

ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI

XIX

RADA NAUKOWA

Olena ALEYNIKOVA, 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

Mykoła O. KIRICZENKO, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Andrzej KOZERA, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Jurij LIANNOJ, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Sumach

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

Oleksandr SPIWAKOWSKI, Rada Najwyższa Ukrainy w Kijowie, deputowany;
profesor honorowy AJD

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

Wiktor A. GŁADUSZ, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Romuald GRZYBOWSKI, Uniwersytet Gdański

Justyna GULCZYŃSKA, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Igor KRIWOSZEJA, Uniwersytet Państwowy w Chersoniu

Ewa KULA, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Elżbieta MAGIERA, Uniwersytet Szczeciński

Olga MOROZOWA, Ukraińska Akademia Nauk w Kijowie

Inna OSADCZENKO, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. P. Tyczyny w Humaniu

Kazimierz PUCHOWSKI, Uniwersytet Gdański

Zoja RIABOWA, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Tamara SOROCZAN, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu Oświaty 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 XIX

redakcja naukowa
Kazimierz Rędziński
Dmitro Herciuk



Częstochowa – Lwów – Kijów 2017

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Dmitro HERCIUK

Sekretarz redakcji
Karol MOTYL

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta tekstów polskich
Anna SURENDRA, Sebastian SURENDRA

Redakcja techniczna
Maciej TORZ

Projekt okładki
Teodor LESZCZAK
Adrianna SARNAT-CIASTKO

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2017

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

HISTORIA EDUKACJI

Adam WINIARZ

Geneza, organizacja i funkcjonowanie burs polskich w Harbinie (1915–1949) . . . 15

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Żydowskie towarzystwa akademickie Związek i Zjednoczenie we Lwowie (1903–1914). 31

Andrij PROKIP

Зброя учасників Січневого повстання у збірці Львівського історичного музею 51

Mirosław ŁAPOT

Inspektor szkolny na cenzurowanym – casus Eladiusza Petryki (przyczynek do stosunków narodowościowych w szkolnictwie galicyjskim doby autonomicznej) 63

Elżbieta GORLOFF

Idea szkół wiodących – założenia, cele, zadania, organizacja (1963–1970) 75

Dorota MĘTRAK

Rozwój szkolnictwa plastycznego na ziemiach polskich do połowy XX w. Zarys problematyki. 91

Julia PODWYSOCKA

Znaczenie edukacji regionalnej w rozwijaniu postawy tolerancji wśród dzieci i młodzieży w społeczeństwie globalnym 105

Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA, Eligiusz MAŁOLEPSZY, Daniel BAKOTA

Rozwój turystyki w województwie wołyńskim w latach 1921–1939. Zarys problematyki. 119

CZĘŚĆ II

WIELOWYMIAROWOŚĆ PEDAGOGIKI

Magdalena BSOUL-KOPOWSKA

Problemy związane z kulturowymi uwarunkowaniami uzawodowienia grup dyspozycyjnych 135

Olena OTICZ	
Искусство как духовная основа воспитания личности в глобализирующемся обществе	145
Halina MARCZENKO	
Театральная педагогика – средство повышения уровня педагогического мастерства	153
Walentyna SAJUK	
Роль освітніх консультаційних організацій у розвитку освіти України	167
Daniel KUKLA	
Edukacja wyższa kobiet a ich rozwój zawodowy wobec zmian na rynku pracy . . .	177
Izabela KRASIEJKO, Halina BEWZ	
Пodejście familiocentryczne w pracy socjalnej z rodziną na przykładzie wybranych działań podejmowanych w Polsce i na Ukrainie	187
Włodomyra FEDYNA-DARMOHWAL	
Аналіз процесів становлення системи освіти та виховання у народів сходу . .	201
Joanna TOROWSKA	
<i>Terra nullius</i> a ideologie kolonialne i postkolonialne. Wybrane aspekty ideologii edukacyjnych w Australii	211
Krystyna KALAGURKA	
Проблеми навчання і виховання учнівської та студентської молоді у працях Федора Науменка	221
Oleksij KARAMANOW	
Музей як центр сучасних інновацій і досліджень: педагогічні можливості ед'ютейнмента і steam-освіти	233
Ańa WOJTOWSKA	
Гендерна соціалізація студентів з інвалідністю в умовах внз у контексті створення гендерно-чутливого освітнього середовища	241
CZEŚĆ III	
ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ	
Wiktor OLJNIK	
Неперервне оновлення знань науково – педагогічних кадрів вишів – нагальна проблема реформування національної вищої школи країни	253
Olena ALEJNIKOWA	
Гармонізація публічної політики та управління в сучасних умовах глобалізованого світу	267
Galina BEREŻNA	
Проектний менеджмент для академічних дослідницьких проектів: основні виклики та результати	279

Tetiana BURLAJENKO	
Ретроспективний аналіз економічного аспекту підготовки менеджерів освіти в міжнародній історії менеджменту	287
Maryna DEJ	
Забезпечення якості вищої освіти в аспекті угоди про асоціацію України та ЄС	301
Mikola KIRICZENKO	
Інформаційна аксіологія як учення про цінності ідеології інформаційного суспільства	315
Zoja RJABOWA	
Позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг	323
Irina SIDANICZ	
Управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки за освітньою програмою „Християнська педагогіка»	333
Olga BILJAKOWSKA	
Проблема якості освіти в контексті вимог євроінтеграційних процесів.	345
CZĘŚĆ IV	
SPRAWOZDANIA I RECENZJE	
Mirosław ŁAPOT	
„Оświata i nauka kobiet na Ukrainie i w Polsce (koniec XIX – początek XXI w.)”, 20–21.10.2017, Lwów. Sprawozdanie z konferencji	359
Nota o Autorach	363
Informacje dla Autorów	365

Table of Contents

PART I

HISTORY OF EDUCATION

Adam WINIARZ	
Genesis, organization and functioning of Polish dorms in Harbin (1915–1949) . . .	15
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Jewish academic societies: Union and Union in Lviv (1903–1914)	31
Andrij PROKIP	
The weapons of the participants of the January uprising in the collection of the Lviv Historical Museum.	51
Mirosław ŁAPOT	
School inspector under criticism – the casus of Eladius Petryka (contribution to relationships between nations in the educational system in Galicia in the period of autonomy).	63
Elżbieta GORLOFF	
The concept of Leading Schools – objectives, goals, tasks, organization (1963–1970).	75
Dorota MĘTRAK	
Development of art schooling in the Polish territories up to the middle of the 20th century. Outline of the problem.	91
Julia PODWYSOCKA	
The importance of regional education in developing an attitude of tolerance among children and youth in a global society	105
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA, Eligiusz MAŁOLEPSZY, Daniel BAKOTA	
Development of tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939. Outline of the issues	119

PART II

MULTIDIMENSIONALITY OF PEDAGOGY

Magdalena BSOUŁ-KOPOWSKA	
The problems related to the professionalization of dispositional groups	135
Olena OTICZ	
The art as means of upbringing of personality spirituality in globalized society. . .	145

Halina MARCZENKO	
Theater pedagogy as a means of increasing the level of pedagogical skills	153
Walentyna SAJUK	
The role of educational advisory organizations in the development of education in Ukraine	167
Daniel KUKLA	
Higher education for women and women's professional development in the context of changes in the labor market.	177
Izabela KRASIEJKO, Halina BEWZ	
Family-centered in social work with family in Poland and Ukraine	187
Wolodymyra FEDYNA-DARMOHWAL	
Analysis of the processes of formation of the educational system in the public of the east	201
Joanna TOROWSKA	
Terra nullius and colonial and postcolonial ideologies. Selected aspects of educational ideologies in Australia.	211
Krystyna KALAGURKA	
Problems of studying and education of pupils and students in works Feodor Naumenko	221
Oleksiy KARAMANOW	
Museum as a center of modern innovations and researches: pedagogical potential of the edutainment and steam education	233
Ałła WOJTOWSKA	
Gender socialization of students with disabilities in the conditions of higher education in the context of the development of gender-seasonable educational environment	241
PART III	
EDUCATION MANAGEMENT	
Wiktor OLIJNIK	
Continuous updating of knowledge of scientific and pedagogical staff of higher education is a problem of reforming the national higher education school of the country	253
Olena ALEJNIKOWA	
Harmonization of public policy and governance in today's globalized world. . . .	267
Galina BEREŻNA	
Project Management for Academic Research Projects: Key Challenges and Main Findings	279
Tetiana BURLAJENKO	
A retrospective analysis of the economic aspect of training of educational managers in the history of international management	287

Maryna DEJ	
Ensuring of higher education quality in the aspects of the ukraine–eu association agreement	301
Mikola KIRICZENKO	
Information axiology as the doctrine of the values of the ideology of the information society.	315
Zoja RJABOWA	
Positioning of educational institution in the market of educational services.	323
Irina SIDANICZ	
Management of the implementation of the spiritual and moral component into the system Master’s training for future teachers of Christian pedagogy for the educational program „Christian Pedagogy».	333
Olga BILJAKOWSKA	
The problem of the quality of education in the context of requirements of European integration processes	345
PART IV	
REPORTS AND REVIEWS	
Mirosław ŁAPOT	
Report from the conference „Education and learning of women in Ukraine and in Poland (late nineteenth-early twenty-first century)”, December 20–21.10.2017, Lviv	359
About the Authors	363
Information for Authors	365

CZEŚĆ I
HISTORIA EDUKACJI

Adam WINIARZ

Geneza, organizacja i funkcjonowanie burs polskich w Harbinie (1915–1949)

Keys words: Polish diaspora in Manchuria in the first half of the 20th century, care for Polish orphan and poor child, orphanage and dorms.

Słowa kluczowe: polska diaspora w Mandżurii w pierwszej połowie XX w., opieka nad polskimi sierotami i ubogimi dziećmi, sierociniec, bursy.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza burs polskich w Harbinie stanowi interesującą, aczkolwiek mało znaną, kartę z dziejów Polonii mandżurskiej. Początki tej niewielkiej społeczności są ściśle związane z budową i eksploatacją Kolei Wschodniochińskiej. W 1896 r. Rosja zawarła z Chinami wymuszony traktat, na mocy którego uzyskała prawo budowy eksterytorialnej linii kolejowej przez północną Mandżurię¹. W realizacji tej inwestycji wzięło udział wielu polskich inżynierów, techników, lekarzy, urzędników, kolejarzy i wykwalifikowanych robotników zachęconych wysokimi zarobkami. W końcowej fazie budowy stanowili oni ok. 30% całej zatrudnionej kadry inżynieryjno-technicznej i administracyjnej². Pochodzili głównie z ziem Rzeczypospolitej zagrabionych przez Rosję, zarówno tych inkorporowanych, jak i z Królestwa Polskiego. Po oddaniu 1 lipca 1903 r. kolei do eksploatacji podjęli pracę w różnych jej działach, tworząc w szeregu miejscowości położonych wzdłuż głównej linii oraz jej południowego odgałęzienia mniejsze lub większe skupiska polskie zwane koloniami. Największe z nich powstało w Harbinie, który jako centrum administracyjne Kolei Wschodniochińskiej rozwijał się najszybciej. Oprócz Chińczyków mieszkali w nim m.in. Rosjanie, Koreańczycy, Anglicy, Niemcy, Francuzi, Gruzini, Ormianie, Tatarzy,

¹ M.A. Petruszewa, G.A. Suchaczewa, *Ekonomiczeskoje razwitie Mandżurii (wtaraja połowina XIX – pierwaja triet XX w.)*, Moskwa 1985, s. 210.

² „Biuletyn Polskiej Izby Handlowej w Harbinie” 1932, nr 5, s. 3; „Listy Harbińskie” 1932, nr 5, s. 2.

Żydzi i Amerykanie (obywatele USA). Polacy przez dwa pierwsze dziesięciolecia XX w. odgrywali w tym szybko rozwijającym się mieście ważną rolę, zajmując szereg eksponowanych stanowisk w Dyrekcji Kolei Wschodniochińskiej, administracji cywilnej, bankowości i sądownictwie³.

Dość zamożna i coraz liczniejsza społeczność polska zaczęła szybko przejawiać aktywność w dziedzinie społecznej, kulturalno-oświatowej i gospodarczej. Przy powołanym (1907 r.) w Harbinie Stowarzyszeniu „Gospoda Polska” otwarta została rok później pierwsza polska szkoła początkowa w Mandżurii, której nadano imię św. Wincentego à Paulo⁴. Cztery lata później rozpoczęła działalność druga placówka początkowa przy polskiej parafii w Harbinie pod wezwaniem św. Stanisława (bpa). Jej energiczny i kreatywny proboszcz (od 1909 r.) ks. Władysław Ostrowski powołał w 1915 r. koedukacyjne Gimnazjum Polskie o profilu humanistycznym⁵. W tym też roku założył w Harbinie na przedmieściu Modiagou ochronkę dla sierot i dzieci z ubogich rodzin⁶. W ciągu pierwszego roku działalności placówki finansowanej przez ks. Ostrowskiego liczba przebywających w niej dzieci wahała się od 20 do 25. Oprócz sierot i dzieci ubogich rodziców było kilku uczniów polskiej szkoły początkowej pochodzących z zamożnych domów spoza Harbina, dla których ochronka była „internatem”, a za pobyt których rodzice wnosili opłaty. Kierowniczką placówki i jednocześnie wychowawczynią była zawodowa ochraniarka Maria Marzan. Wobec rosnącej liczby dzieci polskich potrzebujących opieki, konieczny był większy lokal. Ochronka przeniesiona została więc w jesieni 1917 r. do nowo wybudowanego budynku parafialnego, w którym mieściła się już szkoła powszechna im. św. Wincentego à Paulo i Gimnazjum Polskie, któremu w tymże roku nadano imię Henryka Sienkiewicza⁷.

Wraz z przeniesieniem ochronki obowiązki wychowawczynie objęła Antonina Liwczanowa. Opiekowała się ona sierotami i dziećmi biednych rodziców do 1919 r., kiedy to ze względów zdrowotnych musiała zrezygnować z obowiązków. Na jej miejsce zatrudniona została ochraniarka Muzykówna, której przyszło opiekować się znacznie większą liczbą dzieci. W następstwie bowiem ofensywy bolszewickiej na Syberii do Mandżurii przybywały kolejne rzesze polskich uchodźców. Szacuje się, że na początku 1920 r. było ich do 20 000, z czego połowa

³ Tamże, s. 2.

⁴ „Przegląd” 1921, nr 40, s. 13; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria, jej przeszłość, kraj i ludzie*, Warszawa 1937, s. 143.

⁵ „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu” 1918, nr 6/15, s. 2; „Tygodnik Polski” 1922, nr 5, s. 1; „Pamiętnik Harbiński” 1923, cz. I, s. 28; K. Grochowski, *Polacy na Dalekim Wschodzie*, Harbin 1928, s. 29; K. Symonolewicz, *Miraże mandżurskie*, Warszawa 1932, s. 251.

⁶ «Pamiętnik Charbiński» 1923, cz. I, s. 28; K. Symonolewicz, *Miraże mandżurskie*, s. 252–253; Ks. W. Ostrowski urodził się w 1874 r. w Mohylewie, po ukończeniu (1900 r.) seminarium duchownego w Petersburgu i uzyskaniu święceń kapłańskich kolejno pracował w polskich parafiach w Mohylewie, Smoleńsku, Mozyrzcu, Kazaniu i Wiatce, skąd został skierowany w 1909 r. do Harbina, „Kalendarz Harbiński na rok 1925”, s. 57–58.

⁷ K. Grochowski, *Polacy na Dalekim Wschodzie*, s. 29.

w Harbinie⁸. Liczba dzieci sierocych, opuszczonych oraz żyjących w biednych rodzinach zwiększyła się kilkakrotnie. Ze względów lokalowych i finansowych przyjmowano do ochrony jedynie sieroty i półsieroty oraz dzieci z rodzin znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji. Szybko jednak okazało się, że utrzymywanie ok. 100 dzieci przekracza możliwości finansowe placówki. Jej położenie materialne jeszcze bardziej skomplikowało się w 1920 r. po wyjeździe do Europy założyciela ks. W. Ostrowskiego. W tej trudnej sytuacji ochroną zaopiekowało się, utworzone rok wcześniej, społeczno-pomocowe Stowarzyszenie „Gmina Polska”, konkurencyjne wobec „Gospody Polskiej”. Prezesem jego Rady został wybrany Kazimierz Żarski-Żurawski, były kierownik delegatury Polskiego Komitetu Wojennego w Harbinie i wydawca „Polskiego Kuriera Wieczornego» oraz dodatku do niego „Harcerz Polski w Azji”, uczący od 1919 r. w Polskim Gimnazjum im. H. Sienkiewicza geografii, historii Polski i historii powszechnej. Przekształcił on ochronkę w bursę, tworząc w jej ramach dwa oddziały: dla chłopców, nazywany „Bursą męską im. Tadeusza Kościuszki” i dla dziewcząt – „Bursą żeńską im. Elizy Orzeszkowej”. Kierowniczką („Gospodynią”) Bursy była Domicela Mackiewiczówna. Obowiązki wychowawcy w oddziale męskim pełnił K. Żarski-Żurawski, zaś w oddziale żeńskim Józefa Brudzevska, nauczycielka polskiej Szkoły Powszechnej im. św. Wincentego à Paulo⁹.

Wśród ówczesnych wychowanków oddziału męskiego Bursy był półsierota Teodor Parnicki, późniejszy wybitny pisarz. Gdy w sierpniu 1920 r. przyjechał koleją z Władywostoku do Harbina otoczony został opieką przez wicekonsula Rzeczypospolitej Polskiej (RP) Konstantego Symonolewicz, mieszkającego z rodziną (żona i dwóch synów) w służbowym mieszkaniu. Po krótkim pobycie u niego 12-letni Parnicki został umieszczony w Bursie. Organem nadzorującym funkcjonowanie całej placówki była Komisja Bursowa „Gminy Polskiej”. Jej przewodniczącą była energiczna Barbara Wasilewska, żona znanego lekarza Aleksandra Wasilewskiego, pracownika stacji antydzumowej w Czycie w latach 1914–1917, a następnie Stacji Pasteurowskiej w Harbinie pod auspicjami Polskiego Czerwonego Krzyża¹⁰.

Wychodząc naprzeciw rosnącym potrzebom opiekuńczym, kierownictwo Bursy przyjmowało zarówno sieroty, jak i dzieci z biednych rodzin mieszkających w Harbinie i poza nim, aby dać im możliwość pobierania nauki w dwóch polskich szkołach początkowych i w gimnazjum. Rosnące koszty utrzymania placówki spowodowały deficyt w jej budżecie. Skłoniło to „Gminę Polską” do przekazania jej pod nadzór powołanej w 1920 r. Rady Opiekuńczej Gimnazjum im. H. Sienkiewicza i Szkoły Początkowej im. św. Wincentego à Paulo, której prezesem był wicekonsul K. Symonolewicz¹¹. Powiększony został wówczas lokal bursy i pod-

⁸ E. Kajdański, *Fort Grochowski*, Olsztyn 1982, s. 184.

⁹ K. Grochowski, *Polacy...*, s. 83.

¹⁰ „Życie Warszawy” 1988 z dnia 22 I, dodatek „Historia i Życie”, nr 2, s. 3.

¹¹ K. Grochowski, *Polacy...*, s. 68; E. Kajdański, *Fort...*, s. 191.

niesiony standard życia wychowanków. Kierunek zmian był właściwy, ale fundusze Rady, pochodzące głównie ze składek społeczności polskiej, nie wystarczały na pokrycie wszystkich potrzeb. Począwszy bowiem od połowy 1920 r., w ślad za repatriacją resztek V Dywizji Syberyjskiej, zamożni i przedsiębiorczy Polacy wyjeżdżali głównie do ojczyzny indywidualnie lub grupowo. W rezultacie nie tylko zmniejszył się stan liczebny społeczności polskiej w Mandżurii, ale i zmienił się jej skład społeczny. Według oceny Ambasady RP w Paryżu społeczność polska w Mandżurii liczyła na początku kwietnia 1921 r. od 8000 do 9000 osób¹². Niekorzystnym następstwem tych zmian był spadek dochodów polskich organizacji i instytucji, co odczuła także Bursa. W związku z szybko rosnącym deficytem Rada Opiekuńcza zamknęła ją po zakończeniu roku szkolnego 1920/1921. Wychowanków mających rodziny lub krewnych odesłano do domów, natomiast sieroty i półsieroty umieszczono tymczasowo w Schronisku dla dorosłych Polskiego Towarzystwa Dobroczynności. Otwarta ponownie w końcu sierpnia Bursa, pozostawała pod zarządem Rady Opiekuńczej do początku czerwca 1922 r. Wtedy przejęło ją, kierowane przez Barbarę Załogową, Towarzystwo Pań im. św. Wincentego à Paulo. Zracjonalizowane zostały koszty utrzymania placówki poprzez zmniejszenie lokalu, liczby wychowanków oraz społecznie wykonywanej pracy przez „gospodynię” i wychowawczynię¹³. Pod ich opieką pozostawało w Bursie 24 chłopców i 5 dziewcząt. Koszty pobytu 10 najbiedniejszych wychowanków pokrywał konsul RP w Harbinie Karol Pindor¹⁴. Niewielka liczba podopiecznych spowodowana była repatriacją wielu dzieci w ramach II transportu zorganizowanego przez Polski Komitet Ratunkowy. W Harbinie akcję tę nadzorowała osobiście prezes Komitetu Anna Bielkiewicz, której wysiłki aktywnie wspierał konsul K. Pindor¹⁵.

Komisja opieki nad dziećmi i młodzieżą „Gminy Polskiej” zakwalifikowała na wyjazd do ojczyzny 29 lipca 1922 r. grupę dzieci obejmującą:

- 19 półsierot w wieku od 3 do 15 lat,
- 7 półsierot powyżej 15. roku życia.

Dzieci bardzo ubogich rodziców

- 17 w wieku od 3 do 15 lat,
- 2 w wieku powyżej 15 lat.

Dzieci niezamożnych rodziców:

- 15 w wieku od 3 do 15 lat,
- 3 powyżej 15¹⁶.

Prowadzona przez Towarzystwo Pań im. św. Wincentego à Paulo bursa, mimo zredukowania kosztów jej funkcjonowania, nadal zmagala się z trudno-

¹² Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103, k. 76.

¹³ Tamże, Kolonia Polska w Mandżurii (dalej: KPM), sygn. 38, s. 206.

¹⁴ „Pamiętnik Charbiński” 1923, cz. I, s. 28.

¹⁵ Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 13 506/III, s. 78 i n.

¹⁶ Tamże, s. 69, 71, 73.

ściami finansowymi. Wychowawczyni J. Brudzewska ciągle pracowała społecznie, utrzymując się ze swojej pensji nauczycielskiej. Ubożającej kolonii polskiej w Harbinie, liczącej w 1922 r. ok. 3500 osób, nie było stać na systematyczne finansowanie Bursy¹⁷. Towarzystwo Pań zwracało się więc o pomoc doraźną w postaci odzieży i żywności. Na początku grudnia 1923 r. zaapelowało „do wszystkich dobroczynnych osób» o ofiarowanie wiktuałów i potraw dla przygotowania Wigilii dla wychowanków¹⁸. Należy podkreślić, że apel ten spotkał się z szerokim oddźwiękiem. Jednak możliwości świadczenia Bursie tego rodzaju pomocy zaczęły się kurczyć po zawarciu 30 września 1924 r. w Mukdenie układu między Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) i Rządem Trzech Autonomicznych Wschodnich Prowincji Republiki Chińskiej w sprawie statusu i eksploatacji Kolei¹⁹. Układ ten zawierał klauzulę mówiącą, że pracownikami Kolei Wschodniochińskiej mogą być wyłącznie obywatele Chin i ZSRR. Polacy, którzy nie przyjęli obywatelstwa jednego z tych państw zostali zwolnieni z dniem 1 czerwca 1925 r. Sprawą zwolnionych zajął się konsul K. Symonolewicz, który na początku sierpnia wysłał transportem kolejowym przez Syberię do Polski ponad 400 osób²⁰. Ich wyjazd miał negatywne konsekwencje dla funkcjonowania różnych organizacji i instytucji polskich w Harbinie, w tym także Bursy, która w tymże roku przeniesiona została z budynku Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza do lokalu w dzielnicy Modiagou przy ulicy Rozjeżdżej nr 33. Jej kierowniczką Eugenia Założanka i ks. A. Eysymontt apelowali do społeczności polskiej na łamach „Tygodnika Polskiego” o przekazywanie dla niezamożnych wychowanków – uczniów gimnazjum i szkoły początkowej starzych ubrań, bielizny, butów i żywności²¹.

Zmagającej się ciągle z trudnościami materialnymi placówce starał się przyjść z pomocą Tadeusz Szukiewicz, były nauczyciel języka angielskiego (okresowo także języków polskiego i niemieckiego) w Gimnazjum Polskim im. H. Sienkiewicza²². Po przyjeździe do Polski w 1926 r. mocno zaangażował się w zdobywanie dla niej środków finansowych. Przekazywał nie tylko swoje honoraria za odczyty, ale i skutecznie zabiegał o pomoc finansową u władz państwowych i prywatnych podmiotów gospodarczych. Lobbowanie na rzecz pomocy dla bursy ułatwiało mu w pewnym stopniu to, że był sekretarzem Towarzystwa Polsko-Chińskiego²³. Dzięki jego staraniom bursa, licząca w 1927 r. 35 wychowanków, w tym 19 sierot, otrzymała wsparcie finansowe m.in. z Ministerstwa Pracy i Opie-

¹⁷ „Wychodźca” 1923, nr 29, s. 4, 7.

¹⁸ „Tygodnik Polski” 1923, nr 89, s. 4.

¹⁹ Dokumenty wniezionej polityki SSSR, Moskwa 1963, t. 7, s. 459–465.

²⁰ Biblioteka Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (dalej: BPAN Kraków), rkps 4600, t. 4, k. 16. List K. Symonolewicza do prof. W. Kotwicz z 15 sierpnia 1925 r.

²¹ „Tygodnik Polski” 1925, nr 184, s. 4.

²² „Przegląd” 1920, nr 37 (15 XII), s. 4.

²³ AAN, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (dalej: MSZ), sygn. 10617, k. 94–96.

ki Społecznej oraz z Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP)²⁴. Środki te wystarczyły jednak tylko na zaspokojenie bieżących potrzeb. Trudności finansowe bursy pogłębiała jeszcze rosnąca inflacja. Tylko dzięki pomocy różnych podmiotów nie doszło do jej zamknięcia. W marcu 1928 r. Urząd Emigracyjny przesłał 220 dolarów USA na utrzymanie sierot²⁵. Miesiąc później MWRiOP udzieliło zapomogi w wysokości 168 dolarów 35 centów. W kolejnych miesiącach Bursa otrzymała: 255,25 dolarów meksykańskich z Konsulatu RP w Harbinie, 30 dolarów meksykańskich od bpa Constantiniego z Pekinu, 200 dolarów meksykańskich od zamożnego Chińczyka Fu-Sinian z Harbina, 200 dolarów chińskich od Rady Miejskiej Harbina na zakup opału oraz 100 dolarów chińskich od Komitetu Rewizyjnego Kolei Wschodniochińskiej, przekazane przez jego prezesa Lu-Czużena²⁶.

Rosnące zainteresowanie mieszkających poza Harbinem rodziców umieszczeniem swoich dzieci w bursie na czas nauki w szkole powszechnej i gimnazjum spowodowało, że Towarzystwo Pań im. św. Wincentego à Paulo przedstawiło (maj 1928 r.) Urzędowi Emigracyjnemu w Warszawie projekt zwiększenia liczby miejsc z 40 do 100 wraz z prośbą o określenie wysokości stałej miesięcznej dla niej dotacji. Przebywający wówczas w stolicy konsul K. Symonolewicz przedstawił sytuację bursy w Urzędzie Emigracyjnym i Ministerstwie Spraw Zagranicznych (MSZ). Ministerstwo uznało zasadność projektu Towarzystwa Pań, ale jednocześnie wyjaśniło, że w aktualnej sytuacji finansowej państwa nie może pomóc w jego realizacji. W tej sytuacji sukcesem było uzyskanie zapewnienia Urzędu Emigracyjnego o stałej miesięcznej dotacji dla Bursy w wysokości 120 dolarów USA. Wobec tego, że utrzymanie placówki kosztowało 150 dolarów miesięcznie, brakujące 30 dolarów miało pochodzić ze składek społeczności²⁷. Po powrocie do Harbina K. Symonolewicz przystąpił do reorganizacji Bursy, mając do dyspozycji pieniądze przeznaczone na cele kulturalno-oświatowe. Poleciał wynająć dla niej lokal o wyższym standardzie, określił regulamin jej funkcjonowania, zakupił nowe wyposażenie pokoi mieszkalnych, wprowadził dokładną kontrolę finansową oraz nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza Stanisława Janiszewskiego. W placówce przebywało wówczas 41 wychowanków²⁸.

Uzyskane wsparcie finansowe stworzyło warunki do podjęcia przez Burzę ambitniejszych zadań wychowawczych. Z pewnością takie plany miała w jej oddziale żeńskim wychowawczyni Maria Kolendo. Na przeszkodzie stanęły jednak

²⁴ K. Grochowski, *Polacy...*, s. 69.

²⁵ „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu Azji i Biuletyn Handlowo-Przemysłowy” 1928, nr 8/43, s. 4.

²⁶ Tamże, nr 2/37, s. 3; nr 10/45, s. 5. W 1928 r. srebrny dolar meksykański miał wartość 0,5 dolara USA.

²⁷ AAN, MSZ, sygn. 10616, k. 13. MWRiOP przekazało jednorazowy zasiłek w wysokości 8888 zł na Burzę i Polskie Gimnazjum im. H. Sienkiewicza.

²⁸ Tamże, k. 1, 3, 8–9.

wydarzenia związane z Koleją Wschodniochińską. Rząd nankiński Czang Kajsze-ka zarzucał Związkowi Radzieckiemu, zresztą zasadnie, że wykorzystuje kolej do szerzenia propagandy komunistycznej w Chinach. Chcąc przerwać ten proceder, Chińczycy zajęli siłą 10 lipca 1929 r. kolej i aresztowali wszystkich jej pracowników legitymujących się obywatelstwem radzieckim. W odpowiedzi Józef Stalin polecił utworzyć Armię Dalekowschodnią, która po uzyskaniu gotowości bojowej rozpoczęła ofensywę i w dniach 17–20 listopada 1929 r. pokonała oddziały marszałka Czang Siuelianga skoncentrowane nad granicą z Krajem Nadmorskim i Zabajkałem. Podpisany w grudniu tego roku protokół radziecko-chiński przywrócił na kolei stan sprzed wojny²⁹.

W następstwie działań wojennych pewna część społeczności polskiej w Mandżurii poniosła straty materialne i moralne. Nie były one jedynie skutkiem bombardowań lotnictwa radzieckiego i ostrzału artyleryjskiego, ale także odwrotu zdeorganizowanych oddziałów chińskich, które dopuszczały się rabunków i niszczenia mienia. Sporo więc rodzin polskich z osad kolejowych szukało schronienia w Harbinie³⁰. Wiele sierot, słabo znających albo zupełnie nieznających języka polskiego zebrał i przywiózł ks. Aleksander Eysymontt. Na początku grudnia 1929 r. było w Harbinie 40 dzieci potrzebujących opieki. Wobec braku miejsca w bursie prowadzonej przez Towarzystwo Pań im. św. Wincentego à Paulo, J. Brudzewska wynajęła za swoje i ofiarodawców środki 5 pokojowe mieszkanie i otworzyła w nim Bursę pod egidą Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Harbinie³¹. Sytuację skomplikowało jednak przywiezienie do Harbina dalszych 20 dzieci. W związku z tym K. Symonolewicz wystąpił z inicjatywą zwiększenia liczby miejsc w Bursie Towarzystwa Pań im. św. Wincentego à Paulo, nad którą nadzór pedagogiczny, oprócz już sprawowanego przez dyrektora gimnazjum S. Janiszewskiego, powierzono Helenie Szantyrównie, nowo przybyłej z Warszawy nauczycielce języka polskiego. Bursę przeniesiono do piętrowego budynku z dużym dziedzińcem przy ulicy Hajlarskiej, w którym znajdowały się 4 wygodne mieszkania z instalacją elektryczną. Miesięczny budżet placówki wynosił 600 yenów, czyli 300 dolarów USA, z czego przeznaczano na:

- czynsz za wynajęty lokal – 200 yenów,
- utrzymanie 60 dzieci – 315 yenów,
- kierowniczkę bursy i służba – 75 yenów,
- inne drobne wydatki – 10 yenów.

Wśród 60 wychowanków bursy byli głównie sieroty i dzieci z biednych rodzin. Od rodziców płacących za pobyt swoich dzieci wpływało tylko do 100 yenów

²⁹ Tamże, sygn. 11661, k. 45, 49; tamże, Ambasada RP w Londynie, sygn. 10, k. 20–21; tamże, MSZ, sygn. 10 016. Pismo wicekonsula RP w Harbinie S. Balińskiego do MSZ w Warszawie z 21 sierpnia 1929 r.; W. Czujkow, *Misja w Chinach*, Warszawa 1985, s. 39–61.

³⁰ AAN, MSZ, sygn. 10616, k. 5, 22–23, 60.

³¹ Tamże, k. 22; „Tygodnik Polski” 1929, nr 390, s. 4.

miesięcznie. Brakujące 500 yenów przekazywała Delegacja RP w Harbinie³². Jej ograniczone środki nie mogły jednak wystarczyć na dłuższe finansowanie działalności placówki. Nie było na to stać także ubożającej społeczności polskiej w Harbinie. W 1930 r. mieszkało w nim 1060 obywateli polskich, czyli o 100 więcej niż w roku poprzednim. Zdaniem dr. Edwarda Skowrońskiego, który 1 grudnia tegoż roku objął obowiązki kierownika Delegacji RP po K. Symonolewiczu, przyrost ten był spowodowany przyjazdem osób z miejscowości położonych wzdłuż linii kolejowej³³.

Zdając sobie sprawę z trudnego położenia materialnego bursy, Urząd Emigracyjny powiadomił w styczniu 1930 r. Delegację RP w Harbinie, że zgodnie z obietnicą złożoną w maju poprzedniego roku K. Symonolewiczowi otrzyma ona na ten rok subwencję w wysokości 1400 dolarów USA, odliczając od niej sumę 8888 zł przekazaną na jej poczet przez MWRiOP. Jednocześnie Urząd poinformował Delegację, że wystąpił z wnioskiem do Ministra Pracy i Opieki Społecznej o wyasygnowanie dla niej w styczniu sumy 3700 zł³⁴.

Przyznane środki okazały się jednak niedostateczne z powodu wysokiej inflacji będącej następstwem pogłębiającego się ogólnoswiatowego kryzysu gospodarczego. W tej sytuacji kierownictwo obu burs (prowadzonej przez Towarzystwo Pań oraz przez Koło Nauczycieli) zwróciło się do przebywającego (1930 r.) w Warszawie Leona Wleciała, członka Zarządu Stowarzyszenia „Gospoda Polska”, aby starał się uzyskać od władz rządowych informację o wielkości pomocy finansowej dla placówek na rok szkolny 1931/32. W staraniach tych przyszło mu z pomocą Towarzystwo Polsko-Chińskie. Od wielkości subwencji zależała bowiem liczba dzieci, które będzie można przyjąć do burs³⁵. W ówczesnym położeniu gospodarczym państwa polskiego nikt nie potrafił mu udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Sytuacja finansowa była do tego stopnia trudna, że odmówiono wsparcia nie tylko Bursie Koła Nauczycieli rozszerzonej w jesieni 1930 r. do 100 dzieci, ale w grudniu tego roku wstrzymano także stałą subwencję miesięczną Bursie Towarzystwa Pań im. św. Wincentego à Paulo. W obu placówkach przebywało 160 dzieci, które bezpłatnie leczył dr Stanisław Tomaszewski. Z powodu trudności finansowych Bursa prowadzona przez Koło Nauczycieli musiała w połowie kwietnia 1931 r. zmienić lokal na znacznie mniejszy i zredukować liczbę wychowanków do 75. Natomiast druga placówka, która do 1 kwietnia 1931 r. otrzymała tylko jedną zapomogę w wysokości 474 yenów, przejął Komitet Pań przy „Gospodzie Polskiej», które starały się utrzymać ją własnymi siłami. Same zdobywały produkty żywnościowe, gotowały posiłki, dbały o czystość lokalu oraz pomagały wychowankom w nauce. W związku z wyjazdem chłopców na obóz letni bursa została zamknięta ze względów oszczędnościowych, dziewczęta zaś

³² AAN, MSZ, sygn. 10616, k. 27.

³³ Tamże, sygn. 10389, k. 74–76.

³⁴ Tamże, sygn. 10616, k. 31.

³⁵ „Wschód” 1932, nr 3–4, s. 90.

niektóre panie z Komitetu zabrały do swoich domów. Podjęły one także starania o uzyskanie od władz chińskich bezpłatnego lokalu w byłych koszarach podoficerskich armii rosyjskiej. Znajdował się on obok siedziby Polskiego Towarzystwa Dobroczynności, a przy tym jako znacznie większy mógł umożliwić połączenie obu burs i tym samym zredukować koszty. Z tego względu za ich połączeniem opowiadał się konsul dr E. Skowroński, ale społeczność polska w Harbinie starała się jednak utrzymać obie placówki. W związku z tym organizowała na ich cel wieczory dobroczynne, które przynosiły dużo większe dochody niż te urządzone z innych powodów³⁶. Przykładowo wieczór zorganizowany 27 grudnia 1930 r. na rzecz Bursy prowadzonej przez Towarzystwo Pań przyniósł dochód 964 dolarów chińskich, 49 centów i 11 yenów³⁷. Oprócz tego starano się szukać oszczędności przez zamykanie bursy na okres wakacji. W związku z tym apelowano do polskich rodzin, aby zabierały do swoich domów sieroty. Z takim apelem zwrócił się na początku lipca 1931 r. Zarząd Bursy Koła Nauczycieli. Chcący zaopiekować się wychowankami Bursy mieli zgłosić się do ks. A. Eysymontta lub do J. Brudzewskiej. Dodano przy tym, że są uczennice, które mogłyby uczyć w domu dzieci³⁸. Nie przewidywano, że wkrótce obu bursom przyjdzie funkcjonować w zupełnie innych warunkach społeczno-politycznych.

19 września 1931 r. wojska japońskie wtargnęły do Mandżurii i szybko uzyskały przewagę nad słabo wyszkoloną i wyposażoną armią chińską. Działania wojenne nie ominęły również Harbinu, ale dzięki zdecydowanej postawie polskiego konsula Jamesa Douglasa społeczność polska w tym mieście nie poniosła większych strat ludzkich i materialnych. Wychowankowie obu burs zostali ulokowani w budynku Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza i oddani pod opiekę powołanego przez konsula Komitetu Ochrony i Pomocy³⁹. W następstwie odniesionego sukcesu militarnego Japonia proklamowała w marcu 1932 r. powstanie „niezależnego” państwa Mandżukuo, czyli dosłownie Mandżurskiego państwa, które pierwotnie miało nosić nazwę Da Tun Go (Wielkie Zjednoczone Państwo). W celu zyskania przychylności ludności chińskiej jego prezydentem z nadania japońskich okupantów został 10 marca 1932 r. ostatni cesarz Chin 28-letni Siuan-tun (Pu-I). W 1934 r. obwołano go cesarzem Kang Tech, zaś marionetkowe państwo zostało przemianowane na cesarstwo Mandżu-ti-kuo⁴⁰.

Nowo utworzone państwo, ze stolicą w Hsinkingu, obejmowało 1 303 143 km² powierzchni. Oprócz Mandżurów, Chińczyków, Hanów, Mongołów, Choseńczy-

³⁶ AAN, MSZ, sygn. 10616, k. 123–125; „Tygodnik Polski” 1931, nr 467, s. 2.

³⁷ Tamże, nr 465, s. 4.

³⁸ Tamże, nr 476, s. 4; nr 477, s. 4.

³⁹ „Listy Harbińskie” 1932, nr 4, s. 5; „Polacy Zagranicą” 1932, nr 5, s. 30.

⁴⁰ AAN, MSZ, sygn. 6238, k. 54, 58–59; „Listy Harbińskie”, 1932, nr 6, s. 7; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria...*, s. 87–90; H. Dembiński, *Odmowa uznania faktów dokonanych*, Lublin 1939, s. 39–51. Siuan-tun objął tron chiński w 1908 r. w wieku 4 lat, po śmierci swego stryja Guan Siuja. Abdykował w 1911 r. po wybuchu w Chinach rewolucji.

ków, Japończyków mieszkali na jego terytorium większe lub mniejsze grupy niemalże wszystkich narodów europejskich⁴¹. Jako jedno z pierwszych państw Polska, kierując się troską o tamtejszą diaspore, uznała (1932 r.) Mandżukuo. Jednak przemiany społeczno-ekonomiczne i polityczne związane z tworzeniem się nowego państwa oraz światowy kryzys gospodarczy spowodowały znaczne pogorszenie się położenia społeczności polskiej⁴². Nie tylko wzrósł odsetek bezrobotnych, ale nadto nieuczciwi Japończycy zawłaszczyli duże koncesje leśne Władysława Kowalskiego, gdzie pracowało wielu Polaków, zaś jego samego szykanowali i w rezultacie doprowadzili do śmierci. Niezagospodarowana pozostała koncesja inż. Kazimierza Grochowskiego, na terenie której znajdowały się bardzo dobre gatunki sody, rudy żelaza i prawdopodobnie metali szlachetnych⁴³. Niezbyt zamożna społeczność polska mogła w coraz mniejszym stopniu finansować działalność swoich instytucji, w tym burs. Z powodu kryzysu gospodarczego niezbyt hojnie mógł je także subwencjonować rząd polski. Niemniej jednak za pośrednictwem Konsulatu RP przekazywane były niewielkie sumy w dolarach USA na działalność Bursy I i II⁴⁴. Patronem pierwszej z nich został św. Stanisław Kostka, natomiast drugiej św. Kazimierz. W tej ostatniej funkcjonowały w 1932 r. dwa oddziały: żeński (22 dziewczęta) i męski (80 chłopców). Wielki społecznik i opiekun sierot ks. A. Eysymontt zwrócił się z apelem do społeczności polonijnej o pomoc w zakupie dla wychowanków butów i ciepłej odzieży⁴⁵. Nadal bowiem wyszukiwał po różnych miejscowościach leżących wzdłuż linii kolejowej polskie sieroty i umieszczał je w bursie. Dzięki temu mogły one ukończyć nie tylko polską szkołę powszechną, ale i Gimnazjum im. H. Sienkiewicza⁴⁶. Dla wychowanków tej bursy Towarzystwo Polsko-Chińskie przysłało po jednym egzemplarzu Gry w Dudka i Gry w Pszczółkę oraz 7 egzemplarzy Łamigłówek obrazkowej⁴⁷.

W związku z utrzymującymi się trudnościami finansowymi w 1933 r. Sekcja Bursowa połączona została z Bursą im. św. Kazimierza pod zarządem Komitetu Bursowego⁴⁸. W rezultacie wyodrębniono dwie placówki: męską im. św. Stanisława Kostki i żeńską im. św. Kazimierza. Kierownictwo obydwu spoczywało w rękach Komitetu Pań, któremu przewodniczył zastępca proboszcza parafii św. Stanisława ks. A. Eysymontt⁴⁹. Powołany został samorząd wychowanków, zorganizowano orkiestrę oraz zaczęto wydawać gazetkę „Bursak”⁵⁰. Obydwie placówki były utrzymywane głównie z funduszy społecznych. Zarówno ich wychowanko-

⁴¹ „Echo z Dalekiego Wschodu” 1938, nr 5, s. 7.

⁴² „Polacy Zagranicą” 1934, nr 1, s. 12.

⁴³ „Echo z Dalekiego Wschodu” 1939, nr 3, s. 17.

⁴⁴ AAN, MSZ, sygn. 10617, k. 35, 59.

⁴⁵ „Tygodnik Polski” 1932, nr 544, s. 4.

⁴⁶ Tamże, 1929, nr 390, s. 4; (K. Grochowski), *Polacy...*, s. 68–69.

⁴⁷ „Tygodnik Polski» 1931, Nr 467, s. 2.

⁴⁸ „Daleki Wschód” 1934, nr 7, s. 7–8.

⁴⁹ Tamże, s. 4.

⁵⁰ AAN, MSZ, sygn. 10617, k. 94–96.

wie, jak i inni uczniowie z biednych rodzin otrzymywali także pomoc w polskich szkołach powszechnych. Przykładowo w roku szkolnym 1933/1934 z polecenia Zarządu „Gospody Polskiej” wszyscy uczniowie szkoły im. dr. Wacława Łazowskiego otrzymywali bezpłatnie herbatę z cukrem, biedniejsi zaś dostali także podręczniki, zeszyty i inne pomoce dydaktyczne⁵¹. Podobną działalność prowadził, istniejący od 1917 r., Komitet Rodzicielski przy Gimnazjum Polskim im. H. Sienkiewicza. W lipcu 1933 r. Komisja Obozowa wyłoniona spośród członków Komitetu zorganizowała kolonie letnie za rzeką Sungari dla 62 dzieci. Wśród nich było 42 wychowanków z obydwu burs, mianowicie 33 chłopców i 9 dziewcząt. Tymi ostatnimi opiekowała się wychowawczyni M. Kolendo⁵². W następnym roku Komitet przekazał nieodpłatnie wychowankom burs podręczniki sprowadzone z Polski, w miesiącach zimowych zorganizował dożywianie biednych dzieci oraz sfinansował pobyt na letnim obozie wypoczynkowym wychowankom burs i dzieciom biednych rodziców⁵³.

W latach trzydziestych wyjazdy młodzieży polskiej na obozy letnie poza Harbin nie były zbyt bezpieczne z powodu hunchuzów. Ci antyjapońsko nastawieni partyzanci zdobywali środki na swoją działalność wszelkimi sposobami, uciekając się także do uprowadzeń ludzi dla okupu. W 1934 r. hunchuzi porwali sierotę Kanajera, wychowanka Bursy im. św. Stanisława Kostki, który płynął łodzią po Sungari. Zażądali za niego okupu w wysokości 2000 dolarów chińskich. Uwolnili go dopiero po kilku tygodniach, gdy zebrano i przekazano im żadaną kwotę⁵⁴.

Finansowanie zadań opiekuńczych stało się dla społeczności polonijnej jeszcze trudniejsze po sprzedaży w 1935 r. przez ZSRR Kolei Wschodniochińskiej Mandżu-ti-kuo (właściwie Japonii). Kolejni Polacy stracili pracę i już w 1935 r. wyjechali do Polski (razem z rodzinami było to 65 osób). Według Departamentu Policji miasta Harbina we wrześniu tegoż roku społeczność polska w Harbinie liczyła 1272 osoby, w tym 638 mężczyzn i 634 kobiet⁵⁵. Oprócz tego od kilku do kilkudziesięciu Polaków mieszkało w Ańda, Aszyche, Bu-he-du, Tsitsiharze, Dżałańtuniu, Hajlarze, Irekte, Imiańpo, Mandżurii, Mukdenie i Muli-nie⁵⁶. Kurcząca się liczebnie i ubożająca społeczność polska w Mandżurii utraciła nadto w 1937 r. dwóch swoich wybitnych członków: inż. K. Grochowskiego i ks. W. Ostrowskiego. Przez ponad ćwierć wieku wywierali oni na nią wielki i pozytywny wpływ. Na miejsce ks. Ostrowskiego władze kościelne skierowały ks. kanonika Pawła Chodniewicza, byłego proboszcza kościoła św. Katarzyny w Petersburgu. W typowy dla władz radzieckich sposób został on bezpodstawnie aresztowany i osadzony

⁵¹ „Daleki Wschód” 1934, nr 5–6, s. 21.

⁵² Tamże, 1933, nr 13–14, s. 14.

⁵³ Tamże, 1934, nr 7, s. 12.

⁵⁴ „Sybirak” 1934, nr 2, s. 61.

⁵⁵ „Daleki Wschód”, 1935, nr 6 (65), s. 17.

⁵⁶ BPAN Kraków, rkps 4600, t. 4, k. 38. List K. Symonolewicz do prof. W. Kotwicz z 18 IX 1936 r.; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria...*, s. 91; „Polacy Zagranicą” 1937, nr 2, s. 16.

w więzieniu. Po zwolnieniu w ramach wymiany więźniów między ZSRR a Polską wyjechał do USA, skąd przybył do Harbina⁵⁷. Posługę kapłańską w Parafii im. św. Stanisława rozpoczął w czasie, kiedy zbrodniczy naród niemiecki szybkimi krokami zmierzał do wywołania kolejnej wojny światowej. Temu szaleńczemu zamiarowi hołdowali także mieszkający w Harbinie Niemcy. Wyrazem tego była paradująca po jego ulicach bojówka Hitlerjugend. Od czasu do czasu jej członkowie prowokowali wychowanków Bursy im. św. Stanisława Kostki. W kwietniu 1939 r. prezesem jej Zarządu został wicekonsul RP w Harbinie Jan Zanoziński, zastępując na tym stanowisku Franciszka Zalewskiego, który wyjechał do Polski⁵⁸.

Po agresji niemieckiej na Polskę 1 września 1939 r. niemal cała polska młodzież w Harbinie, będąca w wieku poborowym, zgłosiła Konsulatowi RP gotowość wyjazdu do kraju, aby walczyć z Niemcami. Wobec upadku Polski ochotnicy postanowili wstąpić do organizującej się armii polskiej we Francji. Wyjechać chciało ponad 100 osób, ale zgromadzone środki finansowe wystarczyły na pokrycie kosztów podróży tylko dla 14. Wskutek militarnej klęski Francji ochotnicy musieli zmienić trasę podróży i znaleźli się w czerwcu 1940 r. w Samodzielnej Brygadzie Strzelców Karpackich w Homs (Syria). Walczyli w obronie Tobruku, a następnie na półwyspie Apenińskim, m.in. pod Monte Cassino, gdzie poległ śmiercią bohatera Zygmunt Siwek, piętnasty ochotnik z Harbina⁵⁹.

Położenie polskiej społeczności w Mandżu-ti-kuo zaczęło się pogarszać po japońskim ataku na Pearl Harbour, kiedy to rząd polski na emigracji znalazł się w stanie wojny de iure z Japonią. W ślad za tym zamknięty został Konsulat RP w Harbinie. Przed swoim wyjazdem z Mandżu-ti-kuo konsul Jerzy Litewski powołał w grudniu 1941 r. Polski Komitet Opiekuńczy (PKO), który władze państwowe uznały 10 stycznia następnego roku za oficjalne przedstawicielstwo społeczności polskiej⁶⁰. Stopniowo jednak zaczęły one ograniczać aktywność społeczno-kulturalną Polaków. Zawieszone zostało wydawanie „Tygodnika Polskiego” oraz objęta ścisłym nadzorem „Gospoda Polska”. W obawie o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży zawiesiły działalność drużyny harcerskie (męska i żeńska) oraz zespoły sportowe. Pod naciskiem Konsulatu niemieckiego władze zamknęły w końcu grudnia 1943 r. Gimnazjum Polskie im. H. Sienkiewicza⁶¹. Wobec trudnej sytuacji finansowej połączone zostały bursy im. św. Stanisława Kostki i im. św. Kazimierza. Prezesem Zarządu „nowej» placówki, noszącej imię św. Stanisława

⁵⁷ M. Cabanowski, *Tajemnice Mandżurii. Polacy w Harbinie*, Warszawa 1993, s. 89; J. Neja, *Przyczyny i przebieg likwidacji kolonii polskiej w Harbinie (1945–1949)*, „Wrocławskie Studia Wschodnie” 1999, t. 3, s. 10, przypis 31.

⁵⁸ „Tygodnik Polski” 1939, nr 17, s. 3.

⁵⁹ „Ojczyzna” 1946, nr 8, s. 4; A. Grochowski, *Legendarni ochotnicy*, „Tydzień Polski” 1986 (z 4 stycznia), s. 13; Relacja pisemna Borysa Dąbrowskiego z Edmonton w Kanadzie, jednego z owych legendarnych ochotników (w posiadaniu autora artykułu).

⁶⁰ AAN, KPM, sygn. 15. Pismo przedstawiciela Departamentu Ministerstwa Spraw Zagranicznych Mandżu-ti-kuo z 12 stycznia 1942 r.

⁶¹ Tamże, sygn. 16. Pismo dyrektora Gimnazjum im. H. Sienkiewicza z 28 grudnia 1943 r.

Kostki, był dyrektorem polskiego gimnazjum Augustyn Lernet, zaś wiceprezesem proboszcz ks. kanonik P. Chodniewicz. Środki na działalność polskich Instytucji i placówek pochodziły z opodatkowania członków społeczności polskiej, podzielonych według stopnia zamożności na 8 kategorii⁶². Dysponował nimi Komitet, wypłacając m.in. 700 gobi miesięcznie na utrzymanie Bursy. Społeczność ta nie była ona jednak ani liczna, ani zamożna. Z informacji przekazanych przez Komitet Przedstawicielstwu Ministerstwa Spraw Zagranicznych Mandżu-ti-kuo wynika, że sprawował on opiekę nad 1212 osobami polskiego pochodzenia, z czego 931 mieszkało w Harbinie, 35 w Dairenie, zaś pozostałe 246 w rozproszeniu na terenie całego państwa⁶³. Pod względem struktury społeczno-zawodowej społeczność polska w 90% była robotniczo-rzemieślnicza. Pozostałe 10% stanowili właściciele niewielkich firm oraz inteligencja⁶⁴. Przy takiej stratyfikacji społecznej PKO nie mógł sobie pozwolić na wprowadzenie wysokiego podatku. W związku z rosnącą inflacją zmuszony był dokonać w 1944 r. nowego podziału członków społeczności polskiej na 9 kategorii, określając następujące stawki podatkowe: 0,50, 1, 2, 2,50, 4, 5, 7, 10, 12 i 15 gobi miesięcznie⁶⁵. Uzyskiwane stąd środki wystarczały na zaspokojenie podstawowych potrzeb Bursy im. św. Stanisława Kostki oraz innych polskich placówek i instytucji⁶⁶.

Wraz z zajęciem Mandżurii przez Armię Czerwoną w sierpniu 1945 r. rozpoczął się nowy, trudny, okres w życiu społeczności polskiej. Mandżuria znalazła się ponownie w granicach Chin. Polski Komitet Opiekunczy został rozwiązany, a jego miejsce zajęła wyłoniona w wyborach 23 września 1945 r. Polska Rada Narodowa w Harbinie, przemianowana następnego dnia na Polski Komitet Obywatelski na Mandżurię, której prezesem został Albin Czyżewski, dotychczasowy przewodniczący Polskiego Komitetu Opiekunczego⁶⁷. Mimo niesprzyjających okoliczności politycznych Polacy przystąpili do reaktywowania działalności opiekuńczej i oświatowej. Jednak zubożonej materialnie społeczności polskiej z trudem przychodziło sprawować opiekę nad sierocymi i biednymi dziećmi. Bursa im. św. Stanisława Kostki musiała pożyczać pieniądze na zakup produktów spożywczych i opału m.in. u Polskiego Towarzystwa Dobroczynności⁶⁸.

Mimo ciągłego zmagania się z niedostatkiem materialnym Bursa im. św. Stanisława Kostki, której kierowniczką była Markiewicz, otaczała opieką od 30 do 35 dzieci. Prowadzenie jej stawało się jednak coraz trudniejsze zarówno ze wzglę-

⁶² Tamże, sygn. 17. Protokół Nr 20 z posiedzenia PKO.

⁶³ Tamże, sygn. 18,teczka 3. Zestawienie statystyczne.

⁶⁴ Tamże, sygn. 16,teczka 2. Dane statystyczne.

⁶⁵ Tamże, sygn. 17. Protokół Nr 36 z posiedzenia PKO.

⁶⁶ Tamże, Protokół Nr 20 z posiedzenia PKO.

⁶⁷ Tamże, sygn. 17. Polska Rada Narodowa w Harbinie; tamże, sygn. 20. Komunikat nr 2 z 24 września 1945 r.; „Ojczyzna” 1948, nr 18/99, s. 4.

⁶⁸ Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia „Gospoda Polska” w sprawie rewizji Kasy Polskiego Towarzystwa Dobroczynności w Charbinie za rok 1945 oraz Uzupełnienia za rok 1946 i siedem miesięcy roku 1947 (mszp., bez paginacji, odpis w posiadaniu autora artykułu).

du na pogłębiającą się pauperyzację społeczności polskiej, jak i z powodu toczącej się wojny domowej w Chinach⁶⁹. Wprawdzie Chińczycy nie odnosili się wrogo do Polaków, ale dawali do zrozumienia, że wszyscy obcokrajowcy powinni wrócić do swoich ojczystych krajów. Podjęte zostały więc przygotowania do repatriacji całej społeczności polskiej. Zorganizował ją wysłany przez rząd warszawski komandor Jerzy Kłossowski wraz z powołanym w Harbinie Polskim Komitetem Repatriacyjnym (PKR). W ramach dwóch transportów kolejowych wyjechało 3 i 12 lipca 1949 r. przez ZSRR 807 osób, zaś trzecim (24 lipca) kmdr J. Kłossowski z kilkunasto-osobową grupą likwidacyjną PKR⁷⁰. Tym samym dobiegły końca półwieczne dzieje polskiej społeczności w Mandżurii. Bursy polskie funkcjonowały kolejno za panowania rosyjskiego, rządów republiki chińskiej, cesarza Pu-I w Mandżu-tik-uo (właściwie okupacji japońskiej) i ponownie za republiki chińskiej. A jednak ta niewielka liczebnie społeczność w porównaniu z polskimi diasporami w Stanach Zjednoczonych czy Brazylii potrafiła, mimo postępującego własnego zubożenia, otoczyć w latach 1915–1949 instytucjonalną opieką ponad 500 sierot i dzieci z biednych rodzin, zadbać o ich przynajmniej podstawowe wykształcenie i zachowanie tożsamości narodowej⁷¹.

