństwa unickiego. Obóz ów dostarczył wielu nauczycieli przeprowadzających rusyfikację ludności unickiej na Chełmszczyźnie pod rządami carskiej Rosji. Wpływ stronnictwa moskalofilów osłabł dopiero pod koniec XIX w., gdy Watykan i Wiedeń poparły młody ruch narodowy ukraiński, zaniepokojony działaniami duchowieństwa unickiego na rzecz sojuszu z Rosją⁴. Język ukraiński (ruski) był promowany szczególnie przez owo środowisko.

Gimnazjum Akademickie we Lwowie było przez dłuższy czas jedyną szkołą średnią ukraińską w Galicji. Inicjatywy wokół powołania nowych placówek ukraińskich były udziałem przywódcy klubu ukraińskiego w Sejmie Krajowym Juliana Romańczuka. W 1875 r. złożył on w sejmie wnioski o stworzenie odrębnego gimnazjum w Przemyślu. Sejm po burzliwych dyskusjach dopiero w 1887 r. zezwolił na utworzenie klas paralelnych ukraińskich w polskim gimnazjum, z których w 1895 r. powstało samodzielne gimnazjum. Podobnie było w latach 1892–1900 w Kołomyi i 1898–1906 w Tarnopolu, gdzie pełne gimnazja utworzono z uruchamianych co roku klas paralelnych. W Stanisławowie zaś w 1905 r. powołano od razu pełne gimnazjum ukraińskie⁵. W roku szkolnym 1902/1903 w 4 gimnazjach ukraińskich było 2105 uczniów, a w 1908/1909 już 3850, odpowiednio w polskich gimnazjach i szkołach realnych na terenie Galicji Wschodniej – 9486 i 15 247⁶.

Gimnazjum w Kołomyi uruchomiono w 1861 r. Kształciła się w nim młodzież polska, ukraińska i żydowska. W roku 1875 gimnazjum przeniesiono do nowego

³ J. Miąso, *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 34, s. 53.

⁴ Tamże, s. 54–55.

⁵ Tamże, s. 64.

⁶ Tamże, s. 65.

w Gimnazjum w Stanisławowie (pozostał na stanowisku do roku 1917). Nauczycielami byli znani naukowcy i działacze społeczni, część z nich pracowała w Gimnazjum Akademickim we Lwowie. Byli to I. Rakowskyj, L. Salo, O. Suszko, O. Czajkiwskyj, M. Rybaczek, L. Kuzma, K. Poljanskyj, A. Androchowicz, I. Franczuk i inni. Gimnazjum się rozwinęło dzięki coraz większemu dopływowi uczniów – w roku 1900/1901 uczęszczało do niego 338 gimnazjalistów, dziesięć lat później było już 725 uczniów. Niemal wszyscy byli Ukraińcami⁹.

Śledztwo dyscyplinarne w sprawie H. Machnickiego

Henryk Machnicki nauczał w Gimnazjum w Kołomyi historii z geografią oraz języka polskiego. Jego praca dydaktyczna nie zwracała szczególnej uwagi inspektorów szkolnych wizytujących co roku tę placówkę. Machnicki był aktywny w środowisku pozaszkolnym, inicjując przedsięwzięcia kulturalne. Jednym z nich był dwutygodnik „Ogniwo”, poświęcony sprawom literackim, naukowym i społecznym. Ukazywał się od roku 1877 w Kołomyi. Łamy pisma w dużej mierze wypełniali nauczyciele miejscowego gimnazjum.

W roku 1879 do RSK we Lwowie wpłynęła skarga na postępowanie nauczyciela. 6 lipca 1879 r. RSK wysłała inspektora szkolnego księdza Bazylego Ilnickiego dla zbadania sprawy na miejscu. Sprawozdanie z dochodzenia Ilnicki złożył już 12 lipca 1879 r.¹⁰ Nie wszyscy jednak mający zeznawać byli w owym czasie obecni (na przykład dyrektor Kruczkowski), śledztwo zatem kontynuowano, powierzając je drugiemu inspektorowi. W dniach 30 sierpnia – 2 września dochodzenie w Kołomyi dokończył inspektor Antoni Sołtykiewicz, jego wyniki spisał 5 września 1879 r.¹¹ A. Sołtykiewicz znał tamtejsze gimnazjum, ponieważ przeprowadzał w nim regularnie wizytacje oraz egzaminy dojrzałości.

Śledztwo miało wyjaśnić dwie sprawy. Pierwsza była natury obyczajowej, dotyczyła romansu Machnickiego z żoną innego nauczyciela, Rudnickiego. Anonimowe donosy się potwierdziły. Jak wyjaśnił w raporcie A. Sołtykiewicz:

Machnicki był codziennym gościem Rudnickich, a to w rozmaitych porach dnia, zachowywał się w domu ich jak w swoim własnym bez żenady, ukazywał się na miejscach publicznych zawsze tylko przy boku p. Rudnickiej, z nią tylko bawił się i konwersował na balach, w teatrze itp. nie odstępując jej wcale, z nią zostawał wieczorami w domu, gdy mąż wychodził, [...] przyjmował gości, odprowadzał ją do domu, gdy mąż poszedł po spacerze z drogi do piwiarni lub w towarzystwa muzyczne, z nią przesiadywał na balkonie, czytając jej książki; wyjeżdżał z nią z Kołomyi i wracał w jej

⁹ I.E. Kurljak, *Ukrajinska himnazijna oswita u Halyczyni (1864–1918 rr.)*, Lwów 1997, s. 13; S. Pacholkiv, *Ukrajinska intelihencija u Habsburskij Halyczyni: oswiczena werstwa j emancypacija nacji*, Lwów 2014, s. 234, 517.

¹⁰ Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowy [dalej: CDIAUL], fond 178, opis 1, sygn. 443, k. 5, 26–31.

¹¹ Tamże, k. 7–12.

towarzystwie, a sześciotygodniowe ferie tegoroczne z nią podróżował i z nią bawił w kąpielach morskich [...] ¹².

Wywołanie skandalu obyczajowego nie było jedynym zarzutem, jaki postawiono Machnickiemu. Otóż doniesiono także, iż znieważa on uczniów Ukraińców i język ukraiński. Inspektorowie Ilnicki oraz Sołtykiewicz przesłuchiwali uczniów, by wyrobić sobie zdanie na temat postępowania oskarżonego nauczyciela. Z zeznań wyłonił się spójny obraz traktowania gimnazjalistów ukraińskich. Przy przedstawianiu się nowej klasie Machnicki zapytywał uczniów o obrządek, a gdy usłyszał o greckim, pluł i mówił „swynia mój”, albo też: „swynia dwunożna, z zakreconym ogónkiem” ¹³. Nauczyciel nie znał języka ukraińskiego, zapamiętał jednak pewne wyrazy i zwroty i wtrącał je w sposób prześmiewczy w toku lekcji. Na przykład miał zwyczaj lekceważącego, drwiącego śpiewania pieśni religijnych; podczas lekcji zawodził: „Światy Boże, Światy krepki, Światy ne bezsemrtny, pomyśl nas” albo: „Hospody pomyśl”. Wyśmiewał ukraińskie imiona i nazwiska. Wyzywał też słowami:

Kamienie tłuc, żydom wory nosić, psy bić, drzewo rąbać, w piecach żydom palić, za pługiem chodzić, świnię, gęsi, kury paść – nie do szkoły chodzić!

lub:

Każ się porąbać i w piecu spalić, a będzie gospodarzowi ciepło, to ci podziękuję. Idź się utopić, a ja ci w tym pomogę. Powieś się, a dam ci 4 centy na sznurek. Czy masz febrę, czyś sparaliżowany, czy cię cholera napadła ¹⁴.

Lista przezwisk obejmowała m.in. określenia: Baszkirze, Moskalu, Kałmuku, Kirgizie, Turku, Tatarze, koniu, osle kwadratowy, bawole, osle z bukowińskich lasów, darmozjadzie, świniarzu, gówniarzu, świńskie ryło, mordo psia ¹⁵.

Nauczyciel odnosił się także niewłaściwie do zwyczajów związanych z obrządkiem greckokatolickim. Katecheta Mikołaj Łepki zeznał, iż uczeń klasy czwartej, Krasicki, skarżył się, że gdy się żegnał zgodnie z obrządkiem greckim trzykrotnie, Rudnicki powiedział: „dość jest żegnać się jeden raz” ¹⁶. Zeznano, iż na przykład w klasie szóstej na lekcji historii Machnicki stwierdził:

Starożytni Rzymianie mieli także obrazy i kłaniali się przed nimi, ale nie przed takimi bohomazami, jak np. tutaj (w Kołomyi) jest figura koło cerkwi, gdzie człowiek idąc, wołałby plunąć (i sam plunął) niż czapkę zdjąć ¹⁷.

¹² Tamże, k. 9.

¹³ Tamże, k. 15. Uczeń Michał Józwik zeznał, że te powiedzenia nie miały charakteru złośliwości, lecz bardziej żartu; w ten swoisty sposób nauczyciel starał się zyskać poufalość podopiecznych (k. 76 verso).

¹⁴ Tamże, k. 15.

¹⁵ Tamże, k. 15 verso.

¹⁶ Tamże, k. 27 verso.

¹⁷ Tamże, k. 15.

Na lekcji zaś w klasie trzeciej uczniowie zapamiętali taki oto passus z wypowiedzi nauczycielskiej:

Teraz ksiądz ma 10 mórg gruntu, a 20-ro dzieci. Nie może więc myśleć przy odprawianiu mszy o Bogu, tylko jakby te dzieci wykarmić, aby grad zboża w polu nie wytłukł, jakby ślepemu koniowi oko zalepić, aby go można było na jarmarku za dobrego sprzedać, musi swoich parafian odzierać, aby je utrzymywać. U każdego fajka na długim cybuchu, i je, i pije, nosząc wielki brzuch przed sobą¹⁸.

Karygodne zachowanie nauczyciela odczuli boleśnie także wyznawcy judaizmu. Ucznia Schächtera i innych Żydów Machnicki pytał, czy uczestniczyli w święcie Trąbek (Sądny Dzień – kończący Dziesięć Dni Pokuty, związanych z postem i oczyszczeniem z grzechów), obchodzonym corocznie nad rzeką Prut. Następnie stwierdził, że podczas niego Żydzi wytrząsają swe grzechy, a że Żydów w Kołomyi jest dużo, nad potokiem „było dużo smrodu”. Machnicki rozpiął też koszulę ucznia, sprawdzając, czy ten ma pod nią tzw. ciceles¹⁹. Praktykę tę stosował także wobec innych gimnazjalistów. Uczeń Izrael Goldhaber zeznał:

już w klasie I rewidował mnie pod koszulą, a gdy znalazł cices, zaczął mi wyrzucać: Fe, odrzuć to, co to jest, na co to nosisz, i cóż to ma znaczyć, abym tego więcej nie widział, abyś mi się tych głupstw wystrzegł²⁰.

W klasie III podczas odpytywania ucznia Żyda z gramatyki języka polskiego Machnicki stwierdził:

ty się uczysz, ale cóż z tego, kiedy nie umiesz mówić. To pochodzi stąd, że ci porosły włosy przed oczyma, które ci zasłaniają i przeszkadzają; obetnij to, abyś mi nie przychadzał na godzinę, kiedy nie obetniesz²¹.

Uczeń zrobił tak, jak mu polecił nauczyciel, wbrew jednak woli religijnego ojca, wywołując konflikt w rodzinie. O obecności Żydów w Polsce zaś Machnicki ogólnie wypowiedział się w taki oto sposób: „Żleście się wywdzięczyli; przyjęto was dla handlu, a wy szachrujecie; nie wiecie, jak się wywdzięczyć”²². Sugerował, że Żydów należy powystrzelać; mówił to, koślawiąc polszczyznę, podobnie do Żydów zajmujących się handlem²³.

Wiele uwag krytycznych zebrał Machnicki za sposób nauczania. Otóż nie objaśniał historii, lecz czytał z podręcznika lub kazał czytać samym uczniom. Sposób sprawdzania wiedzy był nieprzemyślany, często wrywkowy i przybie-rający karykaturalne formy, np. pytał: „Co jedzą Amerykanie na śniadanie”, a stopnie stawiał wedle upodobania²⁴.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Frędzle u kamizelki, noszone na co dzień przez ortodoksów, przypominające o Bożych prawach.

²⁰ Tamże, k. 74 verso.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Tamże, k. 72.

²⁴ Tamże, k. 28.

Machnicki stosował także kary fizyczne w postaci klęczenia w klasie lub na korytarzu. Gdy uczeń odpowiedział źle, „kazał klęczeć nie tylko poszczególnym uczniom, lecz całym ławkom”²⁵. Karę tę szczególnie dotkliwie odczuwali Żydzi, którym religia zabraniała klęczenia (był to akt bałwochwalstwa). Gdy się wzbranił, zmuszał ich, „przy tem postępował gwałtownie, unosił się, szturchał uczniów, targał czasem za uszy lub włosy”²⁶. Klęczeli nawet półtorej godziny²⁷. Za nieznaczne błędy, np. przekręcenie słowa, karał całą klasę. Swoim sposobem nauczania zachwiał w uczniach wiarę w sprawiedliwą ocenę w szkole, wyrobił natomiast w nich przekonanie, że ma sadystyczne usposobienie, a sekowanie sprawia mu przyjemność. Jego pseudowarsztat wychowawczy uzupełniał jeszcze jeden rodzaj kary: „odpisywanie kilkaset lub nawet kilka tysięcy razy jednego słowa lub krótkiego zdania”²⁸.

Rejestr stwierdzonych w trakcie dochodzenia nagannych zachowań Machnickiego uzupełnia jeszcze jedno zdarzenie. Podczas lekcji historii przed jej zakończeniem Machnicki opuścił klasę. Nie pojawił się w niej także po dzwonku. Uczniowie obawiali się opuścić klasę bez nauczyciela, choć powinni przejść do innej, gdzie miała się odbyć lekcja rysunku. Z klasy wyszedł uczeń o nazwisku Mück. Na korytarzu zauważył go Machnicki, wciągnął z powrotem do sali i wytargał za włosy, wyrывая kosmyk. Gdy ochłonął, następnego dnia na osobności wypytał Mücka, komu mówił o zajściu. Ten odpowiedział, że ze strachu przed nim nie doniósł nikomu, choć namawiali go do tego koledzy. Nauczyciel obiecał Mückowi ocenę dobrą z historii pod warunkiem, że ten poda nazwiska wspomnianych kolegów, tych zaś szykanował, obniżając oceny i sprawowanie. W trakcie dochodzenia okazało się, że przed całym zajściem byli to najlepsi uczniowie w klasie (lokata 1, 2 i 5 – przyznawano je corocznie podczas klasyfikacji), nagle obniżenie ocen w sposób oczywisty wskazywało na stronnictwo nauczyciela²⁹.

Wśród przesłuchiowanych osób był także sam Machnicki. Inspektor Sołtykiewicz wypytywał podejrzanego o wszystkie zapalne sprawy, czyli relacje z Rudnicką, stosunek do uczniów Ukraińców oraz Żydów, stosowane metody nauczania i wychowania oraz o podejście do obowiązków służbowych. Nauczyciel przedstawił swoją wersję wydarzeń. Co do niemoralnych kontaktów z Rudnicką podkreślił, że z Rudnickim znają się do dziecka, wychowywali się po sąsiedzku i że z jego rodziną wiązą go zażyłe kontakty natury przyjacielskiej i towarzyskiej. Przedstawiał się w roli opiekuna rodziny, wskazując na nieujawnione w trakcie śledztwa kłopoty finansowe oraz nie najlepsze zdrowie Rudnickiego. Odnośnie do spraw szkolnych zaprzeczył oskarżeniom o szykanowanie

²⁵ Tamże, k. 9 verso.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, k. 72.

²⁸ Tamże, k. 10.

²⁹ Tamże, k. 28.

uczniów innych wyznań lub stawiał się w lepszym świetle, wskazując na humorystyczny wymiar swoich zachowań³⁰.

Kadra pedagogiczna w kryzysie

Sprawa Machnickiego okazała się przysłowiowym wierzchołkiem góry lodowej. Obecność inspektorów w charakterze śledczych ośmieliła różne osoby do ujawnienia kolejnych nieprawidłowości w życiu szkolnym. W trakcie śledztwa wyszło na jaw naganne zachowanie także innych nauczycieli.

Dużego rozgłosu nabrał stosunek do języka ukraińskiego suplenta Jana Warchoła³¹. Na lekcji języka greckiego w klasie IV, poświęconej dialektom greckim, stwierdził on, że spośród kilku dialektów ludów zamieszkujących Peloponez formę doskonałą uzyskał dialekt attycki i stał się językiem oficjalnym, a następnie szukał analogii w innych językach. Posłużył się wpierw językiem niemieckim, wyjaśniając, iż status języka piśmiennego uzyskał dialekt górnoniemiecki. Rozwijając dygresję, przeszedł do języków słowiańskich. Według zeznań uczniów, Warchoł stwierdził, że język polski jest najwyżej rozwinięty, rosyjski się rozwija, a małopruski (ukraiński) stoi najniżej i nie ma przed sobą perspektyw rozwoju z uwagi na prymitywizm posługującej się nim ludności³². W trakcie rozmowy z inspektorem Ilnickim Warchoł zaprzeczył oskarżeniu. Dodał, iż na lekcji mówił, że z języków słowiańskich bogatą literaturę mają polski, czeski i słowiański. Natomiast język małopruski ma kilku znaczących poetów, z których najważniejszy jest Taras Szewczenko³³.

9 lipca 1879 r. inspektor B. Ilnicki przesłuchiwał ucznia klasy II o nazwisku Niemirowski. Powodem była informacja, że dostarczone przez niego nauczycielowi J. Warchołowi usprawiedliwienie nieobecności nie zostało przyjęte. Ponieważ uczeń przebywał w bursie ukraińskiej, osobą upoważnioną do sporządzania usprawiedliwień był jej przełożony, Trembicki, ten zaś pisał po ukraińsku. Nauczyciel nie przyjął usprawiedliwienia, wyjaśniając, że nie rozumie pisma ukraińskiego. Odsyłany dwukrotnie przez J. Warchoła, Niemirowski był zmuszony udać się do gminy, gdzie uzyskał zaświadczenie napisane po polsku³⁴.

Przesłuchaniu poddano także przełożonego bursy, Trembickiego. W jego trakcie uważał się on, że polscy nauczyciele gimnazjum nie przyjmują usprawiedliwień pisanych po ukraińsku. Oprócz wspomnianego już Warchoła w ten spo-

³⁰ Tamże, k. 56.

³¹ Pojawia się w składzie osobowym gimnazjum z roku 1880 (*Sprawozdanie Dyrekcji CK. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1880*, Kołomyja 1880, s. 22).

³² CDIAUL 178, I, sygn. 443, k. 24.

³³ Tamże, k. 23 verso.

³⁴ Tamże, k. 23. Po spisaniu protokołu J. Warchoł z płaczem przyznał, że nie miał świadomości, iż swoim postępowaniem może kogoś urazić i prosił o łagodne potraktowanie (k. 30).

sób postępowali jeszcze suplenci Wróbel i Maciulski³⁵. Trembicki interweniował w tej sprawie u dyrektora szkoły Kaliksta Kruczkowskiego³⁶, ten jednak odpowiedział mu: „ja nie mogę nauczycieli zmuszać, żeby przyjmowali świadectwa w ruskim języku, kiedy nie umieją czytać [w tym języku – objaśn. M.Ł.]”³⁷.

Postać Kruczkowskiego w niekorzystnym świetle ukazuje jeszcze jedna sprawa. Otóż podczas konferencji nauczycielskiej poddał on pod głosowanie wniosek: „Czy świadectwa [usprawiedliwienia] po rusku pisane uwzględnić należy lub nie”. Większość nauczycieli, z wyjątkiem Ukraińców oraz Wincenego Stroki³⁸ i Bergera, opowiedziała się za nieuznawaniem dokumentów pisanych w języku ukraińskim, przynoszonych do szkoły przez uczniów³⁹.

Zeznania innych uczniów wykazały, że postawa Kruczkowskiego wobec języka ukraińskiego, który *notabene* znał, nie była pozbawiona uprzedzeń. Podczas zastępstwa za nauczyciela języka ukraińskiego Jana Wołczuka dyrektor demonstracyjnie na oczach uczniów wymazał w dzienniku lekcyjnym pismo ukraińskie nauczyciela, kreślącego uwagi na temat nieobecnych uczniów, i napisał na marginesie: „językiem wykładowym jest język polski”⁴⁰. Uczniowie komentowali to wydarzenie w szkole i w domu.

W trakcie zeznań sam Kruczkowski zaprzeczył, iż usuwał w dzienniku uwagi skreślone po ukraińsku. Tłumaczył, że sam zna ten język i go używa⁴¹. O wspomnianym Trembickim stwierdził, że jest uparty w pisaniu usprawiedliwień w języku ukraińskim (zwrócił się do niego słowami: „nie chcesz po polsku, możesz Pan napisać po niemiecku, po łacinie, lub w jakimkolwiek języku takim, który nauczyciel rozumie”)⁴².

Złe światło na środowisko nauczycielskie gimnazjum rzucało postępowanie kolejnego nauczyciela Antoniego Kosiby. Wywołał on skandal obyczajowy z suplentką w miejscowej szkole ludowej, dając „powód do pogadanek uwłaczających stanowisku obojga”⁴³. Ponadto Kosiba był stronnikiem wobec niektórych

³⁵ Tamże, k. 26.

³⁶ Kalikst Kruczkowski (ur. 1815) w 1848 był nauczycielem gimnazjalnym w Nowym Sączu, a w latach 1856–1862 pełnił tam funkcję dyrektora. Nie ulegał władzom administracyjnym i w stosunku do młodzieży kierował się daleko posuniętym patriotyzmem, narażając nawet własne stanowisko z tego powodu. W roku 1861 został pozbawiony dyrektorstwa i przeniesiony do Gimnazjum św. Anny w Krakowie na stanowisko nauczyciela. Pracował tam do 1866 r. Z Krakowa przybył do Wadowic; pełnił obowiązki dyrektora w gimnazjum od 5 lutego 1868 do 23 czerwca 1872 r., po czym przeniósł się do Kołomyi, gdzie został dyrektorem gimnazjum: <http://www.genealogia.okiem.pl/forum/viewtopic.php?f=45&t=20232> [dostęp: 8.05.2016].

³⁷ CDIAUL 178, 1, sygn. 443, k. 26 verso.

³⁸ Publikował swe prace we wspomnianym na wstępie artykule „Ogniowie”, np. W. Stroka, *Pogląd na życie i pisma Zygmunta Krasińskiego*, „Ogniwo” 1877, nr 1, s. 3–5; nr 2, s. 11–13.

³⁹ CDIAUL 178, 1, sygn. 443, k. 26 verso.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, k. 23 verso.

⁴² Tamże, k. 32.

⁴³ Tamże, k. 28.

uczniów i publicznie w obecności uczniów wywołał kłótnię z nauczycielem W. Stroką⁴⁴.

Sam Kosiba dystansował się od środowiska nauczycielskiego, przedkładając nad nie towarzystwo miejscowych oficerów, przed którymi mówił o kolegach z pracy, iż „nic nie umieją itp. i że on jeden jest światłem gimnazjum”⁴⁵.

W trakcie dochodzenia dyscyplinarnego, wywołanego sprawą Machnickiego, z przesłuchań nauczycieli, rodziców i uczniów wyłania się zatem zły obraz życia wewnętrznego szkoły. W sprawozdaniu A. Sołtykiewicza czytamy:

Nauczyciele robią, cokolwiek im się podoba – a niektórzy z nich robią nie najlepiej. Dyrektor często choruje, latem wyjeżdża na kąpiel; wiele może z tego nie wie, co się tu dzieje – a jeżeli wie, to patrzy przez palce. Gimnazjum w rozprężeniu i upadku⁴⁶.

Konsekwencje śledztwa

Na posiedzeniu Rady Szkolnej Krajowej 14 sierpnia 1879 r., któremu przewodniczył prezydent Namiestnictwa Filip Zaleski, postanowiono upomnieć nauczyciela Jana Warchoła⁴⁷. Sprawa Machnickiego nie mogła się skończyć tak łagodnie. Zarówno B. Ilnicki, jak i A. Sołtykiewicz, w wyniku przeprowadzonego dochodzenia zgodnie, choć niezależnie od siebie, stwierdzili, iż postępowanie H. Machnickiego było naganne i nie może on pozostać w gimnazjum kołomyjskim. B. Ilnicki skonstatował:

dalsze pozostawienie Machnickiego na dotychczasowej posadzie w Kołomyi stało się niemożliwym. Tudzież że dyrektor Kruczkowski niezdolnym jest sprawować dalej swój urząd i że potrzebnem, nawet koniecznem jest zastąpić go jak najrychlej przez męża energicznego, przy tem wyrozumiałego, a co do ruskiej narodowości oględnego i takową za uprawnioną uznającego⁴⁸.

W raporcie A. Sołtykiewicza Machnicki jest przedstawiony w nieco cieplejszym świetle. Inspektor pisał między innymi, iż Machnicki, chcąc popisać się dowcipem lub w chwili zdenerwowania,

pozwał sobie wycieczek niegodnych przeciw Rusinom i Żydom, tj. przyzywał uczniów prostackimi wyrazami [przez co mógł wywołać wrażenie], że jest wrogo dla tej części uczniów usposobiony. [...] Czy Machnicki, wplatając do swej nauki uwagi o stosunkach krajowych, potrącając o zwyczaje Rusinów lub Żydów, miał zamiar obrażania i szydzenia, to stanowczo twierdzić trudno, ale pozór przemawiał za tem, sama niewłaściwość postępowania zaś nie podlega wątpliwości⁴⁹.

⁴⁴ Tamże, k. 28 verso.

⁴⁵ Tamże, k. 29.

⁴⁶ Tamże, k. 26.

⁴⁷ Tamże, k. 53.

⁴⁸ Tamże, k. 31.

⁴⁹ Tamże, k. 10 verso–11.

Na posiedzeniu 6 września 1879 r., biorąc pod uwagę, że Machnicki nie był wcześniej karany ani upominany i że nie miał pełnej świadomości konsekwencji swego postępowania, namiestnik Zaleski postanowił przenieść go do innej szkoły i zawiesić pobory, przy czym część członków RSK była za całkowitym wydaleniem z zawodu⁵⁰.

19 września 1879 r. namiestnik hrabia Alfred Potocki w piśmie do Machnickiego poinformował go, że w trakcie dochodzenia dyscyplinarnego potwierdzono jego zażyłe kontakty z Rudnicką i zaniedbywanie lub niewłaściwe wykonywanie powinności nauczycielskich, a także używanie

[...] frazesów lub słów mogących wzbudzić podejrzenie nienawiści narodowościowej lub religijnej, pozwalając sobie wcale niestosownych aluzji do obrządku ruskiego i zwyczajów rytualnych Żydów, tak że tłumacząc postępowanie w sposób nawet dla niego najkorzystniejszy, przecież go trzeba winić [...] ⁵¹.

W świetle potwierdzonych zarzutów nie powinien już być nauczycielem, ale ponieważ wcześniej nie było przeciw niemu żadnych skarg, potraktowano go łagodnie i podjęto decyzję o przeniesieniu.

Na posiedzeniu RSK 8 listopada 1879 r., któremu przewodniczył Potocki, zadecydowano o przeniesieniu Machnickiego do Gimnazjum w Bochni⁵², lecz stało się to dopiero 28 lutego 1880. Dyrektora Kruczkowskiego postanowiono pozostawić na stanowisku do końca bieżącego roku szkolnego, a potem rozpatrzyć sprawę zatrudnienia nowego dyrektora⁵³. Realizacja owych decyzji znajduje potwierdzenie w innym źródle. Jak dowiadujemy się ze *Sprawozdania Dyrekcji CK. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1880*, reskryptem z 18 lutego 1880 r. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu postanowiło przenieść Machnickiego do CK. Gimnazjum niższego w Bochni. K. Kruczkowski jednak zachował funkcję dyrektora⁵⁴.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule wydarzenia rzucają światło na charakter pracy gimnazjum galicyjskiego na prowincji i kontaktów polsko-ukraińsko-żydowskich na polu oświaty. Kołomyja była jednym z typowych miast galicyjskich, w których polski charakter szkoły nie odpowiadał charakterowi narodowo-religijnemu miejscowego społeczeństwa. Na pierwszy plan prowadzonego śledztwa wysunęła się sprawa traktowania uczniów ukraińskich. Większość

⁵⁰ Tamże, k. 54.

⁵¹ Tamże, k. 79.

⁵² Tamże, k. 55.

⁵³ Tamże, k. 88.

⁵⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji CK. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1880*, Kołomyja 1880, s. 23.

kadry nauczycielskiej stanowili Polacy, z których część nie znała w ogóle języka ukraińskiego. Sytuacja ta komplikowała codzienne kontakty z uczniami i – jak się okazuje w świetle analizowanej sprawy – prowadzenie dokumentacji szkolnej. W sedno problemu trafił w swoim raporcie B. Ilnicki, zwracając uwagę, iż władze szkolne powinny staranniej dobierać nauczycieli pracujących w gimnazjach na prowincji:

W ogólności w szkołach wschodniej Galicji pożądanymi są dyrektorowie, którzy wzięli się w nasze stosunki, którzy je przeto dokładnie pojmują i którzy by znali ruski język – żeby móc ocenić należyte czynności katechety, kontrolować ich działanie – i wszelkie złozenia lub nadużycia sprostowywać i usuwać⁵⁵.

Nieuznawanie usprawiedliwień w języku ukraińskim i tłumaczenie, że w gimnazjum obowiązuje język polski jako wykładowy, nie było zgodne z prawem. Język ukraiński był bowiem jednym z języków krajowych i pisma w tym języku powinny być respektowane w obiegu szkolnym, szczególnie jeśli w szkole byli uczniowie Ukraińcy i był nauczany język ukraiński.

W tym kontekście zwraca uwagę sposób postępowania Rady Szkolnej Krajowej. Nie bez powodu pierwszym inspektorem wysłanym do Kołomyi dla zbadania zaistniałych na miejscu problemów był ksiądz Bazyli Ilnicki. Ten wychowanek Uniwersytetów we Lwowie i Wiedniu był od 1867 r. członkiem RSK i dyrektorem Gimnazjum Akademickiego we Lwowie. Za jego kierownictwa, zgodnie z rozporządzeniem RSK, gimnazjum poddano ukrainizacji. Wprowadzono język ukraiński jako wykładowy, stworzono pierwsze podręczniki w tym języku, a w 1878 r. przeprowadzono pierwszy egzamin maturalny w owym języku, przygotowując odpowiednio procedurę egzaminowania⁵⁶. Była to jedyna tego typu szkoła we Lwowie. Ilnicki zatem doskonale rozumiał położenie i potrzeby ukraińskiego szkolnictwa średniego. Decydując się na posłanie go do Kołomyi, namiestnik A. Potocki widział w Ilnickim człowieka kompetentnego do orzekania w sprawach dotyczących języka ukraińskiego w gimnazjum na prowincji i z pewnością spodziewał się potwierdzenia niekorzystnych dla polskich nauczycieli doniesień. Istotne, że dochodzenie Ilnickiego nie odbiegało od procedur obowiązujących w przypadkach postępowań dyscyplinarnych wobec nauczycieli. Inspektor wykazał się obiektywizmem, profesjonalnym podejściem do swych obowiązków, w którym nie można dostrzec stronniczości na rzecz uczniów ukraińskich. Jego spostrzeżenia potwierdził drugi z inspektorów, Polak Sołtykiewicz. Relacja Sołtykiewicza wskazuje, że i polscy inspektorzy wykazywali się uczciwym podejściem do ukraińskich ambicji oświatowych. Sposób przeprowadzenia śledztwa i podjęte decyzje nie pozostawiają złudzeń co do intencji Rady Szkolnej Krajowej. Mimo iż wiodącą rolę odgrywali w niej Polacy, byli gotowi potępić naganne zachowanie kadry pedagogicznej polskojęzycz-

⁵⁵ CDIAUL 178, 1, sygn. 443, k. 31.

⁵⁶ S. Pacholkiv, dz. cyt., s. 222.

nego Gimnazjum w Kołomyi. Niestety, analizowana dokumentacja archiwalna przekonuje, iż kadra nauczycielska w prowincjonalnym mieście, jakim była Kołomyja, zachowywała się jak „we własnym folwarku”. Szkoła średnia pozostawała pod władzą *de facto* polską i miała polski charakter, z tego też względu nauczyciele Polacy czuli się w niej gospodarzami, bez skrzepowania wykorzystującymi uprzywilejowane stanowisko. Dopuszczali się zachowań nieodpowiednich nie tylko z racji wykonywanego zawodu, ale i relacji czysto ludzkich. Pytaniem otwartym pozostaje kwestia, czy podobne zajścia, jak w gimnazjum kołomyjskim, były normą, czy też wyjątkiem. Sprawa ta wymaga dalszych badań archiwalnych.

Bibliografia

- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi, fond 178, opis 1, sygn. 443.
- Chlebowczyk J., *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX w.)*, Warszawa 1983.
- Kurljak I.E., *Ukrajinska himnazijna oswita u Halyczyni (1864–1918 rr.)*, Lwów 1997.
- Miąso J., *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 34.
- Monolati I., *Zabutyj swit – kołomyjski Jewrej*, [w:] *Hebrejs`kyj use-svit Halyczyni*, „«ji» Niezależnyj kulturolohičnyj časopys”, nr 48, Lwów 2007.
- Nicieja S.S., *Kresowa Atlantyda. Historia i mitologia miast kresowych*, t. 4: *Kołomyja, Żabie, Dobromil*, Opole 2014.
- Sprawozdanie Dyrekcji CK. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1879*, Kołomyja 1879.
- Pacholkiv S., *Ukrajinska intelihencija u Habsburskij Halyczyni: oswiczena werstwa j emancypacija nacji*, Lwów 2014.
- Sprawozdanie Dyrekcji CK. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1880*, Kołomyja 1880.
- Stroka W., *Pogląd na życie i pisma Zygmunta Krasińskiego*, „Ogniwo” 1877, nr 1–2.
- www.genealogia.okiem.pl/forum/viewtopic.php?f=45&t=20232 [dostęp 8.05.2016].

Summary

The disciplinary case of Henryk Machnicki, a teacher in the middle school in Kolomyia – one page of the history of education in Galicia in the second half of 19th century

This paper has been based upon unknown archival materials stored in the Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv. The materials in question are relevant to the disciplinary proceedings conducted in the year 1879 by the Land Education Council, and concerning the case of Henryk Machnicki, a teacher in the middle school in Kolomyia. The documents in question show a broad spectrum of the problems connected with the functioning of middle schools in Galicia at the end of 19th century. They are concerned with the relations between nationalities (Poles and Ukrainians, and also Poles and Jews), the relations between a teacher and a student, the methods of upbringing applied in that period, the social status of a teacher, the code of decent conduct dominant in that period, and also with the actions taken by educational authorities towards teachers committing transgressions or failing to fulfill their duties.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.06>

Marek KUCIAPÍŃSKI

Rozwój społecznego szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim po II wojnie światowej drogą do powstania Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w 1966 r.

Słowa kluczowe: ognisko muzyczne, powszechne wychowanie muzyczne, pozaszkolna edukacja muzyczna, stowarzyszenie, szkoła muzyczna.

Keywords: music centers, general music education, extracurricular music education, association, school of music.

Wprowadzenie

Pomoc państwa po II wojnie światowej w upowszechnianiu kultury muzycznej pozwoliła nie tylko odbudować instytucje kulturalne, ale znacznie powiększyć ich liczbę, w porównaniu do przedwojennego stanu. Dotyczy to tradycyjnych i nowszych środków przekazu dóbr kulturalnych. Do pierwszych należą: szkolnictwo, filharmonie, teatry muzyczne, wydawnictwa, ruch amatorski; do drugich: radio, telewizja, przemysł muzyczny.

W pierwszych kilkunastu latach po wojnie zwracano mniejszą uwagę na rozwój wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących, skoncentrowano muzykowanie młodzieży na artystycznym ruchu amatorskim w rozbudowanej sieci domów kultury i świetlic zarówno w miastach, jak i na wsi. Zaznaczył się jednak w kilku pierwszych latach po wojnie rozwój szkół umuzykalniających i ognisk artystycznych¹, niezależnych organizacyjnie od szkół ogólnokształcących.

¹ W kwietniu 1945 r. powstał projekt reorganizacji szkolnictwa muzycznego według projektu z 1931 r. opracowanego przez Janusza Mikettę. W tym okresie ustalony był i realizowany pierwszy plan rozwoju instytucji, zrzeszeń, umuzykalniających i ognisk muzycznych. J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Historia muzyki polskiej*, cz. 2, Kraków 1996, s. 124–125.

kształcących. Istniejące w dużych i mniejszych miastach, a nawet wsiach, utrzymywane przez stowarzyszenia społeczne, nie miały rygorów równocześnie rozwijającego się systemu szkół muzycznych. Ich ideą było – zgodnie z założeniami programowymi – umuzykalnienie społeczeństwa i upowszechnianie kultury muzycznej. Główne formy nauczania w nich to zespołowe muzykowanie, nauka słuchania muzyki i nauka gry na instrumentach lub śpiewu. Dzięki szkołom umuzykalniającym rozwinęły się znacznie programy nauki słuchania muzyki – audycji muzycznych. Wydawano programy tego przedmiotu o różnych założeniach metodycznych (Witold Rudziński i Emma Altberg w Łodzi, Stanisław i Tadeusz Szeligowscy w Lublinie, C. Kozietulski w Krakowie) oraz rozprawy z pogranicza psychologii i estetyki muzycznej poświęcone percepcji muzyki (Stefan Szuman, Zofia Lissa); te osiągnięcia dydaktyczne można uznać za kontynuację i rozwój przedwojennych nurtów tej formy wychowania muzycznego².

Geneza powołania Społecznego Ogniska Muzycznego

Życie muzyczne Piotrkowa Trybunalskiego w pierwszych miesiącach powojennej Polski rozwijało się bardzo powoli, w trudnych warunkach, lecz okres ten zaważył istotnie na strukturze i dalszym rozwoju kultury muzycznej miasta. Już w styczniu 1945 r. pedagodzy przedwojennej Prywatnej Szkoły Muzycznej Stefanii i Ignacego Jankiewiczów postanowili wznowić zajęcia. Opiekę na piotrkowską szkołą objął nowo powstały w Łodzi Ludowy Instytut Muzyczny³. Placówka ta przyjęła nazwę: 5-letnia Szkoła Umuzykalniająca, później zaś Niższa Szkoła Muzyczna LIM-u. Dyrektorem mianowany został Aleksander Bryk⁴;

² J. Waldorff, *Nauczanie*, [w:] *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, red. T. Ochlewski, Warszawa 1977, s. 10–11; W. Rudziński, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków, 1947; S. i T. Szeligowscy, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków, 1947; C. Kozietulski, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków, 1947; S. Szuman, Z. Lissa, *Jak słuchać muzyki*, Warszawa 1948.

³ „Ludowy Instytut Muzyczny (LIM), założony w 1945 r. w Łodzi w celu upowszechniania kultury muzycznej; patronuje społecznym ogniskom muzycznym, organizuje koncerty, prowadzi działalność wydawniczą, wydaje miesięcznik «Przegląd Muzyczny» – od 1947 r. «Poradnik Muzyczny»”, *Nowa encyklopedia powszechna*, red., B. Petrozolin-Skowrońska, t. 3, Warszawa 1996, s. 817.

⁴ Aleksander Bryk urodził się 6 września 1905 r. w Zamościu. Początkowo uczył się muzyki u ojca – Stanisława. Od 1916 r. był uczniem klasy wiolonczeli i klarnetu szkoły muzycznej w Pietrowsku (gubernia saratowska). Po powrocie do kraju studia muzyczne odbył w latach 1927–1930 na Wydziale Teorii i równoległe na nowo otwartym Wydziale Nauczycielskim Państwowego Konserwatorium. Pracę pedagogiczną rozpoczął w 1931 r. jako nauczyciel Państwowego Gimnazjum Męskiego im. T. Kościuszki w Łukowie, gdzie pracował do 1937 r. Służył też w 7. Pułku Piechoty Legionów w Chełmie Lubelskim i 25. Pułku Piechoty w Piotrkowie Trybunalskim. Od stycznia 1945 do końca sierpnia 1946 r. był dyrektorem w Szkole Umuzykalniającej Ludowego Instytutu Muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim. Od 1 września 1946 r. został nauczycielem szkół muzycznych w Lublinie – prowadząc tam przedmioty teoretyczne

uczyli także w niej Stefania i Ignacy Jankiewiczowie oraz Romana Truszkowska. Pierwszy egzamin wstępny odbył się 27 stycznia 1945 r. Przyjęto trzy uczennice: Barbarę Szotkównę, Danutę Filipczakównę i Annę Kędzierską. Z końcem roku szkolnego liczba uczniów – łącznie z tymi, których przyjęto z Prywatnej Szkoły Muzycznej S. i I. Jankiewiczów z okresu okupacji – wynosiła 21 osób. Najwięcej, bo aż 18, uczęszczało na fortepian, pozostałe osoby – na skrzypce. Szkoła nie posiadała własnego budynku. Lekcje odbywały się w prywatnych mieszkaniach nauczycieli. W nowej placówce muzycznej nauczyciele otrzymali dzienniki lekcyjne, a uczniowie – legitymacje szkolne.

W roku szkolnym 1946/1947 Aleksander Bryk zrezygnował z dotychczasowej funkcji i wyjechał do Lublina, gdzie otrzymał pracę w orkiestrze symfonicznej. Stanowisko dyrektora szkoły przejął I. Jankiewicz⁵. Grono pedagogiczne powiększyło się o nauczycielkę fortepianu – Danutę Kędzierską, utworzono również klasę śpiewu solowego, którą prowadził dyrektor Jankiewicz. W stycz-

-muzyczne oraz klasy instrumentów dętych, śpiewu i perkusji. W 1956 r. powołał w Lublinie Społeczną Średnią Szkołę Muzyczną Towarzystwa Muzycznego, a w latach 1957–1968 (tnz. do momentu upaństwowienia) był jej dyrektorem. W 1947 r. został również członkiem orkiestry Państwowej Filharmonii w Lublinie. Autor utworów symfonicznych, chóralskich oraz ilustracji baletowych. Od 1971 r. na emeryturze. Zmarł 11 stycznia 1982 r. w Lublinie, K. Janczewska-Sołomko, *Leksykon polskich muzyków pedagogów urodzonych po 31 grudnia 1870 roku*, Kraków 2008, s. 37; *Słownik muzyków polskich*, red. J. Chomiński, t. 1, Kraków 1964, s. 54–55.

⁵ Ignacy Jankiewicz urodził się w 1880 r. w Lesku. Uczył się przez całe życie, zdobywając dyplomy seminarium nauczycielskiego, nauczyciela szkół średnich i wreszcie w 1923 r., a więc w czterdziestym trzecim roku życia – lwowskiego konserwatorium. Swoje życie z Piotrkowem Trybunalskim wraz z żoną Stefanią, pedagogiem uczącym gry na fortepianie, związał w roku 1921. Władze oświatowe skierowały prof. Jankiewicza ze Lwowa do tutejszego Seminarium Nauczycielskiego. Później uczył śpiewu w Gimnazjum im. B. Chrobrego, od 1936 r. w prywatnej Szkole Muzycznej im. S. Moniuszki, nie przerywając edukować przyszłych nauczycieli. W roku 1937 państwo Jankiewiczowie zorganizowali własną szkołę muzyczną. W okresie okupacji szkoła ta działała w konspiracji. Po wojnie I. Jankiewicz natychmiast powrócił do pracy w dawnym Seminarium Nauczycielskim, zwanym po 1945 r. Państwowym Liceum Pedagogicznym. Założył po wojnie Społeczne Ognisko Muzyczne i był jego dyrektorem, cały czas walcząc o bazę i fundusze, o to, by jak największa liczba dzieci i młodzieży z Piotrkowa uczyła się gry na różnych instrumentach muzycznych, śpiewała w chórach. Jego wytrwałej pracy zawdzięczać należy, że piotrkowskie Ognisko rozwijało się, że wzrastała liczba uczniów i wykładowców. Te pionierskie działania Ignacego Jankiewicza uwieńczone zostały powstaniem w mieście Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia. I. Jankiewicz 66 lat przepracował jako sumienny, wysokiej klasy pedagog. Zmarł 28 stycznia 1975 r. (wraz z żoną spoczywają na cmentarzu w Skierniewicach). W roku 1990 z okazji nadania Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Piotrkowie Trybunalskim imienia Ignacego Jana Paderewskiego, odsłonięto skromną tablicę pamiątkową (wmurowaną w jedną ze ścian korytarza szkoły) jego cichego imiennika – Ignacego Jankiewicza, J. Kisson-Jaszczyński, *Prowincjałki. Alfabet piotrkowski*, Piotrków Trybunalski 1993, s. 97–100; Z. Stępień, *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość kultury w Piotrkowskim*, red. S. Frycie, Piotrków Trybunalski 1996, s. 56; Z. Stępień, *Tajne nauczanie na poziomie szkół średnich w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1998, s. 29.

niu przydzielono szkole lokal przy ul. Wojska Polskiego 77, który składał się z trzech pomieszczeń należących do PCK. Szkoła mogła jednak zagospodarować cały budynek pod warunkiem wyremontowania pomieszczeń na aptekę. Koszt remontu obliczono na 50 tysięcy złotych, co przekraczało możliwości finansowe biednej placówki muzycznej. Musiano więc z nowych pomieszczeń zrezygnować.

W niedzielę 8 czerwca 1947 r., o godz. 16.00, w sali Państwowego Gimnazjum im. Bolesława Chrobrego odbył się pierwszy publiczny popis uczniów szkoły; wzbudził duże zainteresowanie piotrkowskich melomanów. Uczniowie otrzymali na koniec roku szkolnego tymczasowe świadectwa Niższej Szkoły Muzycznej Ludowego Instytutu Muzycznego⁶.

Nie brakowało trudności – nie było sprzętu szkolnego i instrumentów muzycznych, mimo to szkoła nie stała w miejscu, przeciwnie – rozwijała się. Pięknym gestem mogli się wówczas wykazać nauczyciele. To oni sami, z własnej inicjatywy, opodatkowali się, byleby tylko zdobyć trochę instrumentów, bez których nie można przecież kształcić młodzieży. Ludowy Instytut Muzyczny przyznał szkole dotację w wysokości 10 tysięcy złotych. W grudniu tego roku przekazano jej fortepian, który umieszczono w sali Liceum Pedagogicznego, gdzie odbywały się lekcje teorii. Doroczny popis uczniów, z bogatym programem obejmującym utwory kompozytorów polskich i obcych, podzielono na dwie części. Popis klas pierwszych i drugich odbył się w mieszkaniu Romany Truszkowskiej, klas wyższych zaś – w sali Liceum im. Bolesława Chrobrego 13 czerwca 1948 roku o godz. 16.00. W programie uwzględniono m.in. występy chóru szkolnego oraz popis przedstawicielki klasy śpiewu solowego – Leonardy Ludwigowej. Na koniec roku szkolnego uczniowie otrzymali świadectwa szkolne. Dodać należy, iż uczniowie kończący 5-letni kurs nauki, zwłaszcza fortepianu, uczęszczali do szkoły w dalszym ciągu, realizując program średniej szkoły muzycznej⁷.

W roku szkolnym 1948/1949 grono nauczycielskie powiększyło się o nauczycielkę rytmiki i chóru – Jadwigę Kędzierską. Liczba uczniów wzrosła do 75 osób. Był to zarazem ostatni rok funkcjonowania Niższej Szkoły Muzycznej LIM-u. Ministerstwo Kultury i Sztuki postanowiło, że wszystkie szkoły prowadzone przez tę organizację przejdą pod opiekę państwa, a było ich ponad dwadzieścia – między innymi w Krakowie, Łodzi, Płocku, Kutnie, w tym również w Piotrkowie. Z tego powodu przeprowadzone zostały wizytacje tych szkół przez pracowników MKiS. Do Piotrkowa przybył wizytator okręgowy z Łodzi – Karol Mroszczyk. W protokole powizytacyjnym stwierdził, że:

Poziom nauczania w placówce jest zgodny z wymogami programu, a gospodarka i dokumentacja szkolna – prowadzone są prawidłowo. [...] Szkoła pracuje w bardzo trudnych warunkach, na co wskazuje brak lokalu oraz znikoma ilość własnych sprzętów i in-

⁶ Z. Stępień, *Minęło czterdzieści lat*, „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 47, s. 8.

⁷ Tenże, *Karty z dziejów szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim (1910–1951)*, „Zbliżenia Piotrkowskie” 1992, nr 3, s. 24.

strumentów muzycznych (1 fortepian, 1 tablica i 1 biurko). [...] Polecono wprowadzenie programów i podręczników do nauki przeznaczonych dla szkół państwowych, zaprowadzenie teczek osobowych nauczycieli i pracowników administracyjnych, założenie księgi inwentarzowej oraz powołanie komitetu rodzicielskiego⁸.

W tej sytuacji władze miejskie i wojewódzkie przyrzekają szkole pomoc w zakupie nowego fortepianu. Wydział Kultury i Sztuki także ufundował dwa stypendia dla uczniów, które Rada Pedagogiczna postanowiła przyznać Katarzynie Rykiel⁹ z klasy fortepianu oraz Janinie Nowak z klasy śpiewu solowego. Szkoła i jej uczniowie zobowiązali się brać udział w koncertach i akademiach organizowanych przez władze miejskie na terenie Piotrkowa. Szkoły piotrkowskiej jednak nie upaństwowiono. Powodem był brak własnego budynku. Z przykrością należy jednak stwierdzić – jak pisał Zygmunt Stępień – że:

[...] grono pedagogiczne nie wykazało należytego zainteresowania w rozwiązaniu tego problemu. Należało wejść w porozumienie z jedną ze szkół podstawowych ewentualnie średnich naszego miasta, aby tymczasowo wynająć dwa, trzy niewielkie pomieszczenia na prowadzenie zajęć indywidualnych w godzinach rannych, a zrozumiałe, że po południu byłoby możliwe prowadzenie lekcji tak zbiorowych, jak i indywidualnych w dużych izbach lekcyjnych¹⁰.

Istniały również inne przyczyny. Grono pedagogiczne wraz z jego dyrektorem składało się z osób w podeszłym wieku, mieszkających nierzadko w odległych miejscach miasta, przychodzenie na zajęcia rano i po południu do budynku szkolnego (zamiast prowadzenia lekcji we własnym domu) byłoby uciążliwe. Prawdopodobnie rozumiały to władze państwowe i stąd nie zabiegały o upaństwowienie szkoły. Nie był to wszakże jedyny powód tej decyzji. Nie bez znaczenia była tu niechęć ówczesnych władz do osoby Ignacego Jankiewicza, który po stracie syna Adama, studenta Politechniki Lwowskiej zamordowanego na terenie Związku Radzieckiego, odnosił się z wyraźnym krytycyzmem do ustroju socjalistycznego. W tej sytuacji nie mógł zostać dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej¹¹.

Brak dokumentacji uniemożliwia sporządzenie pełnej listy uczniów opisywanej placówki muzycznej. Z tego, co udało się ustalić, wynika, że należeli do nich między innymi: Barbara Adamczyk, Anna Cieślik, Elżbieta Filipiak, Z. Górnicki, Ireneusz Jędrzejczyk, Ewa Kamocka, Krystyna Klimczak, Zofia Kozińska, Maria Kozłowska, Jolanta Kułakowska, Eleonora Lipska, Marek Łągiewski, Bożena Mikulska, Zofia Olczyk, Katarzyna Rykiel, Maria Samborska, Halina Wachówna, Anna Witek (klasa fortepianu S. Jankiewicz); Wiesława

⁸ Tenże, *Minęło czterdzieści lat* (2), „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 48, s. 8.

⁹ „[...] kierownik muzyczny Teatru Nowego w Łodzi, żona znakomitego muzyka – Zenona Płoszaja, znana pod nazwiskiem Rykiel”, J. Kisson-Jaszczyński, *Zasłużona placówka muzyczna*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1965, nr 10, s. 6.

¹⁰ Z. Stępień, *Minęło* (2)..., s. 8.

¹¹ J. Kisson-Jaszczyński, *Prowincjalki*..., s. 100.

Augustyniak, Barbara Domaradzka, Danuta Gagotkówna, Jerzy Jarosz, Anna Kędzierska, Barbara Ostaszewska, Halina Pilińska, Aleksandra Poszumska, Janusz Szotek, Maria Szotek, Alodia Szczekówna, Ewa Wróblewska (klasa fortepianu R. Truszkowskiej); Zbigniew Kaczmarczyk (klasa fortepianu D. Kędzierskiej); Aleksandra Bąbska, Edmund Bąbski, Witold Bochenek, B. Kulczycki (klasa skrzypiec I. Jankiewicza); Leonarda Ludwigowa, Wanda Bierzyńska, Janina Nowak (klasa śpiewu solowego I. Jankiewicza)¹².

W latach 1949–1951 niepaństwowa Niższa Szkoła Muzyczna w Piotrkowie Trybunalskim, pozbawiona opiekuna, jakim był Ludowy Instytut Muzyczny, funkcjonowała jako Prywatna Szkoła Muzyczna (nazwa ta figuruje na końcowych świadectwach, jakie wydano uczniom). Tak jak w państwowych szkołach muzycznych, nauka wydłużona w niej została do lat siedmiu w dziale dziecięcym oraz do lat czterech w dziale młodzieżowym. Nastąpiły też drobne zmiany kadrowe. Zatrudniony od 1 września 1949 r. nowy nauczyciel fortepianu p. Raczkowski został po pół roku zwolniony ze względu na zaniedbywanie obowiązków. Jego klasę od 20 stycznia 1950 r. przejęła Emilia Gołogórska. Zrezygnowała z pracy J. Kędzierska, wskutek czego zawieszone zostały lekcje rytmiki. Zgodnie z ówczesnymi zarządzeniami ministerialnymi wszyscy nauczyciele mieli obowiązek dokształcać się w zakresie metodyki nauczania gry na instrumentach.

W roku 1950 szkoła uroczystie obchodziła dwusetną rocznicę śmierci Jana Sebastiana Bacha (ur. 21 marca 1685 r. w Eisenach; zm. 28 lipca 1750 r. w Lipsku). Odczyt o Bachu wygłosiła Stefania Jankowska, po czym wysłuchano okolicznościowego koncertu muzycznego. Ogłoszono listę wyróżniających się uczniów, którzy najczęściej występowali na uroczystościach szkolnych i miejskich. Należeli do nich: Adamiec, Adamska, Baranowska, Gołogórska, Heinzlówna, Kamińska, Murgrabia, Rechlewicz, Rutowiczówna, Szotkówna, Wieruszewska, Witkówna. W omawianych latach liczba uczniów wahała się w granicach 70 osób. Niektórzy z nich korzystali z 50% zniżek w opłatach za naukę (w tym czasie ukonstytuował się komitet rodzicielski, który pomagał gronu nauczycielskiemu w organizacyjnych pracach). Podjęto także starania o przyspieszenie przekazania szkole obiecane go budynku przy ul. Słowackiego 13¹³.

Od roku szkolnego 1951/1952, zgodnie z nowymi zarządzeniami władz państwowych, prywatne szkoły muzyczne przekształcone zostały w społeczne ogniska muzyczne. Od tego czasu dawna Szkoła Umuzyczniająca Ludowego Instytutu Muzycznego, przekształcona w latach 1949–1951 w Prywatną Szkołę Muzyczną, stała się Społecznym Ogniskiem Muzycznym.

¹² Z. Stępień, *Karty z...*, s. 25.

¹³ Tamże.

Złożony rodowód społecznych ognisk muzycznych

Omawiając szkolnictwo muzyczne w powojennej Polsce, należy wspomnieć o niezawodowym nurcie. Szkoleniem muzycznym amatorów zajmowały się głównie społeczne ogniska muzyczne, organizowane przez różne instytucje kulturalno-oświatowe oraz towarzystwa regionalne, działające na terenie całego kraju. W ogniskach muzycznych można było uczyć się śpiewu, gry na instrumentach, jednak wykształcenie, jakie uczeń zdobywał, nie dawało żadnych uprawnień zawodowych. Ogniska muzyczne bowiem, jako instytucje o szerokim zasięgu, kształcą odbiorców muzyki, odgrywają decydującą rolę w formowaniu gustów i upodobań konsumenta muzyki¹⁴.

Te specyficzne placówki, o modelu niespotykanym w innych państwach, mają rodowód złożony i ta jego złożoność przyczyniła się do szerokiego funkcjonowania w takiej właśnie formie od 1945 r. do dziś. Wydaje się uzasadniona analiza tego rodowodu. Korzenie sięgają końca lat dwudziestych, kiedy to Janusz Miketta przedstawił środowisku muzycznemu i władzom projekt reformy szkolnictwa muzycznego; przewidywał stworzenie szkoły umuzykalniającej o funkcjach wychowawczych, w przeciwieństwie do szkoły zawodowo-muzycznej o funkcjach głównie kształcących. Do pomysłu tego wrócił w 1945 r., tworząc model organizacyjno-programowy takiej placówki. Zatem model ten istniał już wówczas i weryfikowany był w praktyce. Niezależnie od reformy w szkolnictwie muzycznym, już w 1939 roku Jan Chorościński zorganizował w Siennie (Kieleckie) placówkę kształcenia muzycznego dla dzieci i dorosłych amatorów. W latach 1945–1949 powoływane były wiejskie ogniska muzyczne (tu po raz pierwszy nazwa ta została użyta), mające na celu upowszechnienie kultury muzycznej na wsi¹⁵.

Podwaliny pod organizację i pracę pedagogiczną społecznych ognisk muzycznych dał Ludowy Instytut Muzyczny w Łodzi, który na zlecenie i przy pomocy finansowej MKiS sprawował na ogniskami opiekę i ukierunkowywał ich pracę. Organizował on kształcenie i doksztalcanie pracowników, prowadził różne formy wymiany doświadczeń organizacyjnych i dydaktycznych, jak: festiwale i konkursy, zjazdy, narady i konferencje metodyczne. Przy współudziale przodujących stowarzyszeń i ognisk muzycznych wypracowane zostały i wydane drukiem wzory dokumentacji pracy. W „Poradniku Muzycznym” (organ LIM) publikowano artykuły dotyczące m.in. SOM-ów. Wydane zostały zbiory utworów dla ognisk i materiały metodyczne uwzględniające specyfikę placówek. W wyniku takiej polityki poziom pracy SOM-ów stawał się coraz wyższy, a jednocześnie coraz bardziej wyrównany.

¹⁴ J. Wierszyłowski, *Szkolnictwo muzyczne*, [w:] *Polska współczesna kultura muzyczna 1944–1964*, red. E. Dziembowska, Kraków 1968, s. 209.

¹⁵ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979, s. 239.

Pierwszym dokumentem, który przyczynił się do znacznego postępu w uregulowaniu problemów organizacyjnych SOM-ów, było zarządzenie MKiS nr 27 z dnia 25 lutego 1954 roku. Wyrażało ono decyzję władz, w myśl której prowadzeniem SOM-ów powinny się zająć organizacje społeczne. Ponieważ działalność tego rodzaju znajdowała odbicie w statutach stowarzyszeń kulturalnych i muzycznych, a zatem – gdzie takowe istniały – przejmowały stopniowo pod swą opiekę SOM-y. Na terenach, gdzie stowarzyszeń muzycznych nie było lub działalność ich była słaba, powoływano specjalne stowarzyszenia ognisk¹⁶.

Obecnie obowiązujący statut SOM-ów został wprowadzony zarządzeniem nr 100 MKiS z dnia 9 grudnia 1971 r., a plan nauczania zarządzeniem nr 66 MKiS z dnia 31 lipca 1973 r. Można się dzisiaj spierać, czy ujmowanie społecznego ruchu w pewne ramy, narzucanie mu unifikacji i wzorców, wyznaczanie celów i zadań było w pełni uzasadnione. Gdy jednak prześledzimy dynamiczny rozwój tej formy umuzykalnienia dzieci i młodzieży, okaże się, że wspomniane akty prawne ten ruch wspierały, ochraniały i zapewniały mu stabilizację. Do wspomnianych aktów prawnych należy jeszcze dodać zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 14 września 1973 r. i MKiS z dnia 20 lutego 1974 r. o objęciu nauczycieli Działem IV Karty praw i obowiązków nauczyciela (Dz.U. z dnia 27 kwietnia 1972 r., nr 16, poz. 114) oraz obecnie obowiązującą Kartę nauczyciela (Dz.U. z 26 stycznia 1982 r., nr 3) wraz z zarządzeniami wykonawczymi, z której w całości korzystają nauczyciele społecznych ognisk muzycznych. Dokument ten stał się dla nauczycieli ognisk aktem formalnego dowartościowania, zapewnia im szereg przywilejów, ale też wraz z zarządzeniami wykonawczymi określa wymagania kwalifikacyjne i nakłada obowiązki¹⁷.

Model placówki „ognisko muzyczne” napotkał podatny grunt – potrzeby muzyczne społeczeństwa. Dzieci i młodzież odczuwały i odczuwają nadal potrzebę nauki gry na instrumentach. Również rodzice pragną często, by dzieci ich uczyły się grać, traktując to jako czynnik tradycyjnie pojętego „dobrego wychowania” bądź – coraz częściej – rozumiejąc znaczenie muzyki w całokształcie wychowania dziecka. Stały się więc ogniska w dużej ich części swoistą placówką nauczania muzyki, rozumianego głównie jako nauka gry na instrumentach, zastępując prywatnych nauczycieli muzyki, system dawniej dominujący.

Droga rozwoju ognisk muzycznych nie była jednolita. Traktowano je okresami jako placówki zbliżone do szkoły muzycznej I stopnia, czasami jako miejsce spotkań zespołów amatorskich i ośrodek zajęć umuzykalniających. Mimo niekorzystnych warunków ogniska rozwijały się wciąż liczbowo, stabilizowały, zyskiwały akceptację społeczną. Największy ich rozwój nastąpił w latach 1956–1971. Osiągnięto wówczas liczbę około 600 ognisk i 600 filii. Zakładane przez

¹⁶ A. Michalski, *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, Bydgoszcz 1999, s. 124.

¹⁷ S. Ciomek, *Blaski i cienie społecznych ognisk muzycznych w czterdziestoleciu PRL*, „Poradnik Muzyczny” 1986, nr 6, s. 8–9.

różne stowarzyszenia społeczne i działające pod ich patronatem, funkcjonujące w różnych środowiskach i w kontakcie z różnymi instytucjami, ogniska muzyczne tworzyły i tworzą do dziś wiele modeli o różnym profilu wychowawczo-kształcącym i kulturotwórczym. Inne funkcje spełniają ogniska w wielkich miastach (zbliżone do funkcji szkół muzycznych), inne zaś w niewielkich miastach o zintegrowanej lub niezintegrowanej społeczności, inne jeszcze – działające w środowiskach wiejskich o żywej tradycji ludowej (są to najczęściej placówki powstałe w pierwszych latach po wojnie, a ich funkcje kulturotwórcze są tu bezsporne). Inaczej też przedstawia się model pracy ogniska, gdy jest ono w środowisku jedną z wielu placówek kultury, a inaczej, gdy jest placówką jedyną lub jedną z nielicznych; inaczej wreszcie, gdy stanowi placówkę niezależną, a inaczej, gdy praca jej jest zintegrowana z instytucją o określonym szerszym programie wychowawczym, ze szkołą muzyczną, szkołą ogólnokształcącą lub z domem kultury¹⁸.

Ognisko muzyczne jako instytucja życia muzycznego stanowi integralne ogniwo funkcjonującego w danym regionie systemu powszechnego wychowania muzycznego. Głównym celem ognisk jest umuzykalnienie młodego pokolenia, umożliwienie dzieciom i młodzieży czynnych kontaktów z muzyką, rozwijanie zainteresowań muzyką, przygotowanie do świadomego odbioru muzyki, wyrabianie dążności do systematycznego kontaktu z muzyką, oddziaływanie na otoczenie w zakresie upowszechniania muzyki. W regulaminie ognisk muzycznych znalazł się między innymi istotny zapis, który mówi, że uczniem może zostać każdy, kto tylko wyrazi na to chęć, bez względu na większy czy mniejszy stopień predyspozycji muzycznych. O przyjęciu nie decyduje więc selekcja – jak to ma miejsce w szkolnictwie muzycznym – a jedynie motywacja. Jest to założenie słuszne ze społeczno-kulturowego punktu widzenia, zbieżne z polityką kulturalną państwa i zbieżne z nowymi wskazaniami naukowymi. Najnowsze bowiem badania nad muzykalnością wykazują, że wszystkie dzieci są muzykalne i mają predyspozycje muzyczne, które należy rozwijać przez odpowiednie zabiegi pedagogiczne. Niemuzykalność jest tylko pozorna i wynika z muzycznej jałowości środowiska, bądź z niewłaściwych metod pedagogicznych.

Jednym z głównych zadań ogniska zmierzających do realizacji powyższych celów jest organizowanie gry na instrumentach muzycznych. Przygotowanie do świadomego odbioru muzyki odbywa się poprzez lekcje umuzykalniające, wprowadzenie w świat pojęć muzycznych, dążenie do zrozumienia muzyki. Rozwój zainteresowań muzyką odbywa się między innymi poprzez zbieranie i słuchanie nagrań muzycznych, uczęszczanie na koncerty, na przedstawienia operowe. Praca ogniska skierowana jest także na wyrabianie nawyków czytelnictwa na tematy muzyczne, śledzenie prasy pod kątem wydarzeń muzycznych, zainteresowanie aktualnościami muzycznymi. Jednym z zadań ogniska jest także

¹⁸ M. Przychodzińska-Kaciczak, dz. cyt., s. 240.

oddziaływanie na otoczenie w relacjach słuchacz–jego rodzice, najbliżsi, ognisko–szkoła ogólnokształcąca, nauczyciel–środowisko. Ognisko dąży do osiągnięcia także innego celu, a mianowicie otoczenia opieką uczniów najzdolniejszych i stworzenia optymalnych warunków do rozwoju ich uzdolnień oraz kierowania tych uczniów do szkół muzycznych. Ze względu na masowość nauczania muzyki, cały proces dydaktyczny w ognisku oparty jest na działaniach głównie ekspresyjnych (nauka gry na instrumentach). Obok nauki gry na instrumentach ważną rolę edukacyjną spełniają przedmioty ogólnomuzyczne. Zajęcia z tych przedmiotów odbywają się w różnym zakresie we wszystkich ogniskach. Należy tu wyjaśnić, że społeczne ogniska nie pracują w oparciu o jednolity plan i program nauczania. Tworzą je, zwłaszcza w ostatnich latach, same w zależności od posiadanego stanu kadry i bazy dydaktycznej. Do przedmiotów prowadzonych w ramach zajęć ogólnomuzycznych należą: zasady muzyki, historia muzyki, kształcenie słuchu, słuchanie muzyki, formy muzyczne, folklor muzyczny. Popularną formą występującą w ogniskach są również zajęcia z zespołami muzycznymi. Są to kameralne zespoły instrumentalne (duety, tercety, kwartety, kwintety, sekstety) akordeonowe, gitarowe, fortepianowe, instrumentów dętych. W niektórych ogniskach działają chóry i zespoły wokально-instrumentalne. Do tradycji społecznych ognisk muzycznych należy organizowanie występów i popisów swoich uczniów. Większość popisów i koncertów odbywa się w siedzibach ognisk. Bardzo wiele indywidualnych popisów organizowano w szkołach podstawowych i przedszkolach w miejscowościach będących siedzibą ogniska. Część z nich ma jednak miejsce w innych miejscowościach, czasem poza granicami województwa. Fakt ten znacznie poszerza teren oddziaływania ognisk, wzmacniając ich funkcję w zakresie upowszechniania muzyki wśród dzieci i młodzieży¹⁹.

Obok tych sukcesów występują jednak w pracy ognisk niepowodzenia, nie zawsze powszechnie zauważalne. Są to niepowodzenia głównie dydaktyczne – brak dostatecznego rozwoju muzycznego uczestników, a także, w wyniku tego, rezygnowanie przez wielu z nich z nauki już we wczesnym etapie, czego efektem jest malejąca w ostatnim czasie liczba ognisk. Podnoszenie ognisk muzycznych do rangi szkoły muzycznej, poprzez tylko adaptację programu kształcenia muzycznego, jest jaskrawym przykładem sprzeczności w stosunku do podstawowych praw współczesnej pedagogiki wychowania muzycznego i psychologii rozwoju muzycznego. Uczeń ogniska muzycznego poddawany jest tym samym rygorom, co i uczeń szkoły muzycznej. Pierwszy etap wtajemniczenia w arkana to zagadnienie manualne – długotrwałe „ustawianie rąk”. Potem następują ćwiczenia techniczne, wielomiesięczne opracowywanie programu i egzamin z danego „roku”. Wszystko to wystarcza, aby dziecko, które nie potrafi samodzielnie dokonywać pewnych selekcji, dostatecznie się zniechęciło do kontynuowania

¹⁹ E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992, s. 88–89.

nauki. Prawo małego człowieka do intymnego obcowania z muzyką i wzbogacania swoich przeżyć emocjonalnych zostaje w dużym stopniu pogwałcone. Janusz Pietrzak w artykule *Szkoła muzyczna czy umuzykalniająca?* postawił dwa kontrowersyjne pytania, dotyczące tego problemu:

Czyż bowiem uzasadnione jest, z punktu widzenia pedagogicznego, publiczne osądzanie dziecka o mniejszych zdolnościach muzycznych? Czy ta forma sprawdzania półrocznej i rocznej pracy pedagoga z uczniem jest jedynymi niepodważalnym testem pozwalającym na ocenę?

W dalszej części rozważań sam podał kilka wskazówek:

Celem nauki w ogniskach muzycznych nie powinno być li tylko poznawanie tajników wielkiej sztuki wykonawczej. Uczeń, przy możliwie idealnym komforcie psychicznym, winien otrzymać podstawy do pełnego i wszechstronnego obcowania z muzyką poprzez indywidualną odtwórczość na miarę własnych możliwości, a także poprzez zbiorowe muzykowanie w niekonwencjonalnych zespołach instrumentalnych. [...] Ogniska zdają się być hermetycznie zamknięte na współczesne zjawiska muzyczne. Nie znajdują w nich miejsca kandydaci o specyficznych i wycinkowych zainteresowaniach muzycznych. [...] Wydaje się, że jednym z warunków powodzenia rozwoju kultury muzycznej społeczeństwa jest ukierunkowane pobudzenie aktywności muzycznej. Przy czym ukierunkowanie to winno następować w przymierzu z istniejącą aktywnością muzyczną społeczeństwa, choć nie zawsze i nie wszędzie – jak to ma miejsce w środowisku młodzieżowym – aktywność ta jest estetycznie i artystycznie do zaakceptowania²⁰.

Spółeczne ogniska muzyczne umożliwiają edukację muzyczną licznej grupie dzieci i młodzieży przejawiającej mniejsze aspiracje artystyczne oraz kandydatom, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły muzycznej. Najczęściej w ogniskach uczą pedagodzy szkół muzycznych, co stanowi gwarancję dobrego poziomu kształcenia. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż szkoły udostępniają tym podmiotom swoją bazę lokalową (jak ma to miejsce w Piotrkowie Trybunalskim), która jest w ten sposób lepiej wykorzystana.

Tabela 1. Ogniska muzyczne i inne instytucje edukacji muzycznej funkcjonujące w obiektach szkół muzycznych

Region	Ogniska muzyczne	Studium muzyczne, Instytut Muzyczny	Inne	Łącznie
Zachodniopomorski	2	–	1	3
Pomorski	5	–	1	6
Kujawsko-pomorski	3	–	–	3
Wielkopolski	5	–	1	6
Lubuski	6	–	–	6
Dolnośląski	7	–	4	11
Opolski	8	1	–	9
Śląski	10	–	–	10
Małopolski	10	–	–	10

²⁰ J. Pietrzak, *Szkoła muzyczna czy umuzykalniająca?*, „Poradnik Muzyczny” 1986, nr 8, s. 15.

Tabela 1. Ogniska muzyczne... (cd.)

Region	Ogniska muzyczne	Studium muzyczne, Instytut Muzyczny	Inne	Łącznie
Podkarpacki	7	–	7	14
Lubelski	2	–	1	3
Łódzki	8	–	–	8
Północno-wschodni	6	1	–	7
Mazowiecki	5	1	–	6
Łącznie	84	3	15	102

Źródło: J. Domagała, *Samodoskonalenie systemu*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012, s. 89.

W latach 70. organizowano przeglądy dorobku społecznych ognisk muzycznych w Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy. Jeden z bydgoskich dziennikarzy i działacz kultury Mieczysław Pieczyński, w słowie wstępnym do jednego z programów koncertu, napisał:

Společne ogniska muzyczne należą do rzędu faktów, które są u nas przedmiotem szczególnej dumy i szczególnej troski. W nich bowiem kultywuje się umiłowanie do sztuki wśród najszerszych kręgów społecznych, dzięki nim piękno może być dane powszechnie i to w bezpośrednim z nim zetknięciu. Tam dana jest szansa tworzenia, współtworzenia bądź odtwarzania piękna. Ogniska muzyczne skupiają talenty, rozbudzają wrażliwość estetyczną, uczą szacunku dla dzieł ludzkiego geniuszu, zaś poprzez rozumienie sprzyjają rozwojowi twórczej wyobraźni wśród swoich wychowanków. Wszak nie tak jednostronne są obowiązki społecznych ognisk muzycznych. Wszędzie, gdziekolwiek są, spełniają jednocześnie funkcję instytucji kulturalnych, powołanych do udzielania się swoim środowiskom społecznym, obdarzania ich wynikami swojego trudu i swoich pasji, wnosząc tym samym do życia społecznego wartości najcenniejsze, wzbogacając je i upiększając. Są one często dla wielu jedynymi i pierwszymi na tej drodze przewodnikami²¹.

Z pewnością te piękne słowa nie należą do przeszłości, również dzisiaj społeczne ogniska muzyczne stanowią trwały element modelu edukacyjnego w Polsce, mimo iż funkcjonują poza systemem oświaty publicznej. Ich uniwersalny charakter edukacyjno-popularyzatorski powinien być doskonalony przez samych nauczycieli i wychowawców oraz przez kompetentny nadzór merytoryczny ze strony zarządów stowarzyszeń. Rozwijaniu ognisk sprzyjać będzie dopływ odpowiednio przygotowanej kadry oraz wspieranie ich środkami materialnymi.

²¹ A. Weber, *Edukacyjno-artystyczna działalność Społecznych Ognisk Artystycznych w Bydgoszczy w latach 1954–1974*, [w:] *Nauczanie muzyki na Pomorzu i Kujawach*, red. A. Kłaput-Wiśniewska, Bydgoszcz 2007, s. 140.

Osiągnięcia edukacyjno-artystyczne piotrkowskiego Społecznego Ogniska Muzycznego w latach 1951–1966

Społeczne Ognisko Muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim – taką nazwę otrzymała 1 września 1951 r. dotychczas działająca w Piotrkowie Trybunalskim w latach 1945/1946 Szkoła Umuzykalniająca Ludowego Instytutu Muzycznego (niższa szkoła muzyczna) i pozbawiona opiekuna w latach 1949/1951 Prywatna Szkoła Muzyczna. Brak dokumentacji nie pozwolił stwierdzić, na mocy jakiego dokumentu placówka ta powstała²².

Na stanowisko dyrektora mianowany został Ignacy Jankiewicz. Prowadzeniem SOM-u w Piotrkowie Trybunalskim zajęło się Stowarzyszenie Przyjaciół Ognisk Artystycznych (SPOA) w Łodzi, a od 1958 r. piotrkowski oddział SPOA. W 1952 r. SOM otrzymało dwie izby w siedzibie Ubezpieczalni Społecznej przy ul. Wojska Polskiego 77, a po czterech latach parter i pierwsze piętro w budynku po biurze „Mostostalu” przy ul. Słowackiego 13.



Fot. 1. Dyrektor SOM Ignacy Jankiewicz (siedzący) ze swoimi wychowankami w 1960 r. Powyżej (od lewej) nauczyciele: Stefan Skimina i Stanisław Rosiak

Źródło: Zdjęcie z prywatnych zbiorów Z. Stępnia.

²² „Większość dokumentów Społecznego Ogniska Muzycznego została zniszczona w czasie przeprowadzek szkoły oraz wskutek nieprzemyślanych działań osób opiekujących się tymi dokumentami. [...] Prawnie – ochronie podlegają dokumenty państwowych instytucji, natomiast dokumentacja instytucji prywatnych czy społecznych jest chroniona tylko dzięki dobrej woli kierownictw tych placówek”, Z. Stępień, *Karty z...*, s. 26; Archiwum SOM, Protokół z posiedzenia zarządu SPOA odbytego w dniu 13 XII 1984 r. W punkcie 5. podkreślono: „Kronika Ogniska Muzycznego zaginęła, a próby jej odnalezienia nie dały rezultatu”.

Lata 50. i 60. to największy okres sukcesów artystyczno-oświatowych SOM na terenie Piotrkowa i województwa łódzkiego, między innymi:

- w roku 1955, w wyniku wizytacji przeprowadzonej przez wizytatora okręgowego Zygmunta Sobolewskiego, piotrkowskie SOM zostało zakwalifikowane do udziału w uroczystym popisie uczniów w Filharmonii Łódzkiej z okazji 5-lecia istnienia Ognisk Artystycznych; w popisie tym wystąpiły uczennice Anna Witek i Zdzisława Słomkówna²³;
- 15 marca 1959 r. w Państwowej Szkole Muzycznej w Łodzi odbyły się eliminacje do konkursu młodocianych pianistów ze szkół i ognisk muzycznych województwa łódzkiego; w eliminacjach tych wzięło udział 8 uczniów ogniska piotrkowskiego; piotrkowianka Małgorzata Ibel otrzymała wyróżnienie za wykonanie utworu Jana Sebastiana Bacha²⁴;
- zarząd SPOA i dyrekcja SOM wspólnie zorganizowali 20 marca 1960 r. recital fortepianowy i śpiewu solowego w ramach ogólnokrajowych uroczystości dla uczczenia 150-rocznicy urodzin Fryderyka Chopina (ur. 22 lutego 1810 r. w Żelazowej Woli; zm. 17 października 1849 r. w Paryżu); wykonawcami byli: absolwentka klasy fortepianu – Anna Liliana Witek i absolwenci klasy śpiewu solowego – Leonarda Ludwig i Witold Rejniak; słowo wstępne – *Życie i twórczość kompozytora* – wygłosił Ignacy Jankiewicz; tydzień później młodzież ogniska i grono pedagogiczne spotkali się z pianistami chińskimi – uczestnikami VI Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego²⁵;
- w związku z obchodami Dnia Dziecka władze miejskie zwróciły się do dyrekcji SOM z prośbą o zorganizowanie koncertu dla dzieci; odbył się on 1 czerwca 1961 r. w auli ogniska, a wystąpili w nim najlepsi uczniowie z klasy fortepianu, skrzypiec, akordeonu i chór szkolny²⁶;
- w marcu 1962 r. ekipa radia i telewizji dokonała nagrań i przeprowadziła reportaż o działalności SOM w Piotrkowie Trybunalskim²⁷;
- w roku szkolnym 1961/1962 nawiązany został kontakt ze Szkołą Ćwiczeń²⁸ istniejącą przy piotrkowskim Studium Nauczycielskim (celem tej współpra-

²³ „Zdzisława Słomkówna robi obecnie dyplom w klasie fortepianu w Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie (przy okazji Słomkówna koncertowała nie raz w Piotrkowie, ale mało było tych piotrkowian, którzy wiedzieli, że początki jej muzycznej kariery miały miejsce w piotrkowskim Społecznym Ognisku Muzycznym”. J. Kisson-Jaszczyński, *Zasłużona...*, s. 6.

²⁴ Archiwum SOM, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1958/1959 (na dokumencie brak dnia i miesiąca sporządzenia sprawozdania).

²⁵ Tamże, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1959/1960 (na dokumencie brak dnia i miesiąca sporządzenia sprawozdania).

²⁶ Tamże, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1960/1961 (na dokumencie brak dnia i miesiąca sporządzenia sprawozdania).

²⁷ Tamże, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1961/1962 (na dokumencie brak dnia i miesiąca sporządzenia sprawozdania).

²⁸ Przygotowanie uczniów liceów pedagogicznych do wykonywania zawodu odbywało się podczas praktyki pedagogicznej w szkołach ćwiczeń i w innych szkołach oraz placówkach opie-

cy było urozmaicenie programów artystycznych na uroczystościach szkolnych i wzbogacenie ich o wartości literackie – jeśli chodzi o ognisko, a o wartości muzyczne w wypadku Szkoły Ćwiczeń); 3 maja 1962 r. odbył się wspólny popis połączony z obchodami Dnia Matki²⁹.

Trzeba zaznaczyć, że zarówno dyrektor Jankiewicz, jak i pozostali nauczyciele ogniska starannie dobierali repertuar koncertów, w których najczęściej znajdowały się kompozycje F. Chopina, I.J. Paderewskiego, klasyków wiedeńskich, a nawet muzyka współczesna. Dodać należy, iż Piotrków do takiej liczby koncertów nie był przygotowany – brakowało m.in. odpowiednich instrumentów, na których można było koncertować. Do legendy przeszła uczennica Anna Witek (obecnie dr medycyny A. Witek-Eichelkraut), której liczba występów w latach 1949–1960 doszła do stu. O swoim koncercie w dniu 8 grudnia 1955 r. podczas spotkania radnych m. Piotrkowa, które poświęcone było sprawom kultury, napisała w pamiętniku:

Utwory bardzo się podobały, sadząc po oklaskach, gra też, ale ja miałam szczerą ochotę powiedzieć, że radząc nad sprawami kultury, mogliby zwrócić uwagę na fortepian, na którym grałam Miejskiej Radzie Narodowej. Nie powiedziałam tego, bo mi właściwie nie wypadało, ale muszę przyznać, że grałam na różnych instrumentach, ale na takim zniszczonym i nadwyrażonym jeszcze nie³⁰.

Na radzie pedagogicznej w dniu 20 czerwca 1963 r. dyrektor ogniska Ignacy Jankiewicz poinformował grono nauczycielskie o złożonej rezygnacji z zajmowanej funkcji, w związku z zamiarem przejścia na emeryturę. Od nowego roku szkolnego 1963/1964 dyrektorem placówki został Ryszard Rychlik³¹, absolwent

kuńczo-wychowawczych. Działalność szkół ćwiczeń i organizowanie praktyki pedagogicznej posiadało w polskim szkolnictwie nauczycielskim wieloletnie tradycje. Wraz z powstawaniem pierwszych seminariów nauczycielskich równocześnie podejmowano starania na rzecz tworzenia „szkółek wzorowych”. Nazwa ta była adekwatna do roli, jaką miały spełniać szkoły ćwiczeń, A. Szymański, *Zakłady kształcenia nauczycieli w Kieleckiem w latach 1945–1979*, Kielce 1975, s. 33–35; K. Kopeć, *Zakłady kształcenia nauczycieli na Dolnym Śląsku w latach 1945–1969*, „Rocznik Wrocławski” 1969, t. 12, s. 44–69; W. Dzierzbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949*, Warszawa 1960, s. 104–126; J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 65–68; L. Jeleńska, *Praktyka na wsi (Seminarium Żeńskie Grodno)*, [w:] *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich*, red. J. Borowa, W. Dzierzbicka, S. Lewandowska, Warszawa 1937, s. 108–110; J. Kozłowski, *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*, Warszawa 1956, s. 136; por. W. Chmielewski, *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007, s. 132.

²⁹ Archiwum SOM, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1961/1962.

³⁰ Z. Stepień, *Życie muzyczne...*, s. 45.

³¹ Urodził się 12 kwietnia 1931 r. w Łodzi. Ukończył kolejno szkoły o kierunku muzycznym: Studium Nauczycielskie, PSM II st. w klasie skrzypiec, a następnie Wydział Pedagogiczny PWSM w Łodzi, uzyskując tytuł magistra sztuki. Z piotrkowskim szkolnictwem muzycznym związany był przez 20 lat. Pracę w Społecznym Ognisku Muzycznym rozpoczął w 1961 r. jako nauczyciel w klasie skrzypiec. Dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia był

Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi, który pracował w piotrkowskim SOM od 1961 r., prowadząc klasę skrzypiec, umuzykalnienie i chór. Wprowadzony został nowy statut SOM i regulamin pracy, placówka wzbogaciła się o wiele pomocy naukowych, w postaci gramofonu, magnetofonu, metronomu, instrumentarium Carla Orffa. Postanowiono zadbać o wygląd zewnętrzny siedziby ogniska, przeprowadzono remont pomieszczeń wewnętrznych. Specjalnie powołana komisja ułożyła i wprowadziła w życie regulamin uczniowski (na świadectwie miała obowiązywać od tej pory ocena ze sprawowania)³².

Rok szkolny 1964/1965 przynosi jubileusz 20-lecia działalności (wliczając okres istnienia Szkoły Umuzykalniającej Ludowego Instytutu Muzycznego) Społecznego Ogniska Muzycznego. W lokalnej prasie ukazuje się artykuł, w którym czytamy:

Piotrkowskie Społeczne Ognisko Muzyczne obchodzi właśnie jubileusz dwudziestolecia. Początki tej pożytecznej placówki były bardzo skromne – bez własnego lokalu, bez odpowiednich funduszy, z niewieloma instrumentami. Założyciel i długoletni kierownik ogniska Ignacy Jankiewicz wiele się musiał natrudzić, aby wraz z nauczycielami muzyki utrzymać ognisko na właściwym poziomie. [...] Dzisiaj można już mówić o piotrkowskim ognisku jako o placówce mającej sporo osiągnąć. Jest to już właściwie szkoła muzyczna grupująca 277 uczniów, grających na różnych instrumentach. Nasze SOM jest największą tego typu placówką w województwie. Posiada własny lokal, niezłe wyposażenie, otoczone jest troskliwą opieką władz miejskich. [...] Uczniom i nauczycielom piotrkowskiego Społecznego Ogniska Muzycznego życzymy z okazji 20-lecia jeszcze lepszych osiągnięć w krzewieniu muzyki³³.

Uroczystości z okazji 20-lecia zapoczątkowano udziałem w Ogólnopolskim Festiwalu Ognisk Artystycznych. Organizatorem festiwalu był Ludowy Instytut Muzyczny, działający w porozumieniu z Ministerstwem Kultury i Sztuki oraz Wojewódzkim Towarzystwem Upowszechniania Kultury. Eliminacje powiatowe odbyły się w Piotrkowie 21 marca 1965 r. w sali Domu Nauczyciela. Uczestniczyli w nich reprezentanci ognisk z Bełchatowa, Tomaszowa Mazowieckiego, Skierniewic i Piotrkowa Trybunalskiego. „Głos Robotniczy” tak zrelacjonował tę imprezę:

przez 15 lat – od 1966 do 1981 r. To jemu przypadło w udziale organizowanie jej od podstaw. Rozwojowi tej placówki poświęcił całą energię i umiejętności, temu celowi podporządkował całe życie osobiste. Ideę stworzenia szansy kształcenia muzycznego piotrkowskiej młodzieży, do której zjednywał sprzymierzeńców, realizował etapami. Przystąpił do modernizacji bazy lokalowej i wyposażenia PSM w niezbędne instrumenty. Jednocześnie troszczył się o wysoki poziom kształcenia i prezentację dorobku uczniów w środowisku. W latach siedemdziesiątych zaczął tracić słuch. Szybko postępująca choroba powoli wyłączała go z czynnego życia zawodowego. W 1981 r., jako inwalida II grupy, rozstał się z piotrkowską placówką muzyczną. Zmarł nagle 25 lipca 1983 r., J. Błaszczyk, M. Chmielewska, J. Patora, M. Rosińska, *50-lecie Społecznego Ogniska Muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim, 30-lecie Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1996, s. 6.

³² Z. Stępień, *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, „Goniec Piotrkowski” 1996, nr 1, s. 5.

³³ J. Kisson-Jaszczyński, *Zasłużona...*, s. 6.

Trzeba z uznaniem podkreślić fakt doskonałej organizacji przebiegu eliminacji SOM w Piotrkowie. Słuchacze wypełniający po brzegi salę Domu Nauczyciela wysłuchali prawie 90 utworów na różne instrumenty. Każde z ognisk reprezentowali najlepsi uczniowie w wieku od lat 7 do 19. Solowe utwory wykonano na fortepianie, akordeonie, trąbce, wiolonczeli, skrzypcach, waltorni, gitarze. Prócz tego występowały zespoły akordeonistów, mandolinistów, kwartety dęte i smyczkowe oraz doskonały chór SOM z Piotrkowa pod kierunkiem dyrektora Ryszarda Rychlika. [...] Wielu młodych wykonawców otrzymało rzęsiste brawa od publiczności, a komisja przysłuchująca się eliminacjom miała trudne zadanie wyboru najlepszych talentów na eliminacje wojewódzkie. Przeszła do nich reprezentacja kiluosobowa z czterech miast, a w tym chór piotrkowskiego ogniska. [...] Na ogólne żądanie publiczności, koncerty społecznych ognisk muzycznych będą się odbywać częściej³⁴.

Po eliminacjach wojewódzkich do popisu uczniów społecznych ognisk artystycznych Łodzi i województwa łódzkiego w ramach I Ogólnopolskiego Festiwalu, który odbył się w sali Państwowej Filharmonii w Łodzi 23 maja 1965 r., z piotrkowskiej placówki zaproszono: Henryka Dłubaka – fortepian, z klasy Emilii Gologórskiej, Annę Tyszecką – fortepian, z klasy Stanisława Rosiaka, i chór pod dyrekcją R. Rychlika³⁵.

Od lat mówiono w Piotrkowie o potrzebie przekształcenia Społecznego Ogniska Muzycznego w Państwową Szkołę Muzyczną. Ognisko bowiem borykało się nie tylko z trudnościami finansowymi, utrzymywało się przede wszystkim z dochodów własnych – składek rodziców, także sytuacja lokalowa nie sprzyjała rozwojowi tej niezmiernie pożytecznej placówki kultury. Część budynku będącego siedzibą ogniska była użytkowana przez Spółdzielnię Lekarzy Specjalistów. Szczupłość lokalu zmuszała niejednokrotnie nauczycieli do prowadzenia lekcji w prywatnych mieszkaniach. Głos w tej sprawie (z pewnymi sugestiami) zabrał już w 1964 r. redaktor „Gazety Ziemi Piotrkowskiej” – Kamil Jaszczyński, pisząc między innymi:

Na odcinku umuzykalniania młodego pokolenia piotrkowian nie należało by jednak czynić kroku wstecz – zaprzepaszczać rosnącego pędu młodzieży do muzyki. Tymczasem Społeczne Ognisko Muzyczne nie potrafił podołać stale rosnącym zadaniom. W mieście naszym zrodziła się koncepcja: powołać na miejsce Społecznego Państwowe Ognisko Muzyczne w Piotrkowie, które byłoby formą przejściową przed powołaniem Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia. Oczywiście, finansowanie, nadzór nad organizacyjnym i merytorycznym stanem działalności placówki przeszedłby do obowiązków rad narodowych. [...] Poza tym, nie ma odwrotu – jeśli nie chcemy zaprzepaścić szansy umuzykalniania piotrkowskiej młodzieży³⁶.

Państwowe Ognisko Muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim nie powstało, jednak dzięki wcześniejszym sukcesom nauczycieli i uczniów Społecznego

³⁴ „Głos Robotniczy” 1965, nr 73, s. 4.

³⁵ Archiwum SOM, Sprawozdanie z działalności SPOA w roku szkolnym 1964/1965 (na dokumencie brak dnia i miesiąca sporządzenia sprawozdania).

³⁶ J. Kisson-Jaszczyński, *POM – wyższą formą umuzykalniania*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1964, nr 44, s. 6.

Ogniska Muzycznego (w 1965 r. otrzymało Odznakę Tysiąclecia i Nagrodę Ministerstwa Kultury i Sztuki) oraz w ramach ogólnopolskich zaleceń ówczesnych władz państwowych powołano na terenie miasta w 1966 r. Państwową Szkołę Muzyczną I stopnia, której dyrektorem został Ryszard Rychlik. Powstanie szkoły nie wykluczyło działalności SOM. Ognisko i szkoła działały równolegle. Wraz z powstaniem PSM I st., SOM przekazało swoje pomieszczenia szkole i od tej chwili właścicielem lokalu, a w przyszłości całego budynku, była PSM. W ten sposób SOM zostało odciążone od wydatków za wynajem lokalu, światło i opał. W budżecie SOM nie była to suma bez znaczenia. Lokal ogniska nie zachwycał swoim wyglądem estetycznym, poza tym były tam pokoje przejściowe, w których trudno było prowadzić lekcje, no i przede wszystkim było tych pomieszczeń za mało. Mało było dla samego ogniska i w żadnym wypadku nie mogło ich wystarczyć dla SOM i PSM I st. Powzięto zatem decyzję przebudowy siedziby, uzyskując fundusze dla PSM I st. z Wojewódzkiej Rady Narodowej w Łodzi w wysokości 330 tysięcy złotych. Dzięki powstaniu PSM I st. można było środki finansowe łatwiej uzyskać i dokonać adaptacji pomieszczeń, założyć centralne ogrzewanie i zmienić na korzyść wygląd sal lekcyjnych.

Kiedy otwierano PSM I st., SOM liczyło ponad 300 uczniów. Od tego momentu liczba ta zmniejsza się stopniowo. Część uczniów zostało przyjętych do PSM I stopnia. Dzięki powstaniu PSM I st. SOM ma możliwość korzystania z instrumentów muzycznych i sprzętu, który jest własnością szkoły. Trzeba nadmienić, że szkoła także korzystała z fortepianów i innego sprzętu muzycznego będącego własnością SOM. Wzajemne uzupełnianie się dawało korzyści dla obu stron. Otwarcie PSM I st. pomogło SOM także „na odcinku kadrowym”, gdyż można było zatrudnić w ognisku nauczycieli szkoły, z których 5 osób na ogólną liczbę 12 pracujących w roku szkolnym 1966/67 dojeżdżało z Łodzi³⁷.

Piotrkowskie SOM funkcjonuje do dnia dzisiejszego, oczywisty jest fakt, że ma dzisiaj mniejszą rangę, a jego uczniowie występują coraz rzadziej (najczęściej organizowane są klasowe popisy dla dzieci i rodziców oraz duży koncert na zakończenie roku szkolnego). Jednak od początku lat 90. można zauważyć wzrost liczby chętnych do uczestnictwa w proponowanych przez tę instytucję zajęciach. SOM nie izolował się od faktycznego stanu kultury muzycznej środowiska. Ogromna rzesza samouków grających na gitarach elektrycznych, gitarach basowych i keyboardach, śpiewających, aranżujących i komponujących piosenki ma możliwość doskonalenia się w tej placówce na tzw. kursach muzycznych I i II stopnia. Jeżeli do tego dodamy wprowadzenie od 1 października 2008 r. zajęć klasy fortepianu Metodą Suzuki³⁸, to stwierdzić można, że dzisiejsze SOM w Piotrkowie Trybunalskim aktywnie realizuje proces zwany inkulturacją.

³⁷ Archiwum SOM. Sprawozdanie z działalności SOM (wrzesień 1967 r.)

³⁸ „Dziś na świecie jest ponad 400 tysięcy dzieci uczących się Metodą Suzuki. W Polsce metoda ta rozwija się od ponad 15 lat. Polskie Stowarzyszenie Centrum Edukacji Suzuki (CES) wyszkoliło już ponad 150 nauczycieli głównie gry na skrzypcach i fortepianie. Nauka gry Metodą

Na zakończenie tego artykułu warto przypomnieć listę pedagogów, którzy jako pierwsi podjęli pracę w społecznym szkolnictwie muzycznym w Piotrkowie Trybunalskim od 1945 r. (począwszy od powołania Szkoły Umuzyczniającej LIM-u) do 1966 r. (utworzenie PSM I st.) – byli to: Aleksander Bryk, Romana Truszkowska, Stefania Jankiewicz, Ignacy Jankiewicz, Danuta Kędzierska, Emilia Gologórska, Zofia Szafnicka, Leon Grochulski, Maria Małkowska, Jadwiga Kędzierska, Napoleon Szklennik, Leonard Bober, Ireneusz Cugowski, Helena Kubiec, Eugeniusz Dzius, Bolesław Rybczyński, Stefan Skimina, Marian Chudziński, Stanisław Rosiak, Ryszard Rychlik, Maria Szeplińska, Zygmunt Stępień, Janina Maciejewska, Halina Bryl³⁹.

Najdłużej, bo aż 38 lat, przepracował w piotrkowskim ognisku Leonard Bober (ur.1908 – zm.1997) – absolwent Wszechnicy Ludowego Instytutu Muzycznego w Łodzi w zakresie Szkoły Muzycznej II stopnia. Prowadził klasę akordeonu i duże orkiestry akordeonowe, z którymi uzyskał wiele nagród i wyróżnień na przeglądach wojewódzkich. Utwory, które dobierał, zawsze były „chwytliwe” i podobały się melomanom piotrkowskim. Ostatni koncert, przygotowany przez Pana „Leosia”, odbył się na zakończenie roku szkolnego 1991/1992⁴⁰. Wielu jego wychowanków podjęło naukę w szkołach muzycznych wyższego stopnia, a także ukończyło studia wyższe o kierunku muzycznym (między innymi autor niniejszego artykułu).

Podsumowanie

Szkolenie amatorów muzyki stanowi istotny problem kulturalny. Ogniska muzyczne jako instytucje o szerokim zasięgu społecznym, kształcąc odbiorców muzyki, odgrywają decydującą rolę w formowaniu gustów i upodobań konsumentów muzyki. Społeczne szkolnictwo muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim po II wojnie światowej było pierwszą selekcją talentów muzycznych w mieście, szerzyło kulturę muzyczną, przygotowując czynnych uczestników amatorskiego ruchu muzycznego (można to zaobserwować, analizując składy osobowe chórów, zespołów wokально-instrumentalnych, orkiestr dętych) i ewentualnych kandydatów do kształcenia w szkolnictwie zawodowym. Duża popularność wynikała z jednej strony z autentycznego zapotrzebowania na uprawianie muzyki, z drugiej zaś strony, była rezultatem działalności aktywistów społecznych –

Suzuki to: muzyczna zabawa, rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia oraz nauka koncentracji. Jest jedyną metodą na świecie w pełni dostosowaną do pracy z małymi dziećmi (od 4 lat). Uczniowie mają możliwość uczestniczenia w popisach, koncertach i warsztatach pianistycznych organizowanych przez Centrum Rozwoju Uzdolnień Metodą Suzuki (akredytacja European Suzuki Association)”; <http://www.suzuki.edu.pl/> [dostęp: 11.01.2016].

³⁹ J. Błaszczyk, M. Chmielewska, J. Patora, M. Rosińska, dz. cyt., s. 10.

⁴⁰ Z. Stępień, *Z żalobnej karty*, „Piotrkowski Informator Kulturalny” 1997, nr 3, s. 37.

kolejnych zarządów Stowarzyszenia Przyjaciół Ognisk Artystycznych oraz nauczycieli, którzy aktywnie włączali się w szeroko pojętą popularyzację muzyki poprzez środowiskowe koncerty, popisy, konkursy i festiwale. Ten nurt środowiskowej działalności, potwierdzający zasadność używania przymiotnika „społeczny”, był często jedyną szansą dla piotrkowskiej społeczności na bezpośredni kontakt z żywą i wartościową muzyką. Uniwersalny charakter tej edukacyjno-popularyzatorskiej działalności jest ciągle doskonalony przez piotrkowskich nauczycieli oraz przez kompetentny nadzór merytoryczny ze strony Zarządu SPOA (pomimo powstania w 1966 r. PSM I st. i w 1980 r. PSM II st.).