Bibliografia

Źródła

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: Ambasada RP w Londynie, sygn. 10.
Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103.
Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: Kolonia Polska w Mandżurii, sygn. 15, 16 (teczka 2 i 39), 17, 38, 66.
Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: Ministerstwo Spraw Zagranicznych, sygn. 10016, 10617, 10617, 11661, 10389, 6238.
Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 13 506/III.
Biblioteka Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, rkps 4600, t. 4.
„Biuletyn Polskiej Izby Handlowej w Harbinie” 1932, nr 5.
„Echo z Dalekiego Wschodu” 1938, nr 5; 1939, nr 3.
„Daleki Wschód” 1933, nr 13–14; 1934, nr 5–6, 7; 1935, nr 6 (65).
Dokumenty wnieśli polityki SSSR, Moskwa 1963, t. 7.
„Kalendarz Harbiński na rok 1925”.
„Listy Harbińskie” 1932, nr 4, 5, 6.

⁶⁹ AAN, KPM, sygn. 16, teczka 39. Pismo Polskiego Komitetu Obywatelskiego do Ambasady polskiej w Moskwie z 26 marca 1947 r.

⁷⁰ Tamże, sygn. 66, s. 12 i n.

⁷¹ Liczba ponad 500 dzieci jest szacunkowa, ponieważ określenie dokładnej ich liczby nie jest możliwe z powodu niekompletnych źródeł archiwalnych.

- „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu” 1918, nr 6/15.
„Listy Polskie z Dalekiego Wschodu Azji i Biuletyn Handlowo-Przemysłowy” 1928, nr 2/37. nr 8/43, nr 10/45.
„Ojczyzna” 1946, nr 8; 1948, nr 18/99.
„Pamiętnik Charbiński” 1923, cz. I.
„Polacy Zagranicą” 1932, nr 5; 1937, nr 2.
„Przegląd” 1921, nr 37, 40.
Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia „Gospoda Polska” w sprawie rewizji Kasy Polskiego Towarzystwa Dobroczynności w Charbinie za rok 1945 oraz Uzupełnienia za rok 1946 i siedem miesięcy roku 1947 (mszp., bez paginacji, odpis w posiadaniu autora artykułu).
„Sybirak” 1934, nr 2.
„Tygodnik Polski” 1922, nr 5; 1923, nr 89; 1925, nr 184; 1929, nr 390; 1931, nr 465, 467, 476, 477; 1932, nr 544; 1939, nr 17.
„Wschód” 1932, nr 3–4.
„Wychodźca” 1923, nr 29.

Opracowania

- Aleksandrowicz A., *Mandżuria, jej przeszłość, kraj i ludzie*, Warszawa 1937.
Cabanowski M., *Tajemnice Mandżurii. Polacy w Harbinie*, Warszawa 1993.
Czujkow W., *Misja w Chinach*, Warszawa 1985.
Demiński H., *Odmowa uznania faktów dokonanych*, Lublin 1939.
Grochowski A., *Legendarni ochotnicy*, „Tydzień Polski” 1986 z 4 stycznia.
(Grochowski K.), *Polacy na Dalekim Wschodzie*, Harbin 1928.
Kajdański E., *Fort Grochowski*, Olsztyn 1982.
Neja J., *Przyczyny i przebieg likwidacji kolonii polskiej w Harbinie (1945–1949)*, „Wrocławskie Studia Wschodnie” 1999, t. 3.
Petruszewa M. A., Suchaczewa G. A., *Ekonomiczeskoje razwicie Mandżurii (wtaraja połowina XIX – pierwaja triet XX w.)*, Moskwa 1985.
Symonolewicz K., *Miraże mandżurskie*, Warszawa 1932.
„Życie Warszawy” 1988 z dnia 22 I, dodatek „Historia i Życie”, nr 2.

Summary

Genesis, organization and functioning of Polish dorms in Harbin (1915–1949)

The article is devoted to Polish dorms in Harbin (Manchuria) founded by a Polish engineer Adam Szydłowski. In this city, which is the administrative center of the East China Railway, a large Polish community lived in the years 1898–1949. In addition to social, economic, cultural-educational and religious activities, it also encompassed the institutional care of orphans and children from

poor families. Founded, in 1915, by priest Władysław Ostrowski, orphanage was transformed into a dorm, in 1920. In view of the increasing number of orphan and poor children, in the aftermath of the Soviet-Chinese (1929) and Japanese-Chinese (1931) wars, a second Polish dorm was established in Harbin. Impoverished (poor) due to the economic crisis, the Polish community, had more and more difficulties in maintaining both establishments. The Polish government came with the financial help. However, due to the deepening global economic crisis, the subsidies of the Polish authorities have decreased. As a result, both co-educational dorms were reorganized, creating a separate: male dorm – name of St. Stanisław Kostka and the female dorm – name of St. Kazimierz. The material situation of these institutions became increasingly difficult, as the World War II prolonged. Looking for savings, they were combined in 1943, naming St. Stanisław Kostka. This institution functioned till to repatriate Polish community, from Manchuria in 1949.

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Żydowskie towarzystwa akademickie Związek i Zjednoczenie we Lwowie (1903–1914)

Key words: Galicia, Lviv, relations between Poles and Jews, students.

Słowa kluczowe: Galicja, Lwów, relacje polsko-żydowskie, studenci.

1. Antecedencje studenckiego ruchu asymilatorskiego

Procesy akulturacyjne i asymilacyjne Żydów w Galicji wzmogły się w drugiej połowie XIX w. Czynnikiem je wspierającym były przemiany społeczno-polityczne oraz zasadnicza zmiana położenia prawnego Żydów wynikająca z oktrojowanej przez cesarza Franciszka Józefa I konstytucji z 1867 r. w monarchii austro-węgierskiej.

Miejsce dotychczasowych więzi religijno-obyczajowych zaczęły zajmować stosunki polityczne. Postawa zwolenników żydowskiego Oświecenia (Haskali) zawierała się w poglądzie, że Żydzi mogą i powinni akulturować się i asymilować, czyli upodobnić się do otaczającego społeczeństwa.

Aleksander Hertz stwierdził: „Asymilacja nie była zdradą żydowskich ideałów narodowych, w czasach, w których się ona rozwijała, ideały takie jeszcze nie istniały – ale była nieuniknionym etapem historycznym, przygotowującym powstanie tych ideałów”¹.

Pierwsza faza akulturacji Żydów w Galicji rozpoczęła się na początku XIX w. Wówczas to zaczęto opowiadać się w duchu Haskali po stronie kultury niemieckiej. W 1813 r. powstała w Tarnopolu szkoła świecka założona przez Józefa Perla dla 100 uczniów żydowskich. W 1815 r. w Brodach powołano żydowsko-niemiecką szkołę realną. We Lwowie w 1844 r. gmina wyznaniowa uchwaliła powołanie szkoły elementarnej trzyklasowej dla chłopców i dziewcząt ze świeckim

¹ A. Hertz, *Żydzi w kulturze polskiej*, wyd. III, Warszawa 2014, s. 196.

programem nauczania. W pierwszym roku istnienia liczyła 239 uczniów, w tym 112 chłopców i 127 dziewcząt. Pierwszym kierownikiem był Abraham Kohn, a po jego śmierci Bernard Sternberg. W latach pięćdziesiątych XIX w. szkoła liczyła ponad 700 uczniów².

W 1846 r. we Lwowie powołano synagogę reformowaną Deutsch Israelitisches Betthaus (Niemiecki Izraelicki Dom Modlitwy). W Krakowie synagoga reformowana (Tempel) powstała w latach 1858–1861, a od 1864 r. funkcjonowało Stowarzyszenie Izraelitów Postępowych opowiadających się za modernizacją życia oraz polonizacją³.

Około 1868 r. rozpoczęła się druga faza akulturacji, górę wzięła tendencja polonizacyjna. Było to związane z autonomią Galicji, kiedy język polski panował w administracji, szkole i w sądzie.

W 1868 r. z inicjatywy Filipa Zuckera we Lwowie powstało pierwsze stowarzyszenie propagujące asymilację Żydów w duchu polskim – Towarzystwo Izraelitów ku Szerzeniu Oświaty i Obywatelskości pomiędzy Żydami Galicyjskimi. Wśród jego założycieli byli: Bernard Loewenstein, Józef Kolischer, Marek Dubs, Herman Frenkel, Maurycy Kolischer i Janusz Kolischer⁴. Stowarzyszenie nie rozwinęło jednak działalności z braku poparcia ze strony inteligencji żydowskiej.

W tym samym 1868 r. powołano we Lwowie stowarzyszenie Schomer Israel (Strażnik Izraela), działające w duchu kultury niemieckiej i centralizmu wiedeńskiego.

Przywódcami tego ruchu byli: R. Berer, J. Kohn, J. Menech, Emil Byk. Celem stowarzyszenia było: „równouprawnienie dla Żydów, unowocześnienie Żydostwa galicyjskiego, lojalność w stosunku do dynastii Habsburgów, wierność kulturze niemieckiej”⁵. Wydawano czasopismo w języku niemieckim „Der Israelit”, które miało trwać pozycję wśród czytelników. Inteligencja żydowska szukała więc drogi do języka i kultury niemieckiej, aby brać udział w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym.

W 1877 r. grupa asymilatorów w duchu polskim z Bernardem Goldmanem (1841–1901), Sybirakiem i powstańcem styczniowym, na czele powołała stowarzyszenie Dorsze Szulom (Zwiastun Pojednania). Przewodniczącym został Józef Blumenfeld, jego zastępcą Filip Zucker, a B. Goldman sekretarzem. Stowarzyszenie liczyło 100 członków, wydawano dwutygodnik „Zgoda” przez ponad rok

² M. Łopot, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016, s. 91 i n.

³ H. Kozińska-Witt, *Stowarzyszenie Izraelitów Postępowych w Krakowie 1864–1874*, [w:] *Duchowość żydowska w Polsce. Materiały z międzynarodowej konferencji dedykowanej pamięci Chone Shmeruka*, red. M. Galas, Kraków 2000, s. 311 i n.; J. Holzer, *Asymilacja i akulturacja Żydów galicyjskich*, „Więź” 1989, nr 4, s. 101 i n.

⁴ K. Kopff-Muszyńska, *Ob Deutsch oder Polnisch – przyczynek do badań nad asymilacją Żydów we Lwowie w latach 1840–1892*, [w:] *The Jews in Poland*, red. A.K. Paluch, vol. I, Kraków 1992, s. 194.

⁵ Tamże, s. 191.

(od 3 VII 1877 do 6 IX 1878)⁶. Za cel działania przyjęto: „Przestrzegać spraw do Żydów w kraju się odnoszących, dążyć do ustalenia i utrzymania zgodnego pożytku tak pod względem politycznym jak też socjalnym z ludnością chrześcijańsko-polską w kraju”⁷. Stowarzyszenie nie rozwinęło jednak szerszej działalności, część członków przeszła do Szomer Israel.

W 1881 r. we Lwowie powstał komitet pod przewodnictwem Alfreda Nossiga i Adolfa Liliena dla wydawania pisma w języku polskim. Inicjatorami ponadto byli: Herman Feldstein, Józef Schmeterling, Bernard Diamand, Karol Nacher, Konrad Olchowicz i Leopold Caro. Myśl założenia polskojęzycznego pisma popierali: B. Goldman, F. Zucker, Jakub Piepes. Od 1881 r. współpracowali z nimi: Wilhelm Feldman, Ignacy Süsser, Jonatan Warschauer, Izidor Bernfeld, Ludwik Biegeleisen. Redaktorem naczelnym został Natan Loewenstein. Pismo „Ojczyzna” wydawane było w dwóch językach – polskim i hebrajskim „Ha-Mazkir”, której redaktorem był Izidor Bernfeld. Cel pisma jego redaktorzy określili następująco: „Dążyć będziemy do usilnego rozszerzenia miłości języka polskiego i znajomości historii Izraelitów w Polsce, bo tylko na tej podstawie, tylko na podstawie dobrze zrozumianego stanowiska swego wobec sprawy polskiej ze strony naszych współwyznawców, uważamy za możliwe pojednanie, zlanie się zupełne, które jako najwyższy cel nam przyświeca”⁸.

5 czerwca 1882 r. w gronie działaczy asymilatorskich: B. Goldmana, F. Zuckera – członków Gminy Wyznaniowej we Lwowie – oraz Gustawa Roszkowskiego, Nehemiasza Landesa, J. Piepesa, Alfreda Nossiga, Hermana Feldsteina, Natana Loewensteina, A. Liliena, Henryka Rewakowicza powstał projekt założenia towarzystwa Agudas Achim.

Oficjalny komunikat o jego powołaniu podano na łamach „Ojczyzny” 15 września 1882 r. Podpisali go w imieniu komisji: Józef Blumenfeld, B. Goldman, H. Rewakowicz, F. Zucker i Bronisław Tyberg⁹. Program asymilatorów zakładał, że można być jednocześnie Polakiem i Żydem, za przywiązanie do Polski nie trzeba płacić ukrywaniem się lub zamazywaniem swej żydowskości. Wszelkie akcje społeczne prowadzone przez Żydów, a nie mające charakteru religijnego, powinny zacierać żydowską odrębność.

Głównymi organizatorami ruchu asymilatorskiego byli: B. Goldman, J. Piepes, Henryk Hochfeld, H. Rewakowicz, bracia Adolf i Edward Lilienowie, Artur Blumenfeld, N. Loewenstein, Henryk Loewenherz, Herman Feldstein, J. Schme-

⁶ M. Soboń, *Działalność asymilacyjna towarzystwa „Przymierze Braci” – Agudas Achim” w świetle lwowskiej „Ojczyzny”*, [w:] *Znani i nieznani dziewiętnastowiecznego Lwowa. Studia i materiały*, t. 2, red. L. Michalska-Bracha, M. Przeniosło, Kielce 2009, s. 109.

⁷ Cyt. za: K. Kopff-Muszyńska, dz. cyt., s. 195.

⁸ Cyt. za: A. Maślak-Maciejewska, *Działalność towarzystwa Agudas Achim i jego związki z synagogami postępowymi we Lwowie i Krakowie*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 1, s. 175; J. Lichten, *Uwagi o asymilacji i akulturacji Żydów w Polsce w latach 1863–1943*, „Znak” 1988, nr 397, s. 47 i n.; L. Caro, *Kwestia żydowska w świetle etyki*, Lwów 1893, s. 3 i n.

⁹ M. Soboń, dz. cyt., s. 113.

terling, F. Zucker, N. Landes, Samuel Mandel, Władysław Rubinstein, Maurcy Adler, Zygmunt Kitaj, Leopold Caro, Izidor Bernfeld, Henryk Biegeleisen, Michał Weisstain, Leon Rosenstein, Jakub Koenigsberg, Herman Goldhammer, Wilhelm Grünes, Izidor Karlsbad (powstaniec styczniowy), Henryk Sokal, M. Markheim¹⁰.

W pierwszym roku działalności stowarzyszenie liczyło 544 Żydów i 67 Polaków. Towarzystwo posiadało 49 oddziałów w Galicji oraz ogniska w Berlinie, Wiedniu, Hamburgu, Frankfurcie n. Menem, Paryżu, Zurychu, Wrocławiu, Warszawie, Poznaniu, Czerniowcach, Jassach. Najliczniejszy był oddział we Lwowie mający 178 członków.

Do stowarzyszenia należało 10 kobiet: Joanna Pogonowska w Krakowie, Maria Tygier w Przemyślu, Berta i Józefa Kammerling w Rzeszowie, Zofia Sommerstein w Zielonej, Adela i Fanny Ehrensall, Róża i Cecylia Frenkel oraz Rozalia Strisower we Lwowie¹¹.

Łącznikiem pomiędzy stowarzyszeniami a ludnością żydowska były czytelnie i biblioteki. W 1885 r. zakładano Tanie Czytelnie w miastach i mniejszych miejscowościach w Galicji. W ciągu czterech miesięcy uruchomiono 80 czytelń. Wyposażono je w czasopisma i książki o treściach, które „mogą przyczynić się znacznie do rozjaśnienia pojęć wielkiej części ludności żydowskiej, a utwory pisarzy polskich rozbudzą poczucie przynależności i miłości do współobywateli”¹².

Tabela 1. Czytelnie towarzystwa Przymierze Braci (1885)

Lp.	Miejscowość	Organizatorzy	Liczba członków	Liczba czasopism
1.	Bilcze	F. Rosenbaum	8	5
2.	Bohorodczany	Nuchim Lanczyner	8	5
3.	Bukaczowce	Schor i Berzweig	5	5
4.	Bursztyn I	K. Weitz	8	5
5.	Bursztyn II	J. Linenwald i Klarberg	15	7
6.	Bolszowce	Joachim Falk	10	6
7.	Burakówka	Józef Bezner	15	6
8.	Brzostek	H. Hirsch i A. Nechemie	8	5
9.	Borysław	M. Pomeranz	15	6
10.	Dolina	Jakub Baron	5	5
11.	Drohobycz	Towarzystwo „Towarzyskość”	-	6
12.	Gliniany	Jakub Rosen	23	7

¹⁰ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Przymierze Braci” we Lwowie z czynności za rok 1886*, Lwów 1887, s. 2.

¹¹ Tamże, s. 11. i n.

¹² *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Przymierze Braci” we Lwowie z czynności za rok 1885*, Lwów 1886, s. 4.

Tabela 1. cd.

Lp.	Miejscowość	Organizatorzy	Liczba członków	Liczba czasopism
13.	Grzymałów I	Izaak Jaffe	15	6
14.	Grzymałów II	S. Gottesmann	15	6
15.	Gołogóry	Izaak Dawidsohn	8	5
16.	Grybów	Samuel Goldberg	15	7
17.	Hołoszyńce	Nachman Sigall	8	5
18.	Iwanówka	Julian Baar		
19.	Jarosław	Mojżesz Bernstein	15	7
20.	Janów k. Trembowli	Izaak Schechner	8	5
21.	Jasło	J. Steinhaus i Wohlfeld	15	6
22.	Jazłowiec	Mojżesz Kruh	10	5
23.	Kołodziejówka	S. Chartiner	15	6
24.	Kozłów	S. Silpe	8	5
25.	Krystynopol	Dawid Schönfeld	15	7
26.	Kałusz	S. Uni	8	5
27.	Kołaczyce	Hersz Teitelbaum	8	5
28.	Kozowa	Ozjasz Hammer	8	5
29.	Kolbuszowa	A. Blumenkranz, A. Birnbaum	15	6
30.	Konstantynówka	Joel Rotstein	8	5
31.	Krasne	L. Koppelman	8	5
32.	Mościska	J. Korner	20	7
33.	Mikulińce	M. Krenkel	15	6
34.	Mariampol	H. Edelding	15	7
35.	Mszana	Izydor Rosen	8	5
36.	Myślenice	Bajrach Schaffer	8	5
37.	Nadwórna	P. Arzt	8	5
38.	Nastasów	H. Rosenmann	8	5
39.	Niżankowice	J. Grossmann	15	6
40.	Podbuż	Józef Wahl	10	6
41.	Przemyśl	Dorsze Tora Wudaath	-	6
42.	Podhajce I	Wolf Süsser	8	5
43.	Podhajce II	Abraham Halber	15	6
44.	Podwołoczyska	Abraham Gross	8	5
45.	Przewłoka	Herzog i Freidmann	15	6
46.	Perechińsko	Fryderyk Hillmann	8	5
47.	Radymno	H. Hochman	8	6
48.	Rozwadow	Ozjasz Zeisel	5	5

Tabela 1. cd.

Lp.	Miejscowość	Organizatorzy	Liczba członków	Liczba czasopism
49.	Rudnik	Szymon Orbach	8	5
50.	Rzepińce	Ausion Biller	8	5
51.	Rawa Ruska	Dr N. Kibitz	15	5
52.	Rymanów	S. Seelenfreund	15	6
53.	Sieniawa	Aron Gottlieb	10	6
54.	Słobódka	Salomon Seliger	8	5
55.	Stare Brody	Marek Stock	8	5
56.	Skalat	N. Reizer	8	5
57.	Śniatyn	M. Axelrad	8	5
58.	Stryj	Max Weisberg	15	7
59.	Siemiginów	A. Diamand	8	5
60.	Strusów	S. Bodinger	8	5
61.	Tłuste	N. Fiderer	5	5
62.	Tarnopol	Chaim Kronisch	10	5
63.	Trembowla	Wolf Brandes	8	5
64.	Turka	A. Süßwein	15	6
65.	Tuczan	Hersch Weitz	8	5
66.	Truskawiec	N. Oberlender	8	5
67.	Ulanów	Feiwel Spira	8	5
68.	Wielkie Oczy	Izrael Roth	5	5
69.	Wygoda	D. Gottesmann	15	6
70.	Wieliczka	J. Perlberg	15	7
71.	Wysiatynce	Jakub Gingold	8	5
72.	Zbaraż	Emanuel Münz	15	6
73.	Zaleszczyki	E. Glazer	-	6
74.	Zawałów	M. Sonnenschein	15	6
75.	Złoczów	M. Eidelberg	15	7
76.	Załużce	H. Eth	8	5
77.	Złotniki	Maurycy Rosenmann	8	5
78.	Żurawno	M. Fichmann	8	5
79.	Żołynia	Hersch Leistina	8	5
80.	Żółkiew	M. Spiegel	8	5

Źródło: *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Przymierze Braci” we Lwowie z czynności za rok 1885, Lwów 1886, s. 8.*

Czytelnie czynne były codziennie od godziny 17 do 20. Do każdej czytelni prenumerowano po 5–6 czasopism. Były to: „Kurier Lwowski”, „Ojczyzna”,

„Ha-Maggit”, „Ha-Ibri”, „Gazeta Polska”, „Głos Polityczny”, „Kurier Rzeszowski”, „Ha Jahdut” i „Drohobycter Zeitung”. Czasopisma w języku niemieckim i w języku hebrajskim otrzymywano bezpłatnie z zaprzyjaźnionych redakcji wiedeńskich. Książki w darze otrzymywano z Zakładu Narodowego im. Ossolińskich oraz z Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie.

Akcja zakładania czytelni i ich prowadzenia nie powiodła się. Przyczyną był brak środków finansowych. Spadała więc liczba czytelni, w 1886 r. było ich 59, w 1888–26, a w 1889 już tylko 18¹³.

W czytelni lwowskiej, mieszczącej się w lokalu przy Rynku 11, organizowano odczyty związane z historią Polski, historią Żydów, literaturą. W 1883 r. zorganizowano 17 odczytów dla 1850 osób, w następnym roku były 23 odczyty dla 2136 słuchaczy. Ich tematy to: „Żydzi za czasów Kazimierza Wielkiego”, „Sobieski pod Wiedniem”, „Przygotowania do powstania 1863 r.”, „Potrzeba i korzyści oświaty”, „W jaki sposób zachować swe zdrowie”, „Rabini i cudotwórcy żydowscy”¹⁴. Wilhelm Feldman wygłosił odczyty: „Adam Mickiewicz”, „O Berku Joselewiczu”, „O Janie Kochanowskim”, „O Tadeuszu Kościuszcze”. Swój stosunek do historii Polski manifestowano poprzez obchody rocznic narodowych: odsieczy wiedeńskiej i powstania styczniowego, Konstytucji 3 maja, powstania listopadowego. Pierwszą uroczystością było nabożeństwo 21 stycznia 1882 r. w synagodze reformowanej we Lwowie za poległych w powstaniu styczniowym 1863 r. W nabożeństwie uczestniczyli wspólnie Żydzi i Polacy. Po modlitwie odśpiewano razem po polsku pieśni: „Boże, coś Judę”, wzorowaną na pieśni „Boże, coś Polskę”. Refren pieśni odwoływał się do potrzeby dobrych stosunków między oboma narodami: „Izraelowi wieczne daj zjednoczenie z Narodem Polskim, bratem naszym Panie”¹⁵. Nabożeństwa rocznicowe odprawiano także w Buczaczu, Tarnopolu, Stryju, Kosowie, Olesku, Skalice, Zborowie, Podhajcach, Stanisławowie, Dolinie, Mościskach, Bolechowie, Horodence, Drohobyczu, Kołomyi, Czortkowie, Kopyczyńcach, Grzymałowie, Łańcucie, Rzeszowie, Żółkwi.

Rok 1885 uwiódnił poważny kryzys w towarzystwie, z członkostwa zrezygnowało 108 osób, zapisało się jedynie 7 nowych członków¹⁶.

15 kwietnia 1892 r. ukazał się ostatni numer „Ojczyzny”. B. Goldman przyczynę upadku stowarzyszenia dostrzegł w obojętności społeczeństwa polskiego i braku szerszego zrozumienia idei asymilatorskiej w społeczeństwie żydowskim, które uważało je za niepotrzebne. Nie bez znaczenia był tu również kryzys gospodarczy w Galicji i wzrost nastrojów antysemickich w społeczeństwie polskim¹⁷.

Antoni Chołoniewski w artykule *Bankructwo asymilacji*, będącym wspomnieniem po śmierci w 1901 r. B. Goldmana, stwierdził, że pojawienie się „Przy-

¹³ M. Soboń, dz. cyt., s. 115.

¹⁴ *Sprawozdanie Wydziału...* za rok 1886, s. 7.

¹⁵ A. Maślak-Maciejewska, dz. cyt., s. 188.

¹⁶ M. Soboń, dz. cyt., s. 118.

¹⁷ W. Feldman, *Dzieje polskiej myśli politycznej, 1864–1914*, wyd. II, Warszawa 1933, s. 367 i n.

mierza Braci” i „Ojczyzny” było „jednym z drobnych objawów istniejącej już, a siłą faktów wytworzonej tendencji polszczenia się Żydów”¹⁸.

Ideę asymilacji w drugiej połowie XIX w. odczytać można jako próbę określenia swojego miejsca w społeczeństwie jako podwójnej identyfikacji polsko-żydowskiej¹⁹. Program pierwszych asymilatorów nie został jednak całkowicie porzucony, podtrzymywano go w studenckim Towarzystwie Rygorozantów oraz w Kole im. B. Goldman Towarzystwa Szkoły Ludowej.

W 1868 r. Namiestnictwo zatwierdziło statut żydowskiego stowarzyszenia studenckiego pod nazwą Towarzystwo ku Wspieraniu Słuchaczy Wszechnicy, Rygorozantów, Praktykantów Konceptualnych i Auskulantów. Jego zadaniem była samopomoc materialna studentom niezamożnym oraz organizacja życia kulturalno-oświatowego. Pierwszym prezesem był Emil Byk, członek towarzystwa Szomer Israel, a od 1884 r. Agudas Achim. W latach 1885–1886 – 1902–1903 kolejni prezesi należeli także do grupy asymilatorskiej w duchu polskim. Byli to Adolf Menkes, Edward Lilien, Leon Zion, Tobiasz Aszkenaze, W. Hochfeld, Rafał Buber, Izaak Feld, Herman Diamand, Eugeniusz Reiter, Zygmunt Kitaj, Oskar Loewenherz, Maksymilian Freid, Bertold Herzig, Józef Zach, Józef Brauner, Marcin Horowitz, Wilhelm Rosenberg, Leon Bałaban, Henryk Loewenherz²⁰.

Towarzystwo utrzymywało bliskie kontakty z polskimi i ukraińskimi organizacjami studenckimi. Członkami honorowymi i wspierającymi stowarzyszenie byli Żydzi, Polacy i Niemcy. Byli to m.in.: B. Loewenstein – rabin synagogi postępowej, B. Goldman, prezes Agudas Achim, Polacy Ludwik Marek i Karol Mikuli – pianiści, Lucjan Kwieciński, aktor Teatru Miejskiego oraz Władysław Tatarczuch i Czesław Uhma – lekarze miejscy, Karol Rolle – Niemiec austriacki, był kapelmistrzem orkiestry 30. pułku piechoty.

W wyniku wyborów nowego zarządu na Walnym Zgromadzeniu w 1902 r. stowarzyszenie opanowali studenci zwolennicy syjonizmu. Wśród członków nastąpił rozłam na tle politycznym i secesje studentów do nowych organizacji. Jedną z nich było Koło im. B. Goldmana TSL. W 1908 r. liczyło ono 2015 członków, prowadziło 14 bibliotek i czytelni. W czytelniach prowadzono odczyty, wykłady, przedstawienia amatorskie oraz obchody rocznic narodowych polskich. Odczyty dotyczyły tematyki historycznej i literackiej, np. „O Słowackim”, „O powstaniu styczniowym”, „O Konstytucji 3 maja”, „O Konopnickiej”, ale również z zakresu

¹⁸ A. Chołojewski, *Bankructwo asymilacji*, „Kraj” 1901, nr 17, s. 10; M. Śliwa, *Obcy czy swoi. Z dziejów poglądów na kwestię żydowską w Polsce w XIX i XX w.*, Kraków 1997, s. 27 i n.; E. Rysińska, *Powstanie ruchu syjonistycznego*, „Przegląd Humanistyczny” 1996, nr 3, s. 107 i n.; M.M. Wróbel, *Syjonista ze Lwowa: Leon Reich (1879–1929) – polityk pogranicza*, „Wiek Stare i Nowe” 2012, tom specjalny, s. 86 i n.

¹⁹ A. Datner-Śpiewak, *Asymilacja narodu i asymilacja jednostki*, „Więź” 1983, nr 4, s. 9.

²⁰ *Trzydzieste Piąte Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa ku Wspieraniu Słuchaczy Wszechnicy, Rygorozantów, Praktykantów Konceptualnych i Auskulantów we Lwowie za rok administracyjny 1901/1902*, Lwów 1902, s. 22.

ochrony zdrowia, jak np. „O Cholerze”, „O jaglicy”, „O gruźlicy”, „Jak się żywić i jak się żywić powinniśmy”, „Pomoc w nagłych wypadkach”²¹.

Uroczystości obchodzono rocznice narodowe polskie: uchwalenia Konstytucji 3 maja, powstania kościuszkowskiego, listopadowego i styczniowego. Organizowano uroczyste wieczorki literackie ku czci Konopnickiej, Orzeszkowej, Kraśńskiego, Wincentego Pola, Chopina i Berka Joselewicza. W 1905 r. zarząd koła stanowili: N. Loewenstein – przewodniczący, Herman Feldstein – sekretarz, Leon Bałaban – skarbnik, Feliks Jurowicz – zastępca sekretarza, Eleazar Byk – zastępca skarbnika. Członkami zarządu byli: T. Aszkenaze (od 1909 wiceprezydent Lwowa), Edwin Czeszer, Henryk Immeles, Alfred Kohl, Samuel Mandel, Bertold Merwin, August Paszkowski, Jan Piepes-Poratyński, Bernard Pordes, Władysław Serbeński, Juliusz Tenner, Ignacy Weinfeld, Karol Jolles, Franciszek Natkes i Kazimierz Tieberg. W komisji rewizyjnej pracowali: A. Lilien i Eugeniusz Reiter²².

Działalność Koła TSL im. B. Goldmana, z natury rzeczy asymilatorska, okazała się trwała. Pozyskano aprobatę opinii publicznej, zarówno żydowskiej, jak i polskiej, dla sprawy krzewienia oświaty w środowiskach najbardziej zaniedbanych.

2. Powstanie towarzystwa Związek

Po wyborach w 1902 r. do zarządu Towarzystwa Rygorozantów, za prezesury Leona Reicha (1879–1929) – przy udziale Henryka Rosmarina (1882–1955) oraz Emila Sommersteina (1883–1957), działaczy ruchu syjonistycznego – nastąpiła secesja części studentów. Początkowo zgłoszono akces do istniejącego od 1890 r. Ogniska. Byli to: Marceli Buber, Herman Spiegel, Aleksander Mandel, Samuel Horowitz, Szymon Schaff, Natan Loewenstein oraz bracia Adolf i Edward Lilienowie.

Po roku secesjoniści opuścili Ognisko ze względu na „patriarchalne szranki współbytu stają się za ciasne. Następuje secesja”²³. Powołano nową organizację Związek: „w którym skupia się tu początkowo wszystko co niesyjońskie. Etap to nie ostatni. Dyferencjacja dokonuje się nadal i w samym związku. I tu były zbyt rozbieżne prądy, zwłaszcza na kwestię żydowską, by taka liga mogła się utrzymać. Więc ponownie secesja obecnie ze Związku. Powstaje nowa formuła wśród żydowskiej młodzieży akademickiej, która odtąd skupia się w tow. Zjednoczenie, którego tendencje są asymilatorskie”²⁴.

Założycielami związku byli: Samuel Horowitz, Natan Nebenzahl, Edmund Rauch, Szymon Schaff, Natan Loewenstein, bracia A. i E. Lilienowie, Maurycy Wohlfeld. Przewodniczącymi zarządu stowarzyszenia od 1903 r. byli: Herman

²¹ „Jedność” 1907, nr 39, s. 7.

²² *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908, s. 32.

²³ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Związek” we Lwowie za rok administracyjny 1909/10*, Lwów 1910, s. 53.

²⁴ Tamże.

Spiegel, Aleksander Mandel, Marcelli Buber, Jakub Fell, Maurycy Seidmann, Izak Sohn, Zygmunt Glücksmann.

Statutowym celem Związku było szerzenie oświaty wśród ludności żydowskiej we Lwowie, wzajemne kształcenie się, popieranie rozwoju życia umysłowego i towarzyskiego, zakładanie bezpłatnych czytelni, bibliotek, urządzenie wykładów i kursów dla analfabetów w środowisku robotniczym²⁵.

Pierwszy zarząd w 1903 r. stanowili: H. Spiegel – przewodniczący, Dawid Hescheles – sekretarz, Leopold Oberhardt – skarbnik, oraz członkowie: Zygmunt Hoffmann, Zygmunt Stein, Wilhelm Labiner, Leopold Neustein – bibliotekarz, Maurycy Menkes, Henryk Kessler, Ludwik Bodenstein, Józef Kleiner, Karol Maxamin. W komisji rewizyjnej pracowali: Józef Brüstiger, Abraham Beglückter, Alfred Trammer oraz Maksymilian Lothringen²⁶.

W 1910 r. skład zarządu stanowili: Zygmunt Glücksmann – sekretarz, Leopold Oberhardt – skarbnik, Leopold Neustein – bibliotekarz, Józef Kleiner – gospodarz czytelni, Zygmunt Hoffmann, Zygmunt Stein, Wilhelm Labiner, Maurycy Menkes, Henryk Kessler, Ludwik Bodenstein, Karol Maxamin i Dawid Hescheles – sekretarz²⁷.

W 1910 r. stowarzyszenie dysponowało środkami finansowymi w kwocie 4734,33 koron. Złożyły się na nie składki członkowskie, subwencja zboru żydowskiego oraz dochody z imprez młodzieżowych²⁸.

Wydatkowano je na: pożyczki, obiady oraz czynsz za wynajem pomieszczenia, bibliotekę, prenumeratę czasopism i czytelnię ludową²⁹.

Biblioteka liczyła 360 książek w 410 tomach. Prenumerowano m.in. „Słowo Polskie”, „Kurier Lwowski”, „Kurier Warszawski”, „Dziennik Poznański”, „Arbeiter Zeitung”, „Die Zeit”, „Die Welt”, „Robotnik Polski”, „Diło”, „Przegląd Socjal-Demokratyczny”, „Nasz Kraj”, „Głos Przemyski”, „Gazeta Robotnicza” i „Czerwony Sztandar”³⁰.

W czytelni prowadzono odczyty i wykłady; w 1903 r. były to: dr Landau „O Ibsenie”, oraz „Ostatni Kongres syjonistyczny”, Kulczycki „Polityka socjalistyczna”, M. Menkes „Emigracja”, Neustein „Sugestia”, Schweber „Kwestia narodowośćowa”, Zygmunt Glücksmann „Ekonomiczne położenie Żydów w Galicji” i inne³¹.

Towarzystwo w 1910 r. zrzeszało 50 członków zwyczajnych oraz 452 wspierających, w tym 12 osób prawnych. Wśród nich było 92 doktorów – adwokatów, notariuszy i lekarzy. Członkowie wspierający pochodzili z miast galicyjskich; naj-

²⁵ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowy (CDIAUL), f. 701, op. 3, sygn. 61, k. 29).

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ *Sprawozdanie Wydziału...*, s. 56.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

więcej było z Tarnopola – 67, Lwowa – 44, Stanisławowa – 42, Przemyśla – 37, Drohobycza – 35 i Krakowa – 33³². Stowarzyszenie wspierali prof. dr Adolf Beck z Uniwersytetu Lwowskiego, burmistrz Funkelstein z Kołomyi i dr Adolf Gross z Krakowa, poseł do Rady Państwa w Wiedniu, działacz socjaldemokratyczny. Ze Stanisławowa organizację wspierali E. Rauch – radca cesarski i bankier Rohatyn³³. Członkami wspierającymi było 12 kobiet: Maria Loewenstein (żona Natana) oraz Adela Sokal ze Lwowa, Maria Schmorak i Dawidsohnowa ze Złoczowa, z Tarnopola: M. Baarowa, Fleischamanowa, Diebmanowa, z Podwołoczysk – Ernestyna Lotringerowa, z Przemyśla – Hoffmanowa i Rosenthalowa³⁴.

Tabela 2. Stan organizacyjny Towarzystwa Akademickiego Związek (1903–1912)

Lp.	Rok	Przewodniczący	Członkowie	
			Założyciele	Wspierający
1.	1903	Herman Spiegel	5	35
2.	1903/04	Aleksander Mandel	5	128
3.	1904/05	Marceli Buber	6	194
4.	1905/06	Jakub Fell	7	300
5.	1906/07	Maurycy Seidmann	7	316
6.	1907/08	Izaak Sohn	8	342
7.	1908/09	Zygmunt Glücksmann	8	360
8.	1909/12	Zygmunt Glücksmann	9	452

Źródło: Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Związek” we Lwowie za rok administracyjny 1909/10, Lwów 1910, s. 53.

Zarząd stowarzyszenia blisko współpracował z towarzystwami polskimi i ukraińskimi. Były to „Kućnica”, „Życie” oraz „Proświta”, „Liga Wolnej Myśli. Współpraca polegała na organizacji kursów w środowisku robotniczym.

Zarząd stowarzyszenia w sprawozdaniu za rok 1910 podkreślił znaczenie współpracy: „Zrozumiawszy cierpienie walki i ideały ludu żydowskiego uchroniliśmy się od szowinizmu i chcemy być wśród społeczeństwa żydowskiego. Tak pojmując nasze stanowisko i zadanie znaleźliśmy się na jednym polu działania z postępową młodzieżą polską i ukraińską”³⁵.

Już na początku XX w. historia ruchu studenckiego była historią powstawania i zanikania, łączenia i dzielenia organizacji. Liczne jednostki uczestniczyły aktywnie w przemianach społecznych. Program modernizacji żydowskiego społeczeństwa zyskiwał nowe wymiary.

³² CDIAUL 701, 3, sygn. 61, k. 56.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, k. 60.

³⁵ Sprawozdanie Wydziału..., s. 53.

3. Towarzystwo studenckie Zjednoczenie

W lutym 1906 r. studenci syjonistyczni skupieni w Towarzystwie Rygorozantów domagali się od władz rektorskich Uniwersytetu Lwowskiego, aby wprowadzono na dyplomach doktorskich, na życzenie absolwenta, rubrykę „natione Judaeus”. W czerwcu 1907 r. ponowiono wystąpienie. Ponadto zgłoszono nowe żądania:

- utworzenia katedry historii żydowskiej;
- uznania stowarzyszeń młodzieży żydowskiej, zrzeszającej w części studentów za towarzystwa uznane na uniwersytecie;
- przyznania im prawa do organizacji wieców, zgromadzeń w murach uniwersytetu³⁶.

Już 6 lutego 1906 r. na wiecu ogólnoakademickim studenci Polacy i Żydzi asymilatorzy zaprotestowali przeciwko tym żądaniom. Protest złożono na ręce rektora: „Protestując jak najdobitniej i najenergiczniej przeciw uzurpowaniu sobie przez jedną grupę polityczną młodzieży żydowskiej prawa reprezentowania ogółu tej młodzieży, akademicka młodzież żydowska narodowości polskiej, skupiająca się w sekcji oświatowej Koła TSL im. B. Goldmana”³⁷.

Wydarzenia owe dały asumpt do powołania studenckiego stowarzyszenia grupującego młodzież żydowską o orientacji asymilatorskiej. Dano temu wyraz w sprawozdaniu zarządu z 1909/10: „Okazała się tedy potrzeba skupienia tych wszystkich, którzy jakkolwiek Polacy, uznają w niektórych wypadkach potrzebę odrębnej reprezentacji, celem dobitnego stwierdzenia, że młodzież separatystyczna nie ma prawa ni mandatu przemawiania w imieniu całej młodzieży żydowskiej”³⁸.

Celem stowarzyszenia było jednoczenie wszystkich studentów pochodzenia żydowskiego oraz integrowanie ich z Polakami.

W uchwale wiecu ogólnoakademickiego z 23 lutego 1906 r. stwierdzono, iż młodzież asymilatorska: „będzie wszelkimi siłami zwalczała separatystyczną agitację syońską i dążyła do uobywatelnienia naszego ludu żydowskiego w duchu polskim”³⁹.

Zgodnie ze statutem do stowarzyszenia mógł należeć każdy student uniwersytetu, politechniki lub akademii weterynaryjnej narodowości polskiej, wyznania mojżeszowego, przez 3 członków towarzystwa poleconych i przyjęty przez zarząd większością 7 głosów. Członkiem zwyczajnym mógł być także absolwent przez 5 lat po ukończeniu studiów.

Towarzystwo tworzyli członkowie zwyczajni, założyciele, wspierający i honorowi. Członkiem wspierającym mógł zostać każdy, kto rocznie przekazał 10 koron na rzecz stowarzyszenia lub w inny sposób zasłużył się dla niego. Członkiem

³⁶ „Zjednoczenie” 1912, nr 1, s. 7.

³⁷ Tamże, s. 8; A. Kohl, *Kwestia syońska na uniwersytecie*, Lwów 1907, s. 5.

³⁸ *Sprawozdanie Wydziału Tow. Akad. Zjednoczenie we Lwowie za rok administracyjny 1909/1910*, Lwów 1910, s. 7; „Jedność” 1909, nr 5, s. 5.

³⁹ „Zjednoczenie” 1912, nr 1, s. 7.

założycielem mógł być każdy, kto przekazał jednorazowo 100 koron. Członkiem honorowym mogła być każda osoba za zasługi dla towarzystwa, a na wniosek zarządu powołana przez walne zgromadzenie.

Dla członków zwyczajnych ustalono roczną składkę w wysokości 4 koron oraz opłatę wpisową w wysokości 1 korony⁴⁰.

W 1909 r. do zarządu wybrano: Henryka Immelsa – przewodniczącego, Feliksa Rotha – zastępcę przewodniczącego, Izydora Standa – skarbnika, Zygmunta Schippera – sekretarza, członkami zarządu byli: Herman Fiebert, Aleksander Schipper, Jakub Sandel, Antoni Mondlicht, Henryk Kolischer, Ignacy Philipp, Marcin Zimeles. W komisji rewizyjnej pracowali: Eleazar Byk, Alfred Kohl, Kazimierz Thieberg, Bernard Pordes⁴¹.

Byt stowarzyszenia był stabilny. W chwili powstania zapisało się 31 studentów, w 2 lata później było 58 członków, a od 1910 – 132. Przed wybuchem I wojny światowej było 173 członków zwyczajnych⁴². Wśród członków zwyczajnych było 7 kobiet: Leontyna Brawer, Fanny Fleck, Henryka Fleck, Fryderyka Heschel, Klara Mehler, Maria Nacher i Maria Rosenstock⁴³.

W 1912 r. stowarzyszenie wyróżniło 5 osób godnością członka honorowego, byli to: prof. Ludwik Finkel, Jakub Herman, poseł Natan Loewenstein, Adolf Lilien i prof. Antoni Mars. Lista członków założycieli liczyła 24 osoby: Tobiasz Aszkenaze (wiceprezydent Lwowa), Herman Datner, S. Ehrlich z Przemyśla, Juliusz Falk ze Stryja, Herman Feldstein, Nason Fichner, baron Jan Goetz-Okocimski, Jakub Herman, Marcin Horowitz, Samuel Horowitz, Adolf Kiesler, Adolf Lilien, Natan Loewenstein, Edmund Rauch – poseł, Albert Reiss, Rosenstock – Rostocki, Eugeniusz Reiter, Marcelli Schaff, Jakub Spitzman, Leon Spitzman z Drohobycza, prof. Leon Sternbach z UJ w Krakowie, Ozjasz Wasser, Jakub Wiksel, dyr. Wolner z Drohobycza⁴⁴.

Wśród 272 członków wspierających wymienić należy profesorów Uniwersytetu Lwowskiego. Byli to: Maurycy Allerhand, Oswald Balcer, Adolf Beck, Marcelli Chlamtacz, Roman Rencki, Bronisław Dembiński, Ludwik Finkel, Stanisław Głąbiński, Alfred Halban, Juliusz Makarewicz, Antoni Mars, Leon Sternbach z UJ. Swoje poparcie stowarzyszeniu udzielili posłowie Rady Państwa: Rudolf Gall, Henryk Kolischer, Ignacy Landau, dr Stanisław Rittel – burmistrz Brodów i poseł na Sejm Krajowy, Józef Steinhaus z Jasła, dr Tadeusz Tertil z Tarnowa. Członkami wspierającymi byli prezydenci i burmistrzowie miast: Józef Neumann (Lwów, Rajmund Jarosz (Drohobycz), Puntchert (Tarnopol), Tadeusz Rutowski (Lwów), Józef Saare (Kraków), L. Stahl (Lwów), Szymon Schaff – prezes Giny Izraelickiej we Lwowie.

⁴⁰ *V Sprawozdanie Wydziału Tow. Akad. Zjednoczenie we Lwowie za czas od 15 stycznia 1912 do dnia 27 lutego 1913*, Lwów 1913, s. 3.

⁴¹ *Sprawozdanie... 1909/1910*, s. 23.

⁴² *V Sprawozdanie...*, s. 74.

⁴³ Tamże, s. 80 i n.

⁴⁴ Tamże, s. 72.

Działalność stowarzyszenia wspierały kobiety – hrabina Aleksandra Skarb-kowa ze Lwowa i hrabina Anna Potocka (z domu Działyńska) z Rymanowa⁴⁵. Rozwój towarzystwa przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Rozwój Towarzystwa Zjednoczenie (1907–1914)

Lp.	Rok	Przewodniczący	Liczba członków				Udzielono pożyczek	
			H.	Z.	W.	Zw.	Ilość	Kwota
1.	1907/8	Jakub Geschwind	.	9	9	31	.	50
2.	1908/9	Alfred Kohl	.	9	9	31	.	.
3.	1909/10	Henryk Immeles	.	13	87	58	22	561,70
4.	1910/11	Antoni Nick	3	24	243	132	33	916,85
5.	1912/13	Antoni Nick	5	24	273	173	35	510
6.	1913/14	Emil Götz	5	24	275	175	.	.

Legenda: członkowie – H – honorowi, Z – założyciele, W – wspierający, Zw. – zwyczajni.

Źródło: V Sprawozdanie Wydziału Tow. Akad. „Zjednoczenie” we Lwowie za czas od 15-go stycznia 1912 do dnia 27 lutego 1913, Lwów 1913, s. 70; „Zjednoczenie” 1913, nr 2–3, s. 101.

Roczny budżet 1909/1910 wynosił 6207,97 koron, na co złożyły się składki członków, dochód z balu noworocznego w Sali Ratusza, subwencja Koła TSL im. B. Goldmana i zwroty z pożyczek studenckich i innych wydatków⁴⁶.

Stowarzyszenie prowadziło własną bibliotekę i czytelnię. Prenumerowano następujące czasopisma: „Kurier Lwowski”, „Gazeta Wieczorna”, „Głos”, „Słowo Polskie”, „Wiek Nowy”, „Nowa Gazeta”, „Izraelita”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Krytyka”, „Trybuna”, „Przyjaciel Ludu”, „Wschód”, „Welt”, „Der Freidenker”, „Zjednoczenie”, „Prawnik” i „Monitor”.

Od 1913 r. funkcjonowało w ramach stowarzyszenia Koło Literacko-Naukowe im. A. Potockiego, którego zadaniem była organizacja wykładów i odczytów. Pierwszy odczyt w lutym 1913 r. wygłosił z okazji rocznicy powstania styczniowego S. Gnoiński „O Romualdzie Traugutcie”. Kolejne odczyty dotyczyły: E. Semil „O Honoriuszu Balzaku”, Henryk Herzog – „Z dziedziny socjologii”, Jachowicki – „O wolności ludzkiej woli”, S. Ruff „O efekcie muzycznym w *We-selu Wypiańskiego*”, S. Oestereicher „O rytmice słowa polskiego”, Adam Zylber „O antysemityzmie i syjonizmie” i inne⁴⁷.

Nowy zarząd stowarzyszenia na rok 1912/13 z Antonim Nickiem jako przewodniczącym, powołał komitet redakcyjny z zamiarem wydawania własnego czasopisma⁴⁸. 20 października 1912 r. wyszedł pierwszy numer miesięcznika „Zjednoczenie” w nakładzie 1000 egzemplarzy jako organ stowarzyszenia. Ce-

⁴⁵ Tamże, s. 80 i n.

⁴⁶ *Sprawozdanie 1909/10*, s. 30.

⁴⁷ *V Sprawozdanie...*, s. 64.

⁴⁸ „Jedność” 1912, nr 15, s. 6.

lem pisma było szerzenie i pogłębianie „myśli polskiej wśród Żydów i zrozumienie wielkiej wagi tej działalności w społeczeństwie polskim”⁴⁹.

Redaktorem naczelnym był Adolf Pesches, redagował Adolf Kohl. Artykuły publikowali m.in.: Ludwik Finkel, Ludwik Frenkel, Eleazar Byk, Ludwik Rubel i Adela Sobol. Na łamach pisma omawiano problematykę ruchu asymilacyjnego, historię Żydów w Polsce, sytuację gospodarczą Galicji, udział Żydów w życiu gospodarczym, zajmowano się historycznymi rocznicami Polski⁵⁰.

Jednym z najważniejszych kierunków pracy stowarzyszenia była budowa domu studenckiego. W sprawozdaniu zarządu za rok 1909/1910 zauważono, że „na pierwszym miejscu wymienić należy budowę domu akademickiego im. Andrzeja Potockiego”⁵¹. Dzięki ofiarności finansowej Jakuba i Laury Hermanów w 1908 r. zakupiono kamienicę na ten cel przy ul. Kordyana 5. Remont i adaptację przeprowadzono dzięki ofiarności wielu osób oraz po zaciągnięciu kredytu w Banku Krajowym w wysokości 20 000 koron. Sami studenci członkowie Zjednoczenia zebrali na cel remontu 2600 koron⁵². Roczny koszt utrzymania wynosił 3000 koron. Fundatorzy – małżeństwo Hermanów – powołali kuratorium fundacji dla zarządzania II Polskim Domem Akademickim im. A. Potockiego (namiestnika Galicji zastrzelonego w 1908 r.). W skład kuratorium jako przewodniczący wchodził każdorazowo rektor Uniwersytetu Lwowskiego, a ponadto dożywotnio fundatorzy oraz delegowani dwaj przedstawiciele Senatu Akademickiego, dwaj studenci reprezentujący Bratnią Pomoc i Zjednoczenie⁵³.

3 listopada 1912 r. uroczystie otwarto nowy dom studencki na 60 miejsc. W otwarciu udział wzięli – Adam Gołuchowski – namiestnik Galicji, prof. dr Adolf Beck – rektor uniwersytetu, prof. Edwin Hauswald – rektor Szkoły Politechnicznej, prof. L. Finkel – prorektor, Józef Neuman – prezydent miasta Lwowa, Fundatorzy Jakub i Laura Hermanowie, profesorowie uniwersytetu i politechniki, posłowie: Artur Zaremba, dr E. Adam, dr Lisiewicz, Cielecki, Hudec, Stern, prokurator Sądu Krajowego dr Engel, rabin dr Jecheskiel Caro, prezes Zboru Izraelickiego – Marceli Schaff, dyr. Bolesław Lewicki, dyr. Terenkoczy, prezes Towarzystwa Lekarskiego – dr Festenburg, dr Przygodzki, dr Pisek, dr J. Piepes-Poratyński, dr Feldstein, dr Schenker, dr Zalewski oraz liczni reprezentanci młodzieży akademickiej⁵⁴. Rektor prof. A. Beck na uroczystości otwarcia zaapelował do studentów: „Pracując tu razem, kochając się i szanując wzajemnie, połączcie się w trudzie wielkim, a wdzięcznym narodowego uświadomienia ludu polskiego: chrześcijańskiego i żydowskiego, wytworzenia wzajemnej ufności, wyrozumiałości, łączności”⁵⁵.

⁴⁹ V Sprawozdanie..., s. 22.

⁵⁰ S. Kwiecień, *Karta z dziejów żydowskiej pracy dla dzieci i młodzieży w okresie autonomii galicyjskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2015, XIII, s. 151.

⁵¹ *Sprawozdanie za rok 1909/10...*, s. 9.

⁵² „Zjednoczenie” 1912, nr 1, s. 16.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ „Zjednoczenie” 1912, nr 2, s. 79.

⁵⁵ Tamże.

W roku akademickim 1913/1914 zarząd stowarzyszenia stanowili: Emil Goetz – przewodniczący, Adolf Pesches – zastępca przewodniczącego, Józef Lubliner – sekretarz, Wolf Rappaport – skarbnik, Edmund Semil – bibliotekarz oraz Leon Bałaban, Mojżesz Berger, Ludwig Goldstein, Oskar Heller, Stanisław Honkigwill, Alfred Kahane, Maciej Menaszkes, Edmund Walowski, Zygfryd Zinkes, Karol Zipper, Adam Zylber⁵⁶.

W 1914 r., tuż po wybuchu I wojny światowej, zarząd Zjednoczenia wydał odezwę: „W tej od pokoleń czterech upragnionej chwili, my młodzież żydowska zasilająca polskie pułki strzeleckie, do was zwracamy się współwyznawcy nasi [...] nie wolno Wam zostać na uboczu biernymi tylko widzami. My Żydzi polscy stanowimy integralną część ojczyzny, która nas żywi i broni. Kto z was zdolny do oręża niech śpieszy w walczące szeregi”⁵⁷. W formacjach legionowych walczyli członkowie Zjednoczenia: Bertold Merwin (porucznik), Dawid Heller i Maurycy Karniol. Inny członek stowarzyszenia, Bernard Stanisław Mond (1887–1957), od 1908 r. był czynny w Drużynach Bartoszewych. 1 listopada 1918 r. na ochotnika objął dowództwo odcinka Cytadela w obronie Lwowa w wojnie ukraińsko-polskiej. W 1920 r. w wojnie obronnej z Rosją radziecką był ranny w bitwie pod Kijowem. Za męstwo odznaczony został czterokrotnie Krzyżem Walecznych oraz krzyżem *Virtuti Militari*. W 1933 r. został mianowany generałem brygady Wojska Polskiego. W wojnie obronnej w 1939 r. był dowódcą VI Dywizji Piechoty w Armii „Kraków”⁵⁸.

Młodzież Zjednoczenia znalazła w łączności ze społeczeństwem polskim najstosowniejsze pole działania oraz możliwość spełnienia swych społeczno-obywatelskich obowiązków. Była to jednak mała grupa żydowskiej zbiorowości galicyjskiej, jej oddziaływanie na ogół społeczeństwa żydowskiego było stosunkowo małe. Jej istotne znaczenie polegało jednak na wytwarzaniu nowoczesnej świadomości żydowskiej. Asymilatorzy wzbogacili kulturę, naukę, myśl społeczną i polityczną Polaków i Żydów. Unikano ostrych podziałów narodowościowych, próbowano zbliżyć się do mas żydowskich, głoszone hasła demokracji i praw każdego człowieka.

Ruch asymilatorski nie był ruchem masowym, zachował jednak ciągłość przez cały okres autonomicznej Galicji. Zawsze znajdował się w sytuacji atakowania z dwóch stron. Zależał w dużej mierze od sytuacji wewnętrznej w społeczności żydowskiej oraz od sytuacji ogólnokrajowej. Trwale jednak miał na celu zjednoczenie z narodem polskim i jego kulturą.

⁵⁶ „Zjednoczenie” 1913, nr 2–3, s. 101.

⁵⁷ „Zjednoczenie” 1917, nr 1, s. 16.

⁵⁸ Polski Słownik Biograficzny, t. XXXI/1, Kraków 1976, s. 612 i n.

Bibliografia

- V Sprawozdanie Wydziału Tow. Akad. Zjednoczenie we Lwowie za czas od 15 stycznia 1912 do dnia 27 lutego 1913, Lwów 1913.
- Caro L., *Kwestia żydowska w świetle etyki*, Lwów 1893.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi (CDIAUL), f. 701, op. 3, sygn. 61, k. 29).
- Chołoniewski A., *Bankructwo asymilacji*, „Kraj” 1901, nr 17.
- Datner-Śpiewak A., *Asymilacja narodu i asymilacja jednostki*, „Więź” 1983, nr 4.
- Hertz A., *Żydzi w kulturze polskiej*, wyd. III, Warszawa 2014.
- Holzer J., *Asymilacja i akulturacja Żydów galicyjskich*, „Więź” 1989, nr 4, „Jedność” 1907, nr 39; 1909, nr 5.
- Kohl A., *Kwestia syońska na uniwersytecie*, Lwów 1907.
- Kopff-Muszyńska K., *Ob Deutsch oder Polnisch – przyczynek do badań nad asymilacją Żydów we Lwowie w latach 1840–1892*, [w:] *The Jews in Poland*, red. A.K. Paluch, vol. I, Kraków 1992.
- Kozińska-Witt H., *Stowarzyszenie Izraelitów Postępowych w Krakowie 1864–1874*, [w:] *Duchowość żydowska w Polsce. Materiały z międzynarodowej konferencji dedykowanej pamięci Chone Shmeruka*, red. M. Galas, Kraków 2000.
- Kwiecień S., *Karta z dziejów żydowskiej prasy dla dzieci i młodzieży w okresie autonomii galicyjskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2015, XIII.
- Lichten J., *Uwagi o asymilacji i akulturacji Żydów w Polsce w latach 1863–1943*, „Znak” 1988, nr 397.
- Łapot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016.
- Maślak-Maciejewska A., *Działalność towarzystwa Agudas Achim i jego związki z synagogami postępowymi we Lwowie i Krakowie*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 1.
- Polski Słownik Biograficzny, t. XXXI/1, Kraków 1976.
- Rysińska E., *Powstanie ruchu syjonistycznego*, „Przegląd Humanistyczny” 1996, nr 3.
- Soboń M., *Działalność asymilacyjna towarzystwa „Przymierze Braci” – Agudas Achim w świetle lwowskiej „Ojczyzny”*, [w:] *Znani i nieznani dziewiętnastowiecznego Lwowa. Studia i materiały*, t. 2, red. L. Michalska-Bracha, M. Przeniosło, Kielce 2009.
- Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Przymierze Braci” we Lwowie z czynności za rok 1886*, Lwów 1887.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Przymierze Braci” we Lwowie z czynności za rok 1885*, Lwów 1886.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Związek” we Lwowie za rok administracyjny 1909/10*, Lwów 1910.

Śliwa M., *Obcy czy swoi. Z dziejów poglądów na kwestię żydowską w Polsce w XIX i XX w.*, Kraków 1997.

Trzydzieste Piąte Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa ku Wspieraniu Słuchaczy Wszechnicy, Rygorozantów, Praktykantów Konceptualnych i Auskultantów we Lwowie za rok administracyjny 1901/1902, Lwów 1902.

Wróbel M.M., *Syjonista ze Lwowa: Leon Reich (1879–1929) – polityk pogranicza*, „Wieki Stare i Nowe” 2012, tom specjalny.

„Zjednoczenie” 1912, nr 1, nr 2; 1913, nr 2–3, 1917, nr 1.

Aneks 1. Członkowie zwyczajni (studenci i absolwenci) stowarzyszenia Zjednoczenie w 1913 r.

Karol Bader, Leopold Bałaban, Maksymilian Baral, Mojżesz Barasz, Benedykt Bardach, Feiweł Baumwoll, Maurycy Bardach, Izasław Burstin, Gustaw Bernhaut, Herman Bornse, Gustaw Birnbaum, Jakub Birnbaum, Henryk Berger, Ignacy Bergtraun, Józef Brendel, Leontyna Brawerówna, Ludwik Braun, Arnold Bodek, Karol Bursztyn, Eleazar Byk, Edwin Citron, Wilhem Czopp, Henryk Damm, Bernard Diamand, Zygmunt Dorfman, Dornfest, Filip Eichenkatz, Alfons Eisinger, Zygmunt Elster, Federbusch, Herman Fiebert, Emil Fisch, Fanny Fleckówna, Arnold Fleischer, Fraenkel, Leopold Frauenglas, Ignacy Frisch, Ludwik Fraenkel, Baruch Feld, Dawid Friedman, Henryka Fleckówna, Adam Garfein, Henryk Gabel, Władysław Gelehrter, Jakub Geschwind, Emil Goetz, Edmund Goldberg, Henryk Goldberg, Ludwik Goldstein, Abraham Gottlieb, Henryk Grüss, Bruno Grau, Maksymilian Halpern, Izaak Hausman, Natan Harnisch, Dawid Heller, Oskar Heller, Izidor Hartman, Stanisław Honnigwill, Fryderyka Heschelesówna, Bronisław Hescheles, Rudolf Hirschdörfer, Henryk Hirschsprung, Marcin Horowitz, Rudolf Hibel, Elias Isserles, Maks Isserles, Karol Jolles, Feliks Jurowicz, James Jüttes, Alfred Kahane, Maurycy Karniol, Józef Kahane, Alfred Kohl, Aleksander Kohl, Henryk Kolischer, Aleksander Kowalski, Samuel Kirschbaum, K. Kleinman, M. Katz, Julian Kowalski, Marcin Kitz, Herman Knopf, Marcin Kraemer, Józef Landau, Paweł Lehrman, Leon Losch, Stanisław Loewenstein, Jan Bernard Loewenstein, Mojżesz Lerner, Józef Lubliner, Jakub Mahler, L. Markisch, Franciszek Mehrer, Klara Mehrerówna, Maciej Menasches, Marceli Mendrochowicz, Karol Mesch, Alfred Mesch, Maksymilian Moldauer, Bernard Mond, Antoni Mondlicht, Maria Nacherówna, Herbert Natansohn, Henryk Nass, Antoni Nick, Izidor Oberhardt, Offenberger, Adolf Pesches, Ignacy Philipp, Zygmunt Pineles, Bernard Pordes, Jakub Pressler, Henryk Rappaport, Leopold Rappaport, Józef Rappaport, Wolf Rappaport, Maurycy Rechter, Seweryn Reiss, Maksymilian Roman, Jakub Roman, Rosenzweig, Wilhelm Reisberg, Jan Ruff, Alfred Rificzes, Maria Rosenstockówna, Feliks Roth, Jerzy Rubinstein, Jakub Sandel, Izajasz Selzer, Artur Semis, Max Schapira, Herbert Sand, Edmund

Semil, Emil Salzman, Emil Spät, Filip Schiffer, Dawid Schurtmann, Juliusz Stock, Maksymilian Sonne, Jan Süßwein, Izydor Schenker, Adolf Schiffman, Zygmunt Schipper, Aleksander Schipper, Izydor Stand, Emanuel Stapp, Bernard Szlagowski, Roman Tenner, Maurycy Thorn, Wilhelm Tennenbaum, Tadeusz Urich, Filip Wachtel, Feliks Wein, Tobiasz Weinbaum, Karol Weitzman, Józef Wiesenberg, Edmund Wolken, Wixel, Melchior Willner, Edmund Walowski, Dawid Weitzkorn, Karol Wollisch, Robert Wollich, Dawid Wiesenthal, Leon Zarwanitzer, Marcin Zimels, Maksymilian Zimels, Benedykt Zimels, Zygfryd Zinkes, Władysław Zipper, Karol Zipper, Adam Zylber.

Źródło: V Sprawozdanie Wydziału Tow. Akad. „Zjednoczenie” we Lwowie za czas od 15 stycznia 1912 do dnia 27 lutego 1913, Lwów 1913, s. 80–84.

Summary

Jewish academic societies: Union and Union in Lviv (1903–1914)

Processes of acculturation and assimilation of Jews in Galicia commenced in the second half of 19th century. They were the results of the trends of the Jewish Enlightenment (Haskalah) in the West of Europe, and also the social and political transformations in Galicia. In the year 1867, Jews inhabiting the Austrian-Hungarian monarchy (a part of which was Galicia) received the entire scope of civic rights. Galicia received political and cultural autonomy, and Poles were entrusted with power. The Polish language received the status of the official one. The group of assimilators, composed of Filip Zucker, Bernard Goldman, Bernard Loewenstein, Józef Kolischer and Marek Dubs, established in the year 1868 an association propagating the assimilation of Jews into Polish culture, calling for collaboration between Poles and Jews. A significant role was that played by Agudas Achim, the Association of Brothers, acting in the years: 1882–1892. On the pages of its periodical bearing the title ‘Homeland’, it popularized the idea of national unity. This work was continued by Lviv students in the following associations: Association of Rigoisants (1868–1902), Union (1903–1914) and Union (1907–1914).

Andrij PROKIP

Зброя учасників Січневого повстання у збірці Львівського історичного музею

Ключові слова: Січневе повстання, повстанська зброя, рушниця, пістолети, шаблі, коліна, експозиція.

Key words: the January uprising, the insurgent weapons, shotguns, pistols, swords, spears, exposition.

Słowa kluczowe: Powstanie styczniowe, powstańcza broń, strzelba, pistolety, szable, oszczepy, ekspozycja.

В ніч з 22 на 23 січня 1863 р. гноблений Росією польський народ змушений був взятися за зброю, розпочавши т. зв. Січневе повстання.¹

Мета публікації — з'ясувати, яку зброю використовували повстанські загони у 1863—1864 рр. на прикладі зразків із колекції зброї Львівського історичного музею (далі ЛІМу), актуалізувати значимість спільної боротьби поляків, українців, литовців, білорусів за незалежність від Росії.

Сьогодні зброю часів Січневого повстання можна оглянути в музейних експозиціях ЛІМу (зокрема, в таких музейних відділах, як відділ давньої історії Львова та відділ зброї „Музей—Арсенал”), а також у запасниках ЛІМу.

В експозиції відділу давньої історії Львова (пл. Ринок, 24) представлені бойові коси (2 шт.), що належали невідомим учасникам Січневого повстання проти російського царизму 1863—1864 рр.²

Бойова коса — поширений у середовищі повстанців вид деревкової зброї. Ця зброя розвинулася на основі селянського знаряддя праці та з часів повстання під керівництвом Тадеуша Костюшки у 1794 р. активно використовувалася повстанцями-косиньерами.³

¹ Kolodziejcki, S., Marcinek, R., Polit, J., *Polska. Dzieje ojczyzny*, Kraków 2002, s. 128, s. 81.

² Архів Львівського історичного музею (далі Архів ЛІМу). — Фондова група „Зброя». — Кн. 8. — № інв. 3-3547, 3548.

³ Gradowski, M., Zygułski Z., *Słownik uzbrojenia historycznego*, Warszawa 1998, s. 56.

Для виготовлення бойових кіс використовувалися такі матеріали як залізо, дерево, застосовувалася техніка куття та різьблення.

Цікавою є також зброя учасників Січневого повстання, що виставлена у „Музей—Арсенал”. Сьогодні, в експозиції відділу стародавньої зброї „Музей—Арсенал” можна, наприклад, оглянути капсульний револьвер системи С. Кольта (т. зв. „інсбрукська модель”. Австрія. Інсбрук. 1850-і рр., який належав невідомому повстанцю.⁴ На правій щічці руків'я цього експонату видряпана дата „1863”. До ЛІМу револьвер надійшов у 1940 р. з колишнього музею ім. Яна III, якому цей експонат подарувала у 1912 р. родина Якубовських.

Спис невідомого учасника Січневого повстання (№ інв. 3-1346), що демонструється у відділі зброї „Музей—Арсенал” має тригранне перо, звужене до вістря, з ребром з одного боку і долом — з другого. Перо виготовлене з російського багнета зразка 1852 р. або 1854 р. Вістря оточене під кутом. Ратище дерев'яне, зроблене з гілки дерева, сучкувате, поліроване, значно потовщене на нижньому кінці та з латунною гільзою на верхньому кінці. До ЛІМу спис потрапив 1940 р. з колекції музею ім. Яна III.⁵

Вражають своїм розмаїттям зразки зброї часів Січневого повстання, що зберігаються у запасниках Львівського історичного музею. Наприклад, особливе зацікавлення викликає саморобний пістолет, ствол якого, можливо, від австрійського пістолета зразка 1798 р., а замок, ймовірно, від пістолета зразка 1856 р. Ствольна обоймиця, піддон та спускова скоба від австрійського пістолета системи Лоренца зразка 1859 р.⁶

Пістолет, можливо, був виготовлений та використовувався під час Січневого повстання. До музею надійшов у 1976 р. як дарунок від М. Вітвіцького.

Ще один пістолет має круглий ствол, при казні п'ятигранний, позначений трьома клеймами. Замок перероблений з кремінно-ударного. Ствол виробництва австрійської фірми „Фердинанд Фрювірт”. Ложа від іншого пістолета, ців'я вкорочене. Ймовірно, пістолет належав учаснику повстання 1863 р., на що вказує збірний характер зброї. До музею надійшов у 1950-х рр.⁷

Цікавим є також пістолет, ствол якого позначений клеймом у вигляді двоголового орла. На його дульній частині грубо напаяна олов'яна мушка. Спускова скоба з товстої залізної бляхи. Шомпол зроблений з гвинта. Пістолет саморобний, виготовлений гадано в часи повстання 1863—1864 рр. Ствол укорочений, від австрійського армійського пістолета, замкова дошка і спускова скоба саморобні. Ложа носить слід переробки. До музею надійшов у 1940 р. з колекції музею ім. Любомирських.⁸

⁴ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2245.

⁵ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-1346.

⁶ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2105.

⁷ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2188.

⁸ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-2225.

Кавалерійський пістолет має полірований ствол, звужений посередині, круглий, при казні оброблений згори п'ятьма гранями, позначений численними виробничими і контрольними клеймами. На хвостовій лопаті відкутий прорізний приціл. Прибор латунний, а ложа позначена клеймами заводу в Мутцігу (Франція). Руків'я із дзьобоподібною голівкою. Пістолет зібраний з деталей, виготовлених у різний час й на різних підприємствах. Не виключене його виготовлення і використання під час повстання 1863—1864 рр. До музею надійшов у 1940 р. з колекції музею ім. Яна III.⁹

Ще один пістолет невідомого учасника Січневого повстання має ствол на 19 см від дульного зрізу круглий, при казні оброблений двома гранями, позначений клеймом. Замок перероблений з кремінно-ударного. Прибор латунний. Ложа горіхова. Бокова дошка позначена клеймом „ГЖ”. Руків'я з дзьобоподібною голівкою. Піддон і передня планка спускової скоби позначені клеймом „IR”. Носить збірний характер: ствол, піддон і спускова скоба від австрійського армійського пістолета, бокова дошка — від російського, ців'я дороблене пізніше. До музею надійшов у 1940 р. з музею ім. Яна III, якому був подарований у 1914 р. З. Дронговським.¹⁰

Пара пістолетів початку XIX ст. теж могли належати учаснику Січневого повстання. Їх стволи прикрашені орнаментом і вставками, таушованими латунню. Замки перероблені з кремінно-ударних. Прибор залізний. Ложі з рельєфним різьбленим орнаментом. На ців'ях вирізано геральдичні (?) лілеї і напис „KOWALSKI SMOLIN”. На руків'ях вирізані спіральні пояски з канелюр, які чергуються з гладкими, прикрашеними зірочками. у торці врізані восьмикутні залізні пластинки з гравірованим зображенням двох схрещених гілок. До музею надійшли 1940 р. з музею ім. Яна III, який купив дані пістолети 1909 р. в О. Бенювського.¹¹

Пістолет-тромблон 50-их рр. XIX ст. має круглий ствол, при казні оброблений гранями, з горизонтальним розтрубом, позначений клеймом. Замок перероблений з кремінно-ударного. Прибор латунний. На спусковій скобі клеймо „W”. Ложа і замок від кавалерійського пістолета зразка 1798 р. Замок перероблений у середині XIX ст. Не виключено, що пістолет належав учаснику „січневого» повстання.¹²

В австрійського капсульного пістолета фірми „Шайніг і Гассер” 1850-і — 1860-і рр. ствол круглий, при казні чотиригранний, з чотирма нарізами, які роблять 1/4 повного оберту. Зісподу прикріплений важіль заряджання. Барабан на 5 паперових патронів. Рама латунна, позначена державним клеймом, клеймом фірми і серійним номером „96”. Руків'я з полірованими дерев'яними щічками та кільцем під шнур. Пістолет належав невідомому

⁹ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2172.

¹⁰ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 4. — № інв. 3-1921.

¹¹ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2091.

¹² Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2264.

учасникові повстання 1863 р. До музею надійшов у 1940 р. з музею ім. Любомирських, якому його подарував Ю. Снядовський.¹³

На озброєнні польських повстанців були не тільки пістолети, а й рушниці, карабіни, штуцери та ін. Зокрема, на озброєнні невідомого учасника „січневого» повстання перебував австрійський єгерський карабін системи Августина зразка 1849 р. виготовлений у 1851 р.¹⁴ Він має круглий ствол, при казні 5-гранний, з 12-ма гвинтовими нарізами. На дульній частині багнетний цілик позначений державним та численними виробничими клеймами. Прибор латунний. Приклад зі щогою. Відрізнявся від карабіна зразка 1842 р. наявністю залізних ложових кілець, іншою формою камори та прицілом, а також вживанням не круглої, а гостроконечної кулі. Перебував на озброєнні флоту і спеціальних підрозділів до 1867 р., коли був замінений гвинтівкою Верндля-Голуба. Карабін надійшов до ЛІМ в 1940 р. з музею ім. Любомирських, якому цю зброю подарував граф М. Потоцький.

Австрійський єгерський штуцер системи Лоренца зразка 1853 р., виготовлений фірмою „Готтліб Бенц”, теж належав невідомому учаснику Січневого повстання.

Фірма „Готтліб Бенц” володіла металургійними підприємствами та кузнями у Вільгельмсбурзі та Пілаху, вугільними шахтами. У Відні їй належав завод зброї, де вироблялися рушничні стволи для армійської та мисливської зброї, багнети, запасні частини. Припинила своє існування на початку 1870-х рр.

Штуцер має ствол звужений до дула, на 11 см від дульного зрізу круглий, далі восьмигранний, з чотирма гвинтовими нарізами, що роблять 1/4 повного оберту, з багнетним ціликом. На казенній частині — приціл з дугоподібною планкою і клеймом фірми „М” зі шкалою, витравленою у дугоподібному заглибленні перед ціликом. Зісподу ствол позначений заводським клеймом. Прибор залізний. Прийнятий на озброєння австрійських єгерських з’єднань у 1853 р., замінивши карабін зразка 1849 р. У 1863 р. замінений штуцером зі сталевим стволом і знятий з озброєння. Даний екземпляр надійшов до музейної колекції в 1940 р. з музею ім. Любомирських.¹⁵

Серед різноманітної зброї, що використовувалася польськими повстанцями є й австрійська піхотна рушниця системи Лоренца зразка 1854 р., яка належала учаснику Січневого повстання Титусові Пешинському, який загинув у бою під Панасійкою.¹⁶

Рушниця виготовлена фірмою „Анна Естерляйн” у 1858 р., має круглий ствол, на 12 см від казенного зрізу згори п’ятигранний, з чотирма нарізами, ближче до казенної частини — секторний приціл на три дистанції. Ствол позначений написом „ANNA OESTERLEIN”, клеймом державного прийому

¹³ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 9. — № інв. 3-3671.

¹⁴ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2312.

¹⁵ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2301.

¹⁶ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2310.

і виробничими клеймами. Приклад зі „щокою”. Рушниця системи Лоренца знаходилася на озброєнні австрійської піхоти впродовж 1854—1867 рр., мала дві модифікації, що розрізнялися системою прицілу. В 1867 р. її замінила більш ефективна гвинтівка системи Верндля-Голуба.

Фірму „Карл Естерляйн” засновано близько 1780 р., пізніше вона змінила назву на „Вдова Естерляйн і сини”, на початку II пол. XIX ст. — „Анна Естерляйн”. Заводи фірми, які виготовляли та полірували рушничні стволи, знаходилися у Лілієнфельді і Піттені, поблизу Відня. Фірма не тільки виготовляла окремі деталі, але й займалася збиранням рушниць. До ЛІМу рушниця надійшла 1940 р. з музею ім. Яна III.

Учасники Січневого повстання користувалися не тільки бойовими зразками зброї, але також і мисливськими. Зокрема, дуже цікавим експонатом є мисливський штуцер виготовлений краківським майстром І. Гофельмайєром у 1860-их рр. Він має ствол на 11 см від дульного зрізу круглий, далі восьмигранний, з чотирма гвинтовими нарізами. На казенній частині — приціл з рухомою вигнутою планкою. Заряджання могло проводитися як з дула, так і з казни. Казенна частина входить в короб, пригвинчений до ложі. На верхній грані напис, таушований сріблом, „Szczęści boże”, на стінках короба — гравірований, „Z PRACOWNI HOFFELMAJERA”. Ложа з полірованого горіха. Ців’я змінне. Прибор залізний. На затильнику витравлено напис „R 1863 R №3”. Даний штуцер є переробкою австрійського єгерського штуцера зразка 1863 р. При переробці було вкорочено ствол, знято багетний цілик і введено можливість казенного заряджання.¹⁷

Майстер *Ігнацій Міхал Гофельмайєр* (1825—1889) — один з найвидатніших польських зброярів другої половини XIX ст. Працював у Кракові протягом 1852—1883 рр., виготовляв холодну та вогнепальну зброю. Під час Січневого повстання постачав зброю повстанцям. З цією метою він закуповував у Відні списані армійські кремінно-ударні рушниці та пістолети, переробляв їх на капсульні й продавав повстанцям. До музею штуцер надійшов у 1940 р. з колекції Болеслава Ожеховича.

Ще одну дуже цікаву мисливську рушницю виготовив львівський майстер Теофіл Вісньовецький. Вона має восьмигранний ствол з шістьма гвинтовими нарізами, що роблять $\frac{3}{4}$ повного оберту. Ближче до казенної частини пригвинчено прорізний приціл. За ним таушований золотом напис: „WISNIOWIECKI WE LWOWIE”. Тут же — рельєфне зображення юнака, що тримає в одній руці опущений смолоскип і підносить до рота палець другої. На хвостовій лопаті ініціали „JM” та зображення польського повстанця-косиньєра. Замок з витравленим позолоченим орнаментом і зображенням мисливця. На кінці ців’я — зображення сатира. В шийку прикладу вгвинчено діоптичний приціл. На спусковій скобі — зображення повстанця, який

¹⁷ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 5. — № інв. 3-2304.

приносить присягу. Спусковий гачок зі шнелером. Рушниця надійшла у ЛІМ 1940 р. з музею ім. Яна III, який її придбав у 1913 р.¹⁸

Велике зацікавлення викликає мисливський ніж середини XIX ст., що належав учасникові повстання 1863—1864 рр. Фредрові (на жаль, ім'я не встановлене).¹⁹ Він має прямий, односичний клинок, на 6,8 см від вістря двосичний, з обабічним долом. Хрестовина сталева, S-подібна, плоска. Руків'я оленього рогу, трубчасте, вигнуте і заклепане сталевим гудзиком. До музею мисливський ніж надійшов 1940 р. з музею ім. Яна III, якому його подарував у 1931 р. мешканець м. Чернівці В. Еглер.

Січневе повстання 1863—1864 рр. фактично збіглося в часі з громадянською війною у США. Озброєння виготовлене в США різними шляхами потрапляло до рук польських повстанців. Зокрема, у запасниках ЛІМу знаходиться американська гвинтівка „Пібоді” зразка 1862 р. виготовлена компанією „Тул”, Провіденс, 1860-і рр.²⁰

Гвинтівка має круглий ствол, звужений до дула, з трьома гвинтовими нарізами. Приціл квадрантний. На казенну частину нагвинчена затворна коробка. Затвор опускаючий, з курком, закріпленим на замочній дошці. Затворна коробка позначена патентним клеймом „PEABODY'S PAT./ JULI.22.1862/ MAN' F'D BY / PROVIDENSE TOOL CO/ PROV. R.I.”, а затвор — виробничим „Н”. Прибор сталевий, позначений виробничими клеймами „Е” і „У”. Приклад прикріплений до затворної коробки, з дугоподібним торцем. Спускова скоба служить важелем відкривання затвору. Всі металеві деталі воронені. Гвинтівка належала невідомому учаснику Січневого повстання. До музею надійшла у 1940 р. з музею ім. Яна III, яким була придбана в 1909 р.

Цікавим є також австрійський багнет зразка 1854 р. Він має клинок витягнуто-трикутної форми, з опущеними плечиками, з обабічним трикутним у перерізі ребром, чотиригранний. П'ята позначена клеймом „М” (прописна літера). Клинок з'єднаний з трубкою шийкою нахиленою під тупим кутом і позначеною полковими „7524 2.F.V. | 234”, державним (літера „W” під короною) і приймальним (шестипроменева зірочка) клеймами. Трубка зі спіральним прорізом, на нижньому зрізі — мульок, що утворює прямокутну скобу. Трубка має рухомий хомутик, що зводиться гвинтом, його рух обмежується двома стійками. Піхва до багнета дерев'яна, обтягнена чорною шкірою. Прибор сталевий, складається з устя з гачком для підвішування і наконечника, що завершується кулькою.²¹

Багнет даного зразка введено на озброєння австрійської армії у 1854 р. Вживався разом із 14,4 мм капсульною піхотною рушницею системи

¹⁸ Katalog wystawy *Bron myśliwska XVI-XIX w. Ze zbiorów Lwowskiego muzeum historycznego*, Kielce 1995, s. 58.

¹⁹ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 1. — № інв. 3-103.

²⁰ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 7. — № інв. 3-3059.

²¹ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 7. — № інв. 3-828.

Лоренца зразка 1854 р. й належав усім родам військ, окрім єгерів, кавалерії та флоту. У 1867 р. з прийняттям на озброєння гвинтівки системи Верндля-Голуба замінений багнетом зразка 1867 р. і знятий з озброєння.

П'ята позначена клеймом „Z”, а шийка державним (двоголовий орел) та полковим „2.P.R.|472” (“2-й піонерний полк, зброя № 472”) клеймами. На піхві напис „Z R.1863 z oddziału Langiewicza”. Судячи з напису, багнет належав невідомому бійцеві загону, яким командував відомий повстанський ватажок М. Лянгевич. Прибор нестатутний дороблений пізніше. До музею експонат надійшов у 1950-х рр.

Маріан Лянгевич (1827—1887) — генерал, один з керівників Січневого повстання. З 1860 р. викладав у військовій школі Парижа, потім в Кунео. На початку повстання командував збройними силами Сандомирського воєводства, пізніше виконував обов'язки „диктатора”. Після битви під Гроховиськами (18 березня 1863 р.) емігрував до Галичини, де його заарештували. Перебував в ув'язненні до 1865 р. З 1867 р. служив у турецькій армії.

Керівництво Січневим повстанням здійснював Центральний національний комітет (ЦНК), провідну роль в якому відігравали такі діячі, як З. Падлевський, Я. Домбровський, Б. Шварце, А. Гіллер. У травні 1863 р. ЦНК реорганізовано у Національний уряд (“Жонд Народови”), який створив розгалужену підпільну адміністративну мережу (мав свою поліцію, податкову службу, пошту, кур'єрську службу тощо). Ця мережа тривалий час успішно діяла паралельно з російською адміністрацією.²²

Кур'єрами Народного уряду, що в період Січневого повстання курсували між Келецькою, Радомською, Варшавською і Августівською губерніями та між містами Каліш, Серадзь і Здунська Воля, використовувалася прихована зброя — оригінальна тростина-шпага 1861—1864 рр.²³ Вона має клинок полірований, воронований, звужений до вістря, шестигранний у перерізі, обосічний. При п'яті витравлено зображення гербу Польщі, а під ним літери „І. С.”. Клинок прикрашений травленим рослинним орнаментом та заглибленнями, що утворюють візерунки. Руків'я дерев'яне, обтягнене чорною шкірою, вкритою надрізами, що утворюють сітку з ромбів, потовщене догори. На його нижній зріз наклеєне кільце світлого рогу, під ним — латунна гільза, надягнена на клинок. Голівка кулеподібна. Піхва бамбукова, з окутим залізом кінцем.

До музею тростина-шпага надійшла 1940 р. з музею ім. Яна III як подарунок від Ванди Шеліговської (м. Львів) 1913 р. Її чоловік, *Станіслав Лесінський* — майор російської армії, був активним учасником Січневого повстання, служив у загонах Єзьоранського і Лянгевича, брав участь в боях під Малогощею, Стопницею, Гроховиськами, Крикавкою та ін.

²² Січневе повстання 1863 р. // https://uk.wikipedia.org/wiki/січневе_повстання_1863.

²³ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-1186.

Зі зразків холодної зброї часів Січневого повстання можна згадати й кавалерійську шаблю, у якої звужений до вістря клинок, односічний, на 15 см від вістря двосічний. Вона має зміщений до туп'я обабічний діл та рикасо, позначене виробничим клеймом. Вістря на лінії туп'я. На туп'ї витравлено заводське клеймо „ЗЛАТОУСТЬ ОКТЯБРЯ 1826 года”. П'ята позначена виробничими клеймами. Арматура ефесу сталева. Гарда утворена чашкою, передньою дужкою. Чашка мигдалеподібна у плані. Лівий її кінець відігнутий донизу, має два прямокутні отвори під темляк і загорнуте трубою завершення. Правий кінець переходить у передню дужку, звужену догори, яка впирається в голівку руків'я. Краї чашки і дужки відігнуті донизу, утворюють канти. Гриф дерев'яний, овальний в перерізі, з неправильним горизонтальним рубцюванням, відігнутий, з манжетою, вгорі розширюється, утворюючи голівку. Гребінь переходить у ковпачок з круглим гудзиком.²⁴

Шабля має збірний характер: її клинок — від російської кавалерійської солдатської шаблі зразка 1827 р., ефес саморобний, доданий пізніше, можливо, під час повстання 1863—1864 рр. До музею надійшла в 1950 рр.

У ще однієї шаблі клинок звужений до вістря, односічний на 6 см від вістря двосічний.²⁵ Вона має два обабічні доли, зміщені до туп'я. Вістря на лінії поздовжньої осі. При п'яті з обох боків витравлено зображення сходячого сонця, герб Речі Посполитої та рослинний орнамент. Арматура ефесу сталева. Гарда утворена хрестовиною і передньою дужкою. Хрестовина ромбічна, чотиригранна. Лівий кільйон відігнутий донизу і має плоске кругле завершення, правий зрізаний під тупим кутом. Від нього під тупим кутом відходить S-подібна передня дужка, у нижній частині шестигранна, далі плоска, значно розширена, впирається під гострим кутом у голівку руків'я. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною лакованою шкірою, овальний у перерізі, рубчастий по горизонталі, по рубцях перевитий латунним дротом, з манжетою. Вгорі розширюється, утворюючи голівку у вигляді стилізованої голови орла. Гребінь оброблений чотирма гранями, з півсферичним гудзиком. Піхва сталева. Прибор складається з двох обоймиць з кільцями під пасові реміні і фігурного черевика. Шабля так само носить збірний характер, притаманний повстанській зброї. Клинок шаблі з другої половини XVIII ст. Ефес подібний до ефесу австрійської офіцерської шаблі зразка 1837 р., але не має шипів хрестовини, шкіра грифа лакована. Піхва нестатутна. Не виключається можливість монтування та вживання цієї зброї під час Січневого повстання. До музею потрапила 1940 р. з колекції музею ім. Яна III.

Офіцерська шабля XIX ст. має односічний клинок, на 15 см від вістря двосічний, з обабічним долом, зміщеним до туп'я, та рикасо.²⁶ Бойовий

²⁴ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-1135.

²⁵ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-1150.

²⁶ Архів ЛІМ. — Фондова група „Зброя». — Кн. 3. — № інв. 3-1074.

кінець має невисоке обабічне ребро. Вістря на лінії поздовжньої осі. Біля п'яти з обох боків витравлений з глибоким фоном рослинний орнамент, серед якого з правого боку в стрічці є позолочений витравлений напис „W. CLAUBERGS/DAMAST”, а з лівого у прямокутному картуші — „IN SOLINGEN”. Арматура ефесу шаблі сталева. Гарда утворена чашкою, передньою дужкою та боковими дужками. Чашка ромбічна, лівий край відігнутий догори. Лівий кінець чашки відігнутий донизу й має два прямокутні отвори під темляк та циліндричне завершення. Правий кінець переходить під тупим кутом у ввігнуту посередині передню дужку, яка вгорі звужується і впирається під прямим кутом у голівку руків'я. Бокова дужка аналогічна передній, у похідному положенні накладена на неї, а в бойовому зсувається на 90°, пригвинчена нижнім кінцем до чашки. Гриф дерев'яний, обтягнений риб'ячою шкірою, овальний у перерізі, рубчастий по горизонталі, по рубцях перевитий латунним дротом, з манжетою, вгорі розширюється, утворюючи голівку у вигляді стилізованої голови птаха. Гребінь оброблений чотирма гранями, переходить у ковпачок з овальним гудзиком. Шабля має збірний характер. Клинок виробництва фірми „В. Кляуберг” (Німеччина, Золінген). Ефес є наслідуванням за конструкцією ефесу австрійської кавалерійської шаблі зразка 1827 р., за оформленням — австрійської піхотної офіцерської шаблі зразка 1861 р. До ЛІМу надійшла в 1940 р. з музею ім. Яна III.

Гусарська офіцерська шабля зразка 1827 р., що належала учаснику Січневого повстання Антонію Василевському²⁷ була виготовлена в Австрії протягом 1820—1840 рр. Дана зброя має односічний клинок на 15,6 см від вістря двосічний, з обабічним долом, зміщеним до туп'я, та рикасо. Бойовий кінець овальний у перерізі. Вістря на лінії туп'я. Арматура ефесу білої латуні. Гарда утворена чашкою, передньою і боковими дужками. Чашка овальна, асиметрична, лівий край відігнутий догори. На правому краю — кнопка стопора пружини. Лівий кінець має два прямокутні отвори для темляка та відігнуте донизу завершення з пальметою. Правий кінець переходить у S-подібну плоску передню дужку, яка впирається під прямим кутом в голівку руків'я. Бокова дужка за формою подібна до передньої, але товстіша, у нижній частині вузька, поворотна на 90° на пружині, пригвинчена до зовнішньої сторони чашки. Гриф дерев'яний, обтягнений чорною шкірою, рубчастий по горизонталі, овальний у перерізі, потовщений посередині, вгорі розширюється, утворюючи голівку у вигляді стилізованої голови орла. Гребінь оброблений п'ятьма гранями, переходить в ковпачок з овальним гудзиком. У нижній частині грифа манжета. Піхва латунна. Прибор складається з устя, двох обоймиць і черевика. Обоймиця овальна, складається з двох половинок, з'єднаних перетинками, має кільце під пасовий ремінь.

²⁷ Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн.2. – № інв. 3-419.

Введена на озброєння штабних гусарських офіцерів у 1827 р. До музею надійшла з колекції музею ім. Яна III, якому передана дружиною А. Василевського Кінгою Василевською у 1913 р.

Отже, зброя польських повстанців періоду Січневого повстання 1863—1864 рр., яка сьогодні знаходиться у Львівському історичному музеї, її історія, пов'язані з нею імена учасників польського національно-визвольного руху (таких, як А. Василевський, С. Лесінський, Т. Пешинський, Фредро), а також зброя, що належала невідомим учасникам Січневого повстання, дає нам можливість глибше пізнати й дослідити історію польських національно-визвольних змагань другої половини ХІХ ст., краще зрозуміти хід історичних подій, які у подальшому визначили становлення Польщі як незалежної європейської держави.

У жовтні 2013 р., в межах заходів присвячених святкуванню 150-ї річниці Січневого повстання, у Львові відбулася спільна виставка Львівського історичного музею та литовського музею „Аушрос» з м. Шауляй під назвою „Доля трьох народів в одній виставці: героїчні сторінки спільної боротьби за свободу під час Січневого повстання 1863 р.». На виставці демонструвалися різні предмети, що відображали мужню боротьбу повстанців, їх життя на заслання у Сибіру.²⁸

Для українців національно-визвольна боротьба народів колишньої Речі Посполитої в період Січневого повстання стала прикладом того як самовіддано й наполегливо потрібно боротися за самостійність, національну ідентичність, упевнено йти до поставленої визвольної мети, незважаючи на шалений російський імперський гніт та жорстокі репресії.

Bibliografia

- Архів Львівського історичного музею (далі Архів ЛІМ). – Фондова група „Зброя». – Кн. 1. – № інв. 3-103.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн.2. – № інв. 3-419.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-1074.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-1186.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-1135.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-1150.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-1346.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 3. – № інв. 3-2225.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 4. – № інв. 3-1921.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2172.

²⁸ Прес-реліз виставки „Героїчні сторінки боротьби під час Січневого повстання 1863 р.» (спільна виставка Львівського історичного музею та Шауляйського музею „Аушрос») // <https://www.facebook.com/eeclt/posts/464428300425559>

- Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2105.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2188.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2091.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2245.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2264.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2312.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2301.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2310.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 5. – № інв. 3-2304.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 7. – № інв. 3-3059.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 7. – № інв. 3-828.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 8. – № інв. 3-3547, 3548.
Архів ЛІМ. – Фондова група „Зброя». – Кн. 9. – № інв. 3-3671.
Gradowski, M., Zygulski, Z., *Slownik uzbrojenia historycznego*, Warszawa 1998.
Katalog wystawy *Broń myśliwska XVI-XIX w. Ze zbiorów Lwowskiego muzeum historycznego*, Kielce 1995.
Kolodziejewski, S., Marcinek, R., Polit, J., *Polska. Dzieje ojczyzny*. Kraków 2002.
Прес-реліз виставки „Героїчні сторінки боротьби під час Січневого повстання 1863 р.» (спільна виставка Львівського історичного музею та Шауляйського музею „Аушрос») // [https:// www. facebook. Com / eeclt / posts / 464428300425559](https://www.facebook.com/eeclt/posts/464428300425559).
Січневе повстання 1863 р. // https://uk.wikipedia.org/wiki/січневе_повстання_1863.

Streszczenie

Broń uczestników powstania styczniowego w zbiorach Lwowskiego Muzeum Historycznego

Artykuł przedstawia (na tle wydarzeń historycznych związanych z narodowowyzwolenczą walką Polaków, Ukraińców, Litwinów, Białorusinów przeciw imperializmowi rosyjskiemu w XIX w.) opis, wykonane i ogólne cechy poszczególnych wzorów broni powstańców okresu powstania styczniowego, które znajdują się w zbiorach Muzeum Historycznego we Lwowie.

Summary

The weapons of the participants of the January uprising in the collection of the Lviv Historical Museum

The article presents against the background of historical events related to the fight against the liberation Poles, Ukrainians, Lithuanians, Belarusians against Russian imperialism in the 19th century, listed by description and made the General characteristics of the individual samples weapons of the insurgents of the January uprising period of exposure and funds historical Museum in Lviv.

Mirosław ŁAPOT

Inspektor szkolny na cenzurowanym – casus Eladiusza Petryki (przyczynek do stosunków narodowościowych w szkolnictwie galicyjskim doby autonomicznej)

Key words: Galicia, folk educational system, Polish-Ukrainian relationships.

Słowa kluczowe: Galicja, szkolnictwo ludowe, stosunki polsko-ukraińskie.

W Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy we Lwowie w zespole akt Rada Szkolna Krajowa (fond 178, opis 1) w teczce archiwalnej opatrzonej sygnaturą 1085 zgromadzono dokumentację postępowania dyscyplinarnego przeciw Eladiuszowi Petryce, przeprowadzonego w roku 1889. Jest to sprawa wyjątkowa wśród śledztw dyscyplinarnych RSK, dotyczy bowiem osoby wykonującej obowiązki inspektora szkolnego. W typowym postępowaniu inspektor szkolny występował po drugiej stronie symbolicznej wokandy, w roli prowadzącego śledztwo, nie zaś oskarżonego. Zazwyczaj tego rodzaju postępowania miały dyscyplinować nauczycieli, zarzuty wobec nich były różnorodne: od niedopilnowania obowiązków lub przekroczenia uprawnień, poprzez używanie kar fizycznych wobec dzieci aż do niemoralnego zachowania, pijaństwa. Sygnalizowane śledztwo wszczęto co prawda z oskarżenia o charakterze obyczajowym, jednak jego wynik kieruje uwagę na zagadnienie szersze i poważniejsze, a mianowicie na stosunki narodowościowe w Galicji doby autonomicznej. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania, jak polsko-ukraińskie spory polityczne oddziaływały na szkołę ludową – na pracę inspektorów, nauczycieli, a także okręgowych rad szkolnych – w Galicji doby autonomicznej.

Znaczenia wykorzystanych w artykule materiałów źródłowych nie można przeceniać – dotyczą one pojedynczej, zapewne incydentalnej sprawy. Jednocześnie zasługują jednak na baczną uwagę historyka oświaty, odsłaniają bowiem

fakty nieobecne w oficjalnej dokumentacji szkolnej. Ukazują one drugie życie szkoły, nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, czy w tym konkretnym przypadku – nadzoru szkolnego, na ogół pomijane milczeniem lub świadomie zatajane w sprawozdaniach z funkcjonowania szkół, raportach wizytacyjnych inspektorów czy hospitacyjnych kierowników szkół.

1. Stosunki narodowościowe w Galicji końca XIX w. i ich wpływ na szkolnictwo

Galicję zamieszkiwała ludność zróżnicowana pod względem narodowym, religijnym i kulturowym. Według spisu ludności z roku 1870 żyło tam 2 490 299 rzymskich katolików (45,8%), 2 311 909 grekokatolików (42,7%), 575 433 Żydów (10,7%) i 37 125 protestantów (0,6%)¹. Choć zachodził proces polonizacji Ukraińców, a także rutenizacji chłopów polskich, można przyjąć, że kryterium wyznaniowe w dużym stopniu pokrywało się z kryterium narodowym – rzymscy katolicy byli w większości Polakami, a grekokatolicy Ukraińcami. Te dwie grupy narodowościowe dominowały, nie były jednak rozmieszczone równomiernie w całej Galicji – Polacy dominowali w części zachodniej, natomiast Ukraińcy we wschodniej.

Autonomia galicyjska stworzyła możliwość organizowania szkolnictwa przez mieszkańców zamieszkujących dany kraj zgodnie z ich potrzebami. Konstytucja z 21 grudnia 1867 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 równouprawnienia narodów w tworzonego systemie szkolnym, w praktyce jednak o jego kształcie decydował układ sił politycznych. W Galicji autonomicznej władze sprawowało polskie ziemiaństwo, prowadzące 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. Była ona szczególnie bolesna dla Ukraińców we wschodniej części Galicji, gdzie stanowili oni 65,8% mieszkańców, mając zdecydowaną przewagę nad Polakami (20,7%)³, lecz nie przekładało się to na ich siłę polityczną.

¹ W. Rapacki, *Ludność Galicji*, Lwów 1874, s. 49.

² J. Chlebowczyk, *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, s. 334.

³ W. Rapacki, dz. cyt., s. 49. W 1900 r. mieszkało tam 3 200 000 Polaków, 3 074 000 Ukraińców, 800 000 Żydów i inne mniej liczne nacje. Jednak we wschodniej części dominowali Ukraińcy; w 1910 r. ich odsetek sięgał tam 62% ludności, Polaków 25%, S. Pacholkiw, *Ukraińska inteligencja u Habsburskiej Halycyzni: oświeczona warstwa i emancypacja nacji*, Lwów 2014, s. 13.

Ustawa szkolna zatwierdzona przez cesarza 22 czerwca 1867 stanowiła, że o języku wykładowym szkoły ludowej decyduje organ utrzymujący szkołę, przy czym drugi język (polski lub ruski) był przedmiotem obowiązkowym. W gminach zatem, gdzie dominowała ludność ukraińska, językiem wykładowym był język ukraiński (ruski), a język polski miał być nauczany jako drugi język krajowy. W szkołach średnich prywatnych o języku wykładowym decydował organ lub osoba je utrzymująca, a w szkołach średnich publicznych językiem wykładowym miał być język polski. Wyjątkiem był wykład języka ruskiego 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. RSK nie mogła powoływać nowe gimnazja ukraińskie, takie prawo zostało zastrzeżone dla Sejmu Krajowego⁴. Ponieważ w sejmie zdecydowaną przewagę mieli Polacy, głównie o poglądach konserwatywnych, Ukraińcy przez dłuższy czas nie mieli możliwości przeforsowania projektów powołania nowych gimnazjów ukraińskojęzycznych, nawet w części wschodniej Galicji.

Gimnazjum Akademickie we Lwowie początkowo było jedyną szkołą średnią ukraińską w Galicji. Inicjatywy wokół powołania nowych placówek ukraińskich były udziałem przywódcy klubu ukraińskiego w Sejmie Krajowym Juliana Romańczuka. W 1875 złożył on w sejmie wniosek 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 w latach 1898–1906 w Tarnopolu, gdzie pełne gimnazja utworzono z uruchamianych co roku nowych klas paralelnych. W Stanisławowie zaś w 1905 r. powołano gimnazjum ukraińskie bez oparcia na gimnazjum polskim⁵. W 1902/1903 w 4 gimnazjach ukraińskich było 2105 uczniów, w polskich gimnazjach i szkołach realnych na terenie Galicji Wschodniej – 9486, a w 1908/1909 już 3850 (w polskich 15 247)⁶. Rozwój ukraińskiego szkolnictwa średniego był zatem powolny, a dostęp ludności ukraińskiej do uniwersytetów ograniczony. Sprawa szkolnictwa ukraińskiego, zarówno ludowego, jak i średniego, stała się przedmiotem sporów politycznych.

Upośledzenie szkolnictwa ukraińskiego wynikało nie tylko z polityki spolonizowanego Sejmu Krajowego, ale i z podziałów wśród samych Ukraińców. Druga połowa XIX w. była okresem budzenia się tożsamości narodowej Ukrainy. U progu ery autonomicznej największe wpływy wśród nich miało stronnictwo tzw. moskalofilów, skupione wokół obozu świętojurców (od katedry św. Jura we Lwowie). Jego członkowie odmawiali językowi ukraińskiemu statusu odrębnego

⁴ J. Miąso, *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991 (t. 34), s. 53.

⁵ Tamże, s. 64.

⁶ Tamże, s. 65.

języka, uważając, że Ukraińcy współtworzą z Rosjanami jeden naród. Moskalefile chcieli także, aby Ukraińcy przeszli (powrócili) na prawosławie. Sami posługiwali się mieszaniną języka rosyjskiego z domieszką cerkiewno-słowiańskiego. Wpływ stronnictwa moskalofilów osłabł dopiero pod koniec XIX w., gdy rząd wiedeński uznał jego dążenia za zdradę stanu i wspieranie interesów politycznych Rosji⁷. Wiedeń poparł młody ruch narodowy ukraiński. Nie był on jednak jednolity. Początkowo największe znaczenie miała część świętojurowów odrzucająca możliwość odrodzenia Ukrainy pod berłem cara. Głosili oni ideę niezależnej Ukrainy, a byli skupieni wokół duchowieństwa unickiego. O wpływy na ludność ukraińską rywalizowała z nimi Rusko-Ukraińska Partia Radykalna, utworzona w 1890, która dekadę później została przekształcona w Ukraińską Partię Narodowo-Demokratyczną. Na jej czele stał Iwan Franko, opowiadał się za nowoczesnym, świeckim państwem ukraińskim, opartym na ideach socjalistycznych⁸.

Tarcia polityczne wśród Ukraińców osłabiały ich siłę decyzyjną w Sejmie. Dyskusje i spory przenosiły się także na grunt szkolny, szkoła była bowiem potencjalnym terenem agitacji politycznej. Echem walk w środowisku ukraińskim jest sprawa dyscyplinarna przeciwko inspektorowi szkolnemu Eladiuszowi Petryce.

2. Sprawa dyscyplinarna Eladiusza Petryki

Petryka początkowo był inspektorem okręgowym na terenie Okręgu Szkolnego w Przemyślu. Podlegały mu szkoły na terenie powiatów przemyskiego, birczańskiego, mościskiego i jaworowskiego. Po reorganizacji sieci szkolnej w roku 1883 Petryka został przeniesiony na stanowisko inspektora na terenie okręgu nowosądeckiego. Na łamach „Szkoły” publikował teksty z zakresu metodyki nauczania w szkole ludowej, jego działalność inspektorska pozostawała jednak anonimowa⁹.

Nazwisko Petryki zostało nagłośnione za sprawą „Kuriera Lwowskiego”, który w rubryce *Listy z kraju* z 18 września 1888 (nr 260) zamieścił korespondencję „Z pod Nowego Sącza”, w której donoszono o skandalicznym postępowaniu inspektora. W numerze z 3 października 1888 pojawiła się bardziej szczegółowa informacja na temat jego działań. Zarzucono mu umyślne przedłużanie prowizorycznego kierownictwa w 6-klasowej szkole żeńskiej, zamiast ogłoszenia konkursu na posadę i sprowadzenia wykwalifikowanego pedagoga na to stanowi-

⁷ Jeden z radykalnych rusofilów, grekokatolicki ksiądz Joann Naumovych, w 1882 r. zachęcał chłopów do konwersji na prawosławie, co polscy politycy i duchowieństwo rzymskokatolickie wykorzystało do podważenia pozycji środowiska rusofilów w Galicji w oczach władz wiedeńskich. Zob. J.-P. Himka, *Dimensions of a Triangle: Polish – Ukrainian – Jewish Relationship in Austrian Galicia*, „Polin”. Studies in Polish Jewry. Vol. 12, *Focusing on Galicia: Jews, Poles, and Ukrainians 1772–1918*, ed. I. Bartal, A. Polonsky, London–Portland 1999, s. 40–41.

⁸ J. Miąso, dz. cyt., s. 54–55.

⁹ Na przykład: E. Petryka, *Zasady pożytecznej nauki czytania w szkole ludowej*, „Szkoła” 1886, nr 9, s. 66.

sko. Sugerowano, że nieobsadzanie przez dwuletni okres stanowiska kierownika w szkole żeńskiej w Nowym Sączu mogło być spowodowane zakulisową ugodą z proboszczem. W tym czasie bowiem oczekiwano od młodego wikariusza złożenia egzaminu uprawniającego do nauczania w szkole ludowej i objęcia wakującego stanowiska. Petryce zarzucono także, że sprowadzał nauczycielki z innych okręgów szkolnych, podczas gdy miejscowe pracownice i zdolne kandydatki latami oczekiwały na stabilizację swojej posady (jako nauczycielki tymczasowe). Ponadto miał on zatrudniać nauczycielki bez kwalifikacji, likwidować tzw. paralelki, czyli klasy równoległe, w szkołach w Nowym Sączu. W ostatnim roku szkolnym liczba dzieci uczęszczających do szkół w okręgu zmniejszyła się o 200. Wskazywało to na nieskuteczne egzekwowanie przymusu szkolnego. Na końcu korespondencji cień padł na prywatne życie inspektora, zwrócono bowiem uwagę na „szczególną inklinację pana inspektora do obsadzania posad nauczycielskich w okręgu płcią żeńską”¹⁰.

O zainteresowaniu się RSK sytuacją w okręgu szkolnym w Nowym Sączu oraz inspektorem Petryką zadecydowały nie tylko informacje prasowe, ale i donos, uprawdopodobniający ostatni z zarzutów wymienionych w przywołanej korespondencji „Kuriera Lwowskiego” (zob. fot. 1.).

Podpisany „Jedna w obronie honoru wszystkich” tekst wskazywał, że Petryka wykorzystuje nauczycielki starające się o pracę w szkołach w podlegającym mu okręgu oraz – ogólnie mówiąc – prowadzi się niemoralnie. Miał utrzymywać kochankę, którą celowo przeniósł z posady nauczycielskiej z Jarosławia do Nowego Sącza (ją też miał przyjmować w hotelu w Krakowie, pod fałszywym nazwiskiem Piotrowski).

Donosów na Petrykę było więcej. Powielano w nich zarzuty o pomijaniu nauczycielek z miejscowego okręgu w obsadzaniu wakujących posad nauczycielskich oraz zmniejszeniu się liczby dzieci uczęszczających do szkół¹¹. Pojawił się jednak i nowy zarzut, który skłonił władze szkolne do interwencji. RSK chciała się dowiedzieć, czy prawdą jest, że „czy to w zamiarze polonizowania Rusinów czy w innym dając na posady do szkół ruskich nauczycieli niewładających wcale ruskim językiem”¹².

Do Nowego Sącza wysłano inspektora krajowego Stanisława Olszewskiego¹³. Nim przybył on do Nowego Sącza, do RSK wpłynął kolejny donos, opatrzony podpisem E. Ziemskiego, przedstawiającego się jako korespondent „Kuriera Lwowskiego” i wyraziciel opinii „całej gromady”. Oprócz oskarżeń o charakte-

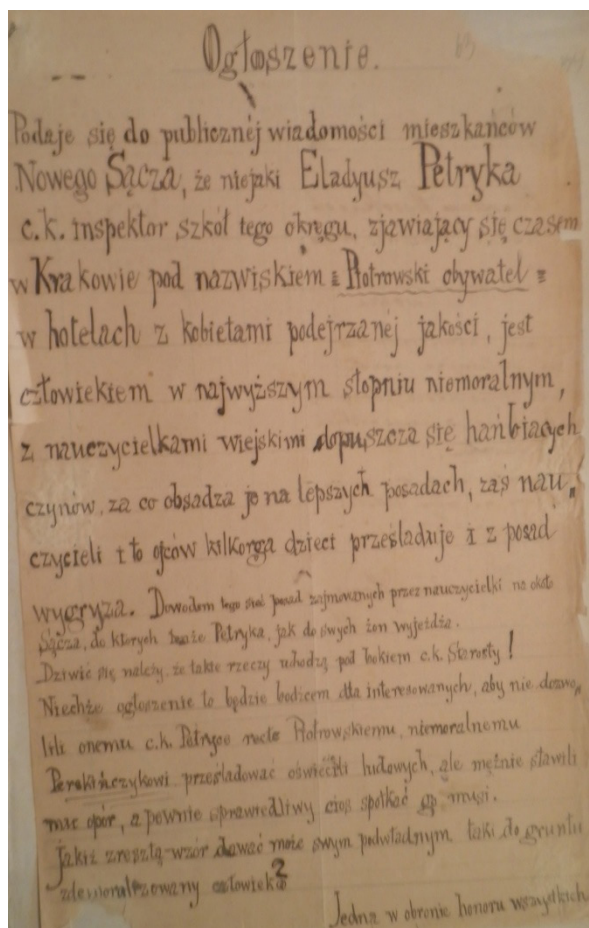
¹⁰ *Z kraju*, „Kurier Lwowski” 24 września 1888 r., s. 3.

¹¹ Centralny Derżawny Istorycznej Archiw Ukrainy u Lwowie (dalej CDIAUL), fond 178, opis 1, sygn. 1085, k. 45.

¹² Tamże, k. 45 verso.

¹³ Inspektorzy krajowi zajmowali się sprawami dyscyplinarnymi nauczycieli szkół średnich, ponieważ jednak inspektor okręgowy nie mógł być sędzią we własnej sprawie, wyjaśnienie wątpliwości związanych z Petryką powierzono inspektorowi krajowemu.

rze obyczajowym, sugerujących wykorzystywanie seksualne nauczycielek przez inspektora, uprzedzano w nim RSK, że Petryka zapewne znajdzie wielu obrońców wśród miejscowego duchowieństwa rzymskokatolickiego, ponieważ „wielu proboszczów utrzymuje stosunki niemoralne z nauczycielkami i że ci potrzebują z tego powodu względów pana inspektora”¹⁴. Poplecznikami Petryki mieli też być starosta Juliusz Friedrich, przewodniczący Rady Okręgowej w Nowym Sączu, oraz inspektor Stanisława Olszewski¹⁵. Donos podważał wyniki jeszcze nierozpoczętego śledztwa, sugerując powiązania inspektorów Petryki i Olszewskiego, starosty oraz duchowieństwa rzymskokatolickiego.



Fot. 1. Donos na Eladiusza Petrykę

Źródło: CDIAUL 178, 1, sygn. 1085, k. 63.

¹⁴ CDIAUL 178, 1, sygn. 1085, k. 1.

¹⁵ Tamże, k. 1–2. Drugi donos o podobnej treści zob. k. 46.

Przybywający do Nowego Sącza inspektor Stanisław Olszewski przystąpił do czynności śledczych w nieprzyjaznej atmosferze skandalu i nieufności. Przyjrzyjmy się ustalonym w trakcie śledztwa faktom. Po pierwsze, potwierdzono wyjazd Petryki do Krakowa, w czasie którego miał spotykać się „z podejrzanymi kobietami” w hotelu. Informacje o potajemnych schadzkach inspektora uznano jednak za kłamliwe – Petryka wziął urlop „dla poratowania zdrowia” z powodu reumatyzmu.

Śledztwo wykazało bezpodstawność zarzutów o obsadzanie wolnych posad młodymi nauczycielkami i pomijanie nauczycielek ukraińskich oraz o nieogłaszaniu konkursów na wolne posady w szkołach w okręgu. Dowodem były dwa numery czasopisma „Szkoła”, w których tego typu informacje się pojawiły, oraz raporty inspektora, z których wynikało, że o 43 posady, na które rozpisano konkursy, ubiegało się zaledwie 14 osób¹⁶.

Niesłuszny był też zarzut o zmniejszającej się frekwencji w szkołach okręgu na skutek działań inspektora. Dane z roku 1886/1887 wskazywały na 7516 uczniów, a w 1887/1888–8060 uczniów uczęszczających do szkół w okręgu¹⁷. Starosta J. Friedrich sugerował, że zarzut ten mógł być efektem likwidacji klas nadetatowych w szkołach ludowych w Łomnicy, Niedźwiedziu i w szkole męskiej w Nowym Sączu, lecz w tym okresie otwarto nowe klasy etatowe w Krynicy, Mszanie Dolnej, Rytrze i w szkole żeńskiej w Nowym Sączu.

W dokumentacji zgromadzonej podczas śledztwa wskazano środowisko, z którego najprawdopodobniej pochodziły donosy, oraz motywację ich autorów. Miała nim być grupa nauczycieli przeciwnych inspektorowi od momentu jego przybycia do Nowego Sącza. Wówczas to w ukraińskojęzycznym „Dile” pojawił się artykuł zarzucający, że Petryka, „będąc Rusinem z urodzenia, zaparł się swej narodowości i prześladuje język i nauczycieli Rusinów”¹⁸. Na czele agitacji, zdaniem starosty Juliusza Friedricha, stanął ksiądz greckokatolicki Jan Durkot, proboszcz w Nowej Wsi, wsparty kilkoma nauczycielami. Swą niechęć do nowego inspektora ksiądz zmanifestował już na pierwszym posiedzeniu rady szkolnej, w której wziął udział Petryka. Durkot zarzucił mu, że „gnębi język ruski i podkopuje żywioł ruski, usiłując go spolszczyć”¹⁹.

Ksiądz Jan Durkot już wcześniej był znany władzom szkolnym ze swej aktywności o charakterze politycznym. W jednym ze sprawozdań inspektora szkolnego wspomniano, że „wydawał okólniki do nauczycieli i uczniów i nadzorców szkolnych, by zaniechali nauki języka polskiego, gdyż wskutek tego zaniedbują dzieci naukę religii”²⁰. Co istotne, jego zeznania podczas śledztwa były zbieżne z charakterem głównych zarzutów podnoszonych przeciw Petryce w donosach. Ksiądz zwrócił uwagę na otaczanie się przez inspektora kobietami, które były od

¹⁶ Tamże, k. 34.

¹⁷ Tamże, k. 29.

¹⁸ Tamże, k. 28 verso.

¹⁹ Tamże, k. 33 verso

²⁰ Tamże, k. 33 verso

niego zależne służbowo, stwierdził również, że nauczyciele ludowi na terenach wiejskich nie mają w inspektorze wsparcia²¹.