W świetle powyżej opisanych faktów można skonstatować, iż Społeczne Ognisko Muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim stanowiło i stanowi silne ogniwo systemu pozaszkolnej edukacji muzycznej. Trudno jednak nie przyznać racji Eugeniuszowi Rogalskiemu, który już w 1992 r. wobec malejącej liczby ognisk muzycznych w kraju wyraził następującą opinię:

Kryzys ekonomiczny nie oszczędził także tych unikatowych w Europie instytucji powszechnego wychowania muzycznego. Należy mieć nadzieję, że problemy upowszechniania i udostępniania kultury w procesie edukacji estetycznej młodego pokolenia uzyskają należną im rangę i wsparcie społeczeństwa i państwa. Poprawi to obecną sytuację nie tylko ognisk muzycznych, ale i pozostałych instytucji upowszechniających kulturę, stymulując zarazem efektywność ich oddziaływania wychowawczego⁴¹.

W przypadku piotrkowskiego SOM obawy te okazały się słuszne po dwudziestu latach, gdyż w 2012 r. piotrkowska PSM I i II st. im. Ignacego Jana Paderewskiego, w której siedzibę ma ognisko, znalazła się na liście szkół artystycznych, które zostały zakwalifikowane do kapitalnego remontu. Beneficjentem zostało Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. To ono aplikowało z wnioskiem o środki unijne. A zasady przyznawania środków unijnych na remonty są twarde. Dyrektor obu tych placówek Ewa Kamińska wyjaśniała czytelnikom „Tygodnia Trybunalskiego”:

W budynku ma być tylko jednostka prowadzona przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, czyli tylko szkoła muzyczna. A to jest dla nas być, albo nie być. Bo albo będzie remont wewnątrz budynku, albo go nie będzie – jeśli nie spełnimy tego warunku. Remont jest koniecznością. Ostatni był tu w latach 90. [...] Program, z którego pochodzą pieniądze, dotyczy między innymi: modernizacji instalacji elektrycznej, klimatyzacji, węzła cieplnego, ocieplenia poddasza (u nas będzie możliwość adaptowania go na cele użytkowe). Program obejmuje lata 2014–2020 z zastrzeżeniem, że do 2025 r. w remontowanym budynku nie może znajdować się nic poza szkołą muzyczną. W szkole więc nie będzie mógł funkcjonować uwielbiany przez dzieci i odwiedzany przez rodziców bar, nie będzie automatów do napojów, kserokopiarki, nie będzie również zlokalizowanej tu szkoły językowej. Do 30 VI 2014 r. trzeba bowiem zrezygnować z wszelkich form wynajmu w obiekcie. [...] Dla nas ważną kwestią jest teraz, czy w szkole będzie mogło pozostać Społeczne Ognisko Muzyczne⁴².

⁴¹ E. Rogalski, dz. cyt., s. 90.

⁴² A. Wiktorowicz, *W szkole muzycznej nie będzie podstawówki, ale będzie remont*, „Tydzień

Na dzień dzisiejszy – rozpoczęcie nowego roku szkolnego 2016/2017 – Społeczne Ognisko Muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim nadal koegzystuje „pod jedną dyрекcją” w tym samym budynku z Państwową Szkołą Muzyczną I i II st. im. I.J. Paderewskiego. Jak długo potrwa ta korzystna od pięćdziesięciu lat dla obu stron współpraca? Na to pytanie dziś nikt nie jest w stanie odpowiedzieć. Być może do 2025 roku zmieniać się unijne rozporządzenia.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Archiwum Społecznego Ośrodka Muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim, Sprawozdanie z działalności SPOA w Piotrkowie Trybunalskim za rok szkolny 1958/1959, 1959/1960, 1960/1961, 1961/1962.

II. Opracowania

Błaszczyk J., Chmielewska M., Patora J., Rosińska M., *50-lecie społecznego ogniska Muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim, 30-lecie Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1996.

Chmielewski W., *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.

Chomiński J.M., Wilkowska-Chomińska K., *Historia muzyki polskiej*, cz. 2, Kraków 1996.

Ciomek S., *Blaski i cienie społecznych ognisk muzycznych w czterdziestoleciu PRL*, „Poradnik Muzyczny” 1986, nr 6.

Domagała J., *Samodoskonalenie systemu*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.

Dzierzbicka W., *Dzieje jednej szkoły 1908–1949*, Warszawa 1960.

Janczewska-Sołomko K., *Leksykon polskich muzyków pedagogów urodzonych po 31 grudnia 1870 roku*, Kraków 2008.

Jeleńska L., *Praktyka na wsi (Seminarium Żeńskie Grodno)*, [w:] *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich*, red. J. Borowa, W. Dzierzbicka, S. Lewandowska, Warszawa 1937.

Kisson-Jaszczyński J., *POM – wyższą formą umuzykalniania*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1964, nr 44.

Kisson-Jaszczyński J., *Prowincjałki. Alfabet piotrkowski*, Piotrków Trybunalski 1993.

Kisson-Jaszczyński J., *Zasłużona placówka muzyczna*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1965, nr 10.

- Kopeć K., *Zakłady kształcenia nauczycieli na Dolnym Śląsku w latach 1945–1969*, „Rocznik Wrocławski” 1969, t. 12.
- Kozietulski C., *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947.
- Kozłowski J., *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*, Warszawa 1956.
- Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Michalski A., *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, Bydgoszcz 1999.
- Nowa encyklopedia powszechna*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, t. 3, Warszawa 1996.
- Pietrzak J., *Szkoła muzyczna czy umuzykalniająca?*, „Poradnik Muzyczny” 1986, nr 8.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.
- Rogalski E., *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992.
- Rudziński W., *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947.
- Słownik muzyków polskich*, red. J.M. Chomiński, t. 1, Kraków 1964.
- Stępień Z., *Karty z dziejów szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim (1910–1951)*, „Zbliżenia Piotrkowskie” 1992, nr 3.
- Stępień Z., *Minęło czterdzieści lat* (2), „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 48.
- Stępień Z., *Minęło czterdzieści lat*, „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 47.
- Stępień Z., *Tajne nauczanie na poziomie szkół średnich w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1998.
- Stępień Z., *Z żałobnej karty*, „Piotrkowski Informator Kulturalny” 1997, nr 3.
- Stępień Z., *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Terazniejszość i przyszłość kultury w Piotrkowskim*, red. S. Frycie, Piotrków Trybunalski 1996.
- Stępień Z., *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, „Goniec Piotrkowski” 1996, nr 1.
- Szeligowscy S. i T., *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947.
- Szuman S., Lissa Z., *Jak słuchać muzyki*, Warszawa 1948.
- Szymański A., *Zakłady kształcenia nauczycieli w Kieleckim w latach 1945–1979*, Kielce 1975.
- Waldorff J., *Nauczanie*, [w:] *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, red. T. Ochlewski, Warszawa 1977.
- Weber A., *Edukacyjno-artystyczna działalność Społecznych Ognisk Artystycznych w Bydgoszczy w latach 1954–1974*, [w:] *Nauczanie muzyki na Pomorzu i Kujawach*, red. A. Kłaput-Wiśniewska, Bydgoszcz 2007.
- Wierszyłowski J., *Szkolnictwo muzyczne*, [w:] *Polska współczesna kultura muzyczna 1944–1964*, red. E. Dziembowska, Kraków 1968.
- Wiktorowicz A., *W szkole muzycznej nie będzie podstawówki, ale będzie remont*, „Tydzień Trybunalski” 2014, nr 24.

III. Źródła internetowe

<http://www.suzuki.edu.pl/> [dostęp: 11.01.2016].

Summary

A development of state music education in Piotrkow Trybunalski as a basis for establishing the Primary School of Music in 1966

In Poland, during the first years after the Second World War, a development of music schools and artistic independent centers widely spread. They were supported by community associations. They had no rigor or music discipline as the state schools of music. Their idea was – according to schools' assumptions – to make society more open to experience classical music and to promote this idea. In January 1945, pre-war teachers Stefania and Ignacy Jankiewicz decided to resume classes in their private school of music in Piotrkow Trybunalski. The newly created Folk Music Institute in Lodz patronized this idea. The Jankiewicz's institution adopted the name of a 5-year Music School, and later the Lower School of Music. In the years 1949–1951 it functioned as the Public School of Music. In the school year 1951/1952, according to new orders of the government, private music schools were converted into state music centers. The Friends' Association of Art Centers took the substantive care of them. In 1966, the Primary School of Music was founded. The creation of state schools did not exclude activities of social music centers. Today, it seems to be obvious that social music centers have a lower rank and their students give fewer performances during the school year. It is thought, however, that the current trend is often the only chance for the town community for a direct contact with live and valuable music.

Anna PEKALA

Muzyka sakralna – służy śpiewu kościelnemu

Słowa kluczowe: muzyka sakralna, organiści, kompozytorzy, śpiewniki kościelne.

Keywords: sacred music, organists, composers, church songbooks.

Muzyka od wieków była i jest nieodłącznym i ważnym elementem obrzędów w Kościele katolickim. Instrumentem, który im towarzyszy prawie w każdej świątyni, są organy. Warto choć w skrócie ukazać znaczenie i historię tego instrumentu.

O pierwszych instrumentach, pierwowzorach organów, mówią stare przekazy z Grecji. Instrument, który dziś znamy, powstał z wielu prymitywnych instrumentów. Były to zestawione rzędem piszczałki wydające piękne dźwięki. Organy z klawiaturą są dziełem matematyka z Aleksandrii Klesibiosa żyjącego w połowie III wieku przed naszą erą. Były to tak zwane organy wodne, powietrze do nich wpędzał bowiem prąd wody. Ponieważ ich brzmienie było zachwycające, stały się popularne w Rzymie, Bizancjum i Aleksandrii, stanowiąc wyposażenie pałaców. Od IV wieku po Chrystusie znane były organy z miechami.

Kościół w obawie przed przeniknięciem do obrzędów liturgicznych elementów świeckich zajmował początkowo negatywną postawę wobec ich stosowania w świątyniach. Dopiero za papieża Witaliana (657–672) organy zaczęto instalować w kościołach, by towarzyszyły śpiewom liturgicznym. Walory brzmieniowe instrumentu odpowiadały powadze liturgii.

Czas od XV do XVIII wieku to złoty okres w dziedzinie budowy organów. Początkowo skromne miały od 8 do 15 piszczałek.

Organy ulegały w ciągu wieków coraz większym udoskonaleniom i usprawnieniom. Udoskonalono mechanizm napędu powietrza. Usprawniono i wzbogacono mechanizm gry, dodając nowe klawiatury: ręczną, a także klawiaturę pedałową. Udoskonalono mechanizm rozdziału powietrza między poszczególne piszczałki i rejestry oraz trakturę. Wzbogacono też zespół brzmieniowy organów, rozszerzając antibus dźwiękowy i wprowadzając nowe rejestry o różnych barwach dźwiękowych¹.

¹ E. Hinz, *Zarys historii muzyki kościelnej*, Pelplin 2002, s. 211.

Do Polski organy zawitały już w XVI wieku. Za najstarsze zachowane organy uważa się te z kościołów farnych w Olkuszu i Kazimierzu nad Wisłą. Najsłynniejsze znajdują się w Oliwie, św. Lipce i Leżajsku. Pierwsze zbudował w XVIII wieku Jan Wulf, mają one 101 rejestrów i 5112 piszczałek. Te drugie, najpiękniej brzmiące w Europie, są dziełem Jana Głowińskiego i Stanisława Studzińskiego z lat 1680–1693.

W dzieje polskiej muzyki kościelnej wpisali się organiści, którzy oprócz codziennych obowiązków organistowskich komponowali dzieła o nieprzemijającej wartości. Należą do nich między innymi Stanisław Moniuszko, Bogusław Dembicki, Feliks Nowowiejski, Kazimierz Garbusiński, Stefan Surzyński, Feliks Rączkowski i Stefan Stuligrosz.

Stanisław Moniuszko (ur. 5 maja 1819 roku w Ubielu koło Mińska, zm. 4 czerwca 1872 w Warszawie) pełnił funkcję organisty przy kościele św. Jana w Wilnie, gdzie przez 18 lat rozwijał ożywioną działalność muzyczną. Tam też powstała większość jego kompozycji kościelnych.

Jego kompozycje kościelne są wyrazem subiektywnego przeżycia religijnego. Cechuje je szlachetna, pełna liryzmu melodyka i bogata harmonika [...] był przeciwny wszelkiej okazałości i popisowości w kompozycjach kościelnych. Według niego celem muzyki kościelnej jest przede wszystkim budzenie ducha modlitwy uczestników obrzędów liturgicznych².

Swoje intencje kompozytor wyraził, pisząc:

[...] celem muzyki kościelnej jest wznowienie ducha modlących się i jedynie jako pomoc do wyzwolenia jego z więzów ziemskich uważana i traktowana być powinna³.

Twórczość Moniuszki obejmuje różne formy: msze, psalmy, litanie, motety i pieśni. Najbardziej znane to: *Ojcze nasz* i *Pozdrowienie anielskie* (na chór mieszany z towarzyszeniem organów), *O Panie, co losy ludzkości*, *Msza żałobna d-moll*, *Pieśni żałobne do mszy świętej za dusze zmarłych do tekstów A. Felińskiego na chór mieszany z organami*, które skomponował po śmierci matki w 1850 roku.

Bogusław Dembicki (1833–1914) był organistą katedralnym w Poznaniu. Jego religijna twórczość obejmuje: *Stabat Mater* (na solo, chór i orkiestrę), *Ojcze nasz* oraz pieśni kościelne na chór mieszany i męski.

Feliks Nowowiejski (1877–1946), mając 10 lat, rozpoczął naukę w kościelnej szkole muzycznej w Świętej Lipce przy klasztorze jezuickim. Przez 6 lat uczył się muzyki, śpiewu, gry na organach, skrzypcach i waltorni. Obserwując jego twórczość, nie sposób nie dostrzec znaczącego wpływu wszechstronnych studiów muzycznych na warsztat kompozytorski. Koncertował w kraju i za granicą. Na podstawie własnej *I Symfonii organowej* i *Improwizacji na temat Bogurodzicy* został mianowany członkiem Towarzystwa Muzyki Organowej w Londynie. Światowy rozgłos przyniosły mu oratoria: *Syn marnotrawny* (1901), *Quo*

² Tamże, s. 148–149.

³ Tamże, s. 149.

vadis wg Henryka Sienkiewicza (1903) oraz *Znalezienie krzyża* (1905). Muzykę kościelną reprezentują: msze (2 polskie i 7 łacińskich), *Psalm 136 Jerusalem – Ojczyzna* (na chór mieszany i orkiestrę), motety: *Ave Maria*, *Ave mundi spes Maria*, litania, 12 kolęd na chór mieszany, *Śpiewnik gwiazdkowy – 15 kolęd na chór mieszany*, hasło chórów kościelnych *Christus Rex* i inne.

Prawykonanie *Psalmu 136* odbyło się w 1929 roku na stadionie w Poznaniu, pod batutą kompozytora. Śpiewał chór złożony z około 20 000 śpiewaków. Kompozycja ta przyniosła mu Krzyż Komandorski Orderu Polonia Restituta oraz odznaczenie kościelne przyznane przez papieża Piusa XI – został szambelanem papieskim w uznaniu zasług na polu muzyki kościelnej.

Kazimierz Garbusiński (1853–1945) był organistą i dyrygentem przy kościele św. Anny w Krakowie. Napisał liczne utwory z zakresu muzyki kościelnej: 16 mszy, *Requiem*, opracował dla potrzeb chóru kolędy i pieśni kościelne. Tworzył także oratoria: *7 słów Chrystusa na krzyżu*, *Święty Franciszek z Asyżu*.

Stefan Surzyński (1855–1919) to polski kompozytor, organista, dyrygent, a także nauczyciel muzyki. W latach 1878–1880 po śmierci ojca objął stanowisko organisty w Buku. Od 1888 roku był organistą katedralnym w Tarnowie i nauczycielem w szkole organistowskiej. Ostatnie lata życia spędził we Lwowie, gdzie również pracował jako organista i dyrygent chóru katedralnego. Jest autorem szeregu pieśni chóralnych. W 1891 roku opracował *Śpiewnik kościelny dla użytku organistów*.

Feliks Rączkowski (1906–1989) polski organista i kompozytor. Od 1947 roku przez blisko 30 lat profesor Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie. Do jego absolwentów należeli Augustyn Bloch i Marian Sawa. W latach 1945–1970 pracował jako organista w kościele św. Krzyża w Warszawie. Koncertował w Polsce i we Włoszech. Komponował utwory organowe i wokalne. Jest autorem licznych opracowań pieśni kościelnych. Praca jego życia to śpiewnik *Śpiewajmy Bogu*, który był i jest używany w całej Polsce. Zawiera harmonizacje w układzie czterogłosowym części stałych mszy świętej, śpiewów mszalnych, psalmów, pieśni eucharystycznych, uwielbienia, na adwent, kolęd i pastorałek, pieśni na wielki post, na okres wielkanocny, na okres zwykły, pieśni maryjnych, pieśni na cześć świętych, nabożeństw. Do wirtuozowskich dzieł należą *Temat z wariacjami* i *Suita kolędowa*.

Stefan Stuligrosz (1920–2012) polski dyrygent, pedagog, muzykolog i kompozytor był autorem ponad 600 utworów o tematyce religijnej, w tym: *Agnus Dei* na tenor, chór mieszany i organy, *Missa brevis* na chór męski, motetów (*Tristis est anima mea*, *In monte Oliveti*, *Ecce mater tua*, *Ecce sacerdos*), hymnów i psalmów do tekstów łacińskich i polskich, pieśni kościelnych i obrzędowych, ponad 1000 opracowań kolęd na chór mieszany męski i chłopięcy z towarzyszeniem organów. S. Stuligrosz prowadził chóry: Poznański Chór Katedralny (1941), Chór Chłopięcy i Męski (późniejsze Poznańskie Słowiki), od 1945 roku Chór Studencki Politechniki, chóry męskie Arion i Echo.

Chór Stuligrosza (Poznańskie Słowiki) jest powszechnie uznawany za fenomen artystyczny w skali światowej dzięki muzykalności, finezji wykonania, wrażliwości, dyscyplinie i wyczuciu stylu. Dał około 3000 koncertów, odbył ponad 90 tournée po krajach Europy, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Japonii i Korei Południowej, brał udział w największych festiwalach muzycznych. Repertuar chóru obejmuje ponad 1000 utworów, od monodii średniowiecznych do kompozycji współczesnych, od pieśni a'capella do wielkich form wokalnoinstrumentalnych⁴.

Profesor Stuligrosz otrzymał liczne odznaczenia i nagrody, a wśród nich Wielki Krzyż ze Srebrną Gwiazdą Komandorii św. Sylwestra nadany przez papieża Jana Pawła II (1989).

Wśród kompozytorów melodii do pieśni maryjnych znajdują się: K. Studziński, M. Rutkowski, Teofil Klonowski, J. Surzyński, ale także kobieta Filipina Brzezińska, autorka melodii i pieśni *Nie opuszczaj nas* i *Weź w swą opiekę*. Iwo Czyżowski SJ (1814–1889) napisał pieśń *Idźmy tulmy się jak dziatki*. Księdzu Janowi Morelowskiemu zawdzięczamy pieśń *O której berła ląd i morze słucha*. Wśród autorów pieśni maryjnych wyróżnia się jezuita Karol Bołos Antoniewicz (1807–1852). Znany jest nie tylko z licznych wierszy na część Maryi, ale też z tekstów, do których następnie komponowano melodię. Należą do nich do dziś śpiewane utwory: *Biedny, kto ciebie nie zna od powicia*; *O Maryjo, przyjm w ofierze*; *Panie, w ofierze Tobie dzisiaj składam*. Przyczynił się on także do wzbogacenia repertuaru nabożeństw majowych, publikując w 1850 roku we Lwowie *Wianeczek majowy*, a w nim znane do dziś pieśni *Chwalcie ląki umajone*, *Zawitał do nas majowy poranek*.

Jeżeli przyjmiemy oczywisty i zrozumiały dla każdego chrześcijanina fenomen muzyki jako daru stworzonego i pochodzącego od Boga, czego wymownym odzwierciedleniem jest zakorzeniona w filozofii greckiej średniowieczna koncepcja *Musica mundana* – to człowiek jest tym, który ją odkrywa i przekłada na konkretny, choć w przypadku muzyki najbardziej asemantyczny, a zarazem najbardziej osobisty język ludzki. Świadomość wartości muzyki jest z pozoru oczywista, bo przez każdego z nas wielokrotnie doświadczana, a więc przeniknięta choćby intuicyjnym poznaniem. Doświadczenie jej wartości pozostaje jednak często nieuświadomione, niewyraźne słownie. Teoretycy muzyki mówią, że nie można utożsamiać dzieła muzycznego z partyturą, która jest tylko systemem znaków wymagających wypełnienia – dookreślenia przez wykonawcę. Muzyka to przekaz – komunikat od człowieka do człowieka, nie tylko struktura brzmieniowa, ale też informacja o czymś różnym od siebie samej. Rozumieć utwór, znaczy uchwycić jego powiązania genetyczne i kulturowe, a więc skojarzyć to wszystko, co wiąże się z powstaniem utworu oraz jego teraźniejszą obecnością w kulturze danej epoki. To stanowi podstawę reakcji emocjonalnych, choć muzyka ma także własne systemy bodźców wywołujących emocje. Wynikają one z zasad skonstruowania elementów ściśle muzycznych: melodyki, rytmiki, dynamiki, kolorystyki, itp.

⁴ *Encyklopedia muzyczna PWM*, red. E. Dziębowska, Warszawa 1994, s. 186–187.

Możliwość uchwycenia symboliki języka muzycznego zawsze uwarunkowana jest kulturowo. Wynika ona ze wskazówek kompozytora: tytułu, programu, skojarzeń, opiera się na znajomości określonych konwencji. Europejczyk nie pomyli muzyki weselnej z żałobną, jeżeli będzie to dotyczyło naszego kręgu kulturowego.

Jeżeli przyjrzymy się tytułom dzieł kompozytorów muzyki kościelnej, to *Improwizacja na temat Bogurodzicy*, oratoria *Siedem słów Chrystusa na krzyżu*, *Syn marnotrawny* kojarzą się słuchaczom z Ewangelią i treściami pieśni śpiewanych w czasie nabożeństw. Istnieją zatem jakby dwa wymiary twórczości artystycznej. Człowiek stwarza dzieło zawierające różnorodne wartości, inna osoba odczytuje te wartości, wzbogacając swoją osobowość, swój sposób odczuwania, przeżywania i przekształcania świata. Dzieła nie pozostawiają człowieka obojętnym. Wywołują w nim różnorakie reakcje emocjonalne pozwalające budować własną osobowość – w tym przypadku człowieka chrześcijanina.

Podobnie jest w przypadku pieśni religijnych wykonywanych przez chór z towarzyszeniem organów, często orkiestry, a także jako partie solowe. *Sabat Mater* podsuwa wyobraźni wszystkie wątki pieśni wiekopostnych, *Ave Maryja* i *Magnificat* – treści pieśni maryjnych, kolędy – pieśni związanych z Bożym Narodzeniem, a *Te Deum* – pieśni uwielbienia. Posługując się różnorodną formą stylizacji, kunsztem wokalnym, pięknym brzmieniem i polotem wykonawczym, sprzyjają modlitewnemu skupieniu. Nie jest to sztuka dla sztuki. Towarzyszy rytuałom mającym jeden cel – uwielbienie Boga.

Zapisy pieśni religijnych zarówno w postaci tekstów, jak i formy muzycznej stanowią śpiewniki. W słowie wstępnym do wydania opolskiego z 1959 roku *Śpiewnika kościelnego* ks. Siedleckiego czytamy:

Ks. Jan Siedlecki, wydając w r. 1876 broszurę obejmującą 64 pieśni kościelne bez nut, przygotowywał jednocześnie wydanie śpiewnika z nutami na dwa głosy, który dwa lata później ukazał się pt. *Śpiewniczek zawierający pieśni kościelne z melodyami dla użytku młodzieży szkolnej*. Zbiorek ten liczący 145 pieśni na 184 stronach rozszedł się bardzo szybko. Już w następnym roku wyszło powiększone drugie wydanie, zaopatrzone w adnotację tej treści: „Śpiewniczek niniejszy uchwałą rady szkolnej z dnia 20 stycznia 1897 r. przepisany został dla szkół”. Wydanie z roku 1880 było stereotypowe. Odtąd prawie co roku pojawiają się dalsze wydania z nowymi dodatkami. W r. 1886 obejmował śpiewniczek już 536 stron. Z Krakowa rozpowszechnił się *Śpiewniczek* po całej Małopolsce, przedostawał się w tysiącach egzemplarzy do Kongresówki, a kiedy w 1895 r. przyjęło go Zgromadzenie Księży Misjonarzy, towarzyszył Misjonarzom za morze, docierając do rąk emigrantów polskich w Ameryce Północnej i Południowej. W r. 1908 przerobiono całość, usuwając „dodatek” i poprawiając miejscami tekst i melodię. [...] Gruntownej przeróbce uległ *Śpiewniczek* w 1928 r., tj. 50 lat po ukazaniu się pierwszego wydania z nutami. W jubileuszowym wydaniu zmieniono tytuł na *Śpiewnik*. Wprowadzono do niego wiele starych i nowych pieśni, poszczególne zaś działy poprzedzono uwagami ascetyczno-dogmatycznymi, a pieśni zaopatrzone w noty, podające czas ich powstania, autorów tekstów i melodii oraz zbiór, w którym tekst i melodie pojawiały po roku 1838, tj. po ukazaniu się *Śpiewnika* ks. M.M. Mioduszeńskiego. Również i to wydanie zostało w czasie ostatniej wojny przedrukowane w Ameryce. Po zakończeniu wojny stosunkowo

prędko wyczerpały się ostatnie egzemplarze stereotypowego wydania jubileuszowego. Okrojone wydanie z r. 1952 nie mogło pokryć całego zapotrzebowania. Toteż gdy w 1957 r. Wydawnictwo Diecezjalne św. Krzyża w Opolu podjęło się wznowienia *Śpiewnika*, przystąpiono natychmiast do prac przygotowawczych. [...] Jako wytyczne pracy przyjęto zasadę, że *Śpiewnik* nie może być tylko antologią pieśni kościelnych, lecz powinien zawierać takie spośród nich, które dla współczesnego człowieka są czymś żywym i zrozumiałym. Ustalono, że teksty i melodie *Śpiewnika kościelnego* wydane z polecenia Episkopatu Polski (Poznań 1955) zostaną włączone bez zmian; że nie wszystkie pieśni zostaną opracowane na 2 głosy, przy czym 2. głos ulegnie miejscami zmianie; że podda się rewizji tekst, skracając zbyt długi, usuwając słowa i zwroty przestarzałe i niewłaściwe, oraz dostosowując w miarę możliwości akcent i średniówki do rytmu melodii; i wreszcie, że niektóre pieśni ze względu na tekst lub melodię zostaną usunięte, a w ich miejsce wprowadzi się nowe. [...] Zapewne nie wszyscy uznają za słuszny sam wybór pieśni, jak i przeprowadzone w nich zmiany. Jednakże mamy nadzieję, że dokonane poprawki wyjdą na korzyść pieśni kościelnej i podniosą jej walory artystyczne⁵.

Ksiądz Jan Siedlecki (1829–1902) pochodził z Warszawy, gdzie wstąpił do Zgromadzenia Księży Misjonarzy. W Krakowie był katechetą w szkole św. Barbary i administratorem kościółka św. Wojciecha. Jego *Śpiewniczek* okazał się tak użyteczny, że od pierwszego wydania w Krakowie w 1878 roku po uzupełnieniach i niewielkich poprawkach doczekał się 37 wydań.

Na uwagę zasługuje fakt, że ks. Siedlecki komponował również melodie do XVII- i XVIII-wiecznych tekstów religijnych. Należy tu wymienić:

Idzie, idzie Bóg prawdziwy – tekst z XVII wieku,

Zróbcie Mu miejsce – tekst F. Karpiński,

Bądźże pozdrowiona – tekst Jarynkiewicz,

Pobłogosław, Jezu drogi – tekst A. Bronikowska,

O niewysłowne – tekst z 1878 roku M. Mycielski i E. Urbanek.

Znana zasada głosi: *Lex orandi – lex credendi*, tzn. sposób modlitwy jest wyrazem wiary. O twórcach pieśni i muzyki religijnej można powiedzieć, że są wyrazistymi świadkami wiary, ich działalność to rodzaj publicznej jej manifestacji. Ze swoich dzieł uczynili skuteczne narzędzie apostołstwa o szerokim zasięgu działania. Dla wielu ludzi wielbienie Boga jest czymś naturalnym i talent otrzymany od niego wykorzystują do tego celu.

Ksiądz Henryk Nowacki był profesorem śpiewu gregoriańskiego w Wyższej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. W 1923 roku nakładem własnym wydał *Podręcznik do śpiewu gregoriańskiego według zasady Solismes*. W przedmowie pisał:

Życzenie Stolicy Apostolskiej, a zwłaszcza papieży Piusa X, Benedykta XV i papieża Piusa XI, aby śpiew tradycyjny Kościoła rozbrzmiewał w czasie nabożeństw, oto co mnie pobudziło do wydania niniejszego podręcznika. [...] najlepsze światło, najzdrowszy pokarm i najgłębsze przeżycie znajdziemy w nauce i modlitwie Kościoła, w jego nabożeństwach, sakramentach, obrzędach. Uroczystym wyrazem tej modlitwy jest śpiew litur-

⁵ W. Świerczek CM, *Słowo wstępne do opolskiego wydania z r. 1959*, [w:] *Śpiewnik kościelny*, red. J. Siedlecki, Opole 1982, s. IX–X.

giczny. Jest on innym, jak wszystkie śpiewy na świecie. Zrodziła go miłość do Boga, tęsknota za życiem wiekiustym i pragnienie oddania się zupełnego Panu. Toteż w pierwszym rzędzie śpiew ten jest własnością świętych w Kościele. Oby stał się rychło własnością wszystkich tych, „którzy łakną i pragną sprawiedliwości” (tj. doskonałości wewnętrznej) „albowiem oni będą nasyceni”. [...] jeżeli praca ta da komukolwiek zrozumienie i umiłowanie śpiewu liturgicznego, niech się pomodli, aby śpiew ten, zajmwszy właściwe sobie miejsce w kościele, stał się dziś, jak ongi w dawnych wiekach, jednym z potężnych czynników życia nadprzyrodzonego⁶.

W dedykacji autor napisał: „U stóp matki Boskiej Częstochowskiej Królowej Korony Polskiej pracę tę składam”. Można chyba przyjąć, że w taki właśnie sposób przekazywał depozyt wiary, który został mu powierzony za sprawą łaski.

Treść utworów religijnych odzwierciedla potrzeby i przeżycia konkretnego człowieka i konkretnego czasu. *Siedem pieśni Maryi* – oratorium Zbigniewa Książka z muzyką Bartłomieja Gliniaka – wykonane zostało po raz pierwszy 26 września 2007 roku w Kieleckim Centrum Kultury. Dzieło to jest wotum dla Matki Bożej Leśniowskiej Patronki Rodzin. Na powstanie dzieła miało wpływ niezwykle zdarzenie. Syn przyjaciela Z. Książka zapadł na śmiertelną chorobę. Autor oratorium zwrócił się do przeora leśniowskiego klasztoru ojców paulinów z prośbą o modlitwę w intencji chorego. Chłopiec szczęśliwie wrócił do zdrowia. W dowód wdzięczności Z. Książka zaofiarował ojcom napisanie oratorium jako rodzaj wotum.

Dzieło jest próbą przełożenia najważniejszych treści teologicznych na język potocznego doświadczenia dostępnego współczesnemu człowiekowi.

W siedmiu pieśniach Zbigniew Książka zawarł całą historię Maryi od Zwiastowania, poprzez Nawiedzenie, cud narodzin Syna Bożego, po Jego Mękę i Zmartwychwstanie. Poprzedzają je każdorazowo fragmenty Ewangelii, odczytywane przez narratora. [...] Pieśni te przeplatają się z fragmentami, które stanowią wyraz przeżyć i przemyśleń Ludu Bożego i są ułożone w porządku najważniejszych świąt maryjnych. Przenika je atmosfera ufności i zawierzenia, znajdująca ukoronowanie w finałowej inwokacji do Matki Boskiej Leśniowskiej. Właściwe kolejnym pokoleniom Polaków pragnienie miłości, szczęścia i poczucia bezpieczeństwa symbolizuje w naszej kulturze Jej opieka. Sanktuarium Matki Bożej Patronki Rodzin jest tym szczególnym miejscem, w którym ta opieka się dokonuje. [...] Piętnaście części oratorium odznacza się umiętym i pomysłowym operowaniem kwartetem solistów, dużym chórem i orkiestrą z udziałem instrumentów ludowych (górska trombita, ale też perski flet ney). Poszczególne fragmenty mają wyraźnie określone przesłanie i właściwie dobrane środki muzycznego wyrazu. [...] Z kolei te części oratorium, które nawiązują do świąt maryjnych i stanowią wyraz przemyśleń współczesnego człowieka, interpretowane są bardzo wiarygodnie, naturalnie przez kwartet solistów, [...] nie są już uczestnikami i komentatorami historii świętej, lecz zwykłymi ludźmi, którzy rozprawiają o życiu i śmierci, radości i cierpieniu, o miłości i niepewności. [...] „Życie, ach życie / Choć pierwaj ranisz niż uśmiercasz / Olśniewasz mnie i trwam w zachwycie / Z każdym mocniejszym drgnięciem serca / Boś wiara w to, że ma sens życie”. W tych właśnie fragmentach poezji Zbigniewa Książka, które zamyka mo-

⁶ H. Nowacki, *Podręcznik do śpiewu gregoriańskiego według zasad szkoły Solesmes*, Warszawa 1923. Imprimatur Leopoldus Łyszkowski.

dlitewny zwrot do Matki Boskiej Leśniowskiej, każdy ze słuchaczy odnajdzie siebie, z własnymi lękami, bólem i niepewnością, ale także z nadzieją, ufnością i zawierzeniem⁷.

Współcześnie w muzyce i pieśni religijnej coraz częściej zaciera się granica między sacrum a profanum. *Tryptyk Świętokrzyski* Piotra Rubika, *Nieszpory Ludźmierskie* Jana Kantego Pawлуśkiewicza, *Siedem pieśni Maryi* wykonywane są zarówno w kościołach, jak i w salach koncertowych. Ważne jest przeznaczenie tej muzyki. Proste pieśni, które powstają na użytek wydarzeń religijnych, i rozbudowane kompozycje, w których muzyka ilustrowana jest słowami odnoszącymi się do Ewangelii, są sugestywnymi i pięknymi formami pobożności, której uczestnikiem jest świadomy swej wiary człowiek – to także forma pogłębiania i przekazywania depozytu wiary.

Chyba nikt ze współczesnych ludzi nie ma wątpliwości, jak budującym przykładem człowieka wiary jest Jan Paweł II. Czy jego życie i dzieło może być tematem muzyki sakralnej? Okazuje się, że tak. Piotr Rubik – do tekstu Jacka Cygana – skomponował utwór, który zatytułował *Santo subito – cantobiografia Jana Pawła II*. Koncepcja utworu oparta jest na przywołaniu miejsc, w których papież przebywał, i ludzi, których spotykał. Są więc słynne okna z Franciszkańskiej 3 i Watykanu, drzwi – od bram Wiecznego Miasta po drzwi rzymskich bazylik, przez które przeszedł w Roku Jubileuszowym, są historie z życia zarówno smutne, jak i pogodne, a nawet żartobliwe.

P. Rubik, uważany za dyżurnego kompozytora muzyki sakralnej, deklaruje, że swoją muzyką spłaca Bogu dług za dar talentu, a w czasie komponowania przyświecała mu idea, by muzyka była zachętą do zgłębiania myśli świętego Jana Pawła II, który do końca życia oddany był najcenniejszym wartościom: prawdzie z Boga, strzeżeniu narodowych tradycji i petyzmu dla polskiej kultury⁸.

Muzyczne gatunki Kościoła, takie jak oratorium, motet, organium, by żyć, muszą być wykonywane. Nie wymyślono dotąd precyzyjnego zapisu języka muzycznego, by oddał na papierze wszystkie szczegóły wykonania. Wykonany utwór żyje tak długo, jak długo brzmi jego partytura, potem odpływa w niebyt aż do następnego wykonania. Dlatego tak ważny jest rynek nagrań, który utrwała dzieło w mistrzowskim wykonaniu. Potomni oceniają jego wartość. Muzyka zawsze nierozdzielnie złączona była z przemianami dokonywanymi w łonie Kościoła. Nie jest sprawą autorki ocena artystycznej wartości współczesnej muzyki religijnej. Odnotowuje jedynie fakt, że taka muzyka powstaje i że daje człowiekowi wierzącemu wskazówki, jak po chrześcijańsku żyć w świecie pełnym sprzeczności.

Muzyka i religia prawie zawsze były ze sobą związane. Jak twierdzi wielu twórców, nauczanie Kościoła było dla nich inspiracją do tworzenia utworów religijnych. Swoją talent traktowali jako dar od Boga, a komponowanie jako for-

⁷ S. Münch, *Siedem pieśni Maryi*, „Niedziela” 2007, nr 51–52, s. 24–25.

⁸ Sz. Babuchowicz, *Czule o papieżu*, „Gość Niedzielny” 27 września 2009, s. 58.

mę dziękczynienia. Z drugiej strony, pod wpływem muzyki oraz tekstu narzucającego intensywność przeżycia i melodii o wysokim stopniu artyzmu wielu uważało istnienie wartości chrześcijańskich, co miało wpływ na ich życie. W ten sposób pieśń religijna i muzyka sakralna od wieków stanowią skuteczny środek popularyzowania etyki chrześcijańskiej. W czasach nam współczesnych ten związek muzyki i religii nie jest wolny od wpływów masowych gustów. I stąd też powstają utwory *quasi*-religijne, które tylko pośrednio się z nią łączą.

Cechą charakterystyczną twórczości sakralnej jest ciągłość i zmiana. Nie zmieniając treści magisterium Kościoła, komponowane są nowe pieśni i rozbudowane dzieła muzyczne. Lud Boży śpiewa w kościołach pieśni dawne, datą powstania sięgające kilku wieków wstecz, ale także tworzone współcześnie. Na ulicach większych miast Polski bez trudu można znaleźć zwiastuny koncertów muzyki religijnej dawnych wieków i tworzonych obecnie. Odbywają się one w kościołach, ale i w salach koncertowych. W ten sposób trwa pielęgnowanie i kontynuacja bogatej i żywej tradycji śpiewu kościelnego, jego najbardziej wartościowego repertuaru oraz upowszechnianie nowych kompozycji spełniających posoborowe zalecenia reformy muzycznej.

Bibliografia

- Babuchowicz Sz., *Czule o papieżu*, „Gość Niedzielny” 27 września 2009.
Encyklopedia muzyczna PWM, red. E. Dziębowska, Warszawa 1994.
Hinz E., *Zarys historii muzyki kościelnej*, Pelplin 2002.
Münch S., *Siedem pieśni Maryi*, „Niedziela” 2007, nr 51–52.
Nowacki H., *Podręcznik do śpiewu gregoriańskiego według zasad szkoły Solesmes*, Warszawa 1923.
Świerczek W. CM, *Słowo wstępne do opolskiego wydania z r. 1959*, [w:] *Śpiewnik kościelny*, red. J. Siedlecki, Opole 1982.

Summary

Sacral music – the servants of ecclesial singing

Religious substance was an inspiration of various actions in the development of the European civilization. It contributed to the evolution of painting, sculpture, poetry, music and architecture. Sacred music has a significant meaning in a liturgy and singing is a liturgical act. This type of singing use good words, harmony and melody, it enters human hearts and helps them to raise towards the essence – and then it gains the missionary function as it carries a gospel. The article presents individuals who significantly contributed to the development of sacred music and who are the authors of works of everlasting value.

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

Pomoc materialna komitetów rodzicielskich w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w latach 1945–1989

Słowa kluczowe: komitety rodzicielskie, licea ogólnokształcące, pomoc materialna.

Keywords: parents' committees, secondary school, financial support.

W latach powojennych i okresie PRL komitety rodzicielskie obarczono wieloma zadaniami, obwarowując ich działalność przepisami mającymi gwarantować spójność z interesami partii rządzącej. Ingerencja PZPR w organizację i pracę komitetów rodzicielskich wiązała się z postrzeganiem ich w kategorii potencjalnego partnera w ideowo-wychowawczym oddziaływaniu na młodzież szkolną. Rzeczywiste zaangażowanie komitetów rodzicielskich na polu wychowania i dydaktyki oraz faktyczny wpływ tych działań na postawy uczniów i ich rodziców nie poddaje się jednoznacznej ocenie. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż praca komitetów rodzicielskich była skoncentrowana na organizacji pomocy materialnej, co stanowiło obiektywną i namacalną korzyść z punktu widzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W pierwszych latach po wojnie organizacja i działalność komitetów rodzicielskich przy liceach ogólnokształcących przebiegała żywiołowo i spontanicznie. Zorganizowani w komitetach rodzice udzielali szkołom wsparcia w zakresie odbudowy bazy materialnej. W styczniu 1946 r. wznowił działalność Komitet Rodzicielski przy Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta, a na jego czele stanął Jan Motłoch-Mirski¹. Komitet udzielał szkole pomocy finansowej. W celu pozyskania środków na remont budynku przy ulicy Staszica 3 urządzano zabawy taneczne. Rodzice zadbali o wyposażenie szkoły w niezbędny sprzęt, brali udział

¹ J. Kołodziejski, *85 lat Gimnazjum i Liceum im. R. Traugutta w Częstochowie 1920–2005*, Częstochowa 2005, s. 99.

w remontach, zorganizowali nowe pracownie – biologiczną i fizyko-chemiczną². W październiku 1946 r. istniał już Komitet Rodzicielski przy Prywatnym Koedukacyjnym Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Społecznej. Współpraca między domem a szkołą znajdowała się jednak dopiero w fazie organizacji³. W związku z tym zalecono szkole dążyć do zorganizowania komitetu rodzicielskiego na zasadach patronatu klasowego, o ile oczywiście fakt ten nie spowoduje „ujemnych wstrząsów w życiu szkoły”⁴. W czerwcu 1947 r. Międzyszkolna Komisja Porozumiewawcza ustaliła, że szkoły publiczne i prywatne będą otwarte w wyznaczonych godzinach dla przedstawicieli społeczeństwa oraz świata pracy⁵. Komitety angażowały się w akcję dożywiania młodzieży. Na przykład w 1947 r. Komitet Rodzicielski przy Prywatnym Koedukacyjnym Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Społecznej współpracował ze szkołą, organizując drugie śniadania. Z dożywiania korzystali wszyscy uczniowie i nauczyciele, przy czym na ogólną liczbę 122 uczniów – 54 zwolniono z opłat⁶.

W czerwcu 1947 r. Wojewódzka Rada Narodowa w Kielcach wystąpiła z wnioskiem do Kuratorium Okręgu Szkolnego i Komisji Oświatowej przy WRN o opracowanie jednolitej formy pracy komitetów rodzicielskich. Dotąd organizacja komitetów w poszczególnych szkołach różniła się, podobnie jak metody udzielania pomocy nauczycielom. Ustalono również wysokość opłat pobieranych od uczącej się młodzieży. Wniosek obejmował także przeprowadzenie kontroli pracy komitetów opiekuńczych⁷.

Szczególną rolę w latach powojennych odgrywały komitety przy szkołach prywatnych, które podejmowały walkę o utrzymanie likwidowanych przez nowe władze placówek. Starania rodziców nie miały jednak szans na powodzenie wobec przyjętej polityki oświatowej. W kwietniu 1949 r. komitet przy szkole prowadzonej przez stowarzyszenie „Nauka i Praca” starał się o nadanie zakładowi uprawnień szkół państwowych na rok 1948/1949, bez których młodzież klasy maturalnej była zobowiązana przystąpić do rozszerzonego egzaminu dojrzałości⁸. Na mocy zarządzenia z 12 maja 1949 r. szkołę przekształcono na Państwową Żeńską Szkołę Ogólnokształcącą⁹. Jednakże już w kolejnym roku na konfe-

² A. Cieślak, *II Liceum Ogólnokształcące im. R. Traugutta (1945–1989)*, [w:] *Traugutt. II Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Częstochowie 1920–2010*, pod red. J. Sętowskiego, Częstochowa 2010, s. 91, s. 82.

³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), sygn. 1367, Sprawozdanie z wizytacji inspekcyjno-organizacyjnej Pryw. Koed. Liceum i Gimnazjum Tow. Szkoły Społecznej, k. 203.

⁴ Tamże, k. 204.

⁵ A. Cieślak, dz. cyt., s. 83.

⁶ AAN, MO, sygn. 1367, Sprawozdanie z wizytacji Pryw. Koeduk. Liceum i Gimnazjum Tow. Szkoły Społecznej, k. 27.

⁷ Archiwum Państwowe w Kielcach, zespół: Wojewódzka Rada Narodowa, sygn. 306/7, k. 346.

⁸ AAN, MO, sygn. 1384, k. 301.

⁹ Tamże, Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 maja 1949 r. Nr Śr-2315/49 o utworzeniu Państwowej Żeńskiej Szkoły Ogólnokształcącej w Częstochowie, k. 304.

rencji dyrektorów szkół średnich okręgu szkolnego kieleckiego poinformowano o likwidacji szkoły. Podjęta przez rodziców nierówna walka o utrzymanie szkoły zakończyła się niepowodzeniem¹⁰.

Wyraźne naciski ze strony władz po 1948 r. na zaangażowanie się komitetów rodzicielskich w sprawy dydaktyczno-wychowawcze szkoły nie wpłynęły znacząco na kształt ich rzeczywistej współpracy ze szkołami, która we wcześniejszych latach pięćdziesiątych opierała się głównie na organizacji pomocy materialnej. W LO im. H. Sienkiewicza komitet rodzicielski znaczne sumy przeznaczał na potrzeby personalne, opłacając czterech woźnych i sekretarkę. Wydawano także około 400 śniadań¹¹. Podobnie w LO im. R. Traugutta praca komitetu rodzicielskiego zdominowana była przez zagadnienia gospodarcze i pomoc finansową¹². W LO TPD w Częstochowie-Rakowie trójki rodzicielskie zajmowały się przydzielaniem pomocy materialnej i pracą w komisji stypendialnej. Sekcja imprezowo-gospodarcza zorganizowała dożywianie uczniów w szkole w czasie długiej przerwy i po południu w świetlicy. Codziennie wydawano od 150 do 200 porcji składających się z kawy, herbaty lub mleka oraz bułki lub chleba z masłem, wędliną lub marmoladą. Z dożywiania bezpłatnie korzystało 30 uczniów. W ciągu roku urządzono cztery zabawy dla młodzieży, w tym noworoczną, pierwszomajową, w Międzynarodowy Dzień Dziecka oraz na zakończenie roku szkolnego. W trakcie zabaw uczniowie otrzymywali bułkę z wędliną oraz herbatę z ciastkami. Na dożywianie z funduszy komitetu wydano w ciągu roku szkolnego 37 960 złotych, a dochód z przedstawienia i zabawy dla rodziców, w wysokości 5500 zł, przeznaczono na wydatki szkolne¹³.

Skierowanie przez komitety rodzicielskie niemal całej uwagi wyłącznie na pomoc gospodarczą spowodowało, że lokalne władze partyjne musiały włożyć wiele wysiłku, aby komitety rozpoczęły tzw. walkę o wyniki nauczania i wychowania. W rzeczywistości wsparcie materialne udzielane szkołom nadal postrzegane było przez komitety rodzicielskie jako priorytet. Udzielano wsparcia w remontach budynków szkolnych, zakupie sprzętu i pomocy dydaktycznych, zajmowano się dożywianiem, podejmowano zobowiązania na rzecz szkół, niejednokrotnie dopłacano do wynagrodzenia personelu. W roku szkolnym 1951/1952 komitet przy Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta odnowił filię szkoły na kwotę 4800 zł. W Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza uruchomiono radiowęzeł szkolny i zakupiono pianino. Komitet utrzymywał własnym kosztem trzech woźnych, przeznaczył kwotę 5000 złotych na remont

¹⁰ Tamże, k. 345–346, 353.

¹¹ Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: AP Kat), zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej: PWRN), sygn. 224/485, Protokół Komisji Kontrolnej z dokonanej wizytacji Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego (męska), k. 25.

¹² Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji Szkoły Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego im. R. Traugutta, k. 250.

¹³ Tamże, sygn. 224/33, Sprawozdanie roczne Szkoły TPD w Częstochowie. Rok szkolny 1951/52, k. 221.

szkoły, wydawał bezpłatnie śniadania dla 100 uczniów. Z głównej księgi kasowej pokrywano konieczne wydatki rzeczowe oraz wypłaty dla nauczycieli w formie premii, zapomóg, pożyczek. Prowadzono również książkę kasową dożywiania, z której pokrywano wydatki związane z zakupem artykułów spożywczych oraz opłacenie kucharki. Ponoszone przez uczniów koszty opłaty za śniadania odpowiadały wysokości ich faktycznych kosztów. Nauczyciele za zgodą komitetu korzystali ze śniadań bezpłatnie¹⁴. W związku z 60. rocznicą urodzin B. Bieruta i obchodami 1 Maja wiele komitetów podjęło zobowiązania¹⁵.

W latach 1952–1953 sekcja finansowo-gospodarcza komitetu w LO im. R. Traugutta przeznaczyła fundusze na wsparcie finansowe zimowiska w Poroninie, wyremontowała świetlicę i gabinet chemiczny oraz zebrała fundusze na dożywianie¹⁶. Sekcja dożywiania zorganizowała wydawanie ciepłych posiłków, zapewniając obsługę kuchni i wyposażenie. Zorganizowano także zbiórki artykułów żywnościowych na zabawy szkolne i zimowisko. Sekcja imprezowa zorganizowała zabawy dla uczniów, jak i dla rodziców, udzieliła pomocy w zorganizowaniu imprez szkolnych¹⁷.

W roku 1953/1954 komitet rodzicielski kontynuował dożywianie, akcję wycieczek szkolnych dla „przodowników nauki i pracy społecznej”. Na posiedzeniu Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w lipcu 1954 r. postulowano włączyć do planu inwestycyjnego na rok 1955 budowę nowego gmachu dla Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta, a dotychczasowe budynki oddać na lokale mieszkalne¹⁸. Sekcja naukowo-wychowawcza opłaciła całoroczną prenumeratę czasopisma „Szkoła i Dom” i zachęciła wielu rodziców do jego prenumerowania. Organizowano obozy wypoczynkowe dla młodzieży. Dla uczniów wykazujących najlepsze postępy w nauce wyznaczono specjalne nagrody książkowe o wartości do 50 złotych. Ogółem obdarowano 15 uczniów wyróżniających się w nauce na sumę 1600 złotych. Komitet uzupełniał zbiory biblioteki szkolnej. Sekcja zaprenumerowała dla całej szkoły wszystkie czasopisma dla młodzieży, w tym: „Problemy”, „Nowa Kultura”, „Czasopismo Literackie”, „Żołnierz”, „Przekrój”, „Sportowiec”, „Trybuna Robotnicza”, „Trybuna Ludu”, „Nowe Drogi” i prawie wszystkie czasopisma przedmiotowe. Sekcja finansowa w okresie zimy zorganizowała obóz w Kościelisku dla przodowników nauki, na który 9 uczniów pojechało bezpłatnie na koszt komitetu, 8 za opłatą wynoszącą 50% kosztów, a 9 otrzymało mniejsze zniżki¹⁹. Ponadto zakupiono odczynniki i szkło

¹⁴ AP Kat., PWRN, sygn. 224/550, Protokół z kontroli przeprowadzonej w szkole Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego, k. 30–31.

¹⁵ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), zespół: Komitet Miejski PZPZ (dalej: KM PZPR), sygn. 57, k. 49–50.

¹⁶ APCz, PMRN, sygn. 4/293, b. pag.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, sygn. 4/294, Protokół 13 z posiedzenia KOiK MRN, k. 140.

¹⁹ Tamże, Sprawozdanie z kontroli LO im. R. Traugutta, k. 243.

laboratoryjne do pracowni chemicznej, doprowadzono wodę do pracowni, zakupiono mikroskop i przeprowadzono drobne remonty na ogólną sumę 700 złotych. Ze składek rodziców komitet zebrał 8000 złotych, a z imprez 19 000 złotych. Fundusze te zostały przeznaczone w całości na potrzeby szkoły i pomoc dla młodzieży. Sekcja gospodarcza zajmowała się planowaniem remontów, napraw, zakupów i inwestycji, które przedkładała do sfinansowania sekcji finansowej. Sekcje ściśle współpracowały ze sobą. Komitet dopłacał 1500 złotych miesięcznie do akcji dożywiania. Młodzież otrzymywała trzy razy w tygodniu zupę, a trzy razy kawę z mlekiem i bułkę z masłem lub z wędliną. W czasie wydawania posiłków bezinteresownie dyżurowali rodzice. Komitet zaplanował wybudowanie łaźni dla młodzieży z natryskami za kwotę 12 000 złotych oraz remonty sal szkolnych na sumę 30 000 złotych²⁰.

Pomocy materialnej szkole udzielał komitet w LO TPD. W roku szkolnym 1952/1953 urządzono zabawę, z której dochód wyniósł 17 926 złotych²¹. Poprawiono ogrodzenie szkolne, ufundowano stypendium dla trzech uczniów klas XI, zakupiono książki dla 38 przodowników nauki na kwotę 437 złotych, wydano śniadania w dniu Święta Pracy – 1 maja – dla wszystkich uczniów szkoły, w kwocie 6840 złotych²². Oprócz pomocy finansowej, komitet starał się o zdobycie większego lokalu dla szkoły oraz fundusze na remont budynku przy ulicy Narutowicza 29, gdzie szkoła miała się przenieść z ulicy Kopernika w roku szkolnym 1953/1954. Przeznaczono na ten cel kwotę 10 000 złotych²³. W następnym roku sekcja dożywiania zorganizowała śniadania i obiady. Ze śniadań tych korzystało 55 dzieci, w tym 46 bezpłatnie. Obiad kosztował 2,75 złotych i składał się z dwóch dań, często z mięsem. Korzystało z niego przeciętnie 100 dzieci, w tym bezpłatnie 60. Przygotowanie i wydawanie posiłków odbywało się pod opieką członków komitetu rodzicielskiego. Fundowano także nagrody książkowe dla przodowników nauki. W okresie ferii świątecznych komitet rodzicielski urządził wycieczkę do Zakopanego dla przodowników nauki, z czego skorzystało 32 uczniów. Koszt wycieczki wyniósł 16 000 złotych²⁴. Podobną działalność prowadziły komitety rodzicielskie w innych szkołach TPD²⁵. Pomimo zaangażowania komitetów rodzicielskich działających przy szkołach TPD bywało, że organizowana przez nie pomoc materialna dla nowo powstałych zakładów była niewystarczająca. Władze szkolne zwracały uwagę na potrzebę wszechstronnej pomocy tym placówkom, szczególnie w obszarze pomocy naukowych, jak i naukowo-wychowawczym²⁶.

²⁰ Tamże, k. 244.

²¹ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1134, Sprawozdanie z wykonania planu dydaktyczno-wychowawczego za rok 1952/53, Ogólnokształcąca Szkoła Stopnia Podstawowego i Licealnego TPD, k. 66.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ APCz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli w 1-szej SP i LO TPD, k. 173.

²⁵ Tamże, sygn. 4/288, Protokół z kontroli pracy Komitetu Rodzicielskiego LO TPD Nr 1, b. pag.

²⁶ AP Kat., PWRN, sygn. 224/493, Sprawozdanie z wizytacji VI Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego TPD, k. 114.

W Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego w roku szkolnym 1952/1953 fundusze komitetu pochodzące ze składek uczniowskich przeznaczone były na dopłaty dla woźnych, sprzątaczek oraz wynagrodzenie kucharki. Komitet pokrywał także wydatki związane z remontem szkoły, dożywianiem, prenumerowaniem czasopism, dekoracją gmachu. Opłacano pensję sekretarki, dopłacano do pensji bibliotekarki, higienistki, zwracano koszty biletów miesięcznych dwóm nauczycielom dojeżdżającym do pracy²⁷. Komitet udzielał szkole pomocy materialnej i zajął się przeprowadzeniem remontu²⁸. Wspomagał finansowo szkołę w dekoracjach, finansował bibliotekę szkolną. Do znaczących prac w ramach działalności gospodarczej należały: radiofonizacja szkoły, finansowanie bezpłatnego dożywiania młodzieży, zakup materiałów do dekoracji szkoły, udział w utrzymaniu ogrodu szkolnego, wymiana ogrodzenia szkolnego, przeprowadzenie remontu szkoły na kwotę 12 000 złotych²⁹. Wśród zadań komitetu w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego znalazła się także pomoc w udzielaniu zapomóg najbiedniejszym uczennicom³⁰. Podobną działalność prowadził Komitet Rodzicielski przy Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza. W roku szkolnym 1951/1952 prowadził on akcję dożywiania młodzieży, którą objęto łącznie 400 uczniów z oddziałów podstawowych i licealnych, z czego 100 korzystało bezpłatnie. Możliwe było wykupienie posiłku, koszt kawy i bułki wynosił 60 groszy, kawy i bułki z masłem lub kielbasą 95 groszy. Bezpłatnie z posiłku korzystali nauczyciele³¹. Oprócz pomocy w dożywianiu, współpraca komitetu rodzicielskiego ze szkołą obejmowała zaspokajanie potrzeb gospodarczych, głównie w postaci remontów i zakupu pomocy naukowych³².

Działalność finansowa komitetów rodzicielskich podlegała kontrolom zewnętrznym, które niejednokrotnie wykazywały uchybienia w stosunku do wprowadzonych przepisów, co zwykle wynikało z chęci rzeczywistego wsparcia szkoły przez komitety. Taki przypadek miał miejsce w Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza, gdzie w 1952 r. komitet rodzicielski sponsorował nauczycielom bezpłatne śniadania, co było niezgodne z zarządzeniem Ministerstwa Oświaty z 22 grudnia 1948 r. w sprawie zakazu pobierania przez nauczycieli dopłat z funduszków organizacji rodzicielskich związanych ze szkołą³³. Z funduszków komitetu pokrywano także koszty wyjazdów służbowych dyrektora i nauczycieli oraz zatrudniano

²⁷ Tamże, sygn. 224/550, Sprawozdanie z kontroli szkoły ogólnokształcącej st. lic. żeńskiej im. J. Słowackiego, k. 19.

²⁸ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1952/53. Liceum Ogólnokształcące im. J. Słowackiego, k. 48–49.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, k. 31.

³¹ Tamże, sygn. 224/550, Protokół z kontroli 11-letniej szkoły ogólnokształcącej stopnia podst. i liceal. im. H. Sienkiewicza, k. 43.

³² Tamże, k. 44.

³³ Tamże, k. 35.

dodatkowo trzech woźnych, opłacając ich wynagrodzenie w kwocie około 1300 złotych miesięcznie³⁴. Niezgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty z 2 grudnia 1950 r. w sprawie zniesienia opłat rodziców na rzecz szkół, pobierano składki od rodziców na rzecz komitetu, pomimo że były one dobrowolne³⁵. Składki na rzecz komitetu rodzicielskiego wynosiły od 3 do 20 złotych miesięcznie. Dochody komitetu dnia 1 stycznia 1952 r. do czasu kontroli wynosiły 16 702,14 złotych, rozchody – 15 366,38 złotych, stan na 1 marca 1952 r. – 1335,76 zł³⁶. Komitet nie posiadał również rocznego ani miesięcznego planu pracy³⁷.

W marcu 1952 r. w LO im. R. Traugutta stwierdzono uchybienia w postaci wypłacania z funduszy komitetu dodatkowych wynagrodzeń nauczycielom, sekretarce i woźnym, brakowało rozliczeń na kwoty pobrane z kasy komitetu³⁸. Spowodowało to ocenę gospodarki funduszami kasy komitetu rodzicielskiego jako niewłaściwą. Komitet opłacał także podróże służbowe pracowników zatrudnionych w szkole, pomimo że nie rozliczali się oni z pobranych sum³⁹. Z kasy komitetu wypłacano premie nauczycielom za takie działania, jak: zorganizowanie roku szkolnego, uruchomienie pracowni przedmiotowej, zorganizowanie i prowadzenie świetlicy szkolnej, pomoc dyrekcji w administrowaniu szkołą, dodatkowe lekcje w klasach maturalnych, zapomogi⁴⁰.

Źródła finansowania działalności komitetów rodzicielskich opierały się zwykle na składkach oraz różnego rodzaju imprezach dochodowych. W Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w roku szkolnym 1951/1952 uczniowie dwa razy do roku uiszczali obowiązkowe składki na rzecz komitetu rodzicielskiego, w wysokości 15 zł, co księgowano w głównej księdze kasowej. Ponadto uczniowie składali się dobrowolnie na dopłaty dla woźnych etatowych i kontraktowych, które przybierały formę dodatkowego wynagrodzenia miesięcznego za dyżury w szkole w godzinach wieczornych oraz premii za pracę⁴¹. W Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego w roku szkolnym 1952/1953 fundusze komitetu rodzicielskiego pochodziły z dobrowolnych składek w wysokości od 3 do 10 zł miesięcznie, z opłat w wysokości 1 zł miesięcznie przeznaczonych na śniadania dla niezamożnych uczennic oraz z jednorazowych składek w wysokości od 10 do 50 zł przeznaczonych na remonty szkoły. Ponadto samorząd szkolny dokonywał wpłat na rzecz komitetu w wysokości 2 zł miesięcznie⁴². Książki

³⁴ Tamże, k. 36–37.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, k. 44.

³⁷ Tamże, k. 41.

³⁸ Tamże, Sprawozdanie z kontroli przeprowadzonej w Szkole Ogólnokształcącej Męskiej stop. licealnego, k. 23.

³⁹ Tamże, k. 25.

⁴⁰ Tamże, Protokół z kontroli przeprowadzonej w szkole Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego, k. 28–29.

⁴¹ Tamże, k. 30–31.

⁴² Tamże, Sprawozdanie z kontroli szkoły ogólnokształcącej St. Lic. żeńskiej im. J. Słowackiego, k. 19.

rachunkowo-kasowe prowadzone były prawidłowo. Komitet rodzicielski posiadał miesięczne plany pracy uwzględniające wszelkie przejawy życia szkoły. Zebrania komitetu odbywały się co miesiąc⁴³.

W połowie lat pięćdziesiątych komitety rodzicielskie skupiały się na realizacji zadań gospodarczych. Szczególnie intensywnie pracował komitet rodzicielski przy Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego. Działania komitetu w dziedzinie gospodarczej w roku szkolnym 1955/1956 obejmowały: wydawanie śniadań dla młodzieży, organizację i pomoc w imprezach szkolnych, zakup pomocy naukowych, przeprowadzanie remontów i budów na potrzeby szkoły⁴⁴. Kwestie gospodarcze stanowiły częsty temat zebrań komitetu rodzicielskiego w Liceum Ogólnokształcącym TPD nr 1, gdzie omówiono sprawę zimowiska dla młodzieży w Karpaczu, zabawy noworocznej, zakupu odzieży dla młodzieży biednej, kolonii letnich i inne⁴⁵. Komitet rodzicielski w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu zajmował się dożywianiem uczennic, zaopatrzeniem szkolnej apteczki, zapewnieniem książek i czasopism do biblioteki szkolnej, zakupem sprzętu szkolnego i fundowaniem nagród⁴⁶.

W następnych latach komitety rodzicielskie kontynuowały akcję pomocy materialnej szkole. Zadaniem, któremu poświęcano wiele uwagi, była działalność opiekuńcza. Przedstawiciele komitetów brali udział w organizacji pomocy stypendialnej dla młodzieży gorzej sytuowanej. Zanim uczniowi przyznano stypendium, pomoc materialną lub bezpłatne dożywianie, członkowie komitetów rodzicielskich, zwykle rady klasowe, wizytowali domy rodzinne uczniów, badając warunki mieszkaniowe i przeprowadzając wywiad⁴⁷. Dla przykładu komitet rodzicielski przy Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta przez rady klasowe brał udział w rozpoznawaniu środowiska domowego i otoczenia uczniów słabych, zaniedbanych i znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Udzielał zapomóg bezzwrotnych, przyznawał dotacje na pokrycie kosztów wycieczek uczniów, których rodzice znajdowali się w trudnych warunkach materialnych, przydzielał bezpłatne śniadania⁴⁸. Podobnie pracował komitet rodzicielski przy

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże, sygn. 224/493, Protokół z konferencji powizytacyjnej w III Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego, k. 93.

⁴⁵ APCz, PMRN, sygn. 4/288, b. pag.

⁴⁶ AP Kat., PWRN 224/495, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu, k. 117.

⁴⁷ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 9; Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 27; Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 40; Sprawozdanie za rok szkolny... 1962/63, k. 57; Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 69; sygn. 224/1135, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 135; Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 175; sygn. 224/1064, Ocena... za rok szk. 1964/65, k. 50–51.

⁴⁸ Tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 27–28; Ocena... za rok szkolny 1962/63, k. 40.

Liceum Ogólnokształcącym im. K. Świerczewskiego⁴⁹. W Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego komitet organizował pomoc materialną w postaci zakupu niezamożnym uczniom ciepłej odzieży⁵⁰.

Pomoc finansową w formie stypendiów i bezzwrotnych zasiłków organizowano we wszystkich liceach w Częstochowie. Zwykle komitety rodzicielskie, organizując pomoc materialną dla uczniów, współpracowały z wychowawcami klas, na ich prośbę przeprowadzając wywiady w środowisku ucznia. Komitety partycypowały również w organizacji dożywiania uczniów, przeznaczając odpowiednie kwoty na ten cel, dzięki czemu najubożsi uczniowie korzystali z bezpłatnych śniadań⁵¹. W niektórych liceach trójki klasowe lub inni wyznaczeni rodzice pełnili dyżury przy przygotowywaniu i wydawaniu posiłków dla młodzieży⁵².

Działalność gospodarcza, pomoc finansowa i czyny społeczne na rzecz szkoły pozostawały podstawowymi formami pracy komitetów rodzicielskich. Komisje gospodarcze dokonywały przeglądu szkół, ustalały potrzeby remontowe, zabezpieczały kredyty i wreszcie wykonywały wakacyjne remonty systemem gospodarczym, uczestniczyły w rozbudowie szkół. Większość prac prowadzonych przez komitety rodzicielskie była realizowana w czynie społecznym⁵³. Tylko w roku szkolnym 1960/61 na remonty liceów wydatkowano kwoty od 11 000 do 60 000 złotych⁵⁴. Komitety rodzicielskie organizowały pracownie wraz z wyposażeniem, przyczyniając się do powstania wielu pracowni robót ręcznych. Z budżetu komitetów zakupywano pomoce naukowe⁵⁵. Często komitety rodzicielskie ułatwiały uzyskanie przez szkoły pomocy naukowych. Niektóre zakłady samorządnie wykonywały dla szkół te pomoce, którymi nie dysponował

⁴⁹ Tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie... w roku szkolnym 1961/62, k. 22–23.

⁵⁰ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w roku szkolnym 1960/61, k. 119–120.

⁵¹ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 27; Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 40; sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66. IV Liceum Ogólnokształcącego im. H. Sienkiewicza, k. 83–84; sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 27–28; Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 63–64.

⁵² Tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 135; sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 57.

⁵³ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 40; Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 57; sygn. 224/1142, Ocena... za rok szk. 1960/61, k. 13; sygn. 224/1143, Sprawozdanie opisowe z pracy dydaktyczno-wychowawczej w roku szkolnym 1961/62..., k. 22–23; sygn. 224/497, k. 67; Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 191; sygn. 224/1141, Sprawozdanie za rok szkolny 1965/66..., k. 198, 223; sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 67–68; sygn. 224/1135, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 165–166.

⁵⁴ APCz, KM PZPR, sygn. 100, Protokół nr 50/60 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Informacja o przygotowaniu do nowego roku szkolnego w średnich szkołach ogólnokształcących i pedagogicznych na terenie miasta Częstochowy, k. 156.

⁵⁵ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 9; sygn. 224/1142, Ocena... za rok szk. 1960/61, k. 13; Ocena... za rok 1962/63, k. 23.

Cezas. Zakłady pracy użyczały również szkołom nieodpłatnie własne środki transportu⁵⁶. Przykładem dobrej współpracy szkoły z komitetem rodzicielskim było Liceum Ogólnokształcące im. J. Dąbrowskiego, gdzie rodzice uczestniczyli w urządzeniu i wyposażeniu pracowni i klasopracowni w pomoce naukowe. Nakładem pracy rodziców powstały pracownie: geograficzna, chemiczna i biologiczna⁵⁷. W roku szkolnym 1965/1966 komitet wybudował szatnię dla uczniów, przy czym wartość wykonanej pracy oszacowano na 18 000 złotych. W czynie społecznym przebudowano również boisko szkolne, szacując wartość prac na 250 000 złotych⁵⁸.

Również w Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza komitet partycypował w latach 1963–1965 w inwestycjach związanych z powiększeniem bazy sportowej szkoły w postaci boiska do siatkówki i koszykówki, bieżni, skoczni i rzutni⁵⁹. Na szczególną uwagę zasługuje działalność komitetu rodzicielskiego przy Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta, który aktywnie włączył się w budowę nowego gmachu dla szkoły⁶⁰. W lutym 1958 r. komitet wystosował do Wydziału Oświaty Prezydium WRN w Katowicach pismo z prośbą o przeznaczenie odpowiednich funduszy i jak najszybsze rozpoczęcie budowy nowego budynku szkolnego⁶¹. Funkcję inżyniera nadzoru pełnił społecznie z ramienia komitetu rodzicielskiego Jan Niedziela, przygotowując i nadzorując tok remontów⁶². Działacze komitetu weszli w skład Społecznego Komitetu Budowy Szkoły i przystąpili do organizacji czynu społecznego przy budowie szkoły⁶³. W roku szkolnym 1963/1964 komitet udzielił pomocy w wyposażeniu nowego budynku szkolnego⁶⁴. W następnych latach komitet pomagał w uzyskiwaniu, często nieodpłatnym, środków transportu, ułatwiał pozyskanie pomocy naukowych w formie darowizny zakładów pracy. Dzięki pomocy rodziców zakłady pracy wykonywały dla szkoły wybrane prace w ramach czynów społecznych. Szkoła miała zapewniony stały nadzór techniczny, mogła korzystać z pomocy i porady wysoko wykwalifikowanych fachowców, co pozwalało na utrzymanie standardu nowego budynku i ulepszanie bazy materialnej⁶⁵. Wydatki komitetów rodzicielskich związane ze wsparciem materialnym szkół obejmowały również: doży-

⁵⁶ Tamże, sygn. 224/1064, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 160–161.

⁵⁷ Tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w roku szkolnym 1965/66..., k. 25.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ J. Sętowski, *IV Gimnazjum i Liceum im. H. Sienkiewicza 1945–2007*, [w:] *IV Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie 1862–2007*, pod red. J. Sętowskiego, Częstochowa 2007, dz. cyt., s. 105.

⁶⁰ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 14.

⁶¹ APCz, PMRN, sygn. 4/56, k. 38.

⁶² AP Kat., PWRN, sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 27–28.

⁶³ Tamże, Ocena... za rok szkolny 1962/63, k. 40.

⁶⁴ A. Cieślak, dz. cyt., s. 99.

⁶⁵ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 63–64.

wianie, imprezy szkolne, zakup pomocy naukowych, delegacje, podręczniki szkolne, koncerty, odczyty i spotkania, zjazd wychowanków, akcję wczasów, pożegnania i nagrody dla maturzystów, nagrody dla pozostałych uczniów, pomoc dla młodzieży zaniedbanej, a także rozwijaniu działalności TSS⁶⁶. Pomoc materialna udzielana była szkołom na podstawie planu finansowo-gospodarczego, opracowanego i zatwierdzonego na zebraniu z dyrekcją⁶⁷.

Pomoc materialna udzielana szkołom przybierała podobny charakter również w następnych dekadach. Na przykład w roku szkolnym 1970/1971 komitet rodzicielski przy Liceum Ogólnokształcącym im. W. Broniewskiego przeprowadził prace remontowe w postaci przebudowy pomieszczenia biblioteki, modernizacji pomieszczeń kuchennych, poprawienia elewacji zewnętrznej szkoły, a także montażu szafy w ścianie, założenia wieszaków w szatni i drabinek w sali gimnastycznej. Ponadto oprawiono dzienniki lekcyjne, wykonano tablice ogłoszeniowe, przewieziono pomoce naukowe i sprzęt⁶⁸. W tym samym roku szkolnym komitet rodzicielski w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Dąbrowskiego prowadził bezpłatnie dożywianie dzieci biednych, finansował imprezy, wycieczki szkolne, nagrody dla dobrych i wzorowych uczniów. Udzielano wsparcia finansowego na naprawy i zakup pomocy naukowych⁶⁹.

Współpraca komitetów rodzicielskich i opiekuńczych w zakresie poprawy bazy materialnej szkół polegała przede wszystkim na wyposażaniu pracowni i gabinetów szkolnych w pomoce naukowe, z czego w latach siedemdziesiątych skorzystały szczególnie licea ogólnokształcące im. M. Kopernika i im. H. Sienkiewicza. Udzielano pomocy szkołom w budowie obiektów sportowych, jak to miało miejsce w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Dąbrowskiego, oraz przy przeprowadzaniu remontów kapitalnych i bieżących budynków szkolnych, napraw urządzeń elektrycznych i wodno-kanalizacyjnych. Udostępniano także bezpłatne środki lokomocji⁷⁰.

W okresie stanu wojennego i jego zawieszenia komitety rodzicielskie nadal organizowały dożywianie i przygotowywały pomoc materialną uczniom⁷¹.

⁶⁶ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 57; sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66 IV Liceum Ogólnokształcącego..., k. 83–84; Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 67–68; sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 27–28.

⁶⁷ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 69.

⁶⁸ APCz, PMRN, sygn. 5/37, III LO im. Władysława Broniewskiego, b. pag.

⁶⁹ Tamże, VI LO im. J. Dąbrowskiego w Częstochowie-Rakowie. Informacja w sprawie oddziaływania ideowo-wychowawczego KRiZO w roku szkolnym 1970–71, b. pag.

⁷⁰ Tamże, KM PZPR, sygn. 235, Protokół nr 20/76 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Inf. z dotychczasowych osiągnięć oraz program zamierzeń w pracy nad pogłębieniem oddziaływania wychowawczego na młodzież w ramach jednolitego systemu wychowawczego, k. 282–284.

⁷¹ Tamże, KW PZPR, WNOiK, sygn. 423/92, Ocena sytuacji społeczno-politycznej w oświacie w roku szkolnym 1982/83, atmosfery politycznej wśród nauczycieli i postaw społecznych młodzieży na terenie woj. częstochowskiego, k. 274–275.

W tym trudnym okresie, dzięki wsparciu komitetów rodzicielskich, poprawiła się baza materialna i warunki pracy wielu szkół, nastąpił rozwój bazy sportowo-rekreacyjnej⁷². Ożywienie działalności komitetów rodzicielskich nastąpiło jednak dopiero w połowie lat osiemdziesiątych⁷³.

Analizując pracę komitetów rodzicielskich w obszarze materialnej pomocy szkołom, należy stwierdzić, że otaczały bezpośrednim wsparciem zarówno uczniów, jak i nauczycieli i obsługę administracyjno-techniczną szkół oraz dbały o zapewnienie odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia poszczególnych zakładów. Przedstawione w artykule przykłady opieki materialnej komitetów rodzicielskich nad szkołami stanowiły wyraz troski i zaangażowania w zagwarantowanie młodzieży optymalnych, na miarę ówczesnych czasów, warunków kształcenia.

Bibliografia

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Ministerstwo Oświaty.
Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej; zespół: Prezydium Miejskiej Rady Narodowej.
Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Naukowej.
Archiwum Państwowe w Kielcach, zespół: Wojewódzka Rada Narodowa.
Cieślak A., *II Liceum Ogólnokształcące im. R. Traugutta (1945–1989)*, [w:] *Traugutt. II Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Częstochowie 1920–2010*, red. J. Sętowski, Częstochowa 2010.
Kołodziejcki J., *85 lat Gimnazjum i Liceum im. R. Traugutta w Częstochowie 1920–2005*, Częstochowa 2005.
Sętowski J., *IV Gimnazjum i Liceum im. H. Sienkiewicza 1945–2007*, [w:] *IV Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie 1862–2007*, red. J. Sętowski, Częstochowa 2007.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże, sygn. 423/108, Ocena stopnia realizacji Uchwały KW PZPR w Częstochowie z dnia 21.XI.1983 r. na temat: Obowiązki członków partii, instytucji wychowawczych, rodziny oraz społecznego ruchu wychowawczego w kształtowaniu patriotycznej i obywatelskiej postawy młodzieży szkolnej i akademickiej, k. 115; sygn. 423/90, Ocena stopnia realizacji uchwały KW PZPR w Częstochowie z dnia 21.XI.1983 r. nt. „Obowiązki członków partii, instytucji wychowawczych, rodziny oraz społecznego ruchu wychowawczego w kształtowaniu patriotycznej i obywatelskiej postawy młodzieży”, b. pag.

Summary

Material assistance of parents' committees in secondary schools in Częstochowa in 1945–1989

In the post-war years and the PRL period the government authorities imposed a number of tasks on the parents' committees. Strict regulation of their activities would ensure compatibility with the interests of the ruling party. In fact, the work of parents' committees focused on the organization of material assistance to schools. The parents' committees provided direct support to both students, teachers, administrative and technical staff, as well as they strived to ensure proper conditions of education and school equipment.

Andrij PROKIP

Зразки зброї польських повстанців першої половини XIX ст. у збірці Львівського історичного музею

Słowa kluczowe: powstanie, rewolucja, powstańcza broń, strzelba, pistolety, szable, pałasze, oszczepy, ekspozycja.

Keywords: revolt, revolution, insurgent weapons, shotguns, pistols, swords, broadswords, spears, exposition.

Занепад польської державності та поділи І Речі Посполитої хижими сусідами (Росією, Австрією та Прусією) наприкінці XVIII ст. призвели до того, що найголовнішим завданням польського народу стало повернення втраченої незалежності, яку знову здобути можна було лише збройною рукою.

Мета публікації – показати історію зброї, якою користувалися польські повстанці першої половини XIX ст. на прикладі зразків із колекції Львівського історичного музею (далі ЛІМ).

На початку XIX ст. проти російських та австрійських окупантів польський народ піднімав кілька повстань, найбільшими з яких були – т.зв. «листопадове» повстання 1830–1831 рр. та революційні події «весни народів» 1848–1849 рр.

Відомо, що «листопадове» повстання розпочалося 29.11.1830 р., коли курсанти варшавської школи підхорунжих на чолі з поручником Петром Висоцьким вирушили у бій за свободу Польщі.¹ За короткий проміжок часу повстання охопило не тільки Польщу, а й Литву, Білорусь та Правобережну Україну. На придушення повстання Росія кинула значні військові сили. У битвах під Сточком, Ваврем, й особливо у битві під

¹ S. Kołodziejewski, R. Marcinek, J. Polit, *Polska. Dzieje ojczyste*, Kraków, 2002, с. 74.

Гороховим повстанці завдали російським окупантам відчутних втрат, однак у битві під Остроленкою 27 травня 1831 р. повстанське військо під командуванням Я. Скішинецького зазнало поразки. На початку вересня 1831 р. під натиском російських військ капітулювала Варшава.

Росіяни вдалися до жорстоких репресій проти учасників повстання, скасувавши конституцію та ліквідувавши більшість з ознак автономії польських земель (парламент, військо, елементи державності). Однак, незважаючи на поразку, «листопадове» повстання 1830–1831 рр. сприяло зростанню національної самосвідомості поляків, утвердженню ідеї національної державності, підготувало ґрунт для продовження національно-визвольної боротьби під час революційних подій 1848–1849 рр. та «січневого» повстання 1863–1864 рр.²

В музейних експозиціях (зокрема, у відділі зброї ЛІМ «Музей–Арсенал»), а також у фондах ЛІМу можна ознайомитися з різноманітними зразками повстанської зброї першої половини ХІХ ст. – як холодної, так і вогнепальної.

Цікавою є повстанська зброя, що виставлена для загального огляду у відділі зброї ЛІМ – «Музей–Арсенал». Навіть саме приміщення цього колишнього складу зброї та боєприпасів нагадує нам про деякі буремні події, зокрема про часи революції 1848–1849 рр. в Австрійській імперії. Тоді Міський арсенал використовувався для складування зброї відібраної у повстанців.

Сьогодні, в експозиції відділу ми можемо, наприклад, оглянути шаблю (№ інв. 3-1500) невідомого учасника «листопадового» повстання. Клинок у неї односічний, на кінці двосічний, дводольний (типу “Монморансі”). Вістря косо зрізане на лінії поздовжньої осі. При п’яті з лівого боку таушований золотом польський герб «Лис», а на рикасо витравлена літера „Z” під князівською шапкою. Арматура ефесу срібна, позолочена. Хрестовина лита, з двома парами шипів. Кільйони у вигляді 4-гранних пірамід, з конічними завершеннями.

Хрестовина шаблі прикрашена рельєфним рослинним орнаментом і коралами. Гриф зі щічками слонової кістки. З правого боку у нього вставлено бронзову овальну пластинку зі зображеннями Богородиці з Христом, з лівого – срібний медальйон з гербами Польщі і Литви під “всевидячим оком”. Арматура грифа усаджена коралами. Піхва шкіряна. Прибор позолоченого срібла, прикрашений чеканим рослинним орнаментом, складається з устя і наконечника. До устя прикріплені кільця під пасові реміні. Із зовнішнього боку прибор декорований розетками з коралів (127 шт.). Піхва, ікона та ефес – ХVІІІ ст. Клинок – переробка французької кавалерійської шаблі початку ХІХ ст. Герб у грифі – герб Речі

² *Листопадове повстання (1830–1831)*, [https://uk.wikipedia.org/wiki/Листопадове_повстання_\(1830-1831\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Листопадове_повстання_(1830-1831)).

Посполитої часів повстання 1830–1831 рр. До музею шабля надійшла у 1940 р. з приватної колекції Болеслава Ожеховича³.

Набагато більшим розмаїттям вирізняється повстанська зброя першої половини XIX ст., що зберігається у запасниках Львівського історичного музею.

Зокрема, драматичні події часів «листопадової» революції 1830–1831 рр. наглядно ілюструє пара французьких пістолетів (№ інв. 3-1917, 3-1918) початку XIX ст. Вони мають стволи звужені посередині, на 12 см від дульного зрізу круглі, далі оброблені згори 5-а гранями, вороновані, хвостові лопаті позначені номерами. Замки перероблені з кремінно-ударних. Прибори латунні. Руків'я відігнуті допереду, а піддони зроблені у вигляді голови орла. На спускових скобах витравлено зображення воїна з прапором.

Ці пістолети, ймовірно, належали графу Антонію Лянцкоронському (1777–1850), який був активним учасником «листопадового» повстання, полковником 1-го повстанського полку кракусів (особливого роду легкої кавалерії). До музею пістолети надійшли у 1940 р. з колекції музею ім. Любомирських.

Значний інтерес викликає також російська офіцерська кавалерійська шабля зразка 1827 р. (№ інв. 3-1148), що належала ще одному відомому учасникові «листопадового» повстання – графу Мечиславу Францу Юзефу Потоцькому (1799–1878), який народився у Львові. 3 квітня 1831 р. був підпоручником 5-го полку повстанців. Нагороджений Золотим Хрестом. Після «листопадового» повстання мешкав у своєму маєтку Коцюбинчини на Поділлі. З 1860 р. – працював консерватором пам'яток у Східній Галичині. Помер у Львові.

Граф М.-Ф. Потоцький користувався даною шаблею під час повстання, зокрема, у трагічному бою під Остроленкою 27 травня 1831 р. На гребені шаблі є вм'ятина від кулі (своєрідний пам'ятний знак про цей бій). Клинок і обплетення руків'я нестатутні. Піхва не збереглася.

Шабля має односічний клинок, на 13,5 см від вістря двосічний, має також обабічний діл, зміщений до туп'я, та рикасо. Вістря на лінії туп'я. Арматура ефесу латуньованої міді, лита. Гарда утворена хрестовиною, передньою та двома боковими дужками. Хрестовина ромбічна, 4-гранна. Лівий кильйон відігнутий донизу, має плоске кругле завершення. Правий кильйон переходить у плоску передню дужку, що впирається в голівку руків'я. Бокові дужки S-подібні, відходять від хрестовини на лінії лева і туп'я клинка, ідуть паралельно і, вигинаючись, зливаються одна з одною та з передньою вище середини останньої. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною шкірою, звужений догори, рубчастий по горизонталі. Гребінь переходить у ковпачок з півсферичним гудзиком. При п'яті з обох боків

³ У статті використані матеріали інвентарної книги фондової групи «Зброя», Архів Львівського історичного музею.

витравлено зображення гербу Польщі (орла без корони), оточеного рослинним орнаментом.

Даний зразок шаблі замінив 1826 р. у жандармів офіцерський кірасирський палаш зразка 1810 р., у 1827 р. – кавалерійську шаблю зразка 1817 р. у драгунів, гусарів, уланів, кінних єгерів, фурштату, кінної артилерії і кінних піонерів. У 1834 р. в Нижегородському драгунському полку замінена офіцерською шашкою азійського зразка 1834 р.

В 1841 р. у всіх драгунських полках, крім Нижегородського, у кінній артилерії і у кінних піонерів замінена офіцерською драгунською шаблею зразка 1841 р. У 1881 р. в офіцерів гусарських і уланських полків замінена офіцерською драгунською шашкою зразка 1881 р. і залишена у двох гвардійських гусарських полках для ношення у мирний час при парадній формі. У 1896 р. повернута офіцерам гвардійських уланських полків для ношення у мирний час при парадній формі. У 1909 р. їм було дозволено носити офіцерам гвардійської кінної і польової кінної артилерії, армійських уланських, гусарських (у 1907 р. знов перейменованих з драгунських) і драгунських (не перейменованих з кірасирських) полків, а також гвардійських Кінно-гренадерського і Драгунського полків – поза службою і поза строєм. Належала також до форми кавалерійських училищ.

До музею шабля потрапила у 1940 р. з колекції музею ім. Любомирських, якому була подарована самим власником.⁴

Дуже цікавим, з нашого погляду, є палаш (№ інв. 3-697), який належав провідному діячеві «листопадового» повстання – Людвігу Годзаві-Кіцькому. Палаш має клинок першої половини XVIII ст. Клинок, клиноподібний у перерізі, односічний, на 15 см від вістря двосічний, з двома обабічними долами, зміщеними до туп'я. Вістря на лінії поздовжньої осі. З правого боку у широкому долі витравлено напис: "Ludwik Gozdawa Kicki dnia 29 Listopada 1830 roku".

Арматура ефесу з позолоченої міді. Гарда утворена хрестовиною, чашкою, передньою і двома боковими дужками. Хрестовина плоска, ромбічна. Лівий кільйон відігнутий донизу, має плоске кругле завершення, а правий переходить у плоску передню дужку, яка впирається в голівку руків'я. Бокові дужки відгалужуються від хрестовини і, вигинаючись, зливаються одна з одною і з передньою. Чашка серцеподібна, плоска. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною шкірою, овальний у перерізі, рубчастий по горизонталі, по рубцях перевитий крученим мідним дротом, розширюючись вгорі, утворює відігнуту до леза голівку. Гребінь переходить у ковпачок з півкруглим гудзиком.

Палаш носить збірний характер. Клинок «августівський», ефес від російської кавалерійської офіцерської шаблі зразка 1827 р., нестатутний (статутна шабля не мала чашки). Написи зроблені значно пізніше.

⁴ *Katalog broni w muzeum imienia Lubomirskich*, Lwów 1876, s. 14.

Людвік Гоздава-Кіцький (1791–1831) з 1807 р. служив у війську Герцогства Варшавського. У 1809 р. брав участь у боях під Рашином і Сандомиром, отримав звання полковника генерального штабу. З 1811 р. ад'ютант маршала Юзефа Понятовського. Активний учасник наполеонівської кампанії 1812 і 1813 рр.; відзначився у боях під Смоленськом і на Березині. Пізніше служив у війську Царства Польського, був ад'ютантом великого князя Костянтина Павловича.

З початком повстання 1830–1831 рр. командував 5-м полком кінних стрільців. У лютому 1831 р. отримав звання генерала дивізії. Командував обороною лівого берега р. Вісли. Відзначився у битві під Іганями. Загинув у бою під Остроленкою в травні 1831 р.

До музею палаш надійшов у 1940 р. з колекції музею ім. Яна III, яким був куплений 1933 р. у К. Пшибиславського⁵.

Кавалерійська офіцерська шабля XIX ст. (№ інв. 3-1150), що належала невідомому учасникові повстання 1830–1831 рр. має полірований клинок, звужений до вістря, односічний, на 17,8 см від вістря двосічний, з трьома вирізами (“зубами”) на бойовому кінці з боку туп'я. Шабля має два обабічні доли, зміщені до туп'я. Туп'я розложисте, вістря на лінії туп'я. Клинок майже на всю довжину з обох боків вкритий сіткою ромбів. З правого боку при п'яті позначений написом HORNBERG, з лівого датою “1768” серед рослинного орнаменту.

Орнамент і написи виконані травленням з глибоким фоном. Арматура ефесу мідна. Гарда утворена хрестовиною з двома парами шипів, передньою та двома боковими дужками. Хрестовина овальна у плані, 4-гранна. Лівий кільйон круглий у перерізі, відігнутий донизу, завершується кулькою, а правий переходить у плоску передню дужку, яка впирається під тупим кутом у голівку руків'я. Від хрестовини відгалужуються дві S-подібні дужки, які з'єднуються кінцями одна з одною та з передньою біля голівки руків'я. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною шкірою, овальний у перерізі, рубчастий по горизонталі, вигнутий, вгорі розширюється, утворюючи сильно вигнуту голівку. Гребінь переходить у ковпачок. Піхва сталева. Прибор складається з плоского устя, двох гайок з кільцями під пасові ремені та черевика.

Шабля носить збірний характер. Клинок, ймовірно, австрійської роботи, ефес, гадано, перероблений з ефесу російської кавалерійської шаблі зразка 1827 р.

До музею надійшла у 1940 р. з колекції музею ім. Любомирських, якому була подарована у 1899 р. відомим українським політичним діячем, майбутнім головою уряду ЗУНР Костем Левицьким.

Ще одна кавалерійська шабля першої половини XIX ст. (№ інв. 3-501) має односічний клинок, на 10 см від вістря двосічний, з обабічним долом,

⁵ *Katalog wystawy Powstania Listopadowego*, Lwów 1930, № 503.

зміщеним до туп'я, та рикасо, позначеним з правого боку гербом Литви, а з лівого – Польщі (травлення з глибоким фоном). Вістря на лінії туп'я. Арматура ефесу сталева. Гарда утворена чашкою і передньою дужкою. Чашка ромбічна, з піднятими краями, має два прямокутні отвори під темляк і 6 круглих. Лівий її кінець звужений, відігнутий донизу, декорований пальметою, а правий переходить під тупим кутом у плоску передню дужку, яка впирається в голівку руків'я. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною шкірою, овальний у перерізі, відігнутий до лева, рубчастий по горизонталі, з манжетою. Гребінь оброблений 4-а гранями, переходить у ковпачок з овальним гудзиком. Голівка у вигляді стилізованої голови птаха.

Ефес від австрійського кірасирського палаша зразка 1808 р. Герби додані пізніше. Припуцально належала учасникові повстання 1830–1831 рр. До музею надійшла у 1940 р. з колекції Болеслава Ожеховича.

Кавалерійська солдатська шабля зразка 1827 р. Росія. Златоуст. 1828 р. II чверть XIX ст. (№ інв. 3-708) Має на туп'ї витравлений напис "ЗЛАТОУСТЬ ФЕВРАЛЯ 1828 года". Рикасо позначене клеймом "65", п'ята – контрольними клеймами "ПЛ", "AG", "М·Э", передня дужка 14, Н, G.

Шабля належала невідомому учаснику «листопадового» повстання 1830–1831 рр. До музею надійшла у 1940 р. з музею ім. Любомирських, а туди – як знахідка на горищі Оссолінеума.

Ще одна кавалерійська офіцерська шабля першої половини XIX ст. (№ інв. 3-1142) має полірований клинок, звужений до вістря, односичний, на 22,5 см від вістря двосичний, з обабочним долем, змещеним до туп'я. Вістря децентроване. З обох боків клинок прикрашений однаковими травленими малюнками: погруддя турка, паноплія, півмісяць з людським обличчям рогами догори, оточений трьома зірками. Арматура ефесу латунна. Гарда утворена чашкою, передньою та трьома боковими дужками. Чашка овальна, по зовнішньому краю обведена кантом. Лівий кінець відігнутий донизу, має кругле завершення, декороване розеткою і пальметами. Правий кінець переходить у прикрашену розетками і пальметами передню дужку, яка впирається під прямим кутом в голівку руків'я. Від неї відгалужуються три S- подібні бокові дужки, які впираються в чашку. Дві дужки являють собою одну деталь, утворену перегнутим вдвоє прутком і приклепану до третьої, паралельної чашці, прикрашеній розетками і пальметами. Гриф дерев'яний, полірований, овальний у перерізі, рубчастий по горизонталі, з манжетою. Звужується догори, має з правого боку дугоподібний виріз, а потім розширюється, утворюючи голівку. Ковпачок фігурний, з довгим "язичком", декорований розеткою і лавровіттям, з овальним гудзиком. Піхва сталева, плоска, 3-гранна. Прибор складається з устя, двох гайок з кільцями під пасові ремені та черевики.

Шабля носить збірний характер, зокрема клинок золінгенської (Німеччина) роботи другої половини XVIII ст., а ефес першої половини

XIX ст. Передня дужка, ковпачок і манжета – від російської піхотної офіцерської шаблі зразка 1826 р. Бокові дужки приклепані пізніше, можливо, під час повстання 1830–1831 рр. До музею шабля надійшла у 1940 р. з колекції музею ім. Любомирських.⁶

Після поразки «листопадового» повстання 1830–1831 рр., наступну важливу віху в розвитку польського національно-визвольного руху відіграли події часів революції 1848–1849 рр. в Австрійській імперії.

Як відомо, революція розпочалася у березні 1848 р. з повстання в імперській столиці Відні й незабаром поширилася всією територією країни.

З початком революції широкого розмаху набув національно-визвольний рух поневолених народів імперії, насамперед в населеній українцями та поляками австрійській провінції Галіція.⁷ Після «листопадового» повстання для поляків це була ще одна нагода звільнитися від іноземного поневолення.

Предтечею революційних подій у Галіції стало селянське повстання 1846 р., яке відбувалося майже одночасно з повстанням у Кракові під керівництвом ідеолога польської революційної демократії, талановитого критика і публіциста Е. Дембовського. Краківське повстання мало важливе значення, тому що вперше намагалося поєднати боротьбу за національне визволення з проблемою звільнення селян від кріпосницької залежності.

Під час селянського повстання 1846 р. відбувалися погроми панських маєтків в околицях Добромиля, Нового Мосту, в Передільниці, Грушевичах, Риботичах та інших селах. Урядовим військам вдалося придушити селянське повстання, однак було зрозуміло, що соціально-економічні, національні, політичні чинники в імперії продовжували загострюватися.⁸

У запасниках ЛІМу знаходиться фрагмент списа, який належав невідомому учаснику селянського повстання 1846 р. (№ інв. 3-1774). Перо списа збереглося частково. Його основа хвиляста, між нею і тулією яблуко у формі параболоїда. Тулія конічна, на одну загвіздку, має дві полоси, у які вставлено 19 шипів у одну і 20-у другу. Шипи плоскі, трикутні. Ратище дерев'яне, збереглося частково. До музею фрагмент списа надійшов у 1940 р. з колекції музею ім. Яна III.

Зважаючи на розмах селянського повстання 1846 р. й побоюючись нових заворушень, австрійський уряд на 5 місяців раніше ніж в інших провінціях Австрії пішов на скасування панщини в Галіції. Це сталося 17 квітня 1848 р.⁹

⁶ *Katalog broni w muzeum imienia Lubomirskich*, Lwów 1876, s. 12.

⁷ Я. Малик, Б. Вол, *Україна під гнітом Російської та Австро-Угорської імперій. Українське національне відродження (кінець XVIII ст. – 1917)*, Львів 2003, с. 36.

⁸ М. Кугутяк, *Галичина: сторінки історії*, Івано-Франківськ, с. 31.

⁹ Я. Малик, Б. Вол, *Україна під гнітом Російської та Австро-Угорської імперій. Українське національне відродження (кінець XVIII ст. – 1917)*, Львів 2003, с. 36.

Основні події революції 1848 р. відбувалися у головних містах Галіції – Львові та Кракові. Зокрема, у Львові, 13 березня 1848 р. була утворена Польська Рада Народова, від імені якої польські політичні діячі (Франц Смолка та ін.) вимагали відновлення Польської держави та передачі їм усієї влади над Галіцією.

1 листопада 1848 р. польська національна гвардія підняла у Львові повстання. На вулицях міста з'явилися барикади. Центр Львова опинився в руках повстанців. 2 листопада 1848 р. між урядовими військами та повстанцями точилися вуличні бої. Місто обстрілювала австрійська кавалерія. Близько 150 чоловік було убито та поранено. Під вечір австрійці придушили повстання, а польські збройні формування були роззброєні та розпущені.¹⁰

В колекції ЛІМу представлена зброя, що використовувалася львівськими повстанцями у листопаді 1848 р. Зокрема, у 1909 р. музей ім. Яна III придбав 19 наконечників списів періоду революції 1848–1849 рр. у львівського антиквара Хамайдеса (№ інв. 3-1714, 1717, 1718, 1741, 1743, 1745, 1746, 1755, 1756, 1757, 1761, 1766, 1771).

Тут також можна побачити наконечник львівського списа, який має перо витягнуто-трикутної форми, з обобічним ребром і плоскою шийкою, що переходить у конічну тулію з прямокутний отвором під цвях. Від її нижнього краю відходить розширена посередині полоса зі стрілоподібним завершенням, яке має прямокутний отвір під цвях. Наконечник дуже грубої роботи, не шліфований. Був на озброєнні львівських повстанців у 1848 р.

Окрім списів повстанці використовували й бойові коси. У запасниках ЛІМу знаходиться наконечник бойової коси 1848 р.? (№ інв. 3-3796). Він має перо вигнуте, з високим розложистим туп'ям. Хвостовик плоский, приварений до пера, має на кінці відігнутий 4-гранний виступ для кріплення. До ратища кріпиться гак з поздовжнім ребром, на 4-гранній основі, яка має два отвори на цвяхи.

Цей наконечник вважається зброєю учасників революційних подій 1848 р., але не виключене його виготовлення і використання під час «січневого» повстання 1863 р. До музею надійшов у 1940 р. з колекції музею ім. Яна III, яким був куплений 1913 р. у Ц. Снегоцької (м. Львів).

Отже, зброя польських повстанців першої половини XIX ст., яка сьогодні знаходиться у Львівському історичному музеї, її історія, пов'язані з нею імена видатних діячів польського національно-визвольного руху (таких як, А. Лянцкоронський, М.-Ф. Потоцький, Л. Годзава-Кіцький), а також зброя, що належала невідомим учасникам повстанського руху, дають нам можливість глибше пізнати й дослідити історію польських національно-визвольних змагань першої половини XIX ст., краще

¹⁰ М. Кугутяк, *Галичина: сторінки історії*, Івано-Франківськ 1993, с. 39–40.