Powyższe zarzuty mają drugorzędne znaczenie wobec zeznań poruszających jeden z najistotniejszych problemów szkoły galicyjskiej, budzący gorące spory polityczne w Sejmie Krajowym, a mianowicie problem miejsca języka ukraińskiego (ruskiego) w szkolnictwie ludowym i średnim Galicji. Ksiądz w swej relacji skreślił obraz narastania prześladowań języka i uczniów ukraińskich, który miał się rozpocząć wraz z przybyciem do Nowego Sącza nowego inspektora szkolnego. Zdaniem Durkota, za Petryki ukraińskojęzyczne szkoły w okręgu stały się polsko-ukraińskimi, wieszczyl też, że w przyszłości staną się polskimi. Za rządów Petryki dzieci ukraińskie po 4–5 latach nauki nie umiały, zdaniem księdza, płynnie czytać w języku ojczystym. Wniosek ów ksiądz Durkot wysnuł z własnych obserwacji lekcji religii w szkołach ludowych, a także podczas wizyty duszpasterskiej – uczniowie nie potrafili czytać katechizmu. Winnego słabej znajomości języka ukraińskiego wśród uczniów Durkot znalazł w osobie inspektora Petryki, który – według księdza – nacisk kładł na jakość nauczania języka polskiego, kosztem ukraińskiego. Dążność tę zilustrował przykładem nauczyciela języka ukraińskiego, który na lekcji swojego przedmiotu mówił po polsku i żądał od dzieci, by fragmenty czytane z podręcznika ukraińskiego omawiały po polsku. W szkole polskiej, zdaniem księdza, podobna sytuacja nie mogła mieć miejsca. Taki stan miał się utrzymywać w całym okręgu szkolnym²².

Na słabe wyniki nauczania języka ukraińskiego miał także wpływać fakt, że inspektor zatrudniał niewykwalifikowanych nauczycieli albo – jak zeznał Durkot – „przeznacza takich do ruskich szkół, którzy po rusku mówić zupełnie nie umieją i kwalifikacji z języka ruskiego nie posiadają”²³. Przykładem miał być nauczyciel z Łomnicy, przyjęty na posadę w szkole ludowej w Dubnie, Feliks Szczereba. Mimo iż szkoła była ukraińskojęzyczna, nauczyciel w ogóle owego języka nie znał²⁴. Takie postępowanie byłoby zrozumiałe, gdyby brakowało kandydatów znających język ukraiński, tak jednak, zdaniem księdza, nie było.

W czasie śledztwa Durkot wystąpił przeciwko niepożądanemu i bezprawnemu, według niego, wprowadzaniu języka polskiego jako obowiązkowego na terenie okręgu nowosądeckiego za kadencji inspektorskiej Petryki. Ksiądz starał się wykazać brak podstaw prawnych dla uznania języka polskiego za obowiązkowy. Zgodnie z ogólnokrajową ustawą szkolną z 1867 r., o języku wykładowym szkoły decydował

²¹ Tamże, k. 11. Durkot wspominał także o innych drobnych sprawach, jak np. ponowne zatrudnienie nauczyciela wcześniej zwolnionego dyscyplinarnie, zdaniem księdza, bez zgody RSK, zmiana planów budowy szkoły w Nowej Wsi, i to po oddaniu jej już do użytku (w nowym budynku nakazał wyburzyć jedną ze ścian, by powiększyć izbę szkolną) bez konsultacji z nadzorem budowlanym (tamże, k. 12–14).

²² Tamże.

²³ Tamże, k. 10.

²⁴ Tamże.

organ ją utrzymujący. Na terenach wiejskich była to miejscowa gmina, wnosząca podatki na utrzymanie szkoły. Zdaniem Durkota, wiele gmin w okręgu nowosądeckim było jednolitych pod względem narodowościowo-religijnym, dominowała w nich ludność ukraińska, grekokatolicka. Jednak na skutek działań inspektora Petryki, popartego przez niewielką część społeczności, do szkół ukraińskich wprowadzono język polski jako drugi język krajowy. Tak było w Nowej Wsi, gdzie inspektor spisał odpowiedni wniosek z zainteresowanymi osobami, na czele z księdzem rzymskokatolickim²⁵. Według księdza Durkota, język polski mógł zostać wprowadzony do szkoły ukraińskiej tylko jako nadobowiązkowy. Powoływał się na zapis o możliwości wprowadzenia dodatkowego przedmiotu na życzenie gminy, za zgodą RSK, jako nadobowiązkowego. W jego mniemaniu, błędnie zastosowano ustawę dla szkół o mieszanym składzie narodowościowym i dwóch językach krajowych²⁶.

W postępowaniu nie potwierdzono, by E. Petryka swymi działaniami wpłynął na obniżenie poziomu nauczania języka ukraińskiego i promował język polski. Wprowadzanie języka polskiego jako drugiego krajowego, a zatem obowiązkowego, było zgodne z obowiązującą ustawą szkolną. Mieszkańcy Nowosądecczyzny nie byli też jednolici, jak twierdził ks. Durkot, pod względem wyznaniowym – obok grekokatolików byli rzymscy katolicy. Fakt ten stwierdzają *volens* także autorzy donosów, sugerując powiązania inspektora z duchowieństwem rzymskokatolickim²⁷. W podsumowaniu śledztwa stwierdzono, że „[...] stan rzeczy jest takiż, że CK. inspektor szkolny Eladiusz Petryka, wobec ze wszech stron przeciw niemu rozwiniętej agitacji i tak na swem dotychczasowym stanowisku w tutejszym okręgu pozostawionym być nie może [...]” i powinien być przeniesiony, bowiem „[...] niektóre z podniesionych zarzutów, jakkolwiek trudne do udowodnienia, zdają się mieć pewną podstawę [...]”²⁸. Zarzuty „zdające się mieć pewną podstawę” dotyczyły protekcji i zbyt zażyłych kontaktów inspektora z jedną z nauczycielek.

W dokumentacji archiwalnej nie zachowały się informacje na temat dalszych losów Petryki. Wiadomo jednak, że w roku szkolnym 1890 jego miejsce w okręgu nowosądeckim zajął już nowy inspektor, Stanisław Zaremba²⁹.

²⁵ Tamże, k. 9.

²⁶ Tamże.

²⁷ Niestety, nie udało się ustalić liczby ludności grekokatolickiej (ukraińskiej) w ziemi nowosądeckiej. Wiadomo, że w Nowym Sączu w roku 1880 grekokatolicy stanowili zaledwie 5% ogółu mieszkańców, czyli 560 osób (J. Dybiec, *W czasach autonomii galicyjskiej. Mieszkańcy*, [w:] *Dzieje miasta Nowego Sącza*, red. F. Kłryk, S. Plaza, t. II, Kraków 1993, s. 315). Na pytanie Namiestnictwa do Rady Miasta o deklarowany język wykładowy w szkołach miejskich Rada Miejska opowiedziała się za polskim. Sprawa wprowadzenia języka ukraińskiego jako drugiego wykładowego pojawiła się w obradach magistratu tylko raz – w 1885 r. Wniosek upadł, uznano bowiem, że tworzenie klas paralelnych z nowym językiem nauczania będzie zbyt dużym obciążeniem finansowym dla miasta (J. Dybiec, *W czasach autonomii galicyjskiej. Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje...*, s. 341).

²⁸ CDIAUL 178, 1, sygn. 1085, k. 33 verso.

²⁹ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1890*, Lwów 1890, s. 408.

Podsumowanie

W denuncjacjach pod adresem Petryki na pierwszy plan wysuwa się skandal obyczajowy, który miał wywołać w swoim otoczeniu inspektor. W trakcie śledztwa potwierdzono, że dał ku temu powody, rozmiary skandalu zostały jednak ograniczone – za bardzo prawdopodobne uznano zażyłe kontakty inspektora z jedną z nauczycielek. Sprawa ta okazała się jednak tylko pretekstem do wytoczenia przeciw inspektorowi zarzutów o większym ciężarze gatunkowym. Petryka stał się obiektem ataków z powodu swej postawy wobec kwestii narodowościowej w Galicji doby autonomicznej. Szkolnictwo stało się przedmiotem sporu pomiędzy Polakami i Ukraińcami (Rusinami). Konflikt był nieunikniony z uwagi na zarysowany na wstępie artykułu skład narodowościowy mieszkańców Galicji. Ukraińcy walczyli o równouprawnienie języka ukraińskiego i jego realną obecność w rzeczywistości szkolnej, broniące zaś uzyskanej w czasie autonomii władzy i własnych interesów polskie ziemiaństwo odmawiało Ukraińcom prawa do samostanowienia.

Niechęć ludności ukraińskiej do Petryki była też echem wewnętrznych sporów w środowisku ukraińskim. Obozy rusofilów, narodowych świętojurców i ukraińskich radykałów ścierały się ze sobą, terenem konfliktu i agitacji politycznej była wieś ukraińska, a także szkoła³⁰. W analizowanym przypadku ksiądz Durkot był zapewne zwolennikiem świętojurców, a Petryka, spolonizowany Ukrainiec, był traktowany jak zdrajca narodu ukraińskiego i przedstawiciel represyjnej władzy polskiej.

Petryka opuścił stanowisko inspektora w Nowym Sączu. Śledztwo nie wykazało jednak jego stronnictwej lub wrogiej postawy wobec języka i uczniów ukraińskich. Zaprorowadzenie nauki języka polskiego było zgodne z ustawą szkolną, wedle której na terenach mieszanych narodowościowo, a takimi były ziemie Nowosądeckie, w szkole powinny być nauczane dwa języki krajowe. W atmosferze jednak walk wewnętrznych w obozie ukraińskim, a także rosnących roszczeń strony ukraińskiej, *notabene* nie pozbawionych racji, wobec władz krajowych i RSK odnośnie do rozwoju szkolnictwa ludowego oraz średniego na terenie Galicji, działania Petryki mogły być interpretowane jako przejaw polityki oświatowej RSK wrogiej Ukraińcom. Takie też przeświadczenie motywowało działania księdza Durkota i jego współpracowników³¹.

³⁰ J. Miąso, *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991 (t. 34), s. 54–55.

³¹ Szerzej na temat miejsca języka ukraińskiego w szkolnictwie pod rządami RSK zob.: J. Moklak, *Stanowisko posłów ruskich „gente ruthenus” i ruskich (ukraińskich) w Sejmie Krajowym wobec projektu ustawy w języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich w 1866 r.*, „Biuletyn Ukrainoznawczy” 2002, nr 8, s. 28–41; K. Szmyd, *Polacy i Ukraińcy wobec Rady Szkolnej Krajowej w początkach jej działalności (1867–1880)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3–4, s. 33–40; I.E. Kurljak, *Ukraińska gimnazjalna oświta w Halyczyń (1864–1918 rr)*, Lwów 1997.

Stosunki narodowościowe w szkole galicyjskiej nadal czekają na dokładne zbadanie³². Aby były one obiektywne i owocne, niewątpliwie jest potrzebna współpraca polskich i ukraińskich, a także austriackich historyków oświaty. Konieczne jest też przełamanie narodowego nurtu badań nad oświatą galicyjską, zrozumienie wielonarodowej rzeczywistości obszaru kresowego zamieszkiwanego nie tylko przez Polaków i Ukraińców, ale i przez Żydów, Niemców, Ormian i innych. Kompromis zapewne jest możliwy, podobnie jak był możliwy w okresie gorących sporów polsko-ukraińskich z przełomu wieków XIX i XX. Kazimierz Szmyd zauważył, że sąsiedztwo to bywało kłopotliwe i zapalne, ale przy okazji „rodziły się tu doświadczenia związane z przenikaniem i współistnieniem myśli, wartości i teleologii wychowawczych, także narodowych aspiracji edukacyjnych”³³.

Bibliografia

- Artymiak A., *Lwowianin Henryk Schmitt, spiskowiec, powstaniec, bibliotekarz, publicysta, historyk, organizator szkolnictwa*, Jędrzejów 1939.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi, fond 178, opis 1, sygn. 1085.
- Dutkova R., *Polityka szkolna w Galicji. Między autonomią a centralizmem (1861–1875)*, Kraków 1995.
- Dybiec J., *W czasach autonomii galicyjskiej. Mieszkańcy*, [w:] *Dzieje miasta Nowego Sącza*, red. F. Klryk, S. Płaza, t. II, Kraków 1993.
- Dybiec J., *W czasach autonomii galicyjskiej. Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje miasta Nowego Sącza*, red. F. Klryk, S. Płaza, t. II, Kraków 1993.
- Kurljak I.E., *Ukraińska gimnazjalna oświata w Halyczynie (1864–1918 rr.)*, Lwów 1997.
- Łapot M., *Sprawa dyscyplinarna Henryka Machnickiego, nauczyciela Gimnazjum w Kołomyi – karta z dziejów szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX w.*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVIII, red. K. Rędziński, D. Herciuk, Częstochowa–Kijów–Lwów 2016, s. 76–90; DOI 10.16926/rpu.2016.18.05.
- Miąso J., *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991 (t. 34).

³² Poruszam je także w innym swoim artykule, opartym na materiale ze śledztwa dyscyplinarnego RSK: M. Łapot, *Sprawa dyscyplinarna Henryka Machnickiego, nauczyciela Gimnazjum w Kołomyi – karta z dziejów szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX w.*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVIII, red. K. Rędziński, D. Herciuk, Częstochowa–Kijów–Lwów 2016, s. 76–90; DOI 10.16926/rpu.2016.18.05.

³³ K. Szmyd, *Badania nad edukacją Galicji doby autonomicznej (uwagi metodologiczne i źródłowe)*, [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003, s. 174.

- Moklak J., *Stanowisko posłów ruskich „gente ruthenus” i ruskich (ukraińskich) w Sejmie Krajowym wobec projektu ustawy w języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich w 1866 r.*, „Biuletyn Ukrainoznawczy” 2002, nr 8.
- Pacholkiw S., *Ukrajinska intelihencija u Habsburskij Halyczyni: oswiczena werstwa i emancypacija nacji*, Lwów 2014.
- Petryka E., *Zasady pożytecznej nauki czytania w szkole ludowej*, „Szkoła” 1886, nr 9.
- Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1873, Lwów 1873.
- Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1890, Lwów 1890.
- Szmyd K., *Badania nad edukacją Galicji doby autonomicznej (uwagi metodologiczne i źródłowe)*, [w:] *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003.
- Szmyd K., *Polacy i Ukraińcy wobec Rady Szkolnej Krajowej w początkach jej działalności (1867–1880)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3–4.

Summary

School inspector under criticism – the casus of Eladius Petryka (contribution to relationships between nations in the educational system in Galicia in the period of autonomy)

This paper has been based upon the archival material stored in the Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv, in the following fond of records: the Land Educational Council. The analysis of the documentation of the disciplinary proceedings against Eladius Petryka, conducted in the year 1889, directs attention towards the issue of relationships between nations in Galicia of the period of autonomy. Galicia was a territory inhabited by a population heterogeneous in the aspect of nationality and religion, with Poles and Ukrainians as the dominating groups. However, the political power was in Polish hands, and Ukrainian national aspirations were prevented from reaching fruition. This paper is an attempt to present the way in which political disputes between Poles and Ukrainians were exerting influence upon folk school in Galicia at the end of 19th century.

Elżbieta GORLOFF

Idea szkół wiodących – założenia, cele, zadania, organizacja (1963–1970)

Key words: Leading Schools, educational reform, socialist pedagogy, Marxist-Leninist ideology.

Słowa kluczowe: szkoły wiodące, reforma oświaty, pedagogika socjalistyczna, ideologia marksistowsko-leninowska.

Koncepcja szkół wiodących wyrosła na gruncie zapoczątkowanej w 1961 r. reformy systemu oświaty i wychowania. W jej wyniku nastąpiły znaczące przeobrażenia nie tylko w samej organizacji szkolnictwa, ale również planach i programach nauczania oraz wychowania. Wykładnią dla tych zmian były ustalenia VII Plenum KC PZPR z 1961 r., podczas którego Władysław Gomułka podkreślał, że w związku z rozwojem gospodarki, nauki i techniki istnieje konieczność wydłużenia o rok nauki w szkole podstawowej, a także znaczącego przekształcenia programów nauczania na wszystkich szczeblach edukacji¹. Szczegółowo swój projekt w tej sprawie partia zaprezentowała podczas tegoż plenum w referacie Biura Politycznego, wskazując na zakres reformy, jej kierunki oraz warunki wdrażania. Ważnym punktem tego wystąpienia było zakreślenie zadań w dziedzinie oświaty i wychowania dla organizacji społecznych i partyjnych, które powinny zostać ukierunkowane na „ofensywn[a]ą walk[a]ę ideologiczn[a]ą przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesylenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową”². W uchwale

¹ *Przemówienie Tow. Władysława Gomułki na VII Plenum KC PRZP. Zagajenie obrad nad reformą szkolnictwa podstawowego i średniego*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 1, s. 1–2. Więcej: W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965; B. Potyrała, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984: uwarunkowania społeczno-polityczne*, Warszawa 1987.

² *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 1, s. 3–17. Zob. też: J. Gulczyńska, *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Poznań 2013.

końcowej władze partyjne zobowiązywały Ministerstwo Oświaty do przygotowania planów i programów nauczania oraz opracowania podręczników, rady narodowe i przedsiębiorstwa budowlane do terminowej realizacji budownictwa szkolnego, a Radę Ministrów do właściwego rozdysponowania środków przeznaczonych na to budownictwo³.

Podstawę prawną do przebudowy szkolnictwa dała uchwalona przez Sejm 15 lipca 1961 r. ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania⁴, w której określono główne założenia reformy, wskazując, że: „System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”⁵. To, jak kierownictwo PZPR rozumie i widzi proces wychowania, wyjaśnił W. Gomułka w referacie *Ideowe wychowanie młodzieży*, wygłoszonym podczas XIII Plenum z lipca 1963 r. poświęconego problematyce ideologicznego oddziaływania partii. Podkreślił w nim, że w myśl założeń polityki oświatowej realizowanej przez KC PZPR najważniejszym ogniwem kształtowania świadomości dzieci i młodzieży oraz ich postaw społeczno-politycznych jest szkoła. Dlatego też, w dobie jej reformowania, powinny zostać zniwelowane jej ostro ujawniające się braki i niedociągnięcia. Szczególne znaczenie Gomułka przypisał pracom nad programami szkolnymi, w których – jak zaznaczał – pod koniec lat 50. XX w. doszło do zamazania ich jednoznacznego ideowego charakteru. Należało więc tak je przebudować, by wzmacniały więzi młodego pokolenia z partią, klasą robotniczą i ideą socjalizmu, po to by przygotowały do „kontynuowania rozpoczętego dzieła rewolucji”⁶.

Tak więc z ideologiczno-wychowawczego punktu widzenia partii zasadniczym założeniem zreformowanej szkoły było wychowanie dzieci i młodzieży na „świadomych budowniczych socjalizmu”⁷. Sukces na tym polu gwarantować miała naukowa pedagogika socjalistyczna wprzęgnięta w budowanie i umacnianie

³ *Uchwała VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 2, s. 22–25.

⁴ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U., 1961, Nr 32, poz. 160.

⁵ Tamże.

⁶ *Ideowe wychowanie młodzieży. Z referatu tow. Władysława Gomułka na XII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7–8, s. 1. Problem walki o „ideowe oblicze szkoły” prowadzonej przez władze komunistyczne na przełomie lat 50. i 60. XX w. podejmuje R. Grzybowski. Zob. tenże, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat sześćdziesiątych i pięćdziesiątych XX w.*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX w., między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa 2010, s. 426–440; tenże: *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*. Toruń 2013. Zob. też: L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.

⁷ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U., 1961, Nr 32, poz. 160.

ładu społeczno-politycznego opartego na ideologii marksistowsko-leninowskiej. Już w roku 1960 Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN⁸ rozpoczął prace nad pięcioletnim planem badań pedagogicznych i psychologicznych na lata 1961–1965, ukierunkowanym na opracowanie podstaw systemu oświaty. Objęły one następujące zagadnienia: podstawy filozoficzne i społeczne nowoczesnego systemu wychowania, ustrój i organizację szkolnictwa, treści kształcenia w szkołach ogólnokształcących, proces i metody nauczania, podstawy psychologiczne nauczania i wychowania, wychowanie przedszkolne, szkoły specjalne, oświatę dorosłych, szkolnictwo wyższe, kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych oraz budownictwo szkolne. W planie tym uwzględniono badania podejmowane przez Instytut Pedagogiki oraz katedry uniwersyteckie i wyższych szkół pedagogicznych⁹.

W przypadku Instytutu Pedagogiki, by zintensyfikować prowadzone tam prace, w roku 1964 władze ustanowiły jego nową organizację¹⁰. Po przekształceniach realizował on zadania związane z m.in. prowadzeniem badań pedagogicznych z zakresu teoretycznych podstaw nauczania i wychowania, działalności eksperymentalnej wybranych szkół oraz placówek oświatowych, systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli oraz rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych. Ważnym zadaniem Instytutu było wiązanie uzyskanych wyników badań pedagogicznych z ich praktyczną realizacją poprzez organizowanie konferencji, kursów, zjazdów czy narad związanych z problematyką edukacyjną, a także współpraca z różnymi instytucjami oświatowymi w zakresie wdrażania osiągnięć nauk pedagogicznych¹¹.

W związku z wytycznymi reformy oświaty swoją działalność w zakresie wiązania teorii pedagogiki socjalistycznej z praktyką rozszerzył również Związek Nauczycielstwa Polskiego, m.in. poprzez organizację pracy naukowo-badawczej. Służyła temu powołana przy Zarządzie Głównym ZNP Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej. W jej ramach działały m.in. komisja eksperymentów pedagogicznych, społecznej funkcji szkoły, czy też wychowania dziecka w rodzinie. W wielu z nich nadzór nad prowadzonymi pracami sprawowali ówcześni teoretycy pedagogiki socjalistycznej związani z Instytutem Peda-

⁸ Polska Akademia Nauk powołana w 1951 r. w myśl założeń władzy komunistycznej miała pełnić rolę instrumentu polityczno-ideologicznej kontroli nad całą polską nauką. Sama PAN nadzorowana była przez aparat partyjny głównie za pomocą Wydziału Nauki KC PZPR. Zob. więcej: P. Pleskot, *Trudna sztuka kierowania nauką. Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR a Polska Akademia Nauk (1949–1989)*, [w:] *Partia komunistyczna w Polsce. Struktury – Ludzie – Dokumentacja*, red. D. Magier, Lublin–Radzyń Podlaski 2012, s. 181–199.

⁹ W. Okoń, *Rozwój nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2, 12–13.

¹⁰ *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. w sprawie organizacji Instytutu Pedagogiki*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 2, poz. 8.

¹¹ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Instytut Pedagogiki, sygn. 2/2, *Plan pracy poszczególnych zakładów i pracowni IP*, k. 25–33. I. Janiszewska, *Prace badawcze Instytutu Pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 6, s. 58–59.

gogiki, Ministerstwem Oświaty czy też wydziałami pedagogicznymi wyższych uczelni¹².

Jednakże, pomimo podjęcia zintegrowanych działań, przywódcy partyni akcentowali ujawniający się brak ideologicznego zaangażowania polskiej teorii pedagogicznej, która nie przezwyciężyła „zamętu ideologicznego”¹³. Dał temu wyraz Witold Jarosiński w wystąpieniu podczas przywoływanego już XIII Plenum KC PZPR, jako przykład wskazując krytykę założeń i celów szkoły socjalistycznej przez niektórych pedagogów oraz propagandę ideału wychowawczego „porządnego człowieka”¹⁴. Natomiast Stanisław Skrzyszewski wskazywał, że nauki pedagogiczne wciąż nie wypracowują skutecznych metod pracy z uczniem oraz że zbyt mało w tym względzie czerpią z dorobku pedagogiki radzieckiej. Ponadto – zdaniem S. Skrzyszewskiego – pracownicy naukowci katedr pedagogiki uczelni wyższych niewiele wnoszą do wdrażanej reformy szkolnej, a większość zgłoszonych przez nich tematów związanych z systemem wychowania prezentuje jedynie luźny związek z tą problematyką¹⁵. Te przykłady miały wyraźnie ilustrować zły stan polskiej pedagogiki. Zdaniem przywódców partyjnych, należało zatem mocniej skoncentrować się na pracy nad założeniami „systemu wychowawczego szkoły socjalistycznej”¹⁶. Pełna realizacja wypracowanych przez pedagogikę socjalistyczną procedur postępowania wychowawczego i dydaktycznego miała dokonywać się w toku działalności praktycznej i zapewnić uzyskanie założonych efektów¹⁷.

W takich warunkach narodziła się idea szkół wiodących, które zostały powołane *Zarządzeniem ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*¹⁸. Jak stanowił ten akt prawny, celem powstania

¹² W. Okoń, *Rozwój nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 6, s. 9–20. Zob. też.: W. Okoń, *Nauki pedagogiczne w okresie XXX-lecia PRL i ich zadania w rozwoju systemu edukacji narodowej*, [w:] *Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dorobek 30-lecia i perspektywy rozwoju. Referaty z ogólnopolskiej sesji naukowej*, Warszawa 1975, s. 179–192.

¹³ *Sprawy szkoły i wychowania na XIII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 9, s. 57.

¹⁴ Tamże, s. 57.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Ówczesne władze polityczne, opierając się na założeniach filozofii marksistowsko-leninowskiej, wychowanie widziały jako zdeterminowaną postać działalności społecznej, której celem było kształtowanie osobowości wychowanków stosownie do założonych *a priori* ideałów wychowawczych. Składały się na nie zarówno wszelkie działania umożliwiające nie tylko opanowanie wiedzy, ale również umiejętności, nawyków, przyzwyczajęń, postaw, wartości. Zob.: Okoń, *Nauki pedagogiczne w okresie XXX-lecia PRL i ich zadania w rozwoju systemu edukacji narodowej*, [w:] *Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dorobek 30-lecia i perspektywy rozwoju. Referaty z ogólnopolskiej sesji naukowej*, Warszawa 1975, s. 182.

¹⁷ Tym efektem miał być *homo sovieticus*.

¹⁸ *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93. Tamże: *Załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*.

tego typu placówek było stworzenie warunków dla rozwoju nowatorstwa pedagogicznego i upowszechniania w praktyce szkolnej dorobku nauk pedagogicznych. Koncepcja ta swoje źródło miała w projekcie realizowanym pod kierownictwem dr Zofii Krzysztosek, wówczas adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, przy zaangażowaniu wielu pracowników naukowych UW, w tym kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej prof. Bogdana Suchodolskiego. Celem działań podejmowanych przez ten zespół było wypracowanie podstaw i zasad koncepcji 8-letniej szkoły podstawowej¹⁹, a jej realizację w formie eksperymentu pedagogicznego podjęły szkoły podstawowe w kilku miastach Polski²⁰. Powyższa koncepcja została również przedstawiona w postaci publikacji pt. *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym* opracowanej pod redakcją B. Suchodolskiego²¹. W założeniach programowych i metodycznych odbiegała ona od przyjętych przez Ministerstwo Oświaty w latach 1962–1966 i wdrożonych w życie programów nauczania. Jej autorzy proponowali m.in. odejście od chronologicznego układu treści nauczania czy też wprowadzenie nowych przedmiotów oraz treści, które wprowadzałyby uczniów już od klasy I w ówczesną problematykę społeczną i wyrabiały pożądane postawy społeczne. Warunkiem powodzenia zakładanych zmian miała być odpowiednio przygotowana kadra nauczycielska, budownictwo szkolne oraz wyposażenie placówek w nowoczesne pomoce naukowe²². Prezentując tę koncepcję, B. Suchodolski zaznaczał, że wprowadzenie tak szeroko zakrojonych przeobrażeń w całym szkolnictwie podstawowym było wówczas niemożliwe do zrealizowania. Jednocześnie dodawał „sądzimy jednak, iż możliwą jest realizacja typu „klinowego”, realizacja w pewnej liczbie szkół, które miałyby charakter „szkół wiodących”, szkół, które by tę koncepcję rozwijały w konkretnych szczegółach, wzbogacały ją i promieniowały wokoło, pozyskując z roku na rok nowych entuzjastów tej wielkiej odnowy”²³. Ta myśl najprawdopodobniej wykrystalizowała się podczas konferencji zorganizowanej w Gdańsku w 1961 r., przy znacznym udziale Komisji Eksperymentów Pedagogicznych ZG ZNP. Uczestniczyli w niej pracownicy naukowcy oraz nauczyciele podejmujący lub zamierzający podjąć współpracę w ramach omawianego projektu. Wincenty Okoń ważną rolę w rozwoju idei szkół wiodących przypisał także innemu spotkaniu, które odbyło się

¹⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty (dalej: Min. Ośw.), sygn. 4360, Pismo z dnia 19 maja 1961 r. do Ministerstwa Oświaty, Departament Programów, Podręczników i Pomocy Naukowych, k. 185–187. Tamże, Pismo z dnia 30 kwietnia 1962 r. skierowane do: Obywatel Prof. doc. Bogdan Suchodolski, Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, k. 383–384.

²⁰ Były to szkoły: nr 203 w Warszawie, nr 9 w Lublinie, nr 97 we Wrocławiu, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz szkoła podstawowa w Jazgrzewie (woj. warszawskie).

²¹ *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, red. B. Suchodolski, seria: Monografie Pedagogiczne, t. 11, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.

²² Tamże, *Przedmowa*, s. 8.

²³ Tamże.

w Kudowie na przełomie 1962 i 1963 r., podczas którego opracowano zasady działalności szkół eksperymentalnych i wiodących²⁴.

W myśl założeń szkoły wiodące miały koncentrować swą pracę dydaktyczno-wychowawczą na wprowadzaniu nowych treści, metod, środków oraz form organizacyjnych „wypróbowanych doświadczalnie i uzasadnionych naukowo”²⁵. Te zadania mogły realizować w zakresie całej działalności bądź jednego z jej obszarów, tj. poszczególnych przedmiotów nauczania, grup tych przedmiotów czy też zagadnień wychowawczych. Placówka oświatowa mogła zostać uznana za wiodącą, jeśli posiadała wykwalifikowaną i „aktywną” kadrę pedagogiczną, osiągała znaczące wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz dysponowała odpowiednią do potrzeb bazą lokalową i materialną.

Należy podkreślić, że szkoły wiodące, odgrywając tę samą rolę, co wszystkie pozostałe placówki tego typu, realizowały jednocześnie nieco inne funkcje. Obok włączania do praktyki szkolnej wypracowanych w toku badań pedagogiki socjalistycznej wzorców miały one stać się jednocześnie warsztatami pracy zespołów metodycznych oraz ośrodkami doskonalenia kadr nauczycielskich. Istotnym warunkiem ich działalności było więc udostępnianie własnych doświadczeń nauczycielom innych szkół²⁶. Tego typu placówkę tak definiowała Krystyna Kuligowska²⁷: „Wiodącą można nazwać szkołę, która skupia nauczycieli ambitnych, których cechuje systematyczne doskonalenie swojej pracy, osiąga dobre rezultaty swej działalności, a w pewnych dziedzinach posługuje się metodami, środkami bądź organizacją nauczania i wychowania uzasadnionymi naukowo lecz nie stosowanymi powszechnie, zaś wyniki swej pracy i drogę dochodzenia do nich upowszechnia wśród innych nauczycieli”²⁸.

Władze oświatowe i partyjne widziały w szkołach wiodących przede wszystkim ośrodki transmitujące nie tylko pożądane wzorce pracy dydaktycznej i ideowo-wychowawczej, ale także mocno lansowany „postęp pedagogiczny”²⁹. Podkreślając,

²⁴ W. Okoń, *Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkół wiodących*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2, s. 11.

²⁵ AAN, COM, sygn. 1/342, Szkoły wiodące, stenogram z narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 r. w Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku, k. 97.

²⁶ *Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93. *Okólnik Nr 29 z dnia 23 września 1965 r. w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 14, poz. 154. Zob. też: W. Okoń, *Szkoły wiodące*, „Życie Szkoły” 1964, nr 6, s. 1–6.

²⁷ W badanym okresie dr Krystyna Kuligowska pełniła funkcję dyrektora Centralnego Ośrodka Metodycznego w Warszawie.

²⁸ AAN, COM, sygn. 1/342, Szkoły wiodące, stenogram z narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 r. w Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku, k. 40.

²⁹ Skuteczne wdrażanie ideologicznych, dydaktycznych oraz wychowawczych założeń reformy z 1961 r. wymagało przeniesienia na grunt szkoły „nowoczesnych” (w ramach teoretyczno-

że powinny stać się one ośrodkami ruchu nowatorstwa przyczyniającego się do przygotowania dzieci i młodzieży do „[...] świadomego i aktywnego życia w społeczeństwie socjalistycznym [...]”³⁰. Nadzór nad działalnością tych placówek powierzono więc okręgowym i powiatowym ośrodkom metodycznym³¹. Nałożono na nie obowiązek zapewnienia podległym im placówkom merytorycznej pomocy pedagogicznej oraz przygotowania oferty form doskonalenia zawodowego z uwzględnieniem aktualnych problemów i potrzeb szkół wiodących. Ponadto ośrodki metodyczne miały prowadzić analizę bieżącej działalności szkół wiodących oraz procesu i efektów upowszechniania doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych. Zobowiązano je również do stworzenia jak najlepszych warunków pracy poprzez zapewnienie nowoczesnych pomocy dydaktycznych, sprzętu szkolnego, przydzielania dodatkowych kredytów na zakup literatury pedagogicznej i psychologicznej oraz organizowania pracowni przedmiotowych i klasopracowni³².

-metodologicznej orientacji marksistowskiej) metod, technik oraz zasad kształcenia i wychowania. Działania te wspierać miał ruch postępu pedagogicznego, który – jak zaznaczał W. Okoń – „sprzyjał wszechstronnemu rozwojowi ludzi oraz realizacji wzorów osobowych wychowania socjalistycznego”. Warunkiem postępu pedagogicznego było zaangażowanie instytucji naukowych w konstruowanie teorii pedagogiki socjalistycznej, a następnie wdrażanie tych teorii do praktyki edukacyjnej w szkołach eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących. Znaczącą rolę w tym dziele władza przypisała nauczycielom, oczekując od nich pełnego, twórczego zaangażowania w ruch „nowatorstwa pedagogicznego”, m.in. poprzez udział w akcji odczytów pedagogicznych, czy też organizację wystaw postępu pedagogicznego. Por.: W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.

³⁰ W. Tułodziecki, *O rozwijaniu nowatorstwa pedagogicznego i upowszechnianiu twórczych doświadczeń pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 9, s. 4. AAN, COM, sygn. 1/339, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących, k. 10–13.

³¹ Wraz z wdrażaniem reformy systemu oświaty i wychowania z 1961 r. dokonano przeobrażeń w zakresie organizacji doskonalenia nauczycieli i nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami oświatowo – wychowawczymi. Już w roku 1960 powołano do życia Centralny Ośrodek Metodyczny (COM) z siedzibą w Warszawie oraz okręgowe ośrodki metodyczne (OOM), a w 1961 r. podległe im powiatowe (miejskie) ośrodki metodyczne (POM). Jak zaznaczano w aktach prawnych zadaniem tych placówek było podnoszenie poziomu ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli. *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 lutego 1960 r. w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, Nr 3, poz. 31; *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 24 marca 1961 r. w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1961, Nr 4, poz. 41. Por. min.: E. Kahl, *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra 2012; E. Gorloff, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 r.*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2, s. 469–485.

³² *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93. *Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93. *Okólnik Nr 29 z dnia 23 września 1965 r. w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 14, poz. 154.

Nie od razu idea szkół wiodących została zauważona i podjęta w praktyce przez nauczycieli oraz pracowników ośrodków metodycznych. Często też zarówno nadzór pedagogiczny, jak i kierownictwo szkół błędnie interpretowały zasady i warunki działalności placówek wiodących. Natomiast samo środowisko nauczycielskie niechętnie odnosiło się do kolejnych projektów władz oświatowych. W początkowym okresie powoływano więc je odgórnie, często stosowano zasadę przymusu oraz różne formy agitacji. W wielu przypadkach ośrodki metodyczne, zobligowane zarządzeniem ministerialnym oraz naciskami lokalnych władz oświatowych i partyjnych wyznaczały na drodze administracyjnej szkoły, które miały stać się wiodącymi poprzez umieszczenie ich w rejestrze, z jednoczesnym pominięciem akceptacji rad pedagogicznych, powiadamiając o tym fakcie kierowników szkół drogą urzędową³³. Jako przykład można podać Warszawę, w której zaledwie 5 placówek zostało powołanych na wniosek rad pedagogicznych³⁴. Inną formą były zapisy „na szkoły wiodące”. Odbływały się one najczęściej po zakończonych zebraniach organizowanych dla kierowników placówek oświatowych przez okręgowe ośrodki metodyczne. Podczas tych spotkań mocno propagowano ideę szkół wiodących, nakłaniając jednocześnie uczestników do wpisania na swojej placówki na listę szkół wiodących. Jeden z kuratorów szkolnych podsumował to zjawisko celnym zdaniem: „Wytworzono więc sytuację – kto więcej, kto chce być wiodącym”³⁵.

Pod wpływem szerokiej akcji agitacyjnej, serii konferencji, szkoleń i kursów, na mapie instytucji edukacyjno-wychowawczych pojawiało się coraz więcej placówek, które podejmowały pracę wiodącą w swoim okręgu. Wyróżniało się tu szkolnictwo podstawowe, bowiem już w roku szkolnym 1963/64 powołanych zostało aż 955 tego typu placówek³⁶. Dwa lata później ich liczba wzrosła do 1481.

³³ AAN, COM, 1/18, Stenogram z przebiegu narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 r., s. 30. Należy dodać, że zapisy zawarte w *Zarządzeniu Ministra Oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych* wyraźnie wskazywały, że z: 1) inicjatywą podjęcia przez szkołę zadań szkoły wiodącej może wystąpić kierownik / dyrektor/ szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną i za zgodą nauczycieli nauczających przedmiotu lub grupy przedmiotów objętych zakresem działalności wiodącej w placówce; 2) inicjatywą pełnienia przez określoną szkołę funkcji szkoły wiodącej mogą również wystąpić ośrodki metodyczne oraz organa administracji szkolnej w porozumieniu z kierownikiem / dyrektorem/ szkoły za zgodą nauczycieli i wychowawców. Zob.: *Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

³⁴ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza stanu szkół wiodących w m. st. Warszawie oraz propozycje zmierzające do poprawy warunków pracy tych szkół, brak paginacji (dalej: b.p.)

³⁵ AAN, COM, sygn. 1/336, Szkoły eksperymentalne i wiodące. Referat wygłoszony na zebraniu kuratorów os [czytaj: okręgów szkolnych – przyp. E.G.] w dniu 21.X.64 r., k. 3.

³⁶ AAN, COM, sygn. 1/339, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących, k. 11.

Według stanu na 30 czerwca 1966 r., obok szkół podstawowych, status placówki wiodącej uzyskało również 171 przedszkoli, 125 szkół ogólnokształcących, 239 szkół zawodowych oraz 54 innych zakładów (m.in. domy dziecka, internaty). Razem było to 2070 jednostek o charakterze edukacyjno-wychowawczym³⁷. W kolejnym roku sieć tych placówek wykazywała już niewielką tendencję malejącą, zmniejszając swą liczbę do 1908. Zmiany te dotyczyły w szczególności szkół podstawowych³⁸. Należy jednocześnie podkreślić, że placówki te nie były równomiernie rozlokowane w skali całego kraju. Analiza ich sieci ujawniła, że przez cały badany okres dużą koncentrację szkół wiodących notowano w województwie wrocławskim z liczbą 321 placówek w roku 1966. Podczas gdy w tym samym okresie, np. w województwie w opolskim, funkcjonowały 42 szkoły wiodące, a szczecińskim było ich zaledwie 36³⁹.

Jak już wspomniano, wiodące placówki edukacyjne i wychowawczo-opiekuńcze swoją działalność koncentrowały wokół określonej problematyki lub obejmowały nią całość swej pracy. W związku ze zmianami programowymi wynikającymi z reformy systemu oświaty w pierwszej połowie lat 60. w ich pracy dominowały zagadnienia dydaktyczne. Znaczna liczba szkół w tym właśnie obszarze podjęła – jako wiodącą – edukację w zakresie fizyki, geografii i biologii. Mniejszą grupę tworzyły szkoły wiodące w dziedzinie matematyki, historii i języka polskiego. Najmniej było placówek wiodących w zakresie języka rosyjskiego, zajęć praktyczno-technicznych, wychowania plastycznego czy też muzycznego. Zgodnie z ideą szkół wiodących, koncentrowano się w nich na wprowadzaniu nowoczesnych metod nauczania wspieranych najnowszymi środkami dydaktycznymi, w szczególności audiowizualnymi, czy też prowadzeniu zajęć w systemie klasopracowni⁴⁰.

Szkoły wiodące podejmujące problematykę wychowawczą skupiały się na zagadnieniach samorządu i samorządności jako metody wychowania. Eksponowały również wychowawcze aspekty prac społeczno-użytecznych oraz organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zajęć pozalekcyjnych czy integrację szkoły i rodziny. W przypadku zajęć pozalekcyjnych działalnością wiodącą była np. praca świetlicy szkolnej, kół zainteresowań, zespołów artystycznych oraz działalności szkoły na rzecz środowiska. Skupiano się także na problematyce wychowania estetycznego oraz funkcjach opiekuńczych szkoły. Należy zaznaczyć, że praca szkół wiodących w dziedzinie wychowania zaczęła nieznacznie rozwijać się pod koniec lat 60. Była ona wynikiem zintensyfikowanej akcji szkoleń prowadzonych przez

³⁷ AAN, COM, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 2.

³⁸ AAN, COM, sygn. 1/338, Zestawienie szkół wiodących wg stanu na dzień 1.06.1967 r., t. IV, b.p.

³⁹ AAN, COM, sygn. 1/339, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących, k. 11. Tamże: Załącznik nr 3, Zestawienie szkół wiodących wg stanu na dzień 30.06.1966 r., b.p.

⁴⁰ AAN, COM, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 4–5.

ośrodki metodycznych, które zgodnie z wytycznymi władz partyjnych i oświatowych kierunkowały działalność wychowawczą placówek oświatowych⁴¹.

Nacisk na działalność wychowawczą szkół położył również V Zjazd PZPR. Wraz ze zmianami w obszarze polityki oświatowej szkole wyznaczono nowe zadania. Wychodziły one poza zakres jej sprawności dydaktycznej i objęły świadomą oraz ukierunkowaną działalność wychowawczą. W myśl założeń władz politycznych szkoła powinna tak kształtować predyspozycje psychiczne wychowanka oraz modyfikować jego zachowania, by w przyszłości mógł on w pełni służyć pomyślnemu rozwojowi Polski Ludowej⁴². W wielu województwach rozwinęto więc znacząco działalność wychowawczą w placówkach oświatowych.. Na przykład w gdańskich szkołach objęła ona zagadnienia wychowania patriotycznego, morskiego oraz wychowanie poprzez „wzmoczone i świadome czytelnictwo”⁴³.

Jak już wspomniano, jednym z zadań stawianych przez ministerstwo oświaty szkołom wiodącym było upowszechnianie własnych doświadczeń. Dlatego też do katalogu ich zadań wpisano organizację konsultacji, konferencji metodyczno-przedmiotowych, rad pedagogicznych dla nauczycieli innych placówek oraz prowadzenie zajęć w ramach „lekcji otwartych”. Do mniej rozpowszechnionych form należało organizowanie indywidualnych odwiedzin czy też konsultacji przeznaczonych dla początkujących nauczycieli. Ponadto osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze tych szkół oraz nauczycieli prezentowane były w postaci lansowanych przez władze oświatowe wystaw postępu pedagogicznego oraz odczytów pedagogicznych⁴⁴. Jednakże, jak wskazują sprawozdania OOM, te wymogi spełniała tylko część placówek. Wiele z nich po prostu nie potrafiło lub nie mogło sprostać nałożonym na nie obowiązkom i zadaniom.

⁴¹ AAN, COM, sygn. 1/7, Notatka służbowa w sprawie realizacji założeń XIII Plenum KC PZPR w działalności Centralnego Ośrodka Metodycznego, k. 14–18. AAN, COM, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 5. AAN, COM, sygn. 1/338, Informacja dotycząca aktualnego stanu szkół wiodących, b.p.

⁴² AAN, Komitet Centralny PZPR (dalej: KC PZPR), sygn. I/19, Biuletyn V Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, k. 88.

⁴³ AAN, COM, sygn. 1/339, Ocena stanu i wyników pracy szkół podstawowych wiodących oraz wnioski w sprawie dalszej pracy tych szkół, b.p.

⁴⁴ AAN, COM, sygn. 1/339, Ocena stanu i wyników pracy szkół podstawowych wiodących oraz wnioski w sprawie dalszej pracy tych szkół, b.p. Tamże: Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących, k. 13–14. Idea odczytów pedagogicznych została zapoczątkowana w okresie międzywojennym. Po 1945 r. została ona wykorzystana i rozwijana przez władze oświatowe w celu upowszechniania wśród nauczycieli „przodującego doświadczenia” z obszaru pedagogiki marksistowskiej. Więcej: R. Grzybowski, *Odczyty pedagogiczne z lat 50. XX w. jako forma upowszechniania założeń pedagogiki marksistowskiej (radzieckiej) wśród nauczycieli polskich*, [w:] *Z badań na tradycję polskiej pedagogiki*. Tom IV, *Władza – edukacja – wiedza*, red. nauk. J. Król, Szczecin 2017, s. 111–135. Zob. też: E. Kahl, *Instytucjonalne kształcenie nauczycieli w PRL (1956–1989). Ideologia-polityka-praktyka*, Zielona Góra 2012, s. 58–61.

Organizacja placówek wiodących w każdym okręgu szkolnym wyglądała podobnie. W przypadku prowadzenia wielu kierunków pracy dydaktyczno-wychowawczej dzielono je na zespoły, a kryterium stanowiła problematyka, w której dana szkoła przodowała. Jako przykład może służyć województwo stołeczne, w którym w roku szkolnym 1966/67 działało aż 5 takich zespołów. Były to zespoły szkół wiodących w zakresie klas I–IV, zagadnień dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, pozalekcyjnych oraz wychowania przedszkolnego⁴⁵.

Placówki wiodące miały wyróżniać się dobrą bazą lokalową i dydaktyczną. Część z nich zgodnie z założeniami działała w nowych lub wyremontowanych budynkach oraz posiadała dość dobrze wyposażone pracownie lub klaso-pracownie i biblioteki. Niestety, wiele nie spełniało tych wymogów i nie były to tylko ośrodki oddalone od miast wojewódzkich. W sprawozdaniu OOM w Warszawie czytamy: „[...] 27 warszawskich szkół wiodących podstawowych – to szkoły bardzo duże o liczbie uczniów około 1000 albo więcej i dużej liczbie nauczycieli, szkoły dwu- i trzyszybowe. Tak przeciążona szkoła nie dysponuje praktycznie możliwościami zapewnienia uczniom prawidłowej opieki i pełnego rozwoju pracy pozalekcyjnej. 11 szkół nie zdołało wygospodarować sali dla [...] czytelnika, a pomieszczenia bibliotek są tak ciasne, że nie pozwalają na prowadzenie atrakcyjnych zajęć propagujących i kierunkujących czytelnictwem”⁴⁶. Natomiast w województwie olsztyńskim na 33 szkoły wiodące 9 funkcjonowało w starych budynkach, a warunki lokalowe nie pozwalały na zorganizowanie gabinetów i klasopracowni⁴⁷. Należy też dodać, że duża część placówek ze względu na niskie dotacje finansowe oraz słabe zaopatrzenie na rynku pomocy dydaktycznych nie rozwijała swoich zasobów materialnych⁴⁸.

Zgodnie z założeniami władz oświatowych w stosunku do placówek wiodących miała być prowadzona preferencyjna polityka zatrudniania kadry pedagogicznej. W następstwie tego większość nauczycieli w nich pracujących legitymowała się kwalifikacjami wyższymi niż pedagogicy w pozostałych szkołach. Jednocześnie praca w tego typu placówce stawiała przed kadrą pedagogiczną o wiele wyższe wymagania niż w innych placówkach. Nauczyciele byli przede wszystkim znacząco obciążeni godzinowo, bowiem na nich spoczywała nie tylko organizacja zajęć z uczniami, ale również przygotowywanie konferencji, wystaw czy lekcji pokazowych. Za swoją pracę nauczyciele nie otrzymywali też stałych dodatkowych gratyfikacji finansowych. Tylko nieliczni mogli liczyć na „dodatki

⁴⁵ AAN, COM, sygn. 1/338, Informacja dotycząca aktualnego stanu szkół wiodących, b.p.

⁴⁶ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza stanu szkół wiodących w m. st. Warszawie oraz propozycje zmierzające do poprawy warunków pracy tych szkół, b.p.

⁴⁷ AAN, COM, sygn. 1/341, Pismo OOM w Olsztynie z dnia 19.02.1968 r. w sprawie dalszego rozwoju szkół wiodących, b.p.

⁴⁸ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza warunków pracy w szkołach wiodących woj. zielonogórskiego, Postęp pedagogiczny a rola i zadania szkół wiodących, eksperymentalnych i eksperymentujących w woj. białostockim, Pismo OOM w Olsztynie z dnia 19.02.1968 r. w sprawie dalszego rozwoju szkół wiodących, b.p.

specjalne” przyznawane przez Wydziały Oświaty i Kultury urzędów wojewódzkich. Na przykład w woj. białostockim na 537 nauczycieli szkół wiodących dodatki otrzymały tylko 82 osoby⁴⁹.

W myśl postanowień ministerstwa oświaty działalność szkół wiodących miały wspierać ośrodki metodyczne. Jak wykazują badania, w wielu wypadkach ośrodki te nie radziły sobie z nałożonymi na nie zadaniami. Ich praca opierała się przede wszystkim na prowadzeniu hospitacji i organizowaniu konferencji doskonalących dla kierowników oraz nauczycieli szkół wiodących. Brakowało natomiast merytorycznej opieki naukowej nad placówkami.

Rozwój szkół wiodących przerwały zmiany w polityce oświatowej związane z objęciem władzy przez Edwarda Gierka i jego ekipę. Jej nowy kierunek został przedstawiony w 1971 r. w Wytycznych KC PZPR na VI Zjazd Partii⁵⁰. Zawarto w nich tezy o konieczności unowocześnienia i doskonalenia systemu oświaty oraz dostosowania go do przeobrażeń, jakie niesie ze sobą „rewolucja naukowo-techniczna”. Jednocześnie zapowiadano zmiany w programach nauczania i pracy administracji szkolnej oraz „doskonaleni[u]a systemu wychowawczego, w którym instytucje wychowujące – szkoły, organizacje młodzieżowe, wojsko, a także stowarzyszenia domy młodzieży, kluby, masowe środki przekazu, środowisko – kształtować będą socjalistyczne postawy młodzieży”⁵¹. Postulaty te zostały potwierdzone na VI Zjeździe PZPR, a jako priorytet uznano wyrównywanie poziomu pracy szkół wszystkich typów w związku z planowaniem kolejnej reformy szkolnej oraz wprowadzeniem obowiązku kształcenia na poziomie średnim⁵². W nowych warunkach idea szkół wiodących upadła.

Podsumowując, można stwierdzić, że szkoły wiodące, działając w przestrzeni oświatowej Polski Ludowej lat 60. XX w., miały do wypełnienia zadanie wdrażania teorii dydaktyczno-wychowawczych wypracowanych przez pedagogikę socjalistyczną, a także transmitowania zdobytych doświadczeń na grunt szkoły masowej. Pomimo presji władz komunistycznych, pełna realizacja założeń ich funkcjonowania nie powiodła się. W toku działalności dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej ujawniło się wiele ich słabości. Znacząca liczba szkół nie spełniała wymogów formalnych stawianym tego typu placówkom. Wymienić tu należy choćby braki kadrowe, trudności lokalowe oraz finansowe. Ponadto, przez cały badany okres, nauczyciele w nich zatrudnieni nie mogli liczyć na pełne merytoryczne wsparcie ze strony specjalistów oraz ośrodków naukowych. Jednakże

⁴⁹ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza warunków pracy w szkołach wiodących woj. zielonogórskiego, Postęp pedagogiczny a rola i zadania szkół wiodących, eksperymentalnych i eksperymentujących w woj. białostockim, Pismo OOM w Olsztynie z dnia 19.02.1968 r. w sprawie dalszego rozwoju szkół wiodących, b.p.

⁵⁰ *Wytyczne KC PZPR na VI Zjazd Partii*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 11, s. 1.

⁵¹ Tamże, s. 1.

⁵² J. Kuberski, *Program realizacji polityki oświatowej*, „Nowa Szkoła” 1972, nr 19, s. 2–7.

niektóre elementy wypracowane przez placówki wiodące na wiele lat utrwały się w szkolnictwie PRL-u. Należy tu wskazać choćby na upowszechnienie przez nie idei wykorzystania w pracy z uczniami audiowizualnych środków dydaktycznych (radio, telewizja), czy też stosowanie nowych metod nauczania. W latach 70. i 80. na stałe przyjął się też system klaso-pracowni.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

zespół: Instytut Pedagogiki, sygn.: 2/2, 2/3.

zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn.: 4360.

zespół: Centralny Ośrodek Metodyczny, sygn.: 1/7, 1/17, 1/18, 1/336, 1/338, 1/339, 1/341, 1/342, 1/342.

zespół: Komitet Centralny PZPR, sygn. I/19.

II. Źródła drukowane

Okólnik Nr 29 z dnia 23 września 1965 r. w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 14, poz. 154.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U., 1961, Nr 32, poz. 160.

Załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 lutego 1960 r. w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, Nr 3, poz. 31

Zarządzenie ministra oświaty z dnia 24 marca 1961 r. w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1961, Nr 4, poz. 41.

Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

Zarządzenie ministra oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. w sprawie organizacji Instytutu Pedagogiki, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 2, poz. 8.

III. Czasopisma

Ideowe wychowanie młodzieży. Z referatu tow. Władysława Gomułki na XII Plenum KC PZPR, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7–8.

- Janiszewska I., *Prace badawcze Instytutu Pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 6.
- Kuberski J., *Program realizacji polityki oświatowej*, „Nowa Szkoła” 1972, nr 19.
- Okoń W., *Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkół wiodących, cz. I*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2.
- Okoń W., *Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkół wiodących, cz. II*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 3.
- Okoń W., *Rozwój nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2.
- Okoń W., *Szkoły wiodące*, „Życie Szkoły” 1964, nr 6.
- O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 1.
- Przemówienie Tow. Władysława Gomułki na VII Plenum KC PRZP. Zagajenie obrad nad reformą szkolnictwa podstawowego i średniego*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 1.
- Sprawy szkoły i wychowania na XIII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 9.
- Tułodziecki W., *O rozwijaniu nowatorstwa pedagogicznego i upowszechnianiu twórczych doświadczeń pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 9.
- Wytyczne KC PZPR na VI Zjazd Partii*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 11.
- Uchwała VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 2.

IV. Opracowania

- Gorloff E., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 r.*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2.
- Grzybowski R., *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat sześćdziesiątych i pięćdziesiątych XX w.*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX w., między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa 2010.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*. Toruń 2013.
- Grzybowski R., *Odczyty pedagogiczne z lat 50. XX w. jako forma upowszechniania założeń pedagogiki marksistowskiej (radzieckiej) wśród nauczycieli polskich*, [w:] *Z badań na tradycja polskiej pedagogiki*, t. IV, *Władza – edukacji – wiedza*, red. nauk. J. Król, Szczecin 2017.
- Gulczyńska J., *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944–1989*, Poznań 2013.
- Kahl E., *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra 2012.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.

- Okoń W., *Nauki pedagogiczne w okresie XXX-lecia PRL i ich zadania w rozwoju systemu edukacji narodowej*, [w:] *Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dorobek 30-lecia i perspektywy rozwoju. Referaty z ogólnopolskiej sesji naukowej*, Warszawa 1975.
- Pleskot P., *Trudna sztuka kierowania nauką. Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR a Polska Akademia Nauk (1949–1989)*, [w:] *Partia komunistyczna w Polsce. Struktury – Ludzie – Dokumentacja*, red. D. Magier, Lublin–Radzyń Podlaski 2012.
- Potyrała B., *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984: uwarunkowania społeczno-polityczne*, Warszawa 1987.
- System dydaktyczno-wychowawczy szkół wiodących*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Warszawa 1966.
- Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, red. B. Suchodolski, seria: *Monografie Pedagogiczne*, t. 11, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.
- Tułodziecki W., *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965.

Summary

The concept of Leading Schools – objectives, goals, tasks, organization (1963–1970)

The article will concentrate on the concept and organization of Leading Schools, operating in the years 1963–1970. The idea of these institutions emerged from educational reform that had begun in 1961 and was in line with current premise of educational politics of KC PZPR. Political authorities gave the Leading Schools special tasks. They were to implement into educational practice the didactic-educational theories worked out by socialist education and implement those gained experiences into all schools. Creation and organization of Leading Schools became a priority for educational and party authorities in all voivodships. Through wide agitation methods in the form of conferences, trainings and courses the idea was to be promoted also among teachers and headmasters. Therefore, the dynamical growth of these institutions was significant. However, despite pressure from communist authorities, the concept failed fairly quickly as the activity of Leading Schools revealed many weaknesses, also in regular schools. These included underfunding, faculty gaps as well as significant overload of teachers' educational and organizational responsibilities, to name a few.

Dorota MĘTRAK

Rozwój szkolnictwa plastycznego na ziemiach polskich do połowy XX w. Zarys problematyki

Keywords: artistic education, art education, art schools.

Słowa kluczowe: szkolnictwo artystyczne, szkolnictwo plastyczne, kształcenie artystyczne, szkoły sztuk pięknych.

Sama idea kształcenia umiejętności plastycznych oraz wprowadzanie nauki rysunku i wiedzy o sztuce w zakres edukacji pojawiła się dość późno. W miarę przekształcania się systemów produkcji, cechowy i manualny charakter pracy przestał mieć wartość estetyczną, następstwem rosnącej rangi sztuki i artyści stawały się procesy autonomii twórczości i twórców¹. Stopniowa specjalizacja zawodowa i kształcenie artystyczne zaczęły być coraz bardziej zastrzeżone dla zamkniętych grup ludzi o określonych uzdolnieniach i kwalifikacjach². Coraz częściej posługiwano się pojęciem „kształcenia artystycznego”. Wszystkie dziedziny sztuki, nie tylko plastyczne, traktowane były jako elementy specjalizacji zawodowej. Stanowiły one także pewien rodzaj szczególnego rodzaju przeżyć i przyjemności dostępnych tylko dla uprzywilejowanych wybrańców.