зрозуміти хід історичних подій, які у подальшому визначили становлення Польщі як незалежної європейської держави.

Для українців польська національно-визвольна боротьба XIX ст. завжди була прикладом того, як самовіддано і наполегливо потрібно боротися за самостійність, національну ідентичність, упевнено йти до поставленої визвольної мети, незважаючи на шалений імперський гніт та жорстокі репресії.

Подібну відданість національній ідеї, героїзм та величезну самопожертву демонструють сучасні українські воїни, які ведуть нерівну боротьбу з російською імперською армією та з озброєними до «зубів» російськими терористами на українському Донбасі.

Література

Архів Львівського історичного музею. Інвентарна книга фондової групи «Зброя».

Katalog broni w muzeum imienia Lubomirskich, Lwów 1876.

Katalog wystawy «Broń myśliwska XVI–XIX w. Ze zbiorów Lwowskiego Muzeum Historycznego», Kielce 1995.

Katalog wystawy Powstania Listopadowego, Lwów 1930, № 503.

Kołodziejwski S., Marcinek S., Polit J., *Polska. Dzieje ojczyste*, Kraków 2002.

Кугутяк М., *Галичина: сторінки історії*, Івано-Франківськ, 1993, 110 с.

Листопадове повстання (1830–1831) // [https://uk.wikipedia.org/wiki/Листопадове_повстання_\(1830–1831\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Листопадове_повстання_(1830–1831)).

Малик Я., Вол Б., *Україна під гнітом Російської та Австро-Угорської імперій. Українське національне відродження (кінець XVIII ст. – 1917)*, Львів 2003.

Streszczenie

Wzory broni polskich powstańców pierwszej połowy XIX w. w zbiorach Muzeum Historycznego we Lwowie

W artykule scharakteryzowano broń polskich powstańców z okresu powstania listopadowego w Imperium Rosyjskim oraz Wiosny Ludów z lat 1848–1849 w Austrii, eksponowaną wśród zasobu Muzeum Historycznego we Lwowie. Opisy broni ukazano na tle wydarzeń historycznych związanych z narodowowyzwoleńczą walką narodu polskiego w pierwszej połowie XIX w.

Summary

Samples of weapons of polish insurgents in the first half of the 19-th century in the collection of the Lviv historical museum

In the general background of historical events related to the national-liberation struggle of the Polish people in the first half of the 19-th century, by description and made general characteristics of individual samples of weapons of Polish insurgents period “november” the revolt of 1830—1831 in the Russian Empire and the revolution of 1848—1849 in Austria, which is presented in expositions of Lviv historical Museum.

Natalia KOLIADA

Дитячий Рух України як самодіяльне соціально-педагогічне явище (перші десятиліття XX ст.)

Słowa kluczowe: ruch dziecięcy, zjawisko społeczno-pedagogiczne, czynniki powstanie ruchu dziecięcego, socjalistyczny ruch dziecięcy, komunistyczny ruch dziecięcy, skaucki ruch dziecięcy.

Keywords: children's movement, social and educational phenomenon, factors of children's movement, cultural and educational children's movement, the socialist movement of children, children's communist movement, scouting.

У статті здійснено аналіз процесу виникнення дитячого руху в Україні. Як нова соціально-педагогічна реальність дитячий рух виник на вітчизняному ґрунті в перші десятиліття XX ст. у вигляді перших дитячих об'єднань.

В різноманітті перших дитячих формувань початку XX ст. в Україні за спрямованістю їхньої діяльності автором виокремлено та здійснено аналітичний огляд таких типів дитячого руху: культурно-освітнього, соціалістичного, комуністичного, скаутського.

Ключові слова: дитячий рух, соціально-педагогічне явище, чинники виникнення дитячого руху, культурно-освітній дитячий рух, соціалістичний дитячий рух, комуністичний дитячий рух, скаутський рух.

З-поміж інших актуальних історико-педагогічних проблем потребує дослідження дитячий рух – форма самоорганізації дитячої соціальної активності, процес соціально-педагогічної співпраці рівнозначних суб'єктів соціальної дії (діти та дорослі), спрямованої на соціалізацію, соціальне виховання, соціально-педагогічну підтримку дитини, захист її прав, розвиток інтересів, реалізацію задумів тощо¹.

Як нова соціально-педагогічна реальність дитячий рух виник на вітчизняному ґрунті в перші десятиліття XX ст. у вигляді перших дитячих

¹ Н.М. Коляда, *Розвиток дитячого руху в Україні (початок XX ст. – середина 30-х років XX ст.)*, Умань 2012, 407 с.

об'єднань. Різного роду джерела свідчать, що, історична канва початкового етапу його розвитку є досить строкатою через низку причин. Насамперед, об'єктивних, серед яких – перебування України в перші десятиліття XX ст., упродовж незначного проміжку часу, в межах трьох суспільно-державних формацій (Російської імперії, УНР, УСРР в складі СРСР), що справило вплив як на процес становлення тогочасної практики дитячого руху, так і на його суперечливе трактування дослідниками різних часів і формацій.

Історія розвитку дитячого руху в Україні означена доробком кількох генерацій визначних вітчизняних педагогів, громадських та культурно-освітніх діячів. Проте дослідники вітчизняного дитячого руху не мають одностайної думки щодо зародження цього соціально-педагогічного явища, зокрема, у питанні першості створення дитячих формувань, які хронологічно та ідейно можна вважати піонерами дитячого руху, серед яких – скаутські, соціалістичні, комуністичні організації тощо.

Тому з метою здійснення об'єктивного історико-педагогічного аналізу цього соціально-педагогічного явища спробуємо розібратися в усіх означених та дотичних до нього проблемах.

Насамперед, чому саме початок XX ст. ми обрали як відправну точку відліку в обґрунтованих хронологічних межах дослідження. На основі аналізу джерел ми дійшли висновку, що саме на початок XX ст. припадає час виникнення дитячого руху як форми самоорганізації дитячої активності, процесу соціально-педагогічної співпраці рівнозначних суб'єктів соціальної дії (дітей та дорослих), соціальної активності дитинства, спрямованої на захист прав та розвиток інтересів як дітей, так і всього суспільства.

Незважаючи на існування ще наприкінці XIX ст. різних проявів суспільної дитячої активності, на вітчизняному ґрунті дитячий рух як соціально-педагогічне явище, що набував рис самостійного, з'явився саме на початку XX ст. – у період інтенсивного розвитку об'єктивних та суб'єктивних чинників, що спричинили появу одночасно в різних українських містах дитячих структур. До об'єктивних чинників відносимо: різноманітний суспільно-педагогічний рух, представлений ідеями педагогів-реформаторів; молодіжний рух, що набув активного розвитку в багатьох країнах світу, в тому числі, й на українських землях; зарубіжний дитячий рух. Серед суб'єктивних чинників виникнення дитячого руху – вікові та психологічні особливості дитячого віку, природна дитяча активність, прагнення дітей до об'єднання в товариство однолітків, у якому дитина бачить засіб самозахисту, самовизначення, самоствердження себе як особистості, можливість задовольнити свої потреби, вікові, соціальні інтереси тощо.

Як показав аналіз, початковий етап прояву дитячого руху представлений широким спектром дитячих об'єднань різної цільової та

змістової спрямованості, які характеризувалися неоднозначними відносинами з державними і дорослими структурами. При цьому дослідники переважно однобічно підходять до аналізу вітчизняного дитячого руху початкового етапу: по-перше, при обґрунтуванні типів дитячих структур, що мали місце у вітчизняній практиці, більшість дослідників з-поміж мережі дитячих об'єднань виокремлює тільки 2 групи – скаутські та нескаутські; по-друге, аналіз дитячого руху, як правило, зводиться до висвітлення післяреволюційного періоду (1917–1921 рр.); по-третє, до цього часу дослідницький інтерес становили переважно дитячі об'єднання комуністичного спрямування.

Так, серед структур дитячого руху від лютого до жовтня 1917 р. його сучасники (М. Миронов та ін.) виділяють два напрями: соціалістичний („Соціалістична спілка молоді”, „Спілка учнів-інтернаціоналістів” та ін.) і „рух середніх класів” – організації 12–13-річних дітей, які „виділилися в самостійну галузь”².

У праці „Организация детской среды” (1925) М. Йорданський всю різноманітність дитячих організацій початку ХХ ст. зводить до чотирьох типів: шкільні, позашкільні, організації допомоги дорослим, „товариства у своєму середовищі”. При цьому, на думку дослідника, всі форми дитячих громадських організацій повинні виникати природно, у міру потреби в них, без жодного „тиску ззовні”, без будь-якої „штучності”, однак вбачає, що вплив дорослого на весь процес діяльності дитячого об'єднання необхідний³.

Сучасні дослідники пропонують інші підходи до класифікації перших дитячих формувань. Основні типи дитячих об'єднань у практиці дитячого руху 1917–1921 рр. М. Богуславський згрупував за такими полюсами: неполітичні об'єднання клубного типу (прагнули „створити для дітей у майбутньому осередок спокою і культурного розвитку”) та комуністичні організації на зразок Дитпролеткульту (які „впритул підійшли до створення дитячої комуністичної партії”). Таким чином, автор наголошує на тенденції політизування в дитячому і юнацькому русі післяреволюційного періоду, що зумовлено як об'єктивною ситуацією, так і діяльністю різних партій (перш за все, звичайно, більшовицької). На думку М. Богуславського, незважаючи на, здавалось би, різноманітність видів об'єднань, по суті, до 1922 р. в практиці дитячого руху існували два альтернативні напрями: „безпартійний” скаутизм і дитячий комуністичний рух в його основних варіантах – юкизм (юні комуністи) і організація „Юні Спартаки” на Україні. Ще однією характерною рисою цього періоду, на думку М. Богуславського, було те, що в більшості випадків все життя і робота перших дитячих організацій відбувалося поза школою. Тут очевидно

² Н. Миронов, *Из истории детского движения*, Харьков 1924, с. 24–27.

³ Н.Н. Йорданский, *Организация детской среды*, Москва 1925, с. 28.

науковець не врахував характерний для того часу розвиток різних форм учнівського руху – шкільного за місцем розповсюдження. Але ми відносимо його до проявів дитячого руху внаслідок відповідності основній ознаці – самоорганізований прояв соціальної активності дітей⁴.

Автори словника-довідника „Детское движение” (Москва 2005) серед різноманіття дитячих формувань першого етапу виокремлюють такі: скаутський і учнівський рухи, клубні самодіяльні об’єднання, природоохоронні, добродійні, патріотичні осередки тощо. Основою науково-педагогічного осмислення стали перші відносно самостійні рухи дітей різної цільової спрямованості⁵.

Одні автори (В. Лебединський⁶, О. Сорочинська⁷) критерієм класифікації дитячих організацій, об’єднань обрали соціальну, ідеологічну спрямованість їх діяльності (демократичні, соціалістичні, релігійні, скаутські тощо); інші – провідну діяльність дитячих об’єднань (патріотичні, учнівські, спортивно-фізичні, культурологічні, природоохоронні, трудові, економічні і под.)⁸.

Таким чином, дослідники не мають єдиної думки щодо класифікації дитячого руху перших десятиліть ХХ ст., що пояснюється рядом обставин, з-поміж яких: відмінність у критеріальному підході; неоднозначність у трактуванні самого поняття „дитячий рух”; розмитість меж між дитячим та молодіжним (юнацьким) рухом і, нарешті, присутність певної суб’єктивності дослідників щодо окремих аспектів досліджуваної проблеми. Проте така різноманітність підходів до класифікації структур дитячого руху на початковому етапі його розвитку переконує в об’єктивній закономірності, багатовимірності, унікальності цього соціально-педагогічного явища.

З метою досягнення найбільш повної об’єктивності у дослідженні ми здійснили класифікацію дитячого руху першого етапу його розвитку. Основою класифікації обрали один критерій поділу (за спрямованістю діяльності дитячих формувань), оскільки інші (наприклад, за територіальним охопленням, за статусом, за підпорядкуванням, за національною приналежністю, за місцем створення (позашкільні) тощо), на нашу думку, є недоцільними під час аналізу початкового етапу розвитку дитячого руху – етапу виникнення різнопланових дитячих формувань, які певною мірою умовно об’єднані та позначені терміном „дитячий рух”,

⁴ М.В. Богуславский, *Детское движение в России: между прошлым и будущим*, Тверь 2007, с. 28–29.

⁵ Детское движение : словарь-справочник, Москва 2005, с. 203.

⁶ В.В. Лебединский, *Основные этапы пионерского движения*, Москва 1974, 236 с.

⁷ Е.Н. Сорочинская, *Детское движение в современном обществе*, Ростов-на-Дону 1993, 118 с.

⁸ М.В. Богуславский, *Циклы и стадии развития детского движения в ХХ – первой половине ХХІ века*, Кострома 2002, Вып. 6, с. 96–98.

оскільки не завжди цілком відповідали його основним ознакам (самоорганізованість, самостійність тощо). Зокрема, до запропонованої класифікації не увійшли позашкільні заклади (клуби, гуртки тощо), які ми не розглядаємо як організаційну форму дитячого руху (оскільки вони не відповідають одній з основних ознак дитячого руху – самоорганізованість дитячого колективу) і які як значне явище в історії вітчизняної педагогіки потребують окремого дослідження.

З метою виокремлення найбільш суттєвих характеристик, спільних та відмінних ознак у діяльності перших дитячих формувань зупинимося на характеристиці найбільш яскравих із них у межах кожного виокремленого нами типу дитячого руху початкового етапу. Причому поряд з дитячими організаціями на теренах України, ми приділили значну увагу і дитячим формуванням Росії (до складу якої в хронологічних межах першого етапу входили українські землі), оскільки переважною більшістю вони мали спільне історичне коріння, їхня діяльність характеризувалася взаєморозвитком та взаємовпливом. Звичайно, як перші, так і другі мали свої особливості.

Перший тип – *культурно-освітній дитячий рух* – представляє, насамперед, *учнівський рух* („шкільний”, „рух школярів” та ін.) – „таємний” рух учнів з метою удосконалення існуючої шкільної системи та організації, спілки, які співпрацювали зі школою⁹.

Особливо активізувався учнівський рух у передреволюційний період (1905–1915–1916 роки), що його представляють учнівські гуртки (в тому числі підпільні) різноманітного спрямування: від гуртків самоосвітніх та кооперативних до терористичних. Такою ж різноманітністю відрізнявся і їхній віковий склад – від 9 до 19 років. Наприклад, у Києві діяли „чисто підпільні” гуртки, які, за словами М. Миронова, „гналися в підпілля”. В історії учнівського руху був період занепаду, пов’язаний, зокрема, з подіями 1905 р., коли значна частина гуртків розпалася через запровадження так званого „позашкільного нагляду” („шпигунства” педагогів за учнями в їх особистому житті)¹⁰.

Проте піднесення революційного руху передвоєнних років вплинуло і на громадське життя учнівської дітвори: різноманітні гуртки, які мали „досить невинний характер” знову почали „рости, як гриби”. До того ж діяльність частини з них була легалізована. У школі настала „ліберальна епоха”. Наприклад, Пироговське педагогічне товариство підняло питання про організацію в Києві та інших містах учнівських клубів як допоміжних просвітницьких закладів. На цей же період припадає і зростання у країні кооперативного руху, у тому числі дитячого.

⁹ Заяви товариства середньошкільників „Молода громада” [в:] Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Ф. 166, оп. 1, спр. 452, 29 арк.

¹⁰ Н. Миронов, *Из истории детского движения*, Харьков 1924, с. 20.

У контексті означеного учнівський рух 1915–1916 рр. представлений „*рухом середніх класів*” (рух учнів середніх навчальних закладів), який відрізнявся крайнім прагненням до самостійності та незалежності від свого шкільного начальства. Такі дитячі формування не мали єдиної організаційної структури та мали переважно гуртковий характер, об’єднуючи інколи усіх школярів 12–15 років. Такі організації мали свої рукописні журнали, наповнені в основному „невизначено-революційними лозунгами”. Причому підтримувала „рух середніх класів” частина педагогів, які „самовизначилися” після лютневих подій. „Рух середніх класів” набув широкого розмаху, що призвело до виникнення в ряді міст України (Харків, Одеса, Київ та ін.) соціал-демократичних організацій учнів середніх шкіл¹¹.

У цей час на теренах України в контексті культурно-освітнього дитячого руху виникає цілий ряд дитячо-юнацьких, молодіжних формувань найрізноманітнішого спрямування. „Культурницькі” організації в контексті радянської історичної парадигми дослідники згодом назвуть „контрреволюційними”, які „гучною фразою за культуру і цивілізацію прикривали бажання відірвати молодь від політичної боротьби”. До них відносять дитячо-молодіжні структури першої половини 1917 р., що виникли в ряді українських міст: організація учнів старших класів „Будинок юнацтва” (Запоріжжя 1917–1918 рр.), молодіжні групи „Музей” (Старобільськ 1918 р.), „Труд и свет” (Катеринослав, Костянтинів, травень 1917 р. – липень 1918 р.), організація єврейської робітничої молоді, організація „Маяк” (існувала в ряді міст України), молодіжний революційний інтернаціонал „Моревинт” (Одеса 1918 р.), спортивні організації, організації художньої самодіяльності, „Просвіти”, єврейські „Маккабі” та цілий ряд інших¹².

Розглянемо ще один тип дитячого руху початку ХХ ст. – *соціалістичний*, що його презентують дитячі об’єднання соціалістичного спрямування.

До перших форм соціалістичного дитячого руху ми відносимо прояви дитячої активності, спрямованої на спільну з дорослими революційну боротьбу – *страйки* за активної участі дітей та молоді, що на початку ХХ ст. в контексті революційних подій 1905 р. відбувалися в усіх регіонах України. Цінний матеріал про дитячо-юнацькі страйки в різних містах України містять матеріали „Хроніки юнацького руху 1905 р.”, вміщеної у журналі „Юношеское движение” (1931 р.): страйк чистильників пароплавних котлів і „коров’ячих дітей” (так називали дітей, які

¹¹ Д.Л. Ваккер, *Детская коммунистическая организация юных пионеров им. В. И. Ленина в Украинской ССР (первое десятилетие существования 1922–1932 гг.)*: дис. ... канд. пед. наук, Москва 1958, с. 29.

¹² Там же, с. 32–36.

працювали у підрядчика, який мав прізвисько „корова”) (Одеса, травень 1905 р.); страйк хлопчиків-робітників магазинів (Катеринослав, 3–5 липня 1905 р.); страйк робітників, до яких приєдналися учні міської народної школи (Шостка, 16 грудня 1905 р.); цілий ряд страйків селянської молоді і дітей (с. Василівка Лебединського повіту, 28 травня 1905 р.) та ін. Не припинялися стайки як форма вияву дитячої соціальної активності та боротьби за власні права і в наступні роки: страйк підлітків-робітників (усього 1600 учасників віком 13–17 років) склоплавильного заводу (26 квітня 1912 р.); страйк хлопчиків-учнів 14–16 років друкарні Яковлева (5 листопада 1915 р.); страйк хлопчиків-робітників 1-го ювелірного товариства в Києві (1915 р.)¹³.

До цієї ж типологічної групи, на наш погляд, належать *дитячі соціалістичні клуби*, що об'єднували дітей віком від 8 до 16 років. Перший такий клуб під назвою „Юный рабочий” виник відразу ж після перемоги Радянської влади у Костромі (Росія). Вже станом на листопад 1917 р. до його складу входили десятки дітей робітників. Цей клуб – перше з відомих до цього часу соціалістичних об'єднань дітей у Радянській Росії. Впродовж декількох місяців у Костромі було організовано ще 11 соціалістичних дитячих клубів, а у 1918 р. такі дитячі формування з'явилися в багатьох повітових містах. Відповідно до розробленого статуту дитячі соціалістичні клуби мали чітко виражену суспільно-політичну спрямованість. Згодом (у 1923 р.) на базі багатьох дитячих соціалістичних клубів були організовані піонерські загони¹⁴. Подібні клуби набули поширення по всій території країни, в тому числі і в Україні.

Навесні 1920 р. (після прийняття ухвали IX з'їздом РКП(б) про мобілізацію населення на трудовий фронт) в Україні стали активно поширюватися „Юнтрудармії” (Юнацькі трудові армії) та їхні дитячі загони – „Дитячі трудові армії”.

Штаби юнтрудармії були сформовані у Києві, Полтаві, багатьох повітових містах Полтавської і Київської губерній. У Харкові при штабі Радянської трудової армії був створений Центральний штаб Юнтрудармії. Згодом подібні штаби виникли в містах більшості губерній республіки. До їх складу входили переважно діти 10–15 років (тобто за віковим показником юнтрудармія переважно була дитячою організацією, а не юнацькою), кількість яких залежала від величини міста. Так, у Харкові і Києві – до однієї тисячі осіб, а в Полтаві та „дрібних” містах – до 500 чоловік.

Прихід польських військ поклав кінець роботі трудармії в Києві, а до осені 1920 р. їх взагалі було розпущено (та їхні дитячі загони зокрема) [11, с. 33].

¹³ Там же, с. 27–31.

¹⁴ В.А. Кудинов, там само, с. 40–41.

Частково до перших проявів соціалістичного дитячого руху ми відносимо і „справжніх попередників комсомолу” – „*Спілки соціалістичної робітничої молоді*”, членами яких були також діти та підлітки. Упродовж 1917–1918 років такі молодіжні спілки діяли в найбільших містах України: Києві, Харкові, Катеринославі, Одесі, Миколаєві, Полтаві, Херсоні та ін.¹⁵

Процес становлення і розвитку вітчизняного руху сучасники, а потім і дослідники вибудовують на тлі загальносвітових та загальноєвропейських тенденцій у цьому напрямі. За словами сучасників, за декілька років до „невдалих спроб Комсомолу Росії і України брати участь у дитячому русі” в Західній Європі склалися організації, які стали безпосередніми попередниками міжнародного дитячого комуністичного руху – дитячі соціалістичні групи, організовані у післявоєнні роки при соціалістичних організаціях молоді майже в усіх країнах Західної Європи: Австрії („Спілки друзів дітей”), Швейцарії (соціалістичні дитячі недільні школи, 1916 р.), Італії (самокеровані дитячі групи при соціалістичному союзі молоді) Німеччині („Юний Спартак”) та ін.¹⁶

Ще одну типологічну групу становить цілий ряд дитячих формувань *комуністичного дитячого руху* – дитячих комуністичних груп (осередків) – активні учасники у „будівництві нової комуністичної культури” (II Конгрес КІМу про комдитгрупи, 9–23 липня 1921 р.). Серед найбільш яскравих дитячих комуністичних груп (члени яких називали себе юними спартаківцями), що виникали починаючи з кінця 1921 р. у різних містах України: дитячі комуністичні осередки імені Спартака, клуби спартаківців, „Дитяча комуністична партія”, „Дитячий пролеткульт”, дитяча секція „Спортивний клуб юних піонерів „Спартак””, „Дитячий посівком”, „Дитячий Інтернаціонал”, „Рада дитячих депутатів”, дитячі комсомольські осередки та ін. Зупинимось на характеристиці окремих дитячих комуністичних організацій, об’єднаних під назвою „спартаківських”.

„Дитяча комуністична партія” і „Дитячий пролеткульт” виникли у лютому 1919 р. з ініціативи Тульського губернського відділення Товариства боротьби за пролетарську культуру (пролеткульт) з метою освіти і захисту від голоду дітей робітників зброярського, патронного і цукрового заводів. Згодом осередки дитячого пролеткульту з’явилися в інших повітових містах.

Основне завдання Дитпролеткульту – виховати „... майбутнього комуніста, беззавітно відданого боротьбі за справу робочого класу, виховати безстрашного, стійкого і впевненого в собі революційного борця”. У 1919 р. організація нараховувала близько 800 дітей, а в 1920 р. – вже більше 3 тисяч.

¹⁵ Д.Л. Ваккер, там само, с. 36–38.

¹⁶ Н. Миронов, там само, с. 33–35.

Навесні 1922 р. у Києві на Подолі були створені організації „*Дитячі посівки*”, мета яких спочатку була досить утилітарною – розширити посіви на городах дитячих будинків. Проте у процесі діяльності навколо них об’єднувалися діти, які разом з підготовкою до сівби вивчали комсомольський статут, читали відповідну літературу¹⁷.

Окремим типом вітчизняного дитячо-юнацького руху виокремлюємо *скаутський рух* (враховуючи вік членів скаутських організацій він одночасно є дитячо-юнацьким та молодіжним). Як відомо, на початку ХХ ст. український скаутський рух (Пласт) активно розвивався на Західноукраїнських землях, що не увійшли до територіальних меж нашого дослідження. Пласт створений на ґрунті таємних середньо-шкільних і перших скаутських (з 1909 р.) гуртків української молоді в 1911-1912 шкільному році в Академічній гімназії у Львові. Засновники: О. Тисовський, П.І. Франко, І. Чмола.

На території Наддніпрянської України відокремлено розвивався скаутський рух, предтечами якого вітчизняний історик В. Окаринський називає козакофільські і таємні студентські гуртки молоді, а попередником – таємну юнацьку організацію Кам’янець-Подільської бурси „Запорізька Січ” (1895–1900 рр.).

У Російській імперії перші скаутські гуртки виникли у 1909 р. Засновниками російського скаутизму стали штат-ротмістр Г. Захарченко та штабс-капітан О. Пантюхов. До 1917 р. в Росії нараховувалося близько 20 000 скаутів у 115–120 організаціях¹⁸.

Першою дружиною скаутів в Україні В. Окаринський (на основі аналізу спогадів очевидців) називає відділ скаутів у Бахмутському повіті, що на Катеринославщині (1909 р.), до якого увійшли: гімназисти, учні реальних училищ і діти робітників (на відміну від російського скаутизму, що об’єднував дітей переважно з вищих прошарків суспільства)¹⁹.

Подібні загони виникають і в інших містах України: Одесі, Катеринославі, Олександрівську, Харкові, Житомирі, Катеринодарі, Чернігові, Білій Церкві, Вінниці, Каневі, Ржищеві, Кам’янці-Подільському та ін. Причому в деяких містах – з іншими назвами, наприклад, „Українські Бой-Скаути” (УБС), що виникли у Фастові, Житомирі, Катеринославі, Кам’янці-Подільському та інших містах. Незабаром скаутизм перейшов до школи. Наприклад, у 1918 р. почали засновувати Пласт у школах на Поділлі, у всіх школах Кам’янця-Подільського та інших містах.

¹⁷ В.А. Кудинов, там само, с. 41–48.

¹⁸ Л.В. Алиева, *Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика : монография*, Москва 2002, с. 60.

¹⁹ В.М. Окаринський, *Український скаутський рух (1911–1944 рр.)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України”, Київ 200, 19 с.

Найбільший розвиток українського скаутського руху припадає на період 1917–1920 рр., у часи УНР²⁰.

Упродовж 1919–1921 рр. виникає низка організацій, основою діяльності яких була обрана система „скаутинг”: загони юних комуністів (юки), дружини „червоного скаутизму” та ін.

„Юні комуністи” („ЮКи”) або „Юні комуністи-скаути” („юк-скаути”) – організація юних комуністів, що діяла під керівництвом колишніх скаутмайстрів та застосовувала у роботі з підлітками „новий скаутинг” (відповідно до інших джерел перші організації юків були створені в Москві у липні 1918 р.).

Рішення про створення Всеросійської організації юних комуністів було прийняте на II з’їзді Всеобучу у грудні 1918 р. Їхнім закликком залишився скаутський „Будь наготові!”, відгуком – „Завжди наготові!”, девізом – „Юні комуністи – запорука майбутнього соціалістичної Росії”. Однак ці слова залишилися порожньою декларацією, оскільки юки не були організацією, що охопила маси підлітків. Лише окремі загони проіснували 3–4 роки (Київ, Одеса, Чернігів). Уже через 10 місяців після створення загонів юків II з’їзд РКСМ (жовтень 1919 р.), який схарактеризував юкізм як засіб „механічного склеювання буржуазної скаутської системи і комуністичних фраз”, прийняв рішення ліквідувати ці організації. Офіційно ж організація юків була ліквідована у 1920 р. за „аполітичність у вихованні молоді” відповідно до рішення III з’їзду РКСМ, але існувала ще впродовж 1921–1923 рр.²¹.

Після заборони скаутизму чільні організатори і діячі українського скаутського руху перейшли в еміграцію (головним чином у Чехо-Словацьку республіку) і там відновили свою діяльність, а також працювали у скаутській організації Пласт в Галичині, на Волині й особливо на Закарпатті. З’являється український скаутизм і в країнах традиційного українського поселення (США, Канада, Югославія, Далекий Схід та ін.).

Отже, в різноманітті перших допіонерських дитячих формувань початку ХХ ст. в Україні за спрямованістю їхньої діяльності виокремлюємо такі *типи дитячого руху*: культурно-освітній, соціалістичний, комуністичний, скаутський. При цьому запропонований поділ є досить умовним, оскільки, як свідчить історія, майже всі дитячі формування початку ХХ ст. не існували в „чистому вигляді”, а поєднували в собі ознаки декількох типологічних груп. Наприклад, учнівський рух (як прояв культурно-освітнього) одночасно характеризувався яскравим соціальним забарвленням, а майже всі тогочасні дитячі, дитячо-юнацькі

²⁰ Приказ Главного скаутского управления от 5 июня 1914 г. об организации скаутских каникулярных лагерей и экскурсий в г. Львове [в:] Центральний державний історичний архів України, Ф. 274, оп. 1, спр. 11, арк. 156.

²¹ Н. Миронов, там само, с. 31.

об'єднання мали політичне спрямування (що було зумовлене, насамперед, турботою політичних партій про власне майбутнє).

У той же час правляча партія, яку турбувала підготовка своєї зміни, збільшення кількості прибічників її політики, прагнула об'єднати дітей в єдину не лише за цільовими установками, але і за змістом, формам, методами діяльності організацію, з єдиною організаційною будовою, єдиною назвою, єдиними атрибутами. Тому навіть в умовах різноплановості як основної ознаки початкового етапу вже на початку 20-х років ХХ ст. простежувалася лінія до уніфікації, об'єднання різноманітного дитячого руху в єдину масову організацію (реалізація цієї ідеї в державі навіть зі встановленням однопартійної системи, хоч і здійснювалася не без труднощів, була приречена на перемогу) як основного засобу комуністичного виховання дітей та молоді, що забезпечує єдність трьох поколінь, виховує політичну, класову наступність.

Завдяки об'єктивним та суб'єктивним чинникам у суспільстві виникає унікальне соціально-педагогічне явище, що характеризується динамічністю, соціальною орієнтованістю, новою позицією дитини і дорослого – дитячий рух, процес становлення якого відбувався на фоні соціально-економічних перетворень, у контексті різних підходів та боротьби думок.

Література

- Алиева Л. В. *Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика* : монографія / Л. В. Алиева. – М. : МАКС Пресс, 2002. – 224 с.
- Богуславский М. В. *Детское движение в России: между прошлым и будущим* : монографія / М. В. Богуславский. – Тверь : Научная книга, 2007. – 112 с.
- Ваккер Д. Л. *Детская коммунистическая организация юных пионеров им. В. И. Ленина в Украинской ССР (первое десятилетие существования 1922–1932 гг.)* : дис. ... канд. пед. наук / Д. Л. Ваккер. – М., 1958. – 272 с.
- Детское движение* : словарь-справочник. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
- Заяви товариства середньошкілників „Молода громада”* // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 166, оп. 1, спр. 452, 29 арк.
- Иорданский Н. Н. *Организация детской среды* / Н. Н. Иорданский. – М. : „Молодая Гвардия”, 1925. – 103 с.
- Розвиток дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.)* : монографія / Н. М. Коляда. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 407 с.
- Кудинов В. А. *Большие заботы маленьких граждан* / В. А. Кудинов; предисл. А. Я. Лейкина. – М. : Мол. Гвардия, 1990. – 238 с.

- Лебединский В. В. *Основные этапы пионерского движения* : учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1974. – 236 с.
- Миронов Н. *Из истории детского движения* / Н. Миронов. – изд. 2-е. – Харьков : Государственное издательство Украины, 1924. – 36 с.
- Окаринський В. М. *Український скаутський рух (1911–1944 рр.)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України” / В. М. Окаринський. – К., 2001. – 19 с.
- Приказ Главного скаутского управления от 5 июня 1914 г. об организации скаутских каникулярных лагерей и экскурсий в г. Львове* // Центральний державний історичний архів України. – Ф. 274, оп. 1, спр. 11, 156 арк.
- Сорочинская Е. Н. *Детское движение в современном обществе* : уч. пособие / Е. Н. Сорочинская. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1993. – 118 с.
- Циркуляр Департамента полиции от 25 января 1908 г. о строгом наблюдении за ученическими организациями* // Центральний державний історичний архів України. – Ф. 276, оп. 1, спр. 80, 35 арк.

Streszczenie

Ukraiński Ruch Dziecięcy jako amatorskie zjawisko społeczne i edukacyjne (pierwsza dekada XX wieku)

W artykule przeanalizowano proces powstania dziecięcego ruchu ukraińskiego. Ruch dziecięcy powstał na gruncie krajowym w pierwszych dekadach XX wieku jako nowa rzeczywistość społeczno-pedagogiczna.

Autorka podkreśliła różnorodność pierwszych dziecięcych stowarzyszeń powstałych na początku XX wieku na Ukrainie i zgodnie z ukierunkowaniem ich działalności wyróżniła i dokonała przeglądu analitycznego ruchów dziecięcych: kulturalno-edukacyjnego, socjalistycznego, komunistycznego oraz skautowego.

Summary

Children's Movement of Ukraine as an amateur social and educational phenomenon (the first decade of the twentieth century)

The paper analyzes the process of the children's movement in Ukraine in the first decade of the twentieth century. Children's movement – a form of self-organization of children's social activities, the process of social and educational cooperation equivalent subjects of social action (children and adults) for the socialization, social education, social and educational support for the child, the protection of the rights development interests, implementation plans and more. As a new social and educational reality of children's movement emerged in the domestic soil in the first decades of the twentieth century as the first children's associations. In the first dopionerskyh variety of children's groups early twentieth century in Ukraine in direction of their work by the author singled out and made an analytical review of these types of children's movement: cultural, educational, socialist, communist, scout.

Through objective and subjective factors in society there is a unique social and educational phenomenon, characterized by dynamism, social orientation, the new position of the child and adult – children's movement, the process of which took place against the background of socio-economic transformation in the context of different approaches and conflict of opinion.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.11>

Julia KLIMENKO

Міжнародна планова мова “Есперанто” в житті Людвіка Заменгофа (1859–1917)

Słowa kluczowe: Ludwik Zamenhof, międzynarodowy język esperanto, interlingwistyka

Keywords: Ludwik Zamenhof, a planned international language «Esperanto», interlingvistyka.

Міжнародна мова «есперанто» – соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Її творцем є Людвік Лазар Заменгоф – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць в галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Більше ста років функціонує і розвивається планова мова «есперанто», створена в процесі пошуків оптимальних шляхів вирішення проблеми спілкування багатомовного людства. Унікальний експеримент функціонування і розвитку сконструйованого повноцінного засобу спілкування привертає до себе все більшу увагу як в теоретичному плані, так і з точки зору практичної громадської значущості.

Упродовж більше сотні років есперанто вживається усно та письмово. З руки численних есперанто-поетів та есперанто-письменників зростає обсяг оригінальної і перекладеної літератури, національних і міжнародних періодичних есперантомовних видань, есперанто-локалізацій програмного забезпечення, есперантомовних сайтів чи їх локалізацій, есперанто-фільми, а контактні адреси есперантистів (Pasporta Servo) знаходяться майже в кожному містечку 121 країни світу. Більшість країн світу має власні національні есперанто-організації.

На думку дослідників у галузі інтерлінгвістики, есперанто можливо вивчити швидше ніж будь-яку національну мову завдяки її простій і правильній побудові, есперанто уможливорює рівноправне становище між людьми через те, що ні для кого мова не є рідною. Есперанто – нейтральна

мова, розмовляючи якою люди не відчувають тиск іноземної мови, тому з'являється відчуття рівноправності при спілкуванні з представниками інших країн, а це призводить до підвищення відчуття людської та національної гідності.

«Lingwe uniwersala» («Мова універсальна») – перший проект міжнародної мови, створеної молодим Л. Заменгофом. Поштовхом до створення такої мови були умови, в яких почалося свідоме життя здатного і допитливого хлопця.

Лазар Маркович Заменгоф (при народженні Лейзер Мордхович Заменгов) народився 15 грудня 1859 р. в м. Белосток – невеликому польському містечку, що знаходилося у той час на західній околиці Російської імперії (Гродненська губернія). У офіційних документах його прізвище, ім'я, по батькові – Заменгоф Лазар Маркович. З 1890 р., проживаючи головним чином у Варшаві, він, замість офіційного Лазар, користувався польським ім'ям Людвик. Цією обставиною пояснюються ініціали Л. Л. (Лазар, Людвик), що зустрічаються в деяких літературних джерелах¹.

Л. Заменгоф – перша дитина в сім'ї викладача іноземних мов реального училища Марка Фабіановича Заменгофа та Розалії Шолемівни Заменгоф. Його батьки одружилися в 1858 р., за рік до народження сина. Пізніше в сім'ї народилися ще п'ятеро синів (Фелікс, Герш, Генрик, Леон і Олександр) і п'ятеро дівчат (Фейгл (Фаня), Гітл, Сура-Двойра, Міна та Іда). Розмовними мовами в родині були ідиш та російська. Батько і дід Л. Заменгофа були викладачами іноземних мов. Марк Фабіанович Заменгоф публікував у газеті «Гацефира» роботи з філології старовірської мови, склав навчальні посібники на івриті за єврейським вірвченням, географії та мовознавства².

Л. Заменгоф навчався в російських навчальних закладах – в реальному училищі в Белостоку, потім у класичній гімназії у Варшаві (куди в 1873 р. переїхала родина, а в серпні 1874 р. Л. Заменгоф вступив до четвертого класу 2-ї чоловічої гімназії), Московському університеті.

У Белостоку, що налічував у той час близько 30 000 жителів, населення складалося з чотирьох різномовних етнічних елементів: росіян, поляків, євреїв і німців. Російською мовою розмовляла частина інтелігенції. На польській, всупереч заборонам царського уряду, що намагався насильницьки русифікувати Польщу, розмовляло все польське населення польського міста. Багато євреїв розмовляли на мові західнонімецького походження – ідиш, а німці – на своїй рідній мові.

У ранньому Л. Заменгоф дитинстві вивчив усі місцеві мови. Він досконало володів російською; вважаючи її своєю рідною мовою, писав на ній навіть вірші. Будучи свідком нерідких конфліктів на мовному ґрунті,

¹ А.И. Королевич, *Книга об эсперанто*, Київ 1989, с. 34.

² *Заменгоф _Людвик_ Лазарь*, <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Заменгоф дійшов помилкового висновку, що основною причиною ворожнечі між людьми, що говорять на різних мовах, є різномовність. Йому здавалося, що наявність єдиної, нейтральної мови, загальної для усіх людей, буде тим засобом, який встановить дружбу між усіма народами, знищить війни, створить епоху мирного життя на усій нашій планеті. Одержимий цією ідеєю, він почав працювати над створенням нейтральної мови. У процесі роботи Л. Заменгоф прийшов до переконання, що людська мова є надзвичайно складною системою, що складається з десятків тисяч елементів, сотень правил, що перетворюють ці елементи, управляють ними. Він відчував, що впоратися із завданням, яке він поставив перед собою, – створити нову мову, – не під силу одній людині, але незважаючи на це, мрія здійснити свій зухвалий план жила в нім і він з неймовірною завзятістю продовжував розпочату роботу³.

Вивчаючи в гімназії англійську мову, Л. Заменгоф був уражений простотою граматики цієї мови в порівнянні з граматиками вже йому відомих. Це привело його до думки, що в граматичних правилах древніх класичних і сучасних національних мов багато складного, нелогічного, зайвого, що утруднює їх вивчення. Він критично проаналізував граматику створюваної ним мови, виключив з неї усе зайве і таким чином спростив її до максимуму. Тепер уся граматика уміщалася на двох сторінках. Але товстий словник не давав спокою – Л. Заменгоф хотів скоротити словарний фонд без збитку для виразності мови, проте не знав, як це зробити⁴.

Одного дня, гуляючи по місту, він прочитав напис «швейцарський», повз який проходив вже багато разів, але не звертав на нього уваги. Потім – вивіска з назвою «кондитерська». Обидва слова закінчувалися однаково – на «ская». Заменгоф замислився над цією властивістю російської мови і його раптом осяяла геніальна думка – з національних мов відібрати невелику кількість кореневих слів і за допомогою суфіксів і префіксів утворити потрібні похідні слова. Знайшовши вихід з положення, Л. Заменгоф з новою енергією і вірою в успіх взявся за скорочення свого словника. Він викинув цілі групи слів з різними коренями, замінивши їх словами, утвореними від одного кореня за допомогою афіксів⁵.

Будучи учнем восьмого класу, дев'ятнадцятирічний гімназист Л. Заменгоф закінчив роботу над проектом нової мови. Він познайомив зі своїм винаходом колег по гімназії (серед яких, як припускають деякі історики есперанто, був Леон Винер, батько Норберта Винера, основоположника кібернетики). Друзів Л. Заменгофа вразила простота, логічність і легкість вивчення нової мови. Вони охоче почали її вивчати.

³ А.И. Королевич, *Книга...*, с. 34–35.

⁴ Там само, с. 35.

⁵ Там само.

5 грудня 1878 р. Л. Заменгоф і його колеги урочисто святкували народження мови, яку автор назвав «lingwe uniwersala». Юні прихильники універсальної мови з ентузіазмом співали гімн на честь дивного знаряддя міжнародного спілкування, яке повинне було ошчасливити людство. Гімн починався словами: «Malamikete de les nacjes Kado, kado, jam temp' esta! La tot' homoze in familje Konunigare so deba» («Ненависть між народами, зникни, зникни, вже пора. Усе людство повинне об'єднатися в одну сім'ю»)⁶.

Проте, на думку дослідників, Л. Заменгоф в той час був занадто молодий, щоб опублікувати свою роботу. Закінчивши навчання в гімназії, за наполяганням батька він вступив на медичний факультет Московського університету. Вивчав медицину в Москві, а потім у Варшаві. В 1885 р. Заменгоф закінчив університет і зайнявся медичною практикою в якості окуліста в містечку Вейсей (Суwalkского повіту), де жила сім'я його сестри Фейгл (Фані) Піковер, з 1886 р. – в Плоцьку.

Працюючи лікарем, Л. Заменгоф не покидав працю на філологічній ниві. Так, у 1879 р., будучи студентом Московського університету, Л. Заменгоф під псевдонімом «Л. Гамзefon» написав першу граматику їдишу російською мовою «Опыт грамматики новоеврейского языка (жаргона)», яку він частково опублікував у віленському журналі «Лэбн ун висншафт» (Життя і наука) в 1909–1910 роках на їдиші. Повністю вихідний російський текст з паралельним перекладом на есперанто був опублікований лише в 1982 р. в перекладі Адольфа Холцхауза (Adolf Holzhaus) в «L. Zamenhof, provo de gramatiko de novjuda lingvo» («Спроба граматики новоеврейської мови», Гельсінкі, 1982). У цій роботі, крім опису власне граматики, Л. Заменгоф запропонував перевести їдиш з єврейської мови на латинську, а також провести загальну реформу орфографії єврейської мови. У той же період Л. Заменгоф написав й інші філологічні роботи на їдиші, зокрема, першу класифікацію нової єврейської поетики. Л. Заменгоф перекладав оповідання Шолом-Алейхема з їдишу на есперанто (1909–1910, у книжковій формі – 1924) і опублікував 5 власних віршів на їдиші (перший переклад на есперанто – N. Z. Maimon, W. Auld, Nova Esperanta Krestomatio, 1991)⁷.

Одночасно з першими успіхами у галузі філології він продовжував удосконалювати проект міжнародної мови.

Батько Л. Заменгофа, рахуючи затію сина даремною витратою часу і здоров'я, спалив усі перші рукописи «універсальної мови», коли син був у Москві. Дізнавшись про те, що сталося, Л. Заменгоф почав по пам'яті відновлювати те, що було знищене вогнем. Багато що з придуманого раніше йому не сподобалося. Він почав міняти, покращувати і таким чином

⁶ Там само, с. 35–36.

⁷ Заменгоф_Людвик_Лазарь...

створив другий варіант мови. Щоб переконатися в тому, що новий варіант є вже цілком зрілим продуктом, Л. Заменгоф багато переводив з національних мов, писав вірші. Упродовж шести років наполегливої праці він добився того, що його мова стала простою закінченою системою, придатною для вираження думок у будь-якій формі, включаючи поезію⁸.

Другий проект мови був закінчений у 1885 р., але упродовж двох років Л. Заменгоф не міг знайти видавця, який ризикнув би вкласти гроші в сумнівну справу. Допомога прийшла несподівано. Ідея нової мови сподобалася його нареченій та її батьку⁹. Тому видання було здійснено на кошти, отримані Заменгофом від свого тестя – ковенського фабриканта Олександра (Сендера Лейбовича) Зільберніка у вигляді приданого (10 000 рублів) за його наречену Клару Зільбернік. Їх заручини відбулися 30 березня 1887 р., а весілля – 8 серпня цього ж року¹⁰.

Рукопис майбутньої книги було передано на цензорську перевірку 6 квітня 1887 р. Дозвіл на друк російськомовної версії отримано 2 червня. 14 (26) червня 1887 р. у Варшаві в друкарні Х. Кельтера з'явилася брошура російською мовою обсягом у 40 сторінок під заголовком «Міжнародна мова». Саме цю дату вважають «днем народження» есперанто. Будучи залежним від своїх пацієнтів, Л. Заменгоф не хотів, щоб вони знали, що їх лікар займається «сторонніми справами», і вирішив видати свою роботу під псевдонімом «Доктор Есперанто», що в перекладі означає «доктор що сподівається»¹¹.

Російськомовна версія вийшла тиражем в 3000 екземплярів. Незабаром брошура вийшла на інших мовах. Уже до кінця 1887 р. були опубліковані видання польською (2000 примірників), німецькою та французькою мовами (по тисячі примірників). Всі переклади були виконані самим Л. Заменгофом. Перша версія англійською мовою вийшла у 1888 р., проте в настільки невдалому перекладі, що Л. Заменгоф був незабаром змушений зупинити її поширення. В 1889 р. з'явився більш досконалий переклад англійською мовою. В 1888 р. Л. Заменгоф підготував видання книги на ідиш та івриті, в тому ж році вона вийшла на італійській та шведській мовах¹².

Ці перші книги на різних мовах в есперантській літературі називають «La Unua Libro» («Перша книга»).

У передмові до «Першої книги» автор обґрунтував актуальність і корисність його роботи. Зокрема, він писав: «Величезне значення мала б міжнародна мова для науки, торгівлі – словом на кожному кроці... Хто

⁸ А.И. Королевич, *Книга...*, с. 36.

⁹ Там само.

¹⁰ *Первая книга (эсперанто)*, <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

¹¹ А.И. Королевич, *Книга...*, с. 36.

¹² *Первая книга (эсперанто)...*

хоч раз серйозно замислився над цим питанням, той погодиться, що ніяка жертва не була б занадто велика, якби ми могли нею добути собі загальнолюдську мову. Тому будь-яка, навіть найслабкіша спроба в цьому напрямі заслуговує на увагу»¹³.

Виклавши основні принципи побудови мови, Л. Заменгоф приводить декілька текстів-зразків, у тому числі два своїх оригінальних вірші як свідчення того, що створена ним мова придатна і для поезії¹⁴.

До книги «Міжнародна мова» увійшов також «Інтернаціонально-російський словник», що містить 917 словотворчих елементів; тут подані корені слів, закінчення і афікси, які автор трактує як самостійні слова. За допомогою цих формантів можна утворити усі граматичні форми і принаймні 10 000 похідних слів.

На звороті заголовного аркуша брошури вміщена така декларація: «Інтернаціональна мова, подібно до всього національного, складає гідність громадську, і від будь-яких особистих прав на нього автор назавжди відмовляється» (як відомо, Й. Шлейер, автор однієї з міжнародних планових мов «волапюк» вчинив інакше і це було однією з причин її природного відмирання). Л. Заменгоф не вважав себе єдиним вершителем долі створеної ним мови. Він уважно прислухався до доброзичливих критичних зауважень і пропозицій, а це значною мірою сприяло вдосконаленню і подальшому розвитку міжнародної мови¹⁵.

Незвичайний підручник отримали від автора наукові товариства, редакції періодичних видань, учені, письменники, учителі, адвокати та ін. Після декількох тижнів тривожного очікування почали приходити листи. Разом з позитивними відгуками, були листи з нещадною критикою, іноді навіть знущаннями. Їх супроводили жорстокі напади у пресі, особливо з боку прихильників іншої міжнародної планової мови «волапюк».

Одного дня Л. Заменгоф отримав лист із Криму, який його дуже збентежив. П'ятнадцятирічна дівчина написала йому лист на його ж мові, в якому, повідомивши про успіхи гуртка по вивченню міжнародної мови, яким керувала, та запропонувала цю мову назвати псевдонімом автора – Есперанто. Пізніше з такими ж пропозиціями звернулися до Л. Заменгофа інші прихильники його мови і незабаром «мова Есперанто», а потім – просто «есперанто» стало загальноприйнятою назвою нової мови.

Радісною подією для автора есперанто, стривоженого негативними відгуками ворогів його проекту, був несподіваний візит – Л. Заменгофа відвідав високий елегантно одягнений чоловік у віці близько 30 років і вітав хазяїна на винайденій ним мові: «Mi salutas vin, kara majstro!»

¹³ Доктор Эсперанто, *Международный язык, Предисловие и полный учебник*, Варшава 1887, с. 5.

¹⁴ А.И. Королевич, *Книга...*, с. 37.

¹⁵ Там само.

(«Вітаю Вас, дорогий маестро!»). Л. Заменгоф відповів на вітання на тій же мові і, збентежений, забурмотів щось невиразне. Так, на думку біографів автора міжнародної мови, почалася перша в історії інтерлінгвістики розмова творця есперанто та інженера Антона Грабовського, який згодом зіграв значну роль у розвитку художньої літератури на есперанто¹⁶.

До Л. Заменгофа продовжували надходити сотні листів з порадами, пропозиціями, часто абсолютно протилежними. Позбавлений можливості відповідати на усі листи, він у 1888 р., під тим же псевдонімом, видає брошуру під назвою «Dua Libro de l' Lingvo Internacia» («Друга книга міжнародної мови»)¹⁷ і «Aldono al la Dua Libro» («Доповнення до другої книги»)¹⁸. У цій брошурі він дякує усім за відгуки і оголошує про намір випустити ще декілька зошитів з обговоренням отриманих пропозицій¹⁹.

За словами дослідників, Л. Заменгоф активно поєднував лікарську практику та громадську діяльність. Так, у жовтні 1893 р. він приїхав у Гродно, де відкрив офтальмологічний кабінет. Тут він не тільки мав приватну лікарську практику, але також брав участь у роботі лікарського товариства Гродненської губернії, а також був помічником судді у відомчому суді міста. В жовтні 1897 р. Л. Заменгоф покинув Гродно і до 8 грудня 1897 р. він оселився у Варшаві, в небагатому єврейському кварталі²⁰.

Для Л. Заменгофа мова есперанто була не просто засобом спілкування, а й способом поширення ідей. Він хотів проповідувати ідею мирного співіснування різних народів і культур. З метою поширення цих ідей Л. Заменгоф навіть розробив вчення «Homaranismo» (Гомаранізм).

Саме Л. Заменгоф був першим перекладачем художньої літератури з природних мов на есперанто і першим поетом на есперанто. Його вірші пройняті ідеями братства народів і релігійністю. Пізніше він опублікував словники есперанто, хрестоматії та окремі видання своїх оригінальних творів і перекладів на есперанто зі світової класичної літератури. Серед його перекладів – «Гамлет» Шекспіра, «Ревізор» Гоголя, казки Андерсена, Біблія.

Як автор та ідеолог самої розповсюдженої міжнародної планової мови есперанто Л. Заменгоф став неформальним лідером есперанто-руху, хоча він ніколи не прагнув до слави чи влади. Есперантисти називали його Маестро, але сам Л. Заменгоф не любив цей титул і відмовився зайняти будь-яку офіційну посаду в есперанто-русі. З 1895 р. він відійшов від пов'язаної з есперанто діяльності, до якої повернувся лише в 1902 р.,

¹⁶ А.И. Королевич, *Книга...*, с. 37–38.

¹⁷ Л.Л. Заменгоф, *Dua Libro de l' Lingvo Internaci*, Варшава 1888.

¹⁸ Л.Л. Заменгоф, *Aldono al la Dua Libro de l' Lingvo Internacia*, Варшава 1888.

¹⁹ *Первая книга (эсперанто)...*

²⁰ *Заменгоф Людвик Лазарь...*

почасти у зв'язку з контрактом на видання книг на есперанто, підписаним із французьким видавництвом «Ашет» (Hachette).

29 липня 1905 р. у Франції Л. Заменгоф був нагороджений Орденом Почесного легіону. У тому ж році 5–12 серпня він брав участь у I Всесвітньому конгресі есперантистів у французькому місті Булонь-сюр-Мер, після чого до 1914 р. брав участь у роботі всіх Всесвітніх конгресів есперантистів.

У 1914 році подружжя Заменгоф прямували до Парижа на відкриття X Всесвітнього конгресу есперантистів, але 1 серпня почалася Перша світова війна і поїзд, в якому вони їхали, зупинили під Кельном (Німеччина). Російським учасникам довелося повертатися на батьківщину через нейтральні країни.

Помер засновник міжнародної планової мови «есперанто» 14 квітня 1917 р. в окупованій німецькими військами Варшаві. Похований Л. Заменгоф 16 квітня 1917 р. на варшавському єврейському кладовищі²¹.

Сьогодні 15 грудня, – День народження А. И. Королевич, Dz. cyt., с. 37.. Заменгофа, – відзначається есперантистами усього освіту як Zamenhofa Таго, що супроводжується різними заходами – концертами, книжковими виставками і т.д. Ім'я творця міжнародної мови «есперанто» носять вулиці, планети. Пам'ятники, бюсти та пам'ятні знаки всесвітньо відомому Доктору Есперанто встановлені в багатьох містах світу.

Література

- Доктор Эсперанто. Международный язык. Предисловие и полный учебник*, Варшава 1887.
- Заменгоф Л.Л. *Aldono al la Dua Libro de l' Lingvo Internacia* / Л. Л. Заменгоф. – Варшава 1888.
- Заменгоф Л.Л. *Dua Libro de l' Lingvo Internacia* / Л. Л. Заменгоф. – Варшава 1888. – 50 с.
- Заменгоф_Людвик_Лазарь* // <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
- Исаев М. И. *Язык эсперанто* / М. И. Исаев. – М. : Наука, 1981. – 85 с.
- Королевич А. И. *Книга об эсперанто* / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 241 с.
- Махорін Г.Л. *Нариси з історії есперанто-руху в Україні* / Г.Л. Махорін. – Житомир : ФОП Євенок О.О., 2012. – 60 с.
- Первая_книга_(эсперанто)* // <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
- Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков*. – М. : Наука, 1976. – 133 с.

²¹ Там само.

Streszczenie

Międzynarodowy język esperanto w życiu Ludwika Zamenhofs (1859–1917)

W artykule przedstawiono wkład Ludwika Zamenhofs w tworzenie i rozwój międzynarodowego języka esperanto, który jest zjawiskiem społeczno-kulturowym, uniwersalnym środkiem dialogu międzykulturowego i ludzkiego porozumienia w skali globalnej. Autorka zwróciła uwagę na podstawowe informacje biograficzne L. Zamenhofs związane z historią języka esperanto, pierwszymi wydawnictwami w tym języku oraz udziałem Zamenhofs w stanowieniu i rozwoju światowego ruchu esperanckiego.

Summary

International planned language esperanto in life on Ludwik Zamenhof (1859–1917)

The article deals with the contribution of Ludwik Zamenhof in the creation and development of a planned international language «Esperanto» – socio-cultural phenomenon, a universal means of intercultural dialogue and human understanding in a global scale. The author highlights the basic biographical information L. Zamenhof, related the history of the language «Esperanto», the first Esperanto publications, his participation in the development of global Esperanto movement.

Katarzyna ZALAS

Częstochowskie żydowskie stowarzyszenia filantropijno-oświatowe w latach 1900–1925

Słowa kluczowe: stowarzyszenia żydowskie, oświata, działalność społeczna, dobroczynność, Częstochowa.

Keywords: Jewish associations, education, social work, charity, Czestochowa.

Szybki rozwój gospodarczy Częstochowy w drugiej połowie XIX wieku spowodował napływ do miasta ludności z pobliskich wsi. Na początku XX wieku znaczący odsetek ludności miasta stanowiła społeczność żydowska. Stan ludności w Częstochowie w latach 1912–1915 przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Stan ludności w Częstochowie w latach 1912–1915

Lp.	Rok	Ludność miasta	
		polska	żydowska
1.	1912	74 855	23 790
2.	1914	92 975	28 784
3.	1915	84 847	23 766

Źródło: Z. Grzędzielski, *Z problemów opieki i kształcenia młodzieży żydowskiej w Częstochowie w latach 1912–1939*, [w:] *Z dziejów Żydów w Częstochowie*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 2002, s. 45–46.

W 1912 roku ludność żydowska stanowiła 31% populacji miejskiej i trudniła się w szczególności rzemiosłem i handlem. Podobna sytuacja miała miejsce przed wybuchem wojny w 1914 roku, rok później odsetek ludności żydowskiej wynosił 28%¹.

¹ Z. Grzędzielski, *Częstochowa u progu Polski niepodległej, stowarzyszenia i związki*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego WSP w Częstochowie” 1998, nr 10, s. 31–32.

Częstochowa okresu międzywojennego charakteryzowała się wzrostem liczby mieszkańców, której źródło stanowiła ludność napływająca z pobliskich wsi. Na wzrost liczby ludności miało również wpływ przyłączenie w roku 1928 i 1930 do granic Częstochowy sąsiednich terenów. Miasto zalicza się do tych rejonów Polski, w których po odzyskaniu niepodległości nastąpiło zmieszanie grup ludzi zróżnicowanych pod względem etnicznym. Reprezentowały one odmienność kulturową – religię i język oraz kulturę dnia codziennego. Stan liczbowy ludności miasta w latach 1918–1939 przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Stan ludności w Częstochowie w latach 1918–1939

Lp.	Rok	Ludność miasta			
		polska	inne narodowości	żydowska	razem
1.	1918	—	—	—	76580
2.	1920	67890	807	24111	92808
3.	1921	70566	920	24461	95941
4.	1922	—	—	—	80547
5.	1923	60825	665	20960	82450
6.	1924	60034	672	21194	81900
7.	1925	61143	610	21576	83329
8.	1926	63565	860	22026	86451
9.	1927	66543	809	22530	89882
10.	1928	71689	—	23245	94934
11.	1929	75103	—	23927	99030
12.	1930	78457	—	25532	103989
13.	1931	90947	1084	26507	118538
14.	1932	—	—	—	120287
15.	1933	93678	1152	26508	121338
16.	1934	97066	1156	26982	125206
17.	1935	99140	1202	27162	127504
18.	1936	101847	1204	27307	130358
19.	1937	104975	1260	27831	134066
20.	1938	106629	1258	28119	136006
21.	1939	107875	1262	28486	137623

Źródło: E. Bąkowski, *Struktura społeczno-zawodowa ludności Częstochowy w latach 1919–1939*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej, Nauki Społeczno-Ekonomiczne” 1971, nr 7, s. 78.

W 1920 roku ludność żydowska stanowiła 26% ogółu mieszkańców Częstochowy, w kolejnym 1921 roku – 25,7%. Według spisu powszechnego z 1931 roku społeczność żydowska stanowiła 22,3% ludności Częstochowy, co ozna-

czało, że grupa narodowościowa wyznania mojżeszowego stanowiła drugie miejsce w strukturze społecznej międzywojennej Częstochowy².

Ludność pochodzenia żydowskiego była zróżnicowana wewnętrznie i mimo wtopienia się w społeczność miejską zachowała swoistą odrębność. Od pozostałych mieszkańców Częstochowy odróżniała ich religia, język oraz kultura dnia codziennego.

Częstochowscy Żydzi zaznaczyli swój udział w życiu społeczno-kulturalnym miasta. Osoby wykształcone, właściciele fabryk, przemysłowcy, lekarze wywodzący się ze środowiska żydowskiego często zakładali i przewodniczyli instytucjom o charakterze społecznym, kulturalnym i politycznym. Swoją działalność wspierali nie tylko słowem, ale przede wszystkim funduszem. Wielu spośród inicjatorów praktyk społecznych zapisało się na trwałe w historii Częstochowy. Zalicza się do nich Henryka Markusfelda, który był „typowym filantropem żydowskim. Jemu to Żydzi częstochowscy zawdzięczali istnienie większości swoich instytucji społecznych”³. Był człowiekiem cieszącym się dużym szacunkiem i zaufaniem mieszkańców, niezależnie od przekonań religijnych i politycznych. Inicjatorem działań społecznych był także adwokat Jan Glikson oraz Edward Kohn – znany lekarz, słynący z bezinteresowności, niosący pomoc szczególnie najuboższym. Często udzielał bezpłatnej pomocy medycznej, za co wielokrotnie był krytykowany przez innych częstochowskich lekarzy⁴.

Działalność społeczna przejawiała się w tworzeniu różnego rodzaju towarzystw, organizacji i instytucji, których aktywność wzmagała się szczególnie w sytuacjach kryzysowych. Zalicza się do nich m.in.: Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów, Żydowski Związek Inwalidów Wojennych, Stowarzyszenie Żydowskich Kombatantów, Związek Rzemieślników Żydów miasta Częstochowy i okolic, Towarzystwo Pomocy Przeciw Nędzy Wyjątkowej „Bejs Lechem”, Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów, Towarzystwo Przyjaciół Dziecka Żydowskiego, Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych, Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów, Komitet Pomocy Studentom Żydom, Powszechne Żydowskie Towarzystwo Sportowe oraz Żydowskie Towarzystwo Krajoznawcze⁵.

Powstanie i rozwój stowarzyszeń uwarunkowany był sytuacją gospodarczą, w której znaleźli się mieszkańcy Częstochowy po pierwszej wojnie światowej. Charakteryzowała ją ruchoma inflacja powodująca spadek wartości pieniądza i obniżenie faktycznych dochodów oraz recesja powodująca bezrobocie⁶. Na-

² J. Sztumski, *Kulturotwórcza rola społeczności żydowskiej w Częstochowie*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 1991, s. 63.

³ Z. Jakubowski, *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki i perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, s. 20.

⁴ Tamże, s. 21.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ W. Palus, *Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, red. R. Szwed, J. Mizgalski, W. Palus, Częstochowa 2004, s. 120–121.

czelnym i pilnym zadaniem stało się udzielanie wsparcia o charakterze materialnym i finansowym osobom znajdującym się w trudnej pod względem socjalnym sytuacji życiowej.

Działalność Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów miasta Częstochowy

Jedną z najbardziej aktywnych organizacji było Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów miasta Częstochowy. Roztaczało ono szeroko rozumianą opiekę nad ludnością niezamożną. Niosło pomoc osobom pozostającym w ciężkiej sytuacji życiowej, prowadziło ochronki dla dzieci i domy starców, organizowało akcje dożywiania i zapewniało opiekę lekarską. W pracach Towarzystwa aktywni byli ludzie dobrej woli, wyczuleni na krzywdę innych, wspomagający finansowo działalność organizacji.

Częstochowskie Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów zostało zatwierdzone przez władze gubernialne 27 marca 1899 roku i rozpoczęło działalność z dniem 13 października 1899 roku⁷. W 1903 roku w skład organizacji wchodziło 362 członków rzeczywistych, 128 członków ofiarodawców i 2 członków honorowych. Zarząd Towarzystwa stanowili: Herman Ginsberg – przewodniczący, Edward Kohn – wiceprzewodniczący, Stanisław Hertz – sekretarz, Bernard Hellman – kasjer, oraz członkowie: Michał Grossman, Markus Henig oraz Henryk Markusfeld, Mauryce Neufeld, Władysław Sachs, Henryk Szpiegel, S. Weintraub i Leopold Werde. Komisję Rewizyjną stanowili: Stanisław Grossman, Józef Nowiński i Stanisław Weinberg⁸. Wszyscy członkowie Towarzystwa płacili składkę w wysokości 3 rubli⁹, a zebrane fundusze przeznaczane były na zaspokojenie najpilniejszych potrzeb ludności żydowskiej oraz pomoc w nagłych wypadkach losowych.

Towarzystwo prowadziło następujące wydziały i sekcje: wsparcia, rozdawnictwa węgla, kasę pożyczkową, wydział przeciwżebraczy, wydział pielęgnowania ubogich chorych (bikur-Cholim), sekcję klimatycznego leczenia ubogich dzieci (kolonie letnie), Dom Schronienia dla Starców i Kalek im. Miny Werde, szpital (przygotowanie budowy) oraz ochrony¹⁰. Wydział wsparcia oferował ubogim pomoc w postaci gotówki, artykułów spożywczych, odzieży oraz dofinansowania pobytów leczniczych w Warszawie, Busku i Ciechocinku oraz dojazdów do miejsca zamieszkania.

Wydziałowi przeciwżebraczemu przewodniczyli: B. Hellman, P. Silber, M. Tenenbaum, J. Goldman oraz M. Najman. W ramach działalności wydziału

⁷ F. Sobalski, *Dwa Towarzystwa Dobroczynności miasta Częstochowy w świetle własnych sprawozdań (1899–1939)*, „Ziemia Częstochowska” 2003, t. 30, s. 63.

⁸ Tamże, s. 64.

⁹ Z. Jakubowski, dz. cyt., s. 25.

¹⁰ Tamże.

wsparcia udzielano: „wędrującym żebrakom każdodziennie w godzinach popołudniowych, zaś miejscowym co dwa tygodnie. Na święta uroczyste wydzielono miejscowym żebrakom dodatkowe zapomogi”¹¹. Dzięki funduszom zgromadzonym w ramach działalności wydziału udało się zminimalizować zjawisko ulicznego żebractwa.

Pomoc lekarska prowadzona była w ramach wydziału pielęgnowania ubogich chorych. Kierowali nim: H. Breslauer, N. Gerychter i J. Rubinstein. Wydatki związane z działalnością wydziału przeznaczone były na walkę z chorobami zakaźnymi. Pomocy lekarskiej w domu pacjenta i gabinetach lekarskich udzielali lekarze: Batawia, Broniatowski, Finkelstein, Kohn, Marczewski, Russ, Szpigiel i Wrześniowski. Apteki Prüffera, Rompalskich oraz Długosza udostępniały leki za połowę ceny¹². Zadania wydziału koncentrowane były wokół najbiedniejszej warstwy społeczności żydowskiej i kładły nacisk na udzielenie doraźnej pomocy medycznej.

Towarzystwo Dobroczynności od początku swego istnienia czyniło starania o budowę szpitala. Już w 1903 roku zakupiono plac pod budowę szpitala, z którego jednak zrezygnowano z uwagi na nieodpowiednią infrastrukturę. Na zebraniu zarządu i członków Towarzystwa

postanowiono zakupiony plac sprzedać i nabyć nowy. Cała ta sprawa spowodowała znaczne opóźnienie przystąpienia do budowy szpitala, tym bardziej, że dotychczas nie znaleziono jeszcze odpowiedniego pod budowę szpitala placu¹³.

W skład Komitetu Budowy Szpitala weszli: dr Edward Kohn, Jan Grosman, Herman Ginsberg, Markus Gradstein, inż. L. Karpf i dr A. Wolberg. Komitet finansowy skupiał osoby: Henryka Markusfelda, Leopolda Werde, dr Ludwika Batawię, Izydora Freunda i Bernarda Hellman¹⁴. Ostatecznie budowę szpitala, zlokalizowano go w dzielnicy Zawodzie, na placu bezpłatnie ofiarowanym przez Zarząd Miejski, rozpoczęto w 1908 roku.

Działalność Towarzystwa uznać należy za niezwykle pożyteczną. Służyła wszystkim ludziom potrzebującym pomocy, w szczególności docierała do najuboższej ludności żydowskiej. Oferowała pomoc finansową, materialną oraz niejednokrotnie duchową.

Na uwagę zasługują także organizacje, których głównym zadaniem było przełamanie zastoju kulturalnego społeczności żydowskiej. Zalicza się do nich Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów oraz powstała z jego ramienia Sekcję Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej w Częstochowie. Rozwój stowarzyszeń wynikał z konieczności objęcia wsparciem materialnym i finansowym rodzin, których dzieci w wieku 7–14 lat objęto obowiązkowym nauczaniem w zakresie szkoły powszechnej. Konieczność ta wynikała z założeń dekre-

¹¹ Tamże, s. 64.

¹² Tamże, s. 64–65.

¹³ Tamże, s. 66.

¹⁴ Tamże, s. 66–67.

tu *O obowiązku szkolnym* z dnia 7 lutego 1919 roku¹⁵. W artykule 1 i 2 ustawy czytamy: „Wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym” oraz „Szkoly powszechne będą tworzone w takiej liczbie, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki”¹⁶. W dekreście wskazywano na powszechność i dostępność nauczania, tymczasem koszty pokrycia „zapisu” dziecka do szkoły oraz zakup podstawowych podręczników i materiałów piśmienniczych często przewyższał możliwości budżetowe ubogich rodzin. O wsparcie finansowe występowały także szkoły miejskie i prywatne, które nie otrzymywały subwencji oświatowych ze strony państwa.

Na uwagę zasługują rozwiązania prawne w szkolnictwie, w ramach których mniejszościom narodowym zagwarantowano ten sam ustrój szkolny, który przewidziany był dla ludności polskiej. W myśl ustawy:

Zasadniczym typem szkoły państwowej [...], w myśl zasady godzenia i łączenia dla zgodnego współżycia ludności narodowo mieszanym ziem, a nie dzielenia jej – jest szkoła wspólna, wychowująca na dobrych obywateli Państwa dzieci narodowości polskiej i niepolskiej we wzajemnym szacunku ich narodowych właściwości¹⁷.

W początkowych latach dwudziestolecia międzywojennego zorganizowano 3 szkoły publiczne przeznaczone dla 1860 uczniów wyznania mojżeszowego. Obok szkół publicznych funkcjonowały także szkoły prywatne, organizowane przez towarzystwa oświatowe i kulturalne. Trzecim rodzajem placówek oświatowych były szkoły wyznaniowe (chedery) z wykładowym językiem żydowskim, zakładane i prowadzone przez osoby prywatne. Szkoły 1- lub 2-klasowe nauczały czytania, pisania oraz religii żydowskiej. Te ostatnie działały okresowo i ulegały stopniowej likwidacji z przyczyn ekonomicznych.

W 1920 roku działalność rozpoczęła 7-klasowa Szkoła Powszechna im. L. Pecera, która posiadała status szkoły publicznej. Szkoła utrzymywana była z funduszy pochodzących ze stowarzyszenia Zjednoczenia Szkół Żydowskich oraz corocznych wpływów z budżetu miasta¹⁸. W 1926 roku Miejska Rada Szkolna w Częstochowie udzieliła koncesji Towarzystwu Pomocy Biednym Żydom „Mochrykaj Hadas” na prowadzenie 7-klasowej szkoły powszechnej z polskim językiem wykładowym. Szkoła mieściła się przy ulicy Nadrzecznej 50¹⁹. Prywatne szkoły żydowskie nie posiadały odpowiednich warunków lokalowych i sanitarnych:

[...] lokale zniszczone nie nadają się na szkoły. Stosunek ilościowy dzieci do przestrzeni nie jest zachowany. Dzieci uczą się w paltach, gdyż jest zimno. Nauczyciele też brudni. Lokale rzadko sprzątane²⁰.

¹⁵ Dekret *O obowiązku szkolnym* z dnia 7 lutego 1919 roku; Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Ustawa z dnia 31 lipca 1924 roku, Dz.U., nr 79, poz. 766.

¹⁸ Z. Grządzielski, *Szkolnictwo powszechne w Częstochowie w pierwszych latach odzyskania niepodległości*, s. 84–85.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 85.

W związku z nieodpowiednimi warunkami nauki wzrastała w kolejnych latach liczba uczniów pochodzących ze środowiska żydowskiego, uczących się w publicznych szkołach miejskich.

Instytucją prężnie wspomagającą naukę dzieci żydowskich w szkołach powszechnych było Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów, które zaliczało się do stowarzyszeń utworzonych 22 sierpnia 1906 roku w ramach Towarzystwa Szerzenia Oświaty „Światło”²¹. Głównym celem powstałego stowarzyszenia była aktywizacja kulturalna Żydów, a narzędziem do jej realizacji zapewnienie dostępu do edukacji powszechnej bez względu na wyznanie. Idea ta napotkała na opór ze strony konserwatywnej części miejscowej gminy żydowskiej, której zdaniem młodzież żydowska powinna kształcić się w tradycyjnych religijnych szkołach żydowskich (chedery, talmud-tory i jesziwy)²².

W 1916 roku z ramienia Towarzystwa Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie powstała Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej. Inicjatywę jej utworzenia podjęli członkowie Towarzystwa: Samuel, Altman oraz E. i A. Alter²³. Po uzyskaniu zgody władz Sekcja rozpoczęła swą działalność filantropijną, oświatową i kulturalną w 1917 roku, a zakończyła 25 października 1924 roku²⁴. Utworzenie Sekcji Wsparć było odpowiedzią na powstające licznie w okresie międzywojennym częstochowskie stowarzyszenia chrześcijańskie, propagujące podobną działalność: Towarzystwo Dobroczynności dla Chrześcijan miasta Częstochowy, Katolickie Stowarzyszenie Robotników, Towarzystwo Szerzenia Wiedzy, Polski Czerwony Krzyż (oddział w Częstochowie) oraz Koło Polskiego Białego Krzyża²⁵.

Działalność organizacji, zgodnie z założeniami zwolenników asymilacji polsko-żydowskiej, miała zerwać z dominującym modelem dobroczynności, który uzależniał swoich podopiecznych od pomocy i nie aktywizował ich w rozwoju samodzielności i zaradności życiowej. Towarzystwo kładło więc nacisk na promocję wśród ubogich mieszkańców aktywnego spędzania czasu wolnego i przystępności edukacji elementarnej²⁶.

²¹ D. Adamczyk, *Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska” 2005, t. 32, s. 119.

²² S. Szymański, *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 9, s. 129–130.

²³ D. Adamczyk, dz. cyt., s. 119.

²⁴ Archiwum Państwowe w Częstochowie [dalej: APCz], zespół: Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów, sygn. 4, b.pag.

²⁵ J. Górecki, *Jak spędzano czas w Częstochowie na przełomie XIX i XX wieku?*, „Almanach Częstochowy” 2000, s. 85–91; Z. Grządziński, *Z problemów międzywojennej Częstochowy*, „Almanach Częstochowy” 2000, s. 97.

²⁶ D. Adamczyk, dz. cyt., s. 119–120.

Organizacja Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej

Członkami Sekcji zostawali aktywiści miejscowej społeczności wywodzący się z różnych grup społecznych, zawodowych i kulturowych. Zdecydowaną większość stanowili przedstawiciele środowiska żydowskiego. Do członków sekcji zaliczano niezamożną młodzież żydowską kształcącą się w miejscowych szkołach oraz wspomnianych już reprezentantów inteligencji żydowskiej: Jana Gliksona – adwokata i działacza społecznego, rodzinę Kohnów – właścicieli drukarni, oraz rodzinę Imichów – właścicieli składu z artykułami papierniczymi i budowlanymi²⁷. Liczba członków należących do Sekcji w latach 1917–1920 przedstawiała się następująco: w roku 1917/1918 – 327 osób, 1918/1919 – 425 osób, i 1919/1920 – 466 osób²⁸.

Członkowie według Regulaminu Sekcji z 1923 roku dzielili się na aktywnych i pasywnych. Członkiem pasywnym była każda osoba wstępująca do Sekcji i pozostawała nim przez rok. W tym czasie jego zadaniem było uiszczanie składek członkowskich oraz podejmowanie działań na rzecz stowarzyszenia. Po upływie roku członkowie pasywni otrzymywali status aktywnych, których przywilejem była możliwość wchodzenia w struktury władzy Sekcji Wsparć. Automatycznie członkami organizacji stawali się także uczniowie szkół średnich po ukończeniu 17 r.ż. oraz członkowie Naukowego Koła Akademickiego²⁹.

Władzę Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej stanowił Zarząd, w skład którego wychodził prezes, wiceprezes, skarbnik i sekretarz, bibliotekarz, Referat Oświatowy oraz magazynier. W roku 1917/1918 w skład zarządu weszli: S. Reichman – prezes, E. Kranskopf – wiceprezes, S. Prawercówna – sekretarz, oraz Sarna – skarbnik³⁰. W kolejnym roku prezesem wybrano F. Praporta, wiceprezesem E. Kranskopfa, sekretarzem S. Prawerównę, natomiast skarbnikiem Rozentala³¹. W 1919/1920 roku prezesem został Szperling, wiceprezesem I. Hassenfeld, sekretarzem P. Goldman, a skarbnikiem Sutzówna³². W następnym roku na czele Sekcji stanęła Kohnówna, wiceprezesem została Stobiecka, sekretarzem R. Szumacherówna, a skarbnikiem J. Bem³³. W 1921/1922 roku funkcję prezesa objął J. Bem, wiceprezesa Megcówna, sekretarza H. Teichner, a skarbnika M. Weinberg³⁴.

Rok później w skład Zarządu ponownie wszedł J. Bem, pełniąc funkcję prezesa, wiceprezesem i skarbnikiem ustalono J. Dawidowicz, sekretarzem S. Te-

²⁷ Tamże, s. 120; *Słownik biograficzny ziemi częstochowskiej*, red. A.J. Zakrzewski, t. 1, Częstochowa 1998, s. 59–60.

²⁸ D. Adamczyk, dz. cyt., s. 120.

²⁹ APCz, Sekcja..., sygn. 2, k.

³⁰ Tamże, sygn. 1, k. 17.

³¹ Tamże, k. 25.

³² Tamże, k. 46.

³³ Tamże, sygn. 2, k. 40.

³⁴ Tamże, k. 54.

ichnera³⁵. W ostatnim roku działalności Sekcji w zarządzie znaleźli się: Wolberżanka pełniąca funkcję prezesa, F. Parasol w roli wiceprezesa, G. Nowak – sekretarz oraz H. Fayermauer – skarbnik³⁶. Trwała jeden rok szkolny, od września do sierpnia.

Zgodnie ze statutem Sekcji w skład Zarządu wchodziło 2 członków Naukowego Koła Akademickiego i po 3 osoby ze szkół średnich. Liczba i skład tych szkół zmieniał się w czasie. Należały do nich: Pierwsze Gimnazjum Polskie, Gimnazjum p. Chrzanowskiej, Gimnazjum Marii Słowikowej, Królewsko-Polskie Gimnazjum, Drugie Gimnazjum Państwowe, szkoła miejska Natalii Szacherowej, Pierwsze Gimnazjum Państwowe Żeńskie, Pierwsze i Drugie Gimnazjum Męskie³⁷.

Do władz Sekcji zaliczano także powstałe w ramach jej działalności komisje, były to: Komisja Rewizyjna, Komisja Szacunkowa, Komisja Materiałów Piśmienniczych i Książek, Sąd Arbitrażowy, Rada Opiekuńcza. Powołano również komisje działające okresowo, związane z realizacją bieżących zadań: Komisję Teatralną, Komisję Kinematograficzną, Komisję ds. Organizacji Festynu, Komisję Korepetycyjną, Komisję Dochodów Niestających oraz Komisję Mieszkaniową.

Komisja Rewizyjna składała się z 5 członków i 3 zastępców³⁸. Do jej kompetencji należało koordynowanie pracy Zarządu, świetlicy oraz biblioteki. Komisja wspólnie z Zarządem podejmowała decyzje w sprawach nagłych oraz w przypadku braku *quorum* na zebraniach członków.

Komisja Szacunkowa została utworzona przez uczniów poszczególnych szkół patronackich. Do jej zadań należało zbieranie informacji dotyczących statusu majątkowego osób zwracających się do Sekcji z podaniem o przyznanie zapomogi.

Komisja Materiałów Piśmienniczych i Książek została utworzona decyzją członków Sekcji na zebraniu ogólnym w dniu 3 sierpnia 1918 roku. W jej skład w 1918 roku weszli członkowie Zarządu: F. Praport, E. Kranskopf oraz S. Prawerówna³⁹. Zadaniem komisji było monitorowanie magazynu, w którym gromadzono książki i materiały piśmiennicze, oraz dysponowanie nimi zgodnie z decyzjami Zarządu.

Sąd Arbitrażowy został powołany w 1920 roku i działał do końca istnienia organizacji. Do jego kompetencji należało rozstrzyganie sporów powstających między członkami Sekcji.

Reprezentacją działalności i osiągnięć Sekcji zajmowała się Rada Opiekuńcza, składająca się z 5 osób. W skład Rady wchodził członkowie Towarzystwa Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie. Opiekunem Sekcji z ramienia Towarzystwa był jego wieloletni prezes Jan Glikson oraz S. Rajchmanówna⁴⁰.

³⁵ Tamże, sygn. 2, k. 156.

³⁶ Tamże, k. 169.

³⁷ Tamże, sygn. 2, k. 40.

³⁸ Tamże, k. 118.

³⁹ Tamże, sygn. 1, k. 21.

⁴⁰ Tamże, sygn. 1, k. 57.

Kadencja wszystkich władz obejmowała jeden rok szkolny, od września do sierpnia. Jedynie członkowie Rady Opiekuńczej mogli pełnić swoje funkcje przez kilka lat. Warunkiem przedłużenia urzędu była aktywność członkowska w Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów.

Funkcjonowanie fundacji oraz podejmowanie kolejnych działań na rzecz poprawy sytuacji uczniów żydowskich w szkolnictwie powszechnym regulowane były przez władze Sekcji. Na cyklicznie organizowanych zebraniach przedstawiano sprawozdania z dotychczasowych osiągnięć i podejmowanych akcji oraz przedstawiano projekty pozyskania dodatkowych funduszy. Przeszkodą w realizacji spotkań był niewątpliwie brak lokalu – stałego miejsca spotkań, który doskwierał organizacji od początku jej działalności. Na rzecz zebrań używały swoje lokale m.in.: Towarzystwo Skautowe, Towarzystwo Sportowe (ul. Ogrodowa 22), Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów. Docelowo poszukiwano lokum, w którym bez dodatkowych trudności mogłyby odbywać się spotkania Sekcji. W tym celu utworzono Komisję Mieszkaniową. Najdłużej wynajmowanym lokalem był pokój przy alei Najświętszej Maryi Panny 38, umeblowany i oświetlony, za który comiesięczna dzierżawa wynosiła 41 mkp⁴¹. W 1921 roku organizacja otrzymała lokal mieszczący się przy ulicy Fabrycznej od Towarzystwa Dobroczynności dla Żydów, jednakże wsparcia tego nie przyjęto, co spowodowało konieczność dalszego wynajmowania lokalu⁴².

Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej była organizacją samowystarczalną. Fundusze Sekcji Wsparć pochodziły ze składek członkowskich oraz promowanej przez nią działalności kulturalnej. Przeznaczone były na wsparcie finansowe lub materialne niezamożnej młodzieży żydowskiej kształcącej się w szkołach na terenie Częstochowy. Część uzyskanej kwoty przeznaczano także na pokrycie wydatków bieżących Sekcji.

Fundusz zasilany był przez środki stałe i niestałe⁴³. Kwoty stałe były stanowiące przez comiesięczne składki członków stowarzyszenia. W latach 1917–1919 wysokość składek wynosiła od 50 fen. do 1 mkp miesięcznie. W latach 1920–1921 suma ta oscylowała wokół 2 mkp miesięcznie, a w latach kolejnych nawet do 3 mkp miesięcznie. Dzięki systematycznie wpłacanym składkom uzyskano w poszczególnych latach następujące dochody: w latach 1918–1919 – 2700 mkp, w latach 1920–1921 – 11332 mkp, z kolei w latach 1923–1924 – 25000 mkp⁴⁴. Ich zbiórką zajmował się inkasent, który w ramach wynagrodzenia pobierał prowizję od zebranej sumy. W 1918 roku funkcję inkasenta pełnił S. Blumenfrucht, do obowiązków którego należało egzekwowanie rat pożyczek udzielanych przez Sekcję. Uzyskane fundusze przekazywał skarbnikowi, który zobowiązany był rejestrować wpływy w księgach członkowskich i księgach kasowych.

⁴¹ Tamże, sygn. 1, k. 90.

⁴² F. Sobalski, dz. cyt., s. 45–81.

⁴³ Tamże, sygn. 3, b.pag.

⁴⁴ D. Adamczyk, dz. cyt., s. 123.

Fundusze niestałe gromadzone były w ramach organizacji imprez okolicznościowych o charakterze kulturalnym. Należały do nich: przedstawienia teatralne, kinematograficzne, odczyty, referaty, wieczorki taneczne oraz kwesty uliczne zorganizowane m.in. z okazji „Dnia Znaczką” i „Dnia Zabawy”. Zaliczano do nich także jednorazowe dobrowolne wpłaty pieniężne. Część funduszy niestających pochodziła z kar finansowych nakładanych na członków Sekcji za spóźnianie się na zebrania członkowskie. Za każde spóźnienie obowiązywała kara pieniężna w stałej wysokości 50 fen., kolejne 15 minut zwłoki oznaczało dodatkowe 30 fen., a każde następne 10 minut – 10 fen. Dodatkowo za każde nieuzasadnione opuszczenie zebrania członkowskiego nakładano karę finansową w wysokości 1 mkp⁴⁵.

Zarządzaniem budżetem w ramach działalności Sekcji zajmował się Zarząd. W porozumieniu z członkami Sekcji Wsparć lokował je początkowo w Kasie Pożyczkowej, a od 1918 roku w Banku Handlowym, uzyskując w ten sposób procent od ulokowanej kwoty⁴⁶. Fundusze decyzją Zarządu przeznaczone były na opłacanie wpisowego uczniów w szkołach powszechnych, udzielenie pożyczek ubogim uczniom, pokrycie kosztów związanych z pomocą w nauce – korepetycjami, zakup książek, podręczników i materiałów piśmienniczych.

Rosnące wydatki wynikające z działalności dobroczynnej Sekcji Wsparć sprawiły, że dochody pochodzące ze składek członkowskich były niewystarczające. Dlatego władze organizacji wielokrotnie zwracały się do miejscowej społeczności z prośbą o wsparcie. W ramach dobrowolnej i bezinteresownej pomocy M. Dobrzyński wpłacał co kwartał 2000 mkp na konto fundacji. Wyrazem wdzięczności za okazane wsparcie finansowe było uznanie M. Dobrzyńskiego członkiem pasywnym Sekcji Wsparć⁴⁷. Władze Sekcji zwracały się wielokrotnie do magistratu z prośbą o wsparcie finansowe. Jego możliwości zostały jednak ograniczane przez ustawę *O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych* z dnia 17 lutego 1922 roku. Zgodnie z nią samorząd miejski mógł udzielać wsparcia finansowego jedynie na poczet inwestycji szkolnych⁴⁸. Ponadto samorząd przeżywał kryzys finansowy, środki uwzględnione w budżecie nie były współmierne do potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa powszechnego⁴⁹.

Od 15 września 1918 roku Zarząd Sekcji Wsparć czynił starania o uzyskanie subwencji ze strony gminy żydowskiej w Częstochowie. Miejscowa gmina w swoim budżecie na 1918 rok zaplanowała 9000 mkp na działalność Samopomocy Szkolnej. Fundusze te mogły zostać przekazane na działalność innych organizacji dobroczynnych. Środków tych, mimo wielokrotnych prób, nie udało

⁴⁵ APCz, sygn. 1, k. 29.

⁴⁶ Tamże, sygn. 2, k. 62.

⁴⁷ Tamże, sygn. 3, b.pag.

⁴⁸ Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dz.U. 1922, nr 18, poz. 144.

⁴⁹ Z. Grzędzielski, *Szkolnictwo...*, s. 81.

się pozyskać, czego przyczynę wskazał Praport – ówczesny prezes Sekcji, w słowach: „Gmina zawsze niechętnie odnosiła się do Towarzystwa Szerzenia Oświaty wśród Żydów jako mającego odmienne poglądy”⁵⁰. Współpraca gminy żydowskiej i Sekcji Wsparć nie zakończyła się.

Budżet Sekcji Wsparć przeznaczony był na udzielanie potrzebującym uczniom pożyczek na naukę oraz pokrywania kosztów tzw. „wpisów” szkolnych. W roku szkolnym 1918/1919 przeznaczono na ten cel 7500 mkp, w latach 1920/1921 – 35 790. W kolejnych latach 1923/1924 przeznaczono na zapomogi 1150 000 mkp oraz 585 000 na pożyczki⁵¹. Z funduszy Sekcji pokrywano również bieżące wydatki administracyjne organizacji: wynajem lokalu, opłaty za światło oraz zakup opału dostarczanego do wynajmowanych pomieszczeń, biblioteki i świetlicy. W roku szkolnym 1918/1919 wydatki wyniosły 1500 mkp, w roku 1920/1921 – 6328 mkp, natomiast w latach 1923/1924 – 84 700⁵². Środki budżetowe przeznaczone były ponadto na zakup książek i materiałów piśmienicznych oraz wynagrodzenia dla korepetytorów pomagających niezamożnym uczniom w nauce.

Po rozwiązaniu Sekcji Wsparć w 1924 roku pozostała w budżecie kwotę decyzją zarządu i pozostałych członków przekazano na rzecz organizacji Auxilium Academicum Judaicum, wyrażając tym samym poparcie dla jej działalności.

Działalność organizacji

Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej powstała przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie, co wymuszało stałą współpracę między organizacjami. Od początku swej działalności Sekcja czyniła starania o usamodzielnienie się jako instytucji dobroczynnej. Wnioski dotyczące rozdzielenia obu instytucji wielokrotnie stały się przedmiotem ożywionych dyskusji podczas zebrań członków i Zarządu Sekcji. W ramach rozwiązań zaproponowano także przekształcenie nazwy na Wzajemną Pomoc Żydowskiej Młodzieży Szkolnej w Częstochowie⁵³. Do rozłamu jednak nigdy nie doszło z uwagi na brak konsekwencji członków i wewnętrzne spory w ramach organizacji pod koniec jej funkcjonowania.

Od początku swej działalności do roku 1918 Sekcja Wsparć prowadziła działalność filantropijną. W latach 1919–1923 działalność przekształciła się w filantropijno-oświatową⁵⁴, której celem było udzielanie pomocy materialnej i finansowej młodzieży uczącej się w szkołach powszechnych. Od 14 paździer-

⁵⁰ APCz, sygn. 1, k. 43.

⁵¹ Tamże, sygn. 3, b.pag.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, sygn. 3, b.pag.

⁵⁴ Tamże, sygn. 1, k. 67.

nika 1923 roku działalność ograniczała się jedynie do zadań oświatowych i przyjęto w związku z tym nazwę Sekcja Kształcącej Się Młodzieży przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie i pod taką nazwą funkcjonowała do końca działalności, czyli do 1924 roku.

Działalność filantropijna manifestowała się pomocą i wsparciem dla uczniów, którzy występowali z podaniem do Zarządu Sekcji. Wsparcie miało dwojaki charakter – finansowy i materialny. Pomoc finansowa udzielana była pod postacią pożyczek na naukę oraz pokrycia kwoty stanowiącej tzw. wpisowe. Pomoc materialna była udzielana po zatwierdzeniu wniosku ucznia przez Zarząd. W jej ramach potrzebujący uczniowie otrzymywali podręczniki szkolne oraz materiały piśmiennicze:

Książki wypożyczano na cały rok, materiały piśmienne wydawano bezpłatnie. Uczniowie i uczennice klas młodszych (do klasy 6-tej) otrzymywali po 1,5 tuzina zeszytów i 1 brulion; uczniowie zaś klas starszych 1 tuzin zeszytów i 2 bruliony. Korzystających z podręczników i materiałów piśmiennych było 40. W roku 1920/1921 wypożyczono podręczników 147 ogólnej wartości 30 000 mkp, wydano zeszytów 18 tuzinów wartości 1000 mkp, 17 brulionów wartości 500 mkp, ołówki, pióra i inne przybory szkolne⁵⁵.

Wartość udzielonej pomocy uzależniona była od statusu materialnego rodzin uczniów ubiegających się o dofinansowanie. Ustaleniem stanu majątkowego zajmowała się specjalnie do tego celu wyznaczona Komisja Szacunkowa. Uzyskane przez Komisję informacje służyły Zarządowi jako podstawa do przyznania określonej formy wsparcia lub odrzucenia wniosku o pomoc. Z pomocy materialnej i finansowej korzystali m.in. następujący uczniowie: Dawid Franek, Leon Weiss, Reichnic, Weksler, Szudejka, Berman, Horowicz, Cyberman, Grünbaum⁵⁶.

Działalność oświatowa realizowana przez Sekcję ukierunkowana była na zapewnienie wszystkim dzieciom, bez względu na stan majątkowy i orientację religijną, dostępu do powszechnej edukacji. W edukacji dzieci żydowskich w szkołach powszechnych realizujących program w języku polskim upatrywano możliwości podniesienia ich poziomu kształcenia oraz uczynienia z niego narzędzia do asymilacji kulturowej. W związku z tym wsparcie finansowe zapewnione zostało uczniom tych szkół oraz samym placówkom szkolnym, które po I wojnie światowej wymagały dużych nakładów pieniężnych.

Sekcja Wsparć propagowała działalność oświatową, aktywizując swych członków – uczniów w ramach tworzonych tematycznych kół zainteresowań. Spośród nich wymienić należy m.in. Koło Literackie powstałe w 1921 roku i skupiające w 1924 roku 15 członków, Koło Matematyczne, utworzone w 1924 roku i zrzeszające 6 członków, oraz Komisję Korepetycyjną, która przetrwała do

⁵⁵ Tamże, sygn. 3, b.pag.

⁵⁶ Brakuje dokładnych danych dotyczących liczby osób, którym w latach 1917–1924 Sekcja Wsparć udzieliła pomocy finansowej i materialnej. Informacje szacunkowe odnaleźć można w Księgach Protokołów z lat 1918–1924, którymi dysponuje Archiwum Państwowe w Częstochowie.

końca istnienia Sekcji Wsparć. W 1924 roku z uwagi na malejącą liczbę członków Sekcji oraz brak ich aktywności liczba kół i ich znaczenie oświatowe malały⁵⁷.

W ramach działalności oświatowej Sekcji oferowano pomoc o charakterze dydaktycznym. Z inicjatywy i staraniem członków 29 września 1918 roku zawiązała się Komisja Korepetycyjna. W skład Komisji weszli drogą tajnego głosowania przedstawiciele szkół patronujących Sekcji. Z gimnazjum Chrzanowskiej: Szitzówna i Prawercówna, z gimnazjum Słowikowej: Potokówna i Horowiczówna, z I Gimnazjum Polskiego: Bram i Weiss, z gimnazjum Szudejki: Rozental i Horowicz, oraz z Królewsko-Polskiego Gimnazjum: Brandlewicz i Szperling⁵⁸. Do głównych zadań członków Komisji Korepetycyjnej należało udzielanie pomocy w postaci bezpłatnych korepetycji uczniom z trudnościami i zaległościami w nauce oraz pracującym, jak również układanie listy korepetytorów i umieszczanie tej informacji w lokalnych gazetach⁵⁹.

Pomoc dydaktyczna udzielana była podczas zajęć organizowanych w świetlicy, w której uczniowie mogli korzystać ze zgromadzonych gier, materiałów piśmiennych i zabawek. W ramach indywidualnych zainteresowań umożliwiono uczniom uczestnictwo w dyskusjach, odczytach i przedstawieniach teatralnych organizowanych przez Sekcję. Świetlica powstała staraniem członków w 1920 roku, jednak już po dwóch tygodniach działalności zawieszono jej funkcjonowanie z uwagi na niewielką liczbę podopiecznych-ucniów i kłopoty lokalowe⁶⁰. Decyzja o reaktywacji świetlicy została podjęta w 1921 roku, rozwiązano ją z dniem likwidacji Sekcji Wsparć, tj. 25 października 1924 roku. Wszelkie zgromadzone przez Sekcję Wsparć materiały piśmienne, gry i zabawki zostały przekazane decyzją Komisji Likwidacyjnej⁶¹ na rzecz Domu Sierot, natomiast wyposażenie świetlicy, tj. meble, podzielono na rzecz szpitala miejskiego⁶².

Szczególnym osiągnięciem Sekcji Wsparć było utworzenie w roku 1919/1920 biblioteki. W skład komisji zobowiązanej do podjęcia prac na rzecz utworzenia biblioteki i czytelnicy weszli: Kaufmanówna, Koczówna, Samsonowicz, Kamacher⁶³. Termin otwarcia czytelnicy przewidziano na 19 marca 1921 roku⁶⁴, jednak nie zezwoliły na to władze starostwa. Decyzję o uruchomieniu czytelnicy odłożono więc do czasu zalegalizowania przez władze polskie działalności Towarzystwa Szerzenia Oświaty⁶⁵.

⁵⁷ APCz, Sekcja..., sygn. 2, k. 207.

⁵⁸ Tamże, sygn. 1, k. 44.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, sygn. 2, k. 209.

⁶¹ Tamże, sygn. 2, k. 213. Komisję Likwidacyjną stanowili: Kan, Frajermaner, Szajn, Wiczycówna, Zalemanówna, Brojdówna.

⁶² Tamże, k. 212.

⁶³ Tamże, k. 12.

⁶⁴ Tamże, k. 85.

⁶⁵ Tamże, k. 88.

W skład Komisji ds. Biblioteki i Czytelni weszli: Fryde (przewodniczący), Haftkówna (skarbnik), Kon (sekretarz). Bibliotekarzami zostali: Brojdówna, Kon, Wolberżanka, Dawidowicz, Spica, Laudanówna. Spośród bibliotekarzy wybierano naczelnego bibliotekarza, którego zadaniem było dbanie o stan książek, czynny udział w komisji oraz koordynowanie pracy pozostałych bibliotekarzy. Do Komisji Szacunkowej weszli: G. Mendelsonówna, A. Przeworski, M. Prawerówna, H. Landau, G. Zorski, N. Gitlerówna, H. Haftkówna, Z. Konówna, H. Kon⁶⁶.

Działalność biblioteki i zakup książek możliwy był dzięki budżetowi pochodzącemu z imprez o charakterze kulturalnym, składek członkowskich i funduszy statutowych Sekcji. Za zakup książek odpowiedzialni byli członkowie Komisji: Haftkówna i Gitlerówna. W pierwszym roku działalności liczba egzemplarzy książkowych w bibliotece wynosiła 650 i systematycznie zwiększała się. W 1922 roku biblioteka liczyła 803 książki, w 1923 roku – 1052⁶⁷. W kolejnym roku liczba książek wchodzących w skład biblioteki wynosiła 1107 tomów⁶⁸. Patronką biblioteki działającej z ramienia Sekcji Wsparć ustanowiono Natalię Gitlerównę⁶⁹. Przez cały okres działalności biblioteka cieszyła się zainteresowaniem wśród uczniów szkół gimnazjalnych oraz osób prywatnych. W 1923 roku liczba aktywnych kont czytelników wynosiła 219, a w 1924 – 180⁷⁰. Z liczby 180 aktywnych kont czytelników 49 stanowiły konta uczniów gimnazjum p. Słowikowej, 15 – I Gimnazjum Państwowego Żeńskiego, 12 – I Gimnazjum Państwowego Męskiego, 2 – II Gimnazjum Państwowego Męskiego, 59 należało do osób prywatnych, a 4 – uczniów seminariów⁷¹.

Biblioteka funkcjonowała do 25 października 1924 roku, kiedy to na zebraniu ogólnym członków Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przyjęto większością głosów decyzję o samorozwiązaniu się. Inwentarz książkowy w liczbie 1164 tomów zgromadzony w bibliotece, decyzją Komisji Likwidacyjnej, został przekazany szkole powszechnej p. Natalii Szacherówny. Warunkiem przekazania dzieł było uzupełnienie nimi istniejącej już przy szkole biblioteki liczącej 900 egzemplarzy oraz zachowanie patronatu p. Natalii Gitlerówny. Zobowiązano także nową właścicielkę do udostępniania zbiorów nie tylko młodzieży szkolnej, ale przekazanie ich do użytku szerokiemu gronu odbiorców⁷². Szkoła przyjęła tę propozycję.

Niezależnie działała przy Sekcji Wsparć Biblioteka Naukowa, utworzona staraniem członków Referatu Oświatowego w 1923 roku. W pierwszym roku działalności liczyła 110 tomów, z których korzystało 22 stałych czytelników. Po

⁶⁶ Tamże, k. 120.

⁶⁷ Tamże, k. 176.

⁶⁸ Tamże, k. 200.

⁶⁹ Tamże, k. 207.

⁷⁰ Tamże, k. 200.

⁷¹ Tamże, k. 176.

⁷² Tamże, k. 209.

jej rozwiązaniu wyposażenie zostało przekazane na rzecz wspomnianej szkoły powszechnej Natalii Szacherówny⁷³.

Działalność filantropijno-oświatowa została ograniczona przez postępujący brak funduszy, który wiązał się ze zmniejszającą się liczbą członków opłacających składkę. Wobec tego Sekcja nie mogła wypełniać już swoich statutowych zobowiązań – udzielać pomocy finansowej i materialnej potrzebującym uczniom. Z dniem 23 października 1924 roku została podjęta decyzja o samorozwiązaniu organizacji:

Sekcja nie ma racji bytu, a sąd swój motywuję tem, że każda instytucja musi mieć swój cel i ludzi szczerze pracujących i interesujących się nią, których Sekcji zabrakło w przeciągu paru lat ostatnich. Gdyby nawet zainteresowanie istniało, nie wiadomo i tak, czyżby mogła sekcja egzystować, skutkiem wynikających z jej istnienia niebezpieczeństw dla członków – uczniów i uczennic miejscowych gimnazjów państwowych⁷⁴.

Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie zaznaczyła swoją działalność w okresie powojennego kryzysu, co było jej niewątpliwym sukcesem. Niosła doraźną pomoc finansową i materialną potrzebującym uczniom, nie korzystając z pomocy państwa, ale angażując miejscową społeczność żydowską. W organizacji skupione zostały osoby postępowe, które w kształceniu dzieci żydowskich w szkołach powszechnych upatrywały drogi do ich asymilacji. Wzajemne istnienie społeczności żydowskiej i polskiej miało mieć charakter pokojowy i dawać szanse kształcenia wszystkim – niezależnie od pochodzenia i wyznania.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty Wśród Żydów w Częstochowie, Księga protokołów 1918–1919, sygn. 1–4.

Źródła drukowane

Dekret *O obowiązku szkolnym* z dnia 7 lutego 1919 roku; Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147.

Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dz.U. 1922, nr 18, poz. 144.

Ustawa z dnia 31 lipca 1924 roku, Dz.U., nr 79, poz. 766.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże.

Opracowania

- Adamczyk D., *Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska” 2005, t. 32.
- Górecki J., *Jak spędzano czas w Częstochowie na przełomie XIX i XX wieku?*, „Almanach Częstochowy” 2000.
- Grządzielski Z., *Częstochowa u progu Polski niepodległej, stowarzyszenia i związki*, „Biuletyn Instytutu Filozoficzno-Historycznego WSP w Częstochowie” 1998, nr 10.
- Grządzielski Z., *Szkolnictwo powszechne w Częstochowie w pierwszych latach odzyskania niepodległości*, [w:] *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, red. R. Szwed, J. Mizgalski, W. Palus, Częstochowa 1994.
- Grządzielski Z., *Z problemów międzywojennej Częstochowy*, „Almanach Częstochowy” 2000.
- Grządzielski Z., *Z problemów opieki i kształcenia młodzieży żydowskiej w Częstochowie w latach 1912–1939*, [w:] *Z dziejów Żydów w Częstochowie*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 2002.
- Jakubowski Z., *Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki i perspektywy badań*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 1991.
- Palus W., *Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po pierwszej wojnie światowej*, [w:] *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, red. R. Szwed, J. Mizgalski, W. Palus, Częstochowa 2004.
- Słownik biograficzny ziemi częstochowskiej*, red. A.J. Zakrzewski, t. 1, Częstochowa 1998.
- Sobalski F., *Dwa Towarzystwa Dobroczynności miasta Częstochowy w świetle własnych sprawozdań (1899–1939)*, „Ziemia Częstochowska” 2003, t. 30.
- Sztumski J., *Kulturotwórcza rola społeczności żydowskiej w Częstochowie*, [w:] *Żydzi w dziejach Częstochowy*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 1991.
- Szymański S., *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 9.

Summary

Jewish philanthropic-educational associations in Częstochowa in the years: 1900–1925

In this elaboration, the organization and the activity of associations in Częstochowa in the years: 1900–1925 were taken under consideration. The group in question includes: the Philanthropic Association for the Jews of the City of Częstochowa, and also the Section for Supporting Impecunious School-attending Youths of the Society for Spreading Education Among the Jews in Częstochowa. Both of the organizations in question conducted philanthropic-educational activity, the beneficiaries of which were, in particular, the impecunious. The organizations provided assistance for people in a difficult financial situation, organized the actions of providing supplementary food, provided medical assistance, and also purchased indispensable stationery and school textbooks for youths undergoing education. An active role in the work of the organizations in question was that of men of good will, sensitive to the maltreatment of, and injustice for, fellow human beings, and providing financial support for the activities of their organizations.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.13>

Dominik KUBICKI

Metropolita lwowski obrządku greckokatolickiego – abp Andrzej Szeptycki (1865–1944) wobec absolutu *samostijnej* Ukrainy

Słowa kluczowe: absolut samostijnej Ukrainy, Cerkiew greckokatolicka, obrządek greckokatolicki, abp A. Szeptycki.

Keywords: the absolute of samostijna (independent) Ukraine, the Greek-catholic Church, the Greek-catholic confession, archbishop Andrzej Szeptycki.

Kiedy w postmodernistycznej współczesności drugiej dekady XXI stulecia – czasie nowej generacji militarnych konfliktów czy wojen i zarazem czasie globalnych społeczeństw konsumpcji, a przede wszystkim czasie zdominowania świata nauki, a zwłaszcza zdominowania nauk społecznych przez badaczy o skłonnościach liberalno-lewicowych – zdajemy sobie coraz wyraźniej sprawę z niszczycielskich konsekwencji błędnych konstrukcji intelektualnych czy koncepcji pojęciowo-ideowych jako źródle współczesnych problemów i przeżywanego społecznie niepokoju. Bezsprzecznie niezbędne jest sięgnięcie do nieodległej dziejowo jeszcze przeszłości ukraińskiej z pytaniem, czy nie skrywają się w niej źródła tego, co obecnie – czyli po tak zwanym *Euromajdanie* 2014 roku – wydarza się na objętej stanem wojny i konfliktów Ukrainie. Wydaje się bowiem pozostawać rozparcelowywana i zajmowana. Zamiast jednego, zintegrowanego państwa, establishment globalnej polityki zdaje się wyróżniać Ukrainę Wschodnią wraz z Krymem, Ukrainę „kijowską” i Ukrainę Zachodnią.

Uchwycenie i zarazem zrozumienie tego, co w okresie międzywojnia (1919–1939) zostało „natworzone” i „nakomplikowane”, mogłoby pozwolić na cierpliwe „rozsupływanie” nawarstwionych konsekwencji błędnych konstrukcji intelektualnych i koncepcji pojęciowo-ideowych państwa, narodu oraz narodowości czy nacjonalizmu (w sensie pozytywnym, twórczym). Ważnym momentem, jaki domaga się większej badawczej uwagi, pozostaje bezsprzecznie pastoralna po-

sługa metropolity lwowskiego obrządku greckokatolickiego¹ – abp. Andreja hr. Szeptyckiego (1865–1944)². Objął urząd metropolity halicko-lwowskiego, zanim nabrała jakiegokolwiek polityczno-społecznego kształtu ideologia patriotyzmu ukraińskiego³ – twór ideowy wielce opóźniony w stosunku do ideologii narodowo-socjalistycznych⁴, a także zanim rozsypał się władający całą Europą Środkową i Wschodnią świat dynastii Habsburgów, Hohenzollernów i Romanowów. Arcybiskup zmarł w 1 listopada 1944 roku⁵, a jego pogrzeb (13 listopada) przy asyście kompanii honorowej Armii Czerwonej stał się ówczesnie wielkim ukraińskim wydarzeniem we Lwowie.

W stosunku do tego, co jest powszechnie znane o przebiegu życiowych losów abp. Andreja Szeptyckiego, na czym miałyby polegać ewentualna ideowa winą bądź pastoralne zaniechanie autora listu pasterskiego (1 września 1939) *Do duchowieństwa*, apelującego o życzliwą neutralność wobec Polski i dopiero na

¹ Obrządek greckokatolicki stanowi formę obrządku Kościoła katolickiego. Obrządek ten, odnoszący się do Kościoła greckokatolickiego, inaczej – unickiego, od czasu podpisania pomiędzy Stolicą Apostolską i II Rzeczypospolitą i zarazem przyjęcia konkordatu prawidłowo był nazywany grecko-rusińskim (łac. *greco-ruthène*).

² Roman Maria Aleksander Szeptycki – rodzony brat polskiego generała Stanisława hr. Szeptyckiego (1867–1950), ministra spraw wojskowych w II RP – studiował prawo we Wrocławiu i Krakowie, zanim w 1888 wstąpił do zakonu bazylianów, przyjmując imię zakonne Andrzej. W 1900 został mianowany metropolitą halicko-lwowskim. Pełniąc przysługujące mu jako metropolicie członkostwo Izby Panów w parlamencie wiedeńskim, wspierał porozumienie polsko-ukraińskie. Niemalęj popularności w kręgach ukraińskich przysporzyło mu aresztowanie w 1914 przez okupujących Lwów Rosjan i uwięzienie, trwające aż do rewolucji lutowej w Rosji. Opowiadanie się w konflikcie o Lwów po stronie ukraińskiej przyczyniło się do obstrukcji jego osoby ze strony polskich władz II Rzeczypospolitej po odzyskaniu niepodległości przez Polskę. W 1920 poparł porozumienie Józefa Piłsudskiego (1864–1935) z atamanem Semenem [Szymonem] Petlurą (1879–1926) – przedstawicielem Ukraińskiej Republiki Ludowej. Natomiast kiedy po traktacie ryskim domagał się na arenie międzynarodowej uznania suwerenności tak zwanej Zachodnio-Ukraińskiej Republiki, a więc *de facto* – oderwania od Polski części terytorium, naraził się polskiej opinii publicznej, która przypisała mu miano zdrajcy.

³ Zob. W. Poliszczuk, *Nacjonalizm ukraiński w dokumentach*, cz. 2: *Dokumenty z zakresu działań struktur nacjonalizmu ukraińskiego w okresie od 1920 do grudnia 1943 roku*, Toronto 2002; J. Langrod, *O autokefalii prawosławnej w Polsce. Studium z zakresu polskiej polityki i administracji wyznaniowej*, Warszawa 1931; Cz. Partacz, K. Łada, *Polska wobec ukraińskich dążeń niepodległościowych w czasie II wojny światowej*, Toruń 2003; M. Papierzyńska-Turek, *Między tradycją a rzeczywistością. Państwo wobec prawosławia 1918–1939*, Warszawa 1989.

⁴ Jeden z głównych ideologów Dmytro Doncow (1883–1973) zapisał niemal otwarcie: „Moralność, o której tutaj mówię, odrzucała tę moralność, która zabraniała szkodzić innym, która życie ceniła ponad wszystko, która nienawidziła drapieżne instynkty. [...] Całej walce o istnienie obce jest moralne pojęcie sprawiedliwości. Tylko filistrowie mogą odrzucać absolutnie i moralnie potępiać wojnę, zabójstwo, gwałt [...]”; W. Poliszczuk, *Gorzka prawda. Zbrodnicość OUN-UPA*, Toronto – Warszawa – Kijów 1995; zob. D. Doncow, *Podstawy naszej polityki*, Wiedeń 1921; tenże, *Nacionalizm*, Lwów 1926.

⁵ Należy pamiętać, że 27 lipca 1944 Sowietci ponownie wkroczyli do Lwowa – ponownie, gdyż wkroczyli do niego po swej agresji od wschodu na II Rzeczypospolitą 17 września 1939.

prośbę dowodzącego obroną Lwowa⁶ gen. Władysława Langer (1896–1972) w liście pasterskim z 5 września 1939 roku stwierdzającego już wyraźnie, że Niemcy są wspólnym wrogiem Polaków i Ukraińców. Czy miałyby ona polegać na nierozpoznanej *godzinie* nadchodzenia *samostijnej* Ukrainy – jak to można by wyrazić, odwołując się do wyrażen biblijnych, kiedy po ataku III Rzeszy Niemieckiej na ZSRS metropolita A. Szeptycki wysłał list witający hitlerowski Wehrmacht, a w jego treści dziękował za wyzwolenie spod barbarzyńskiego *jarzma*, bądź kiedy dziękował Stalinowi w osobistym liście skierowanym do niego, w którym wyrażał nadzieję, że pod sowieckim przewodem – co rozumieć należało jako przewodem Stalinowskim – naród ukraiński znajdzie w ZSRR pełną swobodę pracy i rozwoju w dobroci i szczęściu?⁷ A może odpowiedzi należałoby poszukiwać w bliżej nieokreślonej przestrzeni, bo metropolita lwowski obrządku greckokatolickiego – Szeptycki – był w rzeczywistości urodzonym Polakiem, który stał się Ukraińcem; który został jako młodzieniec wyniesiony „uderzeniowo” – jak to określa Ludwik Bazyłow – na szczyty kariery duchownej, aby pozostawać na jej wierzchołkach przez niemal półwiecze⁸. Nieznane są powody podejmowania przez niego działań przechodzących od jednej skrajności do drugiej, które jemu – dostojnikowi Cerkwi greckokatolickiej – nakazywały pisać uniżone w treści listy do cara Mikołaja II, do Józefa Stalina i do Adolfa Hitlera. Rodzi się więc zasadnicze pytanie: skąd brała się ta różnorodność koncepcji – z jednej strony nieodparta wola „katolicyzowania” Ukrainy, z drugiej zaś – nadmierne i nienaturalne eksponowanie obrządku „bizantyjsko-słowiańskiego”, bądź daremna walka o autonomię Galicji Wschodniej czy tworzenie żydowskich gromad chrześcijańskich?⁹

Nie jest zamierzeniem poniższych rozważań ostateczne rozstrzygnięcie bądź rozstrzygnięcie powyższej kwestii. Natomiast celem jest postawienie kwestii, na ile odpowiedzialność moralna wiąże się z posługiwaniem się koncepcją teologii jako metafizyką Boskiego bytu¹⁰, wzmacnianą błędnym rozumieniem kwestii ideologii nacjonalistycznej czy wręcz nierozumieniem zagadnienia narodowości – ówczesnego *novum* dziewiętnastowiecznej praktyki politycznej¹¹.

⁶ Zob. W. Langer, *Ostatnie dni obrony Lwowa (1939)*, Londyn – Nowy Jork 1978.

⁷ Por. W. Budzyński, *Miasto Lwów. Wszyscy jesteśmy Lwowianami*, Warszawa 2012, s. 354–355.

⁸ Por. *Od wydawcy*, [w:] E. Prus, *Władysław Świątkowski. Rzec o arcybiskupie Andrzeju Szeptyckim (1865–1944)*, Warszawa 1985, s. 5.

⁹ Por. tamże.

¹⁰ Zob. D. Kubicki, „Neoscholastyczne umetafizycznienie” *opus nowożytnych reformatorów Kościoła*, „Studia Teologiczne: Białystok – Drohiczyn – Łomża” 2015, t. 33, s. 49–64; tegoż, *Teologia katolicka wobec pięćsetnej rocznicy Reformacji*, „Teologia w Polsce” 2015, 9, 1, s. 189–207, a zwłaszcza: tegoż, *Poszukiwania projektu teologii katolickiej opartej na realizmie Słowa objawionego w dziejach*, Poznań 2004.

¹¹ Niewątpliwie powinny zostać na nowo podjęte przedwojenne badania naukowe nad źródłami nacjonalizmu ukraińskiego (zob. S. Rymar, *Rozwój stosunków wyznaniowych i narodowościowych w Polsce*, Warszawa 1938), aby ostatecznie wyjaśnić kwestię, czy i na ile rozwijający się

1. Odmienność konceptu państwowości i narodowości Rzeczypospolitej i *samostijnej* Ukrainy

Badacze dziejów europejskich wyraźnie wychwytują, że państwowość polska stanowiła nieprzewyciężalną trudność dla szesnasto- i siedemnastowiecznych pisarzy politycznych europejskiego Zachodu, kiedy próbowali oni określić systemat państwowy Polski według znanych sobie kategorii. Ich określenia: *monarchia temperata*, *governo popolare*, arystokracja, królestwo czy republika okazywały się bowiem zupełnie nieadekwatne dla samorządnego ustroju Korony Polskiej¹². Przywołujemy powyższe, aby uświadomić, że wyrosłe z bizantynizmu reformy protestanckiej Kościoła, a ukształtowane kulturowo-etnicznym duchem kręgu narodów germańskich i anglosaskich dziewiętnastowieczne idee narodowościowe i nacjonalistyczne charakteryzowały się odmiennym podłożem ideowym i społeczno-kulturowym od tego, który w XX stulecie przenosiła i ostatecznie przeniosła odradzająca się Rzeczpospolita Obojga Narodów jako II Rzeczpospolita¹³. Należy więc wyraźnie podnieść, że istniała przepastna różnica pomiędzy wykształcającą się *Polonia Restituta* a podłożem mentalno-ideowym skrajnych ideologii postoświeceniowych nowożytności europejskiej, które nowo powstającym, po rewolucji francuskiej i rewolcie napoleońskiej, mocarstwom Europy XIX stulecia nadały ideologiczny kościec, wynikający z darwinizmu społecznego i faszyzującej ideologii. Już w XVI stuleciu otworzyła się bowiem istna przepaść między polskim uniwersalizmem katolickim a zachodnim, gdy na tle rewolucji religijnej luterkańsko-kalwińskiej także i Francja nieraz dawała się powodować światopoglądowi bizantyjsko-niemieckiemu: *cuius regio, illius religio*. A przecież należy pamiętać, że to właśnie ona jako frankijski Zachód stanowiła zrąb nowej chrześcijańskiej *oikoumene*, która odłączyła się od świata, który „wirował” wokół Konstantynopola – stolicy Imperium Romanum i jego

w Polsce międzywojennej nacjonalistyczny ruch ukraiński znalazł w duchownych Cerkwi greckokatolickiej swych bezkrytycznych krzewicieli bądź propagatorów. Badawcza uwaga powinna także rozciągnąć się na postawy kleru greckokatolickiego zarówno wobec państwa polskiego, czyli II Rzeczypospolitej, jak i polskiej społeczności zamieszkującej jej południowo-wschodnie województwa. Kwestia domaga się pełnego i systematycznego opracowania, gdyż bez jednoznacznego rozstrzygnięcia stosunku kleru greckokatolickiego do II Rzeczypospolitej i jej wieloetnicznego społeczeństwa nie sposób rozstrzygnąć przyczyn tak silnego wzrostu nastrojów nacjonalistycznych pośród mniejszości ukraińskiej (zob. S. Dworakowski, *Rubież Polesko-Wołyńska*, Warszawa 1938; Z. Dreszer, *Sprawa mniejszości narodowych w Polsce a program państwowy demokracji*, Warszawa 1926).

¹² Zob. F. Koneczny, *Polski Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, Poznań 1921, t. 1, s. 50 i nn.

¹³ Zob. K.W. Kumaniecki, *Odbudowa państwowości polskiej*, Warszawa – Kraków 1924; tegoż, *Strategia Wielkiej Wojny 1914–1918*, Kraków – Warszawa 1921; J.J. Sosnowski, *Prawda dziejowa 1914–1917*, Warszawa 1925; S. Grabski, *Uwagi o bieżącej historycznej chwili Polski*, Warszawa 1923.

Kościoła Cesarskiego. Tenże zaś bizantyjski światopogląd osadził się trwale w żywiole niemieckim już w początkach cesarstwa niemieckiego: Świętego Rzymskiego Cesarstwa Narodu Niemieckiego – od XI stulecia istnej przeciw-
wagi Cesarstwa Bizantyjskiego, niweczając skutecznie cywilizacyjne osiągnięcia
mediewalnej *Christianitas*.

Tak więc wyznaczona drogą humanizmu (mniej w sensie Petrarki lub Dan-
tego, a bardziej w sensie Boccaccia, Kallimacha lub Machiavelego) nowożytność
europejska ustanawiała rządy absolutyzmu w Europie, pociągające za sobą two-
rzenie kościołów narodowych, a wraz z nimi gallikanizmów czy józefizmów,
a także bałwochwalczych: „świętej Rusi” i „Reich Gottes” – jako postaci wynat-
urzonego chrystianizmu. Równolegle z myślą humanizmu politycznego szerzy-
ły się „pomysły” filozoficzne, oderwane od rzeczywistości: sceptycyzm i libera-
lizm „intelektualny” w sensie Woltera i Diderota.

Jest więc zrozumiałe, że ideologia patriotyzmu ukraińskiego nie rozwijała
się w społeczno-ideowej próżni. Ale także pozostaje zrozumiałe, że z takiego
świata nowożytności europejskiej czerpała swe inspiracje i na nim czyniła na-
śladownictwo. I jako taka, w sytuacji swego nieprzewyciężalnego ideowego
zapóźnienia w stosunku do faszyzującej ideologii uprawomocnionej nowo wy-
kształconymi mocarstwami, stanęła w nieprzejejdanej kontrowersji i kontestacji
dziedzictwa duchowokulturowego II Rzeczypospolitej.

Należy więc postawić jednoznacznie kwestię, czy duchowi przywódcy
chrześcijaństwa wywodzącego się z ducha Bizancjum i tradycji duchowej jego
Kościoła Cesarskiego byli w pełni świadomi owego nieprzewyciężalnego dy-
sonansu pomiędzy koncepcją narodu w sensie katolickim i niepowtarzalnego
systematu Rzeczypospolitej a dziewiętnastowiecznymi koncepcjami nacjonalis-
tycznymi, dającymi płodną pożywkę dla wszelkich skrajnych ideologii posto-
świeceniowych nowożytności europejskiej, które obficie zapłodniły ideologię
patriotyzmu ukraińskiego¹⁴.

W rozumieniu powyższego uwzględnić należy, że polskie pojęcie „pań-
stwowości”, czyli Polski jako „państwa”, zaczęło funkcjonować w czasach pa-
nowania króla polskiego – Kazimierza Wielkiego. Od 1385 roku Królestwo
Polskie zostało złączone unią personalną z Litwą, a od 1569 roku – unią realną
z Wielkim Księstwem Litewskim, tworząc Rzeczpospolitą Obojga Narodów.
Powstałe państwo – Korony Polskiej i Litwy – nosiło nazwę Rzeczypospolitej

¹⁴ Należy mieć na względzie, że szesnastowieczna Rzeczpospolita – Rzeczpospolita Obojga
Narodów – stanowiła niepowtarzalny systemat cywilizacyjny: „Rzeczpospolita idąca z dwóch
potomstw – Rzeczpospolita dwojakiego zrodzenia, dwojakich narodzin, zrodzona z dwojakiego
źródła. [...] Rzeczpospolita dwóch rodzin, które na-rodziły się obok siebie” (J.M. Rymkiewicz,
Samuel Zborowski, Warszawa 2010, s. 124). Dostrzega się przepaść głębi rozumienia bytu na-
rodowego Rzeczypospolitej, jeśli do jej systematu człowieczej *oikoumene* – narodu, zrodzone-
go z dwóch narodów, odniesiemy wszelkie dziewiętnastowieczne nacjonalizmy europejskie
wraz z doktryną ideologiczną ukraińskiej *samostijnosti*.

i nie było państwem narodowym¹⁵. Natomiast pojęcie „państwowości ukraińskiej” zaczęło się kształtować pośród ukraińskich elit w połowie XIX stulecia, kiedy rozwijano plany „Ukrainy” jako państwa. Od samego początku były to plany państwa narodowego na „zaplanowanym” (*resp.* obranym sobie) terytorium ukraińskim bądź z usunięciem innych narodów z tego terytorium. Przyjmuje się, że określenie „naród ukraiński” zostało wprowadzone do historiografii przez wolnomularza i polityka – Mychajłę Hruszewskiego, na przełomie stuleci XIX i XX. Natomiast ruch ukrajinofilski zapoczątkowany został około połowy XIX wieku. Do tego czasu ludność wyznania greckokatolickiego nazywała siebie, i była nazywana, Rusinami. I należy wyraźnie wyartykułować niespodziewany zwrot, jaki dokonany został z zewnątrz w stosunku do relacji polsko-rusińskich, układających się w miarę harmonijnie i dobrosąsiedzko¹⁶. Otóż, aby w wydarzeniach Wielkiej Wojny osłabić siłę oddziaływania polskiego ruchu niepodległościowego na terytorium Galicji, czyli tej części dawnej Rzeczypospolitej, jaka w XVIII stuleciu przypadła zaborczej Austrii, cesarz austriacki Karol I (1916–1918; –1922) wydał reskrypt nakazujący wszystkim bez wyjątku grekokatolikom zamieszkałym na terenie monarchii austriackiej używać terminu „Ukrainiec” na określenie swej narodowości. Od czasu nadania rzeczony reskryptu Cerkiew greckokatolicka stawała się w coraz większym stopniu ukraińskim Kościołem narodowym. Do pewnego stopnia można zatem rozumieć, że środowiska nacjonalistyczne sięgnęły po obrządek wschodni dla celów „wyróżnienia” sprawy ukraińskiej i propagandy *samostijności* Ukrainy. Ale czy nie nadały sprawie wyjątkowej absolutności?

Tak więc bardzo zasadne jest rozstrzygnięcie kwestii, czy hierarchom unickim na czele z metropolitą abp. A. Szeptyckim udało się nie zatracić resztek głębi chrześcijańskiej roztropności, aby nie wciągać Cerkwi greckokatolickiej do polityki depolonizacyjnej Kresów Wschodnich i nie uczynić Kościoła państwowego, podobnego reformie luteranckiej Kościoła i wzorcom Kościoła Cesarzowskiego Bizancjum, tak różnym tradycji katolickiej Kościoła rzymskiego¹⁷. Czy rzeczywiście metropolita abp A. Szeptycki niewystarczająco rozróżnił uniwersalizm katolicyzmu chrześcijańskiego i katolicyzm od wynaturzonego chrześcijaństwa protestanckiego, przejawiającego się pruskim radykalizmem liberalnym Rzeszy Niemieckiej i fatalistycznym absolutyzmem wschodu azjatyckiego Rosji carskiej i bolszewicko-sowieckiej?

¹⁵ Zob. *Historia Unii Kościoła Rzymskiego z Rzymem*, Poznań 1875.

¹⁶ „Historia splotła oba narody ze sobą nie na to, aby wzajemnie się zabijały, nienawidziły, niszczyły, lecz aby wzajemne stosunki ułożyły ze sobą wedle sprawiedliwości” (G. Chomyszyn [bp stanisławowski], *List pasterski* z 1931 roku, zob. CA MSWiA, *Sprawozdanie z Życia Mniejszości Narodowych*, 1931, I kw., s. 134 (rozdz. IX *Sprawy wyznaniowe*. 1. *Katolicyzm*). Zob. G. Chomyszyn, *Dwa Królestwa. Pamiętniki*, Lublin 2016.

¹⁷ Zob. L. Kulińska, *Działalność terrorystyczna i sabotażowa nacjonalistycznych organizacji ukraińskich w Polsce w latach 1922–1939*, Kraków 2009, s. 489 i nn. Konkluzje badań współczesnego badacza działalności politycznej nacjonalistów ukraińskich – Lucyny Kulińskiej potwierdzają bowiem, że to stało się udziałem metropolity A. Szeptyckiego.

2. *Samostijna* Ukraina w teologicznych treściach wyboru nauczania pastoralnego metropolity abp. A. Szeptyckiego

Wiemy, że pomimo uzyskanego w 1921 roku pozwolenia jedynie na wyjazd do Rzymu – *ad limina apostolorum* – metropolita abp Szeptycki rozpoczął podróż po Europie i Ameryce, propagując ideę unii prawosławia z katolicyzmem. Przebywając w Rzymie, zaproponował władzy eklezjalnej Stolicy Apostolskiej misjonarską działalność Kościoła grekokatolickiego w Rosji z wyłączeniem Polaków. Przebywając w USA i Brazylii, zdawał się prowadzić agitację przeciw Rzeczypospolitej, podnosił również kwestie ukraińskie z punktu widzenia jak najbardziej nacjonalistycznego¹⁸. Poza wyraźną kwestią braku pewnej lojalności względem II Rzeczypospolitej warta badawczej uwagi – i z perspektywy nauki teologicznej – jest kwestia imperatywu przekonania duszpasterskiej konieczności propagandy idei unii prawosławia z katolicyzmem na obszarach społeczeństw Zachodu europejskiego, podczas gdy istotnym problemem tych społeczności był powrót do katolicyzmu, a nie przechodzenie na obrządek, który w realiach jego wykształcenia się w Rzeczypospolitej Obojga Narodów miał na sposób przejściowy połączyć w obszarze państwowości Korony Polskiej ludność prawosławia i katolicyzmu¹⁹. Zatem, czy miało jakikolwiek teologiczny bądź pastoralny sens propagowanie idei obrządku grekokatolickiego społeczeństwom, które w dobie rozpoczętej postmoderności miały poważny i dogłębny problem z tożsamością katolicką po luterkańsko-kalwińskiej rewolucji religijnej? Podobne pytanie należałoby postawić wobec próby misjonarskiej działalności Kościoła grekokatolickiego w Rosji, czyli w społeczeństwie prawosławnym. Zatem, czy w przekonaniu ideowym abp. Szeptyckiego obrządek unicki, czyli grekokatolicki, jako stanowiący formę obrządku Kościoła katolickiego, nie stawał się postacią czy bliżej nieokreśloną formą religijnego absolutu?

W październiku 1930 roku abp A. Szeptycki dokonał otwarcia grekokatolickiej Akademii Duchownej. Uczelnia miała stanowić namiastkę ukraińskiego uniwersytetu we Lwowie, całkowicie ignorując przepisy prawa administracyjnego, ale zignorowanie prawa mogło się dokonać za pomocą zamiany dotychczasowego Seminarium Duchownego na fakultet filozoficzny. Obchodzona w 1933 roku 150 rocznica powołania Seminarium stała się okazją do przemówienia metropolity o znaczeniu Seminarium Duchownego dla odrodzenia narodu ukraińskiego. Powyższe jakby wymuszanie następstw w sferze współżycia narodów oraz ignorowanie reguł cierpliwego w następstwie pokoleń wykształcania się wspólnoty narodowej bądź państwowej zdradza niewątpliwie ideologię marksi-

¹⁸ Por. M. Papierzyńska-Turek, *Sprawa ukraińska w II Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków 1979, s. 94–95.

¹⁹ Zob. *Historia Unii Brzeskiej*, Poznań 1907; *Kościoły wschodnie w Rzeczypospolitej XVI–XVIII wieku: zbiór studiów*, red. A. Gil i A.V. Stepanovič, Lublin 2005; *W kościele i w cerkwi. Praktyczny wykład obrządków rzymskiego i greckiego*, Kraków 1926.

stowsko-leninowską tzw. faktów dokonanych, reżimowo „wymuszonych” na społeczności, mającej inną dziejową drogę swego zrastania się jako kulturowo-etniczna wspólnota terytorialna.

Z pośmiertnego opus Metropolity można wydobyć jednostronnie zorientowaną charakterystykę działalności pastoralnej, a więc w kierunku wrażliwości dotyczącej wyłącznie ludu ukraińskiego. Postawa taka kłóci się w pewnym sensie z duchem uniwersalnym katolicyzmu chrześcijańskiego. Metropolity zdaje się nie obchodzić los Polaków. Nie ma niemal żadnej wyraźnej wzmianki dotyczącej polskiego dramatu, ani współczucia ze strony metropolity lwowskiego obrządku greckokatolickiego, kiedy na skutek zamachów i innych akcji terroru nacjonalistycznego ofiarami jest ludność polskojęzyczna. Zauważa się wyraźnie, że dopóki cierpieli Polacy podczas sabotażu terrorystycznego i zamachów na Kresach południowo-wschodnich II Rzeczypospolitej, wszystko zdawało się pozostawać w porządku. Protesty i listy metropolity Szeptyckiego rozpoczęły się dopiero wówczas, gdy władze zostały zmuszone podjąć działania dyscyplinujące względem ugrupowań nieskrywających swych przekonań nacjonalistycznych²⁰. Właśnie w takim kontekście należy osadzić *List pasterski* metropolity abp. A. Szeptyckiego z 20 lipca 1938 roku. Przywołujemy jego treść:

Wstrząsające zdarzenia ostatnich miesięcy na Chełmszczyźnie zmuszają mnie publicznie stanąć w obronie prześladowanych niejednanych prawosławnych chrześcijan Wołynia, Chełmszczyzny, Podlasia i Polesia i zawezwać was do modlitwy za nich i do pokuty, by wyjednać z nieba miłosierdzie Boże.

Około 100 cerkwi rozebrano i rozwalono. Wiele zamknięto. Niektóre spalono ręką nieznanych złoczyńców. W zamkniętych cerkwiach i kaplicach zabroniono nabożeństwa w nich i poza nimi. Między zniszczonymi cerkwiami są drogocenne, starodawne pamiątki cerkiewnej architektury. Często zniszczono przedmioty kultu religijnego. Zmuszano ludzi często przemocą przyjmować katolicką wiarę w łacińskim obrządku. Księży utrzymywanych ofiarami biednego narodu, którzy z polecenia swojej władzy wykonywali duszpasterskie obowiązki, wysiedlano i karano dotkliwie grzywną albo więzieniem. Niewinnych ludzi nieraz bito i wysiedlano z ich osiedli. Nawet nie wolno tym uczyć katechizmu i kazać w macierzystej mowie ludziom.

Prawosławna cerkiew jest okryta żałobą. Prawosławne cerkwie poza granicami państwa nakazują modlitwy i posty, by wyjednać z nieba zaprzestanie religijnych prześladowań.

Cała prawosławna ludność Polski jest w trwodze. Ludność Chełmszczyzny jest zraniona w swoich najświętszych uczuciach. A wszyscy zjednoczeni w świętej cerkwi boją się nad ciosem zadany samemu dziełu zjednoczenia.

A stało się to w chwili, kiedy Rząd przedkładał Sejmowi do ratyfikacji układ w sprawie dóbr pounijnych, zawarty pomiędzy Stolicą Apostolską i Państwem Polskim. Tym chronologicznym zbiegiem okoliczności inicjatorzy i organizatorzy dzieła zniszczenia zrzucają na Stolicę Apostolską odium tego, co się stało. Wypadki na Wołyniu niszczą w duszach prawosławnych niejednanych naszych braci samą myśl o możliwości zjednoczenia, przedstawiają katolicką cerkiew jako wroga i niebezpieczną dla narodu prawosławnego. W oczach kilkumilionowej ludności polskiej Stolica Apostolska przedstawiona została jako współwinna dzieła zniszczenia. Otwiera się nowa przepaść pomiędzy wschodnią a katolicką cerkwią.

²⁰ Zob. CA MSWiA, *Sprawozdanie z Życia Mniejszości Narodowych 1931*, II kw., s. 133.

Komuż przypisać te materialne i moralne ruiny? Kto śmiał w katolickim państwie, na oczach przedstawiciela Stolicy Apostolskiej – Nuncjusza, na oczach licznych polskich biskupów, zadać katolickiej cerkwi taki straszny cios? Któż śmiał wbrew interesom Państwa, z podeptaniem tradycji Józefa Piłsudskiego wykonać to bezprzykładne dzieło?

Mogło się to stać tylko z inspiracji ukrytych wrogów cerkwi katolickiej i chrześcijaństwa. Takie dzieło nikomu nie mogło przynieść korzyści prócz nich. Mieli oni lekkie zadanie, kiedy niszczyli część katolickiej cerkwi i naród, który do tej cerkwi należy, a mogli zasłaniać się pozornymi motywami, które niszczą wrogów państwa. Niszczyli katolicką cerkiew przy milczącej aprobacie albo przy radosnych oklaskach wielu katolików. My nie zwracaliśmy się nawet o pomoc do naszych braci łacińskiego obrządku. Mogli oni nam tej pomocy odmówić, uważając nas, na przekór jaskrawym dowodom, że tak nie jest, za nielojalnych obywateli.

Zakonspirowani wrogowie chrześcijaństwa nie mogą w Polsce występować jawnie przeciwko katolikom, bo ci ostatni są bardzo silni. Muszą maskować swoje uderzenia. Działają przez innych pośrednio, ale i wtedy można ich poznać po celach, do jakich zmierzają. Ośmieleni rezultatami odważyli się w ostatnim wypadku wymierzyć ciężki cios w niewinnych i biednych włościan i duchownych Chełmszczyzny, których nie mogli oskarżać o nielojalność dla Państwa, cios, którego nie mogli usprawiedliwić żadnym zarzutem postawionym temu narodowi. Zadają, używając patriotycznych hasel, jak „wyrównanie historycznych niesprawiedliwości”, „niszczenie śladów niewoli”, a nieświadomych katolików podburzają do niechrześcijańskich uczynków.

Uderzenie to zadali niewinnym prawosławnym tak zręcznie, że również uderzyli i w cerkiew katolicką, ale tym i zdradzili się. Pokazali, czym są w rzeczywistości: to wrogowie katolickiej cerkwi, wrogowie chrześcijaństwa.

Z bólem musimy odczuwać wszystkie cierpienia naszych braci, a przeciwniechrześcijańskie występkę musimy napiętnować. Niszczenie cerkwi w miejscowościach, gdzie cerkiew jest potrzebna narodowi, zakazy odprawiania cerkiewnych nabożeństw i karanie za modlitwy – musimy uważać za fakty religijnego prześladowania.

Musimy niestety uważać za tryumf wrogów cerkwi – masonów, ten moralny cios zadany samej idei zjednoczenia Kościoła i autorytetowi katolickiej cerkwi i Stolicy Apostolskiej.

Musimy zaprotestować przeciwko dążeniu do tego, aby rzucić ponury cień podejrzenia, że walkę z prawosławną cerkwią aprobuje Stolica Apostolska. Musimy też zaprotestować przeciwko temu, aby wydarzenia chełmskie i walka polityczna z ukraińskim narodem kierowała interesami cerkwi katolickiej.

Dzisiaj może opinia katolicka nie jest zorientowana, dzisiaj jeszcze dużo katolików nie zdaje sobie sprawy z tego, co się stało. Ale to, co się stało, jest i zostanie groźnym memento dla katolickiej Polski.

Dla prześladowanych, jak i dla nas jest pociechą, że Bóg sprawiedliwy patrzy z nieba na nasze cierpienia. Los narodów jest w rękach Bożych. Bóg może z cierpień biednego narodu wyprowadzić prawdziwe trwałe dobro dla niego, sławę i zwycięstwo dla świętej katolickiej cerkwi.

Dan w Podlutym, w dzień świętego sławnego proroka Eliasza 20 lipca roku Pańskiego 1938

Andrzej Metropolita²¹.

²¹ Centralne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie – ЦДА України, м. Львів, Протоігуменат монастирів уніу св. Шептицький Андрей, фонд N°358/3Т/135, к. 1–2 (3–4).

Przywołaliśmy integralną treść *Listu pasterskiego* metropolity Szeptyckiego z 1938 roku, a więc na ponad rok przed niemiecko-sowiecką agresją na II Rzeczpospolitą. Pozwolimy sobie na kilka uwag co do jego treści – i to w kontekście tego wszystkiego, co podnieśliśmy w dotychczasowej treści badawczych rozważań. Lecz najpierw rozjaśnić należy wielokrotnie pojawiające się przywoływanie Chełmszczyzny. Dla przypadkowego Czytelnika bądź Słuchacza treść *Listu* jest zupełnie niezrozumiała – a zwłaszcza w odniesieniu do bliżej nieokreślonych wydarzeń na Chełmszczyźnie. Ze źródeł archiwalnych i opracowań badawczych tegoż okresu dziejów II Rzeczypospolitej dowiadujemy się, że ówczesnie podnoszona kwestia neounii stanowiła niesłużący interesom odrodzonej i integrującej się z trzech dawnych zaborów Polski rodzaj polityki religijnej. Korzystna okazywała się jedynie krótkowzrocznej polityce Watykanu i samym Ukraińcom. Siłę napędową stanowiło podsycanie przez greckokatolickich duchownych ukraińskich przekonania Stolicy Apostolskiej w misyjne nawrócenie prawosławnych przez różnego rodzaju unie z greckokatolicką na czele. Tym bardziej, że obowiązujący konkordat nie przewidywał istnienia takiego obrządku, a popierające dążenia unickich duchownych działanie Watykanu pozostawało w jawnej sprzeczności z racją stanu państwa polskiego i spokojem religijnym odrodzonej i nabierającej coraz skuteczniejszego funkcjonowania II Rzeczypospolitej.

Niespodziewanie na Polesiu wprowadzono na stanowiska kierownicze przede wszystkim Ukraińców, którzy podjęli akcję agitacyjną propagującą z ambony „tężyznę społeczną Ukraińców małopolskich”²². Ludność obrządku wschodniosłowiańskiego negatywnie odebrała zmiany i wprowadzenie obrządku greckokatolickiego przez przybyłych z Małopolski duchownych o nacjonalistycznych poglądach. Natomiast Ukraińcy wzmogli presję swą indoktrynacją – usuwali z kierowniczych stanowisk duchownych rzekomo „wrogich ludowi ukraińskiemu, reorganizacji konsystorz” i dokonywali „czystki” wśród kapłanów. Lokalna prasa wzywała prawosławnych do konsolidacji. Szczególnie silna była akcja ukrainizacyjna oo. bazylianów na Chełmszczyźnie, prowadzona wśród ludności prawosławnej i tzw. łacinników, czyli dawnych unitów należących do obrządku łacińskiego. Duchowni ukraińscy często rozpoczynali akcję ukrainizacyjną pośród miejscowej ludności, dotąd niezainteresowanej problemami nacjonalizmu i, jak wolno się domyślać, nastąpiła reakcja²³, której wyraźnie przerysowane skutki podnosi treść *Listu* Metropolity.

W odniesieniu do powyższego należy dopowiedzieć, że z pewnością metropolita Szeptycki swobodnie próbował traktować treść *Motu proprio* niwelującego różnicę pomiędzy obrządkiem grecko-rusińskim i słowiańsko-bizantyjskim.

²² Por. CA MSWiA, *Sprawozdanie z Życia Mniejszości Narodowych* 1935, IV kw., s. 115.

²³ Zob. H.I. Łubieński, *Chełmszczyzna a Kościół Grecko-Katolicki w Galicji*, „Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1934, 42, 21 X 1934; D. Peters, *Tragedii Ziemi Chełmskiej – akt drugi*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 18 V 1938.

Zachowanie jej bowiem pozwalało społecznie drażyć kwestię dążności ukraińskiego nacjonalizmu.

Przechodząc do treści *Listu* metropolity Szeptyckiego, należy podnieść przede wszystkim enigmatyczną treść, i to zarówno co do zniszczeń świątyń unickich i prześladowania wiernych – wyznawców cerkwi katolickiej, jak i nie-dookreślonego wroga jako sprawcy nieszczęść i dramatu prześladowania. W odniesieniu do tego pojawia się zasadnicze pytanie, dotyczące celowości kierowania takiej postaci odezwy w stosunku do wiernych cerkwi katolickiej. Skoro więc treść listu pasterskiego pozbawiona była konkretności, była trudna – i też nadal pozostaje trudna do zrozumienia – to dlaczego zdecydował się Metropolita na taki brak konkretów? Ale odpowiedzi na taką kwestię nie uzyskamy z analizy samej treści *Listu*.

Zwraca uwagę, że jedynie w dwóch miejscach jego Autor przywołuje imię Boga. Czyni to na samym początku, kiedy wzywa Słuchaczy do modlitwy i pokuty, aby wyjednać miłosierdzie Boga, i na samym końcu, gdy w dłuższej myśli przywołuje ogólnie przyjmowaną prawdę, że Bóg czuwa nad narodem: zwłaszcza biednym z prześladowania, że z cierpień nieszczęsnego narodu jest w stanie wywieść dobro duchowe oraz że losy narodów pozostają w ręku Boga. Zauważa się jednak, że ta niekwestionowana prawda doktrynalna pozostaje zamknięta w sobie. Nie odnosi się wprost do rzeczywistości ludzkiej, a Autor *Listu pasterskiego* nawet nie próbuje z religijnego przekonania czy doświadczenia wywieść teologicznie życiowej podpowiedzi dla ukraińskiego ludu, żyjącego w polskim społeczeństwie Rzeczypospolitej. Bezspornie jest to problem błędnej koncepcji teologii jako nauki, co w ówczesnym czasie – czyli w pierwszej połowie XX stulecia – było przede wszystkim nieoczekiwanym udziałem teologii uprawianej na Zachodzie europejskim, czyli europejskiej teologii katolickiej²⁴, a z pewnością pozostaje nieprzewidywalnym rysem charakterystycznym wszystkich koncepcji osadzonych na platońskiej interpretacji *Physis* rzeczywistości jako świata *cieni*. W sumie ten nieprzewidywalny brak koncepcji teologii greckokatolickiej i zwłaszcza prawosławnej (bizantyjskiej) sprawia, że Słowo objawiające się w dziejach ludzkich wspólnot nie jest „uchwytnie” jako słowo żywe, autentyczne i bezpośrednio mówiące za każdym razem konkretnym „dziś” wierzącego i wspólnot wiary, w których społecznie uczestniczy²⁵. Powyższe wprowadza w jeszcze poważniejszą trudność, a nawet wręcz – w konflikt. Wiemy bowiem, jak niezastąpioną rolę w kształtowaniu wspólnoty narodowej czy państwowej stanowi przestrzeń wiary kontemplatywnej, a zwłaszcza kwestia kształtowania postaw moralnych danej społeczności. Właśnie orędzie ewangeliczne tworzy moralne napięcie, w wyniku którego dochodzi do twórczych przemian w ludzkim podmiocie i następnie w społeczności jako wspólnocie podmiotów. Zauważenie powyższego prowadzi nas do wychwycenia nienatural-

²⁴ Zob. D. Kubicki, *Poszukiwania projektu...*, s. 9–119.

²⁵ Por. tamże, s. 300 i nn.

nie czy ahistorycznie traktowanej kwestii państwowości. Oczywiście, Autorowi *Listu* chodzi o państwowość *samostijnej* Ukrainy. Postrzegana jest jako brak, który bezwzględnie przynależy się każdej wspólnotie etnicznej, wyróżniającej się odrębnością mowy. Tymczasem wychwycone i badawczo usystematyzowane przez naukę społeczną i naukę o matecznikach kulturowo-cywilizacyjnych prawa zrastania się określonej wspólnoty państwowej aż do osiągnięcia swego samodzielnego i niezależnego bytu państwowego różnią się od wyobrażenia zawartego w *Liście*. Nauki historyczne – i zwłaszcza nauki społeczne – wychwytyują etap państwowości czy bytu państwowego jako etap zwieńczający rozciągający się w czasie proces żmudnego i ofiarnego zmagania się zrastającej społecznie i kulturowo dojrzałej wspólnoty. W tej perspektywie odnosi się wrażenie, że Autor *Listu pasterskiego* nie może się wyzwolić z aksjomatu państwowości ukraińskiej, którą dla naturalnie funkcjonującej wspólnoty etnicznej w ramach innego organizmu państwowego (Rzeczypospolitej) traktuje jako konieczny absolut. Można by przełożyć przekonanie Autora *Listu* w następującym związku logicznym: ponieważ funkcjonuje cerkiew greckokatolicka, imperatywnie konieczna jest dla niej oddzielna, i osobna od polskiej, państwowość.

Problematyczne jest więc powodowanie w przekonaniach i rozbudzanie świadomości ukraińskich wiernych Cerkwi greckokatolickiej twórczego przekazu wiary bądź twórczego impulsu do postaw społecznie- i kulturotwórczych w strukturze państwowości Rzeczypospolitej. Ale te same kwestie nie sposób rozstrzygać na podstawie jedynie treści odosobnionego pisma pastoralnego metropolity Szeptyckiego. Konieczne jest zatem bardziej dogłębne przebadanie archiwalnego opus pośmiertnego lwowskiego arcybiskupa obrządku greckokatolickiego.

Konkluzja

Niewątpliwie działalność i twórczość pastoralna metropolity A. hr. Szeptyckiego doczekała się badawczo-naukowego opracowania ze strony historyków dziejów najnowszych. Ale jednocześnie domaga się bardziej dogłębnego przebadania od strony nauk teologicznych, a zwłaszcza refleksji z perspektywy koncepcji teologicznych i modelu teologicznego czynionej refleksji pastoralnej.

Bibliografia

- Armstrong J.A., *Ukrainian Nationalism 1939–1945*, New York 1955.
Chomyszyn H., *Ukraińska problema*, Lwów 1933.
Chomyszyn G., *Dwa Królestwa. Pamiętniki*, Lublin 2016.
Dallin A., *Deutsche Herrschaft in Russland 1941–1945*, Düsseldorf 1958.
Doncow D., *Chrestom i meczem*, Toronto 1967.

- Doroszenko D., *Istorija Ukrajiny*, Lwów 1942.
- Dreszer Z., *Sprawa mniejszości narodowych w Polsce a program państwowy demokracji*, Warszawa 1926.
- Dworakowski S., *Rubież Polesko-Wołyńska*, Warszawa 1938.
- Grabski S., *Uwagi o bieżącej historycznej chwili Polski*, Warszawa 1923.
- Grzybowski K., *Polityka Watykanu 1917–1929*, Warszawa 1958.
- Historia Unii Kościoła Rzymskiego z Rzymem*, Poznań 1875.
- Historia Unii Brzeskiej*, Poznań 1907.
- Kościół wschodnie w Rzeczypospolitej XVI–XVIII wieku: zbiór studiów*, red. A. Gil i A.V. Stepanovič, Lublin 2005.
- Kościół katolicki a Rzeczypospolita Polska 1570–1632*, Warszawa 1934.
- Kubicki D., „Neoscholastyczne umetafizycznienie” opus nowożytnych reformatorów Kościoła, „*Studia Teologiczne*” 2015, nr 33.
- Kubicki D., *Teologia katolicka wobec pięćsetnej rocznicy Reformacji*, „*Teologia w Polsce*” 2015, 9, 1.
- Kubicki D., *Poszukiwania projektu teologii katolickiej opartej na realizmie Słowa objawionego w dziejach*, Poznań 2004.
- Kulińska L., *Działalność terrorystyczna i sabotażowa nacjonalistycznych organizacji ukraińskich w Polsce w latach 1922–1939*, Kraków 2009.
- Kumaniecki K.W., *Odbudowa państwowości polskiej*, Warszawa – Kraków 1924.
- Kumaniecki K.W., *Strategia Wielkiej Wojny 1914–1918*, Kraków – Warszawa 1921.
- Langrod J., *O autokefalii prawosławnej w Polsce. Studium z zakresu polskiej polityki i administracji wyznaniowej*, Warszawa 1931.
- Papierzyńska-Turek M., *Między tradycją a rzeczywistością. Państwo wobec prawosławia 1918–1939*, Warszawa 1989.
- Partacz Cz., Łada K., *Polska wobec ukraińskich dążeń niepodległościowych w czasie II wojny światowej*, Toruń 2003.
- Pobóg-Malinowski W., *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945*, t. 2, Londyn 1956.
- Poliszczyk W., *Nacjonalizm ukraiński w dokumentach*, cz. 2: *Dokumenty z zakresu działań struktur nacjonalizmu ukraińskiego w okresie od 1920 do grudnia 1943 roku*, Toronto 2002.
- Rymar S., *Rozwój stosunków wyznaniowych i narodowościowych w Polsce*, Warszawa 1938.
- Rymkiewicz J.M., *Samuel Zborowski*, Warszawa 2010.
- Sosnowski J.J., *Prawda dziejowa 1914–1917*, Warszawa 1925.
- Szcześniak A.B., Szota W.Z., *Droga do nikąd. Działalność Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów i jej likwidacja w Polsce*, Warszawa 1973.
- Szcześniak A.L., Szota W.Z., *Droga do nikąd. Wojna polska z UPA*, Warszawa 2013.

Szokowski K., *Sprawa narodowościowa na Kresach Wschodnich*, Kraków 1924.
Ukraiński Patriarcha, Filadelfia 1938.
W kościele i w cerkwi. Praktyczny wykład obrządków rzymskiego i greckiego,
Kraków 1926.

Summary

The Greek-catholic metropolitan bishop of Lviv, archbishop Andrzej Szeptycki (1865–1944) opinion regarding the absolute of *samostijna* (independent) Ukraine

In the context of interwar period of the Second Republic of Poland, the author tries to analyse chosen fragments of pastoral opus by the Greek-catholic metropolitan bishop of Lviv – archbishop Andrij Count Sheptycki (1865–1944) and find the answer to the question: whether does exist correctness of theological conception of Christian doctrine understanding with reference to the absolute of *samostijna* (independent) Ukraine as the ideological basis of Ukrainian nationalism.

CZEŚĆ II
ASPEKTY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI
I PRACY SOCJALNEJ

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.14>

Wiktor OLIJNIK

Відкрита післядипломна освіта в Україні: здобутки та перспективи

Słowa kluczowe: oświata podyplomowa, otwarta oświata, uniwersytet otwarty, technologie informacyjne i komunikacyjne, interakcja sieci, kształcenie na odległość.

Keywords: postgraduate education, an open education, the Open University, information-communication technologies, networking, distance learning.

Формування глобального інформаційного суспільства (або, як його ще називають, суспільства знань) зумовлює набуття освітою пріоритетного статусу серед інших форм суспільної свідомості і перетворення її на фактор становлення особистості й прискорення суспільного розвитку. За цих умов закономірним стає посилення уваги до ідеї відкритої освіти, що потребує принципових змін в організації, змісті та структурі національних систем освіти, і, насамперед, відкритої післядипломної педагогічної освіти. При цьому слід мати на увазі, що йдеться не про повну відмову від форм, методів, організаційних та управлінських структур традиційної освіти, а переважно про цілеспрямоване використання нових технологій, насамперед інформаційно-комунікаційних.

У нинішніх умовах роль каталізатора процесу реформування підготовки педагогічних і управлінських кадрів, особливо в галузі відкритої післядипломної освіти, може відігравати дистанційне навчання як прогресивна педагогічна технологія, що ґрунтується на сучасних досягненнях інформатики, комп'ютерних та телекомунікаційних засобах.

Повномасштабне впровадження технологій дистанційного навчання у процес післядипломної педагогічної освіти здатне забезпечити нові можливості для фахового зростання спеціалістів, а отже, й неперервність освіти.

Модель відкритої післядипломної педагогічної освіти

Стратегічна мета розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає збільшення відкритості та доступності навчальних послуг і орієнтацію на індивідуальні потреби кожного слухача. У зв'язку з цим найважливішого значення набувають універсальні (методологічні) знання, які дають можливість проектувати майбутнє. Змінюються і вимоги до методів і форм організації навчального процесу, а отже, і до рівня підготовки слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Тому модель відкритої освіти призначена не для вдосконалення існуючої практики навчання, а, швидше, навпаки, до її якісної зміни, що зумовлено зміною парадигми навчання та пріоритетів у цілепокладанні.

Перехід від традиційних до відкритих систем освіти зумовлює зміну вітчизняних підходів до розв'язання таких концептуальних питань, як:

- забезпечення відповідності змісту української освіти попиту на освітні послуги, що формується на європейському ринку товарів і послуг і відбиває об'єктивні тенденції глобалізації економіки, освіти, суспільства;
- розроблення і реалізація інноваційних педагогічних технологій, в основу яких покладено сучасні телекомунікаційні та інформаційні системи;
- обґрунтування і практичне застосування принципово нових підходів до навчально-методичної та навчально-організаційної діяльності у процесі надання освітніх послуг, що передбачає створення навчально-методичних комплексів з використанням різних носіїв інформації, зокрема мережових і мультимедійних підручників, систем електронного тестування, відеоконференцій, навчання через супутникові комунікації тощо;
- розроблення та впровадження нових організаційно-педагогічних систем: науково-педагогічних комплексів, освітніх порталів, освітніх консорціумів та ін.

Модель відкритої освіти передбачає:

- розвиток синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства;
- інтеграцію різних способів пізнання людиною світу;
- вільне користування інформаційними ресурсами;
- забезпечення особистісної спрямованості процесу навчання та його індивідуалізацію;
- розвиток інформаційної культури суб'єктів освіти;
- процес постійного пошуку, зміни і формування нових освітніх цілей та орієнтирів;
- партнерство викладача і учня (студента, слухача).

Зарубіжний досвід розвитку відкритої освіти

Перехід до моделей відкритої освіти потребує принципових змін в організації, змісті та структурі національних систем освіти. Як сказав свого часу Соїчіро Хонда: *«Теорія без практики – порожня, практика без теорії – сліпа»*¹. Отже, поєднуючи і переплітаючи теоретичну і практичну складові освіти, можливо створити фундамент для виховання національних кадрів, здатних до створення тієї необхідної кількості ендогенних низових інновацій, які стали причиною та джерелом матеріального процвітання розвинених країн.

За підтримки держави система післядипломної освіти в багатьох країнах перетворюється на координатора освіти та професіоналізації педагогічних кадрів². Успіх такої діяльності залежить від зрілості і розвиненості післядипломної педагогічної освіти як додаткової освіти, яка сьогодні вже фактично перестає бути додатковою, а трансформується у ключову сферу відкритої освіти. В усьому цивілізованому світі саме в цю сферу вкладаються сьогодні державні та недержавні ресурси.

При цьому слід зазначити, що світова тенденція перетворення національних систем післядипломної освіти на системи відкритого типу виявляється нерівномірно. Так, якщо у країнах Північної Америки, Західної Європи і Росії створення систем відкритої освіти є пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти, то в інших країнах ця робота тільки починається³.

- Такий стан зумовлений дією низки чинників, найважливішими з яких є:
- консервативність та інертність керівників освіти й широкої педагогічної громадськості, що виявляється у несприйнятті ними та остраху перед новими підходами, перебільшенні можливостей адміністрування та ін.;
 - соціально-економічна ситуація у країні, несформованість ринку праці та капіталів, відсутність наукомістких виробництв і, як наслідок, незатребуваність спеціалістів нової формації;
 - низький рівень інформатизації суспільства та недостатній розвиток сучасних телекомунікаційних технологій і мереж.

У той же час, оскільки інформаційні та телекомунікаційні технології збільшують потенційні можливості людини щодо доступу до необхідної

¹ Р.А. Джонсон. Великолепная шестерка: люди, которые создали современную автоиндустрию. М. : «Олимп-Бизнес», 2012.

² Л.Д. Покроева, З.В. Рябова Організаційно-педагогічні умови переходу до безперервної освіти педагогів [Режим доступу : [http:// narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/pokroeva.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/pokroeva.htm)]

³ В.В. Олійник Наукові основи управління підвищенням кваліфікацій педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія – К. : Міленіум, 2003.

інформації, використання її у розв'язанні виробничих проблем та поєднання практичної професійної діяльності з неперервним навчанням, то в сучасному суспільстві все більше усвідомлюється необхідність розвитку відкритої освіти з використанням дистанційного навчання.

Реформування системи післядипломної освіти в Україні на засадах упровадження відкритої освіти

Українська післядипломна освіта також намагається вийти за межі традиційної формальної освіти і перетворитися на відкриту систему⁴. Це вимагає ефективного використання можливостей інших соціальних інститутів та інформаційних мереж. Ключовою умовою перетворення післядипломної освіти України на відкриту систему є високопрофесійні та компетентні педагоги, готові до використання сучасних інформаційних технологій, передусім хмарних сервісів тощо і здатні постійно оновлювати, осучаснювати свою професійну діяльність. Водночас, будемо відверті: навіть високий рівень освіченості та інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних і педагогічних працівників при відсутності необхідних умов та інформаційно-технологічного забезпечення не зможе гарантувати стрімкого й ефективного розвитку системи відкритої післядипломної освіти.

У зв'язку з цим до основних напрямів реформування цієї галузі в Україні відносимо, перш за все, приведення її сутності і змісту у відповідність до сучасних світових тенденцій її розвитку, зумовлених цивілізаційними змінами і викликами інформаційного суспільства, а також набуття нею здатності давати на них адекватні відповіді⁵.

Можливою моделлю розв'язання цього завдання може бути: цивілізаційна зміна – освітня проблема – пошук шляхів і розроблення програми її вирішення – відображення їх у змісті і формах післядипломної освіти – акредитація і реалізація відповідних варіативних, диверсифікованих за профілями освітніх програм – моніторинг якості їх реалізації⁶.

⁴ С.І. Здіорук, А.Ю. Іщенко, М.М. Карпенко Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку: аналітична доповідь. [Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles-/files.pdf>. – 28.05.13.]

⁵ В.С. Журавський, М.З. Згуровський Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2005. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авт. Кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.

⁶ Л.Д. Покроєва, З.В. Рябова Організаційно-педагогічні умови переходу до безперервної освіти педагогів [Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/pokroeva.htm]

Упровадження цієї моделі забезпечить сприятливі умови для застосування сучасних способів оброблення, представлення та передачі інформації і значно розширить можливості як системи післядипломної педагогічної освіти, так і самих мереж, приводячи до створення нових інформаційних технологій, несподіваних комбінацій форм, методів і способів організації освітнього процесу. При цьому вимоги для користувачів стануть усе більш простими, а освітньо-інформаційні послуги – більш індивідуалізованими, що сьогодні є надзвичайно актуальним для підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів освітньої галузі.

У перетворенні системи післядипломної освіти України на відкриту систему зацікавлені, насамперед, замовники освітніх послуг: керівники, спеціалісти органів управління освітою, методисти всіх рівнів, керівний і викладацький склад навчальних закладів і закладів післядипломної освіти тощо. Вони вбачають переваги такої системи у:

- підвищенні якості післядипломної освіти на основі її фундаменталізації, застосування нових підходів, використання нових інформаційних технологій, платформ і хмарних сервісів;
- забезпеченні випереджувального характеру усієї системи освіти, її націленості на урахування і розв'язання проблем майбутньої постіндустріальної цивілізації;
- широкому використанні можливостей відкритого навчання і самоосвіти суб'єктів освітнього процесу із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій для забезпечення більшої доступності післядипломної педагогічної освіти;
- впровадженні розвивальної післядипломної освіти, орієнтованої на розвиток креативності та адаптивності керівних і педагогічних кадрів у процесі їхньої перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Відкритий університет післядипломної освіти як інноваційна форма її реалізації

В умовах соціально-економічної кризи, що негативно позначається на розвитку усіх галузей соціальної практики в Україні, центрами формування відкритої освіти можуть і обов'язково мають стати відкриті університети післядипломної освіти, які за своєю сутністю є мегауніверситетами розподільного типу. Адже лише така система освіти здатна оперативно і адекватно, з потужним коефіцієнтом випередження реагувати на мінливі соціально-економічні умови, індивідуальні та групові освітні потреби і запити фахівця в інформаційному суспільстві.

Основною метою створення відкритих університетів післядипломної освіти є підготовка лідерів нової формації, встановлення мережевої

взаємодії учасників освітнього процесу, здійснення допрофесійної підготовки молодих фахівців, надання їм сучасних знань з основ менеджменту, культурної та освітньої політики; підготовка до реалізації низки освітньо-культурних, лідерських та управлінських проектів, спрямованих на збереження і розвиток національної культури в умовах глобалізації; створення мережевого ресурсного центру з координації та просування освітніх проектів молоді зі збереження та управління людськими ресурсами.

На користь створення відкритого університету післядипломної педагогічної освіти наведемо ряд, на наш погляд, ключових аргументів:

Він, по-перше – забезпечує дотримання конституційних прав кожного громадянина на освіту; сприяє ліквідації соціальної нерівності у системі освіти завдяки забезпеченню рівного доступу усіх бажаючих до навчання, незалежно від соціальної, етнічної, релігійної та гендерної приналежності; реалізує ідею безперервного навчання протягом усього життя людини; дозволяє залучатися до навчання і українській, і іноземній молоді, у тому числі, представникам діаспор (за межами України проживає 11 млн. 600 тис. українців).

По-друге, відкритий університет значною мірою стримуватиме відтік молоді за кордон, у разі збільшить кількість студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах; сприятиме скороченню бюджетних витрат, забезпечить сучасними знаннями значну частину дорослого населення країни, що однозначно позитивно вплине на зростання економічного потенціалу України та демографічні процеси.

Створення у системі освіти дорослих відкритого університету європейського типу, навіть в умовах обмеженого фінансування, протягом 2-3 років зможе повністю і кардинально змінити ситуацію як в освіті, так і в суспільстві в цілому. Адже на макrorівні освіта повинна розглядатися державою у різних аспектах: як соціальний та науковий інститут, як науковий та соціальний процес, як соціальна система, соціальна та суспільна організація, а також, як взаємодія цього соціального інституту з іншими інститутами, організаціями, системами, процесами, структурами, суспільством і державою в цілому.

Таким чином, створення відкритого університету післядипломної педагогічної освіти сприятиме:

- забезпеченню гнучкості системи підвищення кваліфікації чи здобуття додаткової освіти, доступності кожному без аналізу його освітнього чи посадового цензу, без регламентації періодичності та тривалості вивчення окремого курсу, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій дистанційного навчання;

— зростанню динамізму розвитку вітчизняної системи освіти, її «перезавантаженню» і адекватній відповіді на глобалізаційні виклики стосовно забезпечення належної кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освітньої галузі усіх рівнів.

У зв'язку з цим уже сьогодні вкрай важливо, застосувавши принципи відкритої освіти у вищій школі, організувати безперервний освітній процес, у тому числі для науково-педагогічних та педагогічних працівників, створити відділення довузівської підготовки для обдарованих випускників шкіл; організувати наукові клуби (бізнес клуби, бізнес-інкубатори); створювати малі інноваційні підприємства; започатковувати бізнес-проекти; утворювати інжинірингові центри, On-Line консалтинг; венчурні проекти від ідеї до виробництва; надавати освітні послуги у сфері інноваційної, інжинірингової та виробничої діяльності; організувати галузеві інноваційні кафедри; підготувати програми професійної перепідготовки «навчання через дію» для фахівців нового типу, спрямовані на активне виявлення та використання їхніх можливостей в бізнесі та інших сферах.

Український відкритий університет післядипломної освіти — науково-методичний центр післядипломної освіти і освіти дорослих в Україні

Значні кроки у цьому напрямі зроблені Державним вищим навчальним закладом «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, який ініціював створення Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО), який став першим на теренах України відкритим мега-університетом, що об'єднав у своїй структурі 16 регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти з метою впровадження відкритої системи перепідготовки й підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів.

УВУПО — це самоврядний автономний навчальний заклад типу розподіленого університету з розвиненою науково-освітньою інфраструктурою й високим рівнем кадрового і матеріально-технічного забезпечення, що провадить наукову й методичну діяльність та надає освітні послуги щодо здобуття особистістю вищої освіти, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців у галузях знань «освіта», «соціальні і поведінкові науки», «управління та адміністрування» тощо.

Реалізуючи освітню політику держави щодо оптимізації мережі вищих навчальних закладів, УВУПО став всеукраїнським науково-методичним центром післядипломної освіти, у навчальних, наукових, науково-освітніх

і науково-виробничих підрозділах якого розробляються й впроваджуються інноваційні підходи до неперервного розвитку особистості на засадах взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти, реалізуються освітні й наукові проекти на замовлення місцевих органів влади на підставі угод між закладами післядипломної освіти – членами УВУПО та замовниками.

Головним навчальним закладом УВУПО визначено ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (УМО), як вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, що має багаторічний досвід надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих. УМО виступає розподільчим центром, що координує й організує діяльність інститутів післядипломної освіти – членів УВУПО, сприяє посиленню їх наукового потенціалу, забезпечує набуття ними окремих прав вищих навчальних закладів, зокрема стосовно здійснення педагогічної діяльності за акредитованими освітніми програмами, проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, оплати праці й соціального забезпечення науково-педагогічних працівників.

Висновки

Узагальнюючи викладене у статті, зазначимо, що відкрита післядипломна освіта доступна кожному керівнику. При цьому висока якість навчання забезпечується завдяки налагодженню мережевої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та впровадженню дистанційної освіти. Адже саме ці форми навчальної взаємодії якнайкраще відповідають новій парадигмі освіти інформаційного суспільства і забезпечують необхідні умови для професійного розвитку фахівців упродовж усього їхнього життя.

Література

- Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. Авт. Кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
- Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. / В.С. Журавський, М.З. Згуровський – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2005. – 203 с.
- Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікацій педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія / В. В. Олійник – К. : Міленіум, 2003. – 549.

- Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири. / В.В. Олійник [Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b1.html>].
- Покроєва Л.Д. Організаційно-педагогічні умови переходу до безперервної освіти педагогів / Л.Д. Покроєва, З.В. Рябова. – [Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statii/pokroeva.htm]
- Ричард А. Джонсон. Великолепная шестерка: люди, которые создали современную автоиндустрию. / Джонсон А. Ричард [пер. с англ. А. Столярова] М. : «Олимп-Бизнес», 2012. – 408 с.
- Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку: аналітична доповідь [Електронний ресурс] / С.І. Здіорук, А.Ю. Іщенко, М.М. Карпенко – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles-/files.pdf>. – 28.05.13.

Streszczenie

Otwarta oświata podyplomowa na Ukrainie: osiągnięcia i perspektywy

Artykuł jest poświęcony analizie charakteru i warunków edukacji otwartej; autor analizuje międzynarodowe doświadczenie jej wdrażania i ekstrapolacji do ukraińskiego kształcenia podyplomowego. Określono doświadczenia ukraińskiego uniwersytetu otwartego jako ośrodka naukowo-metodycznego, naukowego, organizacyjnego i informacyjnego w kształceniu podyplomowym dorosłych.

Summary

The Open Postgraduate Education in Ukraine: Achievements and Perspectives

The author analyzes the international experience of open education implementation and extrapolated it to the plane of Ukrainian postgraduate education based on the analysis of essence and preconditions of its occurrence. Substantiated importance and determined experience of Ukrainian Open University of Postgraduate Education as a scientific-methodical, a scientific-organizing and an information center of Postgraduate Education and Adult Education in Ukraine.

Stanisław KORCZYŃSKI

Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej

Słowa kluczowe: satysfakcja zawodowa, zadowolenie i niezadowolenie z pracy, poziom satysfakcji, czynniki satysfakcjonujące.

Keywords: job satisfaction, satisfaction and dissatisfaction with job, level of satisfaction, satisfying factors.

Satysfakcja jest różnie definiowana. Często utożsamia się ją z zadowoleniem. W związku z tym satysfakcja opisywana jest jako silne uczucie zadowolenia i przyjemności, wynikające z zaspokojenia potrzeb lub pragnień¹. Niektórzy twierdzą, że zadowolenie jest czymś chwilowym, satysfakcja zaś uczuciem utrzymującym się przez dłuższy czas. Nie zawsze tak jest, że praca dająca zadowolenie będzie dostarczać pracownikowi satysfakcji. Nauczyciel może być zadowolony z przeprowadzonej lekcji, ale mieć niskie poczucie satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela. Zdaniem A. Bańki, zadowolenie z pracy należy rozumieć jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji czy ról zawodowych². Wiąże się ono z przyjemnym lub nieprzyjemnym stanem emocjonalnym, powstałym w wyniku oceny własnej pracy lub doświadczeń z nią związanych. Jeżeli sytuacje pracy wywołują przykre stany emocjonalne, wówczas mówimy o niezadowoleniu. Tak jest wtedy, gdy pracy towarzyszą porażki, przykrości, brak możliwości zaspokojenia ważnych dla jednostki potrzeb, itp. Satysfakcja zawodowa zależy od zakresu, w jakim jednostka może w swojej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom, wartościom, od poczucia samorealizacji i możliwości pełnienia takiej roli zawodowej, która ją inspiruje i motywuje do aktywnej pracy.

¹ K. Olechnowski, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000.

² A. Bańka, *Psychologia pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

Satysfakcja z pracy, zwana też satysfakcją zawodową, jest stanem subiektywnym, ta sama bowiem sytuacja dla jednej osoby może być źródłem pozytywnej energii, entuzjazmu czy motywacji, a dla drugiej – przyczyną niezadowolenia. Jest ona uzależniona od tego, jak jednostka postrzega, ocenia i wartościuje sytuację pracy, i czego oczekuje w związku z wykonywaniem zadań. Można zatem przyjąć, że satysfakcja to podmiotowo zróżnicowany stan emocjonalny, powstały w wyniku wykonywania określonych zadań, czynności przez dłuższy czas, urzeczywistniania swych potrzeb, aspiracji, planów i dążeń życiowych oraz pełnienia ról zawodowych. Stan ten może przybierać różne nasilenie, od skrajnie negatywnego poprzez umiarkowany, aż do skrajnie pozytywnego.

Podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań uczyniliśmy satysfakcję zawodową nauczycieli określaną często satysfakcją z pracy, zadowoleniem z pracy. Podejmując rozważania o satysfakcji zawodowej nauczycieli, przyjmujemy, że satysfakcja (zadowolenie) to postawa, w której przejawia się emocjonalny i behawioralny stosunek do zawodu nauczycielskiego i poszczególnych składników działań pedagogicznych oraz obowiązujących przepisów określających funkcjonowanie polskiego systemu edukacyjnego.

Problematyka satysfakcji, chociaż od wielu lat była przedmiotem badań (początki sięgają lat trzydziestych ubiegłego wieku)³, jest wciąż aktualna, gdyż zjawisko to uwarunkowane jest sytuacją psychospołeczną pracy i podlega ustawicznym zmianom. Duży wpływ na postawę nauczycieli wobec pracy mają dokonujące się w ostatnich latach gwałtowne zmiany w polskiej edukacji. Od satysfakcji w dużym stopniu zależy funkcjonowanie nauczyciela w różnych warunkach społecznych oraz zachowanie i efekty pracy ucznia. Satysfakcja z pracy wpływa na ogólne samopoczucie jednostki, dodaje wigoru, sprzyja kreatywności, tworzeniu przyjemnego klimatu psychicznego w miejscu pracy, umożliwia odczucie spełnienia, uznania i sukcesu w sferze zawodowej. Jest jednym z warunków zdrowia psychicznego i sukcesu zawodowego.

Celem badań jest poznanie poziomu satysfakcji nauczycieli z pracy pedagogicznej i ukazanie jego uwarunkowań. Planując badania, sformułowaliśmy dwa problemy:

1. Jaki jest ogólny poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli?
2. Jakie aspekty pracy zawodowej nauczycieli są źródłem zadowolenia i niezadowolenia.

³ Zagadnienie satysfakcji z pracy stanowi jeden z często opisywanych i badanych (głównie przez naukowców z dziedziny organizacji i zarządzania) problemów. Mało jest opracowań ukazujących satysfakcję z pracy zawodowej nauczycieli.

Jako zmienne różnicujące odpowiedzi na te pytania przyjęliśmy płeć oraz długość stażu pracy pedagogicznej.

Aby zrealizować przedstawiony cel i udzielić odpowiedzi na postawione pytanie, przeprowadzono badania z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, którego techniką była ankieta audytoryjna, a narzędziem specjalnie skonstruowany do celu realizowanego projektu badawczego kwestionariusz ankiety.

Badaniami objęto 598 nauczycieli czynnych zawodowo, w tym 478 kobiet (79,9%) i 120 mężczyzn (20,1%). Prowadzono je głównie wśród słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestniczących w różnych formach doskonalenia pedagogicznego w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu. Wśród badanych znaleźli się przedstawiciele różnych typów szkół masowych województwa opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego, a nawet małopolskiego, podkarpackiego i mazowieckiego. Przeważały respondenci i respondenci ze stażem pracy w zawodzie nauczyciela 1–5 lat (26,0%). Drugą grupę pod względem liczebności stanowiły kobiety ze stażem 6–10 lat (21,1%), kolejną – ze stażem 11–20 lat (29,1%). Ostatnią stanowili badani powyżej 20 lat pracy (23,8%).

Wyniki badań

Nauczycieli można podzielić na usatysfakcjonowanych pracą pedagogiczną, w umiarkowanym stopniu usatysfakcjonowanych i nieusatysfakcjonowanych.

Zazwyczaj w opracowaniach naukowych dostrzega się zależność pomiędzy satysfakcją z pracy a wiekiem pracownika; młodszy z reguły osiąga mniejszą satysfakcję. Wyższy poziom satysfakcji pracowników dłużej pracujących w zawodzie może wynikać z ich większego doświadczenia, rozwoju profesjonalnych kompetencji i wyższego uznania ze strony przełożonych. Poziom satysfakcji został określony w oparciu o czynnik emocjonalny (zadowolenie z miejsca pracy z punktu widzenia realizacji własnych potrzeb, celów i wartości) oraz czynniki behawioralne (chęć ponownego wyboru zawodu nauczyciela, polecenie wyboru zawodu nauczyciela innym osobom oraz stosunek do zmiany zawodu). Na podstawie odpowiedzi na postawione pytania przy wykorzystaniu pięciopunktowej skali: „w pełni zadowolony” (tak), „raczej zadowolony” (raczej tak), „raczej niezadowolony” (raczej nie), „niezadowolony” (nie), „trudno mi powiedzieć” – określiliśmy ogólny poziom satysfakcji. Jej wskaźnikiem jest średnia procentowa uzyskana z sumy odpowiedzi przy wykorzystaniu poszczególnych przedziałów skali w badanej populacji. Średnia odpowiedzi dwóch najwyższych stopni skali wskazuje na wysoki poziom satysfakcji, odpowiedzi „raczej niezadowolony” i „niezadowolony” – na niski. Brak zdania lub trudności w zajęciu określonego stanowiska zakwalifikowano do przeciętnego poziomu satysfakcji. Tak rozumiana satysfakcja wskazuje na postawę wobec zawodu rozumianą jako

zbiór przekonań i opinii na temat wykonywanej pracy. Z danych zamieszczonych w tabeli 1. wynika, że ponad 50% nauczycieli deklaruje zadowolenie z obranej drogi zawodowej, ale zdecydowanie zadowolonych jest mniej niż „raczej zadowolonych”. Odsetek deklarujących zadowolenie zmienia się wraz z długością stażu pracy pedagogicznej.

Tabela 1. Ogólny poziom satysfakcji nauczycieli z pracy zawodowej z uwzględnieniem długości stażu pracy pedagogicznej (w procentach)

Poziom satysfakcji	Staż pracy zawodowej				Razem N=598
	do 5 lat n=156	6–10 n=126	11–20 n=174	20 i więcej n=142	
Bardzo wysoki	40,0	20,2	19,7	24,3	22,0
Wysoki	38,8	30,4	24,3	22,0	28,9
Niski	18,6	27,1	26,1	20,1	22,3
Bardzo niski	9,6	13,4	17,6	18,1	15,2
Nieokreślony	9,0	8,9	12,3	15,5	11,6

Źródło: badania własne.

W pierwszych pięciu latach pracy aż 62% badanych doświadcza wysokiego poziomu satysfakcji zawodowej, przy czym po 20 latach pracy już tylko 46%. Wyniki przez nas uzyskane wskazują na zupełnie inny obraz tego stanu rzeczy niż doniesienia z wielu badań, ale niezwiązanych z pracą edukacyjną⁴. Wysoki wynik satysfakcji zawodowej w pierwszych latach pracy można uznać za typowy dla zawodu nauczyciela. Wynika on z wysokiej fascynacji zawodem, gdyż wszystko, co obserwuje i czyni, jest nowym, ciekawym doświadczeniem. Nauczyciel fascynuje się pracą, przejawia duże zaangażowanie w przebieg wszelkich czynności, odkrywa swoje zdolności i umiejętności pedagogiczne, jest pełen energii, optymizmu, entuzjazmu.

⁴ Zależność między wiekiem a satysfakcją z pracy jest jedną z najlepiej zbadanych. Można zaobserwować liniowy wzrost zadowolenia z pracy wraz z wiekiem pracowników. Generalnie, osoby młodsze osiągają mniejszą satysfakcję z pracy. Prawdopodobnie wynika to z niemożności samorealizacji i „trudności w otrzymywaniu w pierwszej pracy odpowiednio wymagających i ciekawych zadań”. Natomiast osoby z dłuższym stażem mają więcej doświadczenia i kompetencji, cieszą się też większym zaufaniem przełożonych. Zależność między zadowoleniem z pracy a wiekiem może też przebiegać parabolicznie, U-kształtnie. „Zgodnie z nielinearnym przebiegiem satysfakcji z pracy w czasie, początkowy wysoki poziom satysfakcji charakterystyczny dla pracowników w wieku około 20 lat obniża się gwałtownie do najniższego poziomu w wieku lat 30, by następnie stopniowo wzrastać i osiągać maksymalne wartości w wieku średnim” (<http://archiwum.nf.pl/28413-od-satysfakcji-do-motywacji-i-odwrotnie/> [dostęp: 11.03.2015]). L. Golińska zauważyła, że pracownicy poniżej 34 roku życia, pomimo odczuwanego przeciążenia pracą, byli z niej bardziej zadowoleni niż osoby powyżej 35 roku życia. Zadowolenie z pracy wzrasta ponownie w starszej grupie wiekowej (powyżej 50 lat i więcej). Może ono być wynikiem progresu w karierze zawodowej (L. Golińska, *Pracoholizm. Uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008, s. 53).

Poszukując zmiennych różnicujących badanych nauczycieli z punktu widzenia niezadowolenia z pracy, stwierdzamy, że jest ono zależne od stażu pracy zawodowej, a tym samym od wieku badanych. Wśród nauczycieli ze stażem do pięciu lat deklaruje go około 10%, przy czym odsetek niezadowolonych sukcesywnie wzrasta. W grupie stażu ponad 20 lat brak satysfakcji z pracy ujawnia 18% badanych. Obniżenie się poziomu satysfakcji wraz z upływem lat pracy ma swoje uzasadnienie w zwiększającym się wraz wiekiem poczuciem przeciążenia i wzrastającym stopniem wypalenia zawodowego⁵. Można go też tłumaczyć zjawiskiem dehumanizacji przejawiającej się tym, że „początkowa sympatia dla podopiecznych ustępuje pola emocjonalnemu dystansowaniu czy wręcz uczuciowej pogardzie”⁶. Okazuje się, że dla wielu nauczycieli wraz z upływem czasu praca staje się coraz większym obciążeniem, zwłaszcza gdy dochodzą do nich objawy fizycznego i psychicznego przemęczenia. Przyczyną obniżającej się satysfakcji „jest między innymi fakt, że sukcesy wychowawcze zajmują coraz częściej miejsce marginalne, a zdecydowaną większość uwagi współczesnego nauczyciela pochłaniają, co widać na przykład w doniesieniach medialnych, trudności i niepowodzenia w pracy z dziećmi i młodzieżą”⁷. Niezadowolenie z wybranej drogi może przekładać się nie tylko na indywidualną jakość życia i zdrowie nauczycieli, ale również na jakość pracy dydaktycznej i relacje w różnych układach podmiotowych.

Tabela 2. Ogólny poziom satysfakcji kobiet i mężczyzn z pracy zawodowej (w procentach)

Poziom satysfakcji	Kobiety n = 478	Mężczyźni n = 120	Razem N = 598
Bardzo wysoki	24,6	17,1	22,0
Wysoki	27,7	24,4	28,8
Niski	22,8	29,2	22,4
Bardzo niski	14,8	16,3	15,2
Nieokreślony	10,1	13,0	11,6

Źródło: badania własne.

Zadowolenie z pracy może być uwarunkowane różnymi zmiennymi. Najczęściej w badaniach naukowych rozpatrywaną zmienną jest płeć, ale nie ustalono w sposób jednoznaczny przewagi mężczyzn nad kobietami. Ten problem interesował nas w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego. Wyniki badań zamieszczamy w tabeli 2. Okazuje się, że wiek wyraźniej różnicuje postawy nauczycieli

⁵ S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Kraków 2014.

⁶ R. Kretschmann, *Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki*, [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann i in., Gdańsk 2003, s. 17.

⁷ B. Bajcer, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk 2011, s. 16.

niż płeć. Kobiet niezadowolonych z pracy jest 38%, a mężczyzn o 7% więcej. Kobiety jednak w wyższym odsetku są bardziej zadowolone z zawodu niż mężczyźni. Świadczą o tym również odpowiedzi badanych przy wykorzystaniu najwyższych i najniższych stopni skali.

Nie zauważa się różnic w deklarowaniu zdecydowanego niezadowolenia, ale w przypadku pełnego zadowolenia, kobiety o ponad 7% przewyższają mężczyzn. Wynika to z tego, że kobiety na ogół mają mniejsze oczekiwania w stosunku do różnych aspektów pracy niż mężczyźni. Ponadto kobiety, jak wynika z badań A. Prokopczuk⁸, częściej marzyły o tym, aby zostać nauczycielkami (34,4%) niż mężczyźni (21,1%). Odpowiedź, że praca w szkole jest odpowiednim zajęciem, wskazało 50,9% spośród ankietowanych kobiet oraz 49,6% spośród badanych mężczyzn.

Przedstawiony przez nas obraz satysfakcji zawodowej nie jest tak optymistyczny, jak pokazały badania przeprowadzone przez naukowców z Zakładu Psychologii Zarządzania i Zachowań Konsumenckich Politechniki Wrocławskiej, dotyczące funkcjonowania pracowników w zawodach z misją społeczną. Z ich badań – przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – wynika, że poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu, pomimo zastrzeżeń do wysokości zarobków, jest wśród nauczycieli wysoki. Ponadto poziom satysfakcji nauczycieli okazał się wyższy niż w przypadku innych profesji. Większość ankietowanych jest zadowolona z wyboru zawodu i odczuwa satysfakcję z wykonywanych obowiązków. Nauczyciele wysoko oceniają zakres wykonywanych obowiązków, relacje ze współpracownikami oraz możliwości rozwoju. Kluczem do osiągnięcia satysfakcji są: pasja, z jaką wykonują pracę, przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne i psychologiczne, pozytywne podejście do życia i wychowanków oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem⁹. Potwierdzają to również badania zadowolenia ze swojego miejsca zatrudnienia pracowników różnych branż. Zgodnie z nimi nauczyciele uważani są za najbardziej zadowoloną grupą pracowników w Polsce (najmniej satysfakcji z pracy odczuwają rolnicy, leśnicy i rybacy)¹⁰. Świadczy o tym między innymi to, że ponad $\frac{3}{4}$ osób zatrudnionych w branży edukacyjnej poleciłoby innym ludziom pracę w tym sektorze. 89% nauczycieli twierdzi, że ponownie ubiegałoby się o swoje stanowisko. Ponadto badania wykazały, że nauczyciele z dużym zaangażowaniem wykonują swoje obowiązki zawodowe.

Z innych badań wynika, że polscy nauczyciele dostrzegają wiele minusów pracy w swym zawodzie, ale należą do grupy najbardziej zadowolonych z pracy

⁸ A. Prokopczuk, *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2012, 5 (118).

⁹ *Polscy nauczyciele lubią swój zawód*, <http://www.ps.org.pl/artykuly/pokaz/140/polscy-nauczyciele> [dostęp: 15.02.2013].

¹⁰ <http://www.hotmoney.pl/nabiezaco/Polscy-nauczyciele-sa-najbardziej-zadowoleni-znbspprac-a13949> [dostęp: 22.03.2015].

zawodowej. Wartość indeksu dla sektora edukacji osiągnęła 80 punktów przy średniej dla wszystkich branż w Polsce 52 punkty. O zadowoleniu nauczycieli z pracy edukacyjnej świadczy wspomniany już fakt, że 89% badanych ponownie wybrałaby zawód nauczyciela¹¹.

Charakterystyka komponentów ogólnego poziomu satysfakcji zawodowej nauczycieli

Wyżej przedstawiliśmy ogólny poziom satysfakcji, który został określony na podstawie czterech pytań. Obecnie przedstawimy kolejno szczegółowe odpowiedzi na te pytania. Aby przekonać się, czy nauczyciele są zadowoleni z pracy i czy mają możliwość realizowania w niej własnych potrzeb, celów i wartości, zadano im pytanie, z możliwością ustosunkowania się przy wykorzystaniu skali: „w pełni zadowolona/y”, „raczej zadowolona/y”, „raczej niezadowolona/y”, „niezadowolona/y”, „trudno mi odpowiedzieć”. Wyniki uzyskanych odpowiedzi ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Zadowolenie z pracy z punktu widzenia realizacji własnych potrzeb, celów i wartości z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej

Stopień zadowolenia	Staż pracy zawodowej								Razem N=598	
	do 5 lat n=156		6–10 n=126		11–20 n=174		20 i więcej n=142			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
W pełni zadowoleni	44	28,2	28	22,2	39	22,4	38	26,7	149	24,9
Zadowoleni	52	33,4	41	32,6	41	23,6	39	27,5	173	28,9
Raczej niezadowoleni	40	25,6	31	24,6	50	28,7	26	18,3	147	24,6
Niezadowoleni	12	7,7	15	11,9	24	13,8	21	14,8	72	12,1
Brak stanowiska	8	5,1	11	8,7	20	11,5	18	12,7	57	9,5

Źródło: badania własne.

Analizując wskaźniki liczbowe i procentowe ilustrujące ustosunkowanie się nauczycieli do możliwości realizowania własnych potrzeb, celów i wartości poprzez pracę, zauważamy pewne zróżnicowanie postaw wynikające ze zmiennej stażu pracy, a zarazem wieku badanych. Najmłodszy w ponad 60% udzielili odpowiedzi potwierdzających zadowolenie z osiągnięć w tym zakresie. Po pięciu latach doświadczeń opinie nauczycieli ulegają nieznacznym zmianom. Odse-

¹¹ *Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy*, <http://www.hotmoney.pl/Polscy-nauczyciele-sa-najbardziej-zadowoleni-z-pracy/> [dostęp 12.03.2013].

tek deklarujących zadowolenie z możliwości realizowania własnych potrzeb, celów i wartości obniża się, przy czym po 20 latach pracy nieznacznie wzrasta, nie osiągając jednak poziomu nauczycieli z najkrótszym stażem pracy zawodowej. Odsetek zdecydowanie niezadowolonych wzrasta wraz z rosnącym stażem pracy. W grupie nauczycieli najstarszych jest dwukrotnie wyższy niż wśród najmłodszych. Prawie co czwarty badany nauczyciel deklaruje umiarkowane niezadowolenie, przy czym odsetek „raczej niezadowolonych” zmniejsza się wraz ze wrastającym stażem pracy zawodowej.

Tabela 4. Poziom zadowolenia z pracy z punktu widzenia realizacji własnych potrzeb, celów i wartości z uwzględnieniem zmiennej płci

Stopień zadowolenia	Kobiety n = 478		Mężczyźni n = 120		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%
W pełni zadowoleni	123	25,7	26	21,7	149	24,9
Zadowoleni	136	28,4	37	30,8	173	28,9
Raczej niezadowoleni	121	25,3	26	21,7	147	24,6
Niezadowoleni	54	11,3	18	15,0	72	12,1
Brak stanowiska	44	9,2	13	10,8	57	9,5

Źródło: badania własne.

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 4. wskazują, że w zasadzie nie ma istotnych różnic w zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy między nauczycielami i nauczycielkami. Zauważa się jedynie większe zróżnicowanie w stopniowaniu tego stanu, wyższy bowiem odsetek mężczyzn jest „raczej zadowolonych” niż „w pełni zadowolonych”; w przypadku kobiet różnice te są minimalne. Odsetek zadowolonych kobiet przewyższa odsetek niezadowolonych o 17%, a mężczyźni blisko o 16%. Kobiety pracę w szkole uznają za bardziej atrakcyjną, satysfakcjonującą, gdyż stosunkowo łatwo jest pogodzić ją z pełnieniem obowiązków domowych i sprawowaniem opieki nad własnymi dziećmi¹².

Częstkowym wskaźnikiem ogólnej satysfakcji zawodowej jest deklaracja ponownego wyboru zawodu nauczycielskiego (tabela 5.). Skierowane do na-

¹² Z sondażu prowadzonego wśród polskich pracowników, zlecanego przez Great Place to Work, wynika, że kobiety częściej od mężczyzn doceniają społeczne zaangażowanie firmy, dobre relacje z kolegami w pracy oraz darzą kierownictwo większym zaufaniem. Częściej wierzą, że ich praca znaczy coś więcej niż tylko „zwykajna” praca, czyli taka, która przynosi jedynie gratyfikację finansową. Liczy się bowiem także misja pracy, czyli jej szczególne znaczenie dla realizacji interesów społecznych, potrzeb środowiska i budowania relacji z różnymi grupami. Kobiety bardziej niż mężczyźni na stabilizacji i długotrwałym zatrudnieniu w tym samym miejscu; 57% kobiet chciałoby pracować w zatrudniających je organizacjach przez długi czas, a w przypadku mężczyzn ten odsetek wynosi 52%, czyli o 5 punktów procentowych mniej; http://www.pracaizdrowie.com.pl/images/pdf_wydania/praca_i_zdrowie_5.2015.pdf, [dostęp 2.10.2015].

uczycieli pytanie o charakterze kontrolnym brzmiało: „Gdyby Pan/i miał/a możliwość ponownego wyboru zawodu, czy wybrałby/wybrałaby ponownie zawód nauczyciela?”. W tym przypadku pozytywną deklarację złożyło aż 75% nauczycieli, przy czym połowa z nich, udzielając odpowiedzi, posłużyła się skalą „raczej tak”. Najwięcej pozytywnych odpowiedzi (86%) wskazali nauczyciele pracujący do pięciu lat w zawodzie. W pozostałych grupach stażu pracy odsetek deklarujących ponowny wybór profesji nauczyciela utrzymuje się mniej więcej na takim samym poziomie, ale jest prawie o 15% mniejszy. Więcej negatywnych odpowiedzi odnotowaliśmy wśród nauczycieli o stażu pracy 10–20 lat.

Tabela 5. Deklarowanie ponownego wyboru zawodu nauczyciela z uwzględnieniem długości stażu pracy zawodowej

Ponowny wybór zawodu	Staż pracy zawodowej								Razem N = 598	
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	64	41,0	46	36,5	60	34,5	62	43,7	232	38,8
Raczej tak	70	44,9	44	34,9	60	34,5	44	31,0	218	36,5
Raczej nie	10	6,4	14	11,1	38	21,8	14	9,9	76	12,7
Nie	4	2,6	16	12,7	6	3,5	8	5,6	34	5,7
Brak zdecydowania	8	5,1	6	4,8	10	5,7	14	9,9	38	6,3

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Deklarowanie ponownego wyboru zawodu nauczyciela kobiet i mężczyzn

Ponowny wybór zawodu	Kobiety n = 478		Mężczyźni n = 120		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%
Tak	202	42,3	30	25,0	232	38,8
Raczej tak	180	37,7	38	31,7	218	36,5
Raczej nie	38	7,9	38	31,7	76	12,7
Nie	24	5,0	10	8,3	34	5,7
Brak zdecydowania	34	7,1	4	3,3	38	6,3

Źródło: badania własne.

Gotowość do ponownego wyboru zawodu nauczyciela jest znacznie wyższa wśród kobiet niż mężczyzn (tabela 6.). Kobiety w 80% ponownie wybrałyby zawód obecnie wykonywany, a mężczyźni tylko w 56%. Deklarację ponownego wyboru zawodu złożyła znacznie większa liczba badanych niż zadowolonych z zawodu. Choć wśród mężczyzn niezadowolony z zawodu ujawniło prawie 37%, to nieco większy odsetek (40%) nie zadeklarował ponownego jego wybo-

ru. Sytuacja ta nieco inaczej kształtuje się w grupie kobiet. Tu niezadowolonych z zawodu było 36%, a nie wybrałoby go już tylko 13%.

Tak wysoki odsetek nauczycieli zadowolonych z zawodu i deklarujących ponowny jego wybór wskazuje na wysoką identyfikację z zawodem i traktowanie profesji nauczycielskiej jako powołanie. Identyfikacja jest ważna, gdyż gwarantuje powodzenie w pracy pedagogicznej.

Kontrolny charakter miały dwa kolejne pytania szczegółowe. Pierwsze odnosiło się do rekomendowania zawodu nauczyciela innym osobom i brzmiało: „Czy poleciłby/ poleciłaby Pan/i wybór zawodu nauczyciela swoim dzieciom lub innym bliskim osobom?”. W tym przypadku większość badanych (52%) odpowiedziała „nie” i „raczej nie”, chociaż w poprzednim pytaniu takich odpowiedzi było niewiele. Liczba odpowiedzi negatywnych zwiększa się wraz z rosnącym stażem pracy zawodowej (tabela 7.) – w grupie z najdłuższym stażem pracy takich odpowiedzi udzieliło 63%, a z najkrótszym tylko 32%, i co ciekawe, owa liczba jest znacznie wyższa w grupie kobiet (54%) niż w grupie mężczyzn (48%) – tabela 8.

Tabela 7. Rekomendowanie wyboru zawodu nauczyciela innym osobom z uwzględnieniem długości stażu pracy zawodowej

Polecenie wyboru zawodu innym	Staż pracy zawodowej								Razem N= 598	
	do 5 lat n= 156		6–10 n= 126		11–20 n= 174		20 i więcej n= 142			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	28	17,9	16	12,7	20	11,5	18	12,7	82	13,7
Raczej tak	62	39,8	30	23,8	28	16,1	18	12,7	138	23,1
Raczej nie	28	17,9	38	30,2	54	31,0	44	31,0	164	27,4
Nie	22	14,1	30	23,8	52	29,9	46	32,4	150	25,1
Brak zdecydowania	16	10,3	12	9,5	20	11,5	16	11,2	64	10,7

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Rekomendowanie wyboru zawodu nauczyciela innym osobom z uwzględnieniem zmiennej płci

Polecenie wyboru zawodu innym	Kobiety n=478		Mężczyźni n=120		Razem N=598	
	L	%	L	%	L	%
Tak	66	13,8	16	13,3	82	13,7
Raczej tak	108	22,6	30	25,0	138	23,1
Raczej nie	130	27,2	34	28,4	164	27,4
Nie	126	26,4	24	20,0	150	25,1
Brak zdecydowania	48	10,0	16	13,3	64	10,7

Źródło: badania własne.