Z pedagogicznego punktu widzenia najistotniejsze w kształceniu były zawsze relacje mistrz – uczeń. W ujęciu historycznym w edukacji artystycznej funkcjonowały trzy rodzaje kształcenia:

- 1) kształcenie oparte na tradycji warsztatów cechowych,
- 2) nauczanie elitarne dla zamożnych warstw społeczeństwa,
- 3) oraz szkolnictwo artystyczne na poziomie średnim i wyższym³.

¹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 96.

² Taż, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 140.

³ G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole*, Kraków 2007, s. 148–152.

Tradycja kształcenia w warsztatach cechowych związana była z wyuczaniem rzemieślników dla celów zawodowych. Odpowiadało to konkretnemu zapotrzebowaniu na artystów rzemieślników. Tworzyli oni w duchu danej epoki, a ich działalność była uzależniona od gustów warstw rządzących i bogatych. Kształcenie takie funkcjonowało aż do początku XIX w., nie dawało większych możliwości rozwojowych osobowości artystycznej ucznia. Wyjątek stanowiły pracownie wielkich mistrzów – artystów, w których kształcenie służyło uzyskaniu statusu zawodowego artysty. Kształcenie elitarne z kolei, prowadzone przez prywatnych nauczycieli, odbywało się w bogatych domach. Uzależnione od tradycji i przyzwyczajen w pałacach i dworach powiązane było ściśle z kształtowaniem gustów artystycznych i manualnej biegłości w nauczanych przedmiotach artystycznych. Trzecią formą kształcenia artystycznego stały się akademie. Zaczęły stopniowo zajmować miejsce warsztatów. Na podstawie opracowywanych programów masowo zaczęto kształcić artystów dla potrzeb zawodowych. Regularnie zorganizowana nauka dawała możliwość rozwoju talentu, uczeń pomimo specyficznych relacji z mistrzem nie był jednak od niego aż tak uzależniony.

Organizowanie artystycznego szkolnictwa było częścią ogólnoeuropejskiego procesu narodzin tego typu szkół. Różnorodność problemów artystycznych w różnych sytuacjach i konieczność ich rozwiązywania wymagały od artystów wszechstronnego wykształcenia. Najlepiej i najekonomiczniej nadawała się do tego nauka szkolna: „skracała czas szkolenia, ułatwiała kontakt ze specjalistami różnych dziedzin sztuki, co było niezbędne przy daleko posuniętych specjalizacjach (np. w malarstwie: malarstwo historyczne, portretowe, pejzaż, malarstwo rodzajowe, itp.). W szkole łatwiej było organizować nauczanie teorii i historii sztuki, mitologii, anatomii, większe były możliwości zatrudniania odpowiednich nauczycieli; łatwiej też było kompletować odpowiednie zbiory sztuki, służące jako pomoc naukowa uczącej się młodzieży, poprzez zakładanie galerii obrazów, zbiorów sztychów i modeli gipsowych”⁴.

Okolo połowy XVIII w. masowo zaczęły powstawać rozmaite szkoły artystyczne⁵. Ruch otwierania nowych szkół artystycznych oparty był na podkreślanym przez filozofów oświecenia wychowawczym działaniu sztuki na społeczeństwo i jej roli poznawczej. Sztuka zaczęła być traktowana jako element „ozdabiający” życie i mający dostarczać człowiekowi dużo przyjemności: „Obok uczucia piękna, jakiego doznawał człowiek w kontakcie z dziełem sztuki, uwzględniano uczucie wzniosłości i podkreślano czynnik emocjonalny w przeżyciu estetycznym, który w efekcie powodował rozładowanie napięcia psychicznego u człowieka i wyzwalał go od przykrości życia codziennego”⁶. Niezmiernie istotnym

⁴ K. Bartnicka, *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Wrocław 1971, s. 13.

⁵ K. Bartnicka podaje, że w roku 1729 w całej Europie było 10 szkół sztuk pięknych, w 1740 było ich już 25, a w 1790 r. – ponad 100; K. Bartnicka, dz. cyt., s. 13.

⁶ Tamże.

czynnikami były jednakże potrzeby rzemiosła na rzecz ornamentyki i rysunku, których nauczanie stało się konieczne wobec wzrostu zapotrzebowania na dzieła sztuki i artystycznie wykonane produkty rzemiosła stale poszerzającego się kręgu odbiorców sztuki. Te różnorodne przyczyny znalazły odbicie w ogólnych systemach pedagogicznych. Zwłaszcza programy szkół średnich przygotowujących młodzież do życia w społeczeństwie, w którym „problemy „gustu” tak wiele znaczyły w życiu towarzyskim, a pewien polor w dziedzinie sztuki był niezbędny do uczestniczenia w nim”⁷. Szczególną uwagę należy tutaj zwrócić na szkolnictwo jezuitów. W licznych kolegiach jezuickich dominowało kształcenie młodzieży szlacheckiej. Już od XVI w. kładziono duży nacisk na krzewienie wychowania estetycznego w ramach kształcenia ogólnego⁸.

Ważną formą organizacyjną życia naukowego i artystycznego stały się akademie. We Włoszech powstawały one w wyniku wydzielania się bractw artystycznych z rzemieślniczych związków cechowych. Pełniły nadzór nad rzemiosłem związanym z rysunkiem i rzeźbą, zajmowały się organizacją odczytów i kursów dla uczącej się rzeźby i malarstwa młodzieży. Praca dydaktyczna odbywała się w Akademiami, podstawowa nauka natomiast w pracowniach mistrzów. W wieku XVII znaczącą rolę odgrywała Akademia Św. Łukasza w Rzymie. Z kolei we Francji w drugiej połowie XVII w. nastąpił rozkwit sztuki i rzemiosła za sprawą Akademii Królewskiej Malarstwa i Rzeźby wzorowanej na rzymskiej Akademii⁹. Rok 1666 przyniósł otwarcie Akademii Francuskiej w Rzymie. Następne były: Akademia Nauk z Oddziałem Sztuk Pięknych i podlegające jej Akademia Architektury (1671), Akademia Muzyki (1669) oraz prowincjonalne szkoły malarstwa i rzeźby w Bordeaux, Lyon, Remis. Przy królewskiej manufakturze gobelinów również otworzono szkołę przeznaczoną dla kształcenia rzemieślników artystycznych.

Zmiana systemu nauczania związana z ostatecznym zanikiem cechowego charakteru rzemiosła spowodowała zainteresowanie wzorami francuskimi szkolnictwa artystycznego. Kopiowano statuty Królewskich Akademii Malarstwa

⁷ „Dotyczyło to przede wszystkim szlachty i bogatego mieszczaństwa. Mieszczaństwo szukało też dla swych dzieci możliwości kształcenia technicznego, lepiej przygotowującego je do życia. Dla nich zakładano szkoły typu realnego, gdzie niezbędne było nauczanie rysunku. Wprowadzenie do szkół przedmiotów artystycznych (rysunek, śpiew) wymagało odpowiednich sił pedagogicznych, zwiększało więc zapotrzebowanie na absolwentów szkół artystycznych”; [za:] K. Bartnicka, *dz. cyt.*, s. 15.

⁸ Zob. opis wizyty w Jezuickim Collegium Nobilium w Wilnie biskupa wileńskiego Ignacego Masalskiego w lipcu 1765 r., który obejrzał uczniowski popis z „rocznego postępu” m.in. z rysunku; K. Puchowski., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów: studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007, s. 330–331.

⁹ L’Academie Royale de Peinture et de Sculpture została otwarta w 1648 r. w wyniku przekształcenia wcześniejszej L’Academie Libre de Peinture et de Sculpture, która wprowadziła w Paryżu szkołę rysunków z natury. K. Bartnicka pisze, że 12 profesorów Akademii Królewskiej miało obowiązek udzielać codziennie przez dwie godziny lekcji rysunku, a 4 lata później dołączone zostały kursy geometrii, perspektywy i architektury; [za:] K. Bartnicka, *dz. cyt.*, s. 16.

i Rzeźby oraz sprowadzano z Francji profesorów i dyrektorów do akademii sztuk pięknych¹⁰. Akademie łączyły w sobie dwie funkcje. Przede wszystkim zrzeszały one artystów, były również instytucjami artystycznymi, które zastrzegały sobie często dla swoich członków prawo wykonywania prac artystycznych i prawo nadzoru nad rzemiosłem i doksztalcania rzemieślników¹¹. Natomiast malarstwa – tak jak w średniowieczu – uczyli się uczniowie w pracowniach mistrzów. Forma relacji mistrz – uczeń polegająca na współpracy ucznia z nauczycielem nadal była niezastąpiona. Akademie ówczesne zawsze były oparte na mecenacie możliwych protektorów.

Na ziemiach polskich w latach sześćdziesiątych XVIII w. (Stanisław August Poniatowski) pojawiły się warunki, w których mogło rozwinąć się narodowe środowisko artystyczne. Przemiany gospodarcze i społeczne, a nade wszystko kulturalne w połowie XVIII w. zapoczątkowały dość szybko zmiany warunków życia. Uległo też przekształceniu społeczne znaczenie sztuki, którego bezpośrednią konsekwencją był wzrost zapotrzebowania na dzieła sztuki i przedmioty artystyczne. Zainteresowanie sztuką rosło. W kraju o niskim stanie oświaty marginalnie traktowana początkowo problematyka estetyczna zaczęła być coraz bardziej zauważalna.

Nadal poziom życia artystycznego ogólnie był niski, najbogatsi (magnateria i bogata szlachta) zaspokajali swoje aspiracje za granicami kraju. Jednakże w oświeconych i postępowych kręgach społecznych dostrzeżony został problem dorównania poziomem życia artystycznego krajom Europy zachodniej. Aby sprostać rozwojowi gospodarczemu i kulturalnemu, trzeba było właściwie w każdej dziedzinie wykształcić fachowców. Reformy szkolnictwa i oświaty musiały także dotyczyć podniesienia poziomu życia artystycznego, czyli wychowania kadry krajowych artystów. Fakt założenia w Polsce szkoły artystycznej wynikał też z rosnącego szacunku dla sztuk pięknych i artystów. Jak podaje K. Bartnicka, sprawą tą zajęły się niemalże równocześnie: cech malarzy krakowskich pod koniec panowania Augusta III oraz kilka lat później – sam król Stanisław August Poniatowski¹². Ostatecznie rozróżnione zostało malarstwo ujmowane jako sztuka i malarstwo jako rzemiosło. Wydany przywilej królewski usankcjonował ten podział: malarze rzemieślnicy podporządkowani byli Radzie Miejskiej, a malarze artyści – Akademii Krakowskiej. Działania te wiązały się z zorganizowaniem odpowiedniego nauczania dla młodzieży. W 1766 r. nadane zostały przez Akademię

¹⁰ Jak podaje K. Bartnicka za N. Prevsnerem (*Academies of Arts Past and Present*, Cambridge 1940, s. 165), takimi kopiami ustaw Akademii Królewskiej Malarstwa i rzeźby w Paryżu były nadane przez Fryderyka I prawa Akademii w Berlinie oraz nadane przez Karola VI Akademii w Wiedniu; Akademię Sztuk Pięknych w Petersburgu, Kopenhadze i Sztokholmie również wzorowały się tych ustawach; K. Bartnicka, dz. cyt., s. 16.

¹¹ Rysunek uznawano za podstawę wszelkich działań artystycznych, a same akademie sztuk pięknych w XVIII w. były wyłącznie szkołami rysunku.

¹² K. Bartnicka, dz. cyt., s. 19.

ustawy dla Kongregacji Malarskiej omawiające zagadnienia dotyczące szkolenia młodych malarzy¹³. W założeniach wszystko wzorowane było na Akademii Wiedeńskiej z 1751 r., a ustawy nie odbiegały od rozwiązań praktycznych stosowanych w innych szkołach artystycznych w Europie. Była to pierwsza polska próba stworzenia szkolnictwa artystycznego oraz przystosowania systemu nauczania młodzieży mająca służyć podniesieniu poziomu zawodowego malarzy.

W Warszawie otwarcie szkoły sztuk pięknych na Zamku Królewskim opierało się na królewskim mecenacie. Znamca i wielbiciel sztuk pięknych Stanisław August Poniatowski wiązał podniesienie znaczenia nauk i sztuk z podwyższeniem poziomu przemysłu i ogólnym dobrobytem kraju. Sama sztuka miała być „środkiem poprawy obyczajów i podniesienia kultury narodu”¹⁴. Szkoła kształciła nie tylko malarzy, w „Malarni” – bo tak ją nazywano – uczyli się także rzeźbiarze i architekci. Miała dobrze wyposażone pracownie, pomoce naukowe dobierano ze szczególną troską, a „wzory do rysowania i rzeźbienia modeli, wzory oświetlenia sprowadzono z Drezna, gdzie właśnie otwarto Akademię Sztuk Pięknych, w której jednym z profesorów miał zostać Bacciarelli”¹⁵. Sprawa ewentualnego otwarcia sztuk pięknych przewijała się również w projektach prac Komisji Edukacji Narodowej. Obradująca w latach 1773–1794 Komisja Edukacji Narodowej, nazywana później pierwszym w Europie ministerstwem oświaty, zajęła się m.in. kwestiami nauczania rysunków we wszystkich możliwych formach. Chodziło o szkoły parafialne, szkoły średnie i nowopowstające seminaria nauczycielskie (dla potrzeb wykwalifikowanych kadr szkół parafialnych) oraz pensje żeńskie¹⁶. Początkowo rozważając całość systemu oświaty i szkolnictwa, przewidziane było otwarcie szkoły poświęconej sztukom pięknym Akademii Scientiarum et Artium w Warszawie (mającej miejsce przy uniwersytecie lub akademii nauk) oraz trzech uniwersytetów: w Krakowie, Wilnie i Poznaniu¹⁷. Ponadto zagadnienia kształcenia estetycznego już od końca renesansu miały swoje ślady w ustawodawstwie jezuitów (wspomnianych już wcześniej jezuickich szkołach zakonnych) oraz pijarów, które działały na terenach dawnej Rzeczypospolitej od XVI do XVIII stule-

¹³ Statuta albo ustawy i prawa szlachetnej Kongregacji Malarskiej na przesławnej Akademii Krakowskiej pod tytułem Świętego Łukasza, jako malarskiej nauki osobliwego patrona zostającej, dla większego zachęcenia, dla wydoskonalenia siebie samych tudzież dla lepszej ochoty w uczeniu się rysunków młodzi akademickiej tejeż Akademii nadane i potwierdzone Roku Pańskiego 1766 dnia 22 października, [w:] E. Rastawiecki, *Słownik malarzy polskich*, t. III, Warszawa 1850, s. 453–464; M. Chamcówna, *Walka malarzy krakowskich o wyzwolenie spod praw cechowych*, „Biuletyn Historii Sztuki” 1954, nr 2, s. 217–218, [za:] K. Bartnicka, dz. cyt., s. 20–21.

¹⁴ K. Bartnicka, dz. cyt., s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 25.

¹⁶ Zob. A. Denisiuk, *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939*, Cz. I. *Seminaria nauczycielskie*, Studia z Wychowania Muzycznego, 1975, Zeszyt 1(10), <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3043> [dostęp: 23.10.2017].

¹⁷ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, wydane (1774 r.) w postaci broszur dotyczące rozważań na temat całości systemu oświaty i szkolnictwa.

cia¹⁸. W systemie jezuickim poprzez przyjęcie istnienia idealnego kanonu w sztuce interpretowano relacje między „boską a świecką mądrością”, a poprzez symbole sakralne – miało miejsce odczytywanie znaczenia sztuki kościelnej¹⁹. Inna idea przyświecała pijarom (Stanisław Konarski z założonym przez niego konwiktem *Collegium Nobilium*) wprowadzającym rysunki i historię „kunsztów” w zakresie edukacji. Nie było tam nastawienia na kształcenie artystów, lecz nadanie formuły estetycznej środowisku wokół człowieka, a „prowadzone zajęcia plastyczne miały istotne znaczenie dla dziejów sztuki w Polsce”²⁰.

Pierwszą w dziejach uniwersytetów w Polsce szkołę sztuk pięknych otrzymał Uniwersytet Wileński. Wspaniały okres rozwoju i świetności zapoczątkowany został (1803) ukazem cara Aleksandra I. Wśród czterech wydziałów nauk uniwersyteckich znalazł się „wydział literatury i sztuk wyzwolonych”. Katedry sztuk wyzwolonych były rozdzielone: katedra malarstwa i rysunków włączona została do wydziału literatury i sztuk wyzwolonych, a reaktywowana katedra architektury przypisana do wydziału matematyczno-fizycznego²¹. Ze względu na wprowadzenie w gimnazjach i szkołach powiatowych nauki rysunków potrzebni stali się nauczyciele tego przedmiotu, a ich kształcenie miał obowiązek zapewnić właśnie Uniwersytet Wileński.

Rozwój uniwersyteckich szkół sztuk pięknych został przerwany po powstaniu listopadowym. Zamknięte zostały szkoły sztuk pięknych w Warszawie i w Wilnie, a same uniwersytety w tych miastach – zlikwidowane. Rok 1831 zakończył proces kształtowania się wzorców polskiego szkolnictwa artystycznego.

W Krakowie odłączono Akademię Sztuk Pięknych od Uniwersytetu Jagiellońskiego, następnie dołączono ją do Instytutu Technicznego (1833) pod nazwą Szkoła Rysunku i Malarstwa. W efekcie tego stała się ona szkołą średniego szczebla. W 1873 r. została ona oddzielona od Instytutu i stała się samodzielną Szkołą Sztuk Pięknych. Początkowo jej dyrektorem był Jan Matejko, następnie funkcję tę pełnił Julian Fałat. Dzieliła się na Szkołę rysunkową z wolnej ręki, Szkołę malarstwa i Szkołę rzeźby. W 1900 r. została przemianowana dekretem carskim na Akademię Sztuk Pięknych. Gmach i zbiory po byłym Instytucie Technicznym przejęła Szkoła Przemysłowa założona w 1876 r. Dzieliła się na: Wyższą Szkołę Przemysłową z wydziałem budownictwa, mechaniczno-technicznym i chemiczno-technicznym (przyjmowano tam uczniów po szkole realnej), Kursy Wieczorowe i Niedzielne (dla majstrów i czeladników) oraz Oddział Przemysłu Artystycznego (od 1890 r. dla potrzeb malarstwa pokojowego

¹⁸ W.M. Grabski, *U źródeł kształcenia plastycznego w czasach stanisławowskich*, [w:] *200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego XVIII-XIX w.*, „Zeszyty Naukowe ASP” 1 (4), Warszawa 1983, s. 1–15.

¹⁹ Tamże, s. 5.

²⁰ R. Mączyński, *Edukacja z zakresu sztuk plastycznych w warszawskich szkołach pijarów (1740–1833)*, „Analecta” 2004, r. 13, z. 1–2, s. 25–27, [dostęp: 23.10.2017].

²¹ K. Bartnicka, dz. cyt., s. 56–57.

i dekoracyjnego, od 1891 r. dla potrzeb rzeźby dekoracyjnej i od 1893 r. dla stolarstwa artystycznego)²².

W roku 1840 w Warszawie powstało Gimnazjum Realne, gdzie nauka „rysunków malarskich i linearnych” odbywała się w specjalnym oddziale VII klasy. Starania o utworzenie prawdziwej państwowej uczelni artystycznej spełniły się i 1 sierpnia 1844 r. została wreszcie otwarta Szkoła Sztuk Pięknych jako integralna część Gimnazjum Realnego w „Oddziale Artystycznym” zwanym Oddziałem Malarstwa przy Gimnazjum Realnym. Formalnie była uczelnią średniego stopnia, miała kształcić pod względem technicznym i artystycznym oraz przygotowywać techników dla potrzeb kraju i artystów biegłych w naukach. Druga Szkoła Sztuk Pięknych, mieściła się w tych samych pomieszczeniach co Oddział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Warszawskiego. Została ona usamodzielniona w 1850 r. i powiązana z Akademią Sztuk Pięknych w Petersburgu²³. W 1862 r. szkoła miała zostać podniesiona do rangi wyższej uczelni. Nie zdążono tego dokonać z powodu wybuchu powstania styczniowego. Po jego stłumieniu uczelnia została przez rząd moskiewski zamknięta w 1864 r. Wraz z nią zamknął się też kolejny etap historii polskiego życia artystycznego pod zaborami. W 1865 r. przy nieczynnej już Szkole Sztuk Pięknych została zorganizowana „Klasa Rysunkowa”²⁴. W Klasie Rysunkowej kształcili się: J. Chełmoński, W. Czachórski, bracia Gierymscy, Wilhelm i Miłosz Kotarbińscy, A. Wierusz-Kowalski, S. Lentz, S. Masłowski, J. Pankiewicz, H. Piątkowski, W. Podkowiński, L. Wyczółkowski i inni. Klasa Rysunkowa pomimo tymczasowego charakteru odegrała w rozwoju polskiego malarstwa bardzo ważną rolę. Szczególnie w latach 1871–1896, gdy był w niej profesorem Wojciech Gerson, uważany za jednego z najwybitniejszych pedagogów. Edward Kokoszko w „Przeglądzie Artystycznym” (1951) roku pisał, że „początkowym celem Klasy Rysunkowej było przygotowanie młodzieży do wyższej nauki malarstwa, rzeźby i budownictwa oraz rozwijanie zdolności artystycznych, jako też podanie sposobności do nabycia i rozwinięcia pewnej wprawy rysunkowej osobom różnych zawodów”²⁵. Klasa Rysunkowa na przestrzeni lat swojego istnienia zmieniała stopniowo swój

²² Rok 1918 przyniósł zmiany w postaci wyodrębnienia ze szkoły wydziału przemysłu artystycznego i następnie powstania Państwowej Szkoły Przemysłu Artystycznego z trzyletnim programem. Przekształciła się ona w 1927 r. w Państwową Szkołę Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego. Studia trwały pięć lat: dwa lata na ogólnym studium i trzy lata na wydziałach specjalnych. Uczelnia ta zmieniła nazwę w 1937 r. na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych (otrzymała statut), studia trwały pięć lat: w tym trzy lata specjalizacji traktowane były jako studia wyższe; R. Krzywiec, *Materiały do historii rozwoju formy organizacyjnej szkół kształcenia plastycznego*, Wrocław 1969, s. 55–57.

²³ R. Krzywiec, dz. cyt., s. 42–43.

²⁴ W 1920 r. przekształcona została w Miejską Szkołę Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie; zob. A.K. Olszewski, *Klasa Rysunkowa w Warszawie (tzw. Szkoła Gersona)*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1890–1914*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1967, s. 158–160.

²⁵ E. Kokoszko, *Śladami polskiej tradycji szkolnictwa plastycznego*, „Przegląd Artystyczny” 1951, nr 1, s. 45–49.

charakter. Nastąpił jej rozdział na „pion humanistyczny” i „pion użytkowy” (1904) oraz zorganizowane zostały dodatkowe kursy wieczorowe. Jednocześnie z powodu obaw o całkowitą rusyfikację Klasy Rysunkowej i pogłosek o jej przekształceniu w filię Akademii Petersburskiej, zawiązał się (1902) komitet stworzenia nowej uczelni²⁶. Uczelnia pod nazwą Szkoła Sztuk Pięknych zaistniała ostatecznie w 1904 r.²⁷ Po odzyskaniu niepodległości i wznowieniu działalności, została upaństwowiona w 1923 r., a w 1932 r. uzyskała tytuł Akademii Sztuk Pięknych²⁸.

Początki szkolnictwa artystycznego na ziemiach polskich ogniskowały się przede wszystkim wokół trzech działających uniwersytetów w trzech różnych dzielnicach zaborców: Krakowa, Warszawy i Wilna. Oprócz omówionych już wcześniej warszawskiej Klasy Rysunkowej i Szkoły Sztuk Pięknych oraz Krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych i tamtejszej Szkoły Przemysłowej, Szkołę Rysunkową posiadało także Wilno. Wileńską szkołę dla „młodzieży rzemieślniczej” założył w 1893 r. Józef Montwiłł²⁹. W okresie międzywojennym (1919) utworzono przy uniwersytecie im. Stefana Batorego Wydział Sztuk Pięknych.

Z kolei na ziemiach polskich zaboru pruskiego nie było w ciągu XIX w. szkolnictwa artystycznego, które *mogłoby pielęgnować twórczość plastyczną o cechach narodowych polskich*³⁰. Szkoła Sztuk Zdobniczych powstała w Poznaniu dopiero w 1919 r. Od samego początku celowo zdecydowano się na rzemieślniczy charakter szkoły, nawiązując do tradycji niemieckich szkół rzemiosł (*Kunstgewerbeschule*). Z uwagi na *konieczność podniesienia poziomu produkcji rzemieślniczej* uznano, że szkoła zdobnicza jest bardziej potrzebna niż akademia. Przy organizacji nowej szkoły wzorowano się na istniejącej już od 1911 r. Szkole Przemysłu Artystycznego w Bydgoszczy³¹. Poznańska Szkoła Zdobnicza została upaństwowiona w 1921 r., otrzymała wtedy nazwę Szkoła Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego. W 1938 r. szkoła otrzymała nowy statut i nazwę Państwowy Instytut Sztuki podległy Ministerstwu WRiOP. W latach międzywojennych poznańska „Zdobnicza» była najważniejszą instytucją w kraju, kształcąca artystów i projektantów dla przemysłu.

²⁶ Była jedyną jak dotąd publiczną uczelnią.

²⁷ Minister Dworu Carskiego zatwierdził statut szkoły jednocześnie przejmując ją pod swoją opiekę, dyrektorem został Kazimierz Stabrowski (którego starania o uczelnię popierał jego przyjaciel, wpływowy „w stolicy carów” inż. Stanisław Kierbedź), profesorami mianowani zostali F. Ruszczyc, K. Krzyżanowski, K. Tichy i X. Dunikowski.

²⁸ W 1917 r. szkołę przejął Magistrat m. Warszawa; zob. K. Piwocki, *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965, s. 66–68.

²⁹ S. Jarocki, *Dziesięciolecie szkoły rysunkowej w Wilnie*, „Tygodnik Ilustrowany” 1904, nr 6, s. 115–116.

³⁰ R. Krzywiec, dz. cyt., s. 98.

³¹ Powołana w 1908 r. Cesarsko-Królewska Szkoła Rzemiosł i Przemysłu Artystycznego, później Akademia Przemysłu Artystycznego: kształcili się w niej adepci rzemiosła artystycznego: rzeźbiarze, hafciarki, graficy, malarze (dołączyli później do nich także chemicy, młynarze, cukrownicy, stolarze i ślusarze).

Brak dobrze zorganizowanych szkół wymuszał organizowanie nauki także w pracowniach prywatnych³². Istniało dość dobrze rozbudowane szkolnictwo prywatne. Powstawały również (w latach 1890–1914) liczne szkoły rzemiosła ludowego: jedną z nich była Szkoła Przemysłu Drzewnego w Zakopanem³³.

We Lwowie z kolei początki szkół artystycznych związane były ze szkolnictwem technicznym. Najpierw powstała w 1876 r. szkoła rysunku i modelowania, następnie w 1890 r. przy Muzeum Rzemiosła Artystycznego (Muzeum Przemysłowe) otworzono szkołę Przemysłu Artystycznego (grafiki i rysunku)³⁴. Od 1891 r. Lwów posiadał też szkołę rysunku, malarstwa i rzeźby dla kobiet, które nie były dopuszczane do studiów w państwowych uczelniach oraz szkołę malarską A. Augustynowicza dla kobiet powstałą w 1897 r. (założoną przez towarzystwo Młoda Sztuka, które zajmowało się kształceniem plastyków amatorów). W 1923 r. powstała szkoła malarstwa ukraińskiego pedagoga Ołeksia Nowakiwskiego.

Warszawa także miała liczne szkoły prywatne, m.in. kursy malarstwa i rysunku prowadzone od 1892 przez Miłosza Kotarbińskiego (profesora Klasy Rysunkowej od 1905 r.). W początkach XX w. powstały dwie nowe prywatne uczelnie: Szkoła Artystyczno-Przemysłowa W. Trojanowskiego (1904) i Szkoła Malarstwa i Sztuki Stosowanej M. Białeckiej (1905).

Prywatne szkolnictwo artystyczne rozwijało się także w Krakowie. W 1897 r. powstała Szkoła Sztuk Pięknych dla kobiet, wykładał w niej m.in. J. Malczewski i W. Tetmajer. Rok 1895 przyniósł też założenie Szkoły Malarstwa dla Celów Przemysłowych L. Kotarbińskiej, a w 1901 r. – Szkołę Sztuk Pięknych i Przemysłu Artystycznego dla kobiet (J. Bukowski, J. Szczepkowski i W. Tetmajer – istniała tylko dwa lata). Kolejną była założona w 1908 r. Szkoła Sztuk Pięknych dla Kobiet założona przez M. Niedzielską. Wykłady prowadzili w niej L. Wyczółkowski, W. Weiss, W. Tetmajer, J. Malczewski, S. Kamocki i J. Pankiewicz³⁵.

W Łodzi jedną z bardziej znanych szkół była działająca w latach 1895–1910 czteroletnia Szkoła Rysunkowa Witolda Wołczaskiego, który był absolwentem Akademii Sztuk Pięknych w Petersburgu. W latach 1857–1908 działała tam również przeznaczona dla dzieci i dorosłych ze środowiska żydowskiego Szkoła Rysunku i Malarstwa Jakuba Icka Kacembogena³⁶.

³² A. Ryszkiewicz, *Pierwsze Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie*, [w:] *200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego XVIII–XIX w.*; „Zeszyty Naukowe ASP” 1983, nr 1 (4), s. 36–37.

³³ H. Kenarowa, *Od zakopiańskiej Szkoły Przemysłu Drzewnego do Szkoły Kenara*, Kraków 1978.

³⁴ Daty 1876 oraz 1890 podaje B. Baranowski: B. Baranowski, *Szkolnictwo zawodowe i jego znaczenie dla rozwoju kultury materialnej*, [w:] *Historia kultury materialnej Polski w zarysie (1870–1918)*, T. 6, Wrocław 1979, s. 38.

³⁵ *Polskie życie artystyczne w latach 1890–1914*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1967, s. 158–160.

³⁶ Ł. Grzejszczak, *Szkolnictwo plastyczne w łodzi w latach 1895–1939. Materiały kształcenia i ich wpływ na rozwój miejscowego środowiska artystycznego*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 145–178.

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych obok Wydziału Malarstwa i Rzeźby utworzono w 1923 r. samodzielną Katedrę Grafiki z programem m.in. zagadnień literniczych oraz projektowania książek³⁷. Rok 1918 przyniósł zmiany w postaci wyodrębnienia ze szkoły wydziału przemysłu artystycznego i powstania Państwowej Szkoły Przemysłu Artystycznego z trzyletnim programem o ogólnoplastycznym charakterze nauczania³⁸. Ostatecznie w 1927 r. szkoła ta przekształciła się w Państwową Szkołę Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego³⁹. W 1938 r. przemianowano ją w Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych jako szkołę średnio-wyższego typu⁴⁰.

We Lwowie z kolei w okresie międzywojennym nie było wyższej szkoły artystycznej, takiej, jaką miał Kraków, Wilno czy Warszawa. Swoją działalność kontynuowały jedynie prywatne szkoły plastyczne na niższym poziomie powstałe przed 1918 r.⁴¹ W Państwowej Szkole Technicznej (przedwojennej Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie) rozwijał się Wydział Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego⁴². Wydział ten w 1938 r. także został przekształcony w Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych (PISP we Lwowie)⁴³. W Wilnie w 1919 r. otworzono na Uniwersytecie Stefana Batorego Wydział Sztuk Pięknych⁴⁴. W okresie międzywojennym działały również szkoły artystyczne zawodowe związane z miastami: Bydgoszcz, Kraków, Lwów, Łódź

³⁷ A. Boguszewska, *Kształcenie w zakresie grafiki w szkolnictwie artystycznym Krakowa, Lwowa i Wilna w latach międzywojennych*, s. 88; <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15713/1/6.pdf> [dostęp: 25.10.2017].

³⁸ *Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Krakowie. Przeszłość. Stan obecny. Zamierzenia. Organizacja. 1949–1955*, Kraków 1949.

³⁹ Nauczanie odbywało się w cyklu dwuletniego kursu ogólnego i następnie trzy lata specjalizacji (architektura wnętrz, rzeźba dekoracyjna, ceramika, malarstwo dekoracyjne, grafika i wydział tekstylny); zob. A. Boguszewska, *Kształcenie w zakresie grafiki w szkolnictwie...*, s. 89.

⁴⁰ Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych w Krakowie powstał na podstawie Zarządzenia Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Krakowie oraz Zarządzenia Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o przekształceniu Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Krakowie na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych (Dz. Urz. MWRIOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 123, 124).

⁴¹ A. Hutnikiewicz, *Życie artystyczne Lwowa w latach międzywojennych*, „Muzealnictwo” 1993, t. 35, s. 1–5.

⁴² S. Machniewicz, *Wytyczne w pracach uczniów Wydziału Przemysłu Artystycznego przy Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie*, „Rzeczy Piękne” 1928, r. VII, nr 11, s. 131–135.

⁴³ Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych we Lwowie oraz Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o wydzieleniu Wydziału Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego z Państwowej Szkoły Technicznej we Lwowie oraz przekształceniu tego Wydziału na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych we Lwowie (Dz. Urz. MWRIOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 127, 128).

⁴⁴ *Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, t. II, *Dziesięciolecie 1919–29*, Wilno 1929, s. 78; J. Ruszczyćówna, *Wydział Sztuk Pięknych Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1974, s. 530.

i Poznań. W Poznaniu na mocy Zarządzenia Ministra WRiOP również w 1938 r. powstał Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych⁴⁵.

W Bydgoszczy w 1911 r. zainaugurowała działalność Królewsko-Pruska Szkoła Rzemiosł i Przemysłu Artystycznego (*Königliche Preussische Handwerker- und Kunstgewerbeschule*)⁴⁶. Była to wówczas jedyna na tych terenach państwowa szkoła artystyczna. Została przemianowana w 1916 r. na Akademię Przemysłu Artystycznego typu wyższego. Przetrwała ona aż do wyzwolenia Bydgoszczy w roku 1920 i funkcjonowała dalej pod nazwą Państwowa Szkoła Przemysłu Artystycznego. Ostatecznie szkołę artystyczną zlikwidowano, a w jej miejsce od 1923 r. rozpoczęła działalność średnia Państwowa Szkoła Przemysłowa⁴⁷.

Po II wojnie światowej odbudowa polskiej rzeczywistości w nowych granicach i z nową wizją polityki oświatowej wymagała zupełnie innej organizacji szkolnictwa. Bezpłatne nauczanie i powszechny dla wszystkich dostęp do szkół stały się przyczyną niezwykle dynamicznego procesu tworzenia państwowego szkolnictwa: zwłaszcza średniego ogólnokształcącego i zawodowego. Nastąpił szybki rozwój szkół artystycznych. Szczególne miejsce i rola przypadły szkołom tworzonym przede wszystkim na potrzeby rzemiosła i przemysłu (Państwowe Licea Technik Plastycznych i Państwowe Licea Sztuk Plastycznych). Pojawiły się szkoły wyższe zawodowe (Państwowe Wyższe Szkoły Plastyczne) i szkoły artystyczne (Akademie Sztuk Pięknych).

Bibliografia

- 200 lat szkolnictwa artystycznego w Warszawie. Z dziejów warszawskiego szkolnictwa plastycznego XVIII–XIX w., „Zeszyty Naukowe ASP” 1983, nr 1 (4).
- Bartnicka K., *Początki szkolnictwa artystycznego w Polsce w czasach panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1966, t. II.
- Bartnicka K., *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Wrocław 1971.

⁴⁵ Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Poznaniu oraz Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o przekształceniu Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych w Poznaniu (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 125, 126).

⁴⁶ Kształcono na czterech kierunkach: architektury i rzemiosła artystycznego, malarstwa dekoracyjnego i grafiki, rzeźbiarstwa, tkactwa i haftu artystycznego.

⁴⁷ W szkole utworzono dwa wydziały: techniczny, na którym kształcono techników rolników oraz rzemiosła artystycznego, gdzie kształcono stolarzy i ślusarzy artystycznych; zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Budynek_Zespo%C5%82u_Szk%C3%B3%C5%82_Mechanicznych_w_Bydgoszczy#Okres_mi.C4.99dzywojenny_1920.E2.80.931939 [dostęp: 25.10.2017].

- Boguszewska A., *Kształcenie w zakresie grafiki w szkolnictwie artystycznym Krakowa, Lwowa i Wilna w latach międzywojennych*, s. 88; <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15713/1/6.pdf>.
- Chamcówna M., *Walka malarzy krakowskich o wyzwolenie spod praw cechowych*, „Biuletyn Historii Sztuki” 1954, nr 2;
- Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939, Cz. I. Seminaria nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego” 1975, z. 1 (10), <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3043>.
- Historia kultury materialnej Polski w zarysie (1870–1918)*, t. 6, Wrocław 1979.
- Hutnikiewicz A., *Życie artystyczne Lwowa w latach międzywojennych*, „Muzealnictwo” 1993, t. 35.
- Jarocki S., *Dziesięciolecie szkoły rysunkowej w Wilnie*, „Tygodnik Ilustrowany” 1904, nr 6.
- Kenarowa H., *Od zakopiańskiej Szkoły Przemysłu Drzewnego do Szkoły Kenara*, Kraków 1978.
- Kokoszko E., *Śladami polskiej tradycji szkolnictwa plastycznego*, „Przegląd Artystyczny” 1951, nr 1.
- Krzywiec R., *Materiały do historii rozwoju formy organizacyjnej szkół kształcenia plastycznego*, Wrocław 1969.
- Księga pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego, t. II, Dziesięciolecie 1919–29*, Wilno 1929.
- Machniewicz S., *Wytyczne w pracach uczniów Wydziału Przemysłu Artystycznego przy Państwowej Szkole Przemysłowej we Lwowie*, „Rzeczy Piękne” 1928, r. VII, nr 11.
- Mączyński R., *Edukacja z zakresu sztuk plastycznych w warszawskich szkołach pijarów (1740–1833)*, „Analecta” 2004, r. 13, z. 1–2.
- Mulczyński J., *Poznańska zdobnicza: historia Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu w latach 1919–1939*, Poznań 2009.
- Pevsner N., *Academies of Arts Past and Present*, Cambridge 1940.
- Piwocki K., *Historia Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 1904–1964*, Wrocław 1965.
- Pleszkun-Olejniczakowa E., *Kulturowy rozwój Łodzi w okresie międzywojennym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2015, 3 (29), www.cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../2-007_024-Pleszkun-Olejniczakowa.pdf.
- Poprzęcka M. (red.) *Polskie szkolnictwo artystyczne*, Warszawa 2005.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów: studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.
- Puciata-Pawłowska J., *Dzieje Miejskiej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Malarstwa w Warszawie*, Warszawa 1939–1940.
- Rastawiecki E., *Słownik malarzy polskich*, t. III, Warszawa 1850.

- Stojak G., *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole*, Kraków 2007.
- Wojciechowski A. (red.), *Polskie życie artystyczne w latach 1890–1914*, Wrocław 1967.
- Wojciechowski A. (red.), *Polskie życie artystyczne w latach 1915–1939*, Wrocław 1974,.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
- Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Krakowie. *Przeszłość. Stan obecny. Zamierzenia. Organizacja. 1949–1955*, Kraków 1949.
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Krakowie (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 124).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o przekształceniu Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Krakowie na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 123).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych we Lwowie (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 128).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o wydzieleniu Wydziału Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego z Państwowej Szkoły Technicznej we Lwowie oraz przekształceniu tego Wydziału na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych we Lwowie (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 127).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o organizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Poznaniu (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 125).
- Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 14 kwietnia 1938 r. o przekształceniu Państwowej Szkoły Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu na Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych w Poznaniu (Dz. Urz. MWRiOP R. 21, 1938 nr 5 (20 V), poz. 126).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Budynek_Zespo%C5%82u_Szk%C3%B3%C5%82_Mechanicznych_w_Bydgoszczy#Okres_mi.C4.99dzywojenny_1920.E2.80.931939.

Summary

Development of art schooling in the Polish territories up to the middle of the 20th century. Outline of the problem.

Organization artistic education in Poland it was part of it pan-European development trends these types of schools. With the change in the social meaning of art, comprehensive education of artists became a requirement and introduction of new teaching methods and specializations. The beginning of artistic education in the Polish lands date back to the 18th century. It focused primarily around three active universities: Krakow, Warsaw and Vilnius. Schools were introduced into schools art and create artistic art school. Art education was included in the study programs as separate courses of study. Patterns of artistic education were developed in this way.

Julia PODWYSOCKA

Znaczenie edukacji regionalnej w rozwijaniu postawy tolerancji wśród dzieci i młodzieży w społeczeństwie globalnym

Key words: regional education, tolerance, globalization, local societies.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, tolerancja, globalizacja, społeczności lokalne.

Wstęp

Czy edukacja regionalna może zagrażać współczesnej tendencji zmierzającej do życia w globalnej przestrzeni? Obecnie, wyjeżdżając w różne zakątki świata, zauważa się dążenie do ujednolicenia pewnych standardów kultur i społeczeństw. Młodzież Polski, Ukrainy, Ameryki, Australii, RPA czy innych krajów słucha podobnej muzyki, ubiera się w podobne stroje, w zbliżony sposób spędza czas wolny, gra w takie same gry komputerowe, ogląda identyczne filmy czy jest fanami podobnych gwiazd kultury popularnej. Przekraczając granice państw i kontynentów, odnosi się wrażenie, że zacierają się granice kultur, a tworzy się jedna globalna społeczność. Czy zatem w takim świecie potrzebne są wartości związane z umiłowaniem swoich ziem, skąd młody człowiek pochodzi, gdzie się wychował i dorastał? Okazuje się, że tylko mając silnie ukształtowaną postawę wobec miejsca swojego domu, wobec małej ojczyzny, jesteśmy w stanie żyć w duchu tolerancji międzykulturowej. Nie chodzi przecież o niszczenie lokalnych kultur, ale o pokojowe ich współistnienie na arenie jednego świata. Wyjeżdżając do innego regionu kraju czy za granicę, młody człowiek mając na uwadze wartości globalne, które dają mu poczucie bezpieczeństwa, poszukuje tego, co inne, wyróżniające dany region i charakterystyczne tylko dla niego. W ten sposób realizuje różnorod-

ne potrzeby, w tym poznawcze. W niniejszym artykule, dokonując analizy literatury, podjęłam próbę przedstawienia znaczenia edukacji regionalnej w budowaniu postawy tolerancji we współczesnym społeczeństwie globalnym.

Globalizacja a edukacja regionalna

Roland Robertson stwierdza, że globalizacja to „proces, poprzez który świat staje się w coraz większym stopniu jednym wspólnym miejscem”¹. Globalizacja powoduje, że małe społeczeństwa odległych zakątków świata stają się ze sobą połączone i decyzje oraz działania prowadzone w jednej części świata wywierają wpływ na społeczności lokalne, żyjące w zupełnie innym miejscu naszego globu. Proces globalizacji przynosi różnorodne skutki, w tym określone korzyści związane z edukacją regionalną. Pozytywne działania edukacji regionalnej w jednym miejscu mogą generować melioratywne skutki w relacjach interpersonalnych, gdy jednostki z tej społeczności wyjadą zagranicę. Sprzyja to również promocji walorów turystycznych danego obszaru. Dzięki nowoczesnym technologiom przesyłu danych jak: bluetooth, smartphony, internet itp. zmniejsza się przestrzeń, w której żyjemy. Jesteśmy w stanie połączyć się z praktycznie każdą lokalizacją na świecie. Rozwój transportu: linii samolotowych, kolejowych, samochodowych pozwala nam w krótkim czasie pokonywać bardzo dalekie odległości, co sprawia, że określona społeczność lokalna bardzo szybko może porozumiewać się lub przemieszczać do tysięcy destynacji na każdym kontynencie.

Globalizacja pomaga także w wymianie produktów regionalnych. Tworzenie list produktów tradycyjnych sprzyja edukacji regionalnej. Regiony i państwa chronią swoje receptury przekazywane z pokolenia na pokolenie znakami towarowymi, tak aby to określony region miał wyłączne do niego prawa autorskie. Sprzyja to integracji danej społeczności lokalnej i promowaniu jej wartości na dalszych terenach. W tym przypadku produkty lokalne, które dla miejscowych są czymś zwyczajnym i używanym w codziennym życiu, dla osób spoza tej społeczności stają się czymś atrakcyjnym, nowym, wyjątkowym. Takie działania również wpływają na budowanie tożsamości regionalnej.

Globalizacja sprawia, że przedstawiciele społeczności lokalnych mogą wymieniać się doświadczeniami dobrych praktyk w gospodarce, polityce, kulturze i oświacie. Nauczyciele uczestniczą w wielu programach międzykulturowych, w których mogą się wymieniać doświadczeniami oraz poznawać działania ich kolegów i koleżanek żyjących w innych regionach Polski czy Europy. Dzięki szybkiemu transferowi nowych informacji nauczyciele mogą poszerzać swoje umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Podobnie uczniowie mają możliwość uczestniczenia w takich wymianach. Współczesna młodzież uczy się podobnych

¹ W. Misiak, *Globalizacja – więcej niż podręcznik*, Warszawa 2010, s. 11.

treści kształcenia na całym świecie, co pomaga nie tylko znaleźć wspólny język komunikacji, ale również rozwija zainteresowanie w zakresie tego, co specyficzne i inne w odwiedzanym mieście.

Młodzi ludzie, wyjeżdżając na międzynarodowe programy wymiany młodzieży, pytają swoich rówieśników o to, co typowe dla ich małej ojczyzny, w której żyją. Gdy z kolei to oni goszczą swoich rówieśników z innych państw, stoją przed nie lada wyzwaniem przedstawienia tego, co jest dla ich miejscowości czy całego regionu specyficzne i wyróżniające. Planując takie spotkania, muszą zastanowić się nad tym, gdzie można zabrać gości, by pokazać im to, co najatrakcyjniejsze w ich regionie. Takie działania, będące wartościową lekcją edukacji regionalnej, są niezwykle cennym doświadczeniem dla budowania ich własnej tożsamości lokalnej, bowiem wówczas trzeba doradzić, co jest charakterystyczną pamiątką określonego terenu, co kojarzy się z miejscowością, co jest ciekawym miejscem do spędzenia czasu, ile jest atrakcji krajoznawczych, skąd dane nazwy i zabytki pochodzą, jaka jest ich historia. To tylko niektóre elementy edukacji regionalnej, której uczą się młodzi ludzie, dzięki międzynarodowym wymianom organizowanym w szkołach. Młodzi ludzie, opierając się na podobnym stylu życia czy komunikacji w jednym języku, mogą w duchu tolerancji poszukiwać tego, co charakterystyczne i wyróżniające dla ich regionu. Są to swoiste przykłady coraz częściej wspominanej globalizacji. Jest to „proces polegający na wzajemnym wspomaganiu procesów globalizacyjnych i rozwoju regionalnego”². W wielu miejscach świata można już tę tendencję zauważyć. Odbyna się ona w duchu tolerancji i poszanowania dla pozostałych regionów świata i w powiązaniu z dziedzictwem przyrodniczo-kulturowym danego państwa, a także historią związaną z szerszym kontekstem przestrzennym. Globalizacja jest promowana po to, aby zachować wspólne bogactwo naszego globu i przekazywać je kolejnym pokoleniom.

Postawa tolerancji a różnorodność regionalna

Leszek Kołakowski zauważa, że „Słowo [tolerancja] i zalecenie tolerancji są, jak wiemy, nadzwyczaj popularne; ale tak się dzieje przeważnie ze słowami często używanymi, że używane są niedbale, nieostrożnie i dla celów najrozmaitszych, tak że czasem nie wiadomo w końcu, o co w nich chodzi”³. Szukając etymologicznego znaczenia tego pojęcia, należy cofnąć się do czasów starożytnych. W języku greckim termin ten był rozumiany jako „znoszenie czegoś”. Łaciński odpowiednik „tolerantio” oznaczał tyle, co „cierpliwa wytrwałość”⁴. W historii nowożytnej z wyrazem „tolerancja” spotykamy się w czasach, kiedy

² A.W. Brzezińska, A. Hulewska, Słomska J., *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, s. 21.

³ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2004, s. 36.

⁴ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 61.

w Europie prowadzone były spory religijne i na tym tle wybuchały liczne walki. W XVII w. tolerancja znaczyła tyle, co fakt nieprześladowania ludzi innego wyznania, przestrzegających odmiennych praktyk religijnych. W tym wieku termin ten zaczął wchodzić do języka, którym posługiwali się ludzie również w odniesieniu do takich dziedzin jak polityka i filozofia. Z upływem czasu kategoria tolerancji zaczęła obejmować całą sferę światopoglądową dotyczącą postaw ludzi⁵.

Tolerancja jako wartość pozytywna występuje wówczas, gdy człowiek decyduje się być tolerancyjny wobec innych ludzi, „szanować odmienność innych ludzi, ich poglądy i zachowania”⁶. Postawa taka jest podyktowana głębokim zrozumieniem treści, do których się odnosi. Człowiek tolerancyjny próbuje poznać i zrozumieć motywy, przyczyny, sposoby i skutki postępowania innego człowieka, który może się znajdować w odmiennych sytuacjach, uwarunkowanych różnymi czynnikami oraz ma prawo myśleć i działać zgodnie z własnymi przekonaniem. Kieruje się przeświadczeniem „o równej i niezbywalnej wartości każdej jednostki ludzkiej jako podmiotu”⁷ oraz zauważa wielość różnorodnych kontekstów, towarzyszących postawom i działaniom innych ludzi. Człowiek prezentujący postawę tolerancji partycypuje w tworzeniu sytuacji sprzyjających duchowi tolerancji⁸. „Punktem wyjścia stosowania tolerancji [...] nie jest tu troska o własne dobro i ewentualnie dobro własnej grupy, [...], lecz przekonanie o fundamentalnej równej godności przysługującej każdej istocie ludzkiej [...]. Godność człowieka nakazuje szacunek wobec niego, traktowanie go nieinstrumentalne, autoteliczne”⁹.

Tolerancja to postawa niezwykle ważna w kształtowaniu pozytywnych stosunków interpersonalnych między jednostkami w oparciu o edukację regionalną. W tym wypadku pojęcie „tolerancja” można zdefiniować jako uznanie prawa innych społeczności do posiadania odrębnych zwyczajów, tradycji, piękna krajoznawczo-kulturowego i innych różnic. Mimo że gusta, przekonania, smaki, wierzenia składające się na kulturę charakterystyczny dla określonych ziem mogą być niezrozumiałe dla tych, którzy są obcymi w stosunku do innej małej ojczyzny. Będzie to zatem świadoma zgoda jednostki na prowadzenie odmiennego stylu życia przez innych ludzi i używania odmiennego języka, który jest jednym z elementów regionalizmu, oddziałującym na kształtowanie postaw ludzi¹⁰.

⁵ I. Chłódna, *Tolerancja – otwartość – wychowanie z punktu widzenia filozofii realistycznej*, [w:] *Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Gdańsk 2008, s. 89.

⁶ J. Górniewicz, dz. cyt, s. 63.

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ Tamże.

⁹ K. Ślęczka, *Ontologiczne granice tolerancji*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Tom III, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Nr 1533, Katowice 1995, s. 20.

¹⁰ Tamże, s. 266.

W dalszej części tekstu zwróciłam uwagę na możliwości rozwijania postawy tolerancji w kontekście wybranych elementów kultury regionalnej. Nie wymieniam wszystkich elementów kultury, tylko dokonuję wyboru tych najbardziej zauważalnych dla młodego człowieka, który przyzwyczajony jest do życia w społeczeństwie globalnym. Komponentem kultury regionalnej są wszelkie gwary i dialekty, które wpływają na poczucie odrębności i przynależności jednostek do danej społeczności lokalnej. Język jest jedną z umiejętności, których każdy człowiek uczy się od członków społeczności lokalnej, w której żyje. Dzięki niemu dziecko może adaptować się do otaczającego środowiska regionalnego i przejmować kulturę grupy społecznej, do której należy.

Wytworem kultury regionu, który wpływa na kształtowanie postaw ludzi, jest przestrzeń. Wyróżniamy przestrzeń społeczną i indywidualną, które w zależności od danej kultury i jej zbiorowości, a także pojedynczych jednostek mogą być postrzegane w różny sposób. Proksemika małych wsi formować będzie inne zachowania niż przestrzeń dużego miasta. Dzieci wychowywane w nadmorskich miejscowościach przejawiają inne typy postaw niż dzieci żyjące w luksusowych dzielnicach willowych¹¹.

Przynależność i identyfikacja ze swoją miejscowością tworzy korzenie, z których wyrasta łączność z poprzednimi pokoleniami. Oddziałuje na teraźniejszość, ale jednocześnie buduje nieprzerwaną nić ciągłości między przeszłością, czasami obecnymi i przyszłymi czasami. Ten kontekst czasu nieprzerwanie włączony jest w historię każdego człowieka rodzącego się na określonym terenie. Poznawanie przeszłości własnego miejsca zamieszkania pozwala na odkrywanie swojej tożsamości regionalnej, spostrzeganie małej ojczyzny jako niepowtarzalnej. Odkrywanie swojego regionu wiąże się nieprzerwanie z nawiązaniem interakcji z poszczególnymi członkami społeczności lokalnej, jej poznawaniem i włączaniem się w nią. Warto zauważyć, że to, w jaki sposób będą przekazane wartości lokalne, zadecyduje o ciągłości tożsamości tego obszaru.

Język, proksemika i atrakcje turystyczne osadzone w kontekście historycznym są pierwszymi elementami, z którymi stykają się młodzi ludzie, uczestnicząc w międzynarodowych programach młodzieży. Niezależnie, czy są osobami, które goszczą zagranicznych kolegów i koleżanki, czy też oni są gośćmi w innych krajach. To jest pierwszy moment konfrontacji tego, co regionalne, z tym, co globalne. I tutaj warto zapytać, jak sprawa wygląda w stosunku do rozwijania postawy tolerancji? H. Spencer i A. Bain rozumieją postawę jako psychiczny stan gotowości umysłu do słuchania i uczenia się nowych rzeczy, przyswajania czegoś¹². Pojmowali oni ten stan jako nieodłączny warunek przyjmowania, uczenia się prawdziwej wiedzy, przetwarzania w umyśle nowych informacji i asymilowania ich z już istniejącymi konstruktami wiedzy, tak by dochodzić do coraz wyższego

¹¹ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1997, s. 9–16.

¹² *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005, s. 743.

poznania oraz coraz lepszej znajomości rzeczywistości¹³. Wówczas zauważamy, że młody człowiek, odwiedzając przedstawicieli innego regionu, ma możliwość uczenia się nowych rzeczy i konfrontacji ich z własną wiedzą.

W.I. Thomas i F. Znaniecki przez postawę rozumieli „stan umysłu jednostki wobec pewnych wartości o społecznym charakterze”¹⁴. Według tych dwóch znanych socjologów postawy to procesy indywidualnej świadomości, warunkującej reakcje ludzi wobec świata społecznego. Postawy występują zawsze wobec jakiś wartości, czyli faktów, które posiadają empiryczną treść, są dostępne dla ludzi oraz mają znaczenie, dzięki czemu mogą być obiektami działania¹⁵. S. Nowak dodaje, że ich cechą charakterystyczną jest trwałość, nie są ulotne, nie pojawiają się w jednej chwili, a w kolejnej znikają, lecz są kształtowane w długotrwałym procesie i zmieniają związki między zachowaniami a sytuacjami, które je wywołały¹⁶. Natomiast H. Cantril rozumie postawę jako „nastawienie myślowe, które kieruje reakcją osobnika”¹⁷. Reasumując, „ludzie nie są obojętnymi obserwatorami świata, lecz mają postawy wobec większości tego, z czym się spotykają. Mówiąc prosto, postawy są ocenami ludzi, przedmiotów lub poglądów [...]. Postawy składają się z trzech części, które w sumie tworzą ocenę «obiektu postawy», czyli osoby, zagadnienia społecznego lub przedmiotu, takiego jak potrawa czy artykuł konsumpcyjny [...]”:

1. Komponent emocjonalny, składający się z reakcji emocjonalnych na obiekt postawy.
2. Komponent poznawczy, składający się z myśli i przekonań dotyczących obiektu postawy.
3. Komponent behawioralny, składający się z działań lub widocznych zachowań wobec obiektu postawy”¹⁸.

Tolerancja jako kategoria pedagogiczna odnosi się do uznania prawa innych do posiadania postaw różnych od reprezentowanych przez oceniającego¹⁹. Jest to wyrozumiałość w stosunku do wszystkich trzech komponentów, jakie składają się na postawy, a więc przyznanie drugiemu człowiekowi prawa do jego indywidualnych opinii, gustów, przekonań, wierzeń, zwyczajów, odczuwania emocji i przejawiania zachowań, z którymi nie zgadzamy się. Świadoma zgoda jednostki na prowadzenie odmiennego stylu życia przez innych ludzi, nieaprobowanego przez nią samą, a także zgoda nie tylko na wyznawanie, ale i na aktywne wyrażanie i głoszenie poglądów przez innych ludzi²⁰. Tolerancja wiąże się z umiejętnością „partnerskiego traktowania osób mających inne potrzeby, wartości, sfery interesów i podejmujących

¹³ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987, s.111.

¹⁴ Tamże, s. 112.

¹⁵ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 12–13.

¹⁶ *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, s. 743.

¹⁷ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 59.

¹⁸ E. Aronson i in., *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 179–180.

¹⁹ *Encyklopedia Powszechna PWN*, red. W. Kryszewski, R. Marcinkowski, t. IV, Warszawa 1987, s. 500.