Drugie pytanie miało następującą treść: „Gdyby Pan/i miał/miała możliwość podjęcia innej pracy, czy skorzystałby/skorzystałaby z takiej propozycji?”. Na to pytanie odpowiedzi „tak” i „raczej tak” udzieliło 42% ankietowanych, „raczej nie” i „nie” tylko 37% (tabela 9.). W tej grupie było nieco więcej nauczycieli młodych niż starszych. Zaskakuje też stosunkowo wysoki odsetek wypowiedzi nauczycieli, którzy przepracowali ponad 20 lat w zawodzie nauczyciela, albowiem prawie 41% deklaruje chęć ucieczki z zawodu, a tylko 31% zdecydowało się pozostać w zawodzie. Z badań M.K. Grzegorzewskiej wynika, że 33% nauczycieli zastanawiało się nad zmianą zawodu, uzasadniając to niskimi zarobkami, stresującą atmosferą pracy i poczuciem niedoceny przez otoczenie, w szczególności przez dyrektora i rodziców¹³.

Tabela 9. Deklarowanie zmiany pracy z uwzględnieniem stażu pracy zawodowej

Deklaracje zmiany pracy	Staż pracy zawodowej								Razem N = 598	
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	20	12,8	18	14,3	40	23,0	28	19,7	106	17,7
Raczej tak	38	24,3	40	31,7	40	23,0	30	21,1	148	24,7
Raczej nie	58	37,2	38	30,2	40	23,0	24	16,9	160	26,8
Nie	14	9,0	12	9,5	18	10,3	20	14,1	64	10,7
Brak zdecydowania	26	16,7	18	14,3	36	20,7	40	28,2	120	20,1

Źródło: badania własne.

Tabela 10. Deklarowanie zmiany pracy z uwzględnieniem zmiennej płci

Rodzaj odpowiedzi	Kobiety n = 478		Mężczyźni n = 120		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%
Tak	80	16,7	26	21,7	106	17,7
Raczej tak	106	22,2	42	35,0	148	24,7
Raczej nie	148	31,0	12	10,0	160	26,8
Nie	54	11,3	10	8,3	64	10,7
Brak zdecydowania	90	18,8	30	25,0	120	20,1

Źródło: badania własne.

Rozkład odpowiedzi na pytanie o chęć zmiany pracy okazał się bardziej zróżnicowany w obrębie płci (tabela 10.). Mężczyźni, gdyby nadarzyła się moż-

¹³ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006, s. 126.

liwość zmiany pracy, z takiej okazji skorzystaliby prawie w 57%, a brak zdecydowania w tym względzie ujawnił co czwarty badany. Kobiety są zdecydowane zmienić pracę w 38%. Również w badaniach A. Prokopczuk¹⁴ kobiety (48,3%) rzadziej podkreślały zamiar zmiany zawodu niż mężczyźni (62,4%), również więcej mężczyzn niż kobiet miało zamiar zmienić swój zawód.

Satysfakcja jako subiektywny stan zadowolenia

Praca dla wielu ludzi nabiera bardzo różnego znaczenia, każdy bowiem dostrzega w niej inne wartości. To, co jednego satysfakcjonuje, dla drugiego nie jest ważne i znaczące. „Dla jednych źródłem zadowolenia i przyjemności może być dokładnie taka sama sytuacja, która dla innych jest poważną przyczyną poczucia przykrości i niezadowolenia”¹⁵. Zadowolenie przybiera więc wymiar subiektywny. W dużym stopniu zależy od reaktywności i wartości stymulacyjnej pracy. Osoby niskoreaktywne wyposażone są w fizjologiczny mechanizm tłumienia stymulacji, co sprawia, że reagują na bodźce słabiej niż osoby wyposażone w mechanizm wzmacniania stymulacji, a więc wysokoreaktywne. Reaktywność wyznacza poziom aktywacji i pobudzenia emocjonalnego na bodźce¹⁶. U osób o wysokiej reaktywności bodźce wywołują wyższy poziom aktywacji i pobudzenia emocjonalnego niż u osób o niskiej reaktywności. Osoby o różnej reaktywności regulują dopływ stymulacji do organizmu wielkością poziomu aktywności. Ludzie niskoreaktywni są bardziej aktywni, natomiast osoby wysokoreaktywne przejawiają obniżoną aktywność¹⁷. Ponieważ cechy temperamentalne, w porównaniu z innymi właściwościami osobowości, należą do najbardziej stałych, należy przypuszczać, że postrzeganie sytuacji pracy i postawa wobec niej będą w dużym stopniu indywidualnie zróżnicowane.

Kolejnym krokiem będzie zatem przedstawienie aspektów pracy odnoszących się do tego samego zjawiska, budzących u jednych nauczycieli zadowolenie, u innych zaś niezadowolenie, najpierw dla ogółu badanych, a następnie z uwzględnieniem zmiennej płci (tabele 11–13).

Z analizy wskaźników procentowych zamieszczonych w tabeli 11. wynika, że liczba aspektów pracy o znaku ujemnym przewyższa liczbę aspektów o znaku dodatnim. Dominującymi czynnikami powodującymi niezadowolenie okazały się: niepewność zatrudnienia, brak możliwości awansu, zarobki nieadekwatne do wykształcenia, ograniczanie samodzielności i nieodpowiednie fizyczne warunki pracy. Wśród dominujących aspektów pracy o znaku dodatnim wymienione

¹⁴ A. Prokopczuk, dz. cyt.

¹⁵ L. Mellibruda, *Praca – zdrowie – satysfakcja*, „Remedium” 1998, nr 9, s. 21.

¹⁶ A.M. Zalewska, *Zadowolenie z pracy w zależności od reaktywności i wartości stymulacyjnej pracy*, „Przegląd Psychologiczny” 2006, t. 49, nr 3, s. 293.

¹⁷ J. Strelau, *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978.

zostały: dogodny czas pracy, możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju, i z niewielką przewagą – przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy.

Tabela 11. Aspekty pracy wpływające na subiektywny stan zadowolenia badanych nauczycieli

Aspekty pracy wpływające na zadowolenie	Odsetek badanych	Odsetek badanych	Aspekty pracy wpływające na niezadowolenie
Staż zatrudnienia	29,1	46,5	Niepewność zatrudnienia
Możliwość awansu	9,4	15,1	Brak szans na awans
Stosunkowo dobre wynagrodzenie	22,7	34,4	Zarobki nieadekwatne do wykształcenia
Przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy	20,4	17,4	Niewłaściwe relacje koleżeńskie
Dogodny czas pracy	33,3	12,7	Niedogodne godziny pracy
Możliwość podejmowania decyzji w wielu sprawach	6,3	12,4	Ograniczenie samodzielności
Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju	19,4	9,4	Brak możliwości podnoszenia kwalifikacji
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	2,3	13,4	Nieodpowiednie fizyczne warunki pracy

Źródło: badania własne.

Tabela 12. Aspekty pracy wpływające na subiektywny stan zadowolenia badanych nauczycieli z uwzględnieniem najdłuższego i najkrótszego stażu pracy

Aspekty pracy wpływające na zadowolenie	Odsetek badanych		Odsetek badanych		Aspekty pracy wpływające na niezadowolenie
	Staż 1–5 lat	Staż 20+	Staż 1–5 lat	Staż 20+	
Wyszczególnienie					Wyszczególnienie
Staż zatrudnienia	34,6	23,9	56,4	36,6	Niepewność zatrudnienia
Możliwość awansu	16,7	2,8	7,7	22,5	Brak szans na awans
Stosunkowo dobre wynagrodzenie	19,2	22,5	35,9	43,7	Zarobki nieadekwatne do wykształcenia
Przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy	28,2	15,5	20,5	15,5	Niewłaściwe relacje koleżeńskie
Dogodny czas pracy	24,4	33,8	6,4	9,9	Niedogodne godziny pracy
Możliwość podejmowania decyzji w wielu sprawach	7,7	4,2	17,9	9,8	Ograniczenie samodzielności
Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju	26,9	42,2	3,8	4,2	Brak możliwości podnoszenia kwalifikacji
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	2,6	2,8	6,4	16,9	Nieodpowiednie fizyczne warunki pracy

Źródło: badania własne.

Tabela 13. Aspekty pracy wpływające na subiektywny stan zadowolenia badanych nauczycieli z uwzględnieniem zmiennej płci

Aspekty pracy wpływające na zadowolenie			Aspekty pracy wpływające na niezadowolenie		
Wyszczególnienie	Odsetek badanych		Odsetek badanych		Wyszczególnienie
	K	M	K	M	
Stażność zatrudnienia	28,9	30,0	46,4	46,6	Niepewność zatrudnienia
Możliwość awansu	9,2	10,0	16,7	8,3	Brak szans na awans
Stosunkowo dobre wynagrodzenie	23,4	20,0	29,3	55,0	Zarobki nieadekwatne do wykształcenia
Przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy	20,9	18,3	18,0	15,0	Niewłaściwe relacje koleżeńskie
Dogodny czas pracy	33,3	33,3	15,5	1,7	Niedogodne godziny pracy
Możliwość podejmowania decyzji w wielu sprawach	6,7	5,0	15,5	—	Ograniczenie samodzielności
Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju	18,8	21,7	4,5	—	Brak możliwości podnoszenia kwalifikacji
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	2,1	3,4	16,3	1,6	Nieodpowiednie fizyczne warunki pracy

Źródło: badania własne.

Zestawiając średnie procentowe obliczone dla ośmiu przeciwstawnych czynników określających postawy pozytywne i negatywne badanych kobiet i mężczyzn (tabela 13.), zauważamy, że kobiety w wyższym odsetku (20,3%) niż mężczyźni (16%) ujawniają postawy negatywne. W ocenie pozytywnych aspektów pracy istnieje wysoka zgodność postaw kobiet i mężczyzn.

Analizując ustosunkowanie się badanych nauczycieli do tych samych składników pracy, stwierdzamy, iż przyczyną ich niezadowolenia jest niepewność zatrudnienia oraz zarobki nieadekwatne do wykształcenia. Ponadto kobiety częściej niż mężczyźni są niezadowolone z fizycznych warunków pracy oraz niemożności podejmowania decyzji w wielu sprawach związanych z pracą edukacyjną. Wśród czynników wyzwalających pozytywne stany emocjonalne badani (zarówno kobiety, jak i mężczyźni) wymienili tylko dogodny czas pracy. Kobiety bardziej niż mężczyźni usatysfakcjonowane są klimatem psychicznym panującym w środowisku pracy, mężczyźni zaś możliwością własnego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji.

Podsumowanie wyników badań

Badania wykazały, że ponad 50% nauczycieli jest zadowolonych z obranej drogi zawodowej. Odsetek deklarujących zadowolenie jest zróżnicowany

w grupie kobiet i mężczyzn, i zmienia się wraz z długością stażu pracy pedagogicznej.

Z przedstawionych rezultatów badań wynika, że chęć ponownego wyboru zawodu nauczyciela występuje częściej (75%) niż chęć pozostania w nim na stałe (37%). Odsetek badanych deklarujących zmianę pracy odpowiada odsetkowi osób, które nie polecałyby wyboru zawodu swoim dzieciom lub innym bliskim osobom oraz niezadowolonym z pracy edukacyjnej. W grupie nauczycieli z najkrótszym stażem pracy wyższy odsetek badanych (86%) deklaruje ponowny wybór zawodu niż jest zadowolonych z pracy (61%), ale mniejszy odsetek (9%) nie wybrałby ponownie profesji nauczyciela niż odsetek badanych niezadowolonych z pracy (33%). Mniejszy jest również odsetek takich, którzy poleciliby innym wybór zawodu (37%) niż stwierdzających zadowolenie z pracy w swym zawodzie. Odsetek deklarujących pozostanie w zawodzie jest wyższy (46%) niż deklarujących zamiar polecenia wyboru zawodu nauczyciela innym osobom (37%). Wśród badanych z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej chęć zmiany pracy deklaruje większy odsetek (41%) niż jest z niej niezadowolonych (35%). Nie poleciliby pracy nauczycielskiej dwukrotnie więcej (63%) badanych niż jest niezadowolonych z niej. Zmianę pracy deklaruje więcej (41%) niż jest z niej niezadowolonych (33%). Ponownie wybrałoby zawód trzykrotnie więcej osób niż poleciliby go innym, i więcej niż jest zadowolonych z pracy.

Trzykrotnie mniej kobiet (13%) nie wybrałoby pracy w zawodzie nauczyciela niż jest z niej niezadowolonych (37%). Ponownie wybrałoby profesję nauczycielską więcej kobiet (80%) niż chciałoby zmienić obecny zawód (37%). Taki sam odsetek badanych kobiet (37%) jest niezadowolonych z pracy, co deklaruje możliwość zmiany pracy. Dwukrotnie więcej kobiet wybrałoby ponownie zawód niż poleciliby go innym. Mężczyźni składający deklarację ponownego wyboru zawodu, w zbliżonym odsetku (57%) potwierdzają fakt zadowolenia z pracy (52%). Wyboru zawodu nauczyciela nie poleciliby innym więcej aktualnie pracujących w tym zawodzie, niż jest niezadowolonych z pracy edukacyjnej (36%), a poleciliby ją mniej (40%) niż jest usatysfakcjonowanych obecną pracą. Mniej też mężczyzn (38%) zachęcałoby najbliższe osoby do wyboru zawodu nauczyciela niż jest z niej zadowolonych (52%). Nieco więcej mężczyzn deklaruje zmianę pracy (57%) niż jest z niej zadowolonych (52%), ale i zarazem mniej nie zmieniliby pracy (18%) niż jest z niej niezadowolonych.

Zadowolenie z pracy jest stanem subiektywnym i może ulegać okresowym wahaniom, zmieniać się w czasie i w przestrzeni. Jednego dnia nauczyciel może być niezadowolony, gdyż rodzic ma do niego pretensję za niewytypowanie dziecka do konkursu szkolnego, innym razem doznaje przyjemnego stanu emocjonalnego, gdyż jego uczeń w olimpiadzie przedmiotowej uzyskał najwyższą liczbę punktów. Pewnego dnia, po rozmowie z dyrektorką, nauczycielka żyje w stresie, obawia się nawet zwolnienia, ale kolejny dzień zmienia stan psychiczny, gdyż ta sama dyrektorka chwali ją za wyczerpujący opis zaistniałej sytuacji

konfliktu między uczniami. Z badań R. Kretschmanna¹⁸ wynika, że największe zadowolenie z zawodu wyrażali ci nauczyciele, którzy przy dużym zaangażowaniu w pracę gotowi byli do pewnych ustępstw wobec systemu szkolnictwa (podporządkowania się programowi nauczania, przestrzegania dyscypliny). Najmniej zadowoleni zaś ci, którzy krytykowali system szkolnictwa i dostrzegali wyłącznie jego represyjny charakter, oraz ci, którzy przy niewielkim zaangażowaniu usiłowali w pełni sprostać wymaganiom tego systemu, bezkrytycznie podchodząc do rzeczywistości.

Ponieważ niezadowolenie pracownika z pracy wpływa negatywnie na jego stan psychiczny, a w konsekwencji na stan zdrowia i efektywność pracy oraz funkcjonowanie organizacji, przełożeni powinni troszczyć się o tworzenie warunków sprzyjających satysfakcji, wykorzystując należycie wszelkie zasoby instytucji, w tym indywidualne zasoby pracownicze. Pracodawcy powinni stworzyć takie warunki pracy, by nauczyciele mogli sobie realizować poprzez pracę, angażując swoje zdolności i umiejętności.

Bibliografia

- Bajcer B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk 2011.
- Bańka A., *Psychologia pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Golińska L., *Pracocholizm. Uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008.
- Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006.
- Korczyński S., *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Kraków 2014.
- Kretschmann R., *Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki*, [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann i in., Gdańsk 2003.
- Kretschmann R., *Jak się zmienić*, [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann i in., Gdańsk 2003.
- Olechnowski K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000.
- Prokopczuk A., *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2012, 5 (118).
- Mellibruda L., *Praca – zdrowie – satysfakcja*, „Remedium” 1998, nr 9, s. 21.
- Zalewska A.M., *Zadowolenie z pracy w zależności od reaktywności i wartości stymulacyjnej pracy*, „Przegląd Psychologiczny” 2006, t. 49, nr 3, s. 293.
- Strelau J., *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978.

¹⁸ R. Kretschmann, *Jak się zmienić*, [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann i inni, Gdańsk 2003, s. 136.

Summary

The level of teachers satisfaction with their educational work

The subject of the article is the teachers' satisfaction with their work. The term satisfaction is often interchangeably used with the term contentment. The article presents general level of teachers' satisfaction with their work as well as the aspects confirming that contentment is a subjective state. Studies have shown that over 50% of teachers are satisfied with the chosen career. The percentage of teachers declaring satisfaction varies among women and men, and varies due to the length of the teaching experience.

Joanna TOROWSKA

Migrujące dziedzictwo a nowe wyzwania dla edukacji

Słowa kluczowe: migrujące dziedzictwo, tożsamość kulturowa, muzeum, międzykulturowe działania artystyczne, współpraca w Sieci, spotkania postkolonialne, edukacja w sytuacji kryzysu emigracyjnego.

Keywords: migrating heritage, cultural identity, museum, transnational works of art, networking, post-colonial encounters, education in migration crisis.

Wprowadzenie

Jesteśmy dziś świadkami poważnego kryzysu migracyjnego. Wiele innych globalnych kryzysów – demokracji, rządzenia, ekologii i nierówności – ma wpływ na dynamiczną i niebezpieczną teraźniejszość. Żyjemy w niepewnych czasach – w rodzaju *inter-regnum*, między starymi i nowymi paradygmatami sprawowania władzy¹. W takim stanie świata edukacja na miarę XXI wieku powinna wskazywać pewne kierunki działań, by możliwie mądrze pokonywać te trudności.

W ostatnich latach świat zmienia się bardzo gwałtownie. Migracje i konflikty zbrojne powodują przemieszczanie się dużych grup ludności – wędrowni ludów. Wszystko migruje. Coraz łatwiejszy jest przepływ informacji pomiędzy ludźmi. Ludzie teraz otrzymują informacje z całego świata niemal natychmiast, poprzez portale społecznościowe i sieci komputerowe. Współcześnie można mówić o formujących się nowych modelach tożsamości kulturowej, obywatelstwa i przynależności narodowej.

Ukształtowane w XIX wieku modele tożsamości, dominujące w wieku XX, związane były z terytorialnym posiadaniem dziedzictwa, wyznaczając przynależność narodową. Modele te zaczynają być obecnie niewystarczające. Coraz

¹ P. Dutkiewicz, R. Sakwa, 22 *Ideas to Fix the World. Conversations with the world's foremost thinkers*, New York 2013, s. 22.

częściej zdarza się, że migrujące dziedzictwo posiada najważniejszy wkład w tworzenie i formowanie się tożsamości.

Kulturowe tożsamości wciąż ewoluują i przekształcają się, adaptując do nowych kontekstów, określonych przez kontakt z naszą własną i innymi kulturami. Takie spotkania nie tylko pozwalają ocenić, ale także stworzyć czyjaś tożsamość kulturową. Można przypuszczać, że jedną z kluczowych cech wielokulturowego dziedzictwa jest tendencja do tworzenia niezwiązanych z terytorium tożsamości i pozwolenie na przeplatanie się ich w sieciach kulturowych, w ścieżkach wymiany i przeciwieństw².

Tworzenie i wędrowanie/migrowanie dziedzictwa

Jako część formacji państw narodowych w Europie Zachodniej (i poza nią), dziedzictwo – jako idea i materialna forma – powstało, by pomóc stworzyć stabilne, jasno oddzielone tożsamości³. Dziedzictwo było techniką powiązania i ukorzeniania. To dlatego idea migrującego dziedzictwa⁴ wywołuje pewną konsternację. W kulturze europejskiej modne było przywożenie, zbieranie, gromadzenie obiektów z zamorskich krajów (np. Pergamon Muzeum w Berlinie ze zbiorami ze Środkowego Wschodu czy brytyjskie kolekcje z Indii). Tworzenie idei narodu oparte było zarówno na dziedzictwie związanym z terytorium, jak i przywiezionych obiektach kolekcjonerskich.

Jeśli dziedzictwo migrowało od dawna, to dlaczego idea migrującego dziedzictwa stała się aktualna i ważna w ostatnich latach? Odpowiedź jest zarówno oczywista, jak i nieoczywista. Migrujące dziedzictwo stało się ważną kwestią, ponieważ mamy migrujących ludzi. Ale ludzie wcześniej także migrowali, zarówno w Europie, jak i poza nią. W drugiej połowie XX wieku ci migrujący zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla istniejących państw narodowych. Równolegle też następowała demokratyzacja dziedzictwa – każdy zasługuje, by mieć swoje dziedzictwo i mieć je rozpoznane⁵. Rodzi to pytania takie, jak: czy nowi obywatele powinni przynosić swoje dziedzictwo ze sobą – czy jest to sprawa „wyboru”? Jeśli oni tak postępują, to gdzie jest miejsce dziedzictwa imigrantów? Czy powinno ono stać się częścią dziedzictwa miejsca, gdzie obecnie mieszkają? I jeśli tak się dzieje, to jakie mogą być konsekwencje dla istniejącego dziedzictwa – czy powinno ono pozostawić mu miejsce?

² P. Innocenti, *Introduction*, [w:] *Migrating Heritage – Experiences of Cultural Networks and Cultural Dialogue in Europe*, red. P. Innocenti, Farnham 2014, s. 1–2.

³ Zob. na przykład, T. Bennett, *The Birth of the Museum*, London 1995; S. Macdonald, *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today*, London 2013.

⁴ S. Macdonald, *Migrating Heritage, Networks and Networking: Europe and Islamic Heritage*, [w:] *Migrating Heritage...*, s. 53.

⁵ Dla klasycznej dyskusji, zob.: C. Taylor, *Multiculturalism and 'the Politics of Recognition'*, New York 1992; S. Macdonald, dz. cyt., s. 54.

W rozważaniu tych kwestii warto myśleć o terminach „dziedzictwo” i „kultura”. Czasami one są używane zamiennie. Ale one nie są identyczne. Kultura jest czymś, co możemy poznać, możemy się jej nauczyć. Dziedzictwo jest typowo rozumiane jako odpowiedź na pytanie: *skąd przychodzimy*. Przyzwyczajając się do używania pojęć takich, jak „multikulturalny”, „interkulturalny” i nawet „transkulturalny”, nie tworzymy odpowiedników dziedzictwa. Możemy myśleć o „dziedzictwie” nie tylko jako mobilnym/ruchomym, w sensie przemieszczania się z jednego miejsca na jeszcze inne miejsce, ale także jako zdolnym do wywierania wpływu. Jakie mogłyby być nowe modele i praktyki dziedzictwa? Być może, tworzenie sieci kulturowej współpracy stanowi pewną propozycję.

Próba definicji migrującego dziedzictwa

Jak podaje Paula Innocenti, migrujące dziedzictwo obejmuje nie tylko migracje i mobilność postkolonialnych artefaktów, ale także migracje/wędrówki ludzi, technologii, dziedzin wiedzy, przekraczanie granic, łączenie wspólnych działań w sieci kulturowe i partnerstwo. Ma to na celu sprostanie nowym wyzwaniom społecznej inkluzji (włączenia), dialogowi kulturowemu, nowym modelom tożsamości kulturowych, obywatelstwa i przynależności narodowej⁶.

Tradycyjne instytucje kultury zazwyczaj przekazują publiczności wiedzę i pamięć, celem stworzenia spójnej narracji, historii społeczności i ich kulturowego, historycznego i społecznego kontekstu. W ostatnich dekadach sieci kulturowe odgrywały coraz większą rolę we wspieraniu transnarodowej, międzysektorowej współpracy, kulturowego dialogu i tworzenia wartości kulturowej.

Przegląd zagadnień związanych z dziedzictwem migrującym

W tej sytuacji muzea stanęły przed nowym wyzwaniem – dokumentowania nie tylko historii danego kraju czy historii migracji, ale także i ludzi, którzy do tego kraju przybyli. Coraz częściej mówi się o archiwach migracji. Zadaniem muzeów jest też stworzenie innowacyjnych praktyk, przestrzeni i polityki, które odzwierciedlają wyzwania budowania wielokulturowej Europy w wieku migracji.

Jednym ze sposobów działania muzeów mogą być technologie cyfrowe. W książce *Modernity at large* antropolog Appadurai wskazał, że media i migracje są to dwa główne, i wzajemnie połączone, wyróżniające się w jego teorii pęknięcia w naszym współczesnym zglobalizowanym świecie⁷. Nowe interdyscyplinarne pola badań i praktyki wynurzyły się, by opisywać użycie takich technologii w dziedzictwie kulturowym, jak dziedzictwo wirtualne (*virtual heri-*

⁶ P. Innocenti, dz. cyt., s. 1–2.

⁷ A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalisations*, Minneapolis 1996, s. 3.

tage)⁸, *digital cultural heritage*⁹, nowe dziedzictwo¹⁰, *cultural heriatge informatics*¹¹ czy *eCulture*¹². Przestrzeń wirtualna jest miejscem spotkania między kulturami, gdzie można poznawać inne kultury i tworzyć swoją tożsamość. Dzięki wirtualnym narzędziom można prezentować nie tylko artefakty, ale i bardziej ulotne czy niewymierne wartości, takie jak taniec, muzyka, zapach, co silnie oddziaływa na emocje.

W okresie transformacji muzeum pojawiła się nowa rola sztuki, szczególnie postkolonialnej, powstającej z doświadczeń migracji. Współczesne muzeum prezentuje dziedzictwo ruchome i globalne. Współczesna sztuka, szczególnie postkolonialna, powstająca z doświadczeń migracji, wzajemnego połączenia, hybrydyzacji i stawania się, odgrywa wiodącą rolę w tej transformacji muzeum. Postkolonialne praktyki artystyczne archiwizowania i eksponowania pamięci zmieniły muzeum z tradycyjnego europejskiego miejsca konstrukcji i afirmacji narodowej tożsamości i wyższości nad transkulturalną i wielofunkcyjną siecią w dynamiczne miejsce zarówno estetycznego eksperymentowania, jak i bezpośredniego kontaktu z wieloma wędrującymi rzeczywistościami nowoczesnego świata.

Chciałabym przywołać przykłady transnarodowych publicznych dzieł sztuki opartych na zbiorowych i partycypacyjnych procesach „ponownego kolekcjonowania” (to jest, pracy pamięci jako tworzenia), które mogą być rozpatrywane jako przykłady żyjącego archiwum wędrujących pamięci, kwestionującego instytucjonalne pojęcia „dziedzictwa” i „przynależenia”. W tym sensie naród, a także Europa, mogą zostać pomyślane na nowo w terminach złożoności i różnorodności wraz z wynurzającą się krytyczną dołączalnością. Poprzez sztukę postkolonialną zachodnie archiwum może zostać przeanalizowane kontrapunktowno. Można wziąć pod uwagę zarówno dominującą historiografię, jak i inne historie, które są negowane i represjonowane. Formy kulturowe muszą zostać wyjęte z tradycyjnych ram i rozpatrzone w procesie globalnym. Ma to zapewnić zawsze zmieniający się świat, poprzecinany „zachodzącymi na siebie terytoriami

⁸ A.C. Addison, *Emerging trends in virtual heritage*, „IEEE Multimedia” 2000, 7 (2), s. 22–25. Tenże, *The vanishing virtual. Safeguarding heritage's endangered digital record*, [w:] *New Heritage. New Media and Cultural Heritage*, London – New York 2008, s. 27–39.

⁹ F. Cameron, S. Kenderdine, *Theorizing Digital Cultural Heritage. A Critical Discourse*, Cambridge 2007.

¹⁰ L. Manovich, *The Language of New Media*, Cambridge 2001, oraz *New Heritage. New Media and Cultural Heritage*, eds. E.Y. Kalay, T. Kvan, J. Affleck, London – New York 2008. W nowatorskiej książce Lev Manovich zidentyfikował pięć kluczowych zasad, które charakteryzują cyfrowe media: numeryczna prezentacja (*numerical presentation*), modularność (*modularity*), automatyzacja (*automation*), zmienność (*variability*) and *transcoding*, (tegoż, *The Language...*).

¹¹ C. Dallas, *An Agency-oriented Approach to Digital Curation Theory and Practice*, [w:] *International Cultural Heritage Informatics Meeting (ICHIM07): Proceedings*, Toronto 2007, <http://www.archimuse.com/ichim07/papers/dallas.html> [dostęp 31.01.2013].

¹² A. Ronchi, *eCulture. Cultural Content in the Digital Age*, Berlin – Heidelberg 2009, s. 9.

mi”, z mniej wyraźnymi barierami, pełen „przeplatających się historii” zdolnych budować wartościowe relacje¹³.

Przykładem sztuki spełniającej zadanie przekazywania migrującego dziedzictwa jest instalacja *Memorial* (2001). Dzieło palestyńskiej artystki Emily Jacir zwraca uwagę na możliwość wykorzystania muzeum i sfery publicznej jako przestrzeni deklarowania, twierdzenia, pamiętania, wytwarzania i dzielenia się obecnością. Artystka zaprosiła ludzi do swojego studia w Nowym Jorku, by pomogli jej skomponować *Memorial to 418 Palestinian Villages that were destroyed, depopulated and occupied by Israel in 1948* (Pomnik ku czci 418 palestyńskich wiosek, które zostały zajęte przez Izrael w 1948 r., wyludnione i zniszczone, tł. J.T.) inspirowany książką Walida Khalidiego *All That Remains: the Palestinian Villages Occupied and Depopulated by Israel in 1948*¹⁴.

W przeciwieństwie do oficjalnej retoryki i architektury typowych pomników *Memorial* Jacir składa się z namiotu uchodźcy (jak te dystrybuowane przez United Nations Relief and Works Agency i Czerwony Krzyż). Na jego bokach i dachu Jacir naszkicowała nazwy 418 palestyńskich wiosek, pozostawiając niezapisaną przestrzeń wokół drzwi, ślepą plamkę w tej architekturze strat – przypomnienie, że jest o wiele więcej nazw wsi zniszczonych, wyludnionych i okupowanych od 1948 r., które mogłyby zostać dodane. Ludzie uczestniczący w tym spektaklu wyrażali swoją pamięć poprzez przeszywanie nazw miejscowości przy użyciu grubej czarnej nici – akt pamiętania poprzez utrwalanie pamięci opuszczonych i przypominanie fragmentów wykorzenionej geografii. Uczestniczyło ponad 140 osób. Wielu z nich było Palestyńczykami z tych wiosek lub Izraelczykami, którzy wyrosli na ich pozostałościach. Pozostali byli z Syrii, Maroka, Tunezji i Libanu, formując „rodzaj arabskiej społeczności”. Niektórzy pochodzili z innych narodów i chociaż nie byli osobiście związani z historią Izraela, chcieli jednak wziąć udział w zbiorowym procesie pamiętania, który zmieniał prywatną przestrzeń artysty w przestrzeń publiczną, przeznaczoną na dzielenie wspomnienia i kontestowanie historii¹⁵. Tutaj to przenoszenie żywych procesów tworzenia sztuki, pracy pamięci i sieciowania zachodzi na siebie.

Żyjące Archiwa: tworzenie sztuki (*artworking*) i sieciowanie (*networking*)

W galerii Townhouse w Kairze oglądającego przyciąga widok olbrzymich ruin, które zostały zbudowane przez egipskiego artystę Tareka Zakisa, dzieło

¹³ C. Ianniciello, *Re-collecting and Connecting: Public Art, Migrating Heritage and the Relocation of Cultural Memory*, [w:] *Migrating Heritage...*, s. 271.

¹⁴ Tamże, s. 272.

¹⁵ Tamże, s. 274.

zatytułowane *Monument X*. Kawałki ludzkich i zwierzęcych ciał leżą na podłodze, pomiędzy opuszczonymi architektonicznymi pozostałościami. Kolumny, schody, kapitele, marmur czy konkretne bloki czekają na wyeksponowanie lub rozrzucenie, jak inne szczątki umieszczone na muzealnej wystawie. Ten nieokreślony i niedokończony pomnik zdaje się współgrać z niemożliwą geograficzną i historyczną identyfikacją, *Monument X* mimo to przypomina pomniki, do jakich jesteśmy przyzwyczajeni w naszych miastach. Pomniki stoją na placach, w publicznej przestrzeni, znacząc nasze terytorium w przestrzeni i czasie, określając kontury historycznego dziedzictwa i kulturowej pamięci. To materialne, estetyczne znaki oficjalnej historiografii pielęgnowanej publicznie; zazwyczaj upamiętniają mężów stanu lub rewolucje, ruchy niepodległościowe, nowe polityczne porządki. Wyzwalają obywatelską dumę i przypominają wszystkim, którzy je mijają, że tu działa się historia¹⁶.

Inaczej jest z dziełem Tareka Zakisa *Monument X*. Pozostaje zagadką, czyją historię i tożsamość przedstawia. Migracja dziedzictwa powoduje tworzenie się bardziej złożonych tożsamości, które powstają z wielu historii odległych w przestrzeni i czasie. Pamięć nie jest monumentalizowana, ale jest ruchoma i kulturowo przekazywana poprzez procesy sztuki. Odrzuca logikę muzeifikacji i kolonialnych pojęć dziedzictwa (*colonial notions of heritage*)¹⁷.

W zbiorowym pomniku zorganizowanym przez Jacir kolonialne dziedzictwo siły, podział, posiadanie, reguły i dystans są opowiadane i percypowane poprzez przypomnienie straconej/zaginionej geografii i w tym samym czasie poprzez konstrukcję sieci solidarności, budowaną nie tylko przez przybyłych Palestyńczyków, ale także przez lokalnych mieszkańców, turystów, imigrantów, zwykłych i nietypowych obywateli, którzy wymyślają alternatywną społeczność z ich pracą pamięci. To jest przykład, jak – z jednej strony – dzieło sztuki zmienia się w *artworking*. Z drugiej strony to *artworking* tworzy nową relacyjną ramę na wielu poziomach: społecznym, historycznym, geograficznym, a nawet demokratycznym. *Artworking* splata się tutaj z rodzajem postinstytucjonalnego tworzenia sieci¹⁸.

Te dzieła sztuki mogą być rozpatrywane jako rozproszone, rozmyte ślady podzielonego, lecz często represjonowanego, wędrującego dziedzictwa (*repressed, migrant heritage*). Ich migracyjna estetyka przekracza wyznaczone przez tradycyjną muzeologię horyzonty. Także przekracza przestrzeń i czas samego muzeum.

Zakończenie

Dzieła sztuki prezentowane powyżej na nowo konfigurują muzeum poprzez procesy przekształcania i nowych połączeń. Jak instytucje, takie jak muzea, tradycyjnie odpowiedzialne za zachowanie pamięci kulturowej i patrymonium

¹⁶ Tamże, s. 273.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 275.

(*patrimony*), mogą zaopiekować się postterytorialnym dziedzictwem złożonym z wędrującej pamięci i wzbogacić procesy sieciowania? Pierwszy ruch może leżeć w możliwości kultywowania postkolonialnych spotkań, łączących i owocnych, i w chęci wkładu w kulturowe i polityczne wyzwania. Dzieła sztuki sugerują nam, gdzie spotkanie to może od razu się odbyć – w „trzeciej przestrzeni”, wg słów klasyka postkolonializmu Homiego Bhabhy (1994)¹⁹.

Podstawową rzeczą w kontekście edukacji jest okazywanie zainteresowania kwestiom łączącym się z migracjami, obserwowanie i śledzenie tych procesów w świetle możliwości edukacyjnych danego kraju, oraz znajomość, przynajmniej ogólna, przepisów, którym podlegają imigranci, a także zapoznanie się z sytuacją edukacyjną dzieci imigrantów w danym kraju²⁰.

Pojawia się potrzeba ukazywania się takich analiz w polskim dyskursie pedagogicznym, celem przygotowania ewentualnych działań zaradczych i podjęcia dynamicznych kroków ułatwiających zrozumienie sytuacji *Innego*, co wyznacza ostatni raport pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*²¹.

W praktyce edukacyjnej można przywoływać opisane w artykule prace, na przykład w trakcie zajęć z języka polskiego czy poznawania obiektów sztuki współczesnej, aby uczyć interpretacji wytworów kulturowych z różnych kultur. Podejmowanie prób interpretowania prac – poprzez znajomość kontekstu ich powstania – i dzielenia się odbiorem może uwrażliwić i rozwinąć empatię na doświadczenie postterytorialności tożsamości. W tej sytuacji ważne jest poznawanie i uczenie się uniwersalnego kodu odczytywania dzieł sztuki o takim właśnie pochodzeniu.

Bezwzględna koniecznością wydaje się zainteresowanie pedagogów kwestią tego, jak radzić sobie w sytuacji kryzysu migracyjnego, dotyczącego nas współcześnie na dużą skalę. Z pewnością sensowna pomoc, w tym edukacyjna, udzielona migrantom, będzie nie tylko przynosić nieprzewidziane dziś owoce, ale także zapobieganie sytuacjom dramatu i niszczenia dziedzictwa w majestacie prawa. Jest też szansą na zapobieżenie etycznemu kryzysowi zachodniej cywilizacji, który wydaje się najpoważniejszym niedostatkiem współczesnych czasów.

Bibliografia

- Addison A.C., *Emerging trends in virtual heritage*, „IEEE Multimedia” 2000, 7 (2).
Addison A.C., *The vanishing virtual. Safeguarding heritage’s endangered digital record*, [w:] *New Heritage. New Media and Cultural Heritage*, London – New York 2008.

¹⁹ Tamże, s. 279–280.

²⁰ Zob. np. J. Torowska, *Sytuacja edukacyjna dzieci imigrantów w Polsce*, [w druku].

²¹ *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

- Appadurai A., *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalisations*, Minneapolis 1996.
- Bennett T., *The Birth of the Museum*, London 1995.
- Macdonald S., *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today*, London 2013.
- Cameron F., Kenderdine S., *Theorizing Digital Cultural Heritage. A Critical Discourse*, Cambridge 2007.
- Dallas C., *An Agency-oriented Approach to Digital Curation Theory and Practice*, [w:] *International Cultural Heritage Informatics Meeting (ICHIM07): Proceedings*, Toronto 2007.
- Dutkiewicz P., Sakwa R., *22 Ideas to Fix the World. Conversations with the world's foremost thinkers*, New York 2013.
- Ianniciello C., *Re-collecting and Connecting: Public Art., Migrating Heritage and the Relocation of Cultural Memory*, [w:] *Migrating Heritage – Experiences of Cultural Networks and Cultural Dialogue in Europe*, red. P. Innocenti, Farnham 2014.
- Innocenti P., *Migrating Heritage – Experiences of Cultural Networks and Cultural Dialogue in Europe*, Farnham 2014.
- New Heritage. New Media and Cultural Heritage*, eds. Kalay E.Y., Kvan T., Affleck J., London – New York 2008.
- Manovich L., *The Language of New Media*, Cambridge 2001.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Ronchi A., *eCulture. Cultural Content in the Digital Age*, Berlin – Heidelberg 2009.
- Taylor C., *Multiculturalism and 'the Politics of Recognition'*, Princeton, New York 1992.
- Torowska J., *Sytuacja edukacyjna dzieci imigrantów w Polsce*, [w druku].

Summary

Migrating Heritage and New Challenges to Education

The world has been changing dynamically and now we can talk about new models of identity, citizenship and national belonging. Cultural identities evolve and change by adopting to new contexts defined by contact with our own and other cultures. Accordingly to these changes „heritage” concept changes – defined not by territory and one nation. Here appears the notion of „migrating heritage”. In the new situation the new role of museum and other cultural institutions appears – for example like places of post-colonial encounters – presenting migrating heritage. In this way new directions of education come such as analysing artworking contexts and by networking.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.17>

Tamara SOROCZAN

Андрагог у суспільстві знань

Słowa kluczowe: społeczeństwo oparte na wiedzy, kształcenie ustawiczne, andragog, studia podyplomowe, rozwój zawodowy nauczycieli, profesjonalizm.

Keywords: knowledge society, lifelong education, andragogist, postgraduate education, professional development of teachers, professionalism, mission of andragogue.

Вступ

Визначальна ознака сучасної епохи – безпрецедентний попит на знання. Проте накопичення знань відходить у минуле. Сучасний ідеал суспільства знань, проголошений у доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта: прихований скарб», передбачає, що знання мають швидко оновлюватись та практично застосовуватись, бути затребуваними людиною у контексті її особистісного і професійного розвитку, творчої самореалізації.

Відтак ключовою проблемою стає безперервність освіти професіоналів, зокрема, педагогів, які навчаються самі та в професійній діяльності формують здатність молодого покоління до навчання впродовж життя. Змінюється місія викладача системи освіти дорослих, андрагога, який тепер спрямовує зусилля не на виклад готових знань, а розвиває навички безперервної освіти. При цьому актуальним залишається врахування особливостей навчання дорослих, зумовлених їхньою психофізіологічною і соціальною зрілістю. Доросла людина сама визначає, які результати освіти їй потрібні, у який термін і якої якості. Дорослому потрібні не самі знання, а вирішення життєво важливих і професійних проблем. Знання виступають умовою їх вирішення, досягнення цілей у професійній діяльності. Відбувається перенесення акценту із набуття нових знань на їх застосування.

Поступ до суспільства знань, глобалізація сучасного світу зумовлюють нові вимоги до учасників освітнього процесу. Посилюється культуротворча функція освіти. Освіта стає самоцінністю і суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, громадянина, суспільства в цілому. Загальна сутнісна ознака суспільства знань полягає в спрямованості на тривалі інновації, які змінюють світогляд людини, що зумовлює й необхідність зміни педагогічного мислення, яке має досягнути цінність особистості в контексті загальнолюдських і культурних цінностей.

Огляд літератури

Серед сучасних наукових джерел щодо нової філософії освіти вирізняються дослідження В. Кременя, в яких він обґрунтовує концепцію та теоретичні основи цінностей суспільства знань, гуманізму, навчання на засадах компетентнісного підходу, важливість оновлення ціннісно-сміслових засад професійного розвитку педагогів.

Звертаючи увагу на те, що лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і бути ефективною в ринковій економіці, В. Курило, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, О. Сухомлинська наголошують на необхідності утвердити стабільну демократію та громадянське суспільство в країні.

Обґрунтовуючи закономірності безперервного професійного розвитку на засадах андрагогіки, науковці О. Бондарчук, Н. Клокар, Л. Лукьянова, В. Олійник, О. Отич, Н. Протасова, С. Сисоєва, зазначають, що в системі безперервної освіти наукові знання стають фактором розвитку педагогічної практики, забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість розвитку професіоналізму педагогічних працівників.

Останнім часом в Україні значно збільшилася кількість наукових досліджень, присвячених проблемам післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, В. Олійник, Н. Бібік, В. Кремень, Н. Ничкало, М. Романенко, О. Савченко обґрунтували світоглядні засади, закономірності професійного та особистісного зростання в умовах переходу до суспільства знань; А. Зубко, Г. Єльнікова, М. Скрипник, З. Рябова, О. Пехота, В. Пуцов, – науково-теоретичні основи андрагогіки, професійного розвитку на основі компетентнісного підходу та післядипломної освіти; В. Базелюк, В. Маслов, Л. Покроєва, Є. Хриков – принципи та технології організації післядипломної освіти педагогів; Л. Пуховська, Р. Шиян – особливості системи післядипломної педагогічної освіти в європейському вимірі; О. Адаменко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, Н. Чепурна – історичні аспекти вітчизняної післядипломної освіти.

Мета та завдання дослідження

Метою цієї статті, яка узагальнює результати дослідження професійної діяльності андрагогів, є розкриття сутності оновленої місії та функцій андрагогів з урахуванням викликів переходу до суспільства знань. Завданнями дослідження, які знайшли відображення у статті є такі: характеристика місії андрагогів у суспільстві знань, виокремлення сутнісних ознак професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти, визначення функцій андрагогів.

Основна частина

Сучасні погляди на особливості навчання дорослих, професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти, зумовлюють необхідність нового розуміння місії та функцій андрагогів.

Місія – це смисл суспільно значущої діяльності, проголошення цінностей. Так само, як і місія організації в менеджменті, в післядипломній освіті може бути визначена місія андрагога, тобто, зазначені важливі, корисні для суспільства, пріоритетні цілі-цінності його діяльності. На нашу думку, місія андрагога полягає у науково-методичному супроводі цілісної системи професійного розвитку педагогів у післядипломній освіті в період від отримання диплому до завершення професійної діяльності, яка передбачає створення умов для входження педагогів у суспільство знань, опанування ними інновацій, творчого самовираження у професійній діяльності. Важливими чинниками виконання цієї місії вважаємо такі: реалізація можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, безперервність, поєднання педагогічної теорії з практикою.

Отже, виконуючи власну місію, андрагог, перш за все, зосереджує увагу на забезпеченні професійного розвитку педагогічних кадрів. Цей розвиток має певні закономірності. До вершин професіоналізму (власного акме) педагоги піднімаються не лише тоді, коли входять в професію, а кожного разу, коли опановують нове, набувають нової компетентності. Таке сходження може проходити досить швидко, впродовж декількох років, а може припинитись на певному етапі.

Професійний розвиток як цілісний процес розвитку професіоналізму або опанування будь-якої однієї нової компетентності починається з допрофесійного рівня, який характеризується тим, що педагог поки ще не визнає відповідних цінностей, не сприйняв їх для себе, а знання та вміння знаходяться на початковій стадії формування. Важливу сходинку до рівня професіоналізації, тобто, активного формування необхідної компетентності, педагог долає, якщо починає відчувати потребу в цьому.

Тоді ж він робить перші спроби, виконує окремі елементи практичних дій у застосуванні нової компетентності у професійній діяльності.

Якщо ми спостерігаємо діяльність педагога за алгоритмом, взірцем, інструкцією (репродуктивний рівень професійної діяльності) і дедалі він починає діяти впевнено, самостійно, навіть привносячи власні ідеї та способи дій (частково-пошуковий рівень), то можна констатувати поступовий перехід від майстерності до творчості. Педагогічна творчість проходить спочатку етап внесення новизни в окремі складові компетентності, потім – етап активного вдосконалення практичного досвіду й прагнення презентувати його колегам.

Інноваційний рівень професійної педагогічної діяльності ми можемо спостерігати, якщо педагог не просто додає новизну до вже відомих прийомів, методів, методик, технологій, а створює принципово новий інтелектуальний продукт, який може суттєво вплинути на результати освіти і має соціальну значущість.

Таким чином, «сходинки до професіоналізму» показують, що процес розвитку будь-якої нової компетентності та професіоналізму в цілому проходить етапи допрофесійної стадії, професіоналізації, майстерності, творчості і може досягти інноваційної вершини. Педагоги піднімаються «сходинками» в індивідуальному темпі, тому у навчальній групі, в педагогічному колективі, у методичному об'єднанні знаходяться фахівці з різним рівнем професійного розвитку. Це слід враховувати андрагогам у процесі комплектації груп на курсах підвищення кваліфікації, при складанні навчальних планів курсів, при визначенні змісту заходів міжкурсового періоду тощо.

На основі розуміння закономірностей професійного розвитку педагогів, враховуючи місію, ми можемо виокремити функції андрагогів.

За різними джерелами функція (лат. *Functio* – виконання) – це діяльність, обов'язок, робота, зовнішній прояв властивостей об'єкта в певній системі відносин, до якої він належить. Інше значення поняття «функція» підкреслює, що це вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них призводить до зміни іншого. У різних галузях знання застосовуються, як правило, обидва поняття функції.

Отже, оновлені, сучасні функції андрагогів такі:

- андрагог-викладач;
- андрагог-методист;
- андрагог-консультант;
- андрагог-експерт;
- андрагог-фасилітатор;
- андрагог-модератор;
- андрагог-менеджер;
- андрагог-супервізор;

андрагог-тьютор;

андрагог-тренер.

Пояснимо сутність кожної із зазначених функцій.

Викладацька функція андрагога суттєво відрізняється від тієї, яку виконує викладач у студентській аудиторії. Ці відмінності зумовлені психологією дорослої людини, її ставленням до навчання. Особливості навчальної аудиторії педагогів полягають у тому, що це фахівці з вищою освітою, які мають значний досвід, критично ставляться до змісту та технологій навчання, потребують професійного спілкування. Андрагог-викладач постійно відшукує баланс між теорією та практикою, намагається максимально активізувати слухачів на занятті. На відміну від молоді, яка здобуває вищу освіту, педагоги сприймають матеріал крізь призму практичного досвіду і з осмисленням можливостей застосування набутих знань. Андрагог-викладач виходить із того, що не слухачі зобов'язані вчитися, а він має мотивувати слухачів до опанування нових компетентностей, створити атмосферу поваги до кожної думки. Учителі очікують від навчання іншого результату, ніж студенти. Для дорослих фахівців цінність мають ті результати, які дозволяють вирішувати важливі проблеми професійної діяльності, а студенти найчастіше результатами вважають складання заліків, іспитів тощо.

Функція андрагога-методиста полягає в сприянні щодо вдосконалення та розповсюдження методик викладання навчальних предметів та виховання, поширення сучасних освітніх технологій. Методична діяльність багатопланова: опанування нового змісту освіти, опрацювання прийомів, методів, методик, технологій навчання та виховання, вимірювання, аналіз та моніторинг результатів, узагальнення, апробація та поширення кращого педагогічного досвіду, надання методичних рекомендацій тощо.

Консультативна функція андрагога дозволяє конкретизувати певні аспекти змісту та технологій педагогічної діяльності. Учителі самостійно визначають проблемне поле для консультацій, формулюють запити та запитання. На цій основі андрагог обирає зміст, послідовність консультування. Результатом консультування має стати не лише набуття нових знань, а й мотивація щодо подальшої самоосвіти вчителя.

Можна стверджувати, що вищезазначені функції андрагога є традиційними для післядипломної освіти. Проте розвиток цієї галузі зумовив необхідність виокремлення та опанування нових функцій, які ми охарактеризуємо далі.

Андрагог-фасилітатор у процесі взаємодії з педагогами сприяє розкриттю їхнього творчого потенціалу, розвиває педагогічну майстерність і професіоналізм. Він забезпечує сприятливі умови для виявлення індивідуальності кожного педагога, спрямовує на пріоритети особистісного, інтелектуального, творчого розвитку.

Термін «фасилітація» походить від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, допомагати. Фасилітативна функція виявляється в тому, щоб допомогти педагогу віднайти, узагальнити, висвітлити кращі здобутки його досвіду, створити тим самим передумови для подальшого професійного зростання, творення нового в професії.

Фасилітація розглядається також як усвідомлене, самостійно ініційоване, спрямоване на опанування смислів як елементів особистісного досвіду учіння, в ході якого викладач (андрагог-фасилітатор) є помічником, допомагає самостійно шукати відповіді на запитання та оволодівати способами діяльності.

Андрогог-фасилітатор відкритий до спілкування, виявляє високий рівень емпатії (здатності бачити внутрішній світ, психічний стан іншої особистості), демонструє впевненість у можливостях і здібностях тих, кого навчає.

У сучасній педагогічній практиці актуалізується *функція експерта*. Експертиза – це дослідження та тлумачення фактів і явищ незалежними компетентними фахівцями з використанням спеціальних, специфічних знань.

Андрогоги беруть участь у різних видах експертизи, яка проводиться в ході атестації навчальних закладів або педагогічних кадрів, при започаткуванні та підведенні підсумків експериментальної роботи тощо. Таким чином, професіоналізм андрогога визначається наявністю необхідних знань та компетентностей для проведення експертної діяльності. Актуальність функції експерта зростає у зв'язку з посиленням розмаїття освітніх практик, введенням великої кількості інновацій. Андрогог-експерт має дати кожному з виявлених аспектів того чи іншого явища професійну компетентну оцінку.

Андрогог-модератор відіграє роль посередника, допомагає групі в постановці мети та визначенні шляхів її ефективного досягнення.

Термін «модерація» походить від італійського «moderare» – пом'якшення, помірність, утримання. У Ватикані модератор указував на суттєві частини виступу Папи.

Модерація в сучасному розумінні – це сукупність технологій і методів щодо організації взаємодії в групі, спосіб системного, структурованого проведення семінару або наради з метою залучення учасників до вироблення рішень, плану дій, підведення підсумків стосовно проблеми, яка обговорюється.

Необхідність опанування андрогогами функції модерації зумовлена тим, що завдання, які ставляться перед освітянами стають все більш комплексними, компетентності окремих співробітників для їх вирішення може бути недостатньо, тому групова робота набуває популярності. Це віддзеркалює один із принципів андрагогіки: доросла людина уникає ситуацій, у яких може виявити некомпетентність. Групова робота дозволяє

вирішувати проблеми колегіально. Модерація в групі дозволяє досягти мети із залученням творчого, професійного потенціалу кожного учасника.

Модерація відрізняється від фасилітації. При роботі в групі фасилітатор, як правило, не планує структуру взаємодії учасників, проте реагує на перебіг дискусії, орієнтуючись на власні навички взаємодії з групою. Модератор заздалегідь розробляє сценарій процесу модерації, використовує методи, які дозволяють групі ухвалити рішення, виробити чіткий план дій. Отже, фасилітація спрямована на взаємодію, комунікацію, а модерація – на продукт.

Як правило, діяльність андрагога-модератора в групі складається з трьох етапів: вступу (постановка проблеми, ознайомлення з правилами роботи), робочого етапу (постановка ключових питань, послідовність певних дій, візуалізація), заключного етапу (представлення та фіксація результатів).

Андрагог-модератор сприяє тому, щоб увага групи концентрувалась на сутності проблеми, учасники подолали побоювання, негативну реакцію стосовно нової проблеми, сприйняли ухвалені рішення, мали більшу мотивацію до діяльності.

Андрагог-менеджер бере участь в управлінні професійним розвитком педагогів. При цьому він використовує весь комплекс менеджменту: визначає стратегію, ставить мету, планує, організує, визначає та аналізує результати, створює та вдосконалює організаційну культуру. У діяльності андрагога-менеджера виявляються також ознаки кадрового менеджменту та управління людськими ресурсами. Для забезпечення якості післядипломної освіти андрагог-менеджер залучає висококваліфіковані кадри, мотивує професорсько-викладацький склад до роботи з дорослою аудиторією педагогів, надає необхідні роз'яснення, сприяє розвитку їхньої андрагогічної компетентності.

Для того, щоб менеджмент був ефективним, андрагог здійснює персоніфікований облік потенційної аудиторії педагогів, диференціює їх за освітніми запитами, віком, стажем, атестаційними категоріями, рівнем професійного розвитку тощо. На цій основі він планує графіки навчання певної категорії педагогів на курсах підвищення кваліфікації, залучення їх до науково-методичної роботи в міжкурсовому періоді, складає та подає до затвердження вченою радою диференційовані варіанти навчальних планів та плани заходів між курсового періоду, добирає навчальні матеріали тощо.

Важливою складовою діяльності андрагога-менеджера є завчасне планування матеріальних і фінансових ресурсів, не обхідних для організації професійного розвитку педагогів.

Андрагог-менеджер має подавати приклад управлінської культури в організації заходів, володінні змістом та технологіями роботи з педагогами, спілкуванні, дотриманні норм професійної етики.

Діяльність андрагога-супервізора по відношенню до педагога спрямована на аналітичне та дослідницьке поєднання практичної педагогічної діяльності з навчанням, допомогу в поєднанні теоретичних знань з практичними вміннями.

Супервізія – професійно орієнтована позиція допомоги з урахуванням вимог робочої ситуації, співпраця, в ході якої той, хто навчається, отримує можливість рефлексії власних думок, ставлень, утруднень, розширення теоретичних уявлень, визначення шляхів подальшої діяльності.

На початковому етапі аудиторія буває неготовою до дискусій, сподівається на позитивний зворотній зв'язок, окремі дорослі потребують підтримки. Андрагог-супервізор сприймається в цьому випадку як авторитет, рольова модель.

Загальна мета супервізії – спонукати педагогів до професійного розвитку, більш глибокого опанування професійної діяльності на рівні сучасних вимог. Супервізія дозволяє актуалізувати здобутки досвіду практичної діяльності педагога, співвіднести теоретичні знання з освітньою практикою, виявити власне ставлення до фактів та явищ, здійснювати пошук альтернативних рішень.

У супервізії обов'язкова співпраця, в ході якої більш та менш досвідчений професіонали, або ті, хто має рівний досвід, можуть описати та проаналізувати власну діяльність в умовах конфіденційності.

Андрагог-тьютор – це фахівець системи освіти дорослих, який організує самостійне навчання за індивідуальною траєкторією, створює необхідні умови для реалізації індивідуальної освітньої програми дорослого, який навчається, в тому числі, в дистанційній освіті.

Тьютор – від англ. tutor, – консультант, викладач, який розробляє індивідуальні освітні програми, супроводжує індивідуальний процес навчання.

Традиційно в системі підвищення кваліфікації акцент робиться на навчанні вчителів, дуже часто при цьому не враховуються виклики часу, не створюються передумови для рефлексії. Андрагог-тьютор робить акцент на рефлексії, яка уможливорює усвідомлення педагогами власних освітніх потреб і самостійне визначення ними змісту та форм і термінів навчання. Під патронатом андрагога-тьютора педагоги осмислюють власні навчальні можливості та перспективи професійного розвитку, вибудовують індивідуальну освітню програму.

Андрагог-тренер – це фахівець із практичного навчання персоналу за технологією тренінгу. Крім загально-професійних знань, він повинен мати підготовку щодо специфіки проведення тренінгу, відпрацювання конкретних умінь. Важливою складовою цієї діяльності є здатність до надихання на успіх, на пошук нових нестандартних рішень. Разом з аудиторією тренер «проживає» новий досвід, отримує натхнення від

досягнення мети. Тому становлення андрагога-тренера – це нові професійні вміння, нові особистісні якості, які потім проектується на успіх групи в процесі тренінгу.

Результати дослідження та їх обговорення

Результати проведеного дослідження професійної діяльності андрагогів щодо підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах глобалізаційних викликів суспільства знань засвідчили, що для реалізації місії та функцій андрагогів важливо, щоб була забезпечена взаємодія наукових установ, університетів, регіональних закладів післядипломної освіти, громадських та неурядових організацій, методичних установ, методичних об'єднань учителів. В Університеті менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України розроблені програми та навчальні плани підготовки такої важливої ланки андрагогів, як працівники регіональних закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів, керівники методичних об'єднань, творчо працюючі вчителі. Усі вони на різних рівнях беруть участь в освіті колег, тобто, працюють з аудиторією дорослих. Для проведення роботи на місцях за цими навчальними планами і програмами підготовлені викладачі, методисти, тренери, консультанти, тьютори. Виявлена необхідність оптимізації ресурсів для охоплення безперервною освітою в міжкурсовий період десятків тисяч педагогічних працівників у кожній області України.

Університет менеджменту освіти розробляє відповідні моделі, спеціальні проекти і надає рекомендації та матеріали щодо методології, змісту та технологій безперервної освіти педагогів у міжкурсовий період, а співвиконавцями цих програм є андрагоги різних ланок післядипломної освіти. Таким чином, реалізується дуже важлива умова наступності в їхній діяльності.

Висновки

Визначення місії та функцій андрагогів сприяло новому осмисленню взаємодії у професійних спільнотах, забезпеченню поступу до якості післядипломної педагогічної освіти на засадах андрагогіки. Професійний розвиток педагогічних кадрів у міжкурсовий період став провідним напрямом діяльності андрагогів. Це новий тип професійної спільноти, яка підготовлена для проведення науково-методичної роботи на місцях. Оновлення місії та функцій андрагогів зумовлюється підготовкою педагогічних працівників до роботи в умовах суспільства знань.

Література

- Кремень В., *Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум*, Київ 2010.
- Ничкало Н., *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія*, *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн.* 2001.
- Олійник В., *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія]*, Київ 2003.
- Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Дьяченко Б.А., Рудіна О.М., *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня: [монографія]*, Луганськ 2013.
- Сорочан Т. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: [монографія]*, Луганськ 2005.
- Сорочан Т.М. *Андрагогічні засади розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів*, *Шлях освіти* 2004.
- Сорочан Т.М. *Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти*, *Освіта на Луганщині* 2004.

Streszczenie

Andragog w społeczeństwie wiedzy

W artykule przedstawiono wyniki badania działalności zawodowej andragogów, którzy zapewniają szkolenie kadry nauczycielskiej do pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy. Scharakteryzowano wyzwania związane z formowaniem społeczeństwa wiedzy, które wpływają na zmiany w działaniach edukacyjnych i determinują potrzebę kształcenia ustawicznego. Określono cechy andragogów niezbędne w warunkach globalizacji i zadań stojących przed społeczeństwem wiedzy, ukazano ich misję, wyróżniono funkcje andragogów, rozpatrzono istotę współdziałania subiektów edukacji podyplomowej.

Summary

An andragogist in the knowledge society

A results of research of professional activity andragogue, which provide training of teachers to work in conditions of the knowledge society are given in this article. The characteristic of the challenges of the knowledge society that influence changes in a teaching activities and determine the need for learning throughout life are filed here. Summarized the features of the andragogues work considering the challenges of globalization of knowledge society, explains the mission, allocated functions of the andragogues activities, the essence of interaction of subjects of post-graduate education.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.18>

Tetiana GURZWA

Генезис научных уявлений про професійні цінності соціальної роботи

Słowa kluczowe: praca socjalna, aksjologia, wartości zawodowe, przygotowanie zawodowe pracowników socjalnych.

Keywords: Social Work, Axiology, Professional Values, Professional Training of Social Workers.

Соціально-економічні перетворення в Україні супроводжуються розповсюдженням кризових явищ, проявом яких є відсунення на другий план проблем моральності й духовності, недостатня увага до розвитку в людини таких важливих якостей, як співчуття, милосердя, готовність допомагати людям, суспільству. Подолання кризи в суспільстві потребує підвищення ефективності соціальної роботи й рівня професійної підготовки соціального працівника. Особливої актуальності набуває орієнтація майбутнього фахівця соціальної сфери на засвоєння певної системи професійних цінностей, завдяки яким забезпечується гуманістична спрямованість соціальної роботи, її направленість на задоволення потреб окремої людини.

Глибоке розкриття сутності професійних цінностей соціальної роботи потребує розгляду їх в історико-генетичному аспекті. В наукових роботах, присвячених професійній підготовці соціальних працівників (С. Белічева, В. Бочарова, Ю. Галагузова, В. Гуров, М. Єфремова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, І. Мигович, В. Полтавець, С. Харченко та ін.), аксіологічна проблематика розглядається побіжно. В дослідженнях, в яких проаналізовано формування ціннісної сфери особистості соціального працівника (В. Мальцев, І. Менщикова), проблема цінностей соціальної роботи в історико-педагогічному вимірі також спеціально не вивчалася.

Мета статті – простежити генезис наукових уявлень про професійні цінності соціальної роботи, виявити особливості їх формування в різні історичні періоди.

Система цінностей, яка ґрунтувалась на християнських чеснотах і згодом вплинула на становлення системи соціального захисту населення, вперше була представлена в пам'ятках давньоруської літератури домонгольського періоду. Однією з найдавніших пам'яток вважається «Слово про закон та благодать» київського митрополита часів Ярослава Мудрого Іларіона. Важливе значення для формування суспільних цінностей у давньоруській державі мала ідея, зафіксована у цьому творі, про рівність усіх народів¹.

У відомій літературній пам'ятці Київської Русі «Ізборнику Святослава» (1076), який був укладений для київського князя Святослава Ярославовича, теж знайшли відображення норми моральної поведінки людини. Зокрема тут йшлося про основний принцип моральності особистості: «Раніше хто як живе, той так і помирає»².

Важливі ціннісні ідеї містяться у «Поученні Володимира Мономаха дітям» (1096), де князь Володимир (1053–1125) наказує своїм нащадкам жити за Божими заповідями, бо «це є початком всякого добра», обходити лиходіїв, не лінитися, а навчатися різним наукам. Значна увага в цьому творі приділялася ідеї соціальної допомоги. Князь Володимир Мономах радить допомагати слабим: «напоїть і нагодує жebraка, поважайте гостя, відвідайте хворого, померлого проведіть...». Він також закликав турбуватися про вдів, творити милостиню щедру, бо то є початок усякого добра³.

Можна припустити, що саме під впливом цих ціннісних ідей в Київській державі формувалась система соціального захисту населення, так звана князівська соціальна допомога. Княжа благодійність здійснювалась у трьох формах: 1) роздавання милостині; 2) харчування при княжому дворі; 3) розвезення продуктів для злидарів. З другої половини XII століття княжа допомога поступово витісняється монастирською і церковною опікою [4].

Зазначимо, що в Київській Русі доброчинність ґрунтувалась на виключно власному бажанні правителя і зрозуміло, що цілісної системи соціального захисту населення в той час не було й не могло бути. Більш того, жебрацтво і злидарство в цей період у державі розглядались як необхідність, оскільки їх наявність давала можливість творити благодійну справу і тим самим знайти шлях до вічного спасіння. Це сприяло

¹ Іларіон Київський, *Слово про Закон і Благодать*, [в:] Давня українська література. Хрестоматія Київ 1992, с. 195–214.

² *Ізборник Святослава*, [в:] Історія української школи і педагогіки / за ред. В. Г. Кременя, Київ 2003, с. 35–37.

³ *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV–XVII вв.* / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков, Москва 1985, 367 с.

⁴ *Соціальна робота в Україні : навч. посіб.* / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; за заг. ред.: І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової, Київ 2004, с. 16–17

виникненню професійного жебрацтва, яке поступово розрослося до розмірів громадського лиха. У давньоруській державі не існувало професійної соціальної роботи, не велась підготовка до цього виду діяльності. Проте практика соціальної допомоги й соціального захисту вразливих верств населення сприяли формуванню системи цінностей, які були покладені в основу соціально-благодійної діяльності.

У період українського Відродження (друга половина XV–XVII ст.) в нашій країні поширюються ідеї гуманізму, які впливали на формування цінностей соціальної роботи. Соціальна робота проводилась у формі церковно-державної благодійності та соціальної допомоги сільських громад. Церква та монастирі продовжували надавати значну соціальну допомогу нужденним, надавали притулок і допомогу старим людям, осиротілим, потерпілим від лиха. У храмові дні біля церков влаштовувались громадські обіди, обдаровування калік, сиріт тощо. Сільська громада за традицією несла відповідальність за всіх своїх членів, особливо за убогих, жебраків, волоцюг, використовувала вільні хати або спеціальні будинки для облаштування притулків для убогих. Вона також допомагала тим, хто постраждав внаслідок лиха, надавали одяг, харчі, насіння та будівельні матеріали.

Активну участь у розв'язанні багатьох соціальних проблем брали церковні братства, які теж допомагали бідним, вдовам, сиротам, хворим, будували церкви, друкарні, оберігали пам'ятки історії, культури, викупували бранців із татарсько-турецької неволі. Як відомо, братства відкривали школи, в яких виховували молодь на цінностях людинолюбства, побожності, милосердя. Велику увагу вони приділяли відкриттю братських притулків, які одержали назву шпиталі. Шпиталі створювались для сиріт, немічних, убогих і існували, як правило, на кошти парафіян. Це були достатньо примітивні соціальні заклади, в яких не надавалась медична допомога, проте в той час вони були важливою формою соціального захисту обездоленого населення⁵.

У козацьку добу започатковувались самобутні філантропічні заклади та була створена дієва система соціальної опіки над нужденними. По всій Україні виникали благодійні установи для старих воїнів, що були водночас і лікарнями, і притулками, і громадськими осередками для тих, хто не міг працювати⁶.

У діяльності Запорізької Січі простежуються ще один напрям – особиста благодійність. Зокрема, великим меценатом і захисником прав народних мас був гетьман Іван Мазепа, який побудував за свої кошти ряд церков і монастирів, приміщення для Києво-Могилянської академії.

⁵ Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під редакцією В. Полтавця, Київ 2000, 236 с.

⁶ Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; за заг. ред.: І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової, Київ 2004, с. 18

Приватна благодійність була вже варіантом світського підходу до надання соціальних послуг, не зважаючи на те, що ґрунтувалась на християнській ідеї служіння ближньому.

У цілому епоха Відродження з її гуманізмом та ідеями “природної моральності” людини, самовдосконалення особистості стала перехідним періодом в історії західної цивілізації на шляху до громадянського суспільства рівних за своїми можливостями людей. Саме в такому суспільстві, як наголошував Л. Ваховський, сталося остаточне звільнення людини, перетворення її на індивідуума та власника⁷. В Україні ідеали соціальної рівності втілювались у Запорізькому війську, в якому кожен козак мав певні права і свободи. На думку Д. Яворницького, соціальна рівність за часів козацтва була надзвичайно значущою і не мала аналогів ні в стародавньому світі, ні в середньовіччя, ні в нових віках⁸.

Наукові уявлення про цінності й ціннісні орієнтації зазнають суттєвих трансформацій в епоху європейського Просвітництва, представники якого розглядали людину як освічену, вільну, самостійну особистість, наділену здоровим глуздом, практичним розумом. Вчення про людину та просвітницькі соціально-політичні концепції вирішальним чином зумовлювали характер етичних концепцій просвітителів. Значимість (цінність) предметів і явищ пов’язувались не з абсолютними ідеями, Богом чи абсолютним Розумом, а з реальним життям людини – з її інтересами і потребами та з інтересами і потребами суспільства.

Великий український вчений, філософ, педагог, представник українського Просвітництва Г. Сковорода (1722–1794) закликав цінувати народні ідеали та цінності й використовувати їх для виховання підростаючих поколінь⁹.

В умовах формування нових поглядів на людину та природу цінностей і ціннісних орієнтацій змінювались форми соціального захисту людини. У другій половині XVII–XVIII століттях спостерігався перехід від церковно-монастирської та приватної до державної системи захисту нужденних. Державно-адміністративні підходи до суспільної та приватної опіки були започатковані в період правління Петра I. Це було пов’язано з тим, що держава провела секуляризацію церковної та монастирської власності й законодавчо підпорядкувала церкву своєму впливові і тим самим обмежила використання монастирів як закладів соціального піклування. У цей же період відбувається переоцінка цінностей соціальної роботи. Якщо раніше убога людина мала статус святенності, то тепер критерієм, що визначав нову концепцію соціальної допомоги, стала

⁷ Ваховский Л.Ц. *Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения*, Луганск 2000, с. 179.

⁸ Яворницький Д.І. *Історія запорізьких козаків*. 3 том. – К.: Наукова думка, 1993. – 557 с.

⁹ Сковорода Г. *Повне зібрання творів: У 2-х т.* – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.

здатність приносити користь суспільству. Саме з цих позицій починають розглядатися проблеми бідності, активізується боротьба з професійним жебрацтвом.

Характеризуючи сутність перетворень у системі соціального захисту населення в цей період, А. Фурман та М. Підгурська підкреслюють, що вони були зумовлені новим підходом до людини. Якщо для середньовіччя було характерне заперечення цінності особистості, пріоритет цінностей колективізму, що закріплювалось економічними засобами (общинна чи монастирська власність на землю), то в епоху формування абсолютизму цінність людини розглядається з позиції її трудової вартості. Саме тому за часів Петра I «відбувається активізація політики боротьби з професійним жебрацтвом, підсилення ролі держави у соціальному захисті, розширюються заходи, скеровані на секуляризацію монастирських земель, обмеження впливу церкви на народний загаль і посилення державного управління»¹⁰.

У суспільній думці XIX століття знову відбувається зміна поглядів на природу буття речей та на людину і внаслідок цього перегляд системи цінностей. Романтизм, який був продовженням європейського Просвітництва, завершив перехід від традиційної культури з її стабільними принципами, що були освячені авторитетом міфу і тому сприймалися не як цінності, а як об'єктивні закони буття, до культури особистісно-креативної, динамічної й інноваційної. Ціннісне забезпечення такої культури сприймалось уже не як дане один раз і назавжди, божественне за своїм походженням, а як людське, як таке, що формується в культурі і тому змінюване - і в історичному часі, і в географічному просторі. Історизм і релятивізм нового світорозуміння зумовлював вихід філософії за межі традиційного для неї конструювання онтологічної й гносеологічної концепцій і зміщення її уваги в бік позапізнавального відношення суб'єкта до об'єкту, що й призвело до усвідомлення цього відношення як ціннісного¹¹.

Наприкінці XIX – на початку XX століття відбулися теоретичні трансформації у філософії, які призвели до того, що сфера цінностей виділяється в самостійну царину, яка відрізнялась від сфер буття й пізнання. У науковий обіг було введено термін «аксіологія», який вперше був використаний французьким філософом П. Лапі в 1902 році.

Проте обґрунтовану систему цінностей вперше запропонував на початку XX століття Г. Мюстенберг, який у роботі «Філософія цінностей» побудував таблицю і графічно представив систему цінностей, у складі якої виокремлювались життєві цінності, цінності культури, які в свою чергу поділялись на логічні, естетичні, етичні й метафізичні цінності¹².

¹⁰ Фурман А. *Історія соціальної роботи*, [в:] Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 163.

¹¹ Каган М.С. *Философская теория ценности*, Санкт-Петербург 1997, с. 12.

¹² Мюстенберг Г. *Философия ценностей* [перевод с нем. А.А. Громбаха], Киев 1950, 335 с.

Ми далекі від думки, що зміна поглядів на цінності в філософії в XIX – на початку XX століття безпосередньо впливала на цінності та практику соціальної роботи в Україні. Проте опосередкований вплив, безумовно, спостерігався, який виявлявся в зростанні уваги до людини, диференційованому підході до неї. Так, в другій половині XIX століття істотно змінюється управління соціальним захистом населення. Функції нагляду за суспільною опікою залишились за Міністерством внутрішніх справ, а в більшості губерній його здійснювали земські та міські установи. Державна фінансова підтримка закладів опіки на кінець XIX ст. поступово набуває систематичного характеру. Згодом виявляються нові категорії непрацездатних осіб суспільної опіки: незаконнонароджені немовлята і підкидьки, що потребували загального та амбулаторного лікування, прокажені, хронічні хворі, божевільні, безробітні, сім'ї солдат, призваних на дійсну службу¹³.

Заважимо, що земська система опіки була більш гуманною, мобільною і прогресивною. Вона займалась не лише опікою безпритульних дітей, а й організацією медичного обслуговування і, що дуже важливо, профілактикою зубожіння, організацією громадських робіт, наданням соціально-економічної і юридичної допомоги населенню. Важливу роль у наданні соціальної допомоги відіграли також органи міського самоврядування, сільські громади, приватна благодійність.

Тяжкі соціально-економічні умови, що виникли внаслідок першої світової війни, революції, громадянської війни зумовили домінування держави в системі допомоги і соціального захисту. Після жовтневого перевороту це домінування стає абсолютним і в перші післяреволюційні роки було покладено початок формуванню адміністративної системи радянського соціального забезпечення. У квітні 1918 року з метою надання цілеспрямованої державної допомоги нужденним було створено Наркомат соціального забезпечення (НКСЗ) який визначив основні напрями діяльності державних органів соціального забезпечення. В 20-ті роки XX століття найбільш важливим з них була боротьба з дитячою безпритульністю. Проблема безпритульних дітей вирішувалась, перш за все, шляхом відкриття дитячих будинків, трудових комун, трудових колоній. Розроблялась теорія й практика соціального виховання. У ці роки було створено дитячу соціальну інспекцію при відділі правового захисту дітей Наркомату освіти, що вела боротьбу з жебракуванням, безпритульністю, проституцією, правопорушеннями, експлуатацією дітей, жорстоким поведінням з ними у сім'ях тощо.

У 1925 році Раднаркомом СРСР було прийняте спеціальне положення, яке визначало порядок пенсійного забезпечення інвалідів праці,

¹³ *Соціальна робота в Україні: перші кроки* / Під редакцією В. Полтавця, Київ 2000, с. 19–20.

непрацездатних громадян. Було також розроблене особливе законодавство про пенсійне забезпечення по старості. У 1931 році було утворено спеціальну раду із працевлаштування інвалідів, яка направляла на спеціально заброньовані робочі місця на промислових підприємствах (в кількості до 2% від їхнього загального числа) цю категорію соціально незахищених громадян.

У роки війни 1941–1945 років було прийнято низку постанов стосовно соціального забезпечення родин фронтників. Важливим напрямом соціальної роботи в цей час була соціальна допомога та соціальна реабілітація поранених¹⁴.

Слід зазначити, що величезною соціальною трагедією був штучно організований голодомор 1932–1933 років, а також післявоєнний голод 1946–1947 років. Урядової чи суспільної допомоги голодуючим і навіть врятування від голоду дітей не проводилось, оскільки наявність голоду офіційно не визнавалась.

На наш погляд, комуністична система соціального забезпечення та соціального захисту 30-40-х років XX століття була яскравим прикладом ігнорування цінностей соціальної роботи. Першочергове значення для неї мали політичні й ідеологічні цінності, інтереси й потреби держави, влади, а не конкретної людини.

Ціннісний нігілізм, що виявився в середині XX століття призвів до того, що аксіологічна проблематика на декілька десятиліть відкотилась на периферію наукових досліджень. Лише починаючи з 70-х років у гуманітарних науках знов виникла ситуація тотального переосмислення системи цінностей, яка була зумовлена переходом від індустріального до постіндустріального суспільства. У цей час аксіологічні проблеми знайшли відображення в наукових роботах філософів, соціологів, культурологів, вчених, які займались проблемами семіотики, етики, естетики. Науковці розглядали як загальні, так і конкретні аспекти теорії цінностей, вчені із соціалістичних країн намагались розробити аксіологію на марксистській основі. Як наслідок, накопичені знання були надзвичайно різноманітними, строкатими й виглядали як несистематизована сукупність інформації. Історики філософії намагались здійснити класифікацію точок зору, напрямів у аксіології.

Визнаючи правомірність існування різних класифікацій, М. Каган вважав, що їх різноманітність зумовлене двома чинниками. По-перше, кожна наука має свій спеціальний інтерес до феномену цінності, і тому його трактовка філософами, соціологами, психологами не могла не бути різною. По-друге, аксіологічні вчення розрізнялись у залежності від методологічно-світоглядних позицій, які були покладені в їх основу.

¹⁴ Фурман А. *Історія соціальної роботи*, [в:] Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 184.

М. Каган дійшов висновку, що в XX столітті аксіологічні традиції західноєвропейського романтизму набули релігійно-ідеалістичної форми. Представники цього напрямку повноцінним видом цінності вважали лише релігійну цінність, а всі інші розглядались як етапи сходження до неї. Головним опонентом релігійно-ідеалістичного напрямку в аксіології XX століття був позитивізм, позиція якого щодо сутності цінностей характеризувалась двома моментами. З одного боку, раціоналістично-сцієнтистський тип мислення, який було покладено в його основу породжував зневажливе відношення до всього, що виходило за межі точного знання. З іншого боку, позитивізм був готовий визнати реальність ціннісного відношення людини до світу і відповідно правомірність створення аксіологічної теорії, проте лише за умови психофізіологічного, біологічно-натуралістичного або прагматистсько-утилітарного трактування цінностей¹⁵. В аксіологічних концепціях такого типу цінність розглядалась як похідна від інтересів людини, що зумовлювались її потребами, як готовність до певних дій і поведінки. Для багатьох наук, що займались ціннісною проблематикою, й, перш за все, для педагогіки було важливо, які ж саме потреби, інтереси породжують ту чи іншу дію тобто, які з них є формою ціннісної орієнтації людини.

У другій половині XX століття розпочинається дослідження аксіологічної проблематики радянськими вченими. Важливі узагальнення стосовно цінностей були зроблені В. Сагатовським у колективній монографії «Моральне життя людини: пошуки, позиції, вчинки» (1982). Цінності ним визначені як узагальнені, стійкі уявлення про бажані блага та прийнятні способи їх одержання, в яких сконцентований попередній досвід суб'єкта і на основі яких приймається рішення про його подальшу поведінку. Важливо підкреслити, що в цьому визначенні мова йде про поведінку й діяльність, що орієнтована на цінності. При цьому ціннісно орієнтована діяльність, на думку вченого, може бути екстерогенною, якщо досягнення цінностей диктується зовнішньою необхідністю і інтерогенною, якщо це завдання зумовлюється внутрішньою потребою суб'єкта. Ключовими цінностями першої групи є користь, задоволеність, визнання, порядок, істина, володіння, другої групи – щастя, добро, радість, правда, краса¹⁶.

Обґрунтування зв'язку цінностей з людською діяльністю як такою дало можливість застосовувати аксіологічний підхід в професійній діяльності і особливо в такій, що реалізується в системі «людина-людина». Однією з сфер професійної діяльності, яка більше за інші потребувала аксіологічного виміру, була соціальна робота. Це пов'язане з тим, що

¹⁵ Каган М.С. *Философская теория ценности*, Санкт-Петербург 1997, с. 24–25.

¹⁶ *Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки* / [В.Н. Сагатовский, А.В. Разин, Ю.В. Согомонов и др.], Москва 1982, с. 41.

призначення соціальної роботи полягає у соціальному захисті населення, забезпеченні взаємодії між людьми чи між людиною та соціальним середовищем, підвищенні ефективності роботи державних та громадських соціальних служб та центрів, забезпеченні ефективності процесу соціалізації підростаючого покоління. Інакше кажучи, професійна діяльність у соціальній сфері не просто направлена на вирішення певних соціальних проблем, а й на гуманізацію соціокультурного середовища й відносин між людьми.

У другій половині XX століття змінились не тільки наукові уявлення про цінності, ціннісні орієнтації, а й вітчизняна соціальна робота, підходи до її здійснення. В 70-х роках XX століття були задекларовані основні засади соціального забезпечення, а саме: загальність соціального забезпечення, різноманітність видів обслуговування населення, забезпечення громадян різними видами соціальної допомоги за рахунок державних і громадських коштів. У 80-х роках у ситуації поширення кризових явищ у суспільстві виникла необхідність реформування системи соціального захисту населення. У Радянському Союзі у зв'язку із загостренням економічних, соціальних, політичних протиріч у другій половині 80-х років XX століття це завдання успішно реалізувати не вдалося.

Спроби здійснити реформу робляться й в умовах України як самостійної держави. З початку 90-х років XX століття соціальна робота у незалежній Українській державі починає формуватися як фахова діяльність. Першочерговими заходами щодо створення нової стратегії соціальної роботи стали: реформування системи соціальної допомоги, розвиток адресної допомоги; соціальна підтримка сім'ї, ветеранів війни та праці, жінок, дітей і молоді; соціальний захист громадян, які потерпіли від наслідків Чорнобильської катастрофи; забезпечення інвалідам рівних з іншими громадянами можливостей для участі в економічній, політичній і соціальній сферах життя суспільства, умов для реалізації потенційних можливостей інвалідів; соціальна підтримка громадян, звільнених у запас або відправлених у відставку з військової служби, служби в органах внутрішніх справ і членів їхніх сімей. Об'єктом соціальної роботи стали також розвиток і забезпечення ринку праці та зайнятості, запобігання і скасування причин соціального ризику тощо. У зв'язку з неспроможністю чинної системи соціального захисту надавати достатньою мірою послуги вразливим верствам населення в Україні в останнє десятиріччя набув поширення волонтерський рух – діяльність, яка спрямована на соціальну допомогу і здійснюється добровільно не заради матеріальної користі.

У 1992 році з метою консолідації зусиль у становленні й розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи в Україні створено Асоціацію соціальних педагогів і спеціалістів соціальної роботи, яка з 1994 року

є членом Міжнародної федерації соціальних працівників. Було прийнято низку документів, що визначали мету, пріоритетні напрями та завдання, соціальної політики. В грудні 1993 року Верховною Радою України прийнято Концепцію соціального забезпечення населення України та Концепцію соціальної політики України (Постанова від 29 липня 1994 р.), що затверджені Указом Президента України 18 жовтня 1997 року¹⁷.

У навчальних закладах України було розпочато підготовку фахівців для соціальної сфери. Проблеми змісту, форм та методів підготовки майбутніх соціальних працівників уже в 90-х роках XX століття стають предметом наукових досліджень.

Узагальнена інформація щодо вимог до професійної підготовки фахівців з соціальної роботи та відповідні нормативні документи містяться у навчальному посібнику «Соціальна робота в Україні» (2004), виданому за загальною редакцією І. Звереві та Г. Лактіонової. Значну увагу в науково-педагогічних розвідках приділено формуванню професійних знань та практичних умінь майбутніх соціальних працівників (А. Белінська, Є. Холостова, А. Сорвіна та ін.).

У 2008 році О. Карпенко виконала фундаментальне дослідження, присвячене, професійній підготовці майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Нею була вперше розроблена цілісна концепція підготовки студентів спеціальності «соціальної роботи» в умовах педагогічної освіти, розкриті сутність і структурно-рівневі характеристики соціальної роботи як професійної діяльності, побудована модель професійної діяльності та модель особистості соціального працівника, визначена їх сутність, структурні компоненти (соціокультурний, професійно-особистісний і професійно-діяльнісний)¹⁸. Визначаючи професійні компетентності соціального працівника, авторка виокремлює групу компетентностей, що стосуються самого соціального працівника як особистості, як суб'єкта життєдіяльності. Узагальнено професійна компетентність розглядається як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке є збалансованим поєднанням знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє фахівцю самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності і яке перебуває у відносинах діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості.

Як бачимо, вимоги до особистісних якостей, світоглядних і ціннісних позицій майбутнього соціального працівника як професіонала

¹⁷ *Соціальна робота в Україні : навч. посіб.* / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; за заг. ред.: І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової, Київ 2004, с. 20.

¹⁸ Карпенко О.Г. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти* : автореф. дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”, Київ 2008, 44 с.

є надзвичайно важливими. Саме тому на сучасному етапі у процесі професійної підготовки варто звернути увагу не лише на когнітивні й операційно-діяльнісні, а й на аксіологічні аспекти підготовки фахівців соціальної сфери. Результатом професійного становлення студентів спеціальності «соціальна робота» повинна стати цілісна система професійних цінностей як основа готовності до самостійного вирішення професійних завдань.

Таким чином, на всіх історичних етапах розвитку суспільства філософські й наукові уявлення про цінності впливали на теоретичні підходи й практику надання соціальних послуг населенню. У період середньовіччя цей вплив був опосередкованим, оскільки цінності розглядались на високому рівні узагальнення й не пов'язувались з життєдіяльністю людини. Європейське Відродження сформувало новий гуманістичний світогляд і почало розглядати як цінність саму людину. Це призвело до того, що поступово цінності стали пов'язувати з поведінкою і діяльністю людини. Саме це дало можливість застосовувати аксіологічний підхід у професійній діяльності й, перш за все, в соціальній роботі, направлений на соціальний захист населення, забезпечення взаємодії між людьми чи між людиною та соціальним середовищем, підвищення ефективності соціалізації підростаючого покоління.

Література

- Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV-XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрлов, Москва 1985, 367 с.
- Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения, Луганск 2000.
- Ізборник Святослава, [в:] Історія української школи і педагогіки / за ред. В. Г. Кременя, Київ 2003.
- Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать, [в:] Давня українська література. Хрестоматія Київ 1992.
- Каган М. С. Философская теория ценности, Санкт-Петербург 1997.
- Мюнстенберг Г. Философия ценностей [перевод с нем. А.А.Громбаха], Киев 1950.
- Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / [В.Н. Сагатовский, А. В. Разин, Ю. В. Согомонов и др.], Москва 1982.
- Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К.: Наукова думка, 1973. — Т. 1.
- Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової, Київ 2004.

Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під редакцією В. Полтавця, Київ 2000.

Фурман А. Історія соціальної роботи, [в:] Психологія і суспільство. – 2010. – № 4.

Яворницький Д.І. Історія запорізьких козаків. 3 том. – К.: Наукова думка, 1993.

Streszczenie

Geneza naukowego rozumienia wartości zawodowych pracy socjalnej

W artykule przeanalizowano specyfikę tworzenia naukowych pojęć określających wartości zawodowe pracy socjalnej w różnych okresach historycznych. Wykazano, że humanizm okresu odrodzenia, idee europejskiego oświecenia, filozoficznoaksjologiczny przekaz o wartościach końca XIX – początku XX w., a także praktyka pomocy socjalnej i socjalnej obrony ludności, która historycznie zmieniała się, decydująco wpływały na wartościowe aspekty pracy socjalnej.

Summary

Genesis of scientific understanding of the professional values of social work

The article highlights the peculiarities of the formation of scientific understanding concerning the professional values of social work in different historical periods. It has been demonstrated that the Renaissance humanism, the ideas of the European Enlightenment, the philosophical values theory of the late XIX – early XX century, as well as the practice of social assistance and social protection of citizens, which historically varied, – all this has had determining influence on the value aspects of social work.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.19>

Nadia JASZYN

Формування толерантності студентів в контексті гуманітаризації вищої освіти в Україні

Słowa kluczowe: tolerancja, humanizacja, humanitarne środowisko, kultura humanistyczna, studia środowiskowe, tolerancyjna osobowość, treść edukacji, wielokulturowe otoczenie, instytucja oświaty wyższej.

Keywords: tolerance, humanization, humanitarization, humanitarian environment, humanitarian culture, learning environment, tolerant personality, content of education, multicultural environment, higher educational institution.

Сучасна ситуація на планеті характеризується глибокою світоглядною кризою, виникненням нових і ускладненням вже існуючих глобальних проблем. Серед них варто відзначити загострення різних форм нетерпимості, недотримання культурно-етичних норм спілкування, зростання у суспільстві расизму, дискримінації, агресії, насильства, злочинності та тероризму, розгортання міжнаціональної ворожнечі, конфліктів, непорозумінь та протистоянь. Війни і теракти супроводжуються незліченими жертвами, призводять до втрати сотень життів, каліцтва невинних людей, осиротіння дітей, розрухи й зубожіння населення. Сьогодні необхідна переорієнтація взаємин світової спільноти з конфронтації і суперництва на взаєморозуміння і співпрацю, ідеологію миру і толерантності.

Вирішення проблем сучасного світу значною мірою залежить від вищої освіти. Вона є джерелом вихованості та освіченості. Вища освіта означає як оволодіння певною кількістю знань та умінь, пов'язаних із майбутньою професією, так і процес духовного становлення особистості. Система освіти вимагає постійного вдосконалення та модернізації. Завдання сучасної вищої школи полягає у створенні умов для розвитку особистості

студента, формуванні у нього готовності до життя у полікультурному просторі, забезпеченні розвитку його моральних якостей, вихованні толерантної особистості, яка орієнтована на загальнолюдські цінності, світову й національну культуру.

Толерантність як науковий феномен дискутується як на теренах України, так і поза її межами. Поняття толерантності досліджувалось з точки зору різних наук: філософії (В. Лекторський, О. Хеффе, Р. Валітова, В. Золотухін, Б. Хомяков, О. Довгополова, Є. Бистрицький), політології (Ю. Тищенко, В. Ханстантинов, П. Гречко, І. Жадан, В. Шовкопляс, В. Рахманін, В. Логвинчук), соціології (В. Гараджа, М. Мацковський, О. Свинцова, О. Хижняк, О. Швачко, О. Шликова, А. Шабанова), психології (І. Гріншпун, С. Братченко, О. Рудихіна, О. Асмолов, Д. Леонтьєв, І. Воробйова, О. Клепцова). Толерантність у педагогічному контексті розглядалася у працях таких авторів, як М. Карандаш, Л. Завірюха, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова, В. Калошин, В. Рахматшаєва та інших. Теоретичні основи толерантності подано у працях С. Щеколдіної, М. Міріманової, О. Асмолова, В. Бабкіна, В. Горбатенко, А. Зимбулі, В. Золотухіна, О. Байбакова, Н. Круглової, І. Оніщенко, В. Лекторського. Проблеми толерантності молоді досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, О. Грива, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Рибак, П. Степанов. Різні аспекти виховання толерантності учнів та студентів розглядалися у дисертаційних дослідженнях О. Пугачової, Т. Білоус, О. Волошиної, О. Ісаєвої, П. Комогорова, Ю. Тодорцевої, Н. Валєєвої, З. Ісмагілової, О. Цируль, О. Желнович.

Однак, як свідчить огляд літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемам формування толерантності, не є достатньою, оскільки поняття “толерантність” порівняно нове у науковому дискусійному полі України. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов’язаних із проблемою формування толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, на даний момент у нас немає.

Метою даної наукової розвідки є дослідити взаємозв’язок гуманітаризації освіти та процесу формування толерантності студентів вищих навчальних закладів, що, ймовірно, дасть згодом змогу використати отримані результати дослідження для побудови моделі формування толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі гуманітарної підготовки.

Відповідно до мети окреслено такі завдання дослідження: з’ясувати сутність поняття “гуманітаризація освіти”, розглянути її теоретичні аспекти, проаналізувати процес формування толерантності у контексті гуманітаризації вищої освіти.

Для вирішення проблем, пов'язаних з вихованням толерантності, необхідна гуманізація всього суспільного життя і, насамперед, системи освіти. Гуманізація освіти можлива завдяки її гуманітаризації. Гуманітаризація освіти, як зазначає М. Назарова, є водночас наслідком, причиною, чинником і завданням гуманізації¹. Це процеси, які доповнюють один одного і їх можна розглядати у взаємозв'язку. Гуманізація і гуманітаризація тотожні в плані спрямованості на виховання людини, збагачення її науками, які допомагають осмислити і зрозуміти людську поведінку, світогляд, життя тощо. Розглянемо поняття “гуманітаризації” детальніше.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) гуманітаризація освіти розглядається як один із принципів реалізації програми реформування освіти та зазначається, що гуманітаризація освіти покликана формувати духовність, культуру особистості та планетарне мислення².

Гуманітаризація освіти – це процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з “природи і суспільства” на “людину в природі і суспільстві”, звернення уваги на самоцінність особи³. Це повернення всіх наук до людини. Мета гуманітаризації – залучення молодих людей до гуманістичних цінностей⁴.

Гуманітаризацію також можна охарактеризувати як підвищення питомої ваги гуманітарних навчальних дисциплін з метою формування та забезпечення розвитку високих моральних й гуманних якостей випускників ВНЗ. Безумовно, гуманітарний компонент освіти, через який власне здійснюється гуманітаризація і гуманізація, традиційно відповідає за формування гармонійно-розвинутої особистості, культури, моральності, створення умов для соціалізації особистості, надання можливості для творчого пошуку майбутнього фахівця, зростання перспективи його самореалізації⁵.

¹ Назарова М.А., *Гуманизация общества и гуманитаризация естественнонаучного образования в условиях информационно-коммуникативной культуры*, автореф. дисс. науч. ступеня канд. филос. наук, Новосибирск 2007, с. 4.

² *Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI Століття”)*, Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993, № 896. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>, стан з: 15.04.2016.

³ *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України, гол. ред. В.Г. Кремень, Київ, Юрінком Інтер 2008, с. 157.

⁴ П.Г., *Аксіологічний вимір освіти*, Інтелект. Особистість. Цивілізація: темат. зб. наук. пр. із соціал.-філос. проблем, гол. ред. О.О. Шубін, Вип. 8, Донецьк, ДонНУЕТ 2010, с. 353–354.

⁵ Оршанський Л.В., *Професійна спрямованість гуманітарної підготовки як педагогічна проблема сучасності*. http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadsps/2010_5/10olvpps.pdf, стан з: 27.07.2016.

3. Коннова, в свою чергу, вважає, що гуманітаризація освіти зорієнтована на виявлення особистісного сенсу професійно-спеціалізованої діяльності за допомогою гуманітарних знань⁶.

Згідно з підходом, що передбачає гуманітаризацію вищої освіти, призначення освіти полягає у наданні людині знань щодо сенсу життя, неповторного особистого суспільного призначення. Метою гуманітаризації освіти стає підготовка людей до ефективного існування в умовах соціальної мобільності та суспільної невизначеності⁷.

Досліджуючи питання гуманітаризації освіти, науковці піднімають дві проблеми, пов'язані з цим феноменом. Це гуманітарне оточення та гуманітарна культура. Так у понятійне поле гуманітаризації можуть увійти такі компоненти: гуманітарні знання, гуманітарні науки, гуманітарна освіта, гуманітарна підготовка, гуманітарна культура, гуманітарне середовище ВНЗ.

Особливість гуманітарного оточення, на думку М. Чепурної, полягає в тому, що його зміст повинен бути гуманістичним. Гуманітарне оточення спрямоване на перетворення ВНЗ не тільки в навчальний, професійний центр, а також в культурний, науковий, інтелектуальний, виховний, комунікативний тощо. Гуманітарне оточення має свою специфіку і обов'язково охоплює як гуманітарну освіту, засновану на знанні філософії, права, моралі, мистецтва, педагогіки, філології, виховання і просвіту, так і роботу викладача, спрямовану на формування гуманізму, який виступає ядром гуманітарного оточення і формує своєрідний тип і стиль світорозуміння, світосприйняття, певний спосіб мислення, відчуттів, дій, поведінки, діяльності. Основою гуманітарного оточення, його системотворчим чинником дослідниця вважає аксиологічний компонент (вищі духовні цінності), який формує новий гуманістичний, ціннісний світогляд особистості⁸.

Поняття гуманітарної культури розглядають як невід'ємний складник духовної культури, стрижень культурної ідентичності особистості, соціальної групи, суспільства в цілому. Зміст гуманітарної культури визначається розвитком мисленнєвих і комунікативних компетенцій, подоланням професійної однобічності, формуванням спроможності аналізувати соціальні, моральні, естетичні, культурно-історичні питання,

⁶ Коннова З.И., Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе, дисс. науч. ступеня док. пед. наук, Тула 2003, с. 21.

⁷ Цимбалюк Н.М., Калініченко В.І., *Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні*, Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна 2010, № 891, с. 177.

⁸ Чепурна М., *Педагогічна діяльність викладача в умовах гуманітаризації професійної освіти*, Вісник Львівського університету, Серія педагогічна 2009, Вип. 25, Ч. 1, с. 251.

які мають загальнолюдське значення⁹. Гуманітарна культура задає життєві цінності та ідеали (особистісні та суспільні), соціальні орієнтації та стандарти поведінки, забезпечує самореалізацію особистості та соціальний контроль, виступає специфічним засобом пізнання світу і людини, є унікальним соціальним механізмом успадкування, передачі духовних цінностей та соціального досвіду від покоління до покоління¹⁰.

Таким чином, гуманітаризація освіти передбачає істотні зміни в роботі ВНЗ. Це, насамперед, наповнення навчальних програм гуманітарним змістом, що забезпечується за допомогою включення в навчальний процес обов'язкових і факультативних дисциплін гуманітарного циклу, підвищення їх статусу і ролі. Вона включає формування гуманітарної культури особистості шляхом поглиблення змісту гуманітарних предметів, виділення у ньому культурологічної, світоглядної проблематики, моральних-етичних критеріїв та загальнолюдських цінностей. Суть гуманітаризації зводиться до того, щоб поєднати навчальний предмет з почуттями, переживаннями, буттям людини. Гуманітаризація не обмежується лише переглядом змісту навчання, а й включає трансформацію методичної роботи у вищій школі, де максимум уваги приділяється розвитку особистості. Гуманітаризація освіти потребує також створення гуманітарного середовища у ВНЗ, яке характеризується толерантним ставленням до всіх суб'єктів педагогічного процесу, що створює умови для самореалізації, самовизначення особистості студента, правильного сприйняття інших людей та подій, розвитку свідомості й моральності.

Т. Литвинова ідеальним варіантом для нашої освіти вважає трьох етапне впровадження напрямку гуманітаризації: 1) навчання працівників ВНЗ за програмою "Гуманітаризація"; 2) зміна підходу до викладання у вищій школі; 3) підготовка навчальних матеріалів, що сприяють гуманітаризації освіти і впровадження даного підходу¹¹. Погоджуємося з автором щодо ефективності такого підходу, оскільки він дасть змогу університетам випускати кваліфіковані кадри, які зможуть зламати стереотипи і масово впроваджувати даний підхід в реальному житті.

Гуманітаризація освіти спрямована на подолання такого підходу до освіти, де в центрі уваги знаходиться лише професійна підготовка фахівців

⁹ Каріков С.А., *Особливості формування гуманітарної культури сучасного студентства в національному просторі освіти України*. http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/28769-Osoblivost%D1%96_formuvannja_guman/1.html, стан з: 23.07.2016.

¹⁰ Федоренко С.В., *Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття "гуманітарна культура"*. http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzspp/2012_5/mtp/mtp15.pdf, стан з: 23.07.2016.

¹¹ Литвинова Т.Д., *Гуманітаризація освіти: проблеми та перспективи*, Український психолого-педагогічний науковий збірник, № 3, Львів, Львівська педагогічна спільнота 2014, с. 118.

та відбувається нехтування людиною та духовними цінностями. Гуманітаризація освіти здійснюється, передусім, у процесі вивчення суспільних і гуманітарних дисциплін. Проте вважаємо, що вона може реалізовуватися також в процесі викладання природничо-математичних і технічних дисциплін при підготовці фахівців будь-якого профілю. Гуманітаризація потребує використання гуманітарного компонента у всіх науках, присутності в навчальних курсах світоглядної, гуманітарної та соціальної проблематики, включення в усі навчальні предмети елементів історії, краєзнавства, культурології, етики, народознавства, оптимального поєднання і узгодження викладання гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін, адже незалежно від майбутньої спеціальності, потрібно виховувати у студентів передусім людяність. Гуманітаризація освіти сприяє взаємозбагаченню знань між предметами, інтеграції гуманітарного знання і негуманітарних дисциплін, посиленню підготовки фахівців у правовій, мовній, екологічній, економічній сферах.

Аналіз наукової літератури щодо проблеми гуманітаризації освіти дозволяє визначити такі її теоретичні аспекти, як принципи, функції та завдання гуманітаризації.

Основні принципи гуманітаризації є загальнонауковими: фундаментальність; системність у зв'язках з досягненнями природознавчих і технічних наук; єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного і особистого, теорії, практики навчання і виховання у людській діяльності¹².

Провідними функціями гуманітаризації вищої освіти виступають функція інформатизації, функція інтеграції, функція фундаменталізації та функція адаптації. Перша з них стає проявом нової якості вищої освіти, свідченням системного зв'язку освіти та науки. Друга спрямована на подолання відчуження гуманітарних, природничих та точних наук, реалізацію прагнення до запровадження метадисциплінарних підходів в освіті. Третя сприяє збагаченню вищої освіти раціональним синтезом всіх відомих методів та форм пізнавальної діяльності, набуттю фундаментальних міждисциплінарних знань та вмінь щодо розуміння та прогнозування суспільних процесів. Четверта дозволяє модернізувати зміст вищої освіти, оперативно вводити до нього нові наукові знання, сприяти взаємозбагаченню гуманітарного та природничого компонентів на рівні культурних практик, долучатися до формування нової культури сучасної цивілізації¹³.

¹² Семенченко Ф.Г., *Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті*, Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили 2002, Політологія, Вип. 10, Т. 23, с. 107.

¹³ Цимбалюк Н.М., Калініченко В.І., *Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні*, Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна 2010, № 891, с. 177.

Основними завданнями гуманітаризації вищої освіти є: трансляція культурних зразків, передача їх новим поколінням; відтворення головних соціокультурних практик суспільства; створення нових соціальних форм і культурних зразків; забезпечення ситуацій розвитку та самовизначення учасників освітньої діяльності¹⁴.

Завдяки гуманітаризації відбувається виховання особистості як в інтелектуальному, так і в духовному смислах. На нашу думку, гуманітаризація освіти служить основою духовності та людяності. Вона робить людину всебічно розвинутою, творчою особистістю, допомагає засвоєнню і поширенню загальнолюдських ідеалів і цінностей, вирішенню складних життєвих проблем, закладає у молодого фахівця основи гуманістичного світогляду продукуючи нову генерацію еліти суспільства.

Виховання толерантності студентів ВНЗ розглядаємо як один із шляхів гуманітаризації вищої освіти, яка утверджує право на множинність, варіативність, унікальність людських проявів, забезпечуючи різноманіття як один із найважливіших джерел розвитку і можливості “довільного” тлумачення світу і себе у цьому світі¹⁵. Гуманітаризація освіти передбачає формування нового гуманістичного світогляду й мислення, сприяє створенню нових відносин між особистістю, соціальними групами і суспільством, покращує міжособистісну комунікацію та взаєморозуміння, забезпечує формування культури спілкування, морально-правової відповідальності учасників навчально-виховного процесу за свої дії, вміння відстоювати свої погляди, знаходити компроміси за умов розмаїття думок та способів життя, виражати повагу до людської гідності, турботу про благо людей, милосердя, співчуття і співпереживання, розвиток потреби в емоційному та духовному контактах з людьми.

Беручи до уваги взаємозв'язок гуманітаризації та толерантності, вважаємо, що на формування толерантності студентів ВНЗ впливають такі головні чинники: освітнє середовище ВНЗ, особистість педагога, зміст навчальних дисциплін.

Становлення студента як особистості у ВНЗ відбувається під впливом освітнього середовища при взаємодії з однокурсниками, студентами старших або молодших курсів та викладачами. Оскільки формування толерантності студентів значно залежить від умов, у яких майбутній фахівець знаходиться у процесі здобуття вищої освіти, то для її ефективного виховання у просторі ВНЗ надзвичайно важливо створювати толерантне освітнє середовище. Толерантна взаємодія в такому осередку включає як взаємини між викладачем та студентом, так і стосунки у студентській полікультурній групі. Вона забезпечує відчуття

¹⁴ Там же, с. 177–178.

¹⁵ Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М., Теория и методика воспитания: учебник для студентов пед. вузов, ред. Н.М. Боротко, Волгоград, ВГИПК РО 2006, с. 4.

комфортності, душевного спокою і рівноваги кожному учаснику навчально-виховного процесу та впливає на формування доброзичливих відносин з оточуючими. У поведінці студентів знижується рівень недоброзичливості, інтолерантності щодо однокурсників і викладачів. Толерантне освітнє середовище дозволяє студентам співіснувати у середовищі інтелектуальної рівності та допомагає суспільству рухатись у напрямку толерантних та неупереджених українців. Окрім того, як зазначають дослідники, воно звеличує різноманіття та дозволяє студентам робити правильний вибір для кращого, безпечнішого життя¹⁶.

Полікультурне середовище ВНЗ постає середовищем, де на практиці можна застосовувати ідеї толерантності та навчитись толерантного ставлення до інших. У кожному закладі освіти потрібно практикувати позитивний підхід до етнічних питань і запобігання будь-яким виявам расизму, екстремізму, ксенофобії, сепаратизму, нацизму тощо. Це можливо через створення дружньої атмосфери в колективах, шанобливе ставлення до інших людей, розуміння різноманіття людського буття у культурних, релігійних і соціальних сферах, створення сприятливого мікросередовища.

Створення необхідних умов для позитивної взаємодії у полікультурному середовищі сприятиме тому, що освітнє середовище ВНЗ може стати місцем можливої культурної дискусії, допоможе студентам перебороти страх особистісних відмінностей, дасть змогу позитивно сприймати чужі відмінності, навчитися вирішувати проблеми і конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу, співпраці та компромісів, сформувати правильну систему цінностей та особистісні якості, необхідні людині при її інтеграції в іншу культуру, навички толерантної поведінки в мультикультурному суспільстві.

Полікультурне середовище також сприяє тому, що викладачі та студенти ознайомлюються з особливостями культури інших народів, їхніми традиціями, звичаями, віруваннями, соціально-побутовим укладом життя, уявленнями про світ інших народів. Це забезпечує можливість культурного самовираження особистості, залучення до світових культурно-історичних цінностей. Навчання у середовищі, яке характеризується багатством міжнаціональних культур, забезпечує розвиток культури міжнаціональної взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповагу, становлення нового типу відносин – діалогу культур. Воно сприяє співпраці, толерантному ставленню до інших національностей і передбачає повагу до гідності, честі, культури, мови, історії кожного народу, постійний інтерес до національних цінностей не тільки свого, а й інших народів, готовність завжди прийти на допомогу людині іншої національності, доброзичливість,

¹⁶ A. McMurray, J. Clendon, *Community Health and Wellness*, 5th Edition, Sydney, Elsevier 2015, с. 247.

такт, увагу в спілкуванні з іншими народами, непримиренність до будь-яких виявів національної зверхності, глузувань чи принижень. Однією із найважливіших функцій такого середовища є навчити людей жити разом. Із цією метою освіта повинна сприяти тому, щоб людина усвідомила свої корені і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає у світі. Саме полікультурність в освіті створює умови для швидкої адаптації людини до умов існування у суспільстві й допомагає сформувати багатогранну картину світу.

Отже, ВНЗ здійснює значний виховний вплив на студентів, цілеспрямовано та систематично впливаючи на розвиток їхньої самосвідомості. Саме освітній простір вищої школи може стати місцем, де студенти можуть навчитися новій моделі поведінки – толерантної поведінки. Водночас молодіжне середовище в освітніх установах стає простором, у якому можливо пізнати різноманіття світу та підготувати достойну, гуманну особистість майбутнього фахівця.

Вважаємо, що само по собі полікультурне середовище не гарантує виховання толерантності, яке можливе лише за умови належної педагогічної діяльності кваліфікованих педагогів, що допоможе виховати достойну особистість під впливом різних факторів полікультурного простору. Тому перетворення оточуючої студента дійсності в середовище, що здатне впливати на становлення його особистості, стає пріоритетним педагогічним завданням.

Досліджуючи педагогічний вплив університету у контексті формування толерантності студентів, розглянемо, яку ж позицію займає викладач у цьому процесі. Новий тип вищої освіти, який формується одночасно з новим типом цивілізації XXI століття, вимагає викладача нового типу, який володіє новими якостями, які б забезпечили формування толерантності студентів ВНЗ, що є одним із найбільш актуальних завдань вищої школи сьогодення. Слід зазначити, що авторитет викладача, його педагогічна компетентність служать прикладом для наслідування.

Вважаємо, що у контексті даної дилеми варто виділити два ключових моменти:

- 1) виключно толерантний педагог спроможний виховати молоде покоління в дусі толерантності;
- 2) прищеплення студентам відповідних толерантних якостей та установок вимагає від викладачів відповідних знань, вмінь та навичок у цьому напрямку.

Відтак сьогодні вкрай важливого значення набуває постать педагога-викладача як керівника і регулятора навчально-виховного процесу у вищій школі. Толерантний викладач повинен виховувати у студентів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. У своїй діяльності він повинен брати до уваги індивідуальні особливості кожного індивіда, ставитися до

інших з повагою, створювати толерантне середовище у навчальному закладі, закликати студентів до співпраці, коригувати соціальні, моральні, етичні вади кожної окремої особистості.

Викладач повинен володіти різними прийомами, які б допомагали розвивати толерантність у студентської молоді. Саме він, структуруючи навчальний матеріал, визначаючи форми і методи, організовує процес навчання, враховуючи здібності, можливості, творчий потенціал кожного студента. Але головне, що педагогу відведена шляхетна місія прилучати майбутнє покоління до різних культурних позицій, цінностей, традицій. Наявність толерантності як якості особистості педагога свідчить про професіоналізм викладача. Не толерантний педагог проявляє нетерпимість, провокує виникнення конфліктів та загострення ситуацій. Так толерантність повинна стати однією із суттєвих рис педагога, яка характеризує його професійну гідність, майстерність та може сприяти подальшому розвитку самого педагога та його вихованців, оскільки педагогічне спілкування завжди було й залишається творчістю, а вирішення конфліктів – одним з його найбільш складних і важливих елементів.

Толерантність є дієюю тоді, коли пронизує всі сфери і види діяльності студентів. Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у студентів практичні навички толерантної взаємодії. Толерантність це якість, яку набувають як на практиці, так і за допомогою теорії.

Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про толерантність, а також про їхні права та свободи. Шляхом до толерантних взаємин між людьми є надати суспільству максимум доступної та зрозумілої інформації про те, як живе людина, яка відрізняється від інших, які у неї потреби та проблеми, чим вона може бути корисною для суспільства. Потрібно допомогти студентам зіставити та проаналізувати отриману інформацію, щоб вони могли зробити висновки щодо своїх поглядів та поведінки та вміти застосувати отримані дані у житті. Зважаючи на це, необхідно сприяти розробці навчальних методик для формування толерантності, розкриваючи культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні чинники нетерпимості, що призводять до насильства та відчуження. Програми в галузі освіти повинні сприяти покращанню взаєморозуміння, зміцненню солідарності та толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями.

Потрібно підтримувати і втілювати в життя програми наукових досліджень щодо виховання толерантності та ненасильства. Слід приділяти

особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальним планам, змісту підручників та занять, удосконаленню інших навчальних матеріалів, застосовуючи нові освітні технології з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, здатних сприймати інші культури та права, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

На нашу думку, саме гуманітарні предмети мають великий потенціал у формуванні толерантності студентів. Гуманітарна підготовка набуває фундаментального значення сьогодні, оскільки вона формує кругозір, мислення, духовність, громадянську позицію, патріотизм. Гуманітарні знання дозволяють отримати професіонала, який орієнтується в економічній і політичній ситуаціях, наділений правовою свідомістю, знаннями про історію своєї країни, культурою, почуттям відповідальності за результати своєї діяльності. Гуманітарна освіта створює умови для всебічного, гармонійного розкриття потенціалу особистості і повинна бути обов'язковим елементом будь-якої профільної освіти.

Вважаємо, що саме через спеціально підібраний навчальний матеріал ці предмети допомагають розвивати здібності студентів до терпимості, розуміння культури, способу життя і плюралізму думок інших народів, вміння передавати у процесі комунікації власні думки і почуття, розвивати самосвідомість, доброзичливість, чуйність, здатність до співпереживання. Вивчення гуманітарних предметів припускає ознайомлення із мовою, історією, релігією, мистецтвом, побутом, звичаями та традиціями свого й інших народів. Відбувається інтегрування особистості у світову спільноту. Матеріал, підібраний у контексті толерантного виховання, апелює не тільки до мислення, а й до емоційного світу людини: створюються проблемні ситуації ціннісного вибору, проводяться діалоги та дискусії, які забезпечують духовно-моральне сприйняття явищ життя і культури. У процесі навчання обговорюються проблеми, що дозволяють формувати навички критичного мислення та співвідносити свої погляди з нормами суспільної моралі.

Отже, основна мета гуманітаризації – становлення майбутнього спеціаліста як достойної й людяної особистості. Процес гуманітаризації освіти є одним з головних напрямків розвитку вищої школи та фундаментом для формування толерантності студентів. Гуманітаризацію можна розглядати як додатковий і необхідний компонент професійної освіти. Сьогодні саме від інтелектуального рівня розвитку людини, від її знань, а також від моральної позиції залежить сучасний соціальний прогрес. Гуманітаризація освіти дає можливість подолати вузькопрофесійне мислення і сприяє формуванню як компетентного й творчо мислячого фахівця, так і духовно багатой особистості з високими моральними якостями, оскільки гуманітарні знання позитивно впливають

і на особистісні, і на професійні якості випускників ВНЗ будь-яких спеціальностей.

Література

- Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М., *Теория и методика воспитания: учебник для студентов пед. вузов*, ред. Н.М. Борытко, Волгоград, ВГИПК РО 2006, 98 с.
- Давидов П.Г., *Аксіологічний вимір освіти*, Інтелект. Особистість. Цивілізація: темат. зб. наук. пр. із соціал.-філос. проблем, гол. ред. О. О. Шубін, Вип. 8, Донецьк, ДонНУЕТ 2010, с. 350–359.
- Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI Століття”)*, Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993, № 896. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>, стан з: 15.04.2016.
- Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень, Київ, Юрінком Інтер 2008, 1040 с.
- Каріков С. А., *Особливості формування гуманітарної культури сучасного студентства в національному просторі освіти України*. http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/28769-Osoblivost%D1%96_formuvannja_guman/1.html, стан з: 23.07.2016.
- Коннова З.И., *Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе*, дисс. науч. ступеня док. пед. наук, Тула 2003, 355 с.
- Литвинова Т.Д., *Гуманітаризація освіти: проблеми та перспективи*, Український психолого-педагогічний науковий збірник, № 3, Львів, Львівська педагогічна спільнота 2014, с. 116–118.
- Назарова М.А., *Гуманизация общества и гуманитаризация естественнонаучного образования в условиях информационно-коммуникативной культуры*, автореф. дисс. науч. ступеня канд. филос. наук, Новосибирск 2007, 23 с.
- Оршанський Л.В., *Професійна спрямованість гуманітарної підготовки як педагогічна проблема сучасності*. http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2010_5/10olvpps.pdf, стан з: 27.07.2016.
- Семенченко Ф.Г., *Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті*, Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили 2002, Політологія, Вип. 10, Т. 23, с. 106–108.
- Федоренко С.В., *Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття „гуманітарна культура”*. http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzspp/2012_5/mtp/mtp15.pdf, стан з: 23.07.2016.

- Цимбалюк Н.М., Калініченко В.І., *Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні*, Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна 2010, № 891, с. 176–179.
- Чепурна М., *Педагогічна діяльність викладача в умовах гуманітаризації професійної освіти*, Вісник Львівського університету, Серія педагогічна 2009, Вип. 25, Ч. 1, с. 250–255.
- McMurray A., Clendon J., *Community Health and Wellness*, 5th Edition, Sydney, Elsevier 2015, 588 p.

Streszczenie

Kształtowanie tolerancji studentów w kontekście humanizacji wyższej edukacji na Ukrainie

W artykule przeanalizowano problem kształtowania tolerancji w kontekście humanizacji wyższej edukacji na Ukrainie. Przedstawiono literaturę pedagogicznonaukową, odpowiednio do tematu badania. Wyjaśniono znaczenie pojęć „humanizacja/humanitaryzacja”, „humanistyczne otoczenie” i „humanistyczna kultura”. Rozpatrzono właściwości i teoretyczne aspekty humanitaryzacji wyższej edukacji. Wydzielono takie jej teoretyczne aspekty, jak: zasady, funkcje i zadania humanitaryzacji. Przeanalizowano wpływ humanitaryzacji na formowanie tolerancji wśród studentów. Duży potencjał w kształtowaniu tolerancji studentów nadaje się przedmiotom humanistycznym. Określono trzy główne czynniki, które wpływają na kształtowanie tolerancji studentów: środowisko oświatowe, osobowość wykładowcy i treści edukacyjne.

Summary

Forming students' tolerance in the context of humanitarization of higher education in Ukraine

The article investigates the problem of forming tolerance in the context of humanitarization of higher education in Ukraine. The analysis of scientific and pedagogical literature according to the research topic is conducted. The meanings of the concepts of “humanitarization”, “humanitarian environment” and “humanitarian culture” are determined. The peculiarities and theoretical aspects of humanitarization of higher education are considered. The author emphasizes such theoretical aspects as principles, functions and tasks of humanitarization. The influence of humanitarization on forming students' tolerance is analyzed. Great potential in fostering tolerance is given to humanities. Three main factors influencing tolerance formation of university students are examined. They are the learning environment, the teacher's personality and the content of academic disciplines.

Romana MICHAJLYSZYN

Формування педагогічного іміджу – складова підготовки конкурентоспроможного фахівця

Słowa kluczowe: wizerunek osoby, wizerunek pedagoga, wizerunek zawodowy.

Keywords: image, individual image, pedagogue image, professional image.

У ХХІ ст. метою виховання сучасної молоді стало її духовне зростання, моральне становлення, культурне збагачення. Зважаючи на те, що особистість формується лише у взаємодії з іншою особистістю, а також на те, що центральною фігурою у школі є *педагог*, підвищуються вимоги до його особистих рис, професійної компетентності й конкурентоспроможності на ринку праці.

Публічний характер педагогічної професії зумовлює особливі вимоги до її представників. З огляду на те, що педагог зобов'язаний пропонувати й надавати освітні послуги, спілкуватися з різними групами населення, вести просвітницьку та пропагандистську роботу, здійснювати керівництво учнівським колективом, його образ повинен бути сучасним, привабливим, таким, що викликає повагу та довіру. Мають значення і зовнішній вигляд педагога, і його особисті риси, і психофізичний стан, і творче самопочуття.

В усі часи педагога (вихователя, вчителя, наставника) вважали зразком для наслідування. Німецький педагог *Адольф Дістервег* на підставі власного досвіду стверджував, що «найбільш живим прикладом для учня є учитель. Він – уособлений метод навчання, самовтілення принципу виховання».

Процес *формування педагогічного іміджу* – складна, багаторівнева система, яка охоплює концептуальні ідеї, культурологічну технологію, прогностичну модель, шляхи й умови формування іміджу майбутнього педагога на основі взаємозв'язку освіти і культури, а також критерії та рівні сформованості професійного іміджу.

Сучасному педагогу важливо знати теоретичні основи іміджу, володіти техніками самоіміджування, адже педагогічна професія ставить певні вимоги до зовнішнього вигляду та поведінки педагога.

Поняття «*імідж*» останніми роками міцно закріпилося у словнику сучасної людини. У перекладі з англійської слово «*імідж*» означає «образ, уявлення» або зовнішній образ, створений суб'єктом з метою викликати конкретне враження, думку, ставлення до навколишнього¹.

Більшість довідкових видань розкривають зміст поняття «*імідж*», розглядаючи його як цілеспрямований образ, набір визначених рис, що асоціюються у людей з певною індивідуальністю або уявним образом чогось раніше невідомого, конкретного чи абстрактного.

Найчастіше поняття «*імідж*» розглядають як закріплений у масовій свідомості образ, що має характер емоційно забарвленого стереотипу когось-небудь або чогось-небудь. Наприкінці ХХ ст. це поняття стало предметом суспільної уваги і наукового аналізу. Праця Віктора Шепеля «*Іміджологія та секрети привабливості особистості*» (1994) започаткувала процес глибокого вивчення поняття і сутності іміджу, а також дала поштовх для розвитку нової галузі наукового дослідження – *іміджології*. А у сфері професійної підготовки фахівців сприяла започаткуванню нової спеціальності – *іміджмейкера*.

У побутовому розумінні слово «*імідж*» використовують щодо людини у двох вимірах: зовнішньому і внутрішньому. Перший описує зовнішні характеристики і вигляд людини, другий – внутрішні характеристики, з яких формується її репутація. Ці дві частини становлять єдине ціле, тому можна стверджувати, що *імідж* – це цілісний образ особистості, що об'єднує її зовнішні та внутрішні характеристики.

У психолого-педагогічних наукових джерелах традиційно *імідж* тлумачать як стиль і форму поведінки людини. Найчастіше мають на увазі зовнішню сторону поведінки в суспільстві. Іноді іміджем називають набір значень та вражень, завдяки яким у людей складається уявлення про об'єкт, вони запам'ятовують його і починають ставитися до нього певним чином, або завдяки яким об'єкт стає відомим.

Імідж людини – це думка про неї в групі людей на підставі сформованого в їхній психіці образу тієї людини, що виник унаслідок прямого контакту з цією людиною чи з інформації про цю людину, отриманої від інших людей. Як зазначає Олександр Панасюк, імідж людини – це те, який вигляд вона має в очах інших людей.

Педагогічний імідж – (анг. image – образ) – емоційно забарвлений стереотип сприймання образу педагога у свідомості вихованців, колег, а також у масовій свідомості.

¹ Соціологія: словник термінів і понять. – Київ : Кондор, 2006. – с. 118.

Дослідник іміджу *Олександр Калюжний* пропонує таке визначення *іміджу педагога*: «символічний образ суб'єкта, який створюється у процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу».

Лариса Донська вважає, що «*імідж педагога* – це така інтегральна характеристика, яка містить сукупність зовнішніх та внутрішніх індивідних, особових, індивідуальних і професійних рис педагога, що сприяє ефективності педагогічної діяльності».

Ольга Попова стверджує, що індивідуальний імідж педагога – це «імідж, характерний для кожного педагога як особи. До нього входять індивідуально-особові характеристики, фізичні дані, установки викладача, самооцінка, зовнішній вигляд».

Дослідженню специфіки *іміджу вчителя* присвячені праці *Лариси Мітіної*, яка виділила у його структурі зовнішні, процесуальні і внутрішні компоненти. До зовнішньої складової вона відносить *міміку, жести, тембр і силу голосу, одяг, ходу, манери*.

Наталія Гузій розглядає поняття *педагогічного іміджу* як полісемантичну категорію, яка характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Суспільство ставить вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Однак від покоління до покоління незмінними залишаються такі риси ідеального педагога: *любов до дітей, учнів, студентів, високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, уміння спілкуватися*².

У суспільній свідомості склався усталений *імідж професії педагога*, в якому узагальнені найбільш типові характеристики вчителя, що закріплені у вигляді образу-стереотипу. На його основі складали професіограми (опис рис чи характеристик) ідеального вчителя. Вони змінювались зі зміною суспільства і тих цінностей, які сповідували його члени.

Імідж педагога – один з основних засобів реалізації принципів навчання і виховання своєю особистістю. Позитивний імідж педагога тісно пов'язаний з його професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною культурою, особистісними та професійно значущими рисами.

Ваш імідж – це сприйняття вас іншими людьми. *Імідж* охоплює те, як ви виглядаєте, говорите, одягаєтесь і дієте; ваш професіоналізм, ваші стосунки, пози й мову тіла; ваші «прикраси», ваше оточення і навіть тих, з ким ви просто підтримуєте стосунки (*Поплі Берд*).

Педагогічний імідж не формується спонтанно. У педагогічних закладах необхідно забезпечити умови для набуття студентами теоретичних знань із

² В. Зінченко. Імідж учителя, або психологія одягу / В.Зінченко // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 4. – с. 85–86.

цього питання та послідовного формування власного педагогічного іміджу в умовах лабораторних занять, тренінгів, педагогічної практики.

Високий *індивідуальний імідж сучасного педагога* в змозі забезпечити успішність професійної діяльності, а також вплинути на імідж професії в цілому.

Індивідуальний імідж педагога є проекцією його особистості на людей та події, що відбуваються у соціумі, об'єкти та явища навколишньої дійсності.

Він впливає на суб'єктів взаємодії через *систему символів*, що відображають головні психологічні особливості педагога (*уважність, емоційний стан, рівень тривожності, рефлексії тощо*). Символи виявляються на рівні зовнішніх проявів: *посади, мови, міміки, зосередженості та виразності погляду, інтонації й тембру голосу*. Кожний педагог має притаманні лише йому індивідуальні особливості іміджу, що акцентують на його унікальності. Проте є й узагальнені, типологічні риси педагогічного іміджу.

Як стверджують фахівці з проблем іміджології, *професійний імідж* безпосередньо пов'язаний з особистісним. Як наслідок, сформувалось поняття *особистісно-професійний імідж*. Його розглядають як сукупний образ людини (особистості й професіонала), що утворюється в результаті виховання й освіти, професійної підготовки та самовдосконалення особистості.

Особистісно-професійний імідж педагога – комплексна характеристика, що інтегрує його особистісні та професійні риси. Функціонує завдяки дії зовнішніх і внутрішніх чинників³. До перших належить зовнішня привабливість – не лише природжена, а й та, якої набуває вчитель завдяки професіоналізму, загальній культурі, управлінню поведінкою, вмінню самовдосконалюватись, стежити за собою. Внутрішні чинники: наявність у вчителя високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вміння приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт.

За своїм характером особистісно-професійний імідж педагога буває *позитивним і негативним*.

Педагогу з *позитивним іміджем* притаманні риси власної гідності, самоповаги, відповідності за себе й інших, висока професійна самооцінка, потреба в самореалізації, гнучкість у пошуку творчих альтернатив у педагогічному процесі. Він характеризується *здоровим, доглянутим зовнішнім виглядом, активною громадянською позицією, загальною культурою та педагогічною майстерністю*.

³ Т. Довга. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посіб. / Т.Я. Довга. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив – Систем», 2015. – с. 26.

Професійний педагогічний імідж охоплює такі образи:

- *візуальний* (культура зовнішнього вигляду, культура рухів, зокрема і принципи і правила етикету);
- *внутрішній* (психотехніка);
- *вербальний* (культура мовлення, зокрема і мовний етикет);
- *акторський* (акторські уміння).

У процесі формування педагогічного іміджу важливе значення має культура *зовнішнього вигляду педагога*. Загальне сприйняття педагога, його особистості, внутрішнього стану, починається із враження, створеного його зовнішнім виглядом. Він має величезне значення для налагодження емоційних контактів у спілкуванні, формуванні довіри чи недовіри до слів учителя. Стійкими категоріями зовнішнього вигляду вчителя є *фізичний вигляд* (обличчя, постава і типові пози, хода, голос і мовлення); *зовнішність* (одяг, зачіска, прикраси); *риса характеру й поведінки* (доброзичливість, привітність, привабливість, тактовність та ін.).

Зовнішність педагога виконує специфічну роль, адже педагог має справу не просто із соціумом, а з вихованцями, учнівством. Для цієї соціальної категорії він – своєрідний еталон, зразок для наслідування, тому зовнішність учителя має бути бездоганною. Вона – *важливий елемент педагогічної техніки, яка є компонентом педагогічної майстерності*.

Зовнішній вигляд педагога запам'ятовується учням відразу, як тільки вони побачили його вперше. І це враження з часом дуже важко змінити. Від молодших школярів нерідко можна почути, що в них «*найкрасивіша*» або «*найкраща*» вчителька.

У підлітковому віці учні особливо небайдужі до того, як виглядає педагог, вони помічають найменші дрібниці в його зовнішності.

Зовнішній вигляд педагога передбачає бездоганність кожної деталі: *акуратну зачіску, незухвалий одяг, чисте взуття, неяскравий макіяж, елегантні аксесуари, скромні прикраси* тощо. У зовнішньому вигляді важливе відчуття міри, нічого не повинно бути «*занадто*», не слугувати засобом привернути до себе зайву увагу, «*запам'ятатись*». Це не лише відволікає учнів від навчання, але й демонструє відсутність смаку та культури зовнішнього вигляду, негативно впливає на *візуальний імідж учителя*.

У педагогічному закладі вже на 1-му курсі доречно розпочати роботу з формування культури зовнішнього вигляду. Майбутній педагог повинен усвідомлювати, що його зовнішність, зокрема костюм, також «працюють на педагогічний процес», що необхідно контролювати себе в цьому постійно, мати свій неповторний стиль, образ, зважаючи на правила ділового етикету.

Поєднання компонентів одягу і предметів, які доповнюють його, виконаних в одному стилі і художньо узгоджених між собою, створює

своєрідний ансамбль, який називають *костюмом*. Костюм педагога повинен доповнювати його професійну діяльність, індивідуальні особливості. Крім естетичної виразності, костюм має бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій: *писати на дошці, працювати з обладнанням, ходити між партами* та ін.

Одяг конкретного педагога повинен відповідати його морально-естетичним поглядам, гармоніювати з фігурою, бути простим, але виразним, охайним. Колір, фактура, доповнення (гудзики, пряжки тощо) підкреслювати красу, елегантність, простоту.

Все це позитивно впливає на емоційний стан учнів, дисциплінує їх, сприяє формуванню почуття міри та смаку, не відволікає від уроку.

У процесі формування у майбутніх педагогів педагогічного іміджу важливим є *педагогічний етикет* – сукупність правил і моделей моральної поведінки педагога в типових ситуаціях та обставинах педагогічної діяльності. Педагогічний етикет характеризує зовнішній прояв ставлення педагога до власної роботи, до своєї країни, до окремих учнів та учнівського колективу, до своїх колег та педагогічного колективу, до керівництва, батьків учнів, самого себе.

Суттєвим компонентом візуального образу є *культура рухів майбутнього педагога*. Вона передбачає володіння своїм тілом, а саме: *жести, міміку та пантоміміку*. За їх допомогою та в поєднанні з іншими засобами педагог має можливість більш повно виражати свої почуття, ставлення до своєї діяльності і діяльності вихованців.

Характеристикою внутрішнього образу майбутнього педагога є *психотехніка*. Доцільно виділити такі складові психотехніки вчителя-вихователя:

- увагу і зосередження її на потрібному об'єкті;
- уяву і використання її в навчально-виховному процесі;
- оцінку власних емоцій та управління ними.

Важливою складовою психотехніки є *уміння оцінювати свої почуття й емоції* в конкретний момент, управляти ними в процесі спілкування з учнями, використовувати їх для створення оптимальних умов перебігу навчально-виховного процесу, а також формування на їх основі емоційної культури.

Учні високо цінують учительські позитивні почуття:

- любові й поваги до людей;
- доброти, гуманізму, дружби;
- обов'язку, милосердя та ін.

Василь Сухомлинський писав: «Замість того, щоб заставляти себе стримувати збудження, знайдіть діяльність, яка покаже в зовсім іншому світлі те, що викликає збудження, роздратування, заставляє тримати пружину гальмування стиснутою».

Антон Макаренко, розуміючи роль позитивних емоцій в організації життя й діяльності вихованців, зазначав: «Я теж повинен бути таким же радісним, як колектив. Я ніколи не дозволяв собі мати скорботну фізіономію, сумне обличчя, навіть якщо у мене були неприємності, якщо я хворий, я повинен вміти не викладати всього цього перед дітьми».

Універсальним засобом прихильності до себе вихованця є *усмішка*. Вона – найбільш ефективна форма спілкування, найкращий комплімент, який ми можемо зробити своєму співрозмовникові. Часто її розглядають як щирий прояв інтересу до людини та її проблем.

Дієвим інструментом діяльності вчителя є також *слово*. Важливо, щоб воно було досконалим, впливовим, педагог уміло ним користувався. Треба наполегливо працювати над технікою голосу та мовленнєвої діяльності.

Оскільки мова «створює» вербальний образ, тобто є складовою іміджу вчителя, показником рівня сформованості педагогічної культури, необхідна спеціальна робота з формування правильного мовлення, його культури та техніки, виховання мовного етикету, на всіх факультетах педагогічних закладів.

Професійний імідж педагога неможливо уявити без сформованого *вербального образу*, який ґрунтується на культурі мови.

Культуру мови, або мовну культуру, Василь Сухомлинський вважав життєвим корінням культури розумової, всього розумового виховання, високої інтелектуальності: « *Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури*».

Тому *мовленнєвою культурою*, як складовою іміджу, педагог повинен оволодіти для сформованості педагогічної культури. Важливо формувати у майбутніх педагогів інтерес і прагнення до удосконалення власного мовлення, своєрідний мовний етикет.

Для формування мовленнєвої культури великого значення набуває знання і володіння педагогом різними *мовленнєвими стилями* – побутовим, діловим, науковим, художнім. Педагог спілкується з учнями, колегами, батьками та іншими людьми, тому він повинен орієнтуватися в певній аудиторії, вибрати певний стиль, від якого залежить успіх спілкування, взаєморозуміння, вирішення конфліктних ситуацій.

Однією з умов, які впливають на формування мовленнєвої культури, є мовне середовище. Чим вищий рівень мовленнєвої культури середовища, тим досконаліше мовлення людей, які належать до цього середовища.

Мову педагога повинні вирізняти такі *ознаки*:

- зверненість до аудиторії;
- спрямованість на вирішення певних навчально-виховних цілей;
- активність, внутрішня сила;
- виразність, образність, плавність;
- простота, стислість, логічна стрункість.

Важливо прагнути до образності мовлення. Учитель повинен так розповідати, щоб викликати в уяві учня певні образи.

У техніці мовлення велику роль відіграє *голос*, який є основним інструментом діяльності педагога. Голос – це ми і наші думки, це наше «друге обличчя».

Професійний імідж педагога доповнює й *акторський образ*, який передбачає розвиток акторських умінь. Педагог повинен бути прекрасним актором і режисером, оскільки є співучасником творчого процесу: розробляє драматургію педагогічної дії та діяльності, визначає зони їх розвитку, створює план виховних впливів. Творчість полягає і в тому, що він реалізує свій творчий задум через себе, свою особистість.

Педагог постійно розігрує процес здобуття знань, персоніфікує його, оформляє у життєвий контекст, забарвлює своїми емоціями, почуттями, ціннісними установками й орієнтирами і цим захоплює учнів інтересом до знань, до навколишньої дійсності, до людей. І в цьому плані акторські здібності педагога, рівень його педагогічної культури дають змогу більш ефективно в процесі живої комунікації творити унікальну особистість учня.

Образ вчителя зберігається у пам'яті його вихованців у найяскравіших зовнішніх характеристиках. У багатьох випадках саме феномен першого сприйняття може визначити подальший напрям розвитку взаємодії педагога з іншими людьми (вихованцями, батьками, колегами). На його основі формується стійкий стереотип образу педагога (вихователя, вчителя, викладача вищої школи), що має вплив на всіх учасників педагогічної взаємодії.

Отже, можемо підсумувати, що особистий приклад педагога, його вплив на учнів реалізується безпосередньо через його *імідж*. Позитивний особистісно-професійний імідж дає змогу педагогові не лише регулювати свою поведінку, підтримувати життєвий тонус, зберігати здоров'я, вдосконалювати професійну діяльність, а й створює такий морально-психологічний клімат, який сприяє розвитку цінних особистісних рис учнів, добре впливає на їхню поведінку, стан здоров'я та характер міжособистісних взаємин в учнівському колективі.

Імідж педагога є інтегральною характеристикою, що охоплює зовнішні, внутрішні, особистісні (індивідуальні), професійні риси.

Педагогічний імідж педагога є важливим чинником успішності його професійної діяльності.

Проблема *формування педагогічного іміджу* вихователя, вчителя, викладача в період ринкових відносин постає як необхідна складова професійної підготовки.

Література

- Грейліх О. Психологія формування іміджу викладача вищого навчального закладу / О. Грейліх // Гуманітарний вісник. – 2007. – № 19. – С. 14–21.
- Довга Т. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посіб. / Т. Я. Довга. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив – Систем», 2015. – 146 с.
- Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача / Л. Кайданова // Гуманітарний вісник. – 2009. – № 17. – С. 24–29.
- Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / За ред. проф. В. М. Гринєвої, С. Т. Золотухіної. – Харків : «ОВС», 2006. – 224 с.
- Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / Уклад. Н. В. Гузій. – Київ : ІЗНМ, 2000. – 168 с.

Streszczenie

Kształtowanie obrazu pedagogicznego – ważna część szkolenia konkurencyjnego specjalisty

W artykule została wyjaśniona istota pojęć kluczowych; przeanalizowano prace naukowe poświęcone tematyce wizerunku; rozważane są niektóre tezy teoretyczne określające treść wizerunku; zarysowano składniki wizerunku pedagoga; sformułowano wnioski o potrzebie tworzenia wizerunku pedagoga – w kontekście wymogów współczesności.

Summary

The formation of the pedagogue image as a component of training the competitive specialist

The article clarifies the essence of the key notions, analyses the research papers devoted to the issues of the image. The author considers some theoretical principles that determine the content of the image, and outlines the components of the pedagogue image. She draws conclusions on the need to create the image of a pedagogue as the demand of nowadays.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.21>

Oksana HOMENIUK

Образовательная и просветительская деятельность Пролеткульта (1917–1932)

Słowa kluczowe: Proletkult, formy działalności oświatowej, kultura proletariacka, rozwój, wychowanie.

Keywords: Proletcult, main forms of education and educational work, proletarian culture, development, educational activity.

Перед образованием XXI века возникают новые вызовы: мультикультурные преобразования, процессы глобализации, расширение сетевого пространства, информационного потока и т.д., с учетом которых требует усовершенствования и модернизации процесс образования. Рассматривая образование как интегрированный социокультурный феномен, наряду с получением новых знаний важна социально-воспитательная составляющая, а именно – создание условий для успешной социализации личности не только от рождения и до завершения общеобразовательной школы, но и в течении профессиональной жизни.

Осуществляя поиск новых, инновационных путей образовательного развития, следует придерживаться принципов исторической закономерности и учитывать опыт образовательной практики, особенно забытый и малоизвестный, что позволит не только открыть «белые пятна» истории педагогики, а определить положительные и отрицательные аспекты ее становления. С «Лекций» Гегеля становится очевидным: опыт и история учат, что народы и власть никогда не учились в истории и не действуют в соответствии с теми уроками, что можно было бы с нее использовать¹.

¹ Искусство и большевизм, 1920–1930 гг.: Проблем.-темат. очерки и портреты, Москва 2007, с. 9.

Предлагаемое издание – попытка объективного определения образовательно-просветительской деятельности Пролеткульта (1917–1932) – культурно-просветительской и литературно-художественной организации пролетарской самодеятельности при Наркомпросе, целью которой было широкое и всестороннее развитие пролетарской культуры самым пролетариатом².

Отдельные аспекты образовательно-просветительской и художественно-творческой работы Пролеткульта изучали российские ученые Л. Булавка, А. Карпов, М. Левченко, Л. Николаева, М. Юдин и др. Однако системно образовательная и просветительская деятельность пролеткультовских организаций не исследовалась.

Организация Пролетарской Культуры была создана за месяц до Октябрьского переворота с целью поддержки «самодеятельности» пролетариата в различных сферах культуры, причем только на добровольных началах. От начала создания Пролеткульт стал четко структурированной организацией, которая имела устав, избирательный Центральный комитет, совет и отделы: организационный, литературный, издательский, театральный, библиотечный, школьный, клубный, музыкально-вокальный, научный, хозяйственный. Центральному Пролеткульту подчинялись губернские, городские и районные Пролеткульты. Деятельность Пролеткульта была направлена на то, чтобы «дать рабочему классу целостное воспитание, что неопровержимо направляет его коллективную волю и мышление»; целью Пролеткульта была «выработка самостоятельной духовной культуры»³.

Согласно ключевой позиции теоретиков Пролеткульта с помощью образовательно-просветительской деятельности происходило усвоение общечеловеческого опыта, критическое осмысление с классовой точки зрения культурных достижений человечества, а с помощью культуротворческой – происходил процесс создания новой культуры – пролетарской.

Образовательно-просветительская работа проводилась через организованные рабочие клубы, библиотеки, читальни, школы грамотности для взрослых, пролетарские университеты, детский пролеткульт и др.

Наиболее распространенным очагом образования выступал *рабочий клуб*, который «... должен стать универсальной студией практического выполнения рабочей культурной программы, ее живой лабораторией, которая охватывает все стороны рабочей жизни ... Рабочий клуб должен

² Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремін, Київ 2008, с. 719.

³ Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно-просветительских организаций. 15–20 сентября 1918 г., под. ред. П.И. Лебедева-Полянского, Москва 1918, с. 21.

быть таким учреждением, которое дает возможность получить ответ на непонятные вопросы и ответ на все противоречия, которые самостоятельно рабочий не в силах преодолеть. Он должен быть еще таким учреждением, которое с наибольшей свободой дает возможность проявиться творческим порывам ...»⁴.

Рабочий клуб представлял собой интегрированное явление – социокультурный центр, где наряду с образованием, воспитанием рабочие получали место организованного досуга, а также создавались условия для проявления и развития творческого потенциала. Следовательно, рабочий клуб выступал «лабораторией» пролетарской общественности, в которой каждый, как член коллектива, должен был обогащаться культурным багажом для преодоления трудностей на пути социалистического строительства. Клуб оставался не только местом их отдыха, но и местом формирования общественного мнения работников, местом обнаружения интересов простых рабочих. И все это в итоге – для общественного воспитания, для осознания задач, которые стоят перед рабочим классом в целом⁵.

К тому же клуб становился важным условием повышения трудовой культуры рабочего класса и «качества работы» рабочих. Задача клуба состояла в повышении сознательности рабочей массы, как участников социалистического строительства, активизации их сущностных сил, совершенствуя их профессиональную грамотность и мастерство.

В целом основной задачей рабочего клуба было коммунистическое революционно-классовое воспитание масс, эта задача – интегральная и предусматривала: политико-просветительскую и пропагандистскую работу; развитие хозяйственно-производственного сознания масс; развитие новых форм пролетарской общественности – коллективизма; творчество элементов нового быта; развитие творческой самостоятельности рабочих⁶.

В структуру рабочего клуба в соответствии с Уставом входили: а) учебные курсы; б) студии; в) спектакли, концерты, вечера, экскурсии и др.; г) библиотека-читальня; д) справочное бюро; е) гимнастический зал; е) буфет и столовая. В ходе теоретических разработок и практической деятельности рабочих клубов предусматривались еще следующие структурные подразделения: музей, школа по ликвидации неграмотности, комнаты отдыха, парикмахерская, комната для игр, бильярдная, спортзал, помещение театра, детские, летние помещения и др.⁷.

⁴ Ф. Калинин, *Рабочий клуб* [в:] Пролетарская культура 1918, № 2, с. 13.

⁵ М. Растопчина, *На скользком пути* [в:] Рабочий клуб 1926, № 11, с. 57.

⁶ В.Ф. Плетнев, *Рабочий клуб. Приемы и методы работы* [в:] Всероссийский Пролеткульт, Москва 1923, с. 11.

⁷ Р. Беган, *Лицо клуба (К вопросу о клубном строительстве)* [в:] Рабочий клуб 1926, № 6–7, с. 71–74.

В целях оказания методической помощи рабочим клубам издательство Оргбюро Пролеткульта выдавало различные издания и периодические органы. В частности, журнал «Рабочий клуб», который выходил в Москве с 1924 г. по 1929 г., а с 1929 г. по 1931 г. – под названием «Клуб и революция», который определял вопросы клубной работы в центре и на местах, носил методический, инструктивный и информационный характер. В программе журнала, которая помещена в первом номере, указано, что целью издания является определение вопросов клубной работы и всего ценного, что в этой сфере уже сформировалось с учетом достижений на местах, определение негативных моментов, помощь клубным работникам инструктивными материалами, живую связь с клубами через сеть клубкоров⁸.

В рабочих клубах для реализации творческих стремлений участников были использованы разнообразные формы и методы работы.

Основной формой клубной работы были *лекции*, обязательный курс которых содержал: историю искусства, историю литературы, историю социализма, рабочее движение, историю и программу РКП и др.

К тому же важную роль играла *беседа*, целью которой было не только приобретение знаний, но и формирование навыков выражать свои мысли, отстаивать собственные убеждения, умение поддерживать разговор по определенной теме. Беседа выступала «... лучшим средством: привлечения в клуб участников, массовика в работу, углубления интереса к лекции, постановки силами участников клуба политауда, организации экскурсии, разработки вопроса о проведении компании, обсуждения плана выставки, учета результатов работы»⁹. Ведь во время беседы формировались вопросы, которые вызывают интерес изучить их глубже: «Без беседы малоценные лекции ... Нет беседы – нет в клубе оживления, нет товарищеской обстановки, нет самостоятельности»¹⁰. В многочисленном клубе беседа проводилась по отдельным группам и по различным темам, в то же время беседы были экспромтом и заранее подготовлены.

Более сложный вид беседы – *дискуссия*. Разновидностью беседы и одной из форм дискуссии были *вечера вопросов и ответов* как форма проверки знаний после лекции и как самостоятельная форма клубной работы, что способствует лучшему усвоению материала в более доступной форме. В то же время, формируя вопрос, участник выступал активным членом и получал необходимые навыки выражать свои мысли. Разновидностями вечеров вопросов и ответов были следующие: клубная почта (предварительно участники клуба на отдельных листках записывали вопросы и передавали в ящик преподавателю, после чего предлагались по

⁸ От редакции [в:] Рабочий клуб. – 1924. – № 1. – с. 3

⁹ М. Растопчина, *Клуб – беседа* [в:] Рабочий клуб 1924, № 2, с. 14.

¹⁰ Там же.

очереди вытащить листок с вопросом и дать ответ), культ-лотерея (преподаватель задавал ряд вопросов, желающие давали ответы, а жюри отмечали их. По завершению игры наиболее удачные ответы получали премию (билет в театр, книга и др.) и размещались в стенгазете), культ-фанты (игра с небольшим количеством участников, которая концентрировалась вокруг одного-двух основных вопросов и имела неординарное продолжение – розыгрыш фантов)¹¹.

Так как на клубы возлагалось воспитание рабочих масс в духе коммунистической теории, то особое внимание обращалось на формы и методы политического воспитания. Отдельное место занимали *полит-игры*. В свою очередь они делились на три категории. К первой относились игры на проверку знаний: политрулетка, политлотерея, политтир, политбазар, политфанты, политаукцион, политзагадки, политлото. Вторую группу объединяют игры, которые определяют знания в процессе их проведения, и последняя группа игр, которые построены на эмоциональном влиянии¹².

В этом контексте актуальными были следующие формы: обзор новостей за рубежом, вечера вопросов и ответов, воспоминания о жизни и быте рабочих до и после революции, агитсуды.

Отдельной формой работы рабочих клубов выступало «*Общество друзей клуба*» (ОДК), целью которого было привлечение всех работников к активной работе клуба. В этом направлении каждый участник ОДК должен в совершенстве ознакомиться с работой клуба, а также получить основные сведения по вопросам быта и задач клуба в целом. Каждый член общества при этом выступал связующим звеном между клубом и предприятием и осуществлял активную агитацию рабочих с целью участия в клубе.

В состав ОДК входили следующие кружки: кружок помощи библиотеке и читальни; кружок отделки клуба; кружок рекламы; кружок ремонта помещения клуба; кружок учета работы¹³.

Еще одной формой для привлечения внимания работников к клубной работе, определения задач и характера его работы был «*суд над клубом*», наиболее актуальными темами для которого выступали: вопрос о причинах неявки (суд над рабочими) и вопрос о недостаточной активности участников клуба (суд на пассивными участниками). Суды могли быть как инсценированными, так и реальными. Во время «судебного заседания» обязательно должны быть определены причины недостатков работы клубов и указаны пути их исправления, а также определены

¹¹ М. Растопчина, *Вечера вопросов и ответов* [в:] Рабочий клуб 1924, № 3, с. 13–17.

¹² В. Курдюбом, *Полит-игры* [в:] Рабочий клуб 1925, № 7, с. 33–37.

¹³ Примерный устав «Общества друзей клуба» [в:] Рабочий клуб 1924, № 1, с. 20.

положительные стороны работы клуба и значение клубной работы вообще¹⁴.

Перед *клубной библиотекой* была поставлена важная задача – соответствовать культурному развитию и запросам рабочих, активно способствовать пропаганде и популяризации качественной научной, технической и художественной книги среди рабочей массы. Ведь библиотека была важной формой ежедневной культурной массовой работы в клубе.

С целью привлечения работников к книге организовывались книжные выставки, громкие читальни, вечера книги, вечера рабочей критики, литературные вечера, литературные суды над героями произведений или авторами, конкурсы на лучшего чтеца, рекомендация книг, книгоноши и тому подобное. Среди новых форм, которые возникли немного позже в деятельности клубов, стоит отметить беседы-отчеты библиотек на предприятии, доска соревнований и витрина отзывов, коллективная покупка книг, проведение Дня книги, книжный базар, театрализованные чтения отрывков произведений¹⁵.

Распространенной формой работы библиотек клуба была подготовка альбомов газетных вырезок с той целью, чтобы систематизировать газетный материал по определенной тематике. Такой альбом был направлен на массового читателя – рабочего, который мог в доступной форме найти исчерпывающий материал по конкретному вопросу¹⁶.

Подготовка и выпуск стенгазет – еще одна распространенная форма работы клуба, которая имела агитационный характер. Содержание стенгазет в основном направлялось на определение жизни клуба, вопросов быта и общественно-политических событий. Также стенгазеты выпускались к именным и праздничным датам. Как правило, один номер мог содержать информационный сектор, культурно-бытовой фельетон, почтовый ящик, лозунги, тематические рисунки, а также клубную хронику: библиотеки-читальни (о необходимости улучшения работы), кружка физкультуры (о достигнутых результатах и задачах на будущее), драмстудия (критика последних постановок), литкружок (программа занятий) и т.д.¹⁷

В перечень форм, которые активизировали аудиторию, необходимо отнести и так называемые *вечера загадок*, которые еще рассматривались как формы полезного отдыха и развлечений. Вместе с тем загадки по форме и содержанию были доступны для широкой аудитории, к тому же

¹⁴ Суд над клубом [в:] Рабочий клуб 1924, № 2, с. 30.

¹⁵ Р. Эс-кий, *Пропаганда книги клубной библиотекой* [в:] Клуб и революция 1929, № 3–4, с. 60–67.

¹⁶ Бегак, *Дашь доступный газетный архив* [в:] Рабочий клуб 1924, № 12, с. 34–36.

¹⁷ П. Нез-в, *Стенная газета в клубе* [в:] Рабочий клуб 1924, № 2, с. 46–48.

расширяли кругозор и давали сведения, которые помогали в общественной жизни¹⁸.

«*Вечер самодеятельности*» – объединение различных форм работы в единую программу с определенным социальным содержанием при активном участии всех участников клуба, как правило, развлекательного характера, который посвящался определенной дате клубной жизни. Самодеятельность дополняла официальную часть программы (лекцию, доклад), тем самым в ее основе лежала определенная тематика вечера¹⁹.

Одной из новых форм образовательно-просветительской работы рабочих клубов выступало «*живое кино*» и «*живой журнал*» – инсценировка с соответствующими декорациями агитационного характера актуальных вопросов современности в контексте строительства социализма. Содержание, структуру, музыкальное сопровождение, сценарий разрабатывали участники клуба под руководством культработника²⁰.

Новой формой работы выступали тематические клубные «*кино-вечера*», которые способствовали разнообразию и обогащению клубной жизни, выступали массовой формой работы, которая позволяла привлечь большее количество рабочих. Картина должна была соответствовать теме общего плана клубной работы должна касаться текущих событий. В пределах одного вечера все кружки и библиотека клуба должны были принять участие в подготовке и проведении вечера под общей тематикой. Вместе с тем, во время вечеров могли использоваться общественные суды над картиной, кино-дискуссии, диспуты, вечера «споров» со зрителями, наблюдение за зрителями во время сеанса и т.д.²¹

Среди основных методов, которые применялись в рабочих клубах, был *метод экскурсий*. Учитывая то, что метод экскурсий был сравнительно новый для клубной работы, теоретиками Пролеткульта разрабатывались методологические основы и принципы организации экскурсий²².

Особых подходов требовала клубная работа в летний период, которая выходила территориально за пределы помещения клуба – в сад, окрестности города и спортивные площадки. Согласно с формой работы также должны были учитывать определенную специфику: меньшая загруженность, заинтересованность, ориентация на отдых и восстановление сил. Следовательно, наиболее адекватными формами выступали: политлотерея, агитсуд, обзор текущих событий за неделю,

¹⁸ К. Гранич, *Вечера загадок в клубной работе* [в:] Рабочий клуб 1926, № 6–7, с. 37–40.

¹⁹ В. Блюменфельд, *Вечера самодеятельности (По материалам Ленинградского Пролеткульта)* [в:] Рабочий клуб 1926, № 3, с. 24–28.

²⁰ Н. Мологин, *Живое кино в рабочем клубе* [в:] Рабочий клуб 1924, № 2, с. 9–10.

²¹ Евг. Рюмин, *Кино-работа в клубе* [в:] Рабочий клуб 1926, № 12, с. 20–25.

²² Н. Тарабунин, *Экскурсии (Организация и методы)* [в:] Рабочий клуб 1924, № 1, с. 15.

вечера вопросов и ответов, игры физкультуры, беседы, живая газета, экскурсии (экскурсии-прогулки, естественнонаучные, экскурсии родителей с детьми, экскурсии в подшефные села)²³.

Идеологическое направление имели мероприятия по празднованию памятных дат: день рождения В. Ленина, годовщина революции и другие политические события.

В задачи рабочего клуба со временем входила *работа с женщинами*, как работающими, так и домохозяйками, для которых клуб выступал важным средством просвещения и воспитания. В этом направлении создавались уголки работниц или домохозяек. Основным видом работы этих уголков была беседа по определенным темам (бытового или политического характера), а также коллективное чтение газет, журналов, художественное чтение и перевод. В уголках был собран и систематизирован материал по важным вопросам общественного движения, труда, быта, достижений предприятий, о роли женщин в государственном строительстве и т.д.

По вопросам женского движения организовывались лекции, доклады, проводились массовые мероприятия: вечера вопросов и ответов, живые газеты, агитсуды и др. Эти вопросы определялись в стенгазете клуба, в библиотеке.

Клубная работа предоставляла методические рекомендации семьям работников по ведению домашнего бюджета, организации бюджета времени каждого члена семьи, организации досуга²⁴.

Работа кружка физического воспитания предусматривалась в двух направлениях: соблюдение общих санитарно-гигиенических требований и привлечения членов клуба к активной работе в кружке с целью формирования навыков ведения здорового образа жизни²⁵.

В условиях тотальной индустриализации в рабочих клубах усилилось внимание к вопросам производственной пропаганды, основными формами которой выступали: беседы на производственные темы, доски «вопросов и ответов», стенгазеты, кружки изобретателей, производственные выставки, производственные вечера, осмотр производственных совещаний²⁶.

Среди форм работы образовательного направления были *студии*, которые наряду с клубной работой пользовались широкой популярностью. Студии открывались при клубах и были разные по содержанию и форме. В студиях преподавались основы естествознания, методы научного

²³ Р. Гинзбург, Летняя работа клуба [в:] Рабочий клуб 1924, № 6, с. 8–11.

²⁴ В. Плетнев, *Задачи и методы работы кружка по быту* [в:] Рабочий клуб 1924, № 3–4, с. 55–57.

²⁵ Д-р. А. Жемчужников, *Физкультура в клубах* [в:] Рабочий клуб 1924, № 3–4, с. 46–49.

²⁶ А. Крушов, *Производственная пропаганда, клуб и красный уголок* [в:] Клуб и революция 1929, № 1, с. 20–24.

мышления, основы политической грамоты, история материального быта и форм искусства.

Студийная работа велась по четырем направлениям: театральное, музыкальное, литературное, изобразительного искусства. В 1919 г. в студиях обучалось около 80 тыс. человек²⁷.

Литературные студии имели двухуровневую структуру. Первая ступень – общеобразовательная, ставившая перед собой задачу ознакомления будущих мастеров с культурой прошлого. Вторая – специальная, которая предусматривала обучение студийцев приемам литературного творчества (ритмика, метрика, теория стиха, прозы, драматургии и журналистики).

Подготовка пролетарских литераторов включала овладение ими умениями писать статьи, заметки, отчеты, очерки, рецензии, брать интервью, составлять хроники и т.п. К тому же изучалась история отечественной и зарубежной литературы, законы стихосложения и драматургии, основы литературной критики и тому подобное.

Условия осуществления кружковой работы: количество участников должна быть небольшая – около 20 человек, что будет способствовать более близкому сотрудничеству; одинаковый уровень подготовки учащихся; обязательная активность всех участников кружка; формальность кружка (бюро, управления, ведения протоколов). Для литературного кружка предлагалась работа в двух направлениях: первое – ознакомление с литературными произведениями, их общий критический разбор, коллективное выдвижение замечаний, выводов; второй – самостоятельная работа по написанию рефератов, которые должны сопровождаться тезисами автора с последующим их обсуждением²⁸. Важно, чтобы все эти кружки ни были закрытыми, чтобы доступ к ним был открыт каждому участнику клуба, чтобы работа кружка была на виду у всех, вдохновляла бы других, толкала, возбуждала²⁹.

Студии, как правило, открывались 1 сентября литературным собеседованием, занятия сначала были ежедневными, а преподавание сводилось к лекционной работе. Однако для работников, занятых на производстве и занятых партийной работой, ежедневное посещение студий было невозможным, и все предметы были разделены на 2 цикла, каждый из которых занимал три дня в неделю. Лекции и семинары по вопросам литературной техники давали основу для исканий пролетарских писателей в области формы³⁰.

²⁷ В.В. Горбунов, *Ленин и пролеткульт*, Москва 1974, с. 67.

²⁸ Ст. Кривцов, *Кружковая работа* [в:] Пролетарская культура 1918, № 3, с. 22–23.

²⁹ Н. Крупская, *Чем должен быть пролетарский клуб* [в:] Пролетарская культура 1918, № 4, с. 25.

³⁰ Н. Павлович, *Работа Литературно-Издательского отдела* [в:] Горн 1918, № 1, с. 45.

Театральные студии. В контексте создания новой пролетарской культуры усилия были направлены на перевоплощение театра, как наиболее демократического и доступного для понимания и восприятия рабочими вида искусства, как трибуну политического воспитания масс, что привело к открытию театральных рабочих студий Пролеткульта, в которых предполагалось воспитания и обучения кадрового состава актеров, вышедших из пролетарской среды и отражающих психологию, замыслы и стремление революционного пролетариата³¹.

В рамках деятельности Пролеткульта самым популярным и ярким явлением клубной жизни была работа драматических кружков и театральных студий. Именно они выступали методом привлечения широкой массы рабочих к клубам, и тем самым – к культурно-просветительской деятельности. Уже в 1920 г. их насчитывалось до 260 из 300 действующих Пролеткультов.

Театральные студии среди других были наиболее массовыми в системе пролеткультовских организаций. Важность театральной работы признавалась всеми пролеткультовскими конференциями – от Первой Петроградской, Первого съезда Пролеткульта (1917–1918) до Первого всероссийского совещания Пролеткульта (1921) и Театрального совещания при ЦК Пролеткульта (1930).

Система обучения театральному делу в Пролеткульте была многоуровневая. Студиям предшествовали драматические кружки при рабочих клубах, где участники получали начальные знания в области театрального дела. Наиболее талантливых из них отбирали и направляли в районные театральные студии Пролеткульта, где знакомились с теоретической и практической работой в театральном искусстве. Специальная экзаменационная комиссия, ознакомившись с возможностями абитуриентов, формировала из них младшие и старшие группы. Студийцы младшей группы занимались по программе, в которой преобладали общеобразовательные дисциплины, а также искусство выразительного чтения, дикция, пластика, ритмика и т.п. Старшие группы изучали специальные предметы по углубленной программе: история театра, искусствоведение, актерское мастерство, искусство грима. Наиболее одаренные студийцы, закончив районные студии, могли продолжить обучение в театральных студиях Пролеткульта, в которых велась работа на уровне профессиональных учебных заведений. В новых самодельных театрах (в них играли рабочие-любители) ставились рабочие пьесы пролеткультовских авторов³². Основной была проблема нехватки специалистов, которые могли возглавить студии³³.

³¹ Организация пролеткультов. – II издание. – Ростов-на-Дону 1920, с. 14.

³² М. Волчкова, *Пролеткульт и рабочий университет* [в:] Суть времени, № 53, 6 ноября 2013.

³³ Л.А. Пинегина, *Советский рабочий класс и художественная культура (1917–1932)*, Москва 1984, с. 72.

Воспитательная работа драмкружков осуществлялась в двух направлениях: воспитание общественное и специальное. В рамках первого основным выступало следующее: интересы клуба – интересы драмкружка, то есть кружок должен чувствовать себя органической частью клуба и планировать свою работу в соответствии с общим планом для решения общих задач. Каждая производственная работа кружка должна рассматриваться прежде всего с точки зрения ее социальной значимости. В ходе работы кружка необходимо ставить и решать ряд общественных проблем, обогащая тем самым социальный опыт участников клуба.

Специальное воспитание предусматривало развитие социально-положительных навыков для использования в личном и общественном быту, которые должны соответствовать общей задаче формирования физически и морально устойчивого участника клубного коллектива³⁴.

Музыкальную деятельность Пролеткульта возглавлял музыкальный отдел. Соответствующие отделы были при местных Пролеткультах.

Вся работа студий условно разделялась на три направления: образовательно-просветительское, научно-исследовательское и культурно-творческое. На практике они тесно переплетались, и было сложно их разграничить.

Образовательно-просветительская работа предусматривала создание условий для усвоения пролетариатом опыта предыдущих поколений для создания новых ценностей музыкального искусства, к тому же она должна была помочь пролетариату отнестись к «старому» искусству критически и оценить его со своей пролетарской точки зрения. Для этого организовывались концерты, лекции и беседы.

В задачи научно-исследовательской работы входили: научное исследование музыкальных явлений в физическом, физиологическом и психическом планах; критическое исследование и переоценка как звукового материала, так и приборов и инструментов, применяемых в музыке; поиск новых путей и технических возможностей музыкального творчества и его воспроизведения; поиск новых методов пролеткультовской студийной работы.

Задачей культурно-творческой работы было дать возможность представителям пролетариата проявить свое творчество во всех областях музыкального искусства с целью создания новых ценностей. Формами музыкального творчества были: во-первых, как художественные исполнительские коллективы (хоры, оркестры, ансамбли и т.д.), так и индивидуальные исполнители (певцы и инструменталисты); во-вторых, творчество в процессе создания музыки; в-третьих, создание науки о музыке, новых методов в методике музыкального образования.

³⁴ Художественная работа [в:] Рабочий клуб 1928, № 5, с. 47.

Образование в студиях осуществлялась по следующей программе: 1) овладение музыкальной грамотой; 2) развитие музыкального слуха 3) хоровое пение; 4) ритмика; 5) лекции и беседы на музыкальные темы в сопровождении концертов; 6) начальный опыт создания; 7) обучение игре на народных инструментах и организация оркестра; 8) обучение игре на фортепиано и инструментах, которые входят в состав симфонического и духового оркестров; 9) сольное пение; 10) вокальный и инструментальный ансамбли. Каждый пункт этой программы был подробно расписан. Под лекциями и беседами на музыкальные темы понималось: а) история музыки; б) сущность музыки; в) развитие музыки в связи с общественным движением³⁵.

Обучение в этих студиях было двухуровневым. Закончив курс обучения в студиях первого уровня, рабочие имели возможность работать руководителями музыкальных и хоровых кружков. Студийцы, которые проявили особые способности и желание дальнейшего обучения, продолжали образование в студиях второго уровня – в так называемых центральных музыкальных студиях, что начали появляться в 1920 г. и отличались более углубленной программой и серьезным изучением классики.

Студии изобразительного искусства были организованы при большинстве пролеткультовских организаций. В период с 1918 по 1920 гг. действовали 186 студий.

Система обучения в студиях изобразительного искусства была многоуровневой: кружки при рабочих клубах – районные студии – центральные студии. В кружках члены овладевали начальными основами мастерства. В районные студии отбирали талантливых кружковцев. Участники центральных студий получали специальную стипендию. Программы отдельных студий были рассчитаны на несколько лет.

Задачей студии изобразительного искусства было «определение творческих основ, заложенных в пролетарских массах, в области живописи и архитектуры»³⁶. Студийцы овладевали искусством письма маслом, акварелью, углем, учились искусству оформления, пробовали свои силы в производстве агитационного изобразительного материала, плакатов, лозунгов, транспарантов.

Результаты своей работы показывали на различных выставках, которые, как правило, сопровождались лекциями и беседами для посетителей по вопросам искусства.

Таким образом, образовательно-просветительская деятельность Пролеткульта была направлена на целостное всестороннее воспитание

³⁵ Л.А. Пинегина, *Советский рабочий класс...*, с. 105.

³⁶ Грядущая культура 1919, № 4–5, с. 25.

человека от дошкольного возраста к систематическому сопровождению профессиональной жизни на производстве. Основными формами образовательно-просветительской работы выступали: рабочий клуб, студии (литературные, театральные, музыкальные, изобразительного искусства). Каждая из форм имела свои методы, приемы и средства работы. Среди основных недостатков можно выделить политизированность и идеологическую наполняемость воспитательного процесса, преимущество коллективизма над индивидуальным творческим развитием, классовая ограниченность и тому подобное.

Литература

- Бегак. Даешь доступный газетный архив / Бегак // Рабочий клуб. – 1924. – № 12. – С. 34–36.
- Беган Р. Лицо клуба (К вопросу о клубном строительстве) / Беган Р. // Рабочий клуб. – 1926. – № 6–7. – С. 71–74
- Блюменфельд В. Вечера самодеятельности (По материалам Ленинградского Пролеткульта) / Блюменфельд В. // Рабочий клуб. – 1926. – № 3. – С. 24–28.
- Богданов А. Наука и рабочий класс / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград: Издательское товарищество «Книга», 1924. – С. 200–221.
- Богданов А. Пролетарский университет / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград: Издательское товарищество «Книга», 1924. – С. 238–262.
- Богдатыева Е. Детский Пролеткульт / Е. Богдатыева // Грядущее. – 1918. – № 6. – С. 13–14.
- Булавка Л. «Низы» Пролеткульта и рабочие клубы 1920-х: что делали и чем жили / Л. Булавка // Альтернативы. – 2012. – № 3.
- Волчкова М. Пролеткульт и рабочий университет / М. Волчкова // Суть времени. – № 53. – 6 ноября 2013.
- Гинзбург Р. Летняя работа клуба / Р. Гинзбург // Рабочий клуб. – 1924. – № 6. – С. 8–11.
- Горбунов В.В. Ленин и пролеткульт / В.В. Горбунов. – М. : Политиздат, 1974. – 239 с.
- Гранич К. Вечера загадок в клубной работе / Гранич К. // Рабочий клуб. – 1926. – № 6–7. – С. 37–40.
- Грядущая культура. – 1919. – № 4–5. – С. 25.
- Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремін]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 719.

- Жемчужников Д-р. А. Физкультура в клубах / Д-р. А. Жемчужников // Рабочий клуб. – 1924. – № 3–4. – С. 46–49.
- Искусство и большевизм, 1920-1930 гг. : Проблем.-темат. очерки и портреты / А. И. Мазаев; Гос. ин-т искусствознания М-ва культуры Рос. Федерации, 2007. – 320 с.
- Калинин Ф. Рабочий клуб / Ф. Калинин // Пролетарская культура. – 1918. – № 2. – С. 13
- Киров В. На злободневные темы / В. Киров // Клуб и революция. – 1929. – № 6. – С. 22-26.
- Кривцов Ст. Кружковая работа / Ст. Кривцов // Пролетарская культура. – 1918. – № 3. – С. 22–23.
- Крупская Н. Чем должен быть пролетарский клуб / Н. Крупская // Пролетарская культура. – 1918. – № 4. – С. 25
- Крушов А. Производственная пропаганда, клуб и красный уголок / А. Крушов // Клуб и революция. – 1929. – № 1. – С. 20–24.
- Курдюбом В. Полит-игры / В. Курдюбом // Рабочий клуб. – 1925. – № 7. – С. 33–37.
- Мологин Н. Живое кино в рабочем клубе / Н. Мологин // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 9–10.
- Нез-в П. Стенная газета в клубе / П. Нез-в // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 46–48.
- Организация пролеткультов. – II издание. – Ростов н/Д., 1920. – 29 с.
- От редакции // Рабочий клуб. – 1924. – № 1. – С. 3
- Павлович Н. Работа Литературно-Издательского отдела / Н. Павлович // Горн. – 1918. – № 1. – С. 44–47.
- Пинегина Л. А. Советский рабочий класс и художественная культура (1917–1932) / Л. А. Пинегина. – М., 1984.
- Плетнев В. Задачи и методы работы кружка по быту / В. Плетнев // Рабочий клуб. – 1924. – № 3–4. – С. 55–57.
- Плетнев В.Ф. Рабочий клуб. Приемы и методы работы / В.Ф. Плетнев. – Всероссийский Пролеткульт. – М., 1923.
- Примерный устав «Общества друзей клуба» // Рабочий клуб. – 1924. – № 1. – С. 20.
- Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно-просветительских организаций. 15–20 сентября 1918 г. / под. ред. П.И. Лебедева-Полянского. – М., 1918. – 129 с.
- Растопчина М. Вечера вопросов и ответов / М. Растопчина // Рабочий клуб. – 1924. – № 3. – С. 13–17
- Растопчина М. Клуб – беседа / М. Растопчина // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 14.
- Растопчина М. На скользком пути / Растопчина М. // Рабочий клуб. – 1926. – № 11. – С. 57

- Рюмин Евг. Кино-работа в клубе / Рюмин Евг. // Рабочий клуб. – 1926. – № 12. – С. 20–25.
- Суд над клубом // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 30.
- Тарабунин Н. Экскурсии (Организация и методы) / Н. Тарабунин // Рабочий клуб. – 1924. – № 1. – С. 15.
- Тараканов В. Вопросы воспитания и клуб / В. Тараканов // Клуб и революция. – 1929. – № 6. – С. 30–36.
- Художественная работа // Рабочий клуб. – 1928. – № 5 – С. 41–48.
- Эс-кий Р. Пропаганда книги клубной библиотекой / Р. Эс-кий // Клуб и революция. – 1929. – № 3–4. – С. 60–67.

Streszczenie

Działalność oświatowa Proletkultu w latach 1917–1932

W artykule przedstawiono działania edukacyjne Proletkultu (1917–1932) – organizacji kulturalno-oświatowej i literacko-artystycznej, powstałej przy Ludowym Komisariacie Oświaty, której celem był szeroki i wszechstronny rozwój kultury proletariackiej tworzonej przez robotników. Działalność oświatowa Proletkultu miała na względzie wszechstronną edukację oraz systematyczne wspieranie rozwoju człowieka, poczynając od przedszkola i wieku przedszkolnego, aż po życie zawodowe w przedsiębiorstwie. Głównymi formami działalności oświatowej były: klub robotniczy, studio (literackie, teatralne, muzyczne, plastyczne), uniwersytet proletariacki, dziecięcy Proletkult. Każda z tych form miała własne metody, techniki i narzędzia pracy. Wśród głównych wad określono upolitycznienie i ideologizowanie procesu edukacyjnego, dominację kolektywizmu nad indywidualnym kreatywnym rozwojem, ograniczenia klasowe, itp.

Summary

Research and educational activities of Proletcult (1917–1932)

The article highlights the educational and outreach activities Proletcult (1917–1932) – of cultural and literary and artistic performances at proletarian organization Commissariat, which had the goal of broad and comprehensive development of proletarian culture by the proletariat. Educational Proletcult educational activity was aimed at all-round holistic education of man from preschool to systematically support professional life at work. The main forms of education and educational work were: working club, studies (literature, theater, music, fine arts); proletarian university, children Proletcult.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.22>

Halina BEWZ, Julia STRELCZUK

Психологічна допомога тим, хто допомагає іншим

Słowa kluczowe: kompetencja, pomoc zawodowa, praca w sytuacjach zagrożenia, wolontariusze, konflikt zbrojny.

Keywords: professional competence, professional help, working in situations of highrisk, volunteer, work, military conflict.

Вступ

Сучасний стан розвитку суспільства ставить посилені вимоги до соціонімічних професій, зокрема в сфері психології. Тенденції глобалізації, охоплюючи життя людей різних країн загальним контекстом соціального функціонування, зобов'язують фахівця в сфері психології враховувати різноманітність культурних, освітніх, соціально-політичних чинників у наданні психологічної допомоги населенню а також бути готовим працювати в екстремальних ситуаціях в тому числі і в умовах військових дій, що, наразі, розгорнулися на терені України. Праця психолога в умовах бойових дій вимагає від фахівця певних кваліфікаційних умінь та здатності переживати емоційно складні ситуації, пов'язані із втратами, смертями а також виконувати обов'язки супроводження бійців і населення, які зазнали дестабілізуючих впливів. Емоційна стійкість видається в цих ситуаціях важливою професійною передумовою щодо участі психолога в програмах надання психологічної допомоги та реабілітації¹. Водночас постає актуальним питання надання самим психологам психологічної підтримки як таким, що зазнають стресових впливів та травматизації

¹ Е.М. Черепанова, *Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях*, Москва : Наука 1995.

внаслідок перебування у ситуаціях ризику для власного життя та стану психічного благополуччя.

Ступінь розробленості проблеми

Аналіз літературних джерел показав, що вивчення психологічних аспектів участі в бойових діях переважно розкриваються саме з позиції його учасника, тобто військового (Г. Луків, М. Дьяченко, М. Коробейніков, А. Столярєнко, М. Феденко (Велика вітчизняна війна), С. Захарік (війна в Республіці Афганістан)². Питання професійної підтримки працівників допомагаючих професій розкриваються у працях А. Браун³, А. Бокрн, М. Лейблінг, С. Кулаков як умова професійної підготовки та придатності фахівців в практичній сфері психології, соціальної роботи, медицини та психотерапевтичної практики. Актуальна ситуація в Україні ініціювала перші розвідки в напрямку роботи психолога в екстремальних ситуаціях (в тому числі і зоні бойових дій), однак ці праці ще не набули характеристик системного огляду і носять ситуативний характер. Таким чином можна сказати, що питання роботи психологів в зоні бойових дій та особливостей надання їм професійної підтримки на терені вітчизняної науки тільки починають вивчатися.

Мета та завдання дослідження

Метою статті було вивчити потреби психологів, які працюють в зоні бойових дій, щодо усвідомлення ними власних потреб в отриманні психологічної підтримки задля збереження психічного та соматичного здоров'я, так і власної профпридатності. Відповідно були поставлені наступні завдання: 1) на основі аналізу теоретичних джерел з питань допомоги працівникам соціономічних професій визначити інструментарій та провести дослідження; 2) визначити особливості роботи психологів в зоні бойових дій та їх потреб в отриманні та організації для них психологічної допомоги.

Для проведення дослідження була розроблена авторська анкета, яка складалася із декількох блоків: соціальні дані, професійна компетенція,

² С. Ніколаєнко, *Особливості психологічної допомоги учасникам бойових дій при посттравматичному стресовому розладі*, Світогляд-Філософія-Релігія. Збірник наукових праць ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України»; Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України. Суми 2014, Випуск 7, С. 51–61.

³ А. Браун, *Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах*, Київ : Пульсари 2003.

показники соціальної підтримки та опис ефектів переживання досвіду психологічної роботи в зоні військового конфлікту. Дослідження також включало інтерв'ювання, включене спостереження, самозвіти психологів, експертну оцінку на предмет ефективності праці психологів при виконанні ними виробничих завдань, поведінкових проявів втомі та вигорання а також тест на вимірювання ступеня емоційного вигорання, задоволеності від роботи та втомі⁴, зокрема від співчуття (Меррил Риз).

Наші зустрічі з психологами проводилися переважно на території м. Києва, де були розташовані професійні осередки допомоги. Експериментальна група складалася з 60 психологів (15 – чоловіки, а 45 – жінки), які раніше працювали та мали досвід роботи в різних галузях психології, однак не мали попереднього досвіду роботи у зоні бойових дій. Загальний стаж роботи психологів коливався від 2 до 10 і більше років, а саме: від 2 до 5 років – 40,9%; від 5 до 10 років – 45,6%; від 10 і більше – 13,6%. За віковими показниками вибірка поділялася на 5 груп і була представлена наступною кількістю респондентів: група від 25 до 35 років складала 31,8% вибірки; група від 35 до 45 років – 31,8%; група від 45 до 55 років – 36,3%. Проведений кількісний аналіз показав, що найбільш представленими виявилася група працездатного віку. Сімейний стан респондентів має таку картину: ті, які перебувають у шлюбі нараховують 45,4% вибірки, вдови та вдівців – 9,0%, розлучені – 18,1%, ті, які не перебувають у шлюбі – 27,2%. Половина вибірки не мають дітей, 13,6% респондентів мають одну дитину, 27,3% – дві дитини і 9,1% – три дитини.

Результати дослідження

1. Значущість підтримки родини для психологів, які працюють в зоні бойових дій

Реакція оточуючих на виявлене бажання респондентів вибірки включитися в систему допомоги тим, хто постраждав від військового конфлікту і тим, хто продовжує перебувати в зоні бойових дій, виявилася досить поміркованою. Однак, дослідженням було доведено, що саме широта підтримки родини виявилася для респондентів найбільш фіксованою і Дослідженням було виявлено, що ніхто із близьких респондентів не відчував захоплення від такого їх рішення, висловлюючи загалом побоювання про їхнє життя. Тож не всі психологи отримали зі сторони рідних та близьких підтримку та згоду на участь в цих програмах. Переважно у 31,8% випадків знайомі та близькі респондентів висловили

⁴ Я. Крушельницька, *Суть, причини і загальний механізм розвитку втомі : навч. посіб.*, Київ 2000.

амбівалентне ставлення щодо їхнього рішення. Хоч більшість (86,4%) не мали активного супротиву зі сторони їхніх близьких, однак 13,6% респондентів взагалі не отримали схвалення своєї активності з їх боку. значимою (рис. 1).

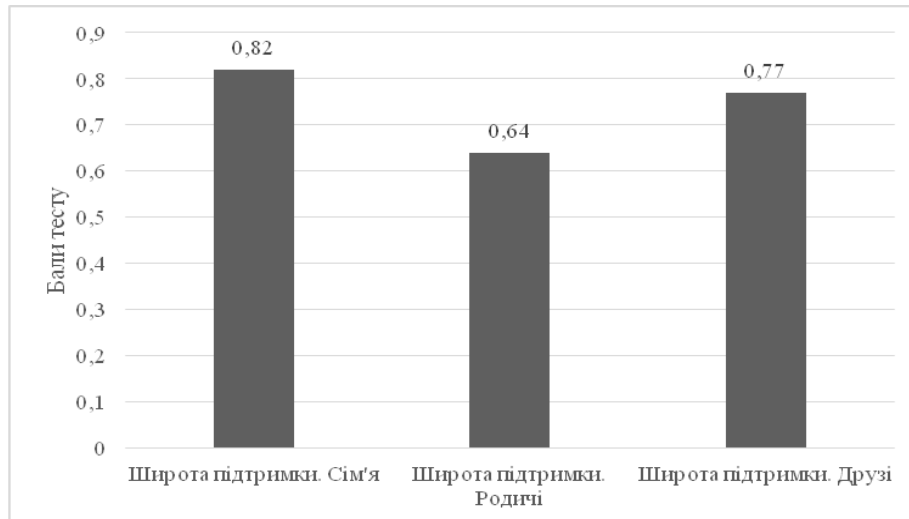


Рис. 1. Сфери та широта підтримки (середні показники)

Щодо найближчого оточення, то реакція членів сім'ї характеризувалася дихотомією: підтримали рішення респондентів – 63,6%, категорично не підтримали – 36,4%.

Спостереженнями також було підтверджено, що зацікавленість та дієва підтримка сім'ї професійної діяльності респондентів має вагоме значення у формуванні позитивно-налаштованого їхнього самопочуття та підтримки здатності ефективно виконувати свою роботу. Включене спостереження та самозвіти психологів показали, що навіть дзвінок з дому може бути ефективним для підтримки їхнього емоційного стану, що особливо значуще в ситуаціях, коли психолог вперше був відряджений у зону бойових дій і, більше того, опинився під обстрілом. Також було встановлено важливість підтримки друзів як таких, що розділяють погляди та цінності респондентів: вони через соціальні мережі пересилали підбадьорюючі та мотивуючі відео-звернення, фотокартки. Водночас, широта підтримки родичів виявилася серед інших видів підтримки на останньому місці, оскільки саме вони оцінювали вибір респондентів як надмірно (необдуманно) ризикований. Їхні вислови респонденти сприймали як демотивуючі, оскільки в них родичі наголошували на тому, що в небезпечних умовах мають працювати психологи-чоловіки, або жінки-психологи, які не мають дітей. Загалом ризик благополуччя власної

родини через волонтерську діяльність матері/батька в зоні військових дій, не розглядається родиною респондентів соціально-прийнятним вчинком. Це твердження посилюється ще і тим, що в ситуаціях надмірного переобтяження проявилось зниження здатності до саморефлексії⁵. Зокрема, в нашому випадку такою ситуацією стала турбота про власних дітей, де їх кількість отримала негативну кореляцію із показником відпочинку ($r = -0,49$; $p < 0,001$). З цього зв'язку можна зробити припущення, що сімейні проблеми можуть видаватися для нашої вибірки більш складними, ніж виробничі (робота в зоні антитерористичної операції – АТО), яку вони сприйняли як професійний виклик. Це може трактувати волонтерську роботу в зоні АТО як гіперкомпенсацію, або механізмом захисної дії від чинників більшої стресогенної дії, які, наразі, не усвідомлюються респондентами.

Таблиця 1. Порівняння даних показників вибірки згідно із сімейним станом

Категорії порівняння	Не у шлюбі	У шлюбі	U	p
Вік	2,75	3,4	306	0,001
Загальний стаж роботи психологом	6,33	8,6	346,5	0,012
Кількість дітей	0,5	1,5	252	0,001
Відомі методи підтримки	4,75	5,6	319,5	0,003
Супервізії	0,58	0,9	369	0,004
Оплата праці	0,83	0,4	774	0,001

Водночас кожний із респондентів відмітив, що наявність у них такої людини, яка б переживала за тебе, коли ти їдеш у зону бойових дій, посилює вірогідність збереження власного психічного стану у рівновазі. В ситуаціях відсутності такої підтримки психологи відмічали підвищене хвилювання та тривогу, неспокій і разом з тим складнощі у виконанні своєї праці, де резонуючий ефект (зараження) співпереживання станом бійців міг посилювати ризики їх професійної неефективності. Таким чином, можна сказати, що факт наявності близьких у психолога є таким, що може посилювати їхню емоційну стійкість. Вище сказане було підтверджено статистичним аналізом, який засвідчує, що наявність сімейної підтримки стає стимулюючим чинником для підвищення власного професіоналізму і, взагалі, для збереження власного життя⁶. Можна передбачати, що значущість сім'ї посилює прагнення «вижити» в таких ризикованих ситуаціях як зона бойових дій і мотивувати зреалізувати в повному обсягу свої знання та професійні уміння. Статистично доведено, що почуття

⁵ В.Г. Ромек, *Психологічна допомога в кризових ситуаціях*, Київ 2005.

⁶ *Психология профессионального здоровья: учеб. пособие под ред. Г.С. Никифорова*, Москва 2006.

безпеки більш актуалізується саме у респондентів, які мають власно-створені сім'ї. Ці респонденти більше виказують запитів щодо організації праці в екстремальних умовах, необхідності її оплати та підвищенні власної компетентності, яку розглядають умовою своєї професійної та життєвої ефективності (табл. 1).

2. Значущість для психологів, які працюють в зоні бойових дій, системи професійної підтримки

Проведений кореляційний аналіз підтвердив, що професійна робота вимагає професійного підходу до її організації, умовами якої є оплата праці, створення системи професійної підтримки, де навчання має враховувати специфіку праці психолога, посилюючим самим її якісне виконання. Однак в нашій ситуації було встановлено, що програми такого навчання не завжди відображають специфіку праці психолога в екстремальних ситуаціях. Це підтверджують наступні зв'язки: загальний стаж роботи психологом прямо-пропорційно пов'язаний з кількістю відомих йому методів підтримки ($r=0,46$; $p<0,001$) та потребою у супервізії ($r=0,44$; $p<0,001$), водночас, показник специфіки ситуацій праці має зворотній зв'язок із показником «навчання» ($r=-0,45$; $p<0,001$). Встановлено, що професійні види допомоги, як-то «група відреагування» прямо-пропорційно пов'язані з задоволенням від праці ($r=0,4$; $p<0,001$) виступаючи адекватною формою подолання стресу ($r=0,48$; $p<0,001$). Взагалі доведено, що потреба у супервізії ($r=0,66$; $p<0,001$) виявилася такою, що співвідноситься із іншими методами підтримки і є однією із найбільш відомих респондентам. Загалом психологи, які включені в систему підтримки військових в зоні бойових дій, використовують цілий перелік методів для підтримки власного робочого стану, а саме: особисту психотерапію, супервізії, групи відреагування, відпочинок та підвищення рівня свого знань засобом навчання (рис. 2).

Також було відмічено, що психологи вбачають волонтерську роботу менш ефективною ніж офіційне працевлаштування, що було статистично підтверджено нашим дослідженням. Це перш за все відображається через чинник зміни ролі та значення широті якості соціальної підтримки у створенні внутрішнього комфорту фахівця. Доведено, що у ситуації волонтерської діяльності механізм реалізації потреб у психологічній підтримці виходить за межі професії з пошуком ресурсів не в професійному середовищі, а у найближчому оточенні респондентів, зокрема, сімейному. Доведено, що саме широта кола потенційної підтримки може посилювати потенціал її отримання та варіативність її форм (позитивний зв'язок між методами підтримки та її широтою ($r=0,46$; $p<0,001$)). Статистично

значущий негативний зв'язок між потребою у супервізії та наявністю оплати праці ($r = -0,41$; $p < 0,001$) теж підтверджує вище сказане фіксуючи саме її недостатність у ситуації волонтерства. Прагнення отримати належну професійну підтримку може фіксуватися як потреба у задоволенні власної безпеки ($r = 0,41$; $p < 0,001$), що посилюється в ситуації наявності у респондента дітей.

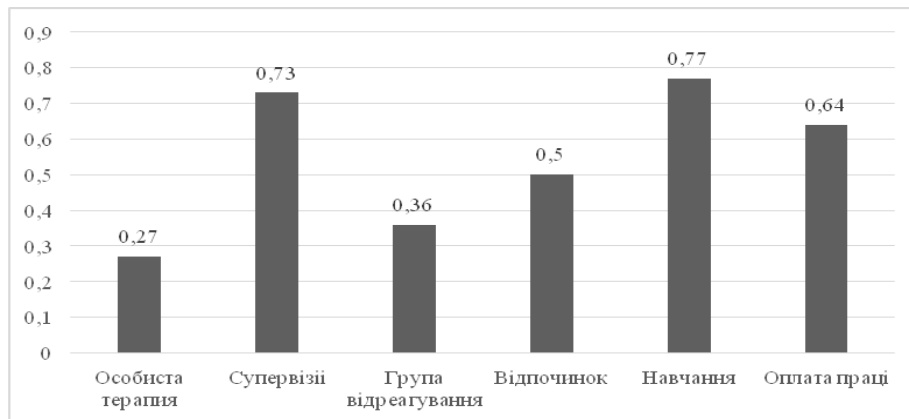


Рис. 2. Потреби респондентів у професійній підтримці (за середніми показниками)

Водночас було встановлено, що високий рівень виказування потреби в підтримці, що фіксується показником «загальна широта підтримки» і може вказувати на виснаження фахівця і запити щодо його реабілітації, в тому числі через особистісну психотерапію ($r = 0,43$; $p < 0,001$). Показник «загальна широта підтримки» позитивно корелює з втомою від співчуттям ($r = 0,53$; $p < 0,001$) засвідчуючи активізацію потреби у відновленні, що стає особливо чутливим в умовах відсутності оплати праці ($r = -0,43$; $p < 0,001$). Хоча у вибірці переважають учасники, які працюють волонтерами, все ж таки ситуація волонтерської праці психолога в зоні бойових дій не розглядається ними як нормативна. Доведено, що такий вид праці в екстремальних ситуаціях⁷ може знижувати рефлексію потреби у відпочинку, здатність опиратися на професійну підтримку, посилюючи ризики стресу та формування вигорання (табл. 2). З таблиці видно, що волонтерська діяльність більше активізує у психологів відчуття власної компетентності, що проявляється в їх обізнаності з методами підтримки, використання потенціалу супервізій та вмотивованості до роботи. Однак все це не знижує у них ризики зростання стресовості та вигорання. Група тих, хто має контрактні умови участі в програмі, виказують більшу орієнтованість на отримання саме професійної підтримки з орієнтацією на

⁷ А.В. Гостюшин, *Енциклопедія екстремальних ситуацій*, Мінськ 1994.

професійні знання та навчання та тяжіння до збалансованого рівня вмотивованості до праці (табл. 2).

Таблиця 2. Порівняння шкал методик дослідження у вибірках за оплатою праці

Показники за шкалами дослідження	Тип діяльності		U	p
	волонтер	праця		
Загальний показник широти підтримки	2,62	2	751,5	0,001
Відомі методи підтримки	5,62	4,86	688,5	0,011
Звернення за супервізіями	0,88	0,64	621	0,044
Навчання	0,5	0,93	288	0,001
Заг. показник потреби у профпідтримці	2,75	3,57	261	0,001
Вигорання	23,25	21,43	684	0,016
Готовність продовжувати діяльність	5,5	4,43	675	0,021
Рівень стресу	2,25	1,86	648	0,04

Висновки

Проведений аналіз засвідчив, що психологи, які працюють в зоні бойових дій, зазнають подібних впливів, що і учасники бойових дій. Практика роботи психолога супроводжується зіткненням із стресовими та травматичними ситуаціями, що тим самим може відображатися на їх самопочутті та здатності підтримувати свій стан ресурсним. Доведено, що переважно психологи користуються наступними методами зняття стресового навантаження: участь у групі емоційного відреагування, супервізії, інтервізії, використання технік дихання тощо. Аналіз окремих випадків вказав на важливість для збереження психічного благополуччя психологів, які працюють в зоні бойових дій, спеціально організованої як оперативної так і системної професійної підтримки.

Доведено, що широта підтримки актуалізується у випадках волонтерської роботи. В таких ситуаціях підтримуючі контакти допомагають фахівцю утримувати свій стан у рівновазі. Лише за умов професійного працевлаштування належною системою професійної підтримки можна знизити у психолога, який працює в зоні підвищеного ризику, стресогенний тиск на членів його сім'ї і зменшити тиск професійно-зумовлених стресогенних ризиків. За таких умов ефективність праці психолога може суттєво підвищитися, знижуючи тим самим і ефект зараження переживанням досвіду перебування в зоні військового конфлікту як чинника формування «втоми від співчуття».

Література

- Браун А., *Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах*, Київ 2003.
- Гостюшин А.В., *Енциклопедія екстремальних ситуацій*, Мінськ 1994.
- Крушельницька Я., *Суть, причини і загальний механізм розвитку втоми : навч. посіб.* Київ 2000.
- Ніколаєнко С., *Особливості психологічної допомоги учасникам бойових дій при посттравматичному стресовому розладі*, Світогляд-Філософія-Релігія, Суми 2014.
- Психология профессионального здоровья: учеб. пособие*, под ред. Г.С. Никифорова Москва 2006.
- Ромек. В.Г., *Психологічна допомога в кризових ситуаціях* Київ 2005.
- Черепанова Е.М., *Саморегуляція и самопомощь при работе в экстремальных условиях*, Москва 1995.

Streszczenie

Psychologiczna pomoc tym, którzy pomagają innym

Artykuł jest poświęcony organizacji pracowników służb społecznych, w tym psychologów, którzy pracują w warunkach konfliktu zbrojnego. Stwierdzono, że problematyka wsparcia psychologów, którzy pracują w rejonie konfliktu zbrojnego, rozpatrywana jest głównie w kontekście wzmocnienia zdolności wojskowej podczas wykonywania swoich obowiązków. Natomiast kwestia przezwyciężenia skutków stresu będącego udziałem psychologów w sytuacjach antyspołecznych (kryzysowych) nie jest uważana za problem, którego rozwiązanie ma obejmować zarówno komponent organizacji, jak i korekcji. Jest udowodnione, że właśnie integracja tych dwóch aspektów w działaniu psychologa jest warunkiem zachowania życia i wykonania obowiązków zawodowych w sytuacji niebezpieczeństwa.

Summary

Psychological Help Those, Who Help Others

The article is dedicated to the organization of assistance to psychologists who work in conditions of military conflict. It was found that questions of assistance to psychologists who work in the area of military conflict, most lyconsidered in the contex to strength eningthe military's ability to perform his duties. Instead, the issue of over coming the consequences of their participation in situations antisocial orientationis not consideredas a problem whose solution isintended to include both the organizational aswell as corrective component. Itisproved that it is the integration of the setwo aspects of work of psychologistis is a condition for the preservation of their situations of violations of their safety.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.23>

Marjana STREPKO

Роль іноземних волонтерів у розвитку літніх мовних шкіл в Україні (на прикладі мовних шкіл Українського Католицького Університету у Львові)

Słowa kluczowe: ukraińscy wolontariusze, Ukraiński Uniwersytet Katolicki, działalność kulturalno-edukacyjna, szkoły języków obcych, wolontariusze w Niemczech.

Keywords: Ukrainian volunteers, Ukrainian Catholic University, cultural-educational activity, foreign language schools, volunteers in Germany.

В умовах сучасної європейської інтеграції для молодого покоління особливо актуальними і вартісними стають компетенції іншомовного спілкування. Потреба в знанні іноземних мов зумовлена не лише формуванням відкритого інформаційного середовища, зниженням культурних бар'єрів комунікації, активними міграційними процесами, розширенням сфер міждержавної співпраці, розвитком бізнесу і туризму, а й необхідністю особистісного розвитку шляхом пізнання інших культур та формуванням толерантного ставлення до багатокультурності сучасного світу й збереження власної національної ідентичності. Давно відомо, що мова – це інструмент багатомільйонного народу, вона зростає з ним, змінюється, розвивається, слугує його знаряддям у спілкуванні, боротьбі та історичному розвитку різних епох. Як зазначає відомий німецький філолог Вільгельм фон Гумбольдт: „Через багатоманітність мов для нас розгортається багатство світу й багатоманітність того, що ми пізнаємо в ньому; і буття людства стає для нас ширшим, оскільки мови у виразних і дійових ознаках пропонують на різні способи мислення і сприймання”¹.

¹ С. Єрмоленко, *Мова і українознавчий світогляд*, Київ 2007, с. 444.

Отож створення належних умов для формування в молодого покоління компетенції іншомовного спілкування передбачає модернізацію освітньої системи, запровадження ефективних дидактичних технологій для вивчення іноземної мови та вдосконалення умінь її практичного застосування як в природному, так і штучно створеному середовищі.

Питання іншомовного спілкування особливо актуальні й для сучасного українського освітнього простору. Попит на якісне оволодіння іноземними мовами впродовж останніх років невинно зростає завдяки розширенню напрямів співпраці з європейськими країнами. Молоде покоління і доросле населення виявляють нагальну потребу в швидкому вивченні іноземних мов і формування умінь їх практичного застосування. Такі особливі умови й мотивація вивчення іноземної мови, що доволі часто зумовлені професійною необхідністю й обмеженістю часових меж, стають визначальними ознаками освітніх запитів.

Сфера освітніх послуг для вивчення іноземних мов в Україні на сьогодні надзвичайно багатоманітна. Окрім стаціонарного навчання в державних вищих школах, компетенції іншомовного спілкування можна набутися в різних мовних агенціях, школах, курсах, гуртках, заняттях тощо. Не менш популярними та ефективними формами вивчення іноземної мови на ринку сучасних освітніх послуг стають так звані літні школи. Літні мовні школи здебільшого працюють шляхом залучення іноземних волонтерів – носіїв мови, що стає домінантною перевагою в організації навчального процесу. Водночас цей чинник стає запорукою набуття досконалої мовної компетентності учасників, для якої характерний багатий лексичний запас, сформовані розмовні уміння та навички аудіювання.

Літні мовні школи не лише дають змогу вивчати мову, а й за короткий термін оволодіти нею та практично використовувати її в особистісних та професійних потребах. До того ж ці навчальні осередки стають ефективними середовищами формування міжкультурної толерантності, сприйняття і розуміння культурного різноманіття й водночас утвердження власної національної ідентичності, самосвідомості та гідності.

Успішна організація навчально-виховного процесу в літніх школах вивчення іноземної мови потребує розробки ґрунтовних теоретико-методологічних засад, вибір і кваліфіковане впровадження сучасних дидактичних технологій, визначення змісту навчання, створення умов для оптимального поєднання індивідуальних та групових форм роботи, врахування персональних освітніх інтересів та запитів.

З метою успішної реалізації окреслених завдань доречно проаналізувати науковий досвід діяльності літніх мовних шкіл у зарубіжних країнах аби творчо використати прогресивні надбання в умовах українського освітнього простору. Особливо цінним у цьому руслі видається досвід роботи мовних шкіл у Німеччині, який на сьогодні

відзначається системністю, успішністю, тривалістю. Тому одночасно з'являються додаткові завдання дослідницького характеру, що полягають у визначенні умов і можливостей адаптації досвіду Німеччини у вітчизняній практиці.

Отож метою цієї статті є аналіз досвіду діяльності мовних шкіл, з'ясування дидактичної та культурологічної ролі іноземних волонтерів у їхній роботі, а також обґрунтування значення і важливості розвитку волонтерського руху для майбутнього українського суспільства (на прикладі мовних шкіл Українського Католицького Університету у Львові).

Передусім необхідно дати визначення поняття “мовної школи”, охарактеризувати її роль, а також основні функції діяльності іноземного волонтера.

Мовна школа – це школа, яка функціонує у визначений термін літнього або зимового періоду, де в доволі обмежених часових рамках вивчають іноземну мову. Викладачами школи можуть бути волонтери з-за кордону, завдання яких визначити особливості вживання мовних одиниць, що виражають подібні поняття, дати зрозуміти і знайти ключ до володіння з фахової, а не інтуїтивної точки зору та за короткий термін сформувані мовні навички.