²⁰ *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 248.

w związku z tym odmienne działania. W takim znaczeniu tolerancja jest traktowana jako postawa szacunku wobec innego człowieka rozumianego jako istota niezależna, autonomiczna, obdarzona wolną wolą²¹. Jest uszanowaniem inności, akceptacją odmienności i mimo braku pochwały dla owej różnorodności powstrzymaniem się od agresywnych zachowań²². Nie może więc być mowy o tolerancji w warunkach jednomyślności i jednorodności. Podstawą zaistnienia tolerancji jest różnorodność, wielość sposobów myślenia, działania, odczuwania. W tej mnogości nie chodzi o to, aby człowiek przejmował bez zastanowienia postawy innych ludzi i uważał je za lepsze, wartościowsze czy bliższe prawdzie od tych, które on pielęgnuje i w których słuszność wierzy, lecz po prostu o wyrażenie zgody na ich istnienie²³.

Postawa tolerancji wobec różnorodności regionalnej, która jak próbowałam wyjaśnić powyżej nie jest obojętnością, lecz czynnym zaangażowaniem przepełnionym żywą aktywnością poznawczą, cechuje się świadomością człowieka, który przejawia określone stanowisko wobec otaczającej rzeczywistości, ustosunkowuje się do swojego otoczenia i jego poszczególnych składników. Indywidualne zajęcie konkretnego stanowiska zależy od trzech komponentów postaw: poznawczego, emocjonalnego, behawioralnego²⁴. „Obecność tych trzech czynników nadaje tolerancji atrybut cechy nabywanej w drodze wychowania. Tolerancja, jako bardzo ważny mechanizm regulujący, staje się doniosłym i złożonym zadaniem procesu wychowania społecznego, emocjonalnego oraz rozwoju intelektualnego. [...] Do tolerancji człowiek musi być wychowywany. Dlatego problematyka tolerancji to w mniejszym stopniu problem filozoficzny czy socjologiczny, a w pierwszym rzędzie problem moralny i zadanie wychowawcze”²⁵.

Nietolerancja związana z uprzedzeniami, stereotypami, przesądami, ignorancją, obojętnością, poczuciem lęku i zagrożenia prowadzi do zaburzeń w relacjach międzyludzkich i komunikacji interpersonalnej. Ma to swoje negatywne konsekwencje w życiu osób, które nie są tolerancyjne, a także w życiu ludzi, których oni nie tolerują. Może wywoływać wiele konfliktów, napięć i powodować problemy w budowaniu wspólnego społeczeństwa globalnego²⁶, wskazane byłoby więc, abyśmy „ubogacali się wzajemnie naszą odmiennością”²⁷. M. Ossowskiej uznaje tolerancję za strażniczkę „pokojuowego współżycia”²⁸. Dlatego tak ważne jest we

²¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, t. VI, Warszawa 2007, s. 697.

²² A. Regiewicz, *Obraz inności czyli o medialnej walce z nietolerancją*, [w:] *Tolerancja i Nietolerancja*, red. R. Borkowski, Kraków 2002, s. 52, 67.

²³ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 66–67.

²⁴ T. Pilch, *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 119.

²⁵ Tamże, s. 119–120.

²⁶ A. Sękowski, *Edukacyjne możliwości kształtowania postaw tolerancji wobec odmienności...*, s. 357.

²⁷ *Tolerancja: materiały dla nauczycieli*, red. R. Chojnacki i in., Kraków 2002, s. 92.

²⁸ K. Olbrycht, *Tolerancja a wychowanie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Tom III, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Nr 1533, Katowice 1995, s. 74.

współczesnym społeczeństwie globalnym, aby proces wychowania i kształcenia rozwijał te postawy wśród dzieci i młodzieży²⁹.

Postawa tolerancji jest umiejętnością ułatwiającą harmonijne stosunki interpersonalne oraz prawidłowe funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie. Jest wyrazem uznania prawa każdego człowieka do podejmowania indywidualnych poszukiwań tego, co dla niego piękne i dobre, w sposób typowy tylko dla niego i w niepowtarzalnym stylu. Tylko człowiek, który doświadcza tolerancji, może zrozumieć jej sens i sam starać się każdego dnia być tolerancyjnym³⁰. Jednakże postawa tolerancji wobec innych regionów świata i ich mieszkańców wyrasta na gruncie poznania własnej odrębności, by mieć świadomość tego, że tak jak mój region tak samo i inne regiony świata mają prawo do indywidualności.

Edukacja regionalna

Edukacja regionalna odbywa się od najmłodszych lat życia człowieka. Kiedy dziecko przychodzi na świat, nie ma ukształtowanych żadnych postaw wobec małej ojczyzny, uczy się poznawania i rozumienia świata lokalnego od naszych najbliższych. To oni uzmysławiają prawa i prawidłowości rządzące otaczającą rzeczywistością regionalną. Zatem to w rodzinie zaczyna się początek procesu edukacji regionalnej. Wspólne wycieczki po najbliższej okolicy są popularyzowaniem wiedzy o miejscach atrakcyjnych pod względem przyrodniczym, kulturowym, historycznym i krajobrazowym regionu. Poza tym sposób, w jaki rodzice wypowiadają się o miejscu, w którym żyją, wpływa również na postawy związane z poszanowaniem regionu, umiłowaniem ziemi własnej i rozwijaniem lokalnego patriotyzmu dziecka. Jak zauważył już w okresie międzywojennym Aleksander Patkowski, „w każdym człowieku jest ukryta energia, która daje możliwość badania i poznawania wartości regionalnych. Poprzez poznawanie poszczególnych części kraju, jego kultury, dóbr i piękna człowiek rozwija się, dostrzega swe związki z całym krajem”³¹.

Kolejnym miejscem, w którym dzieci doświadczają edukacji regionalnej jest proces dydaktyczno-wychowawczy, dokonujący się w poszczególnych placówkach systemu szkolnego. O ile w pierwszych latach życia dziecka podstawę kształtowania postaw regionalizmu i tolerancji stanowi interakcja rodzic – dziecko, o tyle w wieku przedszkolnym i szkolnym do tej relacji dochodzą jeszcze dwie: jedna oparta na więzi wytworzonej w kontaktach między nauczycielami-wychowawcami i uczniami-wychowankami oraz druga, tworząca się w grupie rówieśniczej.

Jak zauważa Urszula Kazubowska, postawa wychowawcy jest znaczącym czynnikiem wpływającym na kształtowanie zachowań, poglądów i świata emo-

²⁹ A. Sękowski, dz. cyt., s. 367.

³⁰ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 66–67, 70–72, 75.

³¹ D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890–1942)*, Szczecin 1994, s. 54.

cji uczniów. Umiejętności interpersonalne nauczycieli oddziałują na postęp intelektualny, progres psychiczny, a także rozwój kompetencji komunikacyjnych młodzieży, na których opierają się kontakty międzykulturowe. Nauczyciel jest człowiekiem, który wspiera wychowanków w ich wchodzeniu w życie społeczno-kulturowe, polityczne i ekonomiczne³². Jednakże najpierw te wartości muszą stanowić zinternalizowaną część jego życia, dlatego postuluje się, aby osoby pracujące dla oświaty w edukacji pracowały nad ciągłym swoim samorozwojem. Ważne jest, by sami nauczyciele byli zainteresowani poznawaniem regionu i jego dziedzictwa społeczno-kulturowego, ekonomicznego i innego, bo tylko w ten sposób później będą w stanie zainteresować młodych ludzi edukacją regionalną. Pomoże to także młodemu pokoleniu w identyfikacji i utożsamianiu się z regionem swojego pochodzenia.

Kształtowanie aktywnej postawy człowieka działającego dla dobra swojego otoczenia regionalnego jest efektem procesu komunikacji, który zachodzi w kontaktach interpersonalnych między ludźmi. Proces oddziaływania na postawy drugiego człowieka można przedstawić za pomocą następującego schematu: Nadawca → Przekaz → Kanał → Odbiorca³³. Nadawca jest osobą, która zazwyczaj w sposób intencjonalny wysyła drugiej stronie przekaz³⁴. W sytuacji wychowawczej to rodzice i nauczyciele są głównie nadawcami, którzy pragną kształtować lub zmieniać postawy dzieci, młodzieży, uczniów, czyli odbiorców. Komunikacja ma szczególne znaczenie w kształtowaniu postaw umiłowania małej ojczyzny pozwalających dobrze funkcjonować jednostce w społeczeństwie lokalnym, wchodzić i tworzyć liczne, pozytywne relacje międzyludzkie, budować zdrowe i satysfakcjonujące związki z innymi ludźmi.

Kształcenie i wychowanie istnieje prawdopodobnie od początku pojawienia się ludzi na Ziemi i jest uwarunkowane przemianami historycznymi, ekonomicznymi, politycznymi, społecznymi i kulturowymi oraz wszelkimi zmianami w myśli filozoficznej i w psychologii, z którymi pedagogika jest nieodłącznie powiązana. Są to procesy, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Przekładając to na edukację regionalną, można stwierdzić, że nauczyciele, realizując treści kształcenia z różnych przedmiotów (np. na lekcjach języka polskiego omawiając miejscowe legendy), jednocześnie kształtują postawy oparte na regionalizmie i tolerancji.

Edukacja regionalna to proces mający na celu zbudowanie więzi młodego pokolenia ze swoim regionem. To istotna problematyka dla wychowania, która znalazła swoje miejsce w reformie oświaty, wprowadzonej w 1999 r. Wówczas „kształcenie w ramach dziedzictwa kulturowego pomyślane zostało na zasadzie ścieżek międzyprzedmiotowych, w praktyce jest ono bowiem realizowane na

³² U. Kazubowska, *Uczniowie, rodzice i nauczyciele w zmieniającej się szkole – analiza problemu i przewidywane kierunki rozwoju*, [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Cieszyn 2004, s. 167–168, 171–172.

³³ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 127–130.

³⁴ K. Łęcki, A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Katowice 1999, s. 16.

odrębnych lekcjach języka polskiego, historii czy geografii. Nie istnieje jak dotąd jedna dziedzina nauki, która zajmowałaby się problemem edukacji regionalnej [...]”³⁵. Później zrezygnowano z takiego rozwiązania.

Innym przykładem może być wycieczka szkolna, w czasie której wychowawca nie tylko rozwija samodzielność uczniów, ale także zapoznaje dzieci i młodzieży z wiadomościami dotyczącymi regionu: z jego historią, geografą, przyrodą, osiągnięciami, ciekawostkami. Działające w szkołach koła krajoznawczo-turystyczne są impulsem do odkrywania z mapą w ręku bogactw rodzinnych terenów. Nastawienie nauczyciela do społeczności lokalnej i środowiska przyrodniczo-kulturowego regionu oraz jego postępowanie, wyrażane emocje i opinie mogą wpływać na kształtowanie postaw uczniów w zakresie regionalizmu i tolerancji. Wiąże się to z faktem, że proces uczenia się dzieci i młodzieży zachodzi w pedagogicznej interakcji z nauczycielem, która – z racji rozwojowych – jest szczególnie ważna dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i pozwala przygotować się do życia w otaczającej rzeczywistości.

We współczesnym społeczeństwie informacyjnym istotne jest wprowadzenie dorastającego człowieka do permanentnego uczenia się i samowychowania. Jak zauważa Biała Księga Komisji Europejskiej, mobilność uczniów wpływa na nową jakość edukacji³⁶. Wyjazdy edukacyjne młodzieży sprzyjają wymianie doświadczeń regionalnych na arenie globalnego społeczeństwa uczącego się. Podobnie podkreśla Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, wskazując, że jednym z filarów współczesnej edukacji jest „uczyć się, aby żyć wspólnie [...] z innymi”³⁷. Wybrzmiewa w nich silny akcent postawy tolerancji w duchu edukacji ustawicznej, która pomaga młodym ludziom w odnajdywaniu się w złożoności świata³⁸.

Współcześnie nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiadomości, młody człowiek ma dostęp do wielu nośników informacji, uczestniczy w „otwartym procesie dydaktycznym”, z tego wynika, że w edukacji regionalnej nie uczestniczą tylko rodzice czy nauczyciele, ale również wszystkie instytucje kulturalne, IPN, muzea, teatry, biblioteki. Ważną rolę odgrywają środki masowego przekazu, które poprzez filmy i audycje dotyczące regionu, wpływają na kształtowanie wizji regionu, ukazują lokalny dorobek i jego wartości, rozwijają poczucie tożsamości regionalnej. Kurczenie się przestrzeni globalnej i tworzenie się jednego świata pociąga za sobą potrzebę silnej tożsamości człowieka. Tak by wiedział on, skąd pochodzi, i utożsamiał się ze swoją ziemią. Takie poczucie przynależności do społeczności zamieszkującej wspólne tereny pozwala na integrację środowiska

³⁵ A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, dz. cyt., s. 14.

³⁶ Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997, s. 23–95.

³⁷ J. Delors, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 92–95.

³⁸ J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, s. 64–230.

lokalnego z globalnym, ponieważ pomaga w wykształceniu poczucia własnej odrębności przy jednoczesnej postawie tolerancji, szacunku i otwartości na to, co inne i nieznanne w szerszej rzeczywistości światowej.

Zakończenie

Społeczność regionalna nie żyje w oderwaniu od dziedzictwa kulturowego całego kraju, kontynentu i świata. W świecie nacechowanym pierwiastkami globalnymi przed edukacją stoi zadanie wychowania dzieci i młodzieży na godnych Europejczyków i obywateli świata. Fundamentem takiej postawy jest znajomość własnych korzeni, które nie tyle budzą ksenofobię, ile zachęcają do dzielenia się z innymi dziedzictwem społeczno-kulturowym regionu i rozwijają postawę tolerancji. Fundamentem odnalezienia swojego miejsca w społeczeństwie globalnym jest poszanowanie własnej godności i własnego regionu oraz szacunek dla godności innych i ich ziem, umiejętne stawianie granic innym ludziom odnoszących się do naszej wolności oraz respektowanie takiego samego prawa innych do stawiania nam granic, gdy naruszamy ich wolność³⁹. Taka postawa tolerancji pomaga żyć w kulturze globalnej, w której mamy do czynienia z wielością i różnorodnością zwyczajów i tradycji oraz stylów życia.

Jednym ze sposobów rozwijających postawę tolerancji wśród dzieci i młodzieży we współczesnym społeczeństwie globalnym jest edukacja regionalna, która pomaga wrastać młodemu pokoleniu w ich małą ojczyznę. Edukacja regionalna pełni doniosłą funkcję w zakorzenieniu w przeszłości, kształtowaniu umiejętności rozwiązywania obecnych problemów i budowaniu przyszłości lokalnej ku przyszłości regionów. Świadomość kultury regionalnej i uszanowanie małej ojczyzny w dalszej konsekwencji ma wpływ na pomyślny rozwój globalnej wspólnoty, ponieważ wychowuje obywateli przygotowanych do aktywnego udziału w życiu, przejawiających postawę tolerancji. Edukacja regionalna osadzona jest w najbliższym otoczeniu człowieka, czyli w domu, środowisku i w szkole. Dotyczy rzeczywistego świata doświadczanego na co dzień. Są to realia świata dzieci i młodzieży najbardziej konkretne i namacalne, gdyż w nich zanurzone jest całe życie człowieka. Dobrze poprowadzona może sprzyjać rozwijaniu postawy tolerancji i wzbudzać silne poczucie wartości, wypływające z bogactwa regionalnego kultury materialnej, intelektualnej i społecznej. Jednakże wiedza na temat własnego obszaru kulturowego zawsze jest usytuowana w szerszym kontekście całego kraju i świata. Poznanie środowiska miejscowego pozwala w konfrontacji z tym co dalekie wydobyć jego atrakcyjne wartości. Zatem rozwijanie postawy tolerancji wobec tego, co inne regionalnie, może iść w parze z korzystaniem z osiągnięć globalnego świata, pozwalającego na szybkie przemieszczanie się w przestrzeni

³⁹ H. Cloud, J. Townsend, *Sztuka mówienia „Nie”*, Warszawa 1995, s. 49.

i życie w różnych jego zakątkach. Sprzyja budowaniu więzi społecznej w oparciu o dziedzictwo materialne i duchowe globalnej wspólnoty, na którą składają się setki tysięcy małych ojczyzn.

Bibliografia

- Aronson E. i in., *Psychologia społeczna*, Poznań 2006.
- Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J., *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006.
- Cloud H., Townsend J., *Sztuka mówienia „Nie”*, Warszawa 1995.
- Chłodna I., *Tolerancja – otwartość – wychowanie z punktu widzenia filozofii realistycznej*, [w:] *Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Gdańsk 2008.
- Tolerancja: materiały dla nauczycieli*, red. R. Chojnacki i in., Kraków 2002.
- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Warszawa 1997, s. 9–16.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005.
- Kazubowska U., *Uczniowie, rodzice i nauczyciele w zmieniającej się szkole – analiza problemu i przewidywane kierunki rozwoju*, [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Cieszyń 2004.
- Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890–1942)*, Szczecin 1994.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2004.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, red. W. Kryszewski, R. Marcinkowski, t. IV, Warszawa 1987.
- Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Katowice 1999.
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998.
- Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Olbrycht K., *Tolerancja a wychowanie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*, red. K. Olbrycht, t. III, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Nr 1533, Katowice 1995.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Pilch T., *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.

- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, t. VI, Warszawa 2007.
- Regiewicz A., *Obraz inności czyli o medialnej walce z nietolerancją*, [w:] *Tolerancja i Nietolerancja*, red. R. Borkowski, Kraków 2002.
- Sękowski A., *Edukacyjne możliwości kształtowania postaw tolerancji wobec odmienności*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.
- Ślęczka K., *Ontologiczne granice tolerancji*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Tom III, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Nr 1533, Katowice 1995.
- Robertson R., *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage, Londyn 1992, [za:] W. Misiak, *Globalizacja – więcej niż podręcznik*, Warszawa 2010.

Summary

The importance of regional education in developing an attitude of tolerance among children and youth in a global society

In this article I have tried to show how regional education can create attitude of tolerance in modern, global society. Globalization influences the World in a way that it becomes close, available and known for everyone. It connects local societies all over the World. In attitude of tolerance they have opportunity to discover their otherness and create cognitive interest. This diversity and otherness is formed by language, space, social relationships between members of this society, didactic and educational process as well as activity of each social communities over the World.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2017.19.08>

Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA

Eligiusz MAŁOLEPSZY

Daniel BAKOTA

Rozwój turystyki w województwie wołyńskim w latach 1921–1939. Zarys problematyki

Słowa kluczowe: turystyka, Wołyń, lata 1921–1939, mniejszości narodowe, II Rzeczypospolita.

Keywords: Tourism, Volyn, years 1921–1939, national minorities, the Second Polish Republic.

Wprowadzenie

Celem pracy jest przedstawienie rozwoju turystyki w województwie wołyńskim w latach 1921–1939. Województwo wołyńskie zostało utworzone 19 lutego 1921 r. Według stanu na dzień 1 kwietnia 1939 r. posiadało obszar 35 754 km² i liczyło 2 085 600 ludności (stan na 9 grudnia 1931 r.)¹. Ludność narodowości polskiej stanowiła 16,6% (346 600), narodowości ukraińskiej – 68,4% (1 426 900), narodowości żydowskiej – 9,9% (205 500), narodowości niemieckiej – 2,3% (46 900), narodowości czeskiej – 1,5% (31 000), narodowości rosyjskiej – 1,1% (23 400), inne narodowości – 0,2%². Ludność miejska województwa stanowiła jedynie 13,3% społeczeństwa. W skład województwa wchodziły następujące powiaty: dubieński, horohowski, kostopolski, kowelski, krzemieniecki, lubomelski, łucki, rówieński, sarneński, włodzimierski i zdołbunowski³. Powiat sarneński przyłączono do województwa wołyńskiego (z województwa poleskiego) w grudniu 1930 r. Największy odsetek ludności polskiej był w powiatach: włodzimier-

¹ *Polska 1918–1988*, red. L. Gradowski, Warszawa 1989, s. 16.

² [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_\(II_Rzeczypospolita\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_(II_Rzeczypospolita)) [dostęp: 26.07.2017].

³ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 13.

skim (26,8%), kostopolskim (21,9%) i łuckim (19,4%), zaś najmniejszy w powiecie krzemienieckim (10,6%)⁴. Nie ma publikacji przedstawiających problematykę turystyki na Wołyniu w latach 1921–1939.

Metody i problemy badawcze

W przygotowaniu pracy zostały wykorzystane następujące metody badawcze: metoda analizy źródeł historycznych, syntezy oraz metoda porównawcza. Wyszukiwano dwa problemy badawcze:

1. Jak kształtował się rozwój turystyki województwie wołyńskim w latach 1921–1939?
2. Jakie uwarunkowania miały wpływ na rozwój turystyki na Wołyniu w latach 1921–1939?

Wyniki i dyskusja

Czynnikiem niezbędnym w działalności turystycznej były prace nad renowacją i wznoszeniem infrastruktury sportowej. Na lata 1939–1940 Skarb Państwa miał przeznaczyć sumę 9000 zł na ochronę i renowację zabytków w województwie wołyńskim⁵. Ponadto, dodatkowe środki na konserwację zabytków miały zostać przeznaczone przez samorządy terytorialne. Zarząd Oddziału Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (PTK) w Łucku powołał na posiedzeniu, 20 grudnia 1938 r. Komisję Odbudowy Zamku Lubarta w Łucku. Stan i potrzeby w zakresie konserwacji i odbudowy zamku omówił Zbigniew Rewski – konserwator w Urzędzie Wojewódzkim Wołyńskim⁶. Program prac komisji na rok 1939 przewidywał sporządzenie projektu odbudowy. Sprawą konserwacji zamku zainteresowany był wojewoda wołyński Aleksander Hauke-Nowak⁷.

Oddział PTK w Łucku organizował kursy przewodników po Łucku. W dniach od 18 do 30 maja 1939 r. zorganizował po raz trzeci kurs przewodników, w którym wzięło udział 19 osób (6 osób starszych oraz 13 osób młodzieży szkolnej Gimnazjum Państwowego im. T. Kościuszki w Łucku)⁸. Na program kursu (łącznie 14 godzin zajęć) składały się zajęcia teoretyczne (wykłady) i zajęcia praktyczne (wycieczki po Łucku). Kierownikiem kursu był T. Gumiński. Elementem końcowym kursu był egzamin na przewodników. Do egzaminu przystąpiło 7 osób,

⁴ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_\(II_Rzeczpospolita\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_(II_Rzeczpospolita)) [dostęp: 26.07.2017].

⁵ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 12, s. 172.

⁶ Tamże.

⁷ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 1, s. 16. Aleksander Hauke-Nowak był wojewodą wołyńskim w okresie od 13 kwietnia 1938 r. do 17 września 1939 r.

⁸ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 6–7, s. 104.

spośród których 5 otrzymało dyplomy ukończenia kursu: Eugeniusz Ałtyński, Władysław Przemyski, Ludmiła Sawirzanka, Leszek Siemianowski i Józef Tarnowski⁹.

W 1927 r. zostało założone Wołyńskie Towarzystwo Krajoznawcze i Opieki nad Zabytkami¹⁰. Zebranie organizacyjne towarzystwa odbyło się 13 stycznia 1927 r. Jednym z założycieli towarzystwa był Wacław Gordziałkowski. W 1933 r. Wołyńskie Towarzystwo Krajoznawcze i Opieki nad Zabytkami zjednoczyło się z Polskim Towarzystwem Krajoznawczym¹¹.

Kontynuatorem działalności turystycznej PTK na Wołyniu było Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze (PTTK), oddział w Łucku. Według Jerzego Gaja: „W latach 1932–1939 pojawiła się szansa na połączenie PTK z Polskim Touring Klubem. W 1934 r. zgłoszono do Komisariatu Rządu m.st. Warszawy statut Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego, bo tak miało się nazywać nowe towarzystwo (powyższy statut został zatwierdzony). Również J. Rychtarski nie zna powodów, dla których nowo powstałe Towarzystwo ostatecznie nie podjęło działalności. Nie przyniosły również spodziewanych efektów późniejsze rozmowy z PTT w sprawie ewentualnej fuzji”¹². Zapewne dlatego w materiałach archiwalnych lat 1934–1937 na Wołyniu nazwę PTK zastąpiono PTTK.

Siedziba PTTK znajdowała się w Łucku, przy ulicy Bolesława Chrobrego nr 15. W 1935 r. zarząd oddziału w Łucku tworzyli: Wacław Gordziałkowski (prezes, inżynier), Jan Leszczyński (wiceprezes), Józef Romanowski (sekretarz), Feliks Wadowski (skarbnik), członkowie zarządu: Józef Dutkiewicz, Mikołaj Godlewski, Aleksander Jaworczał, Franciszek Jakszewicz, Stefan Macko, Józef Nieć, Józef Sleszyński, Jan Suszyński¹³. W skład Komisji Rewizyjnej wchodził: Antoni Babicki, Stanisław Baczyński, Henryk Domanus, Stanisław Jackiewicz.

Oddział PTTK w Łucku, według stanu na 31 lipca 1934 r., liczył 100 członków, natomiast pod koniec 1935 r. (31 grudnia) – 93. Członkowie towarzystwa reprezentowali różne zawody, byli to m.in. aptekarze (1), przemysłowcy (11), urzędnicy (44 osoby), nauczyciele (3), inżynierowie (1), lekarze (6), ziemianie (2), inne zawody i członkowie rodzin (13). Do towarzystwa należało 5 księży¹⁴. W ramach PTTK oddział w Łucku działalność prowadziły sekcje: kajakowa (przewodniczącym sekcji był F. Jakszewicz), narciarska (M. Korwin-Piotrowski), ochrony „swojszczyzny” (A. Jaworczał), ochrony przyrody (S. Macko), propagandowa (J. Dutkiewicz), skansenowa (J. Dutkiewicz) i turystyczna (F. Twardowski). To-

⁹ Tamże.

¹⁰ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 2, s. 15–16.

¹¹ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 2, s. 31.

¹² J. Gaj, *Zarys historii turystyki w Polsce*, Warszawa 2003, s. 81. Zob. także, tenże, *Zarys historii turystyki w Polsce w XIX i XX w.*, Poznań 2001, s. 43.

¹³ Державний архів Волинської області, фонд 46, Волинське воєводське управління м.Луцьк Волинського воєводства, опис 4, справа 662, с. 2.

¹⁴ Tamże.

warzystwo w okresie sprawozdawczym – w 1935 r. – zorganizowało 8 odczytów, dotyczących m.in. następującej problematyki: Halszka z Ostroga; Roślinność Wołynia, jej historyczny rozwój i postulaty ochrony; Historia poszczególnych miast i miejscowości Wołynia, zagadnień turystyki i krajoznawstwa i znaczenia ich rozwoju. Z inicjatywy oddziału PTTK w Łucku zorganizowano 10 wycieczek, w których uczestniczyło 826 osób. Towarzystwo przyjęło 1 wycieczkę z Warszawy (29 osób), która zwiedziła Janową Dolinę oraz pola azaliowe pod Rokitnem.

Towarzystwo w 1935 r. współuczestniczyło (m.in. przy współpracy z Wojewódzką Komisją Turystyczną) w zorganizowaniu na szlakach wodnych 29 schronisk żeglarskich – dla których wykonano mapki z zaznaczeniem atrakcji turystycznych w najbliższych okolicach oraz wybudowało skocznię narciarską¹⁵. Koszt tej ostatniej inwestycji wyniósł 6674 zł 76 gr.

Przedsięwzięcie tworzenia schronisk miało na celu zorganizowanie dla społeczeństwa wypoczynku w okresie letnim, głównie dla młodzieży szkolnej. Przychylne stanowisko w zakresie tworzenia schronisk zajęło Kuratorium Łuckiego Okręgu Szkolnego. Frekwencja turystów w schroniskach żeglarskich latem 1935 r. kształtowała się w sposób następujący: na rzece Turji w powiecie Kowel w miejscowościach: Kowel (4 osoby), Niesuchoiże (Niesuchojeże) – 4 osoby, Mielce (4); na rzece Ikawie w powiecie Krzemieniec: Krzemieniec (brak danych); na rzece Ikawie w powiecie Dubno: w Werbie (brak danych), w Dubnie (70), w Młynowie i Targowicy (brak danych); na rzece Styr w powiecie Horochów: Beresteczko (15); na rzece Styr w powiecie Dubno: Boremel (15); na rzece Styr w powiecie Łuck: Łuck (w I punkcie) – 30, Łuck (w II punkcie) – 38, Rożyszcze (brak danych); Sokół (22), Kołki (30), Czartorysk (37); na rzece Horyń w powiecie Równe: Aleksandria (40), Orzów (30), na rzece Horyń w powiecie Kostopol: Derażno (brak danych), Janowa Dolina (140), Stepań (brak danych); na rzece Horyń w powiecie Sarny: Wielkie Cepcewicz i Dąbrowica (brak danych); na rzece Słucz w powiecie Sarny: Bielczaki, Mokwin, Dorotycze i Bereżki (brak danych). Ponadto opracowano projekt budowy schroniska na jednym z jezior w powiecie lubomelskim.

W akcji wznoszenia i budowy schronisk żeglarskich pomocy udzielały Gminne Komitety Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego (GKWiPW), np. GKWiPW w Aleksandrii (udostępnił 10 łóżek dla schroniska). Schroniska w Beresteczku, Bielczakach, Boremelu, Dąbrowicy, Derażnie, Młynowie, Starej Rafałowce, Wielkich Cepcewiczach i w miejscowości Niesuchoiże zostały zorganizowane w miejscowych szkołach powszechnych; schronisko w Dorotyczach – w Szkole Rolniczej; schronisko w Mielcu – w klasztorze prawosławnym; schroniska w Czartorysku, Werbie, Targowicy i w miejscowości Tynne – w domach prywatnych; schroniska w Łucku – w przystani Łuckiego Towarzystwa Wioślarskiego (ŁTW) i w przystani Wojskowego Klubu Sportowego

¹⁵ Tamże, s. 3.

(WKS); schronisko w Janowej Dolinie – w Zakładach Państwowych, schronisko w Mokwinie w Papierni; schronisko w Berezkach – w majątku Fundacji Inwalidów Wojennych¹⁶. Przy każdym schronisku został umieszczony znak orientacyjny, natomiast w schronisku mapa szlaku wodnego z naniesionymi atrakcjami turystycznymi.

Oddział PTTK w Łucku organizował kursy i szkolenia, m.in. w 1935 r. zrealizowało kurs przewodników turystycznych (ukończyło 8 osób); kurs suchej zaprawy narciarskiej, 3 kursy jazdy na nartach dla początkujących¹⁷. 20 stycznia 1935 r. zorganizowano w Łucku propagandową imprezę narciarską – skjoring. Wzięło w niej udział 200 narciarzy oraz 6 koni, 7 motocykli i 6 samochodów. Wydarzenie to zgromadziło dużą publiczność. Zimą przeprowadzone zostały zawody w biegach narciarskich w Krzemieńcu i Łucku.

Towarzystwo brało udział w 3 wystawach, w których były eksponowane wydawnictwa propagandowe, widokówki i zdjęcia z atrakcjami i krajobrazem Wołynia¹⁸. Wystawy te były przeprowadzone w ramach Wystawy Wołyńskiej w Warszawie, zorganizowanej przez byłych wychowanków Liceum w Krzemieńcu; wystawy objazdowej po województwie poznańskim i pomorskim. Trzecią wystawę zorganizowano we wrześniu 1935 r. w ramach stoiska turystyczno-krajoznawczego na VI Targach Wołyńskich w Równem. Podczas VI Targów Wołyńskich odbył się konkurs fotograficzny, podczas którego nagrodzono 25 prac. Dwie nagrody pieniężne – 60 zł i 40 zł – ufundował Okręg Wołyński PTTK. Towarzystwo oddziaływało na młodzież. W Łucku zostało powołane Kółko Krajoznawcze młodzieży szkolnej (szkół średnich), którego opiekunem został A. Jaworczak.

Oddział PTTK w Łucku prowadził działalność propagandową i promocyjną, m.in. opracowano komunikaty z działalności Towarzystwa, które wysyłano do członków oraz do miejscowej prasy. Jan Suszyński opublikował 6 artykułów o Wołyniu¹⁹. W sekretariacie Okręgu Wołyńskiego PTTK w Łucku zorganizowano punkt informacji turystycznej. Z inicjatywy Okręgu Wołyńskiego PTTK, przy Wydziałach Powiatowych, Zarządach Miejskich i Gminnych prowadzone były biura informacyjne przez wyznaczonych urzędników.

Na zlecenie Oddziału PTK w Łucku wykonano 6 tablic turystycznych, które miały zostać umiejscowione w różnych dzielnicach Łucka, m. in. 2 w dzielnicy staromiejskiej (z planem ulic i zaznaczonymi najważniejszymi zabytkami), 4 pozostałe tablice zawierały „schematy szlaków podmiejskich wycieczek turystycznych, z podaniem odległości do poszczególnych celów”²⁰. W 1938 r. zaplanowano ustawienie tablic w dzielnicy staromiejskiej.

¹⁶ Tamże, s. 16, 22, 38, 60.

¹⁷ Tamże, s. 5.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 10, s. 140.

W zamierzeniach, planach i programie prac Okręgu Wołyńskiego PTTK na 1936 r. było uaktywnienie oddziałów w Kowlu, Sarnach i Włodzimierzu Wołyńskim, założenie oddziału w Lubomlu oraz powołanie delegatur w Beresteczku, Berestowcu, Czartorysku, Horochowie, Hubkowie, Klesowie, Klewaniu, Korcu, Młynowie, Ołyce, Ostkach, Poczajowie, Porycku, Rafałówce, Wiśnowcu i Zdobunowie²¹. Czynnikiem sprzyjającym w powołaniu delegatur było powołanie przy zarządach gminnych punktów informacji turystycznej oraz zorganizowanie schronisk żeglarskich. Kolejnym zamierzeniem była dalsza akcja znakowania szlaków turystycznych i wytyczania szlaków wodnych na obszarze powiatów: Dubno, Kostopol, Krzemieniec, Łuck i Zdobunów. Na ten cel Ministerstwo Komunikacji przeznaczyło 1500 zł subwencji. Kolejną inwestycją była budowa schroniska dla 30 osób nad jeziorem Switiaż (powiat Luboml). Budowa schroniska, którą planowano ukończyć do połowy czerwca 1936 r., miała kosztować ok. 12 000 zł²². W zakresie ruchu wycieczkowego planowano urządzić od 10 do 15 wycieczek krajoznawczych, a także uruchomienie 3 pociągów turystycznych z centrum Polski na Wołyń, m.in. na Janową Dolinę, Polską Górę i Krzemieniec. Na program akcji propagandowo-promocyjnej składało się przeprowadzenie od 4 do 6 odczytów propagandowych oraz wydanie serii pocztówek ukazujących atrakcje turystyczno-krajoznawcze Wołynia. W celach szkoleniowo-rekreacyjnych planowano urządzić kurs przodowników turystycznych, kurs narciarski, zawody narciarskie, narciarską defiladę propagandową oraz wycieczki narciarskie. Sukces organizacyjnych tych imprez był uzależniony od warunków atmosferycznych. Ambitnym zamierzeniem stało się wybudowanie i urządzenie skansenu (Muzeum Ginącego Budownictwa), na który miały się składać kapliczki i cerkwie zabytkowe, pomniki, obiekty ginącego budownictwa ludowego²³. Kolejną atrakcją turystyczną Wołynia był urządzany na przełomie 1938 i 1939 r. w podmiejskiej Julianie (Łuck) rezerwat przyrodniczy roślinności stepowej²⁴. Przedsięwzięciem zajmowała się Dyrekcja Lasów Państwowych w Łucku. Jednym z inicjatorów powstania rezerwatu był Stefan Macko.

Na konferencji rejonowej nauczycielstwa szkół powszechnych w Warkowiczach (powiat Dubno) został zaakceptowany projekt E. Waławskiego, aby rozpocząć tworzenie przy każdej ze szkół „Funduszu Wycieczkowego”²⁵. Środki pozyskane w ramach „Funduszu Wycieczkowego” miały służyć młodzieży szkolnej do realizacji wycieczek w okresie letnim.

²¹ Державний архів Волинської області, фонд 46, Волинське боебодське управління м.Луцьк Волинського воєводства, опис 4, справа 662, с. 6.

²² Tamże, s.7. Brak materiałów źródłowych nie pozwala na weryfikację zakończenia budowy schroniska. Warto jednak zwrócić uwagę, iż Okręg Wołyński PTK powrócił do pomysłu budowy na przełomie 1938 i 1939 r.

²³ Tamże.

²⁴ „Ziemia Wołyńska”, 1939 nr 1, s.16.

²⁵ „Wołyń” 1934 nr 4, s.8.

23 stycznia 1938 r. odbył się w Łucku, w siedzibie Wołyńskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Zjazd Delegatów Oddziałów Okręgu Wołyńskiego PTK²⁶. Obecni byli przedstawiciele oddziałów łuckiego i rówieńskiego oraz członkowie tymczasowego zarządu Okręgu Wołyńskiego PTK. Na zjazd nie przybyli delegaci z oddziałów PTK: Dubno, Kostopol, Ostróg i Włodzimierz Wołyński. Okręg Wołyński PTK liczył 633 członków. W skład Prezydium Zjazdu wchodził: inż. Wacław Gordziałkowski, Jan Suszyński, Tadeusz Górnicki (Równe), Wacław Romanowski. Uczestnicy zjazdu uczcili 75-rocznicę powstania styczniowego. Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Wołyńskiego za 1937 r. złożył wiceprezes okręgu Tadeusz Gumiński. W okresie sprawozdawczym utworzono 2 nowe oddziały PTK w Dubnie i Włodzimierzu Wołyńskim, nastąpiła aktywizacja oddziału w Ostrogu. Zarząd Okręgu Wołyńskiego wykazywał inicjatywę w powoływaniu nowych oddziałów w Kowlu i Sarnach²⁷. Członkowie zarządu uczestniczyli w Zjeździe Walnym PTK w Bydgoszczy oraz w dwóch posiedzeniach władz centralnych w Warszawie. Przedstawiciel oddziału PTK w Równem – T. Górnicki – wskazał na turystyczno-promocyjną działalność oddziału, zaznaczając, że „cały ciężar pracy organizacyjnej spoczywa na barkach kilku zaledwie osób”²⁸. Działalność oddziału w Łucku ukazał Józef Romanowski. W okresie 1937 r. liczba członków oddziału wzrosła do 204 osób (powiększyła się o 62 osoby). Oddział uczestniczył w Targach Wołyńskich w Równem, promując działalność turystyczno-krajoznawczą Ziemi Wołyńskiej. Oddziały Okręgu Wołyńskiego PTK brały udział w Targach Wołyńskich w roku następnym (1938).

W trakcie zjazdu odbyły się wybory zarządu Okręgu Wołyńskiego, w skład którego weszli: W. Gordziałkowski (prezes), T. Gumiński (wiceprezes), J. Romanowski (sekretarz), Witold Maciejewski (skarbnik), T. Górnicki (Równe), Julian Nieć, Witalis Wolański (Kostopol) – członkowie zarządu²⁹. Do Komisji Rewizyjnej zostali powołani: Apolinary Jackiewicz (notariusz w Łucku), Ludwik Rzeszowski (wiceprezydent miasta Równe), Aleksander Quas de Penna (Równe); na zastępców członków Komisji Rewizyjnej: Feliks Wadowski (dyrektor Centralnej kasy Spółek Rolniczych w Łucku) i dr Stefan Macko (nauczyciel Gimnazjum Państwowego im. Tadeusza Kościuszki w Łucku). Budżet Okręgu Wołyńskiego PTK wynosił 7500 zł. Środki te miały być głównie przeznaczone na promocję i infrastrukturę turystyczną Wołynia. W. Gordziałkowski przestał być prezesem Okręgu Wołyńskiego PTK w pierwszych dniach lutego 1939 r., ze względu na przeniesienie służbowe, związane z pracą zawodową do Krakowa³⁰.

W 1937 r. Okręg Wołyński PTK nabył tereny o obszarze ok. 30 ha nad jeziorem Świtiaż w powiecie lubomelskim. 3 stycznia 1939 r. Witold Maciejew-

²⁶ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 2, s. 15–16.

²⁷ Tamże, s. 15.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 2, s. 31.

ski – skarbnik okręgu – nabył za cenę 1500 zł prawo włościan wsi Szack do obszaru 28,57 ha, spornego z właścicielami jeziora. Pomoc w zagospodarowaniu turystycznym obszarów wokół jeziora wykazywał wójt gminy Szack – Edward Szmidt³¹. Okręg Wołyński PTK stał się właścicielem innych gruntów wokół jeziora Świtiaż. Jak czytamy na łamach czasopisma „Ziemia Wołyńska”: „według projektu scaleniowego wsi Pulmo teren wydzielony PTK ma około 10 ha obszaru, pokrytego rzadkim zagajnikiem; podłoże piaszczyste. Jest to część tzw. Tatarskiej Góry, położonej na zachodnim brzegu jeziora”³². Na posiedzeniu zarządu Okręgu Wołyńskiego PTK 8 listopada 1938 r., podjęto m.in. decyzję o zakupie dalszych terenów Świtiaż i opracowania budowy schroniska³³. Budowa stałego schroniska na jeziorze Świtiaż, finansowana w całości przez Okręg Wołyński PTK, miała być realizowana w 1939 r.³⁴ Projekt schroniska opracowywał Stanisław Słowikowski, pracujący w Urzędzie Wojewódzkim w Łucku. Oddział PTK w Łucku uruchomił w okresie letnim w latach 1938–1939 „stację turystyczną”, składającą się z 2 domków kampingowych³⁵. Całodzienne utrzymanie w ośrodku wynosiło 2 zł 20 gr. Opłata za pierwszy nocleg wynosiła 1 zł (80 gr dla członków PTK), natomiast koszt kolejnych noclegów wynosił 50 gr (30 gr dla członków PTK) oraz 20 gr dla młodzieży szkolnej. Do ośrodka można było dojechać koleją – do Lubomla i Włodawy – następnie do Szacka autobusem. Z Szacka do „stacji turystycznej” wiodła droga gminna o długości 1,5 km. Ministerstwo Komunikacji przyznało subwencję w wysokości 2500 zł na uruchomienie „stacji turystycznej” oraz urządzenie stałego schroniska.

Oddział PTK w Łucku wspólnie z Biurem Podróży „Orbis” organizował wycieczki autobusowe, głównie po Wołyniu, oraz wycieczki statkiem po Styrze³⁶. W maju 1938 r. zaplanowano wycieczkę na pole azaliowe nad rzeką Słucz, natomiast w czerwcu 1938 r. przedstawiono szerszą ofertę wycieczek, m.in. wycieczki autobusem: Dubno – Krzemieniec; Dubno – Krzemieniec – Wiśniowiec – Zbaraż; Dubno – Młynów; Klewań – Równe; Wycieczki statkiem: Żydyczyn – Kulczyn. Ruch wycieczkowy kontynuowany był w roku następnym, m.in. w dniach 24–25 maja 1939 r. oddział w Łucku zorganizował wycieczkę do Krzemieńca, Poczajowa i Sokolej Góry³⁷. Wzięło w niej udział 21 osób, jej koszt wynosił 7 zł.

Pod koniec 1938 r. Okręg Wołyński PTK liczył 6 oddziałów: Dubno, Kostopol, Łuck, Ostroń, Równe i Włodzimierz Wołyński³⁸. W listopadzie i grudniu 1938 r.

³¹ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 1, s. 16.

³² „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 10, s. 140.

³³ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 12, s. 172.

³⁴ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 2, s. 32.

³⁵ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 6–7, s. 105.

³⁶ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 5, s. 80–81.

³⁷ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 6–7, s. 104.

³⁸ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 10, s. 140.

wiceprezes okręgu T. Gumiński przeprowadził wizytację oddziałów. Kolejnym oddziałem PTK był ten reaktywowany w Krzemieńcu³⁹. Oddział PTK w Ostrogu przejął 9 grudnia 1938 r. Muzeum Ostrojskich. 8 lutego 1939 r. odbyło się walne zebranie oddziału PTK w Dubnie. Nowym prezesem został Jan Danik (kierownik Ubezpieczalni Społecznej)⁴⁰. Działacze PTK na Wołyniu czynili starania w celu powołania oddziału w Kowlu⁴¹. Inicjatywę tworzenia oddziału podjął Bolesław Głód – członek redakcji „Ziemi Wołyńskiej” – oraz członkowie oddziału PTK w Łucku, którzy wywodzili się z Kowla i z powiatu kowelskiego.



Fot. 1. Dom turystyczny w Krzemieńcu u podnóża Góry Krzyżowej (1934)

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe (NAC), sygn. 1-S-3796.

3 lutego 1939 r. odbyło się zebranie sprawozdawcze oddziału PTK w Łucku. Sprawozdanie z działalności za rok 1938 oraz plan pracy na 1939 r. referował prezes T. Gumiński⁴². Budżet oddziału na koniec 1938 r. zamykał się kwotą 4397 zł 71 gr. Walne zebranie zatwierdziło preliminarz budżetowy Komisji Odbudowy Zamku (KOZ) w Łucku na sumę 12 450 zł. Przewodniczącym KOZ został T. Gumiński, sekretarzem – Kazimierz Markowski, skarbnikiem – L. Sosicki, nadzór

³⁹ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 12, s. 172.

⁴⁰ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 2, s. 32.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

techniczny – W. Stachów, członkowie – S. Sołtysik i Malinowicz. Władze KOZ zostały zatwierdzone na posiedzeniu Komisji, 30 stycznia 1939 r.

Automobilklub Polski (AP) realizował działalność turystyczną. W skład AP wchodził Wołyński Klub Automobilowy (WKA). Członkowie WKA, wraz z zaproszonymi gośćmi z AP oraz Małopolskiego Klubu Automobilowego we Lwowie zorganizowali dwudniową wycieczkę po Wołyniu, na trasie o długości 150 km⁴³. Uczestnicy wycieczki zwiedzili m.in. Janową Dolinę, Kostopol, Ludwipol, Hubków. W kwietniu 1939 r. działacze WKA zorganizowali wycieczkę automobilową do Poddębic i Ołyki.



Fot. 2. Obóz Związku Harcerstwa Polskiego w Janowej Dolinie. Harcerki z Częstochowy przed namiotem (1938)

Źródło: NAC, sygn. 1-P-584-1.

Działalność turystyczno-krajoznawcza realizowana była przez młodzież szkolną. Koło Krajoznawcze im. Oskara Kolberga przy Gimnazjum i Liceum Państwowym w Łucku zorganizowało w budynku szkolnym w dniach 15–20 grudnia 1938 r. wystawę, która obejmowała działy etnografii, geografii, wydawnictw krajoznawczych, kultury duchowej oraz materialnej społeczności Wołynia⁴⁴. Wystawa wzbudziła zainteresowanie młodzieży szkolnej, miejscowego nauczycielstwa oraz rodziców (łącznie ok. 500 osób). Należy podkreślić, że na łamach czasopisma „Ziemia Wołyńska”, był redagowany „Młody Krajoznawca” – dział kół krajoznawczych młodzieży szkolnej⁴⁵. Po raz pierwszy na Wołyniu, w dniach

⁴³ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 6–7, s. 102.

⁴⁴ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 1, s. 16.

⁴⁵ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 2, s. 25. „Ziemia Wołyńska” była organem Okręgu Wołyńskiego PTK. Miesięcznik poświęcony sprawom krajoznawczym i kulturalnym.

2–14 lipca 1939 r., miał odbyć się nad jeziorem Świtiaż, obóz krajoznawczy młodzieży gimnazjalnej męskiej, szkół wchodzących w skład Wołyńskiego Okręgu Szkolnego⁴⁶. Obóz organizował Okręg Wołyński PTK, w celu „przygotowania kadry przyszłych kierowników kół krajoznawczych na terenie szkół średnich”⁴⁷. Program obozu obejmował m.in. organizację pracy w kole krajoznawczym, poszerzenie wiadomości o Wołyniu oraz o krajoznawstwie.

Według źródeł archiwalnych powiat rówieński odwiedziło w 1936 r. w sezonie letnim 136 turystów i 2737 letników (wszyscy przebywali w letnisku w kolonii Nowostaw), natomiast w sezonie zimowym 10; w 1937 r. w sezonie letnim powiat rówieński odwiedziło 291 turystów i 4337 letników (z tej liczby 4006 przebywało w letnisku w kolonii Nowostaw)⁴⁸. Turyści odwiedzali najczęściej miejscowości: Aleksandria, Chodosy, Rzeszuch (gmina Aleksandria), Korzec i Klewań.

Udział osób w ruchu turystycznym zwiększył się nie tylko w powiecie rówieńskim. Wzrósł udział osób w turystyce wodnej, m.in. w nadbrzeżnych schroniskach Bugu, Horynia, Ikwy, Słuczy, Styru i Turii udzielono w 1936 r. 807 noclegów, a w kolejnym roku (1937) – 1003⁴⁹. Największą frekwencją – w 1937 r. – cieszyły się schroniska w Janowej Dolinie – 457 (w 1936 r. – 157) i Dubnie – 222 (w 1936 r. – 143). Na Wołyniu istniały 2 uzdrowiska (z kąpielami błotnymi), w Żurawiczach (powiat łucki) i w Hucie Stepańskiej (powiat kostopolski). Nastąpił wzrost udziału społeczeństwa w turystyce leczniczej. W 1937 r. w Żurawiczach na pobytach leczniczych przebywało 200 osób (w 1936 r. – 150), w Hucie Stepańskiej – 543 (w 1936 r. – 455). Ośrodkiem turystyki zimowej był Krzemieniec. W sezonie zimowym 1935/1936 odwiedziło Krzemieniec 175 osób, natomiast w kolejnym sezonie 1936/1937 – 373⁵⁰.

Stowarzyszenia turystyczne propagowały i popularyzowały wydawnictwa turystyczne. Oddział Łucki PTK polecał m.in.: pracę Mieczysława Orłowicza *Ilustrowany Przewodnik po Wołyniu*, Łuck 1929; publikację Zbigniewa Rewskiego *Zabytki artystyczne Łucka*⁵¹. Kolejnym elementem działalności propagującej działalność turystyczno-krajoznawczą były odczyty. Na zaproszenie oddziału PTK w Łowiczu prezes oddziału PTK w Łucku wygłosił w Łowiczu, w dniach 9–10 stycznia 1939 r., dwa odczyty dla młodzieży szkolnej⁵². Tematyka odczy-

⁴⁶ „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 6–7, s. 104.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Державний архів Волинської області, фонд 46, Волинське воєводське управління м.Луцьк Волинського воєводства, опис 6, справа 2441, с. 10; „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 2, s. 14; E. Małolepszy, T. Drozdek-Małolepsza, D. Bakota, A. Tsos, *Wychowanie fizyczne i sport w Równem i w powiecie rówieńskim w latach 1921–1939. Zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna” 2017, t. XVI, nr. 3, s. 81, <http://dx.doi.org/10.16926/kf.2017.16.27>.

⁴⁹ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 2, s. 14.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ „Ziemia Wołyńska” 1938, nr 5, s. 81.

⁵² „Ziemia Wołyńska” 1939, nr 1, s. 16.

tów dotyczyła walorów krajoznawczych, zabytków sztuki oraz społeczeństwa na Wołyniu. Młodzież szkolna z Polski centralnej wykazywała zainteresowanie województwami kresowymi II Rzeczypospolitej.

Zakończenie

W latach 1921–1939 nastąpił rozwój turystyki w województwie wołyńskim. Wśród organizacji jedną z najprężniej działających w tej dziedzinie były oddziały Okręgu Wołyńskiego PTK. Wśród oddziałów PTK należy wyróżnić Łuck i Równe. Z inicjatywy PTK organizowano kształcenie kadr dla potrzeb turystyki, konserwację i ochronę zabytków, a także realizowano ruch turystyczny oraz prowadzono działalność wydawniczą. W województwie wołyńskim duże znaczenie przywiązywano do turystyki wodnej, m.in. powstawały schroniska przy ciekach wodnych Wołynia. Elementem istotnym dla rozwoju tej dziedziny aktywności społecznej była turystyka szkolna. Oprócz młodzieży szkolnej dość duży udział w turystyce miała kadra nauczycielska i urzędnicza, przeważnie wywodząca się z ośrodków miejskich. Dane źródłowe z II połowy lat trzydziestych XX, świadczą o zwiększającej się liczbie osób uczestniczących w ruchu turystycznym w województwie wołyńskim.

Bibliografia

A. Źródła

I. Źródła archiwalne

Державний архів Волинської області
Волинське воєводське управління м.Луцьк Волинського воєводства.

II. Prasa

„Wołyń” 1934

„Ziemia Wołyńska” 1938–1939

III. Źródła internetowe

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_\(II_Rzeczpospolita\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojew%C3%B3dztwo_wo%C5%82y%C5%84skie_(II_Rzeczpospolita)) [dostęp 26.07.2017].

B. Opracowania

- Drozdek-Małołepsza T., Płomiński A., Małołepszy E., *Przewodnik bibliograficzny z dziejów Turystyki i Rekreacji (Świat, Europa i Polska)*, Częstochowa 2013.
- Gradowski L. (red.), *Polska 1918–1988*, Warszawa 1989.
- Gaj J., *Zarys historii turystyki w Polsce*, Warszawa 2003.
- Gaj J., *Zarys historii turystyki w Polsce w XIX i XX w.*, Poznań 2001.
- Małołepszy E., Drozdek-Małołepsza T., Bakota D. (2017) *Wychowanie fizyczne i sport w Łucku i w powiecie łuckim w latach 1921–1939. Zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna”, t. XVI, nr 2, s. 45–61, <http://dx.doi.org/10.16926/kf.2017.16.14>,
- Małołepszy E., Drozdek-Małołepsza T., Bakota D., Tsos A., *Wychowanie fizyczne i sport w Równem i w powiecie rówieńskim w latach 1921–1939. Zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna” 2017, t. XVI, nr. 3, <http://dx.doi.org/10.16926/kf.2017.16.27>.
- Małołepszy E., *Wychowanie fizyczne i sport w działalności Wołyńskiego Związku Młodzieży Wiejskiej w latach 1922–1939*, „Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві”: зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Луцьк, 2016 №4 (36).
- Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939.
- Вацева О., *Нариси з історії західно-українського спортивного руху*, Львів.
- Вільчковський Е., Вольчинський А., Козіброцький С., *Стан фізичного виховання на Волині в 1920–1930 роках*, Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. Ун-т ім. Лесі Українки., Луцьк, 2016 №4 (36).

Summary

Development of tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939.

Outline of the issues

The aim of the paper is to present the development of tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939. The Volhynian province was established on 19 February 1921. As of April 1, 1939 its area covered 35,754 km² and had a population of 2,085,600 people (as of 9 December 1931). The population of Polish nationality was 16.6%, of Ukrainian nationality – 68.4%, of Jewish nationality – 9.9%, of German nationality – 2.3%, of Czech nationality – 1.5%, of Russian nationality – 1.1%, the remaining nationalities – 0.2%. Townspeople of the province represented only 13.3% of the population.

As part of preparation of this study the following research methods have been used: analysis of historical sources, the method of synthesis and comparison. The following research areas have been put forward:

1. What did the development of tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939 look like?
2. What conditions influenced the development of tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939?

As far as the research is concerned preliminary research into archive sources was conducted. The literature used has been the one taking into account the issues of contributions to the history of physical education and tourism in the Volhynian province in the years 1921–1939.

The years 1921–1939 marked progress in the field of tourism in Volyn. The infrastructure and human resources for tourism developed. The proper formation of tourism was influenced by developing structures for the management of tourism. Tourism was popularized in tertiary education and practised by youth, social and specialist (tourist) organizations and associations. Among different types of this field, mainly sightseeing and qualified tourism developed. The society of Volyn participated in tourist activity on a larger scale in the 1930s.

CZEŚĆ II

WIELOWYMIAROWOŚĆ PEDAGOGIKI

Magdalena BSOUL-KOPOWSKA

Problemy związane z kulturowymi uwarunkowaniami uzawodowienia grup dyspozycyjnych

Key words: professionalization, profession, dispositional groups.

Słowa kluczowe: profesjonalizacja, zawód, grupy dyspozycyjne, kultura, wzór kulturowy.

1. Określenie podjętych rozważań

W niniejszym opracowaniu zamierzam skoncentrować się na problemach dotyczących, m.in. kulturowych uwarunkowań uzawodowienia grup dyspozycyjnych, co wydaje się na tyle ważne, że zasługuje one na naukową penetrację. Badania podjętej problematyki wymagają jednak szerszego spojrzenia na nią, mianowicie z perspektywy socjologii, a zwłaszcza socjologii zawodu, a także socjologii wojska, ponieważ zainteresowania tymi specyficznymi strukturami społecznymi, jakimi są grupy dyspozycyjne, pojawiły się w obrębie tej właśnie subdyscypliny socjologii – na co wskazuje Jan Maciejewski¹.

Z tych to względów moje rozważania na wymieniony temat poprzedzę spojrzeniem na to, czym jest *zawód* z punktu widzenia socjologii, aby następnie przejść do problematyki ukazanej w tytule.

¹ Zob. J. Maciejewski, *Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna*, Wrocław 2012, s. 21 i nast.

2. Postrzeganie zawodu z perspektywy socjologii z uwzględnieniem aspektów socjologii wojska

Na wstępie podjętych rozważań trzeba wskazać na to, że słowo *zawód*, w znaczeniu wykonywanej przez człowieka profesji, jest różnie określane w tych naukach, które posługują się tym wyrazem. Do takich nauk należą np. ekonomia, medycyna pracy, pedagogika, prawo, psychologia i socjologia. Ze względu na konieczność koncentracji na problematyce zakreślonej tytułem nie będę zajmowała się rozumieniem tego słowa we wszystkich spośród wymienionych nauk, z których każda bierze pod uwagę tylko pewne jego aspekty, czyli te, które są dla niej szczególnie ważne. Zauważmy, że dla niektórych nauk wystarczające jest ograniczenie się wyłącznie do formalno-prawnych aspektów, czyli do wskazania na ten fakt, że *zawodowymi* są wszystkie te czynności określone zwyczajowo lub przez prawo, jako wykonywane zarobkowo przez określone osoby, zgodnie z obowiązującymi przepisami i standardami.