Аналізуючи явище волонтерства, необхідно зазначити, що визначення поняття все ще потребує науково довершеного трактування, враховуючи усю багатогранність й невідомий розвиток. 1859 рік вважається роком виникнення волонтерського руху у світі. В Україні волонтерство з'явилося на початку 90-х років минулого століття, а офіційно Закон України „Про волонтерську діяльність” був прийнятий лише 19 квітня 2011 року².

Станом на 30 вересня 2016 року в Україні офіційно існує 112 організацій, які залучають до своєї діяльності іноземців задля впровадження волонтерської діяльності на території України³, серед яких громадська спілка „Фундація „Відкритий Діалог” (м. Київ), громадська організація „Аналітичний центр розвитку громадянського суспільства» (м. Полтава), «Чернівецьке міське громадське формування з охорони громадського порядку „Центр захисту” (м. Чернівці) та різні благодійні фонди.

Німеччина – одна із країн, в якій волонтерська діяльність розвинена якнайактивніше, задіяна в багатьох сферах та підтримується на рівні держави. Ще у 70-х роках ХХ століття німецькі студенти розпочали самостійний пошук практики в східній частині Європи, а також південній частині Азії та затримувалися там місяцями, а дехто і роками.

² Закон України про волонтерську діяльність, www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17, станом на 5.09.2016.

³ Міністерство соціальної політики України, із Закону України «Про волонтерську діяльність», www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160017, станом на 15.09.2016.

На сьогодні багато молодих людей в Німеччині працюють на волонтерських засадах від 6 до 24 місяців завдяки різним програмам. Згідно з аналізом статистичної інформації, 2014 року в Німеччині працювали волонтерами люди віком 20–29 років та старіші за 60 років, також цікавим фактом є те, що більшість опитаних, які займаються волонтерською діяльністю, мають ступінь магістра.

У 2011 році завдяки попиту, який постійно зростає і стрімкому розвитку економічного ринку в Німеччині в ролі волонтера спробували себе від 10.000 до 20.000⁴ людей. Таким чином, волонтерська діяльність стала важливою економічною ланкою.

У Всесвітній декларації волонтерства зазначено, що волонтерська діяльність становить фундамент громадянського суспільства, спричиняючи в житті людей потребу в мирі, свободі, безпеці та справедливості. Отже, українське суспільство особливо потребує цього руху, який поступово впроваджується в наших умовах.

Якщо порівнювати ситуацію в Німеччині 2014 року з Україною, то можна ствердити, що в Україні цей рух перебуває лише на початках формування чи зародження витоків.



Рис. 1. Характеристика досвіду волонтерства серед молоді в Україні

Як було зазначено, волонтерський рух розвивається в різних сферах суспільного життя, зокрема і в освітній галузі. В Україні згідно зі статистичними даними волонтерська діяльність в освітній галузі становить лише 5%⁵, тоді як, коли в Німеччині цей показник сягає аж 42%.

⁴ D. Clemmons, „Freiwilligenarbeit“, виданий IFA, с. 58.

⁵ GfK Group, Дослідження 2014 р., www.gfk.com/uk-ua/, станом на 10.09.2016.

Завдяки зростаючій потребі швидкого опанування молоддю іноземною мовою, в Україні розпочався динамічний процес створення і розвитку мовних шкіл. Наприклад, для вивчення англійської, італійської, польської, французької та німецької мов. Визначальним чинником в організації навчальної діяльності таких шкіл є волонтерська діяльність, яка відіграє важливу складову у формуванні автентичного іншомовного середовища. Для того щоб вміти адекватно, чітко й правильно володіти мовою, потрібно досконало знати її, тому деякі школи залучають волонтерів з тих країн, для яких ця мова є рідною.

Тому в Україні, для швидкого опанування іноземною мови, створюються мовні школи, в яких працюють волонтери-викладачі. Досі не до кінця вивченою залишається мотиваційна частина вибору цієї роботи волонтером. Процес його діяльності, окрім викладання, ознайомлення з іншою культурою та народами, передбачає для волонтера забезпечене проживання та харчування, безкоштовні культурні заходи впродовж усього часу роботи школи. До волонтера, який хоче працювати у мовній школі, висувають низку вимог:

- володіти нормами літературної німецької мови;
- бути готовим до проведення занять, а також факультативів;
- вміти використовувати сучасні методи навчання;
- мати навички контролю мовлення.

Формами організації навчальної діяльності в школі є практичні, індивідуальні заняття та самостійна робота студентів при допомозі волонтерів-знавців мови.

Попри це залучення волонтерів у мовних школах не є поширеним явищем в Україні і як нам вдалося з'ясувати така практика відбувається лише у Львові та Києві, при тому, що гнучкі форми волонтерської діяльності в мовних школах на практиці виявилися найбільш продуктивними. Окрім того, залучення волонтерів дає можливість оминати достатньо багато бюрократичних процедур, що за екстраординарних обставин призводить до економії часу.

У 2016 році в Україні вперше з ініціативи громадської організації “GoGlobal” було розпочато навчання дітей англійської мови в пришкільних таборах “GoCamps”.

Завданням проекту було продемонструвати українцям, що вивчати іноземну мову можна не лише в аудиторіях, але й в процесі живого спілкування. Для того, щоб навчання було справді ефективним, в Україну прибули волонтери з багатьох країн, аби допомогти дітям практикувати розмовну англійську мову.

Для реалізації завдань проекту в Україну приїхало 117 волонтерів із 38 країн: Туреччини – 19, Канади – 12, США – 12, Великобританії – 8, Єгипту – 7, Індії – 6, Мексики – 5, Іспанії – 4, Китаю – 4, Угорщини – 3, Гонконгу –

3, Німеччини – 3, Тайланду – 3, Австралії – 2, Молдови – 2, Бразилії – 2, Польщі – 2, Сингапуру – 1, Нової Зеландії – 1, Нідерландів – 1, Сербії – 1, Італії – 1, В'єтнаму – 1, Індонезії – 1, Перу – 1, Бельгії – 1, Литви – 1, Азербайджану – 1, Вірменії – 1, Данії – 1, Чехії – 1, Швейцарії – 1, Словаччини – 1, Марокко – 1, Македонії – 1, Алжиру – 1, Франції – 1, Ямайки – 1.

Довголітню практику співпраці з волонтерами в освітній сфері проводить Український Католицький Університет у м. Львові. Школа української мови та культури, англomовна, німецькомовна, франкомовна, італомовна школи, а також англomовний тиждень – це ще не весь перелік діяльності, яку здійснює університет залучаючи волонтерів для допомоги в реалізації проектів.

Зупинимось на характеристиці структурних складових мовних шкіл та мотивації волонтерів-викладачів.

Серед перших шкіл, які розпочали свою діяльність, була україномовна школа. Учасниками україномовної школи стали ті слухачі, для яких українська мова була іноземною, а Україна як держава – об'єкт для дослідження. Упродовж декількох тижнів учасники інтенсивно вивчали основи мови. Україномовна школа не обмежується лише “лабораторно-академічними” умовами, бо українські студенти-волонтери активно долучаються до практичної частини програми, всіляко розвиваючи комунікативні навички іноземців. За словами директора україномовної літньої школи Наталії Шостак⁶, величезним здобутком українців є те, що майбутні канадські політологи та дипломати самостійно обрали українознавчі студії. Одним із аргументів їхати в Україну для студентів стало те, що вони навчатимуться в Українському Католицькому Університеті. Адже навчання відбувається в інтегрованому й сприятливому академічному середовищі, студенти УКУ на високому рівні спілкуються іноземними мовами, налагоджують партнерські контакти. Як можна побачити, завдяки волонтерам, які допомагають у вивченні мови, школа отримує досвід, якість та історію. Слід зазначити, що ця школа розпочала свою історію ще 2003 року та успішно розвивається надалі.

Англomовна, німецькомовна, а також франкомовна школи, які представлені в Українському Католицькому Університеті, мають давню історію та тісно пов'язані з волонтерською діяльністю, проте, якщо в україномовній школі студенти є волонтерами і допомагають іноземцям, то в цих школах викладачами є волонтери з англо-, німецько- та франкомовних країн, які своєю чергою допомагають опанувати іноземну мову українським студентам.

⁶ Український Католицький Університет, архівні дані, www.ucu.edu.ua/news/2004/, станом на 11.09.2016.

На прикладі німецькомовної школи прослідковується чимале зацікавлення іноземними гостями українською культурою, творчістю та нашим побутом, відповідно низка волонтерів різного віку та професійного спрямування зацікавлені в роботі викладача-волонтера німецької мови. Надзвичайний процес формування командного духу, зародження нової «сім'ї» в штучно створеному середовищі, забезпечує нові враження, набуття досвіду не лише україномовними учасниками, а й іноземними гостями.

“...Це несамовито приємно брати участь у волонтерських проектах, розвивати нові навички, здобувати досвід та основне – це знайомство та спогади, те що завжди буде з Вами і лише працюючи волонтером можна це відчувати”, – ділиться враженнями Марта Сікиринська, студентка 5-го курсу (2016р.) Українського Католицького Університету.

Аналізуючи теперішню ситуацію мовних шкіл та їх взаємозв'язок з волонтерською діяльністю, можна простежити тенденцію популяризації відповідних проектів на державному рівні. Відтак колишній Міністр освіти України п. Сергій Квіт у своєму зверненні від 02.04.2015 на сайті Міністерства анонсував великий загальнонаціональний проект літніх мовних таборів. Мета проекту – підвищити рівень володіння англійською мовою серед учнів усіх шкіл країни, зацікавити дітей, започаткувати моду на вивчення іноземних мов в Україні, привернути увагу суспільства до цієї теми. Цей проект ґрунтується на волонтерських засадах. Саме тому надважливим є залучення якомога більшої кількості волонтерів, котрі змогли б долучитися до викладання в школах. Міністерство шукає охочих приєднатися до цієї соціальної ініціативи. Потрібні волонтери, котрі володіють англійською мовою. Волонтерами можуть стати як громадяни України, так й іноземці. Міністерство освіти і науки тісно співпрацює з місцевими органами влади, волонтерськими організаціями та інститутами підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Навчально-методична література та рекомендації були надані міжнародними партнерами. Нам важливий/важлива кожен волонтер, і ми готові працювати, аби якомога більше шкіл змогли отримати свій літній мовний табір⁷.

Така підтримка Міністерства свідчить про на прогресивні зміни в освітній політиці країни. Очільники української освіти виявляють готовність відповідати новим викликам та починають усвідомлювати перевагу волонтерської допомоги. Зокрема, Міністр освіти і науки звернувся до волонтерів із закликом долучитися до втілення у життя мовних літніх таборів в Україні: «Ми закликаємо волонтерів допомогти своїм школам у рідних містах та селах з вивчення англійської мови. Адже

⁷ *Міністерство освіти та науки України*, зі звіту, www.mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/04/02/litni-movni-tabori.-ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini/, станом на 11.09.2016.

допомагаючи нашим дітям сьогодні, ви всі спільно долучаєтеся до створення майбутнього України»⁸.

Однак проекти для дітей вимагають особливої підготовки та зусиль щодо проведення. Основним принципом у такій діяльності роботи є правило: чим довшим є перебування та чим більш відповідним є досвід волонтера щодо потреб та вимог організації, тим більша віддача учасників проекту.

Практика багатьох країн підтверджує, що діяльність волонтерів приносить суспільний прибуток та забезпечує вклад у ВВП від 4 до 8 %. І хоча безоплатність волонтерської праці є одним з визначальних принципів волонтерського руху, для більшості невеликих некомерційних проектів, зокрема мовних шкіл різного спрямування, саме допомога працівників-волонтерів стає визначальною передумовою діяльності. Водночас вивчення іноземної мови в середовищі літніх шкіл має низку переваг, це не лише вправління навиків мови, а й зокрема здобуття знань про роботу волонтера, переймання його досвіду, вдосконалення комунікативних навиків для кращого порозуміння з викладачами-волонтерами.

Проаналізувавши різні теоретичні джерела й безпосередній практичний досвід, можна зробити висновок, що участь іноземних волонтерів у діяльності літніх іноземної мови в середовищі літніх мовних шкіл має надзвичайно важливе значення як для економії коштів, так і для забезпечення якості освітнього процесу, створення емоційно комфортного й безбар'єрного комунікативного середовища з огляду на відсутність значної вікової різниці між волонтерами і студентами, налагодження гнучкої й продуктивної педагогічної взаємодії, формування атмосфери творчої співпраці, умов для вивчення культурних особливостей усіх суб'єктів навчального процесу, розвитку толерантності з одночасним утвердженням національної ідентичності й гідності.

Література

Clemmons D., „Freiwilligenarbeit” 2012, виданий IFA, с. 48.

GfK Group, Товариство споживчих досліджень, із Дослідження 2014 р., www.gfk.com/uk-ua/, станом на 10.09.2016.

Єрмоленко С., „Мова і українознавчий світогляд”, Київ 2007, с. 444.

Закон України „Про волонтерську діяльність”, www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17, станом на 05.09.2016.

Львівська газета, проект, www.gazeta.lviv.ua/2015/04/03/do-proektu-ltn-movn-shkoli-doluchilisja-shkl, станом на 12.09.2016.

⁸ Львівська газета, проект, www.gazeta.lviv.ua/2015/04/03/do-proektu-ltn-movn-shkoli-doluchilisja-shkl, станом на 12.09.2016.

Міністерство освіти та науки України, зі звіту, www.mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/04/02/litni-movni-tabori.-ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini/, станом на 11.09.2016.

Міністерство соціальної політики України, із Закону України „Про волонтерську діяльність”, www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=160017, станом на 15.09.2016.

Український Католицький Університет, архівні дані, www.ucu.edu.ua/news/2004/, станом на 11.09.2016.

Streszczenie

Rola zagranicznych wolontariuszy w rozwoju letnich szkół językowych (na przykładzie szkół językowych Ukraińskiego Uniwersytetu Katolickiego we Lwowie)

W artykule omówiono aktualną sytuację szkół językowych i ich związek z działalnością wolontariatu, którą można przypisać do tendencji popularyzujących projekty zagranicznych szkół językowych na Ukraińskim Uniwersytecie Katolickim. Na Ukrainie, w celu opanowania języków obcych, szkoły językowe są tworzone z udziałem tzw. native speakerów, angażowanych jako nauczyciele wolontariusze. Letnie szkoły językowe są prowadzone w większości przez zagranicznych wolontariuszy dla korzyści w procesie edukacyjnym. Proces ten, oprócz nauczania i uczenia się od innych kultur i narodów, gwarantuje wolontariuszom zakwaterowanie i wyżywienie czy bezpłatny udział w wydarzeniach kulturalnych. Szczególnie cenne w tym kontekście wydaje się doświadczenie szkół językowych w Niemczech. Analizując obecną sytuację szkół językowych i ich związek z działalnością wolontariacką, można dopatrzeć się tendencji, które posłużą do popularyzacji projektów na poziomie krajowym.

Summary

The role of foreign volunteers in the summer language schools in Ukraine (based on language schools at Ukrainian Catholic University in Lviv)

This article discusses the current situation of language schools and their relationship with the volunteer activity that can be traced to the tendency of popularization of relevant projects at the national level on the ground of foreign language schools at Ukrainian Catholic University. In Ukraine in order to master foreign languages, language schools are created by means of native speakers involvement as volunteer-teachers. Summer language schools, mostly are run by foreign volunteers making themselves dominant advantage in the educational process. The process of its activities, in addition to teaching, learning from other cultures and nations, provides for the volunteer provided room and board, free cultural events throughout the time of the school.

Particularly valuable in this context seems to be the experience of language schools in Germany. Analyzing the current situation of language schools and their relationship with the volunteer activity can be traced to the tendency of popularization of relevant projects at the national level.

CZEŚĆ III
Z ZAGADNIEŃ ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.24>

Olena OTICZ

Розвиток педагогічної культури керівника навчального закладу

Słowa kluczowe: kultura, kierownik, nauczyciel, osobowość, wartości, edukacja, stres edukacyjny, kształcenie.

Keywords: culture, leader, teacher, personality, values, education, content of education, training.

Процеси глобалізації та інформатизації сучасного суспільства, що детермінують формування європейського і світового освітніх просторів, відкривають нові можливості для молоді щодо обрання закладу освіти для навчання, відповідно до своїх освітніх потреб, а також інтелектуальних і фінансових можливостей. Це зумовлює зростання конкуренції між вищими навчальними закладами на світовому і європейському ринках освітніх послуг.

Конкурентоспроможність закладів освіти на цих ринках зумовлюється різними зовнішніми і внутрішніми чинниками, які можна поділити на позитивні та негативні. Зокрема, позитивним зовнішнім чинником є зростання у світі кількості молодих людей, які бажають здобути вищу освіту. Так, за даними UNESCO, до 2025 року загальна кількість студентів у світі зросте з 97 млн. до 260 млн. Згідно з даними Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), 57% п'ятнадцятирічних підлітків збираються продовжувати навчання в університеті, а в Південній Кореї таких 95%.

Оскільки, обираючи заклад освіти, потенційні абітурієнти беруть до уваги: місце, яке він посідає у всесвітньому рейтингу вищих навчальних закладів (зокрема, в Академічному Рейтингу Університетів Світу (ARWU), або, Шанхайському рейтингу), якість освітніх послуг, умови навчання тощо, то важливим чинником, що зумовлює конкурентоспроможність навчального закладу, є його здатність задовольняти цим вимогам. З огляду

на це найкращі можливості мають Гарвардський, Стенфордський, Массачусетський, Каліфорнійський та Кембриджський університети, які згідно з ARWU, у 2015 році очолили список 500 кращих університетів світу. Висока якість освіти в американських університетах вивела Америку на перше місце у Всесвітньому рейтингу QS Higher Education System Strength Rankings за 2016 рік. Після США до першої десятки країн з найкращою системою вищої освіти увійшли Велика Британія, Німеччина, Австралія, Канада, Франція, Нідерланди, Китай, Південна Корея та Японія.

Водночас, не менш важливими чинниками забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу є його престижність і культуросфера, що сформувалася у ньому. Однозначність і безпосередність зв'язку між цими параметрами є, на нашу думку, очевидною. Так, поза всяким сумнівом, престижно навчатися у найстаріших університетах Європи (Болонському, Оксфордському, Кембриджському, Ягеллонському та ін.), де склалися і упродовж віків підтримуються й розвиваються академічні освітні та культурні традиції, що утворили багату культурну ауру, культуросферу університету, яка має не лише корпоративну цінність для учасників освітнього процесу, а й загальнокультурну цінність для усього людства.

Гарантом збереження і збагачення культуросфери університету виступає його ректор, який уособлює в собі високий професіоналізм і культуру: особистісну, професійну, управлінську, наукову, педагогічну. Адже керівник навчального закладу – не просто найвищий професіонал у своїй галузі, він – обличчя університету, репрезентант рівня його наукової й педагогічної культури, зразок для наслідування для студентів та викладачів.

Зміст і складові педагогічної культури керівника навчального закладу детермінуються особливостями його діяльності.

Зміст та особливості професійної діяльності керівника навчального закладу

Як відомо, професійна діяльність керівника передбачає організацію, управління, керівництво і організаційно-психологічний та організаційно-педагогічний супровід діяльності підлеглого.

Оскільки діяльність керівника навчального закладу є *професійною діяльністю*, змістом якої є *управління діяльністю суб'єктів освітнього процесу (передусім, педагогічного колективу) з метою забезпечення його ефективності і розвитку особистісних і професійних компетентностей його учасників*, то цю діяльність можна визначити як *мета-діяльність*, тобто діяльність, надбудовану над самостійною діяльністю суб'єктів освітнього

процесу і спрямованою на активізацію їхніх власних зусиль щодо викладання-учіння, виховання, розвитку їхньої особистості тощо. У зв'язку з цим ефективність та якість мета-діяльності керівника навчального закладу визначальною мірою залежать від мотивації й власної активності педагогів і студентів (або учнів), а їхні мотиви й зусилля, у свою чергу, зумовлюються їх зацікавленістю та психологічною комфортністю для них взаємодії з керівником навчального закладу.

Ще однією особливістю професійної діяльності керівника навчального закладу є її рефлексивний характер, що передбачає осмислення й аналіз ним закономірностей і механізмів своєї діяльності чи діяльності інших суб'єктів освітнього процесу, постійний аналіз і самоаналіз її перебігу та результатів.

Рефлексивне управління керівником діяльністю учасників освітнього процесу означає, що він може спонукати їх до педагогічної дії і взаємодії, допомагати у їх здійсненні, контролювати та оцінювати їх результати, але сам, одноосібно, він не може їх виконати. Зважаючи на це, видатний німецький педагог Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег зазначав, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожний, хто бажає до них долучитися, має досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням. Ззовні він може отримати лише спонуку, поштовх¹. Саме тому сучасний керівник закладу освіти має бути передусім фасилітатором, натхненником педагогічної взаємодії. Тому відомо, що керівник це не той, хто віддає накази й розпорядження, а той, чиї накази й розпорядження виконуються. А це досягається, коли статусний авторитет влади керівника перетворюється на владу його особистісного авторитету, що свідчить про оволодіння ним мистецтвом управління. І в цьому зв'язку найважливішою є особистість керівника, оскільки, як справедливо зазначав А. Макаренко: «Ми слухаємо не те, що нам говорять, а того, хто говорить». Отже, важливим є не лише зміст інформації (логос), але й культура і майстерність її подання (пафос) та моральне право керівника навчального закладу на висловлення цих ідей (етос).

Педагогічна рефлексія передбачає чутливість керівника до реакції суб'єктів педагогічного процесу на його дії, перебудову організаційно-управлінської тактики і стратегії з урахуванням цієї реакції.

Наступною особливістю діяльності керівника є її неперервність, адже вона ніколи не припиняється, оскільки керівник навчального закладу впливає на поведінку викладацького і студентського колективів вже самим способом свого життя і поведінки. Тому його професійна праця не обмежується лише годинами його робочого часу, оскільки не можна бути,

¹ А. Дистервег, *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1956, с. 378.

наприклад, деканом і виховувати студентів з 8.00 до 18.00. Керівник для своїх підлеглих (і викладачів і студентів) залишається керівником, допоки він працює на цій посаді, а нерідко – й на усе життя, незалежно від того, як вони його сприймали: позитивно чи негативно.

Прогностичність професійної діяльності керівника навчального закладу полягає в тому, що він наперед має прораховувати можливі її результати (функція стратегічного планування) і розуміти, що вони нерідко бувають не негайними, а відтермінованими.

Залежно від специфіки реалізації керівниками навчальних закладів педагогічних функцій історично склалися і змінювалися їх типи і стилі керівництва (від авторитарного – до партисипативного) (Рис. 1).

Керівник-диктатор	Керівник-патерналіст	Керівник-організатор	Сучасний керівник дипломат, лідер, вихователь, інноватор
<i>(авторитарний стиль керівництва)</i>		<i>(демократичний стиль керівництва)</i>	<i>(партисипативний стиль керівництва)</i>

Рисунок 1. Типи керівників

Якщо розглядати професійну діяльність керівника навчального закладу з точки зору його педагогічної культури, то слід виходити з того, що однією з його найважливіших функцій наряду з організаційною, стратегічного планування, адміністративною і комунікативно-регулюючою (мотиваційною) функціями виступає виховна (або з позицій культурологічного підходу культуротранслююча функція). Адже прибічники культурологічного підходу в освіті розглядають виховання як цілеспрямований процес культуроємного розвитку людини у визначених соціально-економічних умовах (О. Газман)².

Таким чином, керівник – це не просто той, хто забезпечує ефективне функціонування установи чи закладу, де він працює, згуртовуючи працівників у колектив односторонців (особливо це стосується закладу освіти), а Учитель учителів, який формує в цьому закладі психологічно комфортне культуротворче середовище, що є важливою характеристикою його авторської педагогічної школи. Історія розвитку освіти багата на яскраві приклади таких шкіл: Яснополянська школа Льва Толстого, вальдорфська школа Рудольфа Штайнера, Школа радості Василя Сухомлинського, Колонія імені Максима Горького та Комуні імені Фелікса Дзержинського Антона Макаренка, Школа-колонія «Бодрая життя» Станіслава Шацького, Школа Олександра Захаренка, Школа Івана Ткаченка, Школа педагогічної майстерності Івана Зязюна в Полтавському педуніверситеті та ін.

² О.С. Газман, *Гуманизация воспитания в современных условиях*, Москва 1996, с. 265.

Професійна культура керівника навчального закладу

Відповідно до культурологічного підходу в освіті, мета освіти полягає у залученні особистості до загальнолюдської і національної культури, перетворенні її на носія і творця культурних цінностей. Таким чином, культурологічний сенс освіти виявляється у розвитку культурного досвіду людини і людства в цілому. Здатність навчальних закладів реалізувати цю культуротворчу функцію безпосередньо залежить від рівня педагогічної культури їх керівників, які забезпечують виконання педагогічними працівниками функції «повноважних представників культури» (В. Загвязинський)³.

Водночас, результати досліджень якості педагогічних кадрів, здійснених в Україні за останні два десятиліття, свідчать, що лише 20% педагогів задовольняють вимоги навчальних закладів до рівня їх професійної педагогічної культури. Середній бал оцінки роботи викладачів сучасних навчальних закладів – 3,45 бали. 10% педагогів професійно непридатні до педагогічної діяльності, 70% не готуються до навчальних занять і не читають ніякої літератури, 37% винні у конфліктах з учнями і студентами. Характеризуючи рівень загальної та професійної культури педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, П. Щербань пише: «Чимало вчителів дивиться на учня, як столяр на дерево, з якого хоче зробити табуретку. Різниця тільки у тому, що столяр не ображається на дерево, якщо воно криве й сучкувате. А думає і шукає, як зробити з нього потрібну і хорошу річ. Учитель же учня лає, ображає, карає, дорікає батькам. А це уже не майстер, а поганий ремісник»⁴.

Те ж саме стосується і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 40% з яких, на думку вченого, фактично, не готові до роботи у закладах освіти. У багатьох із них бракує духовної культури, відсутня потреба в музиці, театрі, літературі. В опрацюванні першоджерел панує формальність, переписування конспектів⁵.

Оскільки, як говориться у відомому українському прислів'ї, риба псується з голови, то причини цих явищ вбачаємо у низькому рівні загальної і професійної (зокрема, педагогічної) культури керівників освіти на усіх її рівнях. Це виявляється в тому, що нерідко на словах керівник проголошує необхідність оволодіння викладачами і студентами загальною і педагогічною культурою, за необхідності може продемонструвати іншим свій «висококультурний» рівень, але у реальній освітній практиці дозволяє

³ В.И. Загвязинский, *К читателям*, О.С. Булатова, *Педагогический артистизм: учеб. пособие*, Москва: Изд. центр „Академия”, 2001, с. 3–4.

⁴ П. Щербань, П. Щербань, *Педагогічна культура – основа успішної педагогічної діяльності*, Освіта, 22–29 січня 2003, Вкладка.

⁵ Там само.

собі чинити усупереч культурним нормам. Але ж, як влучно підмітив відомий єврейський письменник Шолом Алейхем: «Культура, як гроші: або вона є, або її немає». Тобто не можна бути культурним і «трохи» порушувати вимоги культури, коли ніхто не бачить. Або ще один парадокс: від інших (педагогів, студентів, колег, батьків) керівник вимагає дотримання норм культури, а стосовно себе є поблажливим.

Педагогічна культура керівника передбачає наявність в нього, окрім педагогічних якостей і компетентностей, також загальних уявлень про соціальну значущість педагогічної праці і управління освітою, уявлення про ідеал керівника навчального закладу, усвідомлення шляхів, способів і засобів його досягнення, розвинене почуття професійної гідності, професійної честі й професійної відповідальності. На превеликий жаль, сьогодні поняття «професійна честь» в українському суспільстві вживається переважно стосовно військових («офіцерська честь») або кримінальних елементів («зłodійська честь») і фактично не усвідомлюється представниками педагогічної професії (хоча, заради справедливості слід зазначити, що для керівників закладів освіти має велику цінність честь і статус очолюваного ним навчального закладу).

Керівник навчального закладу як людина культури

Утвердження культурологічного підходу у сучасній освіті орієнтує її на ідеал керівника навчального закладу не просто як людини освіченої (носія знань), а як людини культурної, або, як називають її науковці-педагоги і філософи – Людини культури, для якої знання є не самоціллю, а засобом освоєння культури та її творення.

Відповідно до концепції діалогу культур В. Біблера школа ХХІ століття має розбудовуватися як Школа діалогу культур, спрямована на формування «Людини культури»⁶. Не готові знання, уміння чи навички, чим займається традиційна школа, а культура їх формування та перетворення мають стати засадами розвитку особистості як Людини культури. Людина культури розглядається при цьому з двох позицій: «людина в культурі» (тобто в культурному середовищі, де вона виступає споживачем і творцем культурних цінностей) – та «культура в людині» (тобто як особистісна культура людини, що репрезентує її загальнокультурний рівень і виявляється у загальній, професійній, духовній, естетичній, правовій, екологічній, педагогічній та інших видах культури особистості, що інтегруються в її інтелігентності). За такого підходу культурні смисли освіти і виховання розглядаються як основні смисли самої людини.

⁶ В.С. Библер, *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*, Москва 1997.

Головними рисами керівника навчального закладу як Людини культури є гуманність та здатність до життєтворчості. У цьому образі, на думку академіка І. Зязюна⁷, уможлиблюється реалізація актуальних потреб світового співтовариства в людині, яка зорієнтована на співробітництво і не здійснює деструктивних дій.

З огляду на це керівниками сучасних закладів освіти слід усвідомити такі ідеї стосовно сутності Людини культури:

По-перше, ідеї Людини культури як вільної особистості, здатної до самовизначення у світі культури з притаманними їй якостями громадянина. Зважаючи на це керівнику навчального закладу мають бути притаманні такі якості, як: високий рівень громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, самодисципліна, незалежність суджень, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей, відповідальність за свої вчинки, здійснення вільного вибору свого життєвого і професійного шляху, потреба в особистісному і професійному зростанні.

По-друге, ідеї Людини культури як духовної особистості, здатної до виховання і самовиховання духовних потреб, зокрема у пізнанні, істині, красі, спілкуванні, в пошукові смислу життя, щастя, прагнення до ідеалу. У діяльності керівника навчального закладу це виявляється в орієнтації освітнього процесу на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру, філософію, етику, естетику, людинознавство.

Третьою ідеєю є ідея Людини культури як творчої особистості, здатної до самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності: в управлінні навчальним закладом, у побуті, у відпочинку. У педагогічній культурі керівника навчального закладу це знаходить вияв у потребі в перетворювальній діяльності, поєднанні аналітичного та інтуїтивного мислення, здатності і прагнення до життєтворчості.

Четверта ідея Людини культури – як адаптивної особистості, здатної до життя в полікультурному просторі, в умовах діалогу культур, інтеграції освітнього простору, панування ринкової економіки і т. п. Адаптація до таких умов вимагає від керівника навчального закладу різноманітних глибоких знань, навичок спілкування, об'єктивної самооцінки. Йому як Людині культури має бути притаманний естетичний смак, витончені манери, розуміння краси і гармонії, бережливе ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, здатність створювати привабливий імідж навчального закладу, вести господарську діяльність, примножувати добробут України⁸.

⁷ І.А. Зязюн, *Естетичні засади розвитку особистості, Мистецтво у розвитку особистості: монографія*, за ред. Н.Г. Ничкало, Чернівці 2006, с. 14–36.

⁸ Там само.

Отже, ґрунтуючись на ідеях І. Зязюна стосовно сутності Людини культури, можна стверджувати, що керівник навчального закладу – це «не властивості і функції, не сума добродетелей та еталонів культурності, а фахівець, здатний з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності та свої інтелектуальні й моральні можливості. Ним володіє потреба у самореалізації, у творчості, саморозвитку»⁹.

Становлення керівника навчального закладу як Людини культури передбачає оволодіння ним високим рівнем самосвідомості, почуттям власної гідності, самоповагою, незалежністю суджень, уміннями ефективно приймати управлінські рішення, розробляти ефективну стратегію розвитку очолюваного ним закладу.

Інтелігентність як інтегральний показник педагогічної культури керівника навчального закладу

Інтегральним показником загальної і педагогічної культури керівника навчального закладу є його інтелігентність. В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка це поняття визначене як сукупність особистісних якостей індивіда, що відповідають соціальним очікуванням, які ставляться передовою частиною суспільства переважно до осіб, зайнятих розумовою працею й художньою творчістю, в ширшому аспекті – до людей, які вважаються носіями культури¹⁰. Як інтегральна якість особистості інтелігентність є «високим сплавом» інтелектуальних, моральних та естетичних якостей і властивостей, що зумовлюють широту і глибину ерудиції людини і виявляються у неповторному багатстві її духовного світу, внутрішній і зовнішній культурі, високих зразках поведінки в суспільстві.

Будучи яскравим представником української інтелігенції, академік С. Гончаренко визначив основні показники інтелігентності, а саме: загострене відчуття соціальної справедливості, залучення до багатств світової й національної культури та засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті, тактовність і особиста порядність, ідейна принциповість у поєднанні з терплячістю до інакодумства¹¹.

Цінність для освіти й суспільства загалом розвитку в керівника навчального закладу інтелігентності полягає в тому, що такий керівник-інтелігент буде розвивати цю якість і в своєму педагогічному колективі,

⁹ Там само.

¹⁰ С.У. Гончаренко, *Український педагогічний енциклопедичний словник*, Вид. 2-ге, доп. і випр., Рівне 2011, с. 199–200.

¹¹ Там само.

оскільки він усвідомлюватиме, що це забезпечить передумови для розвитку інтелігентності у студентів або учнів, спонукатиме їх до саморозвитку, вироблення критичності мислення, потреби у постійному оновленні знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження. Адже, як зазначив Д. Лихачов у «Листах про добре й прекрасне»: «Інтелігентність потрібна за будь-яких обставин, оскільки вона дорівнює моральному здоров'ю, соціальний обов'язок людини – бути інтелігентною. Це обов'язок і перед самою собою. Це заорука її особистого щастя. Кожний спеціаліст, кожний інженер, лікар, медична сестра, тесля чи токар, шофер, кранівник чи тракторист мають володіти культурним кругозором. Не повинно бути сліпих до краси, глухих до слова й справжньої музики, черствих до добра, безпам'ятних до минулого. А для усього цього потрібні знання, потрібна інтелігентність»¹². Тим більше вона потрібна керівнику навчального закладу, який є провідником і гарантом формування у ньому культуросфери.

Відсутність же в керівника інтелігентності є не лише показником його низького загальнокультурного рівня, але й перешкоджає йому у досягненні майстерності своєї професійної діяльності, оскільки нівелює усі його позитивні якості, а нерідко й взагалі шкодить його авторитету серед вихованців та колег. Соціальна небезпека відсутності в керівника навчального закладу інтелігентності полягає в тому, що це створює підґрунтя для розвитку в нього таких небажаних якостей, як: вибіркоче й необ'єктивне ставлення до підлеглих, зверхність, зарозумілість, нещирість у вияві почуттів, емоційна неврiвноваженість, некомунікабельність, а у найгіршому випадку – й зовсім неприпустимих для керівника якостей: хамства, жорстокості, морального садизму, які не лише свідчать про його антигуманність, відсутність в нього любові до своєї професії, невідповідність його вимогам професій типу «Людина – Людина» (а отже – професійну непридатність), але й взагалі унеможливають нормальну людську взаємодію з ним. Адже керівник, у якому б навчальному закладі він не працював, спочатку має бути Людиною, потім – Учителем, Наставником, Прикладом для викладачів і студентів чи учнів і лише після цього Керівником.

Педагогічна культура керівника навчального закладу визначальним чином впливає на формування у ньому культуросфери як особливого простору культури, що має своє ядро й межі і здатний притягувати до себе й формувати навколо себе культурні смисли¹³.

¹² Д.С. Лихачёв, *Письма о добром и прекрасном*, Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской, Симферополь 1990.

¹³ Ю.М. Ходжаева, *Экология культуросферы: к проблеме сохранения наследия* : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01, [Место защиты: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева], Саранск 2009, ил. РГБ ОД, 61 10-24/16.

Культуросфера навчального закладу

Виходячи з цих позицій, будемо розглядати діяльність навчального закладу у контексті різноманітних культурних «світів», які перетинаються в його соціокультурному просторі, створюючи своєрідний «підтекст» діяльності закладу. Цей підтекст складається з предметно-просторового середовища закладу, локальної субкультури відносин (корпоративної культури закладу або, іншими словами, його укладу) і символічно-знакової реальності. Остання містить у собі як елементи предметно-просторового середовища, так і елементи локальної субкультури відносин, що набувають символічних смислів. Сукупність цих компонентів, з одного боку, утворює живу культуру закладу, а з іншого – його живу традицію¹⁴. І керівник закладу освіти повинен вміти вписувати себе, своїх вихованців й усе життя керованого ним навчального закладу у ці неявні «світи». Рівень володіння ним цим умінням великою мірою визначає прагнення абітурієнта вступити до очолюваного ним навчального закладу чи навпаки, піти до іншого закладу.

Крім того, для керівника навчального закладу надзвичайно важливою є здатність зберігати й примножувати живу традицію й живу культуру свого закладу. Чітко усвідомлюючи це, А. Макаренко почав створення колективу Колонії імені М. Горького із започаткування у ньому традицій і свят. Принципи, покладені в основу цієї діяльності, А. Остапенко визначив як принципи подійності життя і храмовості простору. Обґрунтовуючи значення цих принципів у діяльності навчального закладу, вчений зазначає, що «якщо заклад не накопичив, як говорять археологи, «культурний шар», він є безликим»¹⁵.

Основні напрями розвитку педагогічної культури керівника навчального закладу

Для того, щоб керівнику навчального закладу розвинути свою педагогічну культуру, йому необхідно постійно вдосконалювати її елементи: культуру мови і мовлення, організаційну та управлінську культуру, культуру поведінки та володіння емоціями, культуру зовнішнього вигляду та педагогічний імідж керівника; прагнути до досягнення єдності його слів і дій, свідомо й обов'язково дотримуватися

¹⁴ А. Остапенко, *Явные и неявные компоненты педагогического мастерства учителя. Педагогична майстерність академіка Івана Зязюна*, [у:] зб. наук. праць, упоряд. Н.Г. Ничкало, О. М. Боровік, Київ 2013, с. 281–291.

¹⁵ Там само.

норм педагогічної культури за будь-яких умов, не допускати нехтування культурними нормами з метою полегшення досягнення бажаного результату чи перемоги у конкурентній боротьбі за фінансування, держзамовлення та ін.

Розвитку педагогічної культури керівника навчального закладу сприяє підвищення рівня його педагогічної та управлінської майстерності, адже, якщо вони сформовані на належному рівні, то керівнику легше виявляти свою педагогічну культуру, а якщо ні, то йому у складних ситуаціях педагогічно-управлінської взаємодії доводиться застосовувати або силу, або хитрощі, або маніпуляцію, що негативно впливає на діяльність очолюваного ним навчального закладу і на психологічний клімат у колективі.

Поєднуючи розвиток своєї педагогічної культури з управлінням розвитком педагогічної культури викладачів навчального закладу, який він очолює, керівник має створити у ньому такі умови, які б, по-перше, вимагали від педагогів вияву і неперервного підвищення рівня своєї педагогічної культури, а по-друге, мотивували їх на цей процес і робили його емоційно привабливим.

Отже, розвиток педагогічної культури керівника навчального закладу є необхідною передумовою ефективного виконання цим закладом своєї освітньої місії і здобуття ним соціального престижу як закладу високої культури і якості освітніх послуг, що формує майбутню еліту нації.

Література

- Дистервег А., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1956.
- Газман О. С., *Гуманизация воспитания в современных условиях*, Москва 1996.
- Загвязинский В.И., *К читателям*, Булатова О.С. *Педагогический артистизм: учеб. Пособие*, Москва: Изд. центр „Академия”, 2001.
- Щербань П., Щербань П., *Педагогічна культура – основа успішної педагогічної діяльності*, Освіта, 22–29 січня 2003, Вкладка.
- Библер В.С., *На гранях логики культуры. Книга избранных очерков*, Москва 1997.
- Зязюн І.А. *Естетичні засади розвитку особистості, Мистецтво у розвитку особистості: монографія*, за ред. Н.Г. Ничкало, Чернівці 2006.
- Гончаренко С.У., *Український педагогічний енциклопедичний словник*, Вид. 2-ге, доп. і випр., Рівне 2011.
- Лихачёв Д.С. *Письма о добром и прекрасном*, Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской, Симферополь 1990.

Ходжаева Ю.М., *Экология культуросферы: к проблеме сохранения наследия* : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01, [Место защиты: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева], Саранск 2009, ил. РГБ ОД, 61 10-24/16.

Остапенко А., *Явные и неявные компоненты педагогического мастерства учителя. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*, [у:] зб. наук. праць, упоряд. Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік, Київ: Богданова А. М., 2013.

Streszczenie

Rozwój kultury pedagogicznej kierownika instytucji edukacyjnej

W artykule przedstawiono analizę charakteru i cech kultury pedagogicznej kierownika instytucji oraz opisano główne kierunki i metody rozwoju i samodoskonalenia. Ten proces zorientowany jest na rozwój kierownika jako człowieka kultury – wolnego, bogatego duchowo, twórczego i adaptacyjnego. Taki lider jest w stanie stworzyć niepowtarzalną atmosferę w zakładzie, którym zarządza, i właśnie to jest jednym z czynników zapewniających jego prestiż i konkurencyjność na rynku edukacyjnym.

Summary

The Development of Pedagogical Culture of the Institution Leader

Based on the essence analyses and features of pedagogical culture of the institution leader defined the main directions and methods of its development and self-development. This process is focused on leader formation. The institution leader as person of culture is a free, a spiritual, a creative and an adaptive personality with an inherent in humaneness, the capacity for life creativity and intelligence. Such a leader is able to create a unique cultural-sphere in the institution which he headed by. That is one of the factors ensuring the prestige and competitiveness in the educational market.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.25>

Zoja RJABOWA

Технологія маркетингового управління в освіті

Słowa kluczowe: marketing edukacyjny, zarządzanie marketingowe, usługi edukacyjne, technologia, jakość edukacji.

Keywords: educational marketing, marketing management, educational services, technology, quality education.

У нестабільних умовах сьогодення, умовах становлення та розвитку ринкових відносин перед системою освіти постає першочергове завдання щодо формування у кожного громадянина України потреби в неперервності освіти, в постійному споживанні освітніх послуг, що забезпечить успішність її життєдіяльності. Саме це сприятиме її навчанню впродовж життя, розвитку її й забезпечить становлення освіти як соціальної цінності, що, в сучасних умовах є запорукою конкурентоспроможності кожної особистості зокрема й держави взагалі. У зв'язку із зазначеним постає необхідність у визначенні освітніх потреб особистості, певному їх формуванні та наданні на цій основі необхідних освітніх послуг.

Зазначимо, що функціонування системи освіти взагалі й кожного навчального закладу цієї системи зокрема відбувається в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, то управління таким навчальним закладом має реагувати на ці зміни й своєчасно забезпечувати її перебудову.

Акцентуємо, що управління освітніми системами, за формою, – це процес об'єктивного інформування суб'єктів про стан освітньої системи, що забезпечує її відкритість та сприяє прийняттю на цій основі управлінського рішення для прогнозування політики подальшої діяльності¹. Ефективність управлінських рішень цілком залежить від

¹ Г.В. Сльникова, *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*, [у:] за загальною та науковою редакцією Г.В. Сльникової, Київ 2009.

дієвості механізму відстеження, врахування й управління поточними змінами, незалежного визначення задоволеності споживачів та формування запитів².

Застосування цього механізму в освіті здійснюється на основі отримання суб'єктами управління певної інформації про стан внутрішнього й зовнішнього середовища навчального закладу, яку здобувають в результаті проведення відповідних маркетингово-моніторингових досліджень. Побудова системи управління навчальним закладом на їх основі має назву «маркетингове управління». Саме описанню технології використання маркетингового управління в системі освіти й присвячена дана стаття.

Сутність маркетингового управління в освіті та технологія його застосування

Розкриємо сутність маркетингового управління в освіті. Для цього визначимося, що *маркетинг в освіті, або освітній маркетинг*, розуміємо діяльність, яка спрямована на вивчення запитів і пропозицій споживачів та їх формування у майбутньому, на основі надання і отримання освітніх послуг із метою розвитку особистості споживача та піднесення освіти як соціальної цінності. Основними завданнями освітнього маркетингу є задоволення освітніх потреб споживачів, подолання конкуренції, збільшення частки ринку, забезпечення зростання обсягу надання освітніх послуг.

Складовими освітнього маркетингу вважаються освітні потреби, освітні послуги, маркетингова інформація про діяльність навчального закладу, про стан його позиціонування на ринках тощо. Ураховуючи, те, що особливістю діяльності будь-якого навчального закладу системи освіти є те, що він працює і враховує у своїй діяльності виклики двох ринків – ринку освітніх послуг і ринку праці. Зазначимо, що на ринку освітніх послуг навчальний заклад представляє такий результат діяльності, як освітня (освітньо-наукова) програма, а на ринку праці – конкурентоспроможного випускника.

Маркетингове управління в освіті ми розуміємо як соціальну технологію, сутність якої полягає у вивченні та формуванні освітніх потреб споживачів їх задоволення на основі надання освітніх послуг з метою розвитку особистості споживача, піднесенні освіти як соціальної цінності та розробки стратегії розвитку освіти. Освітня діяльність здійснюється навчальними закладами (школами). Тому, на основі попередньої дефініції

² З.В. Рябова, *Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія*, Київ 2013.

можна зазначити, що *маркетингове управління навчальним закладом* – це складний вид управлінської діяльності, який зорієнтовано на організацію цілеспрямованих впливів керуючої підсистеми (суб'єкта управління) на керовану (суб'єкт), через організацію спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, на основі виокремлення, задоволення та формування їх освітніх потреб для визначення пріоритетних напрямів розвитку закладу.

Маркетингове управління навчальним закладом визначається як ринкова система управління, що має підпорядкування законам класичного управління соціально-педагогічними системами. Вона включає такі маркетингово-зорієнтовані управлінські функції: *інформаційно-аналітична* (сегментація та дослідження цільових ринків); *позиціонування* (для залучення цільової аудиторії); *стратегічного планування* (SWOT-аналіз; PEST-аналіз; SMART-аналіз для визначення перспективних змін у змісті освітніх послуг та в позиціонуванні ЗНЗ); *реалізації* (розроблення, втілення в життя та постійного регулювання змісту освітніх послуг за допомогою маркетингового інструментарію – маркетинг-мікс); *контроль* (для визначення якості результатів надання освітніх послуг з поточним регулюванням / або ступеня досягнення мети діяльності навчального закладу – певної його конкурентоспроможності на ринках праці й освітніх послуг). Перелічені функції утворюють певний *управлінський цикл*, який визначає сутність маркетингового управління навчальним закладом.

Розкриємо сутність технології використання маркетингового управління навчальним закладом. Технологія (від грец. *τεχνολογια*, що походить від грец. *τεχνολογος*; грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *λογος* – передавати³) – слово грецького походження, що в оригінальному перекладі означає «знання про майстерність». Майстерність має інтуїтивний характер, а технологія ґрунтується на закономірностях наукових знань⁴. Ці знання є системними і створюють уявлення про цілісність дій щодо вироблення певного продукту.

Запровадження нових освітніх технологій у навчальні заклади, за твердженням В. Олійника, необхідно для підвищення якості надання освітніх послуг і формуванню їх конкурентоспроможності⁵. Автор зазначає, що для успішного впровадження необхідно визначити умови та етапи цього процесу.

Технологію використання маркетингового управління в освіті ми визначаємо як поетапну діяльність з відповідними управлінськими

³ Технологія, доступ: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологія>

⁴ В.П. Беспалько, *Слагаемые педагогической технологии*, Москва 1989.

⁵ В.В. Олійник, *Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти*, [у:] Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць за заг. ред. Н. Г. Ничкало, Харків 2007, с. 432–438.

впливами, яка представлена у формі збору, опрацювання й аналізу інформації щодо вивчення ринку і динаміки споживчого попиту та можливостей навчального закладу шляхом проведення маркетингових досліджень з використанням специфічного інструментарію «маркетинг-мікс». Крім того, для успішності реалізації технології необхідно враховувати певні умови.

Технологія маркетингового управління в освіті має такі стадії:

- дослідження факторів зовнішнього впливу на життєдіяльність навчального закладу;
- дослідження факторів внутрішнього впливу (ресурсів) навчального закладу;
- вивчення та проведення аналізу ринку освітніх послуг і ринку праці;
- формулювання місії діяльності навчального закладу з урахуванням вимог ринку в організації освітнього процесу;
- розробка стратегії діяльності навчального закладу;
- розробка комплексу освітніх послуг з урізноманітненням їх форм та видів;
- забезпечення якості надання освітніх послуг навчальним закладом;
- забезпечення переваги свого навчального закладу в умовах конкуренції.

Саме перелічені стадії дають змогу уявити процесуальну характеристику маркетингової діяльності навчального закладу та поетапного досягнення результату цієї діяльності. Розкриємо більш детально деякі зазначені вище стадії.

1. Аналіз факторів зовнішнього впливу на життєдіяльність навчального закладу відбувається шляхом проведення PEST-аналізу. Це такий вид аналізу, за допомогою якого здійснюється оцінювання політичних, економічних, соціально-культурних та технологічних чинників, що впливають на розвиток навчального закладу. Здійснюється PEST-аналіз таким чином: відбувається аналіз факторів зовнішнього впливу на життєдіяльність навчального закладу⁶. Класично аналізують чотири фактори, але необхідно зазначити, що функціонування та розвиток навчального закладу відбувається в умовах нестабільності, на його життєдіяльність здійснюється вплив багатьох факторів (чинників). Ці впливи відбуваються за рахунок перетворень в оточуючому середовищі, тому для успішності позиціонування закладу на ринках враховують сім факторів зовнішнього впливу, які безпосередньо пов'язані із системою освіти: економіка, соціальне середовище, політика, ринок, технологія, екологія, міжнародні зв'язки. Іноді ще виділяють інституційні фактори впливу на функціонування та розвиток навчального закладу. У зв'язку із

⁶ *Инструменты разработки бизнес-плана*, Режим доступу : [http://www.lexgroup.ru/spravka/best_publications/publications_upr_consulting/ bibl-pest/](http://www.lexgroup.ru/spravka/best_publications/publications_upr_consulting/bibl-pest/)

зазначеним вище при аналізі факторів зовнішнього впливу на життєдіяльність навчального закладу використовують або класичний PEST-аналіз, або його різновиди. Існують такі різновиди PEST-аналізу: PESTLE-аналіз, доповнений двома показниками (факторами) – правовим і екологічним; SLEPT-аналіз доповнено правовим фактором; STEEPLE-аналіз, який складається із соціально-демографічного, технологічного, економічного, аналізу навколишнього середовища, політичного, правового та етнічного показників. Також може враховуватися і географічний/геополітичний показник (фактор).

2. Дослідження факторів внутрішнього впливу (ресурсів) навчального закладу здійснюється за допомогою SWOT-аналізу. У зв'язку з тим, що SWOT-аналіз не містить економічних категорій, він має широкий спектр використання. Він є універсальним методом, який використовують при стратегічному плануванні діяльності будь-якої організації, у тому числі й навчального закладу. Сутність його полягає в розподіленні чинників і явищ, які впливають на функціонування та розвиток навчального закладу, на чотири категорії: strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) і threats (загрози)⁷. Для визначення переваг та слабких сторін, зазвичай здійснюють аналіз за такими напрямками: менеджмент організації (організаційна культура, філософія, мета, стратегія, мотивація працівників), маркетинговий аспект (потреби споживачів, пропозиції конкурентів, сегмент ринку, конкурентоспроможність закладу, просування освітніх послуг; комунікації), наукові дослідження та розвиток організації (новий зміст освіти, інноваційні технології, інформатизація), кадровий потенціал (вік, стаж, досвід, освіта, кваліфікація, мотивація, система неперервної освіти), матеріальна база (приміщення, обладнання та оснащення), фінансування (бюджетне, позабюджетні надходження).

Для визначення можливостей та загроз здійснюють аналіз стану ринку (обсяг, насиченість, сегментація, розподіл ринку між конкурентами), стан позиціонування навчального закладу (розвиток комунікацій, просування освітніх послуг, структура потреб споживачів, мотиви використання послуг, засоби отримання інформації споживачами)⁸. Існує певна матриця SWOT-аналізу. Підкреслимо, що метою SWOT-аналізу є узагальнення ситуації в навчальному закладі та на ринку освітніх послуг, з'ясування шансів і загроз його існування через виявлення сильних та слабких сторін як його самого, так і подібних навчальних закладів. Причому SWOT-аналіз не ставить на меті виявлення усіх чинників, що характеризують слабкі та сильні сторони і впливають на діяльність навчального закладу. За результатами SWOT-аналізу визначаються мета й завдання діяльності

⁷ Е. Кадышева, *SWOT-анализ: сделай качественно*, Режим доступа : http://www.denga.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1005

⁸ Ф. Котлер, *Стратегічний маркетинг для навчальних закладів*, Київ 2011.

навчального закладу, формулюється місія та розробляється стратегія його діяльності.

3. Вивчення та проведення аналізу ринку освітніх послуг і ринку праці. Вивчення та аналіз зазначених ринків включає три основні завдання: Оцінка й прогнозування ринку освітніх послуг і ринку праці; Сегментація ринку освітніх послуг і ринку праці; Аналіз споживачів.

Розглянемо детальніше сутність та шляхи розв'язання зазначених завдань. Перше завдання розв'язується через кількісні оцінювання попиту на послуги, що надає заклад. Аналізується динаміка останніх років кількості тих, хто навчається; запити на освітні послуги закладу. Наприклад, які розроблені спецкурси має попит, скільки педагогічних працівників пройшли навчання за цим спецкурсом, які були відгуки. Друге завдання розв'язується шляхом сегментування ринку відповідно до різних груп споживачів, різних запитів. Тобто, визначається цільова аудиторія (група споживачів, якій пропонується та чи інша освітня послуга). Сегментувати ринок можна за такими ознаками: за рівнем освіти педагогів; категорією педагогічних працівників; стажем їх роботи тощо. Третє завдання розв'язується шляхом визначення характеристики цільової аудиторії, їх потреб, уподобань для адаптації комплексу освітніх послуг саме до них.

4. Формулювання місії діяльності навчального закладу з урахуванням вимог ринку в організації педагогічного процесу. За результатами проведених SWOT-аналізу, PEST-аналізу, аналізу ринку освітніх послуг і ринку праці здійснюється формулювання місії навчального закладу. Місія навчального закладу. Саме слово «місія» (від. лат. missio) у перекладі з латинської означає роль, відповідальне завдання. За словником, це роль, яку виконує організація в суспільстві. Під місією навчального закладу розуміють сутність існування (призначення) навчального закладу, його відмінність від інших, йому подібних організацій. Місія навчального закладу – це чітке уявлення про те, яким він має бути і яких результатів йому необхідно досягти⁹. Місія – це високе призначення, відповідальна роль. Вона виступає основою для визначення цілей та формування стратегії розвитку навчального закладу.

5. Розробка стратегії діяльності навчального закладу. Стратегія є загальним, довгостроковим планом діяльності навчального закладу. Т. Сорочан зазначає, що стратегія – це довгостроковий, якісно визначений напрям розвитку навчального закладу, який інтегрує місію, цілі, норми та дії в єдине ціле, визначає ресурсне забезпечення з урахуванням внутрішніх переваг і недоліків організації¹⁰. Провідним у розробці стратегіє

⁹ О. Пайгусов, *Як сформулювати місію школи*, Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1318/>

¹⁰ *Освітній менеджмент в умовах змін: Навчальний посібник*, Л. Калініна [у.], за ред. В. Олійника, Н. Протасової, Луганськ 2011.

є формулювання мети діяльності навчального закладу. Ефективним засобом для перевірки якості визначення мети діяльності є акронім SMART: S – specific – конкретна, чітко (точно) сформульована. M – measurable – вимірювальна; ступінь досягнення мети можна виміряти. Мета повинна мати можливість вимірювання (перевірки) результату. A – achievable – можлива для досягнення. Мета має бути здійсненою для конкретного виконавця. R – realistic – реалістична, що відповідає контексту. Досягнення мети повинно бути забезпечене ресурсами. T – timely – обмежена у часі. Не визначено час – немає мети, є мрія.

Стратегія діяльності навчального закладу деталізується у відповідній програмі, яка включає характеристику навчального закладу, місію, концепцію розвитку закладу, цілі діяльності, план діяльності. Обов'язково програма повинна мати характеристику навчального закладу, яка деталізується такими показниками: управління закладом; професорсько-викладацький склад; матеріально-технічна база; навчально-виховний процес; результативність діяльності. Затверджується програма керівником навчального закладу. Таким чином, для того, щоб визначитися зі стратегічним плануванням, сформулювати мету діяльності навчального закладу, необхідно здійснити певні дії маркетингового управління.

6. Розробка комплексу освітніх послуг з урізноманітненням їх форм та видів. Для організації діяльності навчального закладу на основі маркетингового управління вивчаються, задовольняються і формуються нові освітні потреби споживачів. Взагалі, будь-які потреби або бажання виступають внутрішніми спонукачами діяльності. Для споживачів освітніх послуг потребами чи бажаннями виступають: знання, вміння, навички, життєва компетентність. Потреби мають лінійну залежність від рівня розвитку людини, суспільства, держави. Задоволення одних потреб формує появу нових. Використовуючи маркетингові підходи, навчальний заклад вивчає коло освітніх потреб та пропонує механізми їх задоволення у вигляді розширення навчальних занять: введення нових навчальних програм курсів, спецкурсів, факультативів тощо. Застосування маркетингового управління навчальним закладом приводить до регулювання потреб для досягнення соціального ефекту від освітньої діяльності. Іноді навчальний заклад створює умови для формування нових освітніх потреб споживачів з метою піднесення цінності освіти. Механізмом, що реалізує цей процес (або об'єктом маркетингу), виступають освітні послуги, які надає навчальний заклад.

Під освітніми послугами розуміють цілісну систему, спрямовану на реалізацію місії закладу та розвитку того, хто навчається, через формування у нього життєвої компетентності. Освітні послуги в основному спрямовані на реалізацію місії навчального закладу¹¹.

¹¹ В.Т. Александров, *Освітня послуга: суть та моделі якості*, Освіта і управління 2006, Том 9, № 1, с. 156–164.

Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що навчальні заклади надають комплекс освітніх послуг, які спрямовані на задоволення потреб споживачів і пов'язані зі зміною їх освітнього рівня чи професійної підготовки та забезпечені ресурсами цього навчального закладу¹². Цей комплекс послуг називають освітньою програмою, яка водночас є і продуктом навчального закладу.

7. Забезпечення якості надання освітніх послуг. Актуалізуємо, що якість надання освітніх послуг впливає на конкурентоспроможність навчального закладу. Для забезпечення якості надання освітніх послуг необхідно проаналізувати стан організації навчального процесу в закладі. Аналізуються такі показники як умови перебігу навчального процесу, рівень кадрового забезпечення, зміст освіти, форми та методи, які використовує професорсько-викладацький склад й відстежується результат цього процесу тощо.

8. Забезпечення переваги свого навчального закладу в умовах конкуренції. Перевага навчального закладу забезпечується за рахунок: забезпечення своєчасного надання нових освітніх послуг й уникнення їх запізнення виходу на ринок; надання освітніх послуг у більшому обсязі та кращої якості; організації впливу на ринок за допомогою педагогічних і управлінських засобів.

Таким чином, нами описано технологію маркетингового управління в освіті та надано характеристику її основним етапами. Підкреслимо, що провідним в технології є: проведення аналізу внутрішнього та зовнішнього середовища, виявлення сильних та слабких сторін діяльності закладу, потенційних зовнішніх загроз і сприятливих можливостей діяльності навчального закладу, визначення цільової аудиторії та ін. Зазначимо, що основне призначення описаного вище є забезпечення ефективності та якості надання навчальними закладами комплексу освітніх послуг для задоволення потреб споживачів, пов'язаних зі зміною їх освітнього рівня чи професійної підготовки і забезпечених ресурсами цього навчального закладу.

Висновки

Описання сутності та розкриття технології маркетингового управління навчальним закладом дозволило стверджувати, що забезпечення конкурентоспроможності навчального ґрунтується на детальному аналізі зовнішнього та внутрішнього середовища, вивченні освітніх потреб і бажань існуючих та потенційних споживачів послуг, що надає заклад,

¹² А.П. Панкрухин, *Маркетинг образовательных услуг*, Режим доступу : <http://mou.marketologi.ru>

формулюванні на цій основі мети діяльності навчального закладу, перевірці її якості, розробці стратегії та програми її реалізації та побудові системи моніторингу якості та результативності діяльності навчального закладу.

Література

- Беспалько В.П., *Слагаемые педагогической технологии*, Москва 1989.
- Єльнікова Г.В., *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*, [у:] за загальною та науковою редакцією Г.В. Єльнікової, Київ 2009.
- Кадышева Е., *SWOT-анализ: сделай качественно*, Режим доступу: http://www.denga.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1005.
- Котлер Ф., *Стратегічний маркетинг для навчальних закладів*, Київ 2011.
- Рябова З.В., *Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія*, Київ 2013.
- Технологія*, dostep: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологія>.
- Олійник В.В. *Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти*, [у:] Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць за заг. ред. Н.Г. Ничкало, Харків 2007, с. 432–438.
- Инструменты разработки бизнес-плана*, Режим доступу: http://www.lexgroup.ru/spravka/best_publications/publications_upr_consulting/bibl-pest/.
- Пайгусов О., *Як сформулювати місію школи*, Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1318/>.
- Освітній менеджмент в умовах змін: Навчальний посібник*, Л. Калініна [у:], за ред. В. Олійника, Н. Протасової, Луганськ 2011.
- Александров В.Т., *Освітня послуга: суть та моделі якості*, Освіта і управління, 2006, Том 9, № 1, с. 156–164.
- Панкрухин А.П., *Маркетинг образовательных услуг*, Режим доступу: <http://mou.marketologi.ru>.

Streszczenie

Technologia zarządzania marketingowego w edukacji

W artykule przedstawiono istotę i etapy zarządzania marketingowego w edukacji. Autorka uważa, że zarządzanie marketingowe zapewnia konkurencyjność instytucji oświatowej, co sprzyja strategii rozwoju. Podkreślono, że dla sukcesu działalności tej instytucji są niezbędne badania otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego instytucji, określenie grupy docelowej oraz ciągłe monitorowanie jakości kształcenia oferowanego przez szkołę.

Summary

The Marketing Management Technology in Education

A description of the nature and reverse engineering marketing management institution allowed to claim that providing competitive ability training is based on a detailed analysis of the external and internal environment, the study of educational needs and wishes of existing and potential users of services provided by the institution, the wording of the basis of the purpose of the institution, check quality, strategy development and program implementation and construction of monitoring system quality and efficiency of the institution.

Ludmyła KARAMUSZKA
Maria STANISŁAWSKA

Вибір особистістю майбутнього місця роботи: роль організаційної культури

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna; wybór przyszłego miejsca pracy; potrzeby osobowości; typologia organizacyjnej kultury.

Keywords: organizational culture, choice of future workplace, individual's needs; socio-psychological attitudes in motivational and need-related spheres; organizational culture typology; individual psychological consulting.

Високий рівень освіти та професійної підготовки сучасних фахівців, потреба в задоволенні не лише матеріальних, але і багатьох інших професійних та особистісних потреб (приналежності до організації, де існує сприятливий соціально-психологічний клімат, стимулюється творча активність працівників, можна задовольнити потребу в саморозвитку та самореалізації тощо), обумовлює підвищення рівня значущості для особистості можливості свідомо та виважено здійснювати вибір майбутнього місця роботи. Важливе місце серед чинників, які впливають на згаданий процес, займають не лише матеріальні (рівень зарплати, побутові умови праці, соціальні пільги та ін.), але і психологічні чинники. Суттєву роль серед останніх відіграє організаційна культура.

Проблема організаційної культури знайшла відображення у роботах зарубіжних (Дж. Кейтон¹, Е. Шейн² та ін.) та українських (І. Сняданко³,

¹ J. Keyton, *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*, California: Sage Publications, Inc. 2005.

² E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass 2004.

³ І.І. Сняданко, *Дослідження впливу різних типів менеджерських культур та їх вплив на формування організаційної культури промислового підприємства*, Київ 2004, с. 109–116.

Г. Тимошко⁴ та ін.) учених, в яких розкрито сутність організаційної культури та її функції розроблено типологію організаційної культури, її роль у життєдіяльності організації та ін.

Що стосується аналізу ролі організаційної культури як психологічного чинника ефективної діяльності персоналу на початкових етапах входження в організацію, то ця проблема є практично не розробленою. У цьому контексті можна назвати лише окремі дослідження, які розкривають, наприклад, роль організаційної культури в період підбору персоналу або соціальної адаптації нових працівників в організації (О. Власова⁵, Ю. Кравцова⁶ та ін.). Що ж до аналізу ролі організаційної культури в контексті пошуку особистістю майбутнього місця роботи, то ця проблемане виступала раніше предметом спеціального вивчення.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – емпірично дослідити психологічні особливості вибору особистістю організаційної культури майбутнього місця роботи.

Для проведення дослідження використовувались такі методи дослідження: а) методики, спрямовані на вивчення психологічних особливостей організаційної культури майбутнього місця роботи («Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова у модифікації Л. Карамушки, М. Станіславської⁷, «Залучення прийнятих у компанію співробітників до її організаційної культури» Р. Паскаля)⁸; б) особистісних характеристик при виборі організаційної культури майбутнього місця роботи («Діагностика ступеня задоволеності основних потреб» В. Скворцова⁹, «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері» О. Потьомкіної)¹⁰.

Обробка даних відбувалась за допомогою комп'ютерних пакетів статистичних програм IBM SPSS Statistics (версія 20).

⁴ Г.М. Тимошко, *Формування організаційної культури у процесі фахової підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу*, Вісник післядипломної освіти [у:] зб. наук. праць Ун-т менедж. освіти НАПН України, Київ 2012, с. 104–113.

⁵ Е.Ф. Власова, *Корпоративная культура как фактор социальной адаптации новых работников* : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 – Социология культуры, Екатеринбург 2010.

⁶ Ю.А. Кравцова, *Организационная культура и социальная адаптация*, Вестник Воронежского института МВД России (№ 2) 2007, с. 107–108.

⁷ И.Д. Ладанов, *Практический менеджмент. Психотеника управления и самоотренировки*, Москва 2004.

⁸ *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* : [Учебное пособие], Самара 2001.

⁹ Там само.

¹⁰ Там само.

Результати дослідження

Дослідження проходило у *n'ять етапів*.

Перший етап дослідження був спрямований на вивчення особистісних характеристик при виборі особистістю організаційної культури майбутнього місця роботи. Було досліджено ступінь задоволеності основних потреб (матеріальних; у безпеці; соціальних (міжособистісних); у визнанні; у самореалізації) та ступінь вираженості соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері особистості («процес – результат»; «альтруїзм – егоїзм»; «свобода – влада»; «праця – гроші»).

Результати дослідження показали, що спостерігається *певна диспропорція* щодо ступеня задоволеності потреб в осіб, які здійснювали вибір майбутнього місця роботи. Так, найбільш задоволеними є соціальні потреби. Про це свідчить той факт, що майже половина респондентів (41,0%) вказали, що їх соціальні потреби є повністю задоволеними. Задоволеність інших потреб на такому рівні спостерігається у значно меншій кількості: 17,9% – матеріальні потреби, 15,8% – потреби у безпеці, 14,1% – потреби у самовираженні, 6,0% – потреби у визнанні. Звертає на себе увагу той факт, що це стосується як потреб першого рівня, «базових» (матеріальних та в безпеці), так і потреб другого рівня, «вищих» потреб (у визнанні та в самореалізації). При цьому впадає в око той факт, що потреби у визнанні є найменш задоволеними. Отже, можна припустити, що особи, котрі здійснюють вибір майбутнього місця роботи, обиратимуть організаційну культуру, яка б сприяла задоволенню не лише «базових» потреб (матеріальних та у безпеці), але і «вищих» потреб (насамперед, у визнанні та в самореалізації). При цьому менше увагу буде звертатися на організаційну культуру, яка б сприяла задоволенню їх соціальних потреб.

Окрім того, у процесі дослідження виявлено *пріоритетність певних соціально-психологічних установок* в осіб, які шукають майбутнє місце роботи. Так, з'ясувалося, що для більшості досліджуваних пріоритетними є такі соціально-психологічні установки: орієнтація на «свободу» (81,2%), «працю» (67,1%) та «альтруїзм» (67,1%). Достатньо вираженими є також орієнтація на «процес» (40,2%) та на «результат» (46,2%). Разом із тим, низка соціально-психологічних установок є менш пріоритетними. До них віднесено такі установки: орієнтація на «егоїзм» (21,8%), «гроші» (19,7%), «владу» (9,8%). Звертає увагу на себе той факт, що кількість опитаних із невираженими установками становить всього 14,0%, тобто опитувані, які шукають роботу, мають достатньо чітко виражені соціально-психологічні установки. Отже, можна говорити про те, що особистість у процесі вибору майбутнього місця роботи буде, насамперед, звертати увагу на вакансії роботодавця, що пропонують певну свободу діяльності в організації

з демократичним стилем управління (установки на «свободу» та «альтруїзм») та сприяють досягненню реалізації орієнтації на процес та результат роботи. При цьому суттєвим є те, що рівень заробітної плати, зайняття певної посади, що забезпечує владу та реалізацію егоїстичних установок, не відіграватимуть пріоритетної ролі.

Другий етап констатувального експерименту був зорієнтований на дослідження психологічних особливостей організаційної культури майбутнього місця роботи. Було проаналізовано показники рівня бажаної організаційної культури (тобто культури, яку респондент хотів би мати в організації, де він буде працювати). До таких показників було віднесено: роботу; комунікації; управління; мотивацію та мораль, а також узагальнюючий показник (індекс організаційної культури). Також досліджено силу організаційної культури.

Результати опитування свідчать про те, що більшість респондентів вказали, що вони прагнуть у бажаній організаційній культурі бачити високі показники її розвитку: «мотивація й мораль» (78,2%), «робота» (76,5%), «управління» (67,5%) та «комунікації» (64,5%). Також констатовано, що на дуже високий рівень індексу бажаної організаційної культури майбутнього місця роботи зорієнтовано 57,7% опитаних, на високий – 38,9% досліджуваних. Зовсім невелика кількість опитаних (3,4%) орієнтовані на середній рівень індексу бажаної організаційної культури, і жоден респондент (0,0%) не зацікавлений у пошуку майбутнього місця роботи з організаційною культурою, що має тенденцію до деградації.

Виявлено також, що значна частина досліджуваних (43,2%) обиратиме місце роботи з сильною організаційною культурою, 22,6% опитаних зорієнтовані на середню за силою організаційну культуру. 19,7% осіб шукатиме потужну організаційну культуру. Бажають працювати в організаціях з помірною за силою культурою 10,3% респондентів. Та на низьку й слабку за силою організаційну культуру у своєму виборі орієнтується незначна кількість опитаних (відповідно 3,4% та 0,9%). Отже, отримані дані свідчать про те, що переважна кількість досліджуваних (62,9%) орієнтовані працювати в організаціях із сильною та потужною організаційною культурою, в яких співробітники поділяють цінності та інші складові організаційної культури.

За допомогою дисперсійного аналізу одновимірної лінійної моделі було вивчено *вплив віку і статі* на оцінку особами, що шукають роботу, значущості складових організаційної культури. Встановлено, що в жінок з віком поступово підвищується прагнення до більш якісної комунікації на робочому місці, у чоловіків подібна тенденція спостерігається лише до 30 – 39 років ($p < 0,05$). У жінок очікування стосовно вираженості рівня управління вищі, ніж у чоловіків (за винятком віку від 30 до 39 років, коли цей показник майже збігається для кожної статі) ($p < 0,05$). Для жінок

характерним є прагнення до більш яскраво вираженого рівня мотивації й моралі незалежно від віку, для чоловіків кожен новий віковий період супроводжується переглядом поглядів на очікуваний рівень мотивації й моралі на майбутньому місці роботи ($p < 0,05$). Виявлено зростання очікувань стосовно високого бажаного рівня організаційної культури (індексу) у респондентів у віці від 30 до 39 років, падіння – у віці від 40 до 49 років та подальший стрімкий ріст у досліджуваних старших за 50 років незалежно від статі ($p < 0,1$). Визначено також, що прагнення досліджуваних до вираженості сили організаційної культури майбутнього місця роботи може кардинально змінюватись протягом усього трудового життя ($p < 0,05$).

Третій етап дослідження був спрямований на визначення основних типів бажаної організаційної культури майбутнього місця роботи та їх вираженості. З цією метою було проведено кластерний аналіз за методом двокрокової логарифмічної функції правдоподібності усереднених даних за показниками «індекс бажаної організаційної культури» та «сила організаційної культури» майбутнього місця роботи. Результатом кластерного аналізу стало виділення із загальної вибірки чотирьох кластерів (рис. 1).

Указаним кластерам було знайдено відповідність в авторській типології організаційних культур, що побудована на основі трьох критеріїв, які є значущими, на думку авторів, в ситуації вибору сучасними фахівцями майбутнього місця роботи. До таких критеріїв віднесено: психологічну атмосферу; розподіл влади; вид рекрутингу. На основі зазначених критеріїв виділено такі *типи організаційної культури*: а) «сім'я» (сприятлива психологічна атмосфера, дещо авторитарне управління, використання стандартної процедури рекрутингу та рекрутингу за рекомендаціями); б) «товариші» (сприятлива, дружня психологічна атмосфера, колегіальне управління та високий рівень командної роботи, переважання рекрутингу за рекомендаціями); в) «партія» (напружена, негативна психологічна атмосфера, авторитарне керівництво, використання лише рекрутингу за рекомендаціями); г) «асоціація» (позитивна, невимушена психологічна атмосфера, демократичне управління та командна робота, використання усіх доступних методів рекрутингу, з акцентом на аналіз професіоналізму кандидата та його відповідності організаційній культурі).

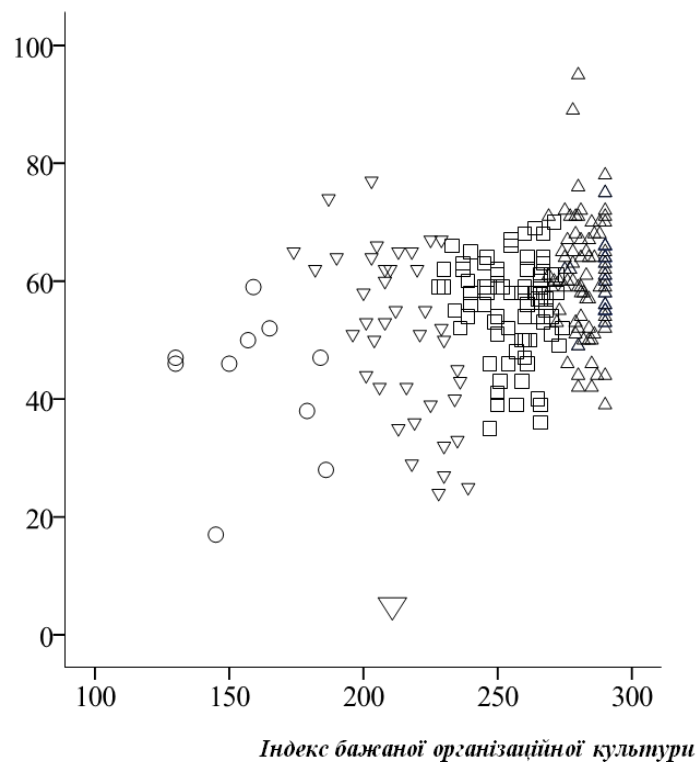
У результаті дослідження виявлено, що найбільша кількість (44,1%), майже половина, досліджуваних орієнтується на такий тип бажаної організаційної культури майбутнього місця роботи, як «асоціація», 34,6% – на тип «товариші», 17,16% – на тип «сім'я» і лише 4,3% – на тип «партія». Отже, можна зробити висновок, що особи, які шукають роботу, орієнтуються переважно на організаційну культуру, яка характеризується позитивною, сприятливою психологічною атмосферою, демократичним стилем управління, можливостями для спільної командної роботи тощо.

Тобто спостерігається позитивна тенденція прагнення респондентів до більш продуктивних типів організаційних культур у процесі вибору майбутнього місця роботи, до яких, належать такі організаційної культури, як «асоціація» та «товариші».

Четвертий етап емпіричного дослідження передбачав вивчення зв'язку між особистісними характеристиками осіб, що шукають роботу, та показниками організаційної культури майбутнього місця роботи.

За допомогою кореляційного аналізу (критерій Спірмена (r_s)) виявлено статистично значущий зв'язок між *рівнем задоволеності певних потреб особистості* та деякими показниками організаційної культури.

Сила організаційної культури



△ – 1 кластер – тип «асоціація» ▽ – 3 кластер – тип «сім'я»

□ – 2 кластер – тип «товариші», ○ – 4 кластер – тип «партія»

Рис. 1. Розподіл досліджуваних за кластерами (типами) на основі узагальнених показників «індекс бажаної організаційної культури» та «сила бажаної організаційної культури»

Так, виявлено позитивний статистично значущий зв'язок між незадоволеними потребами у безпеці та силою бажаної організаційної

культури ($r_s=0,604$; $p<0,05$). Це свідчить про те, що особи з незадоволеними потребами у безпеці прагнуть працювати в організації з сильною організаційною культурою, що піклується про персонал та створює відчуття захищеності.

Окрім того, дослідження групи респондентів з частково задоволеними потребами у визнанні виявило позитивний статистично значущий зв'язок між таким показником рівня бажаної організаційної культури, як робота ($r_s=0,164$; $p<0,05$), що говорить про те, що особи, які мають частково задоволені потреби у визнанні, будуть орієнтовані на таку бажану організаційну культуру, яка має вагомий показник «робота» і дозволить підвищити рівень задоволеності цієї потреби. Разом із тим, виявлено негативний статистично значущий зв'язок між незадоволеними потребами у самовираженні та роботою ($r_s=-0,290$; $p<0,05$), що свідчить про те, що особи, які мають незадоволені потреби у самовираженні, менше орієнтуються на «роботу» як складову бажаної організаційної культури.

Дослідження також виявило позитивний статистично значущий зв'язок між *рівнем вираженості певних соціально-психологічних установок особистості* та деякими показниками організаційної культури.

Насамперед, зазначимо, що виявлено статистично значущий зв'язок між вираженою установкою на «процес» та силою організаційної культури ($r_s=0,226$, $p<0,05$), а також між вираженою установкою на «свободу» та силою організаційної культури та ($r_s=0,178$, $p<0,05$). Це свідчить про те, що особи, які орієнтовані на процес та свободу, хочуть працювати в організаціях, які мають сильну виражену організаційну культуру.

Окрім того, виявлено статистично значущий зв'язок між невираженою установкою на «свободу» чи «владу» і такою складовою бажаної організаційної культури, як робота ($r_s=0,567$, $p<0,01$), та узагальнюючим показником бажаної організаційної культури ($r_s=0,477$, $p<0,05$). Це свідчить про те, що досліджувані з невираженою установкою на «свободу» чи «владу» обирають бажану організаційну культуру з вираженим показником роботи та високим узагальнюючим показником організаційної культури.

У цілому, можна констатувати, що «чутливими» до потреб та установок особистості є такі показники організаційної культури, як «робота», узагальнюючий показник організаційної культури та «сила організаційної культури». Серед потреб та установок особистості при виборі бажаної організаційної культури пріоритетними є потреби в безпеці, визнанні та самореалізації, установки, які стосуються орієнтації на «процес», «свободу» та «владу», що свідчить про те, що потреби та установки вищого рівня відіграють суттєву роль при виборі організаційної культури майбутнього місця роботи. Отримані дані узгоджуються з результатами першого та другого підетапів, які стосуються значущості для особистості певних потреб, соціально-психологічних установок та показників організаційної культури.

П'ятий етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення зв'язку між особистісними характеристиками осіб, що шукають роботу, і типами організаційної культури майбутнього місця роботи.

Для вирішення цього завдання були побудовані таблиці взаємної спряженості між розподілом досліджуваних за групами (за методом кластерного аналізу) та ступенем задоволеності базових потреб. Потім для перевірки параметричної гіпотези про наявність зв'язку між зазначеними показниками були розраховані критерії узгодженості Пірсона (Pearson χ^2), відношення правдоподібності (Likelihood Ratio) та точний тест Фішера (Fisher's Exact Test).

Результати перевірки параметричної гіпотези виявили, що залежно від ступеня задоволеності потреб у безпеці (sig.=0,056; p=0,1), у визнанні (sig.=0,237; p=0,25) та соціальних потреб (sig.=0,241; p=0,25), від рівня вираженості таких соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері, як «процес» (sig.=0,192; p=0,2), «результат» (sig.=0,130; p=0,13), «альтруїзм» (sig.=0,160; p=0,2), «праця» (sig.=0,088; p=0,15), «влада» (sig.=0,146; p=0,15) та «гроші» (sig.=0,010; p=0,05), особистість може обирати певний домінуючий тип організаційної культури майбутнього місця роботи. Між виділеними групами респондентів та іншими особистісними характеристиками не виявлено статистично значущого зв'язку, що свідчить про те, що вони суттєво не впливають на вибір організаційної культури майбутнього місця роботи.

Висновки

Результати дослідження показали, що переважна більшість респондентів намагаються обирати організаційну культуру майбутнього місця роботи, яка б задовольнила їхні основні потреби та відповідала соціально-психологічним установкам у мотиваційно-потребовій сфері.

Визначено, що переважна більшість респондентів очікуватиме на загальну позитивну спрямованість показників бажаного рівня організаційної культури майбутнього місця роботи, а також достатньо сильну організаційну культуру майбутнього місця роботи.

Констатовано, що вік особистості особливо впливає на вибір рівня комунікації, мотивації й моралі, індексу бажаної організаційної культури майбутнього місця роботи, а також сили організаційної культури. Стать особистості впливає на вибір таких показників рівня організаційної культури майбутнього місця роботи, як комунікації, управління, мотивація й мораль, а також на силу організаційної культури майбутнього місця роботи.

Встановлено, що залежно від ступеня задоволеності потреб у безпеці, у визнанні та соціальних потреб, від рівня вираженості таких соціально-

-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері, як орієнтація на «процес», «результат», «альтруїзм», «праця», «влада» та «гроші», особистість може обирати певний домінуючий тип організаційної культури майбутнього місця роботи.

Література

- Keyton J., *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*, California 2005.
- Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 2004.
- Сняданко І.І., *Дослідження впливу різних типів менеджерських культур та їх вплив на формування організаційної культури промислового підприємства*, Київ 2004, с. 109–116.
- Тимошко Г.М., *Формування організаційної культури у процесі фахової підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу*, Вісник післядипломної освіти [у:] зб. наук. праць Ун-т менедж. освіти НАПН України, Київ 2012, с. 104–113.
- Власова Е.Ф., *Корпоративная культура как фактор социальной адаптации новых работников : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 – Социология культуры*, Екатеринбург 2010.
- Кравцова Ю.А., *Организационная культура и социальная адаптация*, Вестник Воронежского института МВД России (№ 2) 2007, с. 107–108.
- Ладанов И.Д., *Практический менеджмент. Психотеника управления и самотренировки*, Москва 2004.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [Учебное пособие]*, Самара 2001.

Streszczenie

Wybór przyszłego miejsca pracy: rola kultury organizacyjnej

W artykule na podstawie empirycznego badania określono psychologiczne właściwości organizacyjnej kultury przyszłego miejsca pracy. Ujawniono wpływ socjodemograficznych czynników na wybór kultury organizacyjnej przyszłego miejsca pracy. Przeanalizowano – wg autorskiej typologii – związki między jednostkami a wskaźnikami kultury organizacyjnej, które charakteryzują psychologiczne właściwości wyboru dominującego typu kultury organizacyjnej przyszłego miejsca pracy.

Summary

Psychological Features of Choice by Personality of Organizational Culture of Future Workplace

On the basis of the empirical research, psychological features of an organizational culture in the future workplace have been determined. The impact of socio-demographic factors on the individual's choice of an organizational culture in the future workplace has been observed. The connections between individual characteristics and indicators of organizational culture have been scrutinized. Psychological features of the individual's choice of the dominant type of organizational culture in the future workplace based on the author's typology have been analyzed.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.27>

Olena ALEJNIKOWA

Публічне управління в сучасних умовах глобалізованого світу

Słowa kluczowe: globalizacja, zarządzanie publiczne, transformacja, polityka państwowa, system administracyjny i zarządzania.

Keywords: globalization, public management, transformation, public policy, administrative and management system.

В умовах поширення світової економічної кризи і поглиблення кризових процесів в українському суспільстві на порядок денний постає питання перегляду ролі і функцій держави. Поширені в 80 – 90 рр. XX ст. концепції, які базувалися на тезі «чим менше держави, тим краще», тепер є неактуальними. Процеси дезінтеграції політико-управлінських відносин, некерованість соціально-економічними процесами та необхідність вироблення загальнонаціональної стратегії виходу з кризи змушує по-новому осмислити роль і функції держави. Очевидно, що настав час відмовитись від неоліберальних поглядів на роль держави. На сучасному етапі трансформації українського суспільства пріоритетним напрямом повинні бути завдання посилення ролі держави в регулюванні соціально-економічних процесів, зокрема у формуванні структур суспільних (неекономічних) відносин, які б могли забезпечити соціальну ефективність ринку.

Нинішня економічна криза показала наявність серйозних проблем в організації державної влади. Фактично державна влада виявилася неспроможною як до більш-менш скоординованих дій в умовах кризи, так і до розробки зрозумілої програми нейтралізації кризових явищ. Безпорадність уряду, неспроможність до консолідованих дій в екстремальних умовах та стратегічна нездатність сформулювати пріоритети державної політики багато в чому стали наслідками того, що впродовж значного часу відкладалося реформування системи управління.

Управління суспільством в умовах перманентної турбулентності актуалізувало завдання всебічного вивчення надскладних, і багаторівневих взаємозалежностей процесів глобалізації й публічного управління. Усвідомлення динаміки їх взаємозв'язку та взаємодії має особливе значення для поглиблення розуміння сучасних тенденцій розвитку державно-управлінських механізмів в Україні. Зазначена проблематика в останній чверті минулого століття зайняла одне із першорядних місць у світовому політико-управлінському дискурсі. Істотний внесок у розробку теоретичних і практичних аспектів трансформації системи державного управління в умовах глобалізації зробили Р. Бехн, Т. Геблер, К. Гуд, Д. Кеттл, Я. Кооіман¹, Л. Лінн, Л. Сморгунов, Д. Осборн, Г. Пітерс², К. Поллітт, Р. Родес³, Л. Саламон та інші. Разом з тим у працях вітчизняних учених ця тема не ставала предметом спеціального аналізу, хоча окремі її аспекти розглядались у публікаціях О. Білоруса, Р. Войтович, В. Мартиненка, М. Шепелева, В. Юрчишина та інших.

Метою статті є визначення сутності та основних напрямів перетворення системи публічного управління в контексті глобалізації, проаналізувати уроки світового досвіду реформування адміністративних систем для посилення дієздатності Української держави.

Результати дослідження

Фінансово-економічна криза, що розпочалася в 2008 році, яка відбувалася на фоні політичної кризи, змусила порушити питання стосовно необхідності формування стратегії побудови «сильної держави». Це означає необхідність розширення і зміцнення політико-адміністративного регулювання та розвитку цільового планування державної політики. Відсутність системного бачення виходу держави із кризи показує необхідність зміцнення експертного і наукового забезпечення творення політики.

Спинити поширення кризових тенденцій може тільки сильна та ефективна державна політика. Причому механізми формування та практика впровадження державної політики повинні відповідати сучасним умовам глобалізованого світу. Термін «сильна держава» в такому контексті є синонімом поняття «нова держава». Для цього необхідно критично переосмислити сучасні погляди на природу і функції держави, уточнити

¹ J. Kooiman, *Social-Political Governance. In Modern Governance*, London 1993.

² Гай Б. Питерс, *Глобализация, управление и его институты*, Отечественные зап., № 2 (17) 2004, <http://www.strana-oz.ru/?numid=17&article=808>, стан з 7.04.2016.

³ R.A. Rhodes, *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*, Buckingham 1997.

пріоритети державного регулювання як важливого інструменту нейтралізації кризових тенденцій.

Існує багато трактувань політичних аспектів і проявів глобалізації. Можна виходити із розуміння глобалізації як комплексу процесів трансформації просторової організації та динаміки соціально-політичних взаємозв'язків як формальних, так і неформальних у планетарному масштабі. При цьому радикально зростають можливості і розширюються межі політичної діяльності та реалізації політичної влади. Поряд із структурами і факторами глобального порядку на світовій арені поширюються процеси регіоналізації і локалізації. Національні уряди опинились між глобальними силами і місцевими потребами. Нині за право відігравати роль стрижневої сили управління суспільним розвитком одночасно з державою змагаються глобальний ринок, наддержавні інститути, органи місцевої влади, розгалужені громадські та приватні мережеві структури.

Серед основних чинників, що справляють домінуючий вплив на хід сучасних перетворень адміністративно-управлінських систем національних держав, слід назвати такі⁴:

- загальносвітова інформаційно-комунікаційна революція як базовий фактор розвитку глобалізації;
- становлення глобальної економіки, поширення ринкової економічної моделі на всі регіони світу, зменшення можливостей держав контролювати внутрішні соціально-економічні процеси;
- розширення інституціоналізованих арен політичної мобілізації, нагляду, ухвалення рішень, що перетинають національні політичні юрисдикції; стирання межі між зовнішньою і внутрішньою політикою держав, перспектива формування «глобальної держави»;
- стимулювання процесу демократизації світової спільноти, утвердження демократичних цінностей та інститутів у країнах з відмінними соціально-політичними традиціями та реаліями;
- зростання впливовості розмаїтого конгломерату нових суб'єктів влади, зокрема міжнародних організацій, регіональних утворень, неформальних центрів прийняття світогосподарських та політичних рішень, а також транснаціональних компаній, численних неурядових організацій, кримінальних структур, які частково чи повністю вислизують з-під контролю держави і виступають як чільні агенти змін та забезпечення суспільних послуг зі своїми, нерідко протилежними інтересам держави; – деформація територіального суверенітету націй-держав.

⁴ І.А. Радзівський, *Феномен глобалізації і державне управління*, <http://academy.gov.ua/ej/ej3/txts/FILOSOFIYA/03-RADZIEVSKIY.pdf>, стан з 7.04.2016.

Територіальні політичні громади (національні, регіональні та локальні) все тісніше вплетені в мережі транснаціональних, регіональних утворень та мережеву культуру в цілому; – втрата національною державою монополії на реалізацію владних функцій, зсув у співвідношенні повноважень з національного на транснаціональний і субнаціональний рівні; взаємозв'язок держави та недержавних контрагентів стає менш владним та більш кооперативним.

Усі зазначені фактори сучасної динаміки державно-політичних форм є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, діють разом та не можуть розглядатись ізольовано один від одного.

В умовах становлення нових форм соціальної архітекτονіки уряди багатьох країн вдалися до розробки та впровадження програм масштабних реформ власних управлінських систем, намагаючись пристосуватись до стрімко змінюваного глобального політичного та економічного середовища, що функціонує через зв'язок наднаціональних інститутів, національних держав, регіональних і місцевих органів влади та неурядових організацій у межах загальної системи взаємодій і прийняття рішень. Відомий дослідник Д. Кеттл зазначив, що в 80-х рр. минулого сторіччя почався глобальний реформаторський рух у сфері державного управління⁵. Про глобальність цього явища можна говорити в двоякому сенсі. По-перше, воно захопило більшість країн світу, причому дуже відмінних за формами держави. По-друге, спостерігається факт транснаціоналізації реформаційних процесів: поширення певної моделі (практики) державного управління поза межі національних кордонів та її застосування в країнах із різною траєкторією розвитку.

Важливо підкреслити, що в умовах нестаціонарного стану глобального середовища, актуалізації мережі множинних владних авторитетів суттєво зростає значення загального спрямовуючого центру, здатного забезпечити керованість суспільством. Незважаючи на посилення тиску світового ринку, впливовості наддержавних інституцій чи мережевих структур, єдиним претендентом на роль такого керуючого і координуючого центру залишається держава з її управлінськими важелями. Те, що звичайно мають на увазі під кризою держави, скоріш слід інтерпретувати як кризу особливого типу держав. «Їх можна охарактеризувати як надмірні, перевантажені соціальними, економічними, культурними та іншими функціями, які не притаманні державі за природою, а головне – інтегруючі не лише громадян як підданих, а й домогосподарства, корпорації, локальні і регіональні політії. Одним з виявів глобалізації стало розвантаження держав, перехід від надмірності до їх нормального функціонування як

⁵ D. Osborne, T. Gaebler, *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Reading, Wesley, MA: Addison 1992.

інструментів підтримки правопорядку в рамках національних територій та за їх межами»⁶.

У ході політичних і академічних дискусій найбільш гостро дебатується питання, чи є підстави розглядати зміни традиційної системи державного управління як формування нової парадигми публічного управління. Чимало дослідників наполягають на парадигматичному характері змін^{7 8 9}. Інші ж доводять відсутність будь-яких суттєвих зрушень парадигми, заперечують універсальність цього руху, піддають сумніву життєздатність нових способів управління, що останнім часом домінують у розвинених країнах Заходу, в інших соціально-політичних умовах^{10 11 12}. Однак, існує багато ознак, які засвідчують наявність зсуву парадигми державного управління, причому трансформації мають різноспрямований характер: від традиційного бюрократичного адміністрування:

- а) до ринку як моделі регулювання суспільних відносин;
- б) до мережевої форми публічного управління та забезпечення суспільних благ;
- в) до нового способу управління на засадах партнерства, рівноправності та консенсусу між урядовими і неурядовими акторами. Відбувається суттєва конвергенція концептуальних засад, стратегій, методів та інструментів, до використання яких вдаються реформатори державного сектора. Водночас глобальний характер реформаційних процесів зовсім не означає наявності якогось єдиного загальнообов'язкового набору ідей та практичних підходів, придатних для впровадження в усіх без виключення країнах. Навпаки, ігнорування місцевого контексту стало б суттєвою перешкодою для створення оновленої моделі публічного управління, здатної розв'язати суспільні проблеми в умовах глобалізації.

Зміцнення регуляторної та управлінської функцій держави, посилення її креативного потенціалу у створенні нових суспільних та економічних

⁶ Lynn E. Laurence, *Globalization and administrative reform: What is happening in theory?*, Public Management Review, Vol. 3, Issue 2, 2001, p. 203.

⁷ Behn D. Robert, *The New Public Management Paradigm and the Search for Democratic Accountability*, International Public Management Journal, Vol. 1, Issue 2, 1998, p. 131–164.

⁸ Там само

⁹ *Государственная политика и управление*, Учебник: В 2 ч., ч. 1, Концепции и проблемы государственной политики и управления, под ред. Л.В.Сморгунова, Москва, Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН) 2006.

¹⁰ C. Hood, *Contemporary public management: a new global paradigm?*, Public Policy and Administration, Vol. 10, Issue 2 / 1995, p. 104-117.

¹¹ Гай Б. Питерс, *Глобализация, управление и его институты*, Отечественные зап., № 2 (17) / 2004, <http://www.strana-oz.ru/?numid=17&article=808>, стан з 7.04.2016.

¹² *The tools of government. A Guide to the new Governance*, editor Lester M. Salamon, Oxford, Oxford University Press 2003.

відносин є запорукою успішного виходу українського суспільства із стану стагнації. Отже, без посилення ролі держави в соціальній, політичній та економічній сферах неможливо знайти вихід із нинішньої кризи. Створення сильної держави має стати пріоритетом для політичних акторів.

Можна визначити такі пріоритетні шляхи інституційних змін, спрямованих на гармонізацію публічної політики та управління¹³:

- формування національної ідентичності як ключового чинника, на якому базується процес визначення головних орієнтирів суспільного поступу і національних інтересів. Наявність стійкої національної ідентичності мінімізує конфліктність у суспільстві. Перед українською політичною та економічною елітою стоїть завдання зміни стратегії реформування у напрямі побудови соціальної і політичної солідарності, цінностей співробітництва, пошуку оптимального балансу державних, суспільних та приватних інтересів;
- робота щодо створення політико-правових механізмів, які унеможливають домінування корпоративних та групових інтересів над загальнодержавними, є найактуальнішим завданням. В Україні формується корпоративна політична система, яка дедалі перетворюється на систему закритих від впливу громадянського суспільства політичних відносин, де рішення приймаються вузьким колом політиків з метою реалізації власних інтересів.
Для вирішення цього завдання необхідно розмежування функцій вироблення та впровадження політики; впровадити законодавчу регламентацію лобістської діяльності; здійснити заходи, спрямовані на демократизацію виборчого процесу та забезпечення його відкритості через, зокрема, ліквідацію виборчої моделі «закритих списків» та налагодження прозорого моніторингу фінансування партій та виборчих блоків;
- серед завдань підвищення якості державного управління в Україні пріоритетним є розмежування політичних та адміністративних функцій і посад. Побудова балансу адміністративних і політичних складових має на меті зміну ролі уряду в системі державного управління, зокрема відхід від «ручного управління» і переорієнтацію на сферу формування та впровадження державної політики;
- важливою умовою підвищення якості державного управління є його деполітизація. Державні службовці в адміністративній роботі повинні дотримуватися вимоги політичної нейтральності. Реалізація принципу деполітизації також означає необхідність скасування так званого партійно-квотного принципу розподілу посад і створення механізму,

¹³ Е.А. Афонін, *Концептуальні засади взаємодії політики й управління*, навчальний посібник, Київ, НАДУ 2010.

який гарантує захист державних службовців від руйнівного впливу політичної кон'юнктури;

- необхідно вжити належні заходи для покращення стратегічного планування державної політики. Важливим чинником формування стратегічної культури врядування повинно стати створення професійної спільноти, яка займається виробленням стратегій для суб'єктів політики.

Разом з тим, публічна служба не тільки пов'язує державу і громадянина, забезпечує права, свободи і законні інтереси фізичних і юридичних осіб, а своїм основним призначенням вона має служіння народу, від її функціонування і ефективності залежить стабільність і ефективність суспільних відносин.

В процесі практичної діяльності публічні службовці повинні мати високий рівень професіоналізму, щоб ефективно виконувати необхідні обов'язки. В умовах інформаційного суспільства влада високої якості повинна бути ефективною і досягати мети з мінімальними джерелами влади, об'єднуючи знання, багатство і примус. При цьому знання, маючи такі ознаки як гнучкість, нескінченність, широкий діапазон застосування, є найбільш демократичним джерелом влади, оскільки прямо не залежить від доходу або належності до певної соціальної групи¹⁴. Державні менеджери, особливо на високих рівнях, повинні вміло будувати свої відносини з зовнішніми інстанціями та політичними силами, ефективно діючи навіть в умовах втручання і обмеження з боку цих сил. Вкрай негативно, коли крайнощами стають, з одного боку, соціальна демагогія і популізм, з іншого боку, «глухота» інститутів влади до потреб, інтересів і думок громадян. Сильна держава існує завдяки сильному суспільству, тому значну роль відіграє громадська думка про якість і професіоналізм публічних службовців. Зокрема, це залежить від того як громадськість сприймає клієнтуру установи, наскільки поважає професійні гідності працівників установи та керівника, яким є рівень підтримки місії та цілей організації¹⁵. Саме ці фактори при удосконаленні державного менеджменту, введеного в свій час в США, зумовили переосмислення змісту діяльності державних установ у відношенні інших організацій.