Przechodząc do socjologii, przypomnijmy, że Jan Szczepański wyróżnił trzy znaczenia słowa *zawód*:

- 1) jako wewnętrznie spójny system czynność, będący dla jednostki źródłem utrzymania i określających jej pozycję społeczną;
- 2) jako stałe wykonywanie pewnych czynności bez względu na posiadane kwalifikacje oraz
- 3) jako populację tych osób, które wykonują te same czynności, np. lekarskie, nauczycielskie itp.²

Oczywiście każde z tych znaczeń wskazuje na inne ważne aspekty, które interesują socjologów. Natomiast według J. Sztumskiego „przez słowo *zawód* w interesującym nas znaczeniu rozumie się na ogół określony zespół czynności, jakie zostały wyodrębnione w procesie społecznych podziałów pracy i są wykonywane przez danego człowieka na podstawie uzyskanych kwalifikacji w celach zarobkowych”³.

Z punktu widzenia socjologii szczególną uwagę zwraca się na takie oto problemy:

- 1) Jakie rodzaje prac, czy zespoły czynności określa się mianem „czynności zawodowych” w danym społeczeństwie lub środowisku społecznym, np. wiejskim i dlaczego są one tak określane.
- 2) Jakie warunki podmiotowe i przedmiotowe muszą być spełnione przy wykonywaniu danych czynności zawodowych, czyli *kto* i *jak* musi te czynności wykonywać.
- 3) Jakim prestiżem cieszy się dany zawód w konkretnym społeczeństwie lub jego części i od czego on zależy.

² Zob. J. Szczepański, *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr. 3.

³ Zob. J. Sztumski, *Socjologia pracy*, Katowice 1999, s. 49.

- 4) Jakie właściwości psychospołeczne i psychofizyczne są wymagane od osób wykonujących dany zawód i w jakim stopniu są określone społecznie m.in. przez obowiązujące w danym społeczeństwie wzory społeczne, według których ludzie realizują swoje funkcje społeczne, a wśród nich związane z wykonywaniem swojego zawodu⁴.

Według wzoru obowiązującego w danym społeczeństwie np. oficer, lekarz lub funkcjonariusz policji starają się wykonywać swój zawód zgodnie z obowiązującym dla niego wzorem, kulturowo określonym w danym środowisku, co zaznaczają swoim wyglądem zewnętrznym, zachowaniem w miejscu pracy, a nawet stylem życia.

Biorąc pod uwagę problematykę uzawodowienia, ważne jest także spojrzenie na nią przez pryzmat pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki pracy. Otóż zdaniem pedagoga pracy Tadeusza W. Nowackiego, zawodem jest – wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych, warunkujących wykonanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny. Zawód jest podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika”⁵.

Wymieniony autor zwraca również uwagę na to, że wykonywany przez danego człowieka zawód może być np. masowy, sezonowy, szeroko profilowy lub wąsko sprofilowany, tzn. określony swoim zakresem, jakim jest np. zawód unikalny, jak np. szlifierz diamentów, brązownik, lub ludwisarz; może być także wyuczony, ale nie zawsze wykonywany, jak również wykonywany, choć nie wyuczony, na zasadzie przyuczenia i długoletniej praktyki.

Zwróćmy również uwagę na to, że *zawód* postrzegany jako określone zajęcie człowieka, zarabiającego poprzez jego wykonywanie na swoje utrzymanie, stał się kolejnym czynnikiem wyróżniającym ludzi w ich środowisku społecznym. Inaczej mówiąc: od czasu pojawienia się ludzi wykonujących w sposób ciągły określone prace i specjalizujących się w wytwarzaniu pewnych przedmiotów lub też świadczeniu związanych z nimi usług, np. takich, jakie były dziełem garncarzy, tkaczy, cieśli, kowali, wojowników itp. – ludzie w poszczególnych społecznościach byli postrzegani i oceniani nie tylko ze względu na swoją *pleć* lub *wiek*, ale również ze względu na wykonywane przez siebie *czynności zawodowe*.

Na skutek tego zawód staje się więc oprócz płci i wieku kolejną kategorią społeczną, z którą są łączone określone *funkcje* i *pozycje społeczne* w każdej społeczności. Przypomnijmy, że *funkcja* w wymienionym znaczeniu – obejmuje ogół obowiązków, których spełnienia oczekuje się od osoby zaliczanej do określonej kategorii społecznej. Zaś *ważność* danej funkcji w odczuciu ludzi konkretnej społeczności wyznacza *pozycję* tej osoby, która ją wykonuje, czyli – krótko mówiąc – określa jej ogół uprawnień w szerokim tego słowa znaczeniu.

⁴ Zob. tamże, s. 50.

⁵ Zob. T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 287.

Im ważniejszą dla danej społeczności funkcję wykonuje konkretna osoba, tym też wyższa jest jej pozycja w tejże społeczności. Przy określaniu funkcji i pozycji danego człowieka w każdej społeczności bierze się pod uwagę nie tylko jego przynależność do jakiejś jednej kategorii społecznej, ale z reguły przynależność do wszystkich kategorii społecznych, do których jest on zaliczony. Wchodzą tu więc w grę te kategorie społeczne, które są wyróżniane w danej społeczności.

Aby to, co zostało wcześniej na ten temat powiedziane, uczynić bardziej zrozumiałym, postaram się omówić to nieco szerzej. Otóż trzeba zwrócić na to uwagę, że ludzie w praktyce swojego życia społecznego najwcześniej dostrzegali istniejące wśród nich różnice dotyczące *plci* i *wieku*. Nic więc dziwnego w tym, że te właśnie różnice brano pod uwagę przy ocenie społecznej ich przydatności i użyteczności. Z tego też względu inne były ich oczekiwania wobec osób, które różniły się rodzajem płci oraz swoim wiekiem. Bowiem zdawano sobie z tego sprawę, że nie można oczekiwać tego samego od dziecka, dorosłej i starej osoby – będącej płci żeńskiej albo męskiej. Dlatego też relatywizowano kategorię płci do kategorii wieku danej istoty ludzkiej. I te dwie cechy rzeczywiście różniące ludzi były i są brane pod uwagę w przypadku wartościowania ludzi ze względu na ich przynależność do kolejnych, ważnych kategorii społecznych, które pojawiły się w wyniku postępującego cywilizacyjnego i społecznego rozwoju ludzkich społeczności, a zwłaszcza do kategorii zawodu, będącą kolejną kategorią społeczną, jaka ukształtowała się w wyniku wspomnianego rozwoju.

Zwróćmy również na to uwagę, że także obecnie nie jest nam wcale obojętne to, czy będziemy w konkretnej sytuacji korzystali z usług świadczonych przez bardzo młodego fachowca, ponieważ mogą pojawić się obawy co do jego kompetencji i umiejętności ze względu na młody wiek. Niemniej obawy możemy mieć także wówczas, gdy jakieś usługi chce nam świadczyć wiekowy fachowiec, ponieważ możemy żywić wobec niego obawy co do jego np. sprawności psychofizycznej, chociaż nie wątpimy w jego fachowe kompetencje.

Bierzemy też pod uwagę płeć danego fachowca. Gdy istniał zdecydowany podział na „kobiece” i „męskie” zawody, nie stanowiło to problemu. Ale od kiedy postępuje proces feminizacji „męskich zawodów”, zaczynamy mieć rozmaite obiekcje, gdy np. na stanowisku kierownika zarządzającego zastajemy kobietę.

Wiadomo, że są zawody, do których kobiety na ogół nie garną się, ponieważ łączą się one z dużym wysiłkiem fizycznym, wymagają dużej odporności na rozmaite bodźce zewnętrzne lub są uznane za szkodliwe dla ich zdrowia, jak np. zawód górnik, hutnik, ratownika górskiego lub morskiego itp. Do niedawna dotyczyło to także zawodu żołnierza, który nie był wybierany przez kobiety, m.in. ze względów kulturowych.

Wojsko przez wieki tradycyjnie uznawano za obszar należący do mężczyzn i tylko oni mieli do niego dostęp. Nie oznacza to jednak, że armia nie przyjmowała żadnych kobiet w swoje szeregi. W warunkach wyższej konieczności, czyli w obliczu zagrożeń, gdy rosły potrzeby odbudowania lub rozbudowania

armii, w działaniach zbrojnych brały udział również kobiety. Przykładem jest II wojna światowa w czasie której, kobiety – co prawda – tylko w siłach zbrojnych niektórych państw, uczestniczyły bezpośrednio w walkach na froncie. Na ogół jednak ich udział ograniczał się do działania w służbach pomocniczych czy sztabowych. Natomiast często bezpośredni udział w walkach brały kobiety np. w siłach zbrojnych ZSRR, jako fizylierki, pilotki samolotów bojowych i w jednostkach łączności.

Interesujące jest to, że w siłach zbrojnych Trzeciej Rzeszy nie uczestniczyły kobiety, pomimo powstawania coraz większych trudności z uzupełnianiem strat w jednostkach Wehrmachtu i gwałtownym kurczeniem się osobowych rezerw. Były one angażowane jedynie do służb pomocniczych, na ogół jako sanitariuszki w szpitalach polowych lub w łączności i raczej nie uczestniczyły bezpośrednio w akcjach bojowych oraz nie zawsze miały status żołnierza.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że kobiety w szczególnych okolicznościach były powoływane do służby wojskowej w niektórych siłach zbrojnych i sprawdzały się one na powierzonych im stanowiskach. Natomiast w przypadku innych sytuacji nie było zgody na ich pobór do wojska⁶.

Aktualnie w naszych siłach zbrojnych – podobnie jak w siłach zbrojnych pozostałych członków NATO – kobiety mogą być zawodowymi żołnierzami i uczestniczą w jednostkach, które biorą nawet udział w misjach realizowanych poza granicami Polski, np. wcześniej w Iraku, a obecnie w Afganistanie.

Możliwość wyboru przez kobiety zawodu żołnierza jest następstwem obowiązującej w demokratycznych krajach zasady równego traktowania wszystkich bez względu na płeć, pochodzenie, rasę wyznanie i zróżnicowanie kulturowe.

Zdaniem J. Maciejewskiego, w Polsce obserwuje się postępujący udział kobiet w różnych strukturach militarnych i paramilitarnych, w tym w grupach dyspozycyjnych. I ten trend będzie się nadal utrzymywał w miarę postępującej feminizacji także wymienionych struktur społecznych⁷.

Problemy związane ze służbą kobiet w Wojsku Polskim były i są przedmiotem badań naukowych, a ich wyniki zostały ukazane w oddzielnych publikacjach⁸. Niewątpliwie interesujące byłyby wyniki badań dotyczące udziału kobiet w grupach dyspozycyjnych istniejących w militarnych systemach społecznych oraz ich przydatność w tychże systemach, związanych zwłaszcza z ich uczestnictwem w akcjach bojowych.

Oczywiście, nie mniej interesujące byłyby także wyniki badań dotyczące udziału kobiet w grupach dyspozycyjnych działających w ramach paramilitarnych

⁶ M. Wszolek, *Kobieta żołnierz wczoraj, dziś i jutro*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość grup dyspozycyjnych*, red. J. Maciejewski, I. Wolska-Zogaty, Wrocław 2013, s. 139.

⁷ Zob. J. Maciejewski, dz. cyt. s. 168 i nast.

⁸ Zob. M. Martinská, *Ženy v ozbrojených silach*, [w:] *Sociológia armady*, red. J. Matis, P. Hamaj, M. Martinská, Liptovský Mikuláš 2008, s. 207 i nast.; J. Maciejewski, K. Dojwa, *Uczestnictwo kobiet w Siłach Zbrojnych, Straży Granicznej i Policji. Analiza socjologiczna*, Wrocław 2012.

i cywilnych systemów społecznych. Bowiem uczestniczą one w tych systemach znacznie dłużej i można byłoby zebrać bardziej obfity materiał do analiz o istotnej wartości dla celów poznawczych i praktycznych dotyczących funkcjonowania grup dyspozycyjnych.

Należy również zwrócić uwagę na fakt, że od początku lat 90. XX w. wojsko podlega głębokim i wielokierunkowym przeobrażeniom społecznym. Jednym z obszarów tych przeobrażeń są zmiany w określaniu funkcji poszczególnych osób w nowej rzeczywistości społecznej uwarunkowanej m.in. globalizacją współczesnego świata. Dotyczy to m.in. postrzegania wartości życia ludzkiego, dążenia do pokojowego rozstrzygania konfliktów międzynarodowych, a także procesów integracyjnych polegających na współpracy pomiędzy narodami oraz na tworzeniu struktur wielonarodowych. Przykładem jest współpraca z organizacjami międzynarodowymi takimi jak ONZ, OBWE, NATO czy UE oraz utworzone w jej efekcie formacje wojskowe o charakterze wielonarodowym, w skład których weszły też polskie komponenty, do których zaliczyć można m.in. Polsko-Ukraiński Batalion (POLUKRBAT) czy Polsko-Litewski Batalion (LITPOLBAT).

Funkcjonowanie takich wielonarodowych grup łączy się ściśle z ich wielokulturowym charakterem. Powoduje to z kolei określone problemy natury socjologicznej, antropologicznej i psychologicznej, ze względu na potrzebę przystosowania się poszczególnych ludzi do wielokulturowych struktur. Dlatego też we współczesnym wojsku – a zwłaszcza w jego poszczególnych międzynarodowych formacjach – ważne jest przestrzeganie zasady demokratycznego współistnienia jednostek i grup o specyficznej tożsamości narodowej, odmiennych tradycjach i wartościach.

3. Uzawodowienie grup dyspozycyjnych i związane z tym kulturowe problemy

W poprzedniej części rozważań omówiłam socjologiczne i pedagogiczne aspekty zawodu, ponieważ problematyka ta ma interdyscyplinarny charakter i uwzględnienie wspomnianych nauk umożliwia bardziej wnikliwe przyjrzenie się procesowi uzawodowienia w militarnych i paramilitarnych strukturach i na określeniu uwarunkowań tego procesu. Chodzi m.in. o to, czy ludzie wykonujący wcześniej obowiązkową służbę jako poborowi albo na podstawie kontraktu zawieranego po odbyciu „służby „zasadniczej” przystosowali się do swoich obowiązków na podstawie umowy o pracę, czyli przeistoczyli się z osób „odbywających służbę” w pracowników najemnych przygotowanych pod względem profesjonalnym do wykonywania określonych zawodów. A wówczas będą też musieli udokumentować swoje kompetencje zawodowe i ciągle dbać o podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych.

Problemy uzawodowienia grup dyspozycyjnych trzeba i należy rozpatrywać odrębnie w poszczególnych systemach, w których te grupy funkcjonują, tzn. w systemie militarnym, paramilitarnym i cywilnym, ponieważ w każdym z nich dokonuje się ono w specyficznych warunkach, ze względu na ich charakter.

W systemie militarnym, w którym nie ma już u nas żołnierzy z poboru, a są w nim osoby odbywające służbę na różnoterminowych kontraktach, wydaje się sprawą trudną uzawodowić takich ludzi, którzy mają krótkotrwałe kontrakty, zwłaszcza w ściśle wojskowych specjalnościach, jakie są np. w jednostkach artyleryjskich lub raketowych. Natomiast o wiele łatwiej pozyskać chętnych do opanowania specjalności przydatnych nie tylko w wojsku, tzn. np. w jednostkach łączności lub służb logistycznych. Otóż z wyuczeniem się określonego zawodu oraz z odbyciem w nim stosownej praktyki, umożliwiającej jego lepsze opanowanie, łączy się nie tylko określone zaangażowanie intelektualne, manualne i emocjonalne, ale także pewne ustabilizowanie społeczne oraz kariera życiowa danego człowieka.

Trzeba również pamiętać o tym, że uzawodowienie stanowi pewien proces, który realizuje się w określonym czasie, czyli nie dokonuje się z dnia na dzień. Ponadto jest to proces, który ma swój *jednostkowy* i *zbiorowy* wymiar. Jednostkowy przejawia się w tym, że dotyczy konkretnego człowieka, który stara się uzyskać kwalifikacje niezbędne do wykonywania danego zawodu. I to uzyskiwanie kwalifikacji jest swoistym procesem, obejmującym zarówno powiększanie wiedzy teoretycznej, jak też wdrażanie jej w praktyce, co wymaga określonego czasu. Natomiast zbiorowy wymiar tego procesu przejawia się w tym, że obejmuje swoim zasięgiem całą grupę, której dotyczy.

Istota *uzawodowienia* ludzi jakiegoś zespołu, wykonującego rozmaite czynności związane z istniejącym podziałem pracy wynikającym z danych potrzeb technologicznych wymaga wyuczenia ich określonych zawodów, których jest też coraz więcej. Jest to następstwem postępującego rozwoju techniki i technologii produkcji oraz organizacji pracy. Zastanawiając się w naszych czasach nad *uzawodowieniem* – w szerokim tego słowa znaczeniu – nie można pominąć faktu, że jest to proces, który ma szczególne znaczenie w postępujących po sobie kolejnych rewolucjach naukowo-technicznych, które zmieniają nie tylko narzędzia i technologie stosowane w produkcji i usługach, ale również organizację pracy, m.in. na skutek „rewolucji informatycznej”. Powoduje to oczywiście postępującą specjalizację – biorąc pod uwagę opanowanie nowych narzędzi, technologii i zasad organizacji pracy. Bowiem wcześniej istniejące zawody były określone istniejącymi narzędziami, które do czasu I rewolucji przemysłowej ulegały raczej powolnym zmianom i z wolna też postępowiała specjalizacja w ich obrębie, tzn. w każdym z istniejących zawodów.

Na ogół każdy człowiek, który wykonywał niegdyś jakiś zawód, mógł przeżyć swoje zawodowe życie, nie zmieniając danego zawodu nawet bez konieczności zawężenia podstawowych czynności z nim związanych. I tak np. kowal, kra-

wiec, szewc, ślusarz lub nauczyciel przez całe życie zawodowe – do ok. XVIII w. – mogli w wyuczonym i wykonywanym zawodzie doskonalić swoje kwalifikacje i starać się o osiągnięcie *mistrzostwa*, czyli tego, co łączy się z doskonałością zawodową.

Zdaniem T. Nowackiego, z osiągnięciem mistrzostwa wchodzi w grę osiągnięcie takiego etapu w rozwoju zawodowym, „który charakteryzuje się perfekcją pracy pracownika. Wykonuje on nie tylko zadania, ale również stawia sobie do rozwiązania problemy powstałe w wyniku trudności pojawiających się w pracy”⁹. Inaczej mówiąc: w naszych czasach ludzie pomimo osiągniętych wcześniej kwalifikacji są zmuszeni do poszerzenia swoich kompetencji zawodowych, a tym samym także do określonej specjalizacji w ramach wyuczonego zawodu, jeśli chcą podołać wyzwaniom, o których była wcześniej mowa, oraz nie stać się bezrobotnymi. A jeżeli tego nie uczynią, to wówczas nie będą w stanie m.in.:

- a) świadomie i systematycznie wykorzystywać poznawcze osiągnięcia uzyskane dzięki rewolucjom naukowo-technicznym w praktycznej działalności, np. w swojej pracy produkcyjnej lub usługowej;
- b) posługiwać się efektywnie zautomatyzowanymi narzędziami i systemami informatycznymi oraz
- c) skutecznie przezwyciężać wszelkie negatywne skutki wynikające z procesu wyobcowywania się człowieka z przyrody i społeczeństwa i związane z tym zachowania, np. nieliczące się z ekologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami ludzkiej egzystencji, co przejawia się m.in. w ucieczce w świat wirtualny.

Należy zatem zdawać sobie z tego sprawę, że kolejne rewolucje naukowo-techniczne i przeobrażenia społeczne są koniecznymi następstwami cywilizacyjnego i społecznego rozwoju człowieka. I takim samym następstwem są postępujące podziały pracy i związana z nimi specjalizacja, co oczywiście przyczynia się do tego, że pojawiają się nowe zawody oraz wydzielanie się specjalności w ich ramach. Na skutek tego trzeba będzie w coraz większym stopniu w kształceniu zawodowym – którego celem jest opanowanie ogólnej wiedzy teoretycznej i praktycznej koniecznej do wykonywania danego zawodu – uwzględniać także pojawiające się specjalności.

Wyzwania – jakie pojawiają się w związku z rozwojem cywilizacyjnym i społecznym – stymulującym kolejne podziały pracy i specjalizacje – skłaniają do kształcenia takich fachowców, którzy posiadą oprócz ogólnych kompetencji związanych z danym zawodem także możliwość zostania specjalistą, czyli osobą posiadającą przygotowanie do pracy w zawężonym zakresie.

Biorąc pod uwagę wspomniane wyzwania, należy zwrócić uwagę na to, że w XXI w. od pracowników wykwalifikowanych w danym zawodzie trzeba będzie wymagać nie tylko przeciętnego przygotowania w zakresie opanowania wiedzy

⁹ Zob. T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 135.

ogólnej i zawodowej, ale również umiejętności i intelektualnej sprawności do podejmowania rozwiązań, jakie pojawiają się w związku z używaniem nowych narzędzi i procesów technologicznych. Konieczne stanie się więc takie kształcenie kwalifikowanych pracowników, które umożliwi im na bycie fachowcem w ramach dowolnej wąskiej specjalności, jaka pojawi się w danym zawodzie¹⁰. A ponadto koniecznością stanie się ich zdolność do współdziałania z ludźmi wywodzącymi się z różnych kultur, z tego względu, że w globalizującym się świecie poszczególne społeczeństwa stają się coraz bardziej wielokulturowe. Zauważmy np. że w naszym społeczeństwie są zatrudniani pracownicy pochodzący z krajów zarówno dalekowschodnich, jak i europejskich, którzy różnią się istotnie pod względem kulturowym.

Wspomniane wcześniej wyzwania dotyczące kształcenia zawodowego są skutkiem wprowadzenia do produkcji oraz sfery usług, np. transportowych, budowlanych, rekreacyjnych, medycznych i innych dziedzin, powstałych w wyniku społecznych podziałów pracy oraz nieznanymi wcześniej narzędzi i technologii – jak np. automatów, robotów, serwomechanizmów itp. urządzeń niekiedy nawet zdalnie kierowanych. I te nowe narzędzia, które mają na celu samoczynne sterowanie, regulowanie i kontrolowanie rozmaitych procesów i operacji związanych z wykonywaniem czynności produkcyjnych i usługowych – w szerokim tego słowa znaczeniu – jakie są wykonywane przez komputery czy też roboty przeprowadzające zabiegi chirurgiczne, siłą rzeczy zastępują ludzi, którzy dotąd wykonywali te czynności.

Trzeba zatem również wskazać na to, że automatyzacja, robotyzacja i komputeryzacja – w odróżnieniu od *mechanizacji* – będącej skutkiem wcześniejszej rewolucji przemysłowej – nie tylko ogranicza pracę fizyczną ludzi, ale często eliminuje ich całkowicie z bezpośredniego uczestnictwa w procesie produkcyjnym lub w świadczeniu usług, ograniczając role ludzi do programowania oraz ogólnego nadzoru. Prowadzi to do niekorzystnych sytuacji na rynku pracy, m.in. do spadku popytu na *pracę żywą*, a tym samym do wzrostu bezrobocia.

Być może uzawodowienie grup dyspozycyjnych przyczyni się w jakimś stopniu do zwiększenia ilości miejsc pracy w instytucjach świadczących usługi szczególnego rodzaju, o charakterze militarnym, paramilitarnym i cywilnym. Dotyczy to przeciwdziałania rozmaitym zagrożeniom odnoszącym się do życia, zdrowia i mienia ludzi oraz przewyżyczenia zaistniałych skutków tych zagrożeń spowodowanych zarówno przez rozmaite kataklizmy, jak i będących rezultatem negatywnych skutków rozwoju cywilizacyjnego.

¹⁰ Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 98 i nast. Zob. też T. Nowicki, *Zawodownawstwo*, Radom 1999.

Bibliografia

- Maciejewski J., Dojwa K., *Uczestnictwo kobiet w Siłach Zbrojnych, Straży Granicznej i Policji. Analiza socjologiczna*, Wrocław 2012.
- Maciejewski J., *Grupy dyspozycyjne, Analiza socjologiczna*, Wrocław 2012.
- Martinská M., *Ženy v ozbrojených silach*, [w:] *Sociológia armady*, red. J. Matis, P. Hamaj, M. Martinská, Liptovský Mikuláš 2008.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Nowicki T., *Zawodownawstwo*, Radom 1999.
- Szczepański J., *Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr. 3.
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Katowice 1999.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. IV, Bydgoszcz. 2005.
- Wszółek M., *Kobieta żołnierz wczoraj, dziś i jutro*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość grup dyspozycyjnych*, red. J. Maciejewski, I. Wolska-Zogaty, Wrocław 2013.

Summary

The problems related to the professionalization of dispositional groups

Reflections on the problems mentioned in the paper's topic requires an interdisciplinary approach. Therefore, there is a need, among others, to refer to the sociological and pedagogical understanding of such terms as *profession* and *professionalization* as well as to military sociology, which noticed the existence of dispositional groups considered as a kind of structures in military social systems.

This study is a result of use of the above-mentioned aspects of science to discuss the issue of professionalization of dispositional groups.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2017.19.10>

Olena OTICZ

Искусство как духовная основа воспитания личности в глобализирующемся обществе

Ключевые слова: искусство, духовность, образование, воспитание, личность, общество, глобализация, потенциал, риски, типология, значение.

Keywords: art, spirituality, education, upbringing, personality, society, globalization, potential, risks, typology, means.

Słowa kluczowe: sztuka, duchowość, wykształcenie, wychowanie, osobowość, społeczeństwo, globalizacja, potencjalne, zagrożenia, typologia, znaczenie.

Статья посвящена проблеме использования потенциалов искусства в воспитании личности и развитии её духовности в современном глобализирующемся мире. Эта проблема рассмотрена в аспекте взаимосвязи Человека – Общества – Духовности – Ценностей – Искусства. Раскрыты и охарактеризованы человекотворческий, духовно-творческий, культуротворческий, художественно-творческий, житнетворческий и творчески-развивающий потенциалы искусства.

Введение

Начало третьего тысячелетия ознаменовалось бурной научно-технической революцией, сопровождающейся стремительным развитием нанотехнологий, информатизацией и глобализацией общества. Характерной чертой современного глобализирующегося общества учёные называют стирание границ в различных сферах общественной деятельности, формирование единого европейского и мирового пространства (образовательного, культурного, экономического и др.), активизацию межкультурных связей, расширение демократических свобод, улучшение материального благосостояния и ком-

форта населения, что положительно сказывается на увеличении средней продолжительности жизни человека. Вместе с тем, сегодня все очевиднее становится тот факт, что чем больше укрепляются материальные и информационные основы общества и его институтов, тем тоньше и незащищеннее становится его духовная аура.

В связи с этим, как никогда ранее, становятся актуальной проблема развития духовности личности и поиска эффективных средств укрепления духовных основ её воспитания. Ведь, по мнению автора „Концептуальных основ формирования духовности личности на основе христианских моральных ценностей», академика Ольги Сухомлинской, именно образование и воспитание прямо или опосредованно формируют духовность личности и общества¹.

В связи с этим возникает необходимость выявления взаимосвязи „человек – общество – духовность – ценности – искусство», что и является целью данной статьи.

Духовный контекст общества

Общеизвестно, что человек, рождаясь, приходит в общество, в котором уже достигнут определённый уровень духовности и сформирован определённый духовный контекст воспитания с присущими ему духовными ценностями. Входя в этот контекст и интернализируя его духовные ценности, человек социализируется, воспитывается и, или адаптируется к существующему духовному контексту общества, или стремится изменить его, вырабатывая для этого определённую стратегию и программу действий.

Социолог П. Сорокин² доказал, что для каждого исторического типа общества характерен свой духовный контекст. Он выделил три таких основных контекста:

- высокодуховный, который отвечает обществу идеациональной культуры с присущими ему религиозными ценностями. Примером его можно считать средневековое европейское общество, ценностями которого были Вера, Надежда, Любовь, Софийность, аскеза;
- так сказать, „среднедуховный» контекст, который гармонизирует духовное и чувственное начала и характерен для общества идеальной культуры. Его примеры находим в Античности, ценности которой связываются с эстетическими категориями гармонии, калокагатии, автаркии; мудрости, справедливости, мужества и умеренности (по Сократу);

¹ О.В. Сухомлинська *Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей* // Шлях освіти № 4, 2002. с. 13–18.

² П. Сорокин *Человек. Цивилизация. Общество* /общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: пер. с англ. Москва, 1992. с.22.

- низкодуховный контекст – свойственен обществу чувственной культуры, к которому принадлежит и современное нам информационное, глобализирующееся, общество, главной ценностью которого есть информация. Владение ею обеспечивает конкурентоспособность и лидерство личности через развитие её профессионализма, компетентности, мобильности и адаптивности. Причём, если в классической традиции Просвещения знание коррелировало с силой («Знание – сила» – Ф. Бекон), то в современной постнеклассической традиции знание коррелирует с благосостоянием («Знание – благосостояние»). Это свидетельствует о возрастании прикладной функции науки и превращении нашего общества в общество потребления, в котором духовные ценности вытесняются ценностями витальными.

Особенности духовности глобализирующегося общества

К особенностям духовности общества, вступающего в эпоху глобализации, можно отнести: утверждение свободы и автономности личности, уважение её права на выбор своей жизненной позиции, ценностей (а сегодня даже пола); появление кибер-пространства и виртуальной реальности; завоевание ими всё большего места в жизни человека, возрастание толерантности общества к бездуховности и распространение морального релятивизма.

В глобальном обществе, по мнению философов, формируется новая, трансгуманистическая философия, возникает новая социокультурная реальность и новый процесс духовного производства, который несёт новые вызовы и риски для системы образования. По мнению учёных С. Бондыревой, Г. Безюлевой и Д. Сочивко, это:

- этнориски, приводящие к возникновению межэтнических и межконфессиональных конфликтов на основе роста интолерантных установок при изменении социальных дистанций между различными группами людей (сегодня мы стали свидетелями реализации этих сценариев на примере миграционного кризиса в Европе и борьбы Киевского и Московского патриархатов в Украине);
- коммуникативные риски, к которым относятся риски межпоколенческого общения, взаимодействия культур и субкультур, невозможности полноценного общения представителей разных национальных культур вследствие языковых барьеров и др.; риск деонтологизации знания, т.е. – подмены его информацией, сведения общения к коммуникации и др.;
- адаптационные риски, возникающие при внутренней и внешней дисгармонизации личности со средой в условиях приспособления к своеобразию иного социума, а также к динамично изменяющимся условиям жизни, которая всё больше зависит от информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и требует от личности овладения

ИКТ-компетентностью, которая вместе с иноязычной коммуникативной компетентностью становятся сегодня главными инструментальными компетентностями человека;

- психологические риски, причиной которых становятся стрессогенные воздействия кризисных ситуаций, приводящие к состоянию душевного неблагополучия, болезненным проявлениям, неадекватности отражения действительности и реагирования на неё, неспособности управлять поведением и ставить жизненные цели, поддерживать надлежащий уровень социальной активности, проявлять позицию взрослого и т.д.;
- риски профессиональной адаптации и трудоустройства молодёжи, возникающие в условиях безработицы или неудовлетворённости профессиональных намерений, невозможности быть профессионально востребованным на рынке труда;
- риски педагогической деятельности, наиболее опасными из которых являются профессиональное выгорание и профессиональная деформация³.

Искусство как средство укрепления духовных основ воспитания

Как оградить и защитить систему образования и субъектов образовательного процесса от этих рисков?

Ответ очевиден: необходимо укреплять духовные основы воспитания личности путём актуализации непреходящих и истинных ценностей. Сокровищницей этих ценностей является искусство. Оно обладает человекотворческим, духовно-творческим, культуротворческим, художественно-творческим, житнетворческим и творчески-развивающим потенциалами.

Потенциалы искусства

Человекотворческий потенциал искусства проявляется в том, что вызванные им художественные впечатления, по словам Ф. Достоевского, постепенно накапливаясь, „пробивают сердечную кору, проникают в сердце, в его сущность, и формируют человека»⁴. Наивысший смысл восприятия искусства, по К. Юнгу, состоит в том, чтоб „дать ему сформировать себя, как оно сформировало поэта» (К. Юнг)⁵.

³ С.К. Бондырева, Г.В. Безюлева, Д.В. Сочивко. *Российская молодёжь в рискогенном пространстве современной действительности*. Москва, 2010. с. 261–300.

⁴ Ф.М. Достоевский *О русской литературе*. Москва, 1987. с. 121.

⁵ *Человек и мир человека (Категория „человек” и „мир” в свете научного мировоззрения)* / отв. ред. В.И. Шинкарук. Київ: Наукова думка, 1977. с. 151.

Предлагая человеку высокие идеалы, искусство формирует личностную позицию человека, его направленность и отношение к другим людям. А главное, искусство, по убеждению философа А. Коневой, формирует личность в её индивидуальности, когда художественное восприятие приобретает экзистенциальный характер, когда в опыте общения с художественным произведением рождается экзистенциальное знание⁶.

Духовно-творческий потенциал искусства проявляется в том, что оно преобразует духовную предметность человеческого мира путём целенаправленного создания значимых смысловтворческих форм, которые отображают устремленность человека к высшим ценностям: от материального, биологически заданного – к нематериальному, нетленному, непреходяще ценному; от биологического к социальному и далее – к трансцендентальному; от Природы – к Культуре; от материи – к Духу. В этом, собственно, и состоит сущность духовности.

Культуротворческий потенциал искусства состоит в том, что оно преобразует (окультурирует) формы реального (природного) мира и тем самым выступает наиболее эффективным средством творения культуры. Поэтому в обыденном сознании (и не только в нём) понятие культуры связывается, прежде всего, с искусством.

Художественнотворческий потенциал искусства проявляется в том, что оно является процессом создания художественных образов (в соответствии с видением художника), которые объединяются в целый мир. Мы говорим о мире Дж. Р. Толкиена, где даже существует свой язык и своя география, о мире Дж. Мартина и других писателей и художников, которые творят свою собственную реальность. Следует отметить, что явление титанизма в эпоху Возрождения тоже непосредственно связано с этим художественнотворческим потенциалом искусства и художника – демиурга, которого Л. да Винчи называл внуком Бога.

Жизнетворческий потенциал искусства состоит в том, что оно даёт человеку понимание собственной жизни как творчества, собственного авторского проекта. В искусстве человек приобретает стойкие жизненные основы и стимулы, которые побуждают его к творению своего жизненного сценария и самого себя.

Воплощенные в художественных произведениях идеи наполняют жизнь человека и его поступки смыслом, выступают движущими силами, образцами для подражания, превращаясь в лично значимую цель жизни и деятельности человека – его идеал, который, имея нормативный характер, в значительной мере определяет стиль его жизни и личные приоритеты, характер его поведения и деятельности.

⁶ А.В. Конева *Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры)*: автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. с. 21.

Искусство выступает основой формирования у личности прежде всего, эстетического идеала, социальная функция которого состоит в отображении стремления человека к прекрасному. Будучи формой осознания несовершенства личности и общества, эстетический идеал вдохновляет и побуждает людей к изменению себя и общества, задаёт цель личностного совершенствования и общественного развития, регулирует отношения между людьми⁷.

Способность искусства выступать ориентиром жизнетворчества человека обуславливается, по мнению И. Бродского, его крайней субъективностью, предубеждённостью и по сути, идиосинкразией, которые помогают ему избежать клише. Переноса сопротивляемость клише на различные жизненные ситуации человека, искусство расширяет его духовные горизонты, открывает перед ним бесконечное множество возможностей творения своей собственной жизни, предоставляя внутреннюю свободу и жизненные критерии, которые, по словам поэта, не делают человека более счастливым, но помогают ему распознать оригинал и подделку, истинную и неистинную интонации, и тем самым сохранить и расширить границы своей индивидуальности⁸.

Подобную мысль высказывал и Б. Люссато, который говорил, что человек, который читает Платона, становится более требовательным к логике; человек, который посещает концерты и выставки, становится более требовательным к эстетике, человек высокого культурного уровня становится требовательней к качеству, он не выдерживает серости и фальши.

Эстетика наиболее тесно связана с этикой и духовностью. Поэтому чем выше эстетические требования, тем нетерпимей человек относится к расизму, тоталитаризму, насилию. Эстетическая же безграмотность и неразвитость обуславливают, по убеждению академика И. Зязюна, духовную, эмоционально-чувственную черствость и моральную глухоту. Поэтому, как настоятельно подчёркивает учёный-философ, „и в самые тяжёлые времена, при самых ограниченных ресурсах не стоит экономить на культуре, образовании, т.к. именно они оберегают общества и цивилизации от катастрофы дикарства»⁹.

Творчески-развивающий потенциал искусства состоит в том, что оно, представляя собой художественное творчество, фактически является процессом логического развития идей и осмысления образов, который превращает элементы реальности во что-то новое (Е. Торренс, Д. Нуренберг) и в этом смысле становится „механизмом развития, взаимодействием, которое ведет к развитию» (Я. Пономарёв)¹⁰.

⁷ *Идеал* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. Москва, 1982. с. 99.

⁸ Е.Г. Тарасевич, *Всемирная энциклопедия: Философия* / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Москва. 2001. с. 137.

⁹ І.А. Зязюн, Г.М. Сагач, *Краса педагогічної дії: навч. посібник* Київ, 1997. с. 25–26.

¹⁰ Я.А. Пономарёв, *Психология творчества*. Москва, 1976. с. 280.

Искусство не только развивает специальные художественные способности человека, но и влияет на когнитивные и, особенно, на эмоциональные процессы его психики, актуализирует его опыт.

Художественной творчество любимо и доступно не только избранным. Оно приносит эстетическое наслаждение каждому, кто им занимается. И поэтому его ценность, по мнению Г. Ващенко, состоит в том, что взаимодействие человека искусством, даже при отсутствии значительных способностей к художественной деятельности, значительно влияет на развитие его личностных качеств и выступает источником морального удовлетворения и чистых радостей¹¹.

Выводы

Таким образом, искусство как процесс и результат художественного творчества, личностная форма отражения человеком окружающего мира, в которой с наибольшей полнотой отражается его индивидуальность, владеет неистощимыми потенциалами. Они в совокупности создают те духовные основы воспитания, что могут сохранить и развивать духовность личности и духовный контекст самого воспитания в сложную, динамичную и противоречивую эпоху глобализации.

Bibliografia

- Бондырева С. К., Безюлева Г. В., Сочивко Д. В. *Российская молодёжь в рискованном пространстве современной действительности*, Москва, 2010. с. 261–300.
- Достоевский Ф. М. *О русской литературе*, Москва, 1987.
- Зязюн І. А., Сагач Г. М. *Краса педагогічної дії: навч. посібник*, Київ, 1997.
- Идеал* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. Москва, 1982.
- Конеева А. В. *Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04*. СПбГУ, 1996.
- Пономарёв Я. А. *Психология творчества*, Москва, 1976.
- Сорокин П. *Человек. Цивилизация. Общество /общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов*, Москва, 1992.
- Суходиминська О. В. *Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей* // Шлях освіти № 4, 2002.

¹¹ Г. Ващенко, *Виховний ідеал: підручник*. Брюссель: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді, 1976.

Тарасевич Е. Г. // *Всемирная энциклопедия: Философия*, Москва, 2001.
Человек и мир человека (*Категория „человек” и „мир” в свете научного мировоззрения*) / отв. ред. В.И. Шинкарук. Київ, 1977.

Streszczenie

Sztuka jako środek wychowania duchowości osobowości w zglobalizowanym społeczeństwie

Artykuł poświęcony jest problemowi wykorzystania potencjału sztuki w edukacji jednostki i rozwoju jej duchowości we współczesnym globalizującym się świecie. Problem ten jest rozważany w aspekcie relacji między ludzkością, społeczeństwem, duchowością, wartością i sztuką. Ujawniono i scharakteryzowano ludzką twórczość, twórczość duchową, kreatywną i artystyczną.

Summary

The art as means of upbringing of personality spirituality in globalized society

The article is about the actual problem of modern pedagogical science that is development of spirituality of individual and finding an effective ways of strengthening spiritual foundations of its education. This problem is considered in the article in context unity of People – Society – Spirituality – Values – Art. Characterized man-creative, spiritual and creative, cultural and creative, artistic and creative, a vital creative and creatively developing the potentials of art that transform it into one of the most powerful means of upbringing spirituality of the individual in a globalized society.

Human potential of art is manifested in the fact that it forms a personality in its individuality, generating its existential knowledge in the experience of communicating with an artistic work. The spiritually-creative potential of the art appears in the fact that transforms the spiritual objectivity of the human world through the purposeful creation of meaningful forms of meaning that reflect man's aspiration to higher values. Culture-creative potential of art is that it transfigures (provided culturalization) forms of the real world (of natural) and thereby acts as the most effective means of cultural creation. The artistic-creative potential of art evident in the fact that it is a creation process of artistic images in accordance with the vision of the painter, which are combined in a whole world. Life-creative potential of art lies in the fact that it gives a person an understanding of his own life like creativity, the personal project with copyright. In art, a person acquires persistent life foundations and incentives that motivate him to the creation of his own life scenario and himself. Art is the basis of formation primarily of the aesthetic ideal of the individual, a social function is the mapping of human desire for beauty. Creatively-developing potential of art lies in the fact that is presenting an artistic expression, actually is the logical development of ideas and comprehension of forms, which transforms elements of reality into something new and in this case is the development mechanism, the interaction, that leads to the development.

Halina MARCZENKO

Театральная педагогика – средство повышения уровня педагогического мастерства

Ключевые слова: театральна педагогіка, професіоналізм, педагогічні навички, орієнтація особистості гуманістичного вчителя, педагогічні навички, педагогічна техніка, акторські навички, мова вчителя, міміка, пантоміма, соціальна активність, педагогічна творчість.

Key words: theater pedagogy, professionalism, pedagogical skill, humanistic orientation of the teacher's personality, pedagogical abilities, pedagogical technique, acting skills, teacher's speech, facial expressions, pantomime, social activity, pedagogical creativity.

Słowa kluczowe: pedagogika teatralna, profesjonalizm, umiejętności pedagogiczne, humanistyczna orientacja osobowości nauczyciela, zdolności pedagogiczne, technika pedagogiczna, umiejętności aktorskie, mowa nauczyciela, mimika, pantomima, aktywność społeczna, kreatywność pedagogiczna.

Вопрос о том, каким должен быть педагог, постоянно находится в центре внимания философов, педагогов, ученых, общественных и политических деятелей. Такой непреходящий интерес обусловлен той высокой социальной миссией, которую выполнял и выполняет учитель. Без преувеличения можно говорить о том, что будущее человека, цивилизации, нашей планеты и Вселенной находится в руках педагога, который должен обладать разнообразным спектром знаний, умений, компетенций для того, чтобы иметь возможность и право учить и воспитывать. Педагог должен быть личностью и профессионалом.

«Педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога имеет дело с развитием личности»¹. Именно поэтому овладение педагогическим мастерством является таким важным в деятельности педагога, поскольку именно от него зависит, каким человеком, личностью, гражданином вырастет ребенок.

¹ Поршнов М.Л. Труд руководителя школы / М.Л. Поршнов. – М. : Просвещение, 1984. – 229 с. – С. 55.

Педагогическая наука и практика вооружают педагога разнообразными средствами овладения и повышения уровня педагогического мастерства, среди которых особое место занимает театральная педагогика. Искусство вообще в силу своей синтетической игровой природы является мощным средством воздействия на эмоциональную сферу человека, что и делает его весомым средством воспитания.

Опыт показывает, что учителю часто недостаточно только профессиональных знаний. Даже педагог, в совершенстве знающий свой предмет, умело использующий методические приемы, не всегда является авторитетом для своих учеников. Это происходит потому, что учитель недостаточно владеет и использует свои речевые возможности, ведет себя скованно и выглядит неуверенно, не умеет найти средства для установки контакта с аудиторией. Скованность в своих действиях, неуверенность в целесообразности используемых приемов общения, слабое владение педагогической техникой – все это не дает педагогу возможности работать эффективно.

Это отмечают и ученые: Ю. Азаров, Ш. Амонашвили, Б. Ананьев, М. Андрюхин, В. Бенин, П. Блонский, В. Бочарова, Б. Величковский, Н. Гейжан, Э. Зеер, И. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Караковский, А. Кунц, А. Леонтьев, А. Макаренко, И. Пехлецкий, О. Самойлова, В. Сластенин, Н. Царева, В. Шевчук, А. Щепотин, Н. Щуркова.

По нашему мнению, решению этих проблем может способствовать театральная педагогика, которую следует рассматривать в контексте педагогической деятельности. Мы считаем, что изучение театральной педагогики, основ актерского мастерства должно быть неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. При этом полученные знания и умения помогут ему существенно трансформировать обычный школьный урок, его технологическую (процессуальную) сторону и обеспечить активную познавательную позицию каждого ученика. Именно поэтому педагогу необходимо знание сущности актерского мастерства, техники перевоплощения. Актер не сможет сыграть роль, если он не занял позицию своего героя, не понял и не вжился в его образ. Проблему использования театральной педагогики в образовательной деятельности рассматривали в своих исследованиях такие ученые-педагоги, как: И. Авершин, В. Дьяченко, И. Зязюн, М. Поршнов, А. Самойлова, Н. Щуркова, театральный теоретик Г. Кристи. Указанные ученые также занимались разработкой научно-методических основ введения театральной педагогики в процесс обучения и методики развития педагогической техники у студентов педагогических вузов (Э. Зеер, И. Зязюн, А. Леонтьев, Б. Лозовский, А. Макаренко, и др.). Особая роль в разработке основ театральной педагогики принадлежит учению К. Станиславского. Имеющиеся в современной педагогике научные труды дают основания говорить о значимости использования театральной педагогики как одного из важных средств повышения уровня профессионального мастерства учителя.

Выдающийся педагог А. Макаренко в статье „Некоторые выводы из моего педагогического опыта» писал: „Я не говорил, что у меня нет мастерства. Я говорил, что у меня нет таланта, а мастерства я добился. Мастерство это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог ... И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора»². А сущность педагогического мастерства А. Макаренко определял как „истинное знание воспитательного процесса ...»³.

И. Зязюн утверждает, что сущность мастерства – в личности учителя, в его позиции, способности „проявлять творческую инициативу на основании реализации собственной системы ценностей»⁴. Мастерство – это проявление высшей формы активности личности учителя в профессиональной деятельности, активности, основанной на гуманизме, и раскрывается в правильном использовании методов и средств педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации обучения и воспитания.

Профессиональное мастерство представляет собой совокупность теоретических знаний и практического опыта, полученного в результате длительной профессиональной деятельности. Таким образом, проблемы формирования основ профессионального мастерства преподавателя необходимо связывать, с одной стороны, с освоением теоретических знаний, а с другой – с овладением методами и приемами, умениями и навыками профессиональной деятельности. „Синтез теоретических, профессиональных знаний, практических умений и навыков в совокупности со способностями и качествами личности является базовой основой профессионального мастерства специалиста, необходимой для успешного решения разноплановых профессиональных задач», – считают И. Белецкая и Т. Гамина⁵. Мастерство учителя следует рассматривать как высокий уровень педагогической деятельности, проявление творческой активности личности педагога. И. Зязюн предлагает следующее определение этой педагогической категории: „Педагогическое мастерство – это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокого уровня самоорганизацию профессиональной деятельности на рефлексивной основе»⁶.

² Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 230–248. – С. 244.

³ там же С.234.

⁴ Зязюн І.А. Из книги „Педагогіка добра: ідеали і реалії» / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 21–30. – С. 29.

⁵ Белецька І.В., Гаміна Т.С. Педагогічна майстерність в управлінні та організації культурно-дозвілєвої діяльності / І.В. Белецька, Т.С. Гаміна // Освіта Донбасу. – 2007. – № 4. – С. 64–69. – С. 64.

⁶ Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [2-е вид.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с. – С. 30.

«Особенностью педагогической деятельности является то, что она проводится постоянно, изо дня в день, результаты ее проявляются не сразу. Инженер-конструктор, архитектор, писатель, композитор, художник, рабочий любой специальности видят цель своей деятельности материализованной и могут соотносить свой замысел с результатом. Учитель всегда видит только частичные итоги своей деятельности, и воплощены они в системе знаний, умений, навыков ученика, в его привычках, поступках, оценка которых всегда очень относительная», что и обуславливает ее своеобразие, по мнению А. Макаренко⁷.

На основе синтеза различных определений и подходов к пониманию сущности педагогического мастерства, исследователи выделяют основные особенности педагогического мастерства:

- 1) педагогическое мастерство – это система, способная к самоорганизации, системообразующим фактором которой является гуманистическая направленность личности педагога;
- 2) базой профессионального мастерства является профессиональная компетентность, которая составляет основу профессионализма в деятельности;
- 3) педагогические способности обеспечивают скорость самосовершенствования;
- 4) техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет выявить внутренний потенциал учителя.

В контексте театральной педагогики особый интерес представляют педагогическая техника и способности, поскольку именно через них осуществляется связь педагогической деятельности с актерским искусством. Огромное значение педагогической техники в овладении педагогическим мастерством подчеркивал А. Макаренко, известный педагог-мастер.

В статье „О моем опыте» он пишет: „Педагогическое мастерство – совсем не простое дело ... Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта ..., можно и нужно развивать зрение ... Это необходимо для воспитателя. Надо уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть описано в спецкурсе ... Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении собственным лицом ... Педагог не может не играть ... Ученику иногда надо продемонстрировать муки души, а для этого надо уметь играть ... Я стал настоящим мастером только тогда, когда учился говорить „иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что

⁷ Педагогічна майстерність: Хрестоматія / [І.А. Зязюн, Н.Г. Базидевич, Т.Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с. – С. 30.

нужно. А у воспитателя мастерство проявляется на каждом шагу ..., надо уметь управлять своим настроением»⁸. „Надо уметь сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться»⁹. „Движения – это не такой пустяк. Уметь ходить, уметь стоять, говорить, уметь быть вежливым – это не пустое ... Умение встать – тоже много значит»¹⁰. И далее: „Я на внешность обращал первейшее внимание. Внешность имеет большое значение в жизни человека ... Я требовал не только аккуратности, но изысканности, чтобы они могли ходить, стоять, говорить. Они были очень приветливыми, вежливыми джентльменами. И это совсем необходимо»¹¹.

А. Макаренко определил компоненты педагогической техники: „... это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. И есть еще много таких признаков мастерства, прямых привычек, средств, которые каждый педагог, каждый воспитатель должен знать»¹².

Педагогическая техника – это форма организации поведения учителя. Знание, направленность и способность без умений, без владения способами действий не является гарантией высоких результатов.

„Педагогическая техника – это умение использовать психофизический аппарат как инструмент воспитательного воздействия, это приемы владения собой (своим организмом, настроением, речью, вниманием и воображением) и приемы воздействия на других (вербальными и невербальными средствами)»¹³. Иными словами, именно педагогическая техника включает в себя элементы актерского мастерства.

Способности к педагогической деятельности зависят от особенностей протекания психических процессов, способствующих успешной педагогической деятельности. Как мы уже отмечали, скорость получения мастерства не зависит только от профессиональных знаний. Действительно, студенту, который хорошо учится в педагогическом учебном заведении, не всегда легко во время педагогической практики в школе. Существуют индивидуальные предпосылки успешной деятельности и профессионального роста – способ-

⁸ Макаренко А.С. О моем опыте / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 248–267. – С. 262.

⁹ Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 230–248. – С. 242.

¹⁰ Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 316–321. – С. 318.

¹¹ Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 343–364. – С. 356.

¹² Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 230–248. – С. 234.

¹³ Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [2-е вид.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с. – С. 30.

ности. Анализ педагогических способностей осуществлен во многих фундаментальных исследованиях Ф. Гоноболина, И. Зязюна, Е. Игнатьева, В. Крутецкого, Н. Кузьминой, Л. Уманского, П. Якобсона и др. Каждая научная школа видела и обосновывала спектр педагогических способностей, исходя из своих оснований. Их сравнение не является целью нашей статьи, мы обратимся к подобному анализу позднее, следуя логике нашего исследования.

Достаточно доступной, на наш взгляд, является классификация педагогических способностей, предложенная И. Зязюном¹⁴. Он выделяет шесть ведущих способностей к педагогической деятельности: коммуникативность, перцептивные способности, динамизм личности, эмоциональная стабильность, оптимистическое прогнозирование, креативность. Последнее особенно важно, поскольку нельзя согласиться с позицией Т. Сидоренко¹⁵, утверждающей, что педагогическое мастерство – это деятельность учителя на уровне известных образцов и эталонов, изложенных в методических разработках и рекомендациях. Креативность (творческие способности) – это способность к творчеству, способность генерировать необычные идеи, отходить от традиционных схем, быстро решать проблемные ситуации, находить нестандартные решения, выходить за пределы известного, создавая новую реальность для себя и окружающих.

В этом и заключается креативность учителя, в которой, в свою очередь, находит выражение его актерское мастерство как элемент театральной педагогики..

Необходимо отметить, что опыт педагогической деятельности показывает, что учителю недостаточно знаний своего учебного предмета и методики учебно-воспитательной работы.

„Для успешного функционирования в высокотехнологичном обществе необходимы постоянное пополнение багажа знаний, умений, навыков», – считает В. Авершин¹⁶. Учитель должен постоянно пополнять свои знания и самосовершенствоваться для более высокой эффективности образовательной деятельности. „Главной целью творчества педагога в воспитательной работе является творческое развитие его учеников. С помощью педагога ученик не столько получает новые знания, сколько выстраивает образ себя, свой образ мира, вырастает свободным и нравственным»¹⁷. Такой подход к пониманию роли педагога в становлении развивающейся личности обуславливает необходимость специальной подготовки учителя и студента

¹⁴ Там же С.

¹⁵ Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–57.

¹⁶ Авершин В.И. Пути повышения учительского мастерства в современных условиях / В. И. Авершин // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 66–69. – С. 67.

¹⁷ Лазарева Л. Система стимулирования творчества воспитателя / Л.Лазарева // Воспитание школьников. – 2000. – № 6. – С. 4–8. – С. 4.

педагогического вуза. Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что часто образовательный процесс, педагогическую деятельность отождествляют с театром одного актера. В частности, это мнение отстаивает И. Зязюн. Разделяя его мнение, проанализируем, в чем схожесть театрального и педагогического искусства:

- 1) как учитель, так и актер – носители высокого духовного предназначения, им присуща нравственность поведения и постоянное совершенствование своего мастерства;
- 2) актера и учителя одновременно можно считать создателем, материалом и инструментом. Они сами создатели, творцы, и привлекают к сотворчеству других: в первом случае зрителей, во втором – обучающихся. В этом им помогают голос, внешность, пластика и мимика;
- 3) процесс деятельности происходит перед аудиторией и в коллективе;
- 4) можно найти общие для актера и учителя профессиональные термины: сценарий (пьесы и урока), кульминация, развязка, экспозиция и т.п.;
- 5) у театральной педагогики учитель может позаимствовать разнообразные упражнения для развития умения владеть своим телом и голосом, психикой и эмоциональным состоянием; такие упражнения могут научить влиять на аудиторию, удерживать ее внимание;
- 6) и педагог, и актер должны знать аудиторию, перед которой они работают. Они должны понимать, на кого ориентироваться, знать человеческую психику и реакции в зависимости от возраста, пола и т.п.

Мастерство педагога и актера включает в себя три составляющие: теорию, технику и методы работы. Надо заметить, что, если теорию можно быстро изучить и запомнить, то техникой и методами овладеть гораздо труднее. Поэтому постоянные напряженные тренировки необходимы для подготовки учителя и актера. Этими тренировками можно довести технику до уровня подсознательного выполнения действий. Поэтому очень важно приучить студента, будущего педагога, к постоянной работе над собой, воспитать у него потребность в постоянном самосовершенствовании.

Не теряют своей актуальности слова А. Макаренко о том, что „Педагогическое мастерство может быть доведено до большой степени совершенства почти до степени техники. В это я верю и всей своей жизнью искал доказательств этой веры ... Надо, чтобы педагогика овладела средствами влияния, которые были бы настолько универсальные и мощные, что, когда наш воспитанник встретит плохие влияния, даже самые сильные, они бы нивелировались и ликвидировались вашим воспитательным влиянием»¹⁸.

А. Макаренко считал, что учебные заведения, где ведется подготовка педагогов, должны решительно перестроить свои программы. Они должны да-

¹⁸ Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 287–313. – С 313.

вать хорошо подготовленных, грамотных педагогов-техников, нести ответственность за формирование у них педагогического мастерства. Эти слова выдающегося педагога звучат сегодня как руководство к действию. Результаты работы А. Макаренко придают этим словам весомости и значимости.

Исходя из выше изложенного, мы видим, что для педагога важно осознать не только педагогические принципы, но и принципы театрального действия, его законы. В этом и будущем учителю, и квалифицированному специалисту может помочь система К. Станиславского. Эта система касается не только актерского творчества, это „важное средство повышения коэффициента полезного действия в творческой деятельности»¹⁹. К. Станиславский называет наблюдательность, впечатлительность, аффективную память, темперамент, фантазию, воображение, внутренние и внешние влияния, перевоплощение, вкус, ум, чувство ритма и темпа, музыкальность, искренность, изобретательность, сценичность главными способностями актера. А также подчеркивает важность хорошего голоса, выразительных глаз и лица, мимики, пластики и владения телом²⁰. Бесспорно, последние необходимы и педагогу, потому что если хотя бы одной из них не будет, педагогическое воздействие будет ослабленным.

Согласно системе подготовки актера по К. Станиславскому, существует пять принципов актерского мастерства: принцип жизненной правды, сверхзадача, принцип действия, принцип органичности творчества, воплощения в образ²¹. Считаем необходимым остановиться на этих принципах в контексте педагогики.

Принцип жизненной правды коррелирует с педагогическим принципом связи обучения и воспитания с жизнью, так как образование и есть средство подготовки личности ребенка, студента к „взрослой» профессиональной жизни. Реализация этого принципа предусматривает знакомство личности с реалиями современности, с правдивой историей, что позволит ей прогнозировать реализуемое будущее, а не заниматься „маниловщиной».

Каждый учитель выполняет свою великую миссию – сверхзадачу, которая заключается в создании условий для реализации внутренних потребностей и способностей личности, ее самореализации в основных сферах жизнедеятельности, в развитии стремления прожить жизнь, достойную Человека.

Искусство актера связывается со сценическим действием. Действие – это волевой акт человеческого поведения, единство физического и психического, а именно таковыми выступают и действия педагога. Ему нужно и важно помнить, что безрезультатного педагогического действия не бывает, и если

¹⁹ Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [2-е вид.]. – К.: Вища школа. – 2004. – 422 с. – С. 93.