Виходячи з того, що у суспільстві, незалежно від влади, відбувається суспільний дискурс існуючих проблем як в плані очікування негативних змін, які є наслідками призупинення виробництва, депресивних та стресових настроїв, так і в плані визначення нового змісту способу життя і нової влади, вважаємо, що в таких умовах варто віддати перевагу плюралістичній моделі взаємодії публічної влади з інститутами

¹⁴ Э. Тоффлер, *Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века*, Москва 2001, с. 579–611.

¹⁵ Хэл Дж. Рэйни, *Анализ и управление в государственных организациях*, Москва 2002.

громадянського суспільства, в якій немає монополії на привілеї та представництво окремих груп, а конкуренція зосереджується навколо способів вирішення актуальних проблем. Це дасть можливість громадському сектору вчитися працювати з державою в режимі консультацій, отримуючи необхідні компетенції та зберігаючи свою автономію.

Висновки

У нерозвиненості публічної сфери і публічної політики полягає одна з головних перешкод на шляху демократичного і стабільного розвитку Української держави. Система державного управління, що склалася в Україні, характеризується невизначеністю інституціонального розмежування між політичними та адміністративними складовими. На порядку денному стоїть завдання визначення оптимальної моделі поєднання в державному управлінні адміністративних і політичних функцій. Актуалізувалася необхідність стратегії побудови «сильної держави». Зокрема, це означає необхідність розширення і зміцнення політико-адміністративного регулювання та розвитку цільового планування державної політики.

Глобалізаційні зрушення призвели до структурної трансформації владних систем і механізмів, виявили патології традиційної адміністративно-бюрократичної концепції державного управління. Тиск факторів глобалізації примушує уряди шукати альтернативні коди управлінської діяльності, адаптовані до якісно нового стану світосистеми. Успішність впровадження адміністративної реформи в Україні великою мірою залежатиме від урахування досвіду загальносвітового трансформаційного руху в державному секторі.

Пріоритетні шляхи гармонізації публічної політики та управління полягають у: – формуванні національної ідентичності як ключового чинника, на якому базується процес визначення головних орієнтирів суспільного поступу і національних інтересів; – створенні політико-правових механізмів, які унеможливають домінування особистих та корпоративних інтересів над загальнодержавними; – побудові балансу адміністративних і політичних складових у системі управління та створення політико-правових засад, які б забезпечили деполітизацію та професіоналізацію державної служби.

Література

- Kooiman J., *Social-Political Governance. In Modern Governance*, London 1993.
- Питерс Гай Б., *Глобализация, управление и его институты*, Отечественные зап., № 2 (17) 2004, <http://www.strana-oz.ru/?numid=17&article=808>, стан з 7.04. 2016.
- Rhodes R.A., *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*, Buckingham 1997.
- Радзієвський І.А., *Феномен глобалізації і державне управління*, <http://academy.gov.ua/ej/ej3/txts/FILOSOFIYA/03-RADZIEVSKIY.pdf>, стан з 7.04.2016.
- Osborne D., Gaebler T., *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Reading, Wesley, MA: Addison 1992.
- Laurence Lynn E., *Globalization and administrative reform: What is happening in theory?*, Public Management Review, Vol. 3, Issue 2, 2001, p. 203.
- Behn D. Robert, *The New Public Management Paradigm and the Search for Democratic Accountability*, International Public Management Journal, Vol. 1, Issue 2, 1998, p. 131–164.
- Государственная политика и управление, ученик*, Москва 2006.
- Hood C., *Contemporary public management: a new global paradigm?*, Public Policy and Administration, Vol. 10, Issue 2 / 1995, p. 104–117.
- Питерс Гай Б., *Глобализация, управление и его институты*, Отечественные зап., № 2 (17) / 2004, <http://www.strana-oz.ru/?numid=17&article=808>, стан з 07.04.2016.
- The tools of government. A Guide to the new Governance*, editor Lester M. Salamon, Oxford, Oxford University Press 2003.
- Афонін Е.А., *Концептуальні засади взаємодії політики й управління, навчальний посібник*, Київ 2010.
- Тоффлер Э., *Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века*, Москва 2001, с. 579–611.
- Рэйни Хэл Дж., *Анализ и управление в государственных организациях*, Москва 2002.

Streszczenie

Administracja publiczna w dzisiejszym zglobalizowanym świecie

W artykule przedstawiono istotę i główne kierunki transformacji systemu administracji publicznej w kontekście globalizacji. Wyróżniono główne czynniki wpływu globalizacji na system administracji i zarządzania. Zaproponowano różne kierunki instytucjonalnych przemian i harmonizacji polityki publicznej i zarządzania. Zaakcentowano światowe doświadczenia udoskonalenia zarządu we wzmacnianiu działalności instytucji państwowych.

Summary

Public Administration in Today's Globalized World

The article reveals the essence and main directions of transformation of the system of public management in the context of globalization. The basic factors of influence of globalization on the administrative and management system are distinguished. Priority ways over of institutional changes of harmonization of public policy and management are brought. Attention is accented on world experience of improvement of state management for strengthening of maintenance of activity of public institutions.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.28>

Olena BONDARCZUK

Психологічна готовність керівників українських освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур: структура та підходи до розвитку.

Słowa kluczowe: kierownicy instytucji edukacyjnych, psychologiczna gotowość do aktywności, dialog kultur, edukacja podyplomowa.

Keywords: heads of educational organizations, psychological readiness for professional activity, dialogue of cultures, humanistic value approach, postgraduate education.

Вступ

В умовах глобалізації, властивих сьогоденню, у результаті яких створюється багатоманітність соціальної реальності в економічній, соціальній та культурологічній сферах, важливого значення набуває психологічна готовність фахівців до діяльності в умовах діалогу культур, що зумовлює необхідність переходу від «людини освіченої» до «людини культури», яка «поєднує в своєму мисленні й діяльності різні, такі, що не зводяться одна до одної культури, форми діяльності, ціннісні, смислові спектри» тощо¹.

Особливо значущою є така готовність для керівників освітніх організацій, діяльність яких спрямована на створення сприятливих умов навчання та виховання прийдешніх поколінь. Адже діти, розвиваючись у соціокультурних умовах ціннісно-нормативної нестійкості, є носіями потенціалу не лише прогресивних змін, але й соціальної нестабільності².

¹ В.С. Библер, *Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы*, Психологическая наука и образование, 1996, № 4, с. 66.

² В.М. Івкін, *Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях*: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Організаційна психологія, економічна психологія», Київ 2010.

До того ж суспільні зміни можуть негативно позначитися на діяльності освітніх організацій через дестабілізацію існуючої системи; руйнацію традицій; тиск часу та термінів виконання завдання; виникнення бар'єрів у комунікаціях, постійну загрозу професійного стресу тощо³.

Тому керівники освітніх організацій мусять бути готовими діяти відповідно до вимог і запитів сучасності, забезпечуючи прогресивний розвиток кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Літературний огляд

Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги науковців. Зокрема, розроблялися питання діалогу культур, що ґрунтувалися на науковому доробку М. Бахтіна, М. Бубера, Дж.-Г. Міда, П. Сорокіна та ін. Як наслідок, Рада Європи затвердила розуміння міжкультурного діалогу як відкритого й шанобливого обміну думками між людьми, групами з різним етнічним, культурним, релігійним і лінгвістичним підґрунтям на підставі взаєморозуміння й поваги⁴.

З іншого боку, досліджено проблеми психологічної підготовки особистості до професійної діяльності (Г. Балл, Е. Зеєр, Є. Клімов, С. Максименко та ін.), психологічної готовності менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності, їх особистісного розвитку, в тому числі, в умовах післядипломної педагогічної освіти (О. Бондарчук, Н. Коломінський, Л. Карамушка та ін.).

Водночас, проблема психологічної готовності керівників освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур досліджена не достатньо, зокрема, невизначеними є концептуальні основи розвитку такої готовності.

Мета та завдання дослідження

Мета нашого дослідження: розкрити сутність і складові психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур, а також умови її розвитку на основні гуманістично-ціннісного підходу до післядипломної освіти управлінців. Відповідно до мети визначено такі *завдання* дослідження:

- 1) з'ясувати сутність і складові психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур;

³ Так само.

⁴ Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності», Київ 2010, с. 10.

- 2) визначити основні підходи до розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур;
- 3) розкрити соціально-психологічні засоби розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур у післядипломній освіті управлінців;
- 4) проаналізувати рівні психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур.

Основна частина. Гуманістично-ціннісний підхід до розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур.

На основі аналізу літератури^{5 6 7} *психологічну готовність керівників освітніх організацій* до професійної діяльності в умовах діалогу у культур, на наш погляд, можна визначити як складне особистісне утворення, що містить комплекс мотивів, знань, умінь, навичок, професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну діяльність керівників в умовах діалогу культур, сприятимуть покращенню міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу – представників різних культур, впровадженню мультикультурної освіти в освітню практику. У *структурі* психологічної готовності виокремлюємо: 1) *мотиваційну* (сукупність мотивів, в яких відображено цінності самоактуалізації, гуманістичну спрямованість, орієнтацію на професійне самовдосконалення та ін.); 2) *когнітивну* (сукупність психологічних знань щодо особливостей управлінської діяльності в умовах діалогу культур); 3) *операційну* (сукупність умінь і навичок застосування психологічних знань у практиці управлінської діяльності); 4) *особистісну* (якості, значущі для діяльності в умовах діалогу культур: толерантність, гуманістична спрямованість, креативність та ін.) *складові*.

Відповідно визначаємо такі *рівні* психологічної готовності керівників до професійної діяльності в умовах діалогу культур: *мінімальний* (психологічна грамотність), *достатній* (психологічна компетентність), *творчий* (психологічна культура)⁸.

Основна відмінність психологічної грамотності від компетентності (Л. Колмогорова⁹ та ін.) полягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад, як поводитися, як спілкуватися в тій або іншій ситуації, а компетентна – реально й ефективно може використовувати знання

⁵ Л.М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*, Київ 2004, с. 144.

⁶ В.О. Моляко, *Психологічна готовність до творчої праці*, Київ 1989, с. 24.

⁷ *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*, Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>, с. 15.

⁸ Там само.

⁹ Л.С. Колмогорова, *Диагностика психологической культуры школьников*, практическое пособие для школьных психологов, Москва, ВЛАДОС ПРЕСС 2002, с. 36.

у вирішенні тих або інших проблем і володіє відповідними особистісними якостями.

Психологічну культуру (В. Семиченко¹⁰ та ін.) визначено як психологічні знання, сповнені цінностями самоактуалізації, гуманістичними цінностями, реалізація яких у суспільній практиці здійснюється з позицій і в контексті поваги, любові, совісті, відповідальності, дбайливого ставлення до почуття власної гідності як своєї, так і інших людей, здатності людини до тонких переживань, глибокого співпереживання, великодушних учинків, що виключає маніпулювання свідомістю, почуттями, взаємовідносинами представників різних культур.

Опанування управлінцями кожного з цих складників готовності можливе в умовах післядипломної освіти. При цьому слід урахувати *специфічні особливості керівників освітніх організацій*¹¹:

- мають ґрунтовні професійні знання, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання;
- спираються на власний управлінський досвід, що може не збігається з пропонованими теоретичними знаннями;
- часто мають високий рівень тривожності, комплекс «загрози авторитету», ознаки «емоційного вигорання» тощо;
- мають систему психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього;
- мають систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка часто відрізняється певною інерційністю, обмеженою здатністю до змін тощо.

У результаті, якщо та інформація, яка надходить до керівників, узгоджується з їхніми поглядами, вони будуть схильні не лише взяти її до відома, але й використати в процесі діяльності, якщо ні – така інформація, як правило, відкидається.

З цього випливає *специфіка розвитку психологічної готовності*, яка передбачає орієнтацію управлінців на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання тощо. При тому успішність розвитку готовності залежить від *позиції та власної суб'єктної активності* по відношенню до напрямку й можливостей прийняття різних культур, прагнення людини до збереження й розвитку духовних засад в умовах полікультурного простору.

Відповідно *розвиток психологічної готовності керівників освітніх організацій* можливе лише за рахунок активізації їх внутрішніх ресурсів, серед яких системостворювальним є, як свідчать результати теоретичного

¹⁰ В.А. Семиченко, *Психологія педагогічної діяльності, навчальний посібник*, Київ 2004, с. 55.

¹¹ О.І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності, монографія*, Київ 2008, с. 62.

аналізу літератури¹², система цінностей як один із центральних механізм внутрішньої регуляції соціальної поведінки людини.

Під цінностями слідом за Г. Олпортом¹³ розуміємо установки особливого роду, які визначають особистісну структуру й сприймаються як стандарти, норми, що є основою для вибору, який здійснює людина. Відповідно, за Г. Олпортом, людині необхідно упорядкувати знання про світ, досягти гармонії форми і цінностей на основі специфічного досвіду індивіда, що повторюється.

У розвиток цього можна стверджувати, що, як зазначає Г. Балл¹⁴, цінності є базою, без якої фахівець може бути носієм лише професійних функцій.

Ці положення узгоджуються з розробленою нами моделлю психологічної підготовки керівників освітніх організацій, згідно з якою про високий, творчий рівень психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах діалогу культур йдеться в разі сформованості в них психологічної культури, що базується на цінностях гуманізму, саморозвитку та самоактуалізації¹⁵.

Водночас, структура ціннісних орієнтацій керівників освітніх організацій має досить суперечливий характер, до того ж йдеться про певну невідповідність ціннісних орієнтацій управлінців цілям і місії їх професійної діяльності, завданням освіти загалом. Так, йдеться про протиставлення: цікавої роботи й свободи; прагнення опікуватися іншими, турбуватися про них і толерантності, широти поглядів. Цінності самодостатності протиставлено цінностям розвитку, роботи над собою, постійного фізичного й духовного вдосконалення¹⁶.

Така суперечлива структура ціннісних орієнтацій є, на нашу думку, серйозною перешкодою на шляху до саморозвитку та самореалізації особистості керівників освітніх організацій.

Виходячи з вищезазначених міркувань і враховуючи, що актуальним напрямком суспільного розвитку є *гуманізація ціннісних орієнтацій*

¹² Г.О. Балл, *Психология в рацiogуманистической перспективе* : избр. труды, Киев, Основа, 2006.

¹³ G.W. Allport, *Pattern and growth in personality*, N.Y., Holt, Rinehart & Winston, 1967, с. 375.

¹⁴ Г.О. Балл, *Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї* в: Психологія праці та професійної підготовки особистості, навчальний посібник, за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки, Хмельницький, ТУП 2001, с. 11.

¹⁵ *Концептуальна модель і технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*, за наук. ред. О. І. Бондарчук, Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26575>, с. 10.

¹⁶ О.І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності, монографія*, Київ 2008, с. 121.

особистості, вважаємо за доцільне розвиток психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах діалогу культур здійснювати на основі гуманістично-ціннісного підходу.

В основу даного підходу покладено положення гуманістичної психології та розробки вітчизняних дослідників, насамперед, у галузі психології управління та організаційної психології.

Як відомо, представники гуманістичної психології наголошують на таких головних аспектах розуміння сутності свого підходу: 1) людина – це найвища цінність в існуючому світі; 2) кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя; 3) найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; 4) вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; 5) необхідними і достатніми передумовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни є: а) безоцінне позитивне прийняття іншої людини; б) активне емпатійне переживання, слухання її; в) конгруентне, тобто адекватне, справжнє і щире самовираження себе в спілкуванні з іншою людиною; г) гармонізація стосунків особистості із своїм внутрішнім, автентичним Я¹⁷.

Отже, *сутність гуманістично-ціннісного підходу* полягає в гуманізації різноманітних аспектів психологічної підготовки, сприянні особистісному розвитку всіх її суб'єктів на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку і професійного вдосконалення, врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника освітнього процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності тощо.

У зв'язку з цим одним із важливих напрямків *реалізації гуманістично-ціннісного підходу* в процесі психологічної підготовки до діяльності в умовах діалогу культур є її побудова *на засадах партнерства, спільної діяльності всіх суб'єктів*. Саме в цих умовах є можливим створення *розвивального освітньо-культурного середовища*, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення, особистісного розвитку, високої психологічної культури загалом.

Не менш важливим є усвідомлення та врахування в процесі післядипломної освіти управлінців *специфічних особливостей навчання дорослих учнів* із спиранням на їхній професійний досвід; ціннісного

¹⁷ А. Маслоу, *Новые рубежи человеческой природы*, пер. с англ. и общ. ред. Г. А. Балла и др., Москва 1999.

ставлення слухачів до дійсності, показників їх психологічної готовності до діяльності в умовах діалогу культур.

Особливого значення при цьому набуває створення умов для *самоуправління* (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) *розвитком психологічної готовності до діяльності в умовах діалогу культур* як результату психологічної підготовки керівників освітніх організацій.

Це передбачає^{18,19}:

- розширення ступеня усвідомлення керівником різноманітних подій, що виникають і відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом – загальнолюдських, особистісних, професійних, проникнення в їх глибинний зміст та значення
- сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості; розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення тощо;
- усвідомлення особистістю смислу та значущості особистісного й духовного розвитку; прагнення до самоефективності;
- підвищення толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмови від конфронтації;
- актуалізацію відповідних досягнень з боку оточуючих шляхом спеціально організованих соціальних впливів (заохочення, схвалення, підкреслення привабливості розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах діалогу як важливого чинника професійного успіху), коли «підключаються» такі соціально-психологічні механізми, як соціальне порівняння, наслідування та ін.;
- забезпечення можливості моніторингу перебігу процесу розвитку психологічної готовності управлінців на основі самопізнання та рефлексивного аналізу його результатів;
- створення персонального освітнього середовища на основі засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо), в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги певної культури.

У зв'язку з цим доцільним уявляється використання *інтерактивних форм і методів* психологічної підготовки управлінців, які мають різноманітні ресурси (засоби) формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур.

¹⁸ В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук, *Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти*, Харків 2002.

¹⁹ D.A. Kolb, A.Y. Kolb, *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*, Academy of Management Learning & Education 2005, № 4, с. 193–212.

Саме завдяки таким методам можлива корекція вже сформованих якостей управлінців, а також розвиток тих з них, які розвинуті недостатньо. Спираючись на підхід Г. Олпорта, *корекцію особистісних якостей управлінців* у контексті нашого дослідження ми трактуємо як таку, що забезпечує редукцію їх негативних аспектів, насамперед, упереджень, а також сприяє саморозвитку якостей, які є професійно важливими для діяльності в умовах діалогу культур. Саме тому велике значення мають соціально-психологічні засоби корекції, які відповідно до моделі редукції упереджень Дж. Дакіта²⁰ можливо розглядати: на рівні 1) соціальної структури та міжгрупових стосунків, у ситуації спілкування рівних за статусом груп, що мають спільні цілі, досягнення яких вимагає спільної діяльності, і підкоряються єдиним правилам, 2) на рівні соціального впливу, якому підлягає індивід та 3) індивідуальному рівні.

На рівні міжгрупових стосунків у разі корекції стереотипів і упереджень особистості керівника освіти, коли, за П. Дівайн²¹, культурні стереотипи обов'язково активізуються в ситуації сприйняття представника «чужої» групи доцільно використати прийоми «перехресчування категорій», коли, зокрема, представник «чужої» групи стає членом своєї групи при виконанні спільного завдання, особливо змагального характеру з іншими подібними групами. Тут важливе значення також має розширення репертуару ролей, програвання ролей, що традиційно вважаються властивим представникам «чужої» групи.

На *рівні соціальних впливів* ініціювання саморозвитку психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах діалогу культур можливе через активізацію відповідних соціально-психологічних механізмів у процесі *інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів*, у ролі яких можуть виступити^{22,23}:

- 1) *власний приклад* референтних для управлінця осіб, зданих діяти в умовах змін, коли інші шляхом *наслідування* або *свідомо*, на основі *порівняння* власних цінностей з тими, що демонструють «еталонні» управлінці, засвоюють зразки їх поведінки;
- 2) *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень освітян завдяки доповненню новими елементами знань про специфіку

²⁰ J. Duckitt, C.G. Sibley, *A dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice*, Psychological Inquiry, T. 20, № 2–3, с. 98–109.

²¹ P.G. Devine, *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*, Journal of Personality and Social Psychology 1989, Vol. 56, с. 5–18.

²² О.Ф. Бондаренко, *Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії*, Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії, збірник наукових праць, ред. В.О. Татенка, Київ 2006, с. 56.

²³ О.І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності, монографія*, Київ 2008, с. 236.

управлінської діяльності в умовах діалогу культур і відповідну психологічну готовність;

- 3) так зване, «*психологічне щеплення*», іншими словами, надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху професійної діяльності в умовах діалогу культур;
- 4) *пряме перенавчання*, коли відбувається трансформація актуальних професійних установок управлінців в ідеальні;
- 5) *непряме перенавчання* шляхом інтерпретації результатів діяльності керівника таким чином, щоб сформувати у нього рефлексію, необхідну для усвідомлення та розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах діалогу культур.

Ураховуючи, що згідно вищезгадуваної моделі Д. Дакіта, «...вільні від упереджень «відповіді» вимагають від людини: а) обізнаності щодо своєї упередженості; б) мотивації змінити свої переконання, виходячи з гуманістичних цінностей й т. п.; в) володіння своїми когнітивними ресурсами²⁴, визначаються відповідні засоби корекції та саморозвитку управлінців на *індивідуальному рівні*, які застосовуються, як правило, у процесі тренінгової роботи.

Саме такий підхід, як свідчить наша практика, сприятиме розвитку психологічної готовності управлінців до професійної діяльності в умовах діалогу культур.

Висновки

Психологічна готовність керівників освітніх організацій до професійної діяльності в умовах діалогу культур як складне особистісне утворення потребує розвитку, яктй можна забезпечити в системі післядипломної педагогічної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу. Це, зокрема, передбачає побудову змісту психологічної підготовки на засадах партнерства, спільної діяльності; усвідомлення та врахування в процесі підготовки ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників особистісного розвитку; створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) розвитком психологічної готовності до відповідної діяльності.

У перспективі – дослідження психологічної готовності викладачів закладів післядипломної освіти до підвищення кваліфікації освітян в умовах діалогу культур.

²⁴ J. Duckitt, C.G. Sibley, *A dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice*, Psychological Inquiry, T. 20, № 2–3, с. 98–109.

Література

- Балл Г.О., *Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї*, Хмельницький 2001.
- Балл Г.О., *Психология в рацiogуманистической перспективе : избр. труды*, Киев 2006.
- Библер В.С., *Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы*, Психологическая наука и образование 1996.
- Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності»*, Київ 2010.
- Бондаренко О.Ф., *Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії*, Київ 2006.
- Бондарчук О.І., *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*, Київ 2008.
- Івкін В. М., *Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Організаційна психологія, економічна психологія»*, Київ 2010.
- Карамушка Л.М., *Психологія освітнього менеджменту*, Київ 2004.
- Маслоу А., *Новые рубежи человеческой природы*, Москва 1999.
- Моляко В.О., *Психологічна готовність до творчої праці*, Київ 1989.
- Колмогорова Л.С., *Диагностика психологической культуры школьников*, Москва 2002.
- Семиченко В.А., Бондарчук О.І., *Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти*, Харків 2002.
- Семиченко В.А., *Психологія педагогічної діяльності*, Київ 2004.
- Концептуальна модель і технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, за наук. ред. О.І. Бондарчук*, Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26575>.
- Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, посібник, за наук. ред. О. І. Бондарчук*, Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>.
- Allport G.W., *Pattern and growth in personality*, New York 1967.
- Duckitt J., Sibley C.G., *A dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice*, Psychological Inquiry 1998.
- Devine P.G., *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*, Journal of Personality and Social Psychology 1989.
- Kolb D.A., Kolb A.Y., *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*, Academy of Management Learning & Education 2005.

Streszczenie

Psychologiczna gotowość kierowników ukraińskich organizacji oświatowych do działalności zawodowej w warunkach dialogu kultur

W artykule przeanalizowano składowe gotowości psychologicznej kierowników instytucji oświatowych do działalności zawodowej w warunkach dialogu kultur. Uzasadniono podejście aksjologiczno-humanistyczne do rozwoju owej gotowości, ukazano socjalno-psychologiczne środki jego wprowadzenia w warunkach ukraińskiej edukacji podyplomowej.

Summary

Psychological readiness of heads of Ukrainian educational organizations to the professional activity in terms of the dialogue of cultures: content and approaches to development

In the article are shown the content and components of psychological readiness of heads of Ukrainian educational organizations to the professional activity in terms of the dialogue of cultures. The humanistic value approach to the development of psychological readiness of managers of educational organizations to professional activity in terms of dialogue of cultures is substantiated. The social and psychological means introducing humanistic value approach in terms of postgraduate education, based on J.H. Duckitt's a dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice, are highlights.

Mykola KIRICZENKO

Розвиток правової компетентності керівників освітніх закладів в умовах демократизації освіти

Słowa kluczowe: zarządzanie placówkami oświatowymi, kompetencje podstawowe, kompetencje zarządzające kierowników, kompetencje prawne.

Keywords: educational institutions management, basic competences, leader management competence, legal competence.

В умовах демократизації сучасного суспільства особлива увага надається розвитку управлінської компетентності керівника освітнього закладу (далі – ОЗ), оскільки саме ця інтегрована професійна якість забезпечує його здатність до підвищення результативності управлінської діяльності, модернізації змісту освіти і впровадження інноваційних освітніх технологій, що сприяє оптимізації навчально-виховного процесу в освітньому закладі відповідно до вимог часу. У зв'язку з цим виникає необхідність наукового обґрунтування значення управлінської компетентності керівника та створення в освітньому закладі належних правових умов для підвищення результативності його управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Поняття «управлінська компетентність» дуже широке та багатогранне. Питання управлінської компетентності керівників закладів освіти досліджувалися і продовжують досліджуватися багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими: М. Армстронгом, Т.П. Афанасьєвою, С.Я. Батишевим, Т.Г. Браже, Р.П. Вдовиченко, Л.І. Даниленко, І.О. Єлисєєвою, Г.В. Єльніковою, І.А. Зязюном, Л.М. Калініною,

Л.М. Карамушкою, М.О. Кириченком, В.С. Лазарєвим, В.І. Масловим, Д. Равеном, В.В. Олійником, Л.М. Сергєєвою, Г.В. Федоровим та іншими вченими. При цьому, застосовуються різні наукові підходи до тлумачення його сутності. Багато дослідників при визначенні цього поняття обирають за основу обсяг функціональних повноважень чи обсяг прав конкретного керівника, якість його управлінської діяльності, або професіоналізм як професійно-особистісну якість керівника. Однак, більшістю досліджень підтверджується факт того, що категорія «управлінська компетентність» визначається, головним чином, за наявним рівнем професійної освіти, управлінських навичок та відповідного досвіду, індивідуально-психічними особливостями (темперамент, характер, професійно-ділові, адміністративно-організаторські, соціально-психологічні, вольові та інші якості), мотивацією професійної діяльності і рівнем творчого потенціалу керівника освітнього закладу¹.

Виклад основного матеріалу

Структура професійної компетентності керівника закладу освіти охоплює такі базові компетентності, як:

- 1) *соціокультурна* – здатність реалізовувати соціологічні, аксіологічні, андрагогічні, інноваційні принципи організації роботи з колективом навчального закладу; налагоджувати зв'язки з освітніми організаціями, установами, соціальними службами для поліпшення умов діяльності навчального закладу в цілому;
- 2) *комунікативна* – вміння спілкуватися, знаходити порозуміння, запобігати конфліктам та вчасно їх вирішувати, встановлювати зв'язки та підтримувати контакти з батьківською громадськістю і громадським організаціями, спонсорами та меценатами, ефективно взаємодіяти з органами влади різних рівнів;
- 3) *правова* – здатність організовувати діяльність навчального закладу відповідно до нормативно-правових документів в освіті, вимог безпеки життєдіяльності та збереження здоров'я, матеріально-технічних і фінансових можливостей навчального закладу;
- 4) *управлінська* – знання та використання наукових підходів до управління навчальним закладом у сучасних умовах, здатність до концептуального бачення шляхів розвитку освітнього закладу, розуміння управління як системи і системного процесу, здатність керувати освітнім закладом в ринкових умовах розвитку суспільства,

¹ В.В. Гуменюк, Ж.О. Сенчук, *Діагностика професійної компетентності керівника школи*, [у:] Кам'янець-Подільський.

проведення планування, організації виконання, контролю за діяльністю закладу, мотивації і здійснення професійної рефлексії;

- 5) *психологічна* – здатність до толерантної взаємодії, формування позитивного клімату в колективі, соціальної діяльності, до регулювання та стимулювання професійного зростання, удосконалення особистісних якостей педагогічних працівників, попередження виникнення в них професійного стресу та професійного «вигорання»;
- 6) *інформаційно-комунікаційна* – здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, вчасно збирати, накопичувати, систематизувати, оновлювати та обмінюватись необхідною інформацією;
- 7) *тайм-менеджмент керівника*, як здатність управляти часом, визначати оптимальну структуру його розподілу, ефективно використовувати як свій час, так і час всього колективу, розставляти пріоритети при розподілі часу на виконання тих чи інших завдань.

Значення правової компетентності керівника навчального закладу в умовах демократизації управління освітою

Усі ці компетентності дуже важливі. Однак, вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на зростання ролі *правової компетентності* сучасного керівника в умовах швидких суспільних змін та демократизації управління освітою.

У науковій літературі ця проблема висвітлена недостатньо і розглядається лише окремими авторами, наприклад, у роботах Т.М. Сорочан², Г.В. Федорова³ та деяких інших науковців.

Керівнику сучасного освітнього закладу доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності, що пов'язано з конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширенням сфери знань і умінь в галузі менеджменту освіти та іншими об'єктивними причинами.

Демократизація управління передбачає, в першу чергу:

- створення належних правових умов для реалізації мети навчального закладу;
- пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи ОЗ і внутрішнього управління) над мікротехнологіями

² Т.М. Сорочан, *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія*, Луганськ 2005.

³ Г.В. Федоров, *Зміст і структура професійної компетентності керівника навчального закладу у ринкових умовах*, Післядипломна освіта в Україні 2013, № 2, с. 66.

(регламентацією та методиками проведення педагогічних рад, нарад, аналізу окремих занять, написання наказів, складання планів та графіків тощо);

- організації всієї діяльності закладу освіти на основі чіткого розподілу функціонально-посадових обов'язків тих, хто навчає та чіткого визначення прав та обов'язків усіх учасників навчально-виховного процесу.

Тобто, кожен навчальний заклад повинен виробити і мати чіткі та зрозумілі для всіх внутрішні «правила гри», які базуються на чинній в державі законодавчо-нормативній базі та на тих традиціях і нормах, які стали невід'ємною складовою організаційної культури конкретного освітнього закладу.

Високий рівень правової компетентності сучасного керівника дасть йому змогу залучити до вирішення вище названих питань максимально можливу для певного етапу розвитку ОЗ кількість членів колективу, а отже зробити комфортними умови їх внутрішніх комунікацій та організацію досягнення мети і цілей навчального закладу в цілому. При цьому слушним і можливим буде здійснення такого науково-методичного керівництва ОЗ, що запобігає безпідставному втручанням в педагогічний процес, застосуванню командно-адміністративних методів, формальному впровадженню необдуманих заходів тощо.

Обов'язок керівника – створити умови, за яких кожен член колективу міг би самореалізуватися. Як зазначає Г.В. Федоров, саме керівник освітнього закладу, дотримуючись чинного законодавства, виключаючи в практиці своєї діяльності будь-який волюнтаризм, повинен забезпечувати та створювати умови, стимулювати та координувати педагогічний колектив ОЗ, спрямовуючи його на забезпечення і підвищення якості освіти. В умовах демократизації управління освітою він повинен робити це лише в правовому полі, а не шляхом примусу, даючи безапеляційні вказівки чи застосовуючи метод тотального контролю, що, на жаль, ще має місце в сьогоденній практичній діяльності керівників багатьох закладів і установ освіти⁴ [6: 67].

Керівник сучасного навчального закладу – центральна фігура всього освітнього процесу. В умовах демократизації управління освітою він повинен уміти демократично, на правовій основі розв'язувати різноманітні управлінські проблеми і не лише здійснювати управління освітнім закладом з устояними традиціями й укладом, але й перевести його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики, певних особистісних якостей, тобто компетентностей.

Дослідження проблеми розвитку правової компетентності керівника ОЗ дає підстави зробити висновок, що така компетентність має свої базові складові, а саме: мотиваційну, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну.

⁴ Там само, с. 67.

Мотиваційна складова відображає спонуки керівника до навчання, пошуку, професійного розвитку, готовність до роботи у правовому полі.

Когнітивна складова характеризується процесом постійної самоосвіти з питань нового законодавства, нормативних актів, пізнавальним і пошуковим процесом, оволодінням поняттєвим апаратом законодавчого поля, основами теорії правознавства.

Діяльнісний компонент дозволяє впроваджувати набуті знання, вироблені вміння і навички у практичну діяльність, що проявляється у чіткому дотриманні керівником ОЗ законодавства, вмінням адаптувати нормативні документи і рекомендації до умов функціонування ОЗ.

Рефлексивна складова свідчить про здатність керівника вчасно і адекватно оцінювати свою діяльність з точки зору дотримання законодавства, приймати правильні рішення.

Важливими, на нашу думку, є і особистісні якості керівника освітнього закладу, оскільки його професійні та моральні риси повинні служити основою для згуртування педагогічного колективу, успішного вирішення в сучасних умовах складних завдань навчання та виховання нових поколінь громадян України.

Негативні ж сторони в характері та стилі управління керівника, певні його дії поза «правовим полем» можуть призвести до зниження ефективності, чи навіть розбалансованості роботи освітнього закладу, дискомфорту педагогічного колективу та, як наслідок, погіршення якості навчання і виховання.

Висновки

Узагальнення викладеного у статті зумовлює висновок, що важливим чинником стабільного та ефективного функціонування навчального закладу є високоякісний педагогічний менеджмент, який в демократичному суспільстві ґрунтується на правових засадах.

Розвиток правової компетентності керівника освітнього закладу забезпечує сприятливі умови для приведення змісту, форм і методів його управлінської діяльності у відповідність до вимог чинного освітнього законодавства та ефективної модернізації діяльності очолюваного ним закладу освіти в умовах демократизації суспільства та децентралізації управління освітою.

Література

Гуменюк В.В., Сенчук Ж.О., *Діагностика професійної компетентності керівника школи*, [у:] Кам'янець-Подільський 2010.

Сорочан Т.М. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія*, Луганськ 2005.

Федоров Г.В. *Зміст і структура професійної компетентності керівника навчального закладу у ринкових умовах*, Післядипломна освіта в Україні 2013, № 2.

Streszczenie

Rozwój prawnych kompetencji kierowników placówek oświatowych w zakresie demokratyzacji edukacji

W artykule przedstawiono znaczenie kompetencji prawnej dyrektorów szkół oraz uzasadniono wzrost jej roli w procesie rozwoju demokratyzacji społeczeństwa. W oparciu o analizę źródeł naukowych w kwestii zarządzania pedagogicznego ukazano możliwość tworzenia prawidłowego ustawienia edukacyjnego oraz warunków prawnych służących zwiększeniu efektywności zarządzania.

Summary

Developing of Legal Competence of Heads of Educational Institutions in Terms of Democratization of Education

The article substantiates the importance of legal competence of heads of educational institutions and shown a significant increase of its role in terms of developing processes of social democratization. Author found possibility of creating the suitable legal conditions for increasing the effectiveness of the leader management activity, based on the scientific sources analysis of the issue of pedagogical management.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.30>

Tetiana BURŁAJENKO

Nauczanie poprzez grę w kształtowaniu kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty

Słowa kluczowe: menedżer oświaty, kompetencje ekonomiczne, nauczanie w formie gry, rozwój, szkolenie, kształtowanie, umiejętności.

Keywords: manager of education, economic competence, learning game, development, learning, formation, skills.

Wstęp

Szybki rozwój nauki i techniki, co odbywa się obecnie w całym świecie i Ukrainie w szczególności, wymaga jakościowego i skutecznego szkolenia przyszłych menedżerów oświaty jako konkurencyjnych fachowców. Zarządzanie oświatą we współczesnych warunkach rynkowych potrzebuje innowacyjnego podejścia, co wzmacnia rolę ekonomicznego przygotowania przyszłych menedżerów oświaty.

Kształtowanie menedżerów oświaty nowego typu – inicjatywnych, przedsiębiorczych, myślących – jest możliwe tylko pod warunkiem zbliżenia się nauczania do realnej działalności. Przecież kształtowanie menedżera oświaty wyznacza się nie tylko głęboką wiedzą podstawowych nauk, ale i ciągłym doskonaleniem umiejętności zawodowych.

Opis zagadnienia

Modernizacja szkolnictwa krajowego stawia nowe wymagania przed zawodową działalnością pedagogiczną. Wśród tych wymagań szczególne miejsce zajmują technologie stosowane przez pedagogów na różnych etapach procesu edukacyjnego, aktywizujące uczniów i wzbudzające zainteresowanie nauką. Jednym

z perspektywicznych szlaków, szczególnie przy kształtowaniu kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty, jest naszym zdaniem wprowadzanie do procesu edukacyjnego nauczania w formie gry.

W tym kontekście celem artykułu jest prezentacja optymalnego programu „Krok po kroku – razem do sukcesu!”, wykorzystującego gry w toku kształtowania kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty, oraz przedstawienie wprowadzania go do procesu edukacyjnego na uczelniach wyższych.

Przegląd literatury

Jednym z perspektywicznych kierunków kształtowania kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów jest wprowadzanie do procesu edukacyjnego metod nauczania aktywnego. Po dokonaniu analizy prac naukowych J. Arutiunowa¹, O. Zacharowej², G. Kowalczyk³, I. Lerner⁴, W. Trajniewa⁵ i O. Szpaka⁶ oraz praktyki szkolenia przyszłych menedżerów oświaty możemy stwierdzić, że podstawową oznaką skuteczności tej metody jest wysoka aktywność umysłowa studentów, która odznacza się szybkością i logicznością myślenia, trwałą wydajną pracą w zadanym trybie, samodzielnym podejmowaniem decyzji, współdziałaniem studentów i wykładowcy za pomocą relacji bezpośrednich i zwrotnych, itp. Na podstawie twierdzeń naukowych z zakresu zarządzania, historii jego rozwoju oraz badania nowych funkcji menedżerów oświaty zostają wyodrębnione współczesne wymogi ich szkolenia w krajowym systemie edukacyjnym.

Jakość i skuteczność szkolenia

Jakość i skuteczność szkolenia przyszłych menedżerów oświaty jako konkurencyjnych fachowców w znacznym stopniu zależą od treści i form procesu edukacyjnego, wprowadzenia nowoczesnych technologii nauczania, zmiany orientacji oświaty zawodowej – od zgłębiania przedmiotów do nauki praktycznego rozwiązywania zagadnień, skierowanych na podniesienie poziomu kompetencji ekonomicznej jako podstawy skutecznych działań w warunkach gospodarki rynkowej. Obecnie *menedżer oświaty* jest postrzegany jako zawodowo przeszkol-

¹ Ю.С. Арутюнов, *О классификации методов активного обучения*, [w:] V Межведомственная школа – семинар по активным методам обучения „Применение АМО в учебном процессе”, Рига 1983, s. 23–30.

² І.О. Захарова, *Використання активних методів в умовах диференційованого навчання*, Проблеми Освіти, Київ 1998.

³ Г.О. Ковальчук, *Активізація навчання в економічній освіті*, Київ 1999.

⁴ И.Я. Лернер, *Дидактические основы методов обучения*, Москва 1981.

⁵ В.А. Трайнев, И.В. Трайнев, *Учебное пособие*, Москва 2009.

⁶ О.Т. Шпак, *Вчитель у системі економічного виховання*, Дрогобич 2012.

lony fachowiec, który zdobył odpowiednie przygotowanie, kieruje załogą pedagogiczną, zapewnia konkurencyjność uczelni, posiada niezbędne wiadomości i umiejętności, posiada kreatywne i organizatorskie zdolności lidera oraz cechy osobiste zapewniające skuteczność wykonywanych przez niego funkcji zarządzania; natomiast *kompetencja ekonomiczna przyszłego menedżera oświaty* jest rozpatrywana jako zdolność do skutecznego wykonywania działalności zarządzającej na podstawie dogłębnej wiedzy ekonomicznej, umiejętności, nawyków i cech osobistych dla skutecznego rozwoju uczelni (zakładu edukacji) w warunkach konkurencji rynkowej⁷. Analiza podstawowych źródeł literatury pod względem wysuniętego zagadnienia pozwala stwierdzać, że kształtowanie kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty jako część składowa ogólnej kompetencji zawodowej to wieloetapowy, dynamiczny proces docelowego szkolenia kierownika zakładu oświatowego, składający się z etapów wartościowo-motywacyjnego, treściowo-procesowego i refleksyjno-korekcyjnego, których wynikiem staje się synteza wiedzy ekonomicznej i umiejętności praktycznych przy zarządzaniu uczelnią w szybko zmieniających się warunkach rynkowych, mająca na względzie zapewnienie konkurencyjności szkolnictwa⁸.

Część podstawowa. Gra w szkoleniu przyszłych menedżerów oświaty

Mimo różnorodności form nauczania poprzez grę, przy organizowaniu i przeprowadzaniu jakiegokolwiek z nich należy przestrzegać następujących zasad:

- jednolity charakter imitacji sfery zawodowej: gra ma posiadać ogólny wątek lub zasadniczy temat; temat ustala podstawę działalności, której struktura i przebieg podlega naśladowaniu w grze;
- problemowość nauczania: cele szkolenia zawodowego i społecznego zostaną osiągnięte, jeśli przyszli menedżerowie oświaty opanują różne sposoby rozwiązywania problemów zarówno w działalności zawodowej, jak i w dziedzinie współdziałania społecznego; właśnie dzięki formom nauczania poprzez grę odbywa się kształtowanie alternatywnych sposobów rozwiązywania problemów w procesie aktywnego poszukiwania;
- skierowanie ku samoorganizacji: uczestnicy w grze natrafiają na konkretne sytuacje, każdy z nich ma własny punkt widzenia; uczestnicy mogą mieć

⁷ T. Burlajenko, *Treść i struktura kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty jako wymóg czasu. Teoria oraz metodyka zarządzania oświatą*, http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/tmuo/2011_7/2.pdf [dostęp: 7.02.2011].

⁸ Т.І. Бурлаєнко, *Формування економічної компетентності менеджерів освіти як необхідна вимога часу*, International scientific-practical conference of teachers and psychologists, materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress. Geneva (Switzerland), the 27th of November 2014, Geneva 2014, s. 7–18.

różne światopoglądy i wyobrażenia konceptualne, nastawienia społeczne; żeby zorganizować ich działania w jednolitą działalność komunikatywną, trzeba ustalić kierunki działań uczestników, skierować ich refleksje i analizę na kolektywną samoorganizację, na skuteczne stosunki wzajemne;

- zabezpieczenie metodologiczne: w warunkach intensywności i wielofunkcyjności współdziałania w grze powstają sytuacje, w których sami uczestnicy nie znają niezbędnych do rozwiązania zagadnienia sposobów pracy, myślenia i działania; dla takich przypadków przewidziana jest specjalna służba zabezpieczenia metodologicznego, która skierowuje działalność uczestników na aktywne poszukiwanie i twórcze opracowanie sposobów podjęcia decyzji;
- zabezpieczenie psychologiczne: formom nauczania poprzez grę towarzyszą różne sytuacje, których wpływ należy konieczne uwzględniać w ciągu całej gry; w tym celu w grach został przewidziany zespół badań, które mają być przeprowadzane przez służbę psychologiczną celem utrzymania pozytywnego klimatu psychologicznego wśród uczestników gry;
- zabezpieczenie techniczne: w celu podniesienia wartości znaczeniowej działalności uczestników gry i osiągnięcia realnych wyników zachodzi potrzeba stosowania środków technicznych.

Studiując dyscypliny ekonomiczne za pomocą form nauczania poprzez grę, przyszli menedżerowie oświaty potrafią lepiej zrozumieć procesy zarządzania oświatą w ramach realnych wydarzeń. Dzięki temu rozwijają logiczne rozumienie rzeczywistości, kształtują się umiejętności poszukiwania odpowiedniej informacji, analizy i oceny faktów oraz opracowania alternatyw, koniecznych do rozstrzygnięcia problemów i podjęcia decyzji.

Podczas gry, przy omówieniu lub dyskusji z kolegami zostają wypracowane nawyki i umiejętności skutecznej komunikacji międzyosobowej i grupowej. To odbywa się w trakcie rozwiązywania zagadnień i wspierania uczestników grupy. Dzięki grze u przyszłych menedżerów oświaty kształtuje się jedna z przodujących cech – zdolność brania odpowiedzialności za podjętą decyzję. Formy nauczania poprzez grę pozwalają przyszłym menedżerom oświaty opanować zespół umiejętności, nawyków i właściwości, składających się na kompetencję ekonomiczną, w szczególności:

- wykazywanie cech lidera, niezbędnych w kontaktach z podwładnymi;
- orientowanie się w sytuacjach konfliktowych i prawidłowe ich rozwiązywanie;
- zdobywanie i opracowywanie niezbędnych informacji, dokonywanie oceny, porównywanie, uzupełnianie i przyswajanie informacji;
- podejmowanie decyzji w sytuacjach poprzednionio ustalonych, niestandardowych;
- zarządzanie własnym czasem, rozdzielanie pracy pomiędzy podwładnymi, stwarzanie warunków do wolnej twórczości, unikanie zbędnych upoważnień, niezwłoczne podejmowanie zarządzających decyzji organizacyjnych;

- wykazywanie zdolności do zarządzania biznesem, przedsiębiorczości, ustalanie celów perspektywicznych, korzystanie ze sprzyjających okoliczności, zmiana bądź reorganizacja w odpowiednim czasie struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, organizacji, spółki itp.;
- krytyczna ocena konsekwencji własnych decyzji, wyciąganie wniosków z własnych pomyłek;
- przyjmowanie krytyki pod swoim adresem, przy zarządzaniu niezłomne wytrzymywanie wszelkich sytuacji stresowych.

Formy zajęć w grze edukacyjnej pozwalają na integrowanie wiadomości z licznych dyscyplin nauczania i stosowanie ich w praktyce. Dzięki temu studenci zaczynają rozumieć, że problemy, z którymi w praktyce ma do czynienia menedżer oświaty, nie są wyjątkowe dla jednej organizacji, i dlatego mają możliwość rozwijać w sobie bardziej zawodowe podejście do zarządzania zakładem oświatowym.

Nauczanie w formie gry nie jest zwykłym włączeniem sytuacji problemowych do procesu nauki, lecz przede wszystkim wspólną pracą twórczą wykładowcy i studentów. W toku gry ma znaczenie nie tylko zwykłe rozpatrzenie materiału statystycznego i ustalenie problemu, konieczne jest uświadomienie celu gry, wzbudzenie zaangażowania, studenci mają wyczuć złożoność problemu i praktyczną wartość jego rozwiązania. Swoją działalność wykładowca zaczyna od przygotowania metodycznego opracowania gry.

Przy opracowaniu gry edukacyjnej proces nauczania ma być przedstawiony jako jednolity system, którego ostatecznym celem jest rozwiązanie zasadniczych zadań nauczania:

- Jaki ma być przyszły menedżer oświaty w grze?
- Jakie wiadomości powinien on otrzymać?
- Jakie umiejętności i sprawności powinien zdobyć?
- Jakie cechy ma rozwijać przyszły menedżer oświaty?

To znaczy, że chodzi o kształtowanie kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty jako celu nauczania.

Gry edukacyjne mogą być wybudowane w różny sposób: albo każdy grający przed grą otrzymuje dokładne instrukcje, albo każdemu zostaje udzielony tylko przybliżony wykaz tego, co należy zrobić. Zależnie od rodzaju gry edukacyjnej zostaje opracowywany opis planu przeprowadzenia gry. W planie z reguły mają być uwzględnione następujące elementy obowiązkowe:

- cel i zadania gry;
- dziedzina stosowania gry, na kogo jest rozliczona;
- obiekt imitowania oraz ucieleśnienie, które zostaje osiągnięte w wyniku gry;
- zestaw roli i funkcji graczy;
- sedno sytuacji problemowej (konfliktowej);
- reguły i warunki gry, jej zabezpieczenie dokumentalne;
- system ocen do gry.

Stworzenie nowych form nauczania poprzez grę jest procesem bardzo skomplikowanym, pracochłonnym i kosztownym. Natomiast adaptacja gry – to sprawa bardziej prosta i tania, ale wymagająca od wykładowcy wysokiego mistrzostwa pedagogicznego, twórczego podejścia i prawdziwego profesjonalizmu. Dla osiągnięcia celu ma on dokonać metodycznego opracowania gry edukacyjnej.

Opracowanie metodyczne składa się z dwóch części: pierwszą część stanowią polecenia dla wykładowcy dotyczące nastawienia i przeprowadzenia gry, natomiast część druga jest dla studentów jako bezpośrednich uczestników gry.

Przygotowanie i przeprowadzenie gry wymaga od wykładowcy nie tylko zawodowej znajomości dyscypliny, ale i poczucia taktu pedagogicznego, umiejętności i nabytej sprawności. Najbardziej skomplikowaną częścią gry jest jej przeprowadzenie jako systemu „samowystarczającego” – w taki sposób, żeby zarządzanie grą dokonywane przez wykładowcę nie było widoczne, a gra toczyła się niby sama, „na własną rękę”. Przecież główną rolą wykładowcy jest występowanie w charakterze i reżysera, i aktora, i wykwalifikowanego pomocnika studentów.

Wykładowca powinien mieć do dyspozycji kilka wariantów rozwiązania sytuacji problemowej, lecz pokazać studentom te warianty wykładowca może dopiero po przeprowadzeniu gry. Po jej ukończeniu, kiedy uczestnicy gry dołożyli wszelkich sił, aby rozwiązać sytuację problemową, wykładowca może wskazać rozwiązanie wzorcowe. Mistrzostwo wykładowcy polega właśnie na tym, żeby przedstawić tę informację w najbardziej odpowiednim momencie, w odpowiedniej formie i odpowiednim wykonawcom. Tylko wtedy będzie skutecznie spełniony warunek problemowości nauczania i maksymalnie wykorzystane zdolności przyszłych menedżerów oświaty. Zadanie wykładowcy polega na tym, by w warunkach konkretnej sytuacji problemowej przedstawić algorytm wyboru prawidłowego rozwiązania. Podczas gry studenci mają odczuwać potrzebę znajomości nie tylko dyscypliny, której dotyczy przeprowadzana gra, ale i przedmiotów pokrewnych.

Z reguły przyszli menedżerowie oświaty, wspierając się doświadczeniem, stwarzają model improwizowany, natomiast wykładowca ma własny model. Kombinowanie tych dwóch modeli też stwarza uczucie czegoś nowego, daje wyczucie gry. Przecież w procesie gry nie można absolutnie wszystkiego przewidzieć i obliczyć. A jeżeli grę formalizować, to nie będzie żadnej improwizacji, poznania nowego, nie będzie twórczości.

Ważnym zadaniem dla wykładowcy jest wybór zadania problemowego oraz określenie poziomu złożoności tego zadania. Poziom jest uwarunkowany strukturą i sednem problemu. Złożoność zadań poznawalnych zależy od systemu danych wyjściowych. Im więcej warunków, tym bardziej skomplikowane jest zadanie. Dlatego każda gra wymaga wielkiej ilości informacji podstawowych i uzupełniających. Prowadząc grę edukacyjną, wykładowca powinien bardzo uważnie obserwować przebieg dyskusji, która może się zawiązać podczas gry,

aby rzeczowa analiza konstrukcyjna nie przekształciła się w demagogię i kłótnię. Repliki, uwagi lub polecenia wykładowcy podczas gry (a studenci zwracają na nie pilną uwagę) mają być konkretne i obmyślane.

Prawdziwa dyskusja twórcza nie powstaje sama, należy ją organizować. Doświadczenie udowadnia, że tylko pod warunkiem aktywnego poszukiwania niezbędnej informacji, pracy z literaturą, omówienia ustalonych problemów, wiedza studentów staje się mocna i użyteczna. Na tym polega sedno nauczania poprzez grę: wiedza nie w imię wiedzy, lecz w celu rozwiązywania konkretnego zadania. Takie „przesuwanie” bodźców jest bardzo skuteczne i znacznie zwiększa poznawczą aktywność przyszłych menedżerów oświaty. W celu wzmożenia aktywności uczestników gry wykładowca powinien w pewnej chwili zadać pytania „prowokacyjne”, poprzednio opracować „specjalne” błędy, wносить do gry pewną „dramatyzację”.

Biorąc udział w grach edukacyjnych, przyszli menedżerowie oświaty zdobywają doświadczenie komunikacyjne, umiejętność aktywnej współpracy, umiejętność ścisłego i konstruktywnego mówienia itp. Dzięki grom edukacyjnym studenci przezwyciężają w sobie strach i stres przed wystąpieniem publicznym, uczą się poprawnie reagować i odpowiadać na wypowiedzi kolegów.

Za pomocą kolektywnej współpracy przy rozwiązywaniu problemów postawionych podczas gry, u studentów kształtują się takie właściwości, jak kolektywizm, zdolność do współpracy, do prawidłowego oceniania siebie i innych graczy, umiejętność rozumienia innych, itp.

Po przeprowadzeniu analizy przewag form nauczania poprzez grę przy kształtowaniu zawodowych cech studentów opracowaliśmy algorytm stosowania gry jako metodyki w szkoleniu przyszłych menedżerów oświaty, jako części składowej zawodowego szkolenia przyszłych menedżerów oświaty (tablica 1).

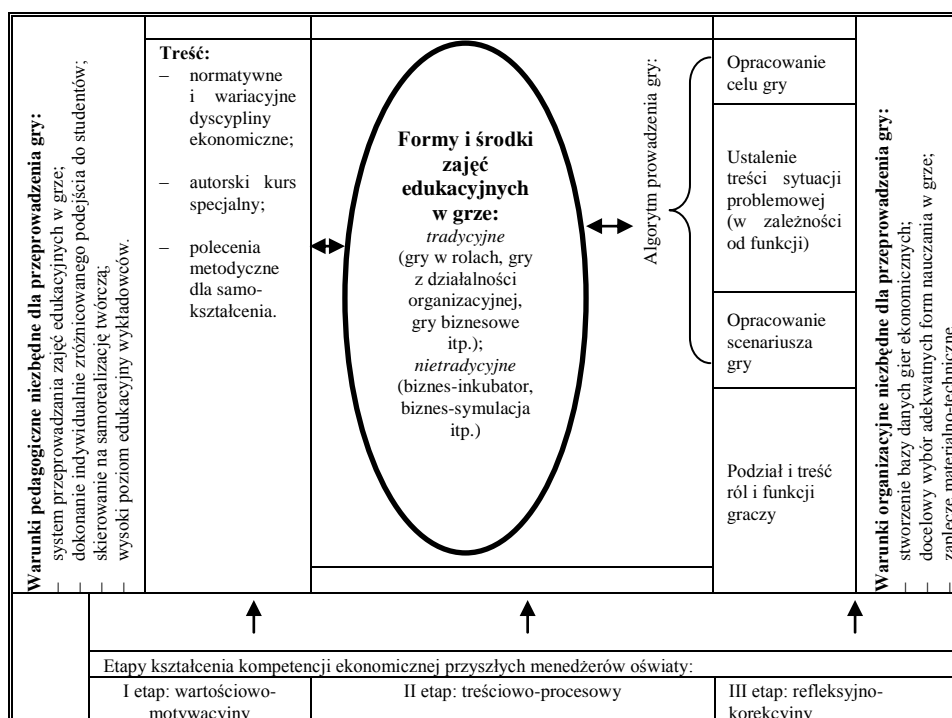
Stosując tę lub inną formę nauczania poprzez grę, wykładowca ma rozumieć, że podczas gry powstają pewne trudności. Dotyczą one z reguły przebiegu gry, wyboru jej uczestników, a także mają miejsce w przypadku, kiedy do gry włączono zbyt dużo czynników i wtedy studentom po prostu nie wystarcza znajomości przedmiotu. Wtedy wyprowadzić grupę na właściwe rozwiązanie strategiczne musi sam wykładowca. W toku gry należy dołożyć starań, aby przyszli menedżerowie oświaty ponosili odpowiedzialność za podjętą przez nich decyzję. W tym celu stosowane zostają zachęty moralne: ustalenie zwycięzców gry, najlepszych wykonawców roli, odznaczanie nagrodą za niestandardowe myślenie, itp.

Wykładowca ma przekonać studentów, że zawsze (zarówno w grze, jak i w życiu) wygryają tylko ci, którzy pracują, doprowadzając sprawę do końca, szukając sposobów rozwiązania problemów, a nie stwarzając je.

Stosując formy nauki poprzez grę, wykładowca ma uwzględniać czas i trwałość ich przeprowadzenia. Jeżeli gra jest rozliczona na dłuższy czas, ważną rolę odgrywa wówczas prawidłowa organizacja odpoczynku studentów. Czasem należy to robić w sposób przymusowy, zarządzając przerwę, zjedzenie obiadu

we właściwym czasie, zrobienie ćwiczeń gimnastycznych itp. Odpoczynek ma wielkie znaczenie, ponieważ w przeciwnym razie zmęczenie może doprowadzić do umysłowego i emocyjnego przeładowania studentów i zmniejszenia skuteczności gry.

Tablica 1. Stosowanie gryw szkoleniu przyszłych menedżerów oświaty: „Krok po kroku – razem do sukcesu!”



Analizując treść kwestionariuszy, można otrzymać dobry materiał do dalszego udoskonalenia metodyki gry, rozumienia psychologii przyszłych menedżerów oświaty oraz zwrócić uwagę na warunki kształtowania ich kompetencji ekonomicznej.

Naszym zdaniem skuteczność gry polega na prawidłowym rozumieniu przez przyszłych menedżerów oświaty ich działalności zawodowej. Właśnie to przybliży uczestnika gry do rozumienia tezy „Gra – to próba życia!”.

Wnioski

Formy nauczania w grze pozwalają przyszłym menedżerom oświaty opanować zespół umiejętności i sprawności oraz ukształtować cechy osobowościowe, składające się na kompetencję ekonomiczną: zdolność do wykazywania cech

lidera niezbędnych w obcowaniu z podwładnymi; orientacja w sytuacjach konfliktowych i umiejętność ich prawidłowego rozwiązania; umiejętność pozyskiwania i opracowywania niezbędnych informacji, oszacowywania, porównywania, uzupełniania i przyswajania; zdolność podejmowania decyzji w sytuacjach nieustalonych, niestandardowych; umiejętność rozporządzania własnym czasem, rozdzielania pracy między podwładnymi, stwarzania warunków do swobodnej twórczości, umiejętność udzielania niezbędnych pełnomocnictw, niezwłocznego podejmowania organizacyjnych decyzji zarządczych. Kompetencje ekonomiczne to także cechy osoby zarządzającej, przedsiębiorczej, takie jak: umiejętność stawiania celów perspektywicznych, zdolność wykorzystania sprzyjających okoliczności, otwartość na wprowadzenie zmian organizacyjnych we właściwym momencie; umiejętność krytycznej oceny wobec konsekwencji własnych decyzji, uczenie się na podstawie własnych błędów; przyjmowanie krytyki, odporność na wszelkie sytuacje stresowe przy zarządzaniu.

Formy gry zastosowane podczas zajęć edukacyjnych umożliwiają integrowanie wiedzy z wielu dyscyplin i jej zastosowanie w praktyce. Dzięki temu studenci zaczynają rozumieć, że problemy, z którymi w praktyce spotyka się menedżer oświaty, nie są wyjątkowe dla jednej organizacji, dlatego mają możliwość rozwijać w sobie bardziej zawodowe podejście do zarządzania uczelnią.

Bibliografia

- Арутюнов Ю.С., *О классификации методов активного обучения*, [w:] *V Межведомственная школа – семинар по активным методам обучения „Применение АМО в учебном процессе”*, Рига 1983.
- Захарова І.О., *Використання активних методів в умовах диференційованого навчання*, Проблеми Освіти, Київ 1998.
- Ковальчук Г.О., *Активізація навчання в економічній освіті*, Київ 1999.
- Лернер И.Я., *Дидактические основы методов обучения*, Москва 1981.
- Трайнев В.А., Трайнев И.В., *Учебное пособие*, Москва 2009.
- Шпак О.Т., *Вчитель у системі економічного виховання*, Дрогобич 2012.
- Burłajenko T. *Treść i struktura kompetencji ekonomicznej przyszłych menedżerów oświaty jako wymóg czasu. Teoria oraz metodyka zarządzania oświatą*, http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/2.pdf, [dostęp: 7.02.2011].
- Бурлаєнко Т.І., *Формування економічної компетентності менеджерів освіти як необхідна вимога часу*. International scientific-practical conference of teachers and psychologists, materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress. Geneva (Switzerland), the 27th of November 2014, Geneva 2014.

Summary

Forms of education in formation of economic competence of future managers of education

In the article was elucidated the topical problem of using game in training managers of education that represent the process of forming economical competence in future managers of education using learning games that help the future specialists to gain experience of communication, active cooperation, the skill of condense and constructive speaking, assessing themselves and others, understanding others.

This article deals with the problem of formation of economic competency of the future managers using game forms of education. In the work was realized an analysis of literary sources and on its base was presented the author's interpretation of the notions "manager of education", "economic competence of the manager of education", "formation of economic competence of the future manager of education"; there was elaborated complex of abilities, skills and qualities that form economic competence of the future manager of education; there was defined the content of game technologies that is necessary for forming economic competence of the manager of education.

There was revealed the meaning of game forms of learning in the formation of economic competence of the future managers of education. In the article was presented an algorithm of using game in training the managers of education that represents the process of formation of professional skills in the future managers of education using learning games.

Natalia KLOKAR

Розвиток професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації

Słowa kluczowe: Rozwój kompetencji zawodowych szefów lokalnych władz oświatowych, współpraca między rządem, sferą edukacji i społeczeństwem w zakresie decentralizacji.

Keywords: the heads of local education authorities, professional competence (key, basic and specific competence), advantages of non-formal and informal education, to develop state and public administration of education.

В умовах значних суспільно-політичних та соціально-економічних змін в Україні особливо гострою є проблема формування та розвитку кадрового потенціалу державних службовців галузі освіти, які покликані забезпечувати реалізацію державної політики в галузі, європейський вектор її розвитку. Успіх справи напряду залежить від рівня професійної компетентності освітянських керівників усіх рівнів.

Освіта з її потужним інформаційним, просвітницьким та навчальним потенціалом відіграє важливу роль у здійсненні демократичних перетворень у державі, формуванні громадянського суспільства. Керівники місцевих органів управління освітою (далі – керівники МОУО), як державні службовці, покликані забезпечувати реальний процес децентралізації влади у галузі освіти на місцевому рівні, бути компетентними у вирішенні актуальних питань функціонування і розвитку галузі в умовах трансформаційних змін.

Стаття 4 Закону України «Про державну службу» проголошує основні принципи, з дотриманням яких здійснюється державна служба: верховенства права, законності, професіоналізму, патріотизму, доброчесності, ефективності, забезпечення рівного доступу до державної служби, політичної неупередженості, прозорості, стабільності. В умовах сьогодення принцип професіоналізму є одним із пріоритетних для керівників МОУО, оскільки

передбачає компетентне, об'єктивне і неупереджене виконання посадових обов'язків, постійне підвищення державним службовцем рівня своєї професійної компетентності, вільне володіння державною мовою і, за потреби, регіональною мовою або мовою національних меншин, визначеною відповідно до Закону¹.

З огляду на поставлені вимоги, особливого значення набувають наукові пошуки, присвячені дослідженню питання розвитку професійних компетентностей керівників МОУО.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному осмисленні проблеми професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації влади, виробленні практичних рекомендацій щодо шляхів розвитку визначених компетентностей. Відповідно до мети окреслено такі завдання:

- з'ясувати сутність основних понять дослідження (ключові, базові, спеціальні (специфічні) компетентності та представити результати експериментального дослідження щодо складових професійних компетентностей керівників МОУО;
- розкрити шляхи співпраці освіти і громади в умовах децентралізації влади;
- обґрунтувати важливість використання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти у розвитку професійних компетентностей керівників МОУО, сучасних форм підтримки такого розвитку.

Результати дослідження

Процеси формування та розвитку демократичного суспільства в Україні неможливі без якісних змін на рівні управління всіма галузями, в тому числі – освітою. Професіоналізм державних службовців у освіті є ключовим у вирішенні багатьох питань децентралізації влади, зокрема – забезпеченні якості освіти всіх жителів району (міста), села чи територіальної громади, що може зреалізуватися лише за умови тісної співпраці влади, освіти і громади. Ці підходи закладено у проекті Закону України «Про освіту», а також у Законах України «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про добровільне об'єднання територіальних громад», якими визначено права та обов'язки місцевих громад щодо забезпечення якості життя населення ввірених їм територій, в тому числі – створення умов рівного доступу до якісної освіти всім громадянам, незалежно від місця їхнього проживання.

¹ Закон України «Про державну службу» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 4. – С. 43.

У Національній доктрині розвитку освіти України йдеться про модернізацію управління освітою, в т.ч. підкреслюється необхідність підвищення компетентності управлінських кадрів². Професійну компетентність розуміємо як професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до якісного виконання завдань і обов'язків, що передбачено галузевими нормативно-правовими актами, а також посадовими інструкціями. Керівник МОУО – це менеджер, який займається активною розумовою діяльністю, щоденно вирішуючи численні питання функціонування галузі. У цьому сенсі варто звернутися до класика сучасного менеджменту Пітера Ф. Друкера, який описуючи роль менеджменту в кар'єрі і житті, наголошує на нових вимогах, що сьогодні постають перед кожним, хто займається розумовою працею:

1. Їм потрібно своєчасно знайти відповіді на такі питання. *Яке моє покликання? До чого у мене є задатки? Який мій стиль роботи?*
2. Їм потрібно знайти відповідь на питання: *де моє місце у житті?*
3. Їм потрібно знайти відповідь на питання: *який мій особистий внесок у справу організації?*
4. Їм потрібно навчитись брати на себе *відповідальність за налагодження взаємостосунків.*
5. Їм потрібно спланувати *другу половину свого життя*³.

Питання компетентностей досить ґрунтовно розкривається у роботах зарубіжних дослідників, зокрема М. Армстронга, К. Вудруфе, Р. Голлоба, П. Друкера, Р. Менсфілда, Ж. Паже, Дж. Равена, Г. Робертса, Д. Ройла, А. Фенхема та інших. Так, відомий дослідник теорії компетентності Дж. Равен зазначає, що мотивація є тією силою, що націлює особистість на дії: «Відповідна мотивація спонукає людей проявляти такі види компетентностей, як ініціатива, лідерство та ефективна робота у співпраці з іншими»⁴.

Компетентність, за визначенням М. Армстронга, поняття, що стосується людини і яке свідчить про аспекти поведінки, які стоять за компетентним виконанням робіт⁵.

Р. Голлоб, експерт Ради Європи з питань освіти вважає, що компетентність – це те, у чому людина добре обізнана, що формує основу особистості. Тобто, що людина знає і розуміє; які навички дозволяють людині використовувати її знання; усвідомлення та сприйняття знань

² Електронний ресурс: Національна доктрина розвитку освіти України/zakon.rada.gov.ua

³ Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.:Пер. с англ.: учебное пособие. – М.: Вильямс, 2002. – С. 104.

⁴ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ пер. с англ. – М., «Когито – Центр», 2002. – С. 39.

⁵ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е издание/ перев.с англ. под. ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2004. – С. 30.

і навичок, які має людина, і як результат – готовність використовувати їх із впевненістю та відповідальністю⁶.

У процесі дослідження проблеми професійного розвитку керівників МОУО, які є державними службовцями, нами проаналізовано роботи українських вчених з питань розвитку професіоналізму державних службовців. Здійснений огляд сучасних вітчизняних наукових праць засвідчує, що дослідники (В. Авер'янов, В. Гриненко, В. Дзвінчук, С. Калашнікова, В. Князєв, Т. Кошова, В. Луговий, О. Мельников, І. Нинюк, Н. Нижник, О. Оболенський, В. Олуйко, Н. Протасова, М. Рудакевич, В. Сорока, П. Цегольник та інші) розглядають широкий спектр питань підготовки і професійного розвитку управлінців для державної служби. Зокрема, В. Князєв, розкриваючи питання філософсько-методологічних засад державно – управлінських рішень, справедливо вважає, що «центральною фактором у процесах управління завжди є людський фактор. Професіоналізм (відповідна професійна підготовка, постійна обізнаність зі станом справ, великий досвід у відповідній сфері управління), активність, ініціативність та працьовитість – ось далеко не повний набір параметрів та проявів цього фактора»⁷.

Актуальними для нашого дослідження є роботи вітчизняних науковців, які розглядають специфіку професійної підготовки та розвитку керівників закладів освіти (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Жерносець, Л. Карамушка, Л. Калініна, Ю. Лопушинський, В. Луначек, В. Маслов, О. Овчарук, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.), оскільки професійна діяльність керівників МОУО тісно пов'язана з роботою директорів шкіл та їхніх заступників і має багато спільного в організаційно-адміністративних, фінансово-економічних, інформаційно-аналітичних, планово-прогностичних, соціальних, контрольно-діагностичних, інноваційних питаннях функціонування системи і закладів освіти.

Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел і нормативних документів дає підстави зробити висновок, що модель професійного розвитку керівників МОУО є інтегрований і збалансований набір трьох видів компетентностей: ключової, базової, спеціальної (специфічної), які функціонують як єдине ціле, інтегруючись та доповнюючи одна одну і реалізуються через класичні (планування, організація, мотивація, контроль) та інноваційні (інформаційно-аналітична, планово-прогностична, консультативна, рефлексивно – аналітична, представницька, політико – дипломатична, менеджерська) функції управління галуззю.

⁶ Електронний ресурс: TheDevelopmentofDemocracyCompetenceinUkraine/phzh.ch/en/IPE/.

⁷ Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : монографія / за ред. В.М. Князева; кол. авт.: В.М. Князєв, І.Ф. Надольний, М.І. Мельник та ін. – К.: Вид-во НАДУ: Міленіум, 2003. – С. 162.

Експериментальне вивчення та визначення базових і спеціальних (специфічних) професійних компетентностей керівників МОУО, шляхи їх розвитку проводилось у період 2014–2016 рр. із залученням керівників МОУО Київської та Одеської областей, а також керівників МОУО – слухачів курсів підвищення кваліфікації, які навчалися в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів дослідження.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження (цілеспрямоване педагогічне спостереження за професійною діяльністю керівників МОУО, анкетування, тестування, бесіди, дискусія, обговорення, захист проєктів, аналіз змісту портфоліо, експертна оцінка та самооцінка контрольних та експериментальних груп) показує, що 84% керівників МОУО, які були учасниками експериментальних груп і пройшли відповідне навчання переконані, що запорукою успішної професійної діяльності керівника є інтегративна єдність ключових, базових і специфічних компетентностей. Із них – 73% вважають, що спеціальні управлінські компетентності є домінуючими. Серед ключових компетентностей на першому місці – громадянські (82% респондентів), що є результатом навчання керівників МОУО за програмою швейцарсько-українського проєкту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні». У контрольних групах більшість керівників МОУО (51%) вважають головними базові і спеціальні (специфічні) компетентності. Домінуючими, на їхню думку, є управлінські (43%).

Аналіз отриманих результатів експериментального дослідження, а також врахування напрацювань українських і зарубіжних вчених, дає змогу доповнити ключову складову, а також визначити компоненти базової і спеціальної (специфічної) компетентностей керівників МОУО.

Для опису сутнісних характеристик ключової компетентності керівника МОУО нами взято за основу вісім груп (domains) ключових компетентностей, поданих у робочій програмі Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система», кожна з яких вміщує визначення та перелік відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). До переліку ключових компетентностей належать:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземною мовою;
- математичні знання та базові знання науки і технології;
- компетентність у цифрових технологіях;
- навчання навчатись;
- міжособистісна і громадянська компетентність;
- підприємництво;

— культурне вираження⁸.

Аналіз складових ключової компетентності дозволяє зробити висновок, що вона об'єднує особистісні характеристики, знання і вміння, які мають практичне значення в ХХІ ст. для будь-якої професійної діяльності, в т.ч. і керівників МОУО та є важливими для розвитку їхніх базових і спеціальних (специфічних) компетентностей, які логічно інтегруються у зміст ключових понять. Вважаємо за можливе доповнити ключову компетентність окремими складовими, як от:

- соціокультурна – здатність враховувати культурно – історичний досвід населення відповідних територій та реалізовувати соціологічні, аксіологічні, андрагогічні, інноваційні принципи в роботі як з педагогічним і управлінським персоналом, так і з окремими групами населення (окремими громадянами);
- соціально – економічна – знання особливостей соціально – економічного стану та перспектив розвитку територій, умов та якості життя населення, стану соціального забезпечення різних категорій жителів, основних проблем і викликів та здатність правильно використовувати таку інформацію в професійній діяльності;
- комунікативна – вміння спілкуватися, знаходити порозуміння, запобігати конфліктам та вчасно їх вирішувати, встановлювати зв'язки і підтримувати контакти з громадами та громадськими організаціями, налагоджувати партнерські стосунки зі спонсорами і меценатами, ефективно взаємодіяти з органами влади різних рівнів з метою вирішення питань функціонування та розвитку освітньої системи району (міста);
- правова – знання законодавства України, міжнародних правових актів з питань прав і свобод людини, в т.ч. дитини, трудового законодавства;
- психологічна – здатність до толерантної взаємодії у соціумі, формування позитивного клімату в колективах, соціальної діяльності, мотивування та стимулювання до встановлення контактів професійної та особистісної взаємодії;
- особистісна – рефлексія сильних і слабких сторін своєї особистості, характеру, сприйняття себе, свого «Я», здатність до удосконалення особистісних якостей;
- інформаційно-комунікаційна – усвідомлення важливості і необхідності використання сучасних ІКТ у професійній та повсякденній діяльності, знання і вміння використовувати ПК у професійній діяльності, процесі самоосвіти.

⁸ Електронний ресурс: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. L394. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Базова компетентність, що логічно впливає з ключової, відображає галузеву специфіку конкретної професійної діяльності та включає:

- знання вимог державної політики в галузі освіти;
- мотивацію до професійної діяльності;
- загальнопедагогічні знання, вміння та навички;
- дидактичні компетентності, що передбачають знання і використання класичних та інноваційних принципів і методів навчання, в т.ч. дорослих;
- освітнє і трудове законодавство;
- класичні та інноваційні технології навчально-виховного процесу;
- психологічні компетентності (знання вікової психології, конфліктології, здатність мотивувати колектив чи окремих осіб, підтримувати та супроводжувати їхній професійний розвиток, попереджувати професійний стрес та професійне «вигорання» тощо);
- рефлексія професійної діяльності;
- участь та підтримка міжнародної діяльності у галузі освіти.

Спеціальна(специфічна) управлінська компетентність містить складові, необхідні для професійної управлінської діяльності керівника МОУО. До них відносимо:

- загальноуправлінські компетентності, що розкривають закономірності та принципи управлінських процесів, зокрема у державній службі: принцип об'єктивності, принцип універсальності, випереджаючого стану в державному управлінні, принцип демократизму, принцип розподілу влади, принцип законності, принцип оптимізації управління, структурні принципи державного управління⁹.
- здатність організовувати діяльність відділу (управління) освіти, закладів освіти на реалізацію державної стратегії розвитку освіти відповідно до нормативно-правових документів галузі, вимог безпеки життєдіяльності та збереження здоров'я учасників навчально-виховного процесу, матеріально-технічних і фінансових можливостей навчальних закладів, установ;
- основи теорії та практики управління і розвитку людських ресурсів;
- компетентності у галузі освітнього менеджменту, що розглядаємо як володіння професійною майстерністю з використанням найбільш ефективних принципів управління; доброзичливість, чуйність і турбота про людей, що гармонійно поєднуються з вимогливістю і відповідальністю та дають можливість відійти від жорсткого адміністрування та авторитаризму;

⁹ Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : монографія / за ред. В.М. Князева; кол. авт.: В.М. Князев, І.Ф. Надольний, М.І. Мельник та ін. – К.: Вид-во НАДУ: Міленіум, 2003. – С. 162.

- правова компетентність, що передбачає глибоке знання законів України, якими регламентується функціонування галузі освіти, в т.ч. відділів (управлінь) освіти, трудового законодавства, міжнародних правових актів щодо прав і свобод дітей тощо;
- фінансово – економічна компетентність, що проявляються у розумінні бюджетного процесу в цілому і в галузі освіти зокрема, підготовці та поданні кошторису, плануванні видатків на захищені та незахищені статті бюджету, позабюджетні джерела надходжень, роботі з депутатськими комісіями, окремими депутатами щодо затвердження необхідної суми бюджетних призначень на освіту району (міста) тощо, знанні та практичному використанні поняття «економіка освіти»;
- лідерські компетентності як єдність мотиваційних, когнітивних, предметних і поведінкових компетенцій, що забезпечують якісну реалізацію лідерського потенціалу особистості керівника МОУО;
- здатність керівника сформувати команду однодумців з метою перетворення відділу освіти в лідера освітніх змін, що спрямовані на забезпечення якості освіти, створення достойних умов праці персоналу закладів та установ. «Лідер змін розглядає кожну зміну як нову сприятливу можливість. Лідер змін цілеспрямовано шукає корисні для себе зміни і знає, як зробити їх максимально ефективними для зовнішньої і внутрішньої діяльності організації»¹⁰;
- забезпечення умов професійного розвитку управлінських та педагогічних кадрів системи освіти району (міста);
- вміння переконувати і вирішувати питання, вести діалог, брати участь у дискусії, здатність до публічного виступу;
- тайм – менеджмент як мистецтво управління часом, що дає можливість визначати оптимальну структуру його розподілу, ефективно використовувати як свій часовий ресурс, так і час підлеглих, розставляти пріоритети при розподілі часу на виконання тих чи інших завдань, контролювати виконання поставлених завдань як у якісному, так і часовому вимірі;
- здатність організовувати впровадження сучасних ІКТ у професійній діяльності керівних та педагогічних кадрів галузі, відділу (управління) освіти, ведення електронного документообігу, створення та підтримки сайтів, автоматизованої системи управління (АСУ), що забезпечує ефективне управління функціонуванням і розвитком освітньої системи, збір та опрацювання даних, інформаційних матеріалів;
- знання сучасних технологій навчання та ефективність їх використання у навчально-виховному процесі, професійному розвитку педагогічного персоналу, керівників закладів освіти;

¹⁰ Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.: Пер. с англ.: учебное пособие. – М.: Вильямс, 2002. – С. 104.

- вміння представляти та лобіювати інтереси галузі освіти на всіх рівнях, формувати позитивний імідж системи;
- проведення системного моніторингу стану функціонування освітньої системи і закладів освіти району (міста), прогнозування перспектив розвитку;
- налагодження та підтримка ділових контактів з освітніми організаціями, установами, фондами;
- рефлексія управлінської діяльності.

З огляду на важливість вирішення завдань модернізації освітньої галузі, що здійснюється в умовах децентралізації влади в Україні, особливого значення набувають такі професійні компетентності керівників МОУО як вміння налагоджувати ефективну взаємодію влади, освіти і громади району (міста), кожного села і селища, об'єднаних територіальних громад в інтересах жителів відповідних територій.

У цьому сенсі концептуальним, на думку В. Крижко та І. Мамаєва, є питання визначення цілей освітньої системи. Тут можливі різні підходи з боку держави, суспільства, громадськості та різних організацій.

Для одних освітня система – це механізм збільшення суспільної продуктивності, для інших – це змога згуртувати націю.

Інші розуміють систему як засіб сприяння соціальним змінам, другі прагнуть, щоб освітні системи забезпечили політичну стабільність, їхні супротивники вважають такі думки надто утилітарними й вважають, що освітні системи забезпечують головне право людини – право на освіту¹¹.

Зважаючи на складність і суперечливість суспільно – політичних процесів у країні, розуміємо, що керівник освітньої галузі району (міста) має виступати як державний службовець, який вміє вислуховувати різні позиції і точки зору як представників влади, так і політичних партій, громадських організацій, переконувати їх у важливості вирішення тих чи інших завдань задля успішного функціонування системи освіти, забезпечуючи тим самим реалізацію завдань державної політики в галузі. Розуміння необхідності такої взаємодії спонукає керівників МОУО до активних дій, зокрема залучення директорів шкіл та вчителів до навчання за програмами розвитку громадянських компетентностей, оволодіння відповідними методиками, що забезпечують ефективність навчання і виховання дітей та молоді у суспільстві, що змінюється.

Результати досліджень, проведених з групами керівників МОУО, які проходили навчання за програмою швейцарсько-українського проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» показали, що процес формування демократичного громадянства є пріоритетом для керівників відділів (управлінь) освіти, а також засвідчили їхню готовність до

¹¹ Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєв. – К.: Освіта України, 2005. – С. 68.

активізації роботи у цього напрямку. Школа сьогодні, на думку керівників МОУО, повинна активно переходити до демократичного врядування, що ґрунтується на таких цінностях, як права і свободи людини, розширення можливостей і залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до спільного ухвалення всіх важливих рішень у закладі освіти.

Особливої цінності набувають питання навчання критичному і самостійному мисленню дітей і молоді, що сприяє їхній адаптації у доросле життя та формуванню активної громадянської позиції. На переконання керівників МОУО саме співпраця відділів (управлінь) освіти РДА (міськвиконкомів), закладів освіти з громадськими організаціями є запорукою успішної реалізації завдань громадянської освіти, оскільки соціально активні й успішні громадяни своїм прикладом демонструють молоді, що кожен громадянин повинен долучатися до справ, якими живе громада села чи міста, які має вирішувати все суспільство, поважати права і свободи інших громадян. А дорога до великих справ розпочинається з активної участі у шкільному житті. У зв'язку з цим, важливим є здатність керівників МОУО використовувати принципи управління, що безпосередньо пов'язані з людським фактором і сприяють вирішенню таких завдань:

- налагоджувати співпрацю, підтримувати та розвивати партнерські зв'язки владних структур, відділу (управління) освіти і громади різних рівнів з метою побудови демократичної моделі управління системою освіти району (міста), залучення громади до управління освітою;
- встановлювати робочі контакти з депутатами рад різних рівнів, у першу чергу – депутатами місцевих рад з метою забезпечення пріоритетності розвитку галузі освіти району (міста), в т.ч. вирішення питань фінансування галузі;
- розуміти необхідність формування та розвитку громадянського суспільства в Україні, що проявляється в активній громадянській позиції керівника. Його авторитет, що базується на результатах роботи, демократичному стилі управління дає можливість бути обраним депутатом місцевої ради, а звідси – безпосередньо впливати на вирішення питань забезпечення якості життя жителів громади, в т.ч. – якості освіти;
- розуміти роль рад та піклувальних рад закладів освіти у розвитку державно-громадського управління галуззю як ознаки сформованості громадянського суспільства та необхідності поступового переходу до громадсько-державного управління освітою;
- підтримувати ініціативних батьків, залучати батьківську громадськість до управління закладами освіти (узгодження режиму роботи навчального закладу, проведення екскурсій, учнівських інтелектуальних і творчих конкурсів, спортивних змагань, відзначення

- кращих за фахом педагогічних працівників тощо), включати представників батьківської громади до складу колегії відділу (управління освіти);
- сприяти формуванню дієздатного учнівського самоврядування району (міста), кожного закладу освіти, залучати активних учнів до вирішення актуальних питань життєдіяльності закладів освіти (розроблення та прийняття правил внутрішнього розпорядку, узгодження режиму харчування і чергування класів, проведення днів суспільно – корисної праці, графіка інтелектуальних і спортивних змагань, роботи секцій, клубів тощо).

Розвиток професійних компетентностей керівників МОУО процес безперервний, що передбачає пожиттєве навчання кожного. У сучасних умовах розвитку освіти і науки України актуальним є використання як традиційних, так й інноваційних форм навчання, ефективне поєднання формальної освіти (formal education), неформальної освіти (non-formal education) та інформальної освіти (informal education), що дає численні варіанти вибору форм і методів професійного розвитку керівника.

У межах дослідження для характеристики формальної, неформальної та інформальної освіти у контексті розвитку професійних компетентностей керівників МОУО нами взято за основу визначення Марка К. Смітта (2005) «Неформальна освіта: розмова, демократії та навчання».

Формальна освіта розглядається як ієрархічно та хронологічно структурована освітня система, за якою навчання здійснюється в офіційних освітніх закладах, таких як загальноосвітня школа, професійно-технічний навчальний заклад, коледж чи університет та здобувається за денною, заочною (дистанційною) й індивідуальними формами навчання. У нашому випадку – це навчання майбутнього чи працюючого керівника МОУО в Національній академії державного управління при Президентові України чи відповідне закордонне навчання за різними формами, планове проходження курсів підвищення кваліфікації у ДНЗ «Центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організацій» при обласних державних адміністраціях, участь у роботі так званих «шкіл резерву управлінських кадрів».

Термін «неформальна освіта» включає в себе будь-яке організоване навчання поза межами офіційно визнаних та спеціально визначених для цього закладів. Головною ознакою неформальної освіти є її добровільність і можливість широкого вибору курсів та програм, часу і терміну навчання. Неформальна освіта дорослих являє собою різноманітні, гнучкі за організацією форми навчання, які орієнтовані на конкретні потреби та інтереси тих, хто навчається.

Питання системного залучення керівників МОУО до різних форм неформальної освіти має стати пріоритетним для департаментів освіти

і науки обласних державних адміністрацій. У полі зору керівництва департаментів повинні бути не лише поточні питання, проведення різних за змістом оперативних нарад на виконання тих чи інших завдань центральної чи регіональної влади, а й постійне навчання керівників з метою розвитку їхніх професійних компетентностей. Зміст такого навчання повинен визначатися реальними потребами сьогодення як у галузі в цілому, так і окремих територій, категорій населення, оскільки від знання і вчасного вирішення нагальних питань функціонування освіти залежить забезпечення демократичних перетворень у державі та успішність реформ у галузі освіти кожного району і міста.

Програми навчання повинні складатися спільно з колективом керівників МОУО, що дасть можливість врахувати запити і потреби як сільських, так і міських територій, а також охопити коло актуальних проблем функціонування галузі, як от: «Підтримка створення та функціонування відділів освіти об'єднаних територіальних громад», «Організаційно – педагогічні засади створення базових навчальних закладів», «Шляхи взаємодії влади, освіти і громади в проведенні оптимізації мережі закладів освіти», « Роль учнівської і батьківської громади в управлінні освітньою системою району (міста)» та інші. Важливим є залучення провідних науковців, державних службовців, громадських діячів до проведення такого навчання.

Участь керівників МОУО в роботі асоціацій, консорціумів, громадських організацій є додатковим стимулом розвитку професійних компетентностей, збагачення життєвого і громадянського досвіду.

Під поняттям «інформальна освіта» розуміється процес набуття сукупності знань, цінностей, навичок, які є результатом взаємодії особистості з іншими людьми та суспільством в цілому, з професійними спільнотами чи об'єднаннями за інтересами, а також засобами масової інформації, Інтернет джерелами тощо. Все більшої популярності набирає різноманітне онлайн навчання з використанням таких платформ, як Coursera, EdEra, EdX, iTunesU, Khan Academy, Prometheus, Udemu та інших. Відеолекції найкращих викладачів провідних світових університетів, використання індивідуальних та групових форм навчання, інтерактивні тести для перевірки знань, форуми для обговорення ключових питань, проведення круглих столів тощо дають можливість успішно навчатися, використовуючи найбільш зручний час і найбільш зручне для слухача обладнання (комп'ютер, ноутбук, планшет, телефон) та отримувати сертифікат по завершенню навчання.

Незважаючи на відмінності між формальною, неформальною та інформальною освітою, спільним для них є використання сучасних активних та інтерактивних форм навчання, завдання яких реалізуються через колективну, групову та індивідуальну роботу (тренінг, коучинг,

диспут, ділова гра, рольові та управлінські ігри, дискусія, обговорення, проблемна ситуація, проектна діяльність, моделювання тощо), ефективність яких підтверджується результатами і позитивними відгуками тих, хто пройшов навчання.

Актуальним з точки зору гуманної педагогіки і принципів навчання дорослих є формування системи професійного супроводу та підтримки розвитку професійних компетентностей керівників МОУО. Серед найбільш поширених і ефективних форм є наставництво, як набір корисних поведінкових методів, що орієнтують особистість на довготривалий розвиток, а не лише на короткотермінові досягнення. Оскільки наставництво є добровільною, незалежною формою допомоги, яку надає досвідчений працівник іншому, менш досвідченому колезі в його устремліннях до розвитку, отриманні нових знань, формуванні цінностей, важливим є психологічна складова наставництва. Взаємна довіра і повага, доброзичливість і толерантність є запорукою успішної співпраці досвідченого і молодого колеги.

Значного поширення в Україні набуває інститут консультування у галузі освіти. Консультант (консультант – наставник) – високопрофесійний, досвідчений працівник, який здатен надавати підтримку та супроводжувати професійний розвиток як керівника МОУО, так і всього колективу відділу (управління) освіти. Професійне консультування дає можливість розкрити різні аспекти управлінської діяльності, як от: розроблення програми розвитку системи освіти району (міста), плану оптимізації мережі закладів освіти, питання підвищення професійного рівня персоналу відділу освіти, методичного кабінету, закладів освіти; надання освітніх послуг різним категоріям населення та оцінювання їх якості; аналіз потенціалу та визначення перспектив розвитку системи освіти району (міста), закладів освіти; допомога у побудові моделі управління освітою в соціально – економічних умовах розвитку конкретного регіону тощо.

Вивчення зарубіжного досвіду підтримки галузі освіти свідчить про ефективність використання методики «Criticalfriends» (критично налаштований друг), що широко практикується у Західній Європі, зокрема – у системі освіти Великої Британії та може використовуватись для підтримки професійного розвитку керівників МОУО. «Critical friends» – радник з розвитку, який є зовнішнім експертом по відношенню до колективу, особистості, ситуації. «Критично налаштований друг може бути людиною, якій довіряють, яка задає провокаційні питання, забезпечує даними, які будуть розглянуті з іншої від загальноприйнятої точки зору і, як друг, пропонує критичний аналіз роботи особистості. Критично налаштований друг не поспішає з висновками щодо представленої роботи та її результатів, які має конкретна людина чи група. Друг – це той, хто захищає здобутки і успіх виконаної роботи»¹².

¹² Коста А., Kallick В. Через призму критически настроенного друга / А. Коста, В. Kallick// Образовательное лидерство. – № 51 (2). 1993. – С. 49–51.

Використання інституту незалежного експерта, як однієї з форм підтримки професійного розвитку керівника МОУО, сприятиме об'єктивному та доброзичливому оцінюванню якості його роботи, налагодженню діалогу і співпраці, розвитку професійної рефлексії управлінця, а також конструктивній критиці, що має здійснюватись без упередженого ставлення і суб'єктивізму.

Висновки

Підбиваючи підсумки, можна стверджувати, що в умовах децентралізації влади в Україні, модернізація системи освіти, її перехід на новий термін і зміст навчання, розвиток державно – громадського управління освітою та поступовий перехід до громадсько-державної форми управління можливе лише за умови ефективного управління галуззю на місцях. Результативність виконання поставлених завдань напряму залежить від рівня сформованості професійних компетентностей керівників МОУО. Постійний професійний розвиток не лише в умовах формальної освіти, але і більш активне використання можливостей неформальної та інформальної освіти, посилення уваги департаментів освіти обласних державних адміністрацій до створення неформальних регіональних систем безперервної професійної освіти управлінців районного і міського рівнів, сприятиме забезпеченню ефективності регіонального управління за умови тісної взаємодії владних структур та громади різних рівнів. Подальших досліджень, на нашу думку, потребують питання підготовки резерву управлінських кадрів для галузі освіти, в тому числі – державних службовців, аксіологічні аспекти розвитку професійних компетентностей керівників, ролі і місця керівників МОУО у розвитку громадсько-державного управління в галузі тощо.

Література

- Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е издание / перев. с англ. под ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2004.
- Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : монографія / за ред. В.М. Князева; кол. авт.: В.М. Князев, І.Ф. Надольний, М.І. Мельник та ін. – К.: Вид-во НАДУ: Міленіум, 2003.
- Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.: Пер. с англ.: учебное пособие. – М.: Вильямс, 2002.
- Електронний ресурс: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

- Official Journal of the European Union L394.http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Електронний ресурс: Національна доктрина розвитку освіти України/zakon.rada.gov.ua
- Закон України «Про державну службу» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 4.
- Коста А., Kallick В. Через призму критически настроенного друга / А. Коста, В. Kallick// Образовательное лидерство. – № 51 (2). 1993.
- Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєв. – К.: Освіта України, 2005.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ пер. с англ. – М., «Когито – Центр», 2002.

Streszczenie

Rozwój kompetencji zawodowych kierowników lokalnych władz oświatowych w procesie decentralizacji

Demokratyczne zmiany i proces decentralizacji władzy na Ukrainie wymaga nowego, wyższego poziomu jakości pracy kierowników lokalnych władz oświatowych – osób z wysoko rozwiniętymi kompetencjami zawodowymi. Wykształcenie takich kompetencji zależy od uwarunkowań kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Szczególną uwagę należy zwrócić na określone kompetencje (wiedzę, umiejętności i zachowania), w celu utrzymania stałego kontaktu i utrzymywania dialogu z organizacjami publicznymi i rozwijania administracji państwowej oraz edukacji publicznej. Tekst jest opracowaniem zawierającym praktyczne porady oraz wskazania co do dalszej perspektywy badań naukowych.

Summary

The Development of Professional Competence of the Heads of the Local Education Authorities in the Process of Decentralization

Democratic changes, the process of decentralization of power in Ukraine needs a new qualitative level of the heads of local education authorities – a person with highly developed professional competence (key, basic and specific competence) for successful professional activity. Development of such competence depends on taking advantages of non-formal and informal education. Special attention must be paid to specific competence (knowledge, skills and behaviour) in order to maintain continuing contact and dialogue with public organizations and to develop state and public administration of education. Practical recommendations and perspective directions for further academic research are developed.

Nota o autorach

Olena ALEJNIKOWA	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Halina BEWZ	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Olena BONDARCZUK	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Tetiana BURLAJENKO	doc. dr, Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Tetiana GURZWA	mgr, Ługanski Uniwersytet Narodowy im. T. Szewczenki
Oksana HOMENIUK	doc. dr, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. P. Tyczyny
Maria JANUSZEWSKA-WARYCH	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Nadia JASZYN	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
Ludmyła KARAMUSZKA	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Julia KLIMENKO	doc. dr, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. P. Tyczyny
Natalia KOLIADA	prof. dr hab., Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. P. Tyczyny
Andrzej KOŁAKOWSKI	dr, Uniwersytet Gdański

Stanisław KORCZYŃSKI	dr hab., Akademia Humanistyczno- -Ekonomiczna w Łodzi
Dominik KUBICKI	dr hab. prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Marek KUCIAPÍŃSKI	dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim
Mykola KIRICZENKO	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Natalia KLOKAR	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Switłana LUPIJ	Narodowa Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie
Mirosław ŁAPOT	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Romana MICHAJLYSZYN	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
Wiktor OLIJNIK	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Olena OTICZ	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Anna PEKALA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Andrij PROKIP	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Zoja RJABOWA	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Tamara SOROCZAN	prof. dr hab., Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie

Maria STANISŁAWSKA	dr, Uniwersytet Menedżmentu Oświaty Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Julia STRELCZUK	mgr, Stowarzyszenie na rzecz Przezwyciężania Skutków Stresu w Kijowie
Marjana STREPKO	mgr, Lwowski Ukraiński Uniwersytet Katolicki
Joanna TOROWSKA	dr, Uniwersytet Jagielloński
Katarzyna ZALAS	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	dr, Publiczne Gimnazjum im. Jana Pawła II w Galewicach

Informacje dla autorów

Autorów nadsyłających teksty z zamiarem ich opublikowania w „Roczniku Polsko-Ukraińskim” prosimy o dostosowanie się do poniższych zasad.

Artykuły proszę sporządzić w edytorze MS Word (czcionka Times New Roman, wielkość 12, odstęp między wierszami 1,5, lewy margines 3,5 cm) oraz dostarczyć w formie wydrukowanej wraz z płytą lub przesłać pocztą elektroniczną na adres rocznik.ajd@gmail.com.

W czasopiśmie przyjęto zasadę sporządzania przypisów dolnych. Odsyłacz do przypisu w tekście głównym umieszczamy w górnym indeksie przed kropką kończącą zdanie (...²). Stosujemy zapis przecinkowy, czyli poszczególne elementy adresu bibliograficznego oddzielamy przecinkami.

Rozróżniamy zapisy:

- 1) pracy zwartej; np.: A. Artaud, *Teatr i jego sobowtór*, tłum. J. Błoński, Warszawa 1978, s. 78.
- 2) artykułu w czasopiśmie; np.: K. Jedynak, *Kilka uwag o wychowaniu poza szkołą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 4, s. 22.
- 3) artykułu w pracy zbiorowej; np.: J. Rozwadowski, *W kręgu tradycji kaszubskiej*, [w:] *Z zagadnień folkloru ziemi pomorskiej. Materiały z sesji, Gdańsk 22–24 maja 1997*, t. 1, red. C. Kobrzycki, T. Paculewicz, Gdańsk – Słupsk 1999, s. 29.
- 4) źródła archiwalnego; np.: Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: Oświata i opieka społeczna w Częstochowie (1918–1939), sygn. 255, k. 12.
- 5) zapis źródeł internetowych, np.: W. Modzelewski, *Z prawem na opak*, www.onet.pl, s. 2, stan z: 22.10.2008.

W tekście przypisów stosujemy skróty polskie: tamże, dz. cyt.; incipit tytułu występuje w przypadku przywołania więcej niż jednej pracy danego autora.

Artykuły przesłane do redakcji „Rocznika Polsko-Ukraińskiego” nie mogą być dłuższe niż $\frac{3}{4}$ arkusza wydawniczego.

Przesłany tekst powinien zawierać od 3 do 5 słów kluczowych w języku polskim i angielskim.

Do artykułu w języku polskim należy dołączyć krótkie streszczenie w języku angielskim (do 15 wierszy) łącznie z przetłumaczonym tytułem. Do artykułu w innym języku należy dołączyć krótkie streszczenie w języku polskim oraz angielskim (do 15 wierszy każde) łącznie z przetłumaczonym tytułem. Do tekstów w języku angielskim prosimy dołączyć tylko streszczenie w języku polskim, wraz z przetłumaczonym tytułem.

Artykuł przesłany do redakcji periodyku jest traktowany jako dzieło oryginalne. Jeżeli tekst został opublikowany wcześniej, Autor jest zobowiązany do podania wyczerpującej informacji na temat pierwotnego druku.

Prosimy o podanie czytelnych informacji na temat stopnia i tytułu naukowego, miejsca pracy, numeru telefonu, a także adresu prywatnego i poczty elektronicznej.

Redakcja „Rocznika Polsko-Ukraińskiego” zastrzega sobie prawo do ingerencji w nadesłane teksty (ewentualne zmiany będą konsultowane z Autorem). Artykuły zostaną opublikowane po uzyskaniu pozytywnych recenzji. Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, lecz nieopublikowanych na łamach rocznika.