²⁰ Там же С. 95.

²¹ Станиславский К.С. Собрание сочинений в 9-ти т. Работа актёра над собой. – М. : Искусство, 1990. – Т.3. – 1990. – 508с. – С.360.

на действие педагога не последовало немедленной реакции ученика, это не значит, что результата нет. Он просто отсрочен во времени, но он обязательно есть и со временем даст о себе знать. А вот с каким знаком, с плюсом или минусом, будет этот результат, зависит исключительно от мастерства педагога.

С принципом действия тесно связан принцип органичности, который требует в процессе творчества следовать законам самой природы. И актер, и учитель должен видеть, слушать, мыслить и искренне переживать. Еще больше, чем театральная публика, дети ощущают фальшь, неправду, неискренность. Вот только результаты этой неискренности будут разные. Взрослая публика просто отвергнет игру актера и его самого. Неискренность же педагога имеет более серьезные последствия и для него самого, и для его воспитанников в нравственном, аксиологическом отношении.

Воплощение педагога в образ осуществляется только во внутреннем плане, а не с помощью грима или костюма как у актера. Педагог перевоплощается в ученика, ставит себя на место ребенка, пытается понять то, что переживает ребенок, предвидеть его реакцию на действия учителя. Это помогает педагогу лучше понимать ребенка, учитывать его психологические состояния, находить пути и способы взаимопонимания, поддержки и помощи. То есть это внутреннее перевоплощение реализуется во внешнем плане взаимодействия с воспитанником.

Кроме того, артистизму учителя способствуют эрудиция, обаяние, самобытность, импровизация и стиль. Эти элементы в педагогическом мастерстве выделяет педагог О. Самойлова²², и они очень важны для достижения высокого уровня мастерства. Учитель открывает для детей мир. И эту миссию (роль) он сможет выполнить только в том случае, если будет высокообразованным, эрудированным человеком, который постоянно интересуется наукой, искусством и современной ему действительностью. Очарование и привлекательность учителя дают возможность „захватывать» внимание, чувства, ум, воображение, волю другого человека. Это поможет учителю вести за собой своих учеников, побуждать их к самообразованию и самовоспитанию. В основе обаяния лежит искренность, учитель должен жить своими учениками.

Общение с детьми – это творчество. Учитель заранее определяет замысел урока, но реальная встреча с учениками почти разрушает прогнозы учителя. Учитель-артист всегда импровизатор. Импровизация – это значимый показатель мастерства учителя. Искренний учитель-актер совершает четкие поступки, одинаково внимателен ко всем людям, в нем нет фальши и лицемерия. Такой учитель обладает выдержкой, терпением, душевной собранностью, его речь четкая и лаконичная, понятная, уверенная и убедительная.

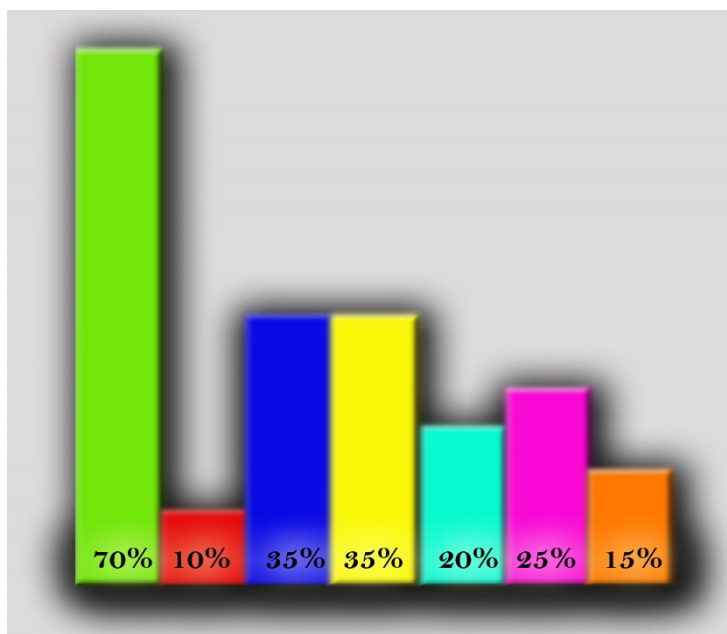
²² Самойлова Е. Стильность и артистизм учителя / Е. Самойлова // Відкритий урок. – 2005. – № 7–8. – С. 98–100. – С. 98.

Система работы новатора А. Макаренко является примером становления педагога-мастера. В ее основе лежит гуманизм. В письме к М. Горькому (22.11.29) А.С. Макаренко писал: „Не может быть воспитания, если не сделано центральную установку на ценность человека» (гуманистическая направленность личности учителя). Необходимые качества педагога-мастера, по убеждению А. Макаренко, – это: гуманизм, любовь и требовательность к детям, политическая зрелость, социальная активность; педагогический авторитет, основанный на широкой эрудиции и моральной чистоте личности; педагогический такт; деловитость, твердость воли; владение технологией воспитательного воздействия; коммуникативные, организаторские способности; способность к педагогическому творчеству; постоянный поиск оптимальных путей решения воспитательных проблем; педагогическая устойчивость; умение отстаивать свое право на творчество; ответственность за дело воспитания. „Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым, вести себя так, чтобы каждое движение его воспитывало»²³.

Манеры учителя, любого выступающего, чтеца, ведущего, его одежда, прическа, поза, мимика, жест – ничто не выпадает из поля зрения слушателей и зрителей, а особенно таких, как дети. Как и актер, учитель должен следить за своим самочувствием, создавать в аудитории нужное настроение, не взирая на любые неблагоприятные обстоятельства в процессе общения, вырабатывать собственный стиль общения; владеть яркой, образной, педагогически целесообразной и выразительной речью; энергичной и выразительной мимикой; адекватной, пластичной, эмоциональной жестикой. Всем этим качествам нужно учить студентов педагогических вузов. Поэтому мы провели исследование с целью выяснить отношение будущих педагогов к элементам актерского мастерства в деятельности учителя, и что, на взгляд студентов, в нем является главным. 100% респондентов считают, что учитель должен владеть основами актерского искусства. Выясняя, какими актерскими умениями должен обладать педагог, мы получили следующие ответы: 70% респондентов считают, что педагог должен иметь высокий уровень развития коммуникативных умений, 35% – придают важное значение мимике учителя, а 20% – жестам; значительное количество студентов (35%) ответили, что учитель должен уметь скрывать свои чувства и перевоплощаться.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что педагогическое мастерство – это комплекс качеств личности, который обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам личности относятся: гуманистическая направленность деятельности преподавателя, которая позволяет соотносить с требованиями

²³ Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 123–203. – С.172.



70% – правильная речь
 10% – умение заинтересовать
 35% – умение скрывать чувства и перевоплощаться
 35% – использование мимики
 20% – владение пантомимикой
 25% – свободно чувствовать себя перед аудиторией
 15% – не бояться аудитории

общества построить учебно-воспитательный процесс; его профессиональные знания, обеспечивающие ему глубину и осмысленность действий; педагогические способности, обуславливающие скорость совершенствования профессионально-педагогического мастерства; педагогическая техника, которая опирается на знания и способности, и позволяет все средства воздействия связать с главной целью, тем самым гармонизируя структуру педагогической деятельности. Педагогическое мастерство является умелым сочетанием в себе науки и искусства, ум в нем неразрывно связан с волей и чувствами. Педагогу, который овладел тайнами театрального мастерства, будет легче найти общий язык с учениками и приближаться вместе с ними к образовательной цели. Опыт театральной педагогики и система К. Станиславского могут помочь будущему учителю овладеть тонкостями педагогического искусства, профессионально-педагогического мастерства. Для решения данной проблемы в учебный план обучающихся направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование были включены такие предметы как „Основы педагогического мастерства», „Основы актерского мастерства», „Ритмика и основы хореографии», „Риторика».

Bibliografia

- Авершин В. И. Пути повышения учительского мастерства в современных условиях / В. И. Авершин // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 66–69.
- Белецька І. В., Гаміна Т. С. Педагогічна майстерність в управлінні та організації культурно-дозвілєвої діяльності / І. В. Белецька, Т. С. Гаміна // Освіта Донбасу. – 2007. – № 4. – С. 64–69.
- Зязюн І. А. Из книги „Педагогіка добра: ідеали і реалії» / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 21–30.
- Лазарева Л. Система стимулювання творчості вихователя / Л. Лазарева // Воспитание школьников. – 2000. – № 6. – С. 4–8.
- Макаренко А. С. Воля, мужество, целеустремленность / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 316–321.
- Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 287–313.
- Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 343–364.
- Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 230–248.
- Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 248–267. – С. 262
- Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 123–203.
- Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид.]. – К.: Вища школа. – 2004. – 422 с.
- Педагогічна майстерність: Хрестоматія / [І. А. Зязюн, Н. Г. Базидевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа. – 2006. – 606 с.
- Поршнов М. Л. Труд руководителя школы / М. Л. Поршнов. – М.: Просвещение, 1984. – 229 с. – С. 55.
- Самойлова Е. Стильность и артистизм учителя / Е. Самойлова // Відкритий урок. – 2005. – № 7–8. – С. 98–100.
- Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–57.
- Станиславский К. С. Собрание сочинений в 9-ти т. Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 1990. – Т. 3. – 1990. – 508с.

Streszczenie

Pedagogika teatralna jako narzędzie podnoszenia poziomu umiejętności pedagogicznych

Aby móc wypełniać misję społeczną, którą społeczeństwo i państwo powierzają wychowawcy, musi być on profesjonalistą. Profesjonalizm, zdaniem nauczycieli-mistrzów, jest czymś, co można i należy przeanalizować. Jednym ze sposobów nabywania profesjonalnych umiejętności pedagogicznych jest pedagogika teatralna, w szczególności aktorstwo. Analiza porównawcza na poziomie zasad pokazuje, że zasady pedagogiki teatralnej sformułowane w systemie Stanisławskiego są w pełni zgodne z zasadami działalności pedagogicznej. Mogą służyć jako podstawa do zintegrowania środków i metod pedagogiki teatralnej z profesjonalnym szkoleniem nauczycieli.

Summary

Theater pedagogy as a means of increasing the level of pedagogical skills

In order to be able to fulfill high social mission that the society and the state entrust to the educator, he needs to be a person and a professional. Professionalism, according to the teachers-masters, is something that can and should be studied. One of the means of acquiring professional pedagogical skills is theater pedagogy, in particular acting. Comparative analysis at the level of principles shows that the principles of theatrical pedagogy formulated in the Stanislavsky system are in full agreement with the principles of pedagogical activity. They can serve as a basis for integrating the means and methods of theatrical pedagogy into the professional training of teachers.

In addition, it is necessary to develop such qualities of a teacher as humanism, love and ex-actingness to children, social activity; pedagogical authority based on a broad erudition and moral purity of personality; pedagogical tact; efficiency; tenacity; possession of educational technology; communicative, organizational skills; ability to pedagogical creativity; constant search for optimal ways of solving educational problems; pedagogical sustainability; ability to defend their right to work; responsibility for the cause of upbringing. The theatrical pedagogy can significantly help the formation of these qualities. Teacher's artistry is promoted by erudition, charm, originality, improvisation and style. A special role in the professional training of the teacher is played by communicative competence and the speech of the teacher. To solve this problem, subjects such as "Fundamentals of Pedagogical Excellence", "Foundations of Acting Mastery", "Rhythmics and the Basics of Choreography", „Rhetoric” were included in the educational curriculum of the students training courses.

Key words: theater pedagogy, professionalism, pedagogical skill, humanistic orientation of the teacher's personality, pedagogical abilities, pedagogical technique, acting skills, teacher's speech, facial expressions, pantomime, social activity, pedagogical creativity.

Walentyna SAJUK

Роль освітніх консультаційних організацій у розвитку освіти України

Ключові слова: консультування, педагогічне консультування, консультаційні організації, консультаційні послуги, діяльність, розвиток освіти.

Key words: counseling, pedagogical counseling, counseling services, counseling services, activities, education development.

Słowa kluczowe: doradztwo, poradnictwo pedagogiczne, organizacje doradcze, usługi doradcze, działania, rozwój edukacji.

Реформи в галузі освіти України, упровадження інноваційних технологій і засобів навчання, інтеграція до європейського і світового освітніх просторів, спричинили попит на таку професійну діяльність як консультування. Сьогодні, за словами британського психолога М. Герберта, консультантів можна зустріти всюди: і в школах, і на підприємствах, і в соціальних службах.¹ Зростання потреб педагогічних працівників, керівників навчальних закладів, батьків, студентів і різних релевантних груп населення в одержанні професійних консультаційних послуг із питань освіти зумовили формування в Україні специфічного науково-практичного напрямку діяльності, який можна визначити як педагогічне консультування (дорадництво).

М. Певзнер і О. Зайченко педагогічне консультування розглядають як область педагогічного знання, межа якого окреслюється супроводом дитини у навчальному процесі і допомоги їй у розв'язанні проблем, пов'язаних із навчально-пізнавальною діяльністю і особистісним розвитком загалом; наданням консультаційних послуг різним суб'єктам соціуму, які беруть участь в освітній діяльності (батьки учнів, різні групи населення, споживачі освітніх послуг); науково-методичним супроводом професійної діяль-

¹ M. Herbert Psychology for Social Workers. London, 1988.

ності педагогічного персоналу, в тому числі консультування з проблем розвитку школи².

Ми розглядаємо педагогічне дорадництво (дорадник – той, хто дає поради, радить що небудь; назва службовця-консультанта) – як організовану і цілеспрямовану діяльність професійних консультантів у галузі освіти із надання консультаційних послуг і науково-методичного супроводження суб'єктів освітнього процесу, інформаційної підтримки, допомоги, виявлення й аналізу професійних проблем педагогічних працівників, напрацювання рекомендацій для їх розв'язання, а також сприяння реалізації цих рекомендацій. Зважаючи на об'єктивну потребу у зростанні кількості споживачів на консультаційні послуги в галузі освіти та відсутність достатньої інформації про освітні консультаційні організації, постала проблема у визначенні їх ролі для розвитку освіти нашої держави.

Істотний внесок у розроблення певних аспектів педагогічного консультування та розвитку консультаційних організацій у галузі освіти зробили В. Алешнікова³, М. Безкровний⁴, Н. Бугай⁵, В. Гуменюк й І. Наумчук⁶, О.Зайченко і М.Певзнер⁷, В.Саюк⁸.

Однак розкриття впливу освітніх консультаційних організацій на розвиток освіти України, ще не було предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначення сутності діяльності освітніх консультаційних організацій та їх впливу на розвиток освіти України.

Результати дослідження

Система освіти значною мірою визначає соціально-економічний, культурний та духовний розвиток будь якої держави та є однією з провідних галузей у житті нашої країни. Сьогодні в Україні навчається 5692 тис. осіб у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах. За

² Педагогическое консультирование: учеб. пособие / [М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С. Н. Горычева, В.Н. Аверкин, А.Г. Ширин, А.В. Петров] ; под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва, 2006.

³ В.И. Алешникова Использование услуг профессиональных консультантов. – М., 1999.

⁴ М.Ф. Безкровний Організація інформаційно-консультаційної діяльності: навч. посібник. Київ, 2009.

⁵ Н.І. Бугай Роль методичної служби навчального закладу в технологізації оформлення педагогічного досвіду: метод. реком. для методичних служб ПТНЗ України. Київ, 2006.

⁶ В.В. Гуменюк, І.А. Наумчук Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Камянець-Подільський, 2005.

⁷ Педагогическое консультирование : учеб. пособие / [М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева, В.Н. Аверкин, А.Г. Ширин, А.В. Петров] ; под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва, 2006.

⁸ В. І. Саюк Теоретичні основи методичної роботи та педагогічного дорадництва : метод. Рекомендації. Київ, 2015.

даними Державної служби статистики в Україні функціонує 17337 загальноосвітніх навчальних закладів, 817 закладів професійно-технічної освіти, 288 вищих навчальних закладів (ВНЗ) III-IV рівнів акредитації і 371 ВНЗ I-II рівнів акредитації⁹. Крім того, у вишах різних рівнів акредитації навчається ще 53,5 тис. іноземних студентів із різних країн світу. У загальноосвітніх навчальних закладах працюють 438 тис. учителів. Наведені статистичні дані переконують у тому, що вітчизняна освіта є важливим стратегічним ресурсом, який визначатиме майбутній соціально-економічний розвиток нашої держави. Важливо також зазначити, що наявність значної кількості закладів і установ освіти сприяли розвитку потужного ринку освітніх послуг, оскільки існує попит та пропозиція. Освітні та консультаційні послуги надають як навчальні заклади освіти, так і консультаційні організації в галузі освіти.

Консультаційні послуги – це широкий спектр інформаційних, інноваційних та інтелектуальних продуктів, досвіду, особистих практичних навичок та знань консультанта як продавця. Виступаючи на ринку педагогічних консалтингових послуг консультаційні освітні організації є конкурентами, хоча і не однакові за своїми можливостями, рівнем, кількістю й якістю консультаційних послуг.

В Україні склалася досить розгалужена мережа різних консультаційних організацій: районні (міські) методичні кабінети, шкільні методичні кабінети, центри навчально-методичної роботи, навчально-методичні центри професійно-технічної освіти, психолого-медико-педагогічні консультації, освітні консалтингові центри, інститути післядипломної педагогічної освіти, громадські освітні консультаційні організації тощо. Професійну консультаційну діяльність у зазначених консультаційних організаціях здійснюють методисти, наставники, освітні консультанти, супервізори, коучери, тьютори, радники згідно чинних нормативно-правових документів, функцій та напрямів, визначених самою організацією¹⁰. Крім того, в Україні ще працює 2695 організацій, які надають консультаційні й освітні послуги за рахунок проведення різних навчальних курсів; 229 консультаційних організацій надають послуги з питань освіти та навчання за кордоном.

Зміст діяльності вище зазначених консультаційних організацій у галузі освіти визначається власне самою організацією та потребами споживачів у відповідних послугах. Як зазначають О. Зайченко і М. Певзнер¹¹, у педагогічному

⁹ Україна у цифрах. Статистичний збірник. – К.: Державна служба статистики, 2016. – 239 с.

¹⁰ В.І. Саюк Становлення та розвиток педагогічного дорадництва в Україні // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : [зб. наук. праць / ред. кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.)]. Вип. 25 (35). Київ, 2015. с. 52–58.

¹¹ Педагогическое консультирование : учеб. пособие / [М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С. Н. Горычева, В.Н. Аверкин, А.Г. Ширин, А.В. Петров] ; под. ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва, 2006.

консультуванні можна виокремити декілька провідних напрямів за якими працюють професійні консультанти: *консультування дитини* (з навчального предмету, мета-предметна консультація, професійна консультація, передпрофільна консультація, соціально-педагогічна консультація, виховна консультація); *консультування сім'ї* (дидактичне консультування, медико-психологічна консультація, корегувальна консультація, інформаційні послуги, консультація з питань кооперації і взаємодії); *консультування педагогів* (аудит якості освітнього процесу, методична консультація, проектне консультування, процедурно-діагностичне консультування, загальнопедагогічне консультування); *консультування управлінського персоналу* (забезпечення інформаційними технологіями, програмно-цільове, командно-групове, ціннісне-орієнтоване, психологічне, маркетингове консультування, забезпечення зв'язків із громадськістю, організаційно-методичне обслуговування, аудит розвитку школи тощо).

Консультаційні організації в галузі освіти спрямовують свою діяльність на надання якісних послуг замовнику для розвитку закладів і установ освіти, продуктивної професійної діяльності керівників і педагогічних працівників, успішного навчання та виховання дитини, розвитку територіальних громад. Саме освітні консультаційні організації допомагають реалізувати освітні проекти у різних регіонах України, постійно здійснюють науково-методичний супровід педагогічних працівників і керівників закладів освіти у розвитку професійної компетентності, проведення олімпіад і конкурсів для учнів, взаємодію управління освіти з недержавними громадськими освітніми організаціями, співпрацю з міжнародними освітніми організаціями з метою впровадження педагогічних інновацій, організаційний супровід учнів та абітурієнтів у навчанні за кордоном, консультування батьків із питань навчання і виховання дітей тощо.

Консультаційні організації в галузі освіти беруть активну участь у розвитку сучасної освіти свого регіону та допомагають у реалізації розроблених управліннями освіти „Цільових програм розвитку освіти регіону». В основу діяльності консультаційних організацій для реалізації програм розвитку регіону покладено декілька головних напрямів: реалізація державної освітньої політики, формування відкритого інформаційно-консультаційного простору освіти регіону; підвищення професійного рівня керівників навчальних закладів і педагогічних працівників, надання допомоги педагогічним працівникам і батькам у розвитку, вихованню і навчанню дітей тощо. Розглянемо зазначені напрями більш детально.

Діяльність освітніх консультаційних організацій у реалізації освітньої політики у кожному населеному пункті і регіоні України відображає загальну тенденцію звернення населення до послуг консультантів для узгодження позицій різних соціальних і професійних груп, що беруть участь в реалізації єдиної стратегії освіти і досягнення поставленої мети. Роль консультування у галузі освіти зростає у періоди масштабних реформ і змін у країні. Саме

такий період нині переживає українська освіта. Консультативні організації у галузі освіти допомагають знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблем не тільки на рівні окремого професіонала чи навчального закладу, а й на рівні територіальної системи освіти. Її ефективність залежить від чіткого й однозначного розуміння кінцевих цілей, які повинні відповідати запитам і очікуванням різних груп споживачів консультативних та освітніх послуг, а також від узгодженості дій суб'єктів територіальної громади. Консультативні організації для реалізації цілей освітньої політики створюють умови для забезпечення довіри населення до проведення реформ у галузі освіти: надають допомогу навчальним закладам у підготовці до ліцензування, атестації та акредитації; проводять підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників і керівників навчальних закладів, систематично здійснюють професійну орієнтацію учнів щодо вибору навчального закладу та професії, кар'єрного зростання молоді з урахуванням потреб територіального (місцевого) ринку праці, проводять конференції та „круглі столи» для цільової аудиторії з обговорення нагальних проблем, які виникають під час реалізації освітніх реформ тощо. Тому діяльність освітніх консультативних організацій ми розглядаємо як важливу складову частину освітньої політики регіону для здійснення комунікації в рамках територіальної системи освіти та реалізації стратегії її розвитку.

Перспективним напрямом діяльності освітніх консультативних організацій у розвитку освіти регіону є створення інформаційно-консультативного простору освіти. Це означає, що в умовах динамічного розвитку суспільства та конкуренції на ринку праці галузь освіти має перейти до використання інноваційних технологій навчання, сучасних інформаційних засобів передачі інформації, доступності та відкритості освітніх консультативних послуг. Кожна освітня консультативна організація має розроблену програму своєї діяльності та розвитку. Однак, важливим у цьому сенсі є те, щоб у своїй сукупності ці програми сприяли розвитку освіти регіону. Для цього необхідно, щоб інформація про консультативну організацію в галузі освіти була доступною та відкритою в інформаційному просторі, адже кожна з них надає специфічні консультативні послуги.

Створення інформаційно-консультативного простору регіональної освіти розширює можливості доступу громадян до консультативних, освітніх та інформаційних послуг і сприяє відкритому обміну думками з проблем освіти територіальних громад, розв'язання яких потребує скоординованих дій з усіма закладами та установами освіти, що мають ресурси для розвитку дітей, учнів, студентів і дорослих. Особливо це стосується використання електронних пристроїв для персоналізованого вивчення навчального матеріалу, створення та використання хмарних технологій навчання, впровадження STEM-освіти, застосування „переносних» технологій (типу старт-годинник, Google Glass тощо).

Освітні інтернет-ресурси – це інформаційні ресурси, які подаються у вигляді освітньої наукової інформації, електронних підручників, систем тестування, інформаційних пошукових довідникових систем, різних засобів математичного та імітаційного моделювання, засобів автоматизації професійної діяльності, інтерфейсів до лабораторій віддаленого доступу, сервісних програмних засобів автоматизації навчального середовища. Розміщуються вони в інтернет-просторі у різних форматах: текстових, графічних, архівних, аудіо-відео. Найбільш доступними інформаційними освітніми ресурсами консультаційних організацій є стрічки новин (online-новини); електронні копії періодичних педагогічних видань (провідні педагогічні газети і журнали); електронні архіви і бази даних, що містять інформацію з питань освіти (сайти Міністерства освіти і науки України, Департаменту освіти і науки, молоді та спорту регіону, педагогічних університетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) методичних кабінетів тощо); аналітичні звіти і дослідження. Консультаційна організація у галузі освіти за замовленням клієнта може провести аналіз матеріалів, які зберігаються в „базі даних» та підготувати звіт за запитом, надати власні аналітичні матеріали про стан освіти регіону та перспективи її розвитку тощо. В освітніх консультаційних організаціях використання інформаційних технологій значно скорочує часові витрати на обслуговування споживачів, розширює їх аудиторію і збільшує доступ до інформаційних джерел. Крім того, інформаційні ресурси є доступними у будь який час доби, що значно полегшує роботу користувачів. Завдяки цьому зростає рівень професійного іміджу консультаційної організації.

Важливе місце у діяльності освітніх консультаційних організацій для розвитку освіти України відводиться підвищенню рівня професійної компетентності педагогічних працівників. У зв'язку з цим освітні консультанти систематично проводять вивчення, аналіз та узагальнення професійних та освітніх потреб і запитів педагогічних працівників навчальних закладів різних типів і форм власності; здійснюють консультування педагогів щодо побудови індивідуальної програми професійного розвитку та організації освітнього процесу; надають інформаційно-методичний супровід керівникам навчальних закладів для реалізації реформи української школи та методичну підтримку інноваційної і дослідницької діяльності освітян; організовують різні науково-методичні заходи; інформують громаду про здобутки у галузі освіти.

Важливим напрямом діяльності освітніх консультаційних організацій є розвиток обдарованості у дітей. За визначеннями науковців „обдарованість» здебільшого розуміють як індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі професійної діяльності¹². Обдаровані діти вирізняються високим рів-

¹² Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – Москва, 1996.

нем інтелекту та творчості, глибиною та нетрадиційністю мислення. Однак інколи за певних причин у них можуть проявлятися далеко не всі ознаки обдарованості. Виявлення обдарованих дітей має відбуватися ще у дошкільних навчальних закладах. Для цього на високому професійному рівні необхідно проводити педагогічні спостереження за дітьми у природному середовищі, вивчати особливості їх психіки, мови, пам'яті, логічного мислення. Професійні консультанти постійно здійснюють науково-методичний супровід педагогів для роботи з обдарованими дітьми та проводять консультування батьків з питань розвитку здібностей у дітей.

Одним із важливих етапів у житті людини є вибір професії. Сьогодні цією проблемою опікуються й освітні консультаційні організації. Консультанти допомагають випускникам не тільки у виборі професії за уподобанням, але й здійснюють інформаційну підтримку абітурієнта під час вступу до навчального закладу як в Україні, так і за кордоном. Професійні консультанти надають вичерпну інформацію вступникам про умови навчання і спеціальності того чи іншого навчального закладу столиці або іншого регіону. Упродовж навчального року консультаційні організації у галузі освіти проводять курси, семінари та тренінги для підготовки випускників шкіл до вступу у навчальні заклади та сприяють проведенню мовних практик із іноземної мови за кордоном, наприклад, у Польщі та Кіпрі. Крім того, консультанти забезпечують організацію візитів батьків і абітурієнтів з метою ознайомлення з вищими навчальними закладами близького і далекого зарубіжжя та надають психологічну підтримку випускникам, які обрали навчання за кордоном. Важливе значення освітні консультаційні організації надають проведенню соціологічних досліджень в сфері профорієнтації та освіти у межах регіону.

Висновки

Освіта України є важливим стратегічним ресурсом для соціально-економічного розвитку держави та значним споживчим ресурсом у діяльності освітніх консультаційних організацій. Інноваційні процеси та реформи в галузі освіти нашої країни призвели до зростання потреб суб'єктів освітнього процесу та різних релевантних груп населення в одержанні професійних консультаційних послуг. Зростання попиту на консультаційні послуги сприяли розширенню мережі освітніх консультаційних організацій та напрямів їх діяльності.

Головними напрямками діяльності консультаційних організацій у галузі освіти є реалізація державної освітньої політики; формування відкритого інформаційно-консультаційного простору освіти регіону; підвищення професійного рівня керівників навчальних закладів і педагогічних працівників; надання допомоги батькам у розвитку, вихованню і навчанню дітей тощо.

Для реалізації цілей освітньої політики консультанти надають допомогу керівникам у підготовці та проведенні ліцензування та акредитації навчальних закладів; здійснюють підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників, проводять різні методичні заходи з обговорення важливих питань у галузі освіти регіону, допомагають учням у виборі навчального закладу та професії.

Велике значення у розвитку освіти регіону має створення відкритого інформаційно-консультаційного простору. Розширення доступу громадян до консультаційних послуг через використання інтернет-ресурсів сприяє обміну думками територіальних громад з проблем освіти та прийнятті рішень для їх розв'язання.

Важливо також підкреслити роль освітніх консультантів у науково-методичному супроводі педагогів для роботи з обдарованими дітьми та консультування батьків з питань розвитку їх здібностей.

Зміст діяльності освітніх консультаційних організацій залежить від обраної стратегії розвитку освіти і конкретної мети, а також співпраця державної виконавчої влади з громадськими інституціями, освітніми консультаційними організаціями та органами місцевого самоврядування.

Bibliografia

Herbert M. Psychology for Social Workers. London, 1988.

Педагогическое консультирование : учеб. пособие / [М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева, В. Н. Аверкин, А. Г. Ширин, А. В. Петров] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр „Академия», 2006. – 320 с.

Алешникова В. И. Использование услуг профессиональных консультантов. Москва, 1999.

Безкровний М. Ф. Організація інформаційно-консультаційної діяльності: навч. посібник / М. Ф. Безкровний. – К. : Каравела, 2009. – 492 с.

Бугай Н. І. Роль методичної служби навчального закладу в технологізації оформлення педагогічного досвіду: метод. реком. для методичних служб ПТНЗ України. Київ, 2006. С. 28–39.

Гуменюк В. В., Наумчук І. А. Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Кам'янець-Подільський, 2005.

Саяк В. І. Теоретичні основи методичної роботи та педагогічного дорадництва : метод. Рекомендації. Київ, 2015.

Україна у цифрах. Статистичний збірник. Київ, 2016.

Саяк В. І. Становлення та розвиток педагогічного дорадництва в Україні // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми

теорії і практики : [зб. наук. праць / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.)].
Київ, 2015. с. 52–58.

Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса.
Москва, 1996.

Streszczenie

Rola edukacyjnych organizacji doradczych w rozwoju kształcenia na Ukrainie

Artykuł ukazuje istotę poradnictwa pedagogicznego oraz znaczenie organizacji doradczych dla rozwoju edukacji na Ukrainie. Wskazano rodzaje organizacji doradczych, które są aktywne w dziedzinie edukacji i stanowiska konsultantów. Przedstawiono i opisano główne kierunki działania organizacji doradczych w dziedzinie edukacji. Nacisk kładziony jest na rolę organizacji doradczych w rozwoju edukacji społeczności terytorialnych.

Summary

The role of educational advisory organizations in the development of education in Ukraine

The article reveals the essence of pedagogical counseling and the importance of consulting organizations for the development of education in Ukraine. The types of consulting organizations that are active in the field of education and the position of consultants are named. The main directions of activity of consulting organizations in the field of education are singled out and described. The emphasis is placed on the role of advisory organizations in the development of the education of territorial communities.

Daniel KUKLA

Edukacja wyższa kobiet a ich rozwój zawodowy wobec zmian na rynku pracy

Keywords: education, work, professional development, career, labor market.

Słowa kluczowe: edukacja, praca, rozwój zawodowy, kariera zawodowa, rynek pracy.

Wstęp

Od wielu lat zwraca się uwagę na szczególną sytuację kobiet na rynku pracy. Na swoistą osobliwość ich sytuacji zawodowej wpływ mają m.in. role społeczne, które na ogół przypisywane są kobietom. To bowiem na kobietach zwyczajowo spoczywa ciężar dbania o dom, rodzinę. I choć dziś taki pogląd to czasami tylko stereotyp, spod którego nowoczesne kobiety chciałyby się wyzwolić, budując partnerskie relacje i dbając o rozwój swojej kariery, to jednak często stereotyp ten nadal funkcjonuje w środowisku pracy, zwłaszcza u decydentów, czyli osób, od których zależne jest zatrudnienie kobiet, ich awans, rozwój zawodowy itd. Taka sytuacja stawia kobiety w nieco trudniejszej sytuacji na i tak już dość specyficznym i wymagającym rynku pracy.

Specyfika współczesnego rynku pracy skłania do refleksji i dyskusji dotyczącej roli, jaką odgrywają instytucje wspierające ludzi do wkroczenia na rynek pracy, instytucje przygotowujące do pełnienia funkcji pracownika, jak również kandydata do pracy, który niejednokrotnie musi zawalczyć o pracę oraz o jej utrzymanie. Instytucją taką niewątpliwie jest uczelnia wyższa, której programy kształcenia na poszczególnych kierunkach zawierać powinny zarówno treści związane z merytorycznym przygotowaniem studentów i absolwentów do pełnienia funkcji zawodowej (wykonywania obowiązków służbowych), jak i do szeroko pojętego odnalezienia się na rynku pracy, adaptacji w pracy, współpracy itd. I choć progra-

my kształcenia przygotowane są dla wszystkich studentów (niezależnie od płci) i raczej nie powinno być inaczej, to jednak niezwykle ciekawa wydaje się kwestia dotycząca tego, co uczelnie mogą i powinny zrobić, by odpowiednio przygotować wszystkich studentów do wejścia na rynek pracy, uwzględniając przy tym osobliwe potrzeby wynikające z różnic płci (nie popadając przy tym w żadne skrajności ani też nie powielając stereotypów).

W obecnej sytuacji niezwykle ważna jest dyskusja na temat funkcjonowania współczesnego rynku pracy – zwłaszcza w kontekście roli, jaką na owym rynku odgrywają kobiety. Taka dyskusja powinna odbywać się zarówno wśród ustawodawców, przedstawicieli rynku pracy, pracodawców, przedstawicieli resortu edukacji, jak i wśród i przy udziale samych zainteresowanych. Funkcja, jaką pełni w tym zakresie uczelnia wyższa, wydaje się mieć kluczowe znaczenie tak w kontekście przygotowania do odgrywania przez kobiety w przyszłości ról zawodowych (zaopatrzenie w niezbędną wiedzę i umiejętności), jak również do wkroczenia na rynek pracy (rozwijanie umiejętności poszukiwania pracy, autoprezentacji itd.). Pomoc ta powinna polegać na udzielaniu wsparcia w szeroko pojętym procesie rozwoju zawodowego. Począwszy od wyboru kierunku studiów, specjalności, po dobór odpowiednich form rozwoju kompetencji w trakcie studiów i po studiach, poprzez przygotowanie młodych osób, w szczególności kobiet, do wejścia na rynek pracy.

Żyjemy w XXI w., który przyniósł wiele zmian. Są to nie tylko przemiany gospodarcze, polityczne, ale przede wszystkim zmiane ulega społeczeństwo, w którym na co dzień funkcjonujemy. Można wymieniać szereg przejawów rewolucji społecznej, zupełnie innego spojrzenia na funkcjonowanie i miejsce jednostki w społeczności. Niestety, proces ekskluzji społecznej nadal jest widoczny i bardzo trudno zniwelować jego objawy. Każda jednostka ma określone miejsce w społeczeństwie, o którym często decyduje urodzenie, pochodzenie, ale współcześnie coraz częściej sytuacja ekonomiczna czy też polityczna oraz płeć¹.

Obecnie pozycja społeczno-zawodowa kobiet wkraczających na rynek pracy zależy w znacznym stopniu od wykształcenia, doświadczenia, a czasami i szczęścia w poszukiwaniu pracy. Rynek pracy jest „rynkiem jednostki silnej” w rozumieniu koncepcji Darwina, tylko silna jednostka przetrwa, co odnosząc do rynku pracy, należy stwierdzić, iż słabe jednostki, czasami słabo wykształcone, nie mające siły przebicia, niewyposażone w cenione na rynku pracy kompetencje miękkie nie mają szans powodzenia w zaistnieniu na współczesnym, jakże wymagającym rynku pracy.

Świat pracy nieprzystosowane jednostki, które nie umieją odnaleźć się w zmianach, jakie zaszły na gruncie pracy zawodowej, człowieka po prostu odrzuca, wyklucza. Tylko człowiek silny jest sobie w stanie poradzić, ale jest to efekt naszej wspólnej polityki i sytuacja, do której doprowadził człowiek. Jed-

¹ W. Duda, *Matka, żona, pracownik – kobieta wobec ról zawodowych i społecznych*, [w:] *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, red. A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski, Łódź 2010, s. 331.

nostka, która nie potrafi odnaleźć się jako pracownik, powinna liczyć zatem na pomoc, na wsparcie². Ma to szczególne znaczenie w przypadku grup tzw. ryzyka, do których zalicza się w Polsce zarówno kobiety, jak i osoby do 25. roku życia. Taka klasyfikacja pozwala wnioskować, iż młode kobiety wkraczające na rynek pracy są w tym gorszej sytuacji, że z jednej strony oceniane są przez pryzmat płci (co niestety jeszcze w wielu środowiskach może działać na ich niekorzyść), a z drugiej przez pryzmat wieku i braku doświadczenia. Z tego też względu młode kobiety – studentki, absolwentki – muszą niejednokrotnie ze zdwojoną siłą udowadniać swój potencjał na rynku pracy. Powinny być zatem do tego należycie przygotowane – w czym niewątpliwie wspomóc powinna je ich uczelnia.

System edukacji nie może pozostać obojętny wobec zmian, jakie zachodzą na rynku pracy, który oczekuje nowych jednostek, które poprzez właściwy system edukacji będą potrafiły spełnić wymogi współczesnych organizacji. Wykształcenie jest na pewno czynnikiem w dużym stopniu warunkującym przyszłość zawodową i wpływającym na zdobycie pozycji zawodowej przyszłych absolwentek. Posiadanie odpowiednich kwalifikacji determinuje obecnie sytuację jednostki na rynku pracy, a co się z tym bezpośrednio wiąże – uzyskanie zatrudnienia. Niestety, sam fakt posiadania wykształcenia nie jest obecnie jedynym i najważniejszym wyznacznikiem branym pod uwagę na etapie procesu rekrutacji. To jakość wykształcenia (renoma uczelni, szkoły, zdobyte kompetencje itp.), rodzaj ukończonego kierunku, zapotrzebowanie na rynku pracy, jak również tzw. kompetencje miękkie, szeroko pojęta przedsiębiorczość, siła przebicia decydują o pomyślnym rozpoczęciu kariery zawodowej przez młode kobiety.

Rozwój zawodowy a zmiany rynku pracy

Kariera zawodowa i praca są bardzo ważnymi aspektami życia człowieka. To one w dużej mierze wpływają na to, jak funkcjonuje człowiek w pozostałych dziedzinach swojego życia. Kariera zawodowa wypełnia większość życia jednostki. Coraz ważniejsze stają się dla człowieka wybory, jakich dokonuje, a które dotyczą drogi zawodowej. Ważne jest, aby kariera zawodowa dawała jednostce coś więcej niż materialne korzyści. Na rynku pracy i w sferach z nim związanych zachodzą dynamiczne zmiany, zmienia się prawo pracy, struktura zatrudnienia, inne są też oczekiwania pracodawców względem pracowników i wobec tych zmian nie jest sprawą prostą wybrać właściwą drogę realizacji kariery zawodowej. Kariera zawodowa nie powinna być sposobem na życie, a jedynie dodatkiem.

Donald Super wyróżnia siedem wzorów kariery dla kobiet:

1. Kariera gospodyni domowej, polegająca na rezygnacji z pracy zawodowej na rzecz prowadzenia domu.

² Por. Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 109.

2. Kariera konwencjonalna, charakteryzuje się podjęciem pracy po ukończeniu szkoły średniej jako swoistego rodzaju ucieczki przed pozostaniem w domu po wyjściu za mąż.
3. Kariera stabilnej pracy: to wzór charakteryzujący się podjęciem pracy po ukończeniu szkoły i traktowaniem pracy jako wypełnienie roli przypadającej na tę fazę życia.
4. Kariera dwutorowa charakteryzuje się pracą zawodową i jednocześnie odgrywaniem roli gospodyni domowej.
5. Kariera przerywana polega na podjęciu pracy zawodowej, następnie przerwaniu jej z chwilą wyjścia za mąż i ewentualnym powrocie do pracy w późniejszym czasie.
6. Kariera nieustabilizowana polega na podejmowaniu i porzucaniu pracy w zależności od sytuacji finansowej rodziny.
7. Kariera powtarzalnych prób: to wzór kariery nieustabilizowanej, charakteryzujący się ciągłymi zmianami w zatrudnieniu³.

Według D. Supera, „rozwój zawodowy jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru lub zespołu (zasobu) zachowania zawodowego”⁴.

K. Czarnecki uważa, że rozwój zawodowy jest to taki społecznie pożądaný proces przemian ilościowych i jakościowych, które warunkują jego aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształceniu i doskonaleniu samego siebie oraz swojego środowiska⁵.

Rozwój zawodowy stanowi więc istotny element życia każdego człowieka. Pozwala zająć określone miejsce w hierarchii zawodów. Dla każdej jednostki, każdego zawodu przebiega on indywidualnie, ale prowadzi do określonych wyników:

- dojrzałości społeczno-zawodowej,
- osiągnięć szkolno-zawodowych,
- kwalifikacji społeczno-zawodowych,
- przydatności społeczno-zawodowej,
- sukcesów społeczno-zawodowych,
- wykształcenia osobowości zawodowej.

Rozwój zawodowy „wpisuje się w rozwój osobisty jednostki i często stanowi ważną składową funkcjonowania człowieka. Często też działania pozazawodowe przenikają pośrednio do sfery zawodowej i tym samym wzbogacają kompetencje pracownika o nową wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia, niekoniecznie bezpośrednio związane z wykonywaną pracą, jednakże być może w którymś mo-

³ Por. A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 57–59.

⁴ Tamże, s. 54.

⁵ Tamże.

mencie pomocne w jej wykonywaniu. Właściwie trudno jest analizować rozwój zawodowy w oderwaniu od rozwoju osobistego, ponieważ są to procesy, które w pewnym okresie życia biegną równolegle, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają. Praca jako niezbywalna cecha człowieczeństwa jest także stałym elementem życia człowieka w wymiarze społecznym. To kobieta pełniąc szereg ról społecznych zdobywa kompetencje, które dla mężczyzn są czasami nieosiągalne. Przede wszystkim jednak pokazuje, że role zawodowe i rodzinne doskonale mogą się uzupełniać⁶.

Zmiany w obszarze edukacji wyższej a rynek pracy

Współczesny rynek pracy stawia bardzo wysokie wymagania starającym się o pracę. Wśród osób zatrudnionych narasta niepokój o zachowanie stanowiska pracy i własną przyszłość zawodową. Obecnie wykształcenie, posiadanie rozległych umiejętności zawodowych nie mogą gwarantować jednostce sukcesu na rynku pracy. Jednak, jak podkreśla Zbyszko Melosik, „[...] o miejscu człowieka w społeczeństwie, o jego społeczno-zawodowym statusie decyduje wykształcenie, a w szczególności edukacja uniwersytecka, to wydaje się oczywiste, stanowi ona najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej”⁷. Sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie wymaga przede wszystkim zmiany myślenia o bezpieczeństwie zatrudnienia oraz nastawienia na samodzielne kreowanie miejsca pracy. Zmieniający się wciąż rynek pracy w pewien sposób wymusza stałe doskonalenie się, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga to elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców.

Żyjemy w społeczeństwie ryzyka. Obecny rynek pracy ciągle i szybko się zmienia. Podejmując jakiegokolwiek decyzje dotyczące wyboru zawodu czy też szkoły, każdy z nas musi wziąć pod uwagę, że znacznie zwiększyła się podaż niektórych zawodów, a zmniejszył się popyt na inne. Także postępująca wciąż globalizacja powoduje, że współczesny rynek pracy wymaga, by każdy znał przynajmniej jeden język obcy. Wymagana jest także od przyszłych pracowników znajomość obsługi nowoczesnych technologii oraz mobilność i elastyczność. Można stwierdzić, że tendencje występujące na rynku pracy wciąż „podnoszą poprzeczkę” dla następnych pokoleń – absolwentów poszukujących zatrudnienia. Jedną z głównych przyczyn powstania takiej sytuacji na rynku pracy było na pewno pojawienie się gospodarki rynkowej i związanej z nią konkurencyjności. Sytuacja ta doprowadziła do dużej rywalizacji płci na rynku pracy.

⁶ W. Duda, *Matka...*, s. 331.

⁷ Cyt. za: A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 21.

Sytuacja na polskim rynku pracy jest dość trudna, szczególnie dla niektórych grup społecznych. Rozważając kwestię „pracy zawodowej kobiet, należy zwrócić uwagę na liczne bariery, które każda kobieta musi pokonać, aby być uczestnikiem rynku pracy. Nie mając dostępu do rynku pracy lub dostęp ten jest ograniczony i dyskryminujący (m.in. przez niższe płace), nie mają ubezpieczenia emerytalnego a często i zdrowotnego”⁸.

Kobiety na swojej drodze zawodowej spotykają liczne „bariery i ograniczenia, do których zaliczyć można m.in.

- wewnętrzne bariery i ograniczenia przejawiające się w wewnętrznych przeżyciach, rozterkach, wahaniach, obawach, w niskim poczuciu własnej wartości, braku wiary w swoje umiejętności i możliwości itp.,
- przypisywanie kobietom tradycyjnych ról i nieuwzględnianie ich obciążeń na etapie planowania funkcjonowania organizacji i instytucji,
- konflikt rodzina – praca, który ma związek z koniecznością łączenia przez kobiety obowiązków rodzinnych i zawodowych,
- bariery zewnętrzne związane z nastawieniem dyskryminującym,
- odmienna socjalizacja dziewcząt i chłopców generująca różne oczekiwania dotyczące pracy zawodowej, życia rodzinnego,
- zawodowa segregacja,
- dyskryminacja w zatrudnieniu, ale także wzmożona obserwacja kobiet w miejscu pracy, głównie w branżach, gdzie są mniej licznie reprezentowane, wytykaniu ich niepowodzeń oraz wywieraniu na nie presji do wykazywania swoich kompetencji i wkładania większego wysiłku w wypełnianie obowiązków,
- wykluczenie z sieci kontaktów nieformalnych nawiązywanych w miejscu pracy,
- stereotyp człowieka sukcesu, za którego powszechnie uznaje się mężczyznę lub osobę posiadającą cechy powszechnie uważane za męskie”⁹.

Liczne bariery i stereotypowe postrzeganie kobiet sprawiają, że to właśnie one przegrywają najczęściej już na poziomie rekrutacji walkę o posadę z mężczyznami. Jeśli dostają pracę, muszą o wiele dłużej walczyć o awans, podwyżkę czy po prostu docenienie w danej firmie. Ale wielu współczesnych kobiet taka sytuacja nie zraża. Ostatnie kilka lat to wzrost liczby kobiet, które pragną zaspokoić swoje aspiracje zawodowe, osiągnąć sukces i zrobić karierę pomimo licznych barier, na jakie natrafiają. Jednakże, pomimo stopniowej poprawy, to kobiety są bardziej zagrożone bezrobociem, to kobiety mniej zarabiają i to kobiety muszą walczyć o zauważenie ich wkładu w rozwój danej firmy. Jest to spowodowane zapewne wieloma czynnikami, stereotypowym myśleniem, ale również brakiem stanowczego sprzeciwu kobiet wobec takiego stanu rzeczy. To właśnie kobiety muszą jeszcze dosadniej walczyć o swoje prawa.

⁸ W. Duda, *Matka...*, s. 333.

⁹ J. Smyła, *Kobieta na rynku pracy*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2012–2013, nr 3, s. 20–21.

Jeśli bowiem przyjrzymy się sytuacji kobiet na rynku pracy, z łatwością możemy zauważyć, że w odniesieniu do tej grupy społecznej zjawisko dyskryminacji jest dość powszechne i przebiega na przynajmniej trzech płaszczyznach:

- w zakresie zatrudnienia,
- w zakresie wykonywania pracy,
- w zakresie odchodzenia z pracy¹⁰.

Często bywa i tak, że mimo potencjału, wykształcenia, odpowiednich kwalifikacji młode, doskonale wykształcone absolwentki dobrych uczelni nie mogą sobie poradzić z konkurencją na rynku pracy. Oczywiście główni konkurenci to mężczyźni. Wynika stąd jasno, że czynnikiem obciążającym jest właśnie płeć. Fakt posiadania odpowiednich kwalifikacji skłania kobiety, w równym stopniu co mężczyzn, do wykorzystywania swej wiedzy i umiejętności, pobudza ambicje zawodowe i jest elementem wzmacniającym prestiż kobiety i jej niezależność.

Nowy wiek „przyniósł zupełnie nowe spojrzenie na rolę kobiety w społeczeństwie. Większość kobiet pragnie uwolnić się od stereotypu bycia tylko matką i żoną. Chcą realizować się zawodowo, zakładać własne przedsiębiorstwa, awansować i realizować swoje pasje zawodowe i życiowe. Trudno im zrezygnować z ambicji, marzeń na rzecz stworzenia podstawowej komórki społecznej i poświęcenia się wyłącznie rodzinie. Dlatego też większość staje wcześniej lub później przed takim właśnie dylematem – kariera zawodowa czy rodzina lub też próba pogodzenia wszystkich ról, jakie spadają na kobiety”¹¹.

Rozważając szerokie zmiany, jakie zachodzą w obecnej rzeczywistości, można śmiało odwołać się do słów Sigmunda Freuda, który o zmianach napisał: „coś się dzięki rozwojowi cywilizacji zyskuje, ale coś się w zamian traci”¹².

Rozwijająca się globalizacja i łączenie się niektórych rynków pracy odciska bardzo duże piętno na strukturze zatrudnienia. Pojawiają się nowe zawody, zmieniają się stosunki pomiędzy pracownikiem i pracodawcą. Jedną z najbardziej widocznych tendencji na rynku pracy jest wzrastające zapotrzebowanie na pracowników umysłowych. Z punktu widzenia kobiet jest to zdecydowanie dobra wiadomość – kobiety lepiej sprawdzają się w roli pracowników umysłowych, a gorzej w roli pracowników fizycznych.

Bardzo ważnym wymogiem, który z roku na rok staje się coraz wyraźniej widoczny, to duża mobilność oraz umiejętność adaptacji do błyskawicznie zmieniających się warunków na rynku pracy. Ponadto konieczne staje się ciągłe i systematyczne powiększanie własnych umiejętności i wiedzy.

Bardzo istotną zmianę jakościową na rynku pracy przyniósł znaczący rozwój komunikacji internetowej. Globalna sieć stała się jednym z rodzajów mediów, który umożliwił powstanie wielu nowych usług bezpośrednio związanych z siecią Internet.

¹⁰ A. Kwiatek, *Etyczne aspekty karier zawodowych kobiet. Etyka zawodowa w biznesie. Materiały konferencyjne*, Bielsko-Biała 1998, s. 56.

¹¹ Tamże, s. 336.

¹² Cyt. za Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 6.

Kolejną tendencją widoczną obecnie na rynku pracy jest zmniejszanie się przywiązania pracownika do stałego miejsca pracy. Stopniowo coraz większą rolę odgrywają pracownicy niezwiązani bezpośrednio z jedną firmą. Co więcej, czasem spotyka się opinie, że praca w jednej organizacji przez długi okres jest zdecydowanie ujemną cechą pracownika.

Obecny obraz społeczeństwa wraz z sytuacją na rynku pracy przywodzi na myśl słowo „podróż”. Stopniowo zanikają ograniczenia wyboru miejsca pobytu – w pewnych krajach zanikły zupełnie. Da się zaobserwować nieustanne zacieranie się granic geograficznych i demograficznych. Mobilność życiowa wraz z mobilnością zawodową stają się nieodłączną cechą ludzi poszukujących pracy.

Do tego należy jeszcze wspomnieć o ciągłych zmianach, jakie zachodzą w otoczeniu każdego człowieka – a zwłaszcza młodych kobiet poszukujących właściwej ścieżki rozwoju zawodowego. Nieustanna potrzeba ciągłych zmian, odczuwania nowych bodźców zmienia obraz życia każdej jednostki. Coraz większa liczba rozwodów, zmiany partnerów życiowych, miejsca zamieszkania, wyjazdów zagranicze do pracy, częste zmiany pracy oraz zawodu sprawiają, że długofalowe plany zawodowe stają się coraz rzadsze¹³. Jest to spowodowane faktem, że świat współczesny jest zbyt zmienny.

Należy zauważyć, że współczesny rynek pracy stawia bardzo wysokie wymagania dla osób starających się o pracę. Narasta także niepewność pracy i własnej przyszłości zawodowej wśród osób zatrudnionych. Dzisiaj nie ma już takiej stabilności jak kiedyś. Nikt nie może nam zagwarantować, że obejmując dane stanowisko, będziemy pracować na nim, aż do emerytury. Obecnie niestety nikt z nas nie może być pewny jutra. Współczesna rzeczywistość udowadnia, że przede wszystkim musi zmienić się mentalność ludzi. Nie możemy myśleć stereotypowo.

Tendencje na rynku pracy wymagają zatem od kobiet elastyczności, mobilności i kreatywności. Kobiety powinny dążyć do tego, by sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców. Do wymagań tych dostosować powinny się także uczelnie wyższe, z jednej strony wyposażając studentów w aktualną wiedzę, ważną z punktu widzenia potrzeb danej branży, a z drugiej dając możliwości rozwoju tzw. kompetencji miękkich, szczególnie cennych na rynku pracy.

Uczelnie powinny dążyć także do zwalczania stereotypów na temat płci. Po pierwsze i najważniejsze, nie powielając ich w środowisku uczelnianym (co niestety czasem wciąż się zdarza – nawet dziś można usłyszeć komentarze dotyczące studentek studiujących typowo „męskie” kierunki lub studentów będących na studiach kojarzących się z damskimi zajęciami). Ponadto, konstruując programy

¹³ D. Kukla, W. Duda, *Doradztwo zawodowe wobec nowych wyzwań i oczekiwań społeczno-gospodarczych*, [w:] *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, red. W. Duda, G. Wiczyński, D. Kukla, Częstochowa 2010, s. 22.

oraz efekty kształcenia na poziomie kompetencji społecznych, zakładać uczenie studentek pewności siebie, przedsiębiorczości, zaszczepienie w studentkach poczucia bycia równymi zarówno w edukacji, jak i w pracy.

Zakończenie

Kariera zawodowa, praca kobiet od zawsze miała wymiar rodzinny, jak i ogólnospołeczny. Traktowano ją przede wszystkim jako środek zarobkowania, a rzadziej szansę aktywności w różnych obszarach życia zawodowego i publicznego. Istotnym problemem społecznym dotyczącym kariery oraz pracy zawodowej kobiet jest specyfika interpelacji pogodzenia pracy kobiet z pełnioną jednocześnie funkcją kobiety jako matki i żony. Praca zawodowa wymaga ograniczenia czasu, który kobieta poświęcała swojej rodzinie. Odbicie tej sytuacji można zauważyć w postawach kobiet zarówno wobec kariery zawodowej, jak i wobec środowiska społecznego, rodziny, a przede wszystkim macierzyństwa¹⁴. Jak podkreśla M. Zając, zarządzanie rozwojem zawodowym czy też karierą zawodową w realiach współczesnego rynku pracy to zadanie trudne i wymagające, dla współczesnej kobiety. Proces zarządzania rozwojem zawodowym podążać powinien za zmianami i przeobrażeniami współczesnego rynku pracy; dostosowany powinien być do wymagań pracodawców oraz wyzwań wynikających z funkcjonowania w realiach gospodarki opartej na wiedzy.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bańka A., *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- Duda W., *Matka, żona, pracownik – kobieta wobec ról zawodowych i społecznych*, [w:] *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, red. A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski, Łódź 2010.
- Kukła D., Duda W., *Doradztwo zawodowe wobec nowych wyzwań i oczekiwań społeczno-gospodarczych*, [w:] *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, red. W. Duda, G. Wieczorek, G. Kukła, Częstochowa 2010.
- Kwiatk A., *Etyczne aspekty karier zawodowych kobiet. Etyka zawodowa w biznesie. Materiały konferencyjne*, Bielsko-Biała 1998.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- Minta J., *Od aktora do autora*, Warszawa 2012.
- Piotrowski J., *Praca zawodowa kobiety a rodzina*, Warszawa 1963.

¹⁴ J. Piotrowski, *Praca zawodowa kobiety a rodzina*, Warszawa 1963, s. 24.

Smyła, J., *Kobieta na rynku pracy*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2012–2013, nr 3.
Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

Summary

Higher education for women and women’s professional development in the context of changes in the labor market

Summary: The study is an analysis of the literature on the issues of higher education in the context of permanently changing labour market. Nowadays, It seems to be very important to adapt the education system to the demands and expectations of the labor market – so that the higher education institutions prepare graduates for professional development and managing with the challenges of contemporary labor market in adequately way. The article focuses on the issues of women’s professional development and the development of their careers and the role that higher education plays in this process.

Izabela KRASIEJKO
Halina BEWZ

Podejście familiocentryczne w pracy socjalnej z rodziną na przykładzie wybranych działań podejmowanych w Polsce i na Ukrainie

Key words: family-centered, social work with family.

Słowa kluczowe: familiocentryzm, praca socjalna z rodziną.

Wstęp

Obecnie w polityce rodzinnej w Polsce w centrum oddziaływań stawia się całą rodzinę z dziećmi. Celem pracy pracowników służb społecznych jest przede wszystkim wsparcie kobiety w ciąży oraz rodziny biologicznej dziecka, zarówno tej, która to dziecko wychowuje, jak i tej, która utraciła swego potomka oraz pragnie jego powrotu z rodzinnej lub instytucjonalnej pieczy zastępczej¹. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane działania służące dobru rodziny, zarówno te w Polsce, jak i na Ukrainie, która wypracowała własne formy wzmacniania rodziny oraz czerpie z rozwiązań innych krajów, w tym Polski.

¹ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2017, poz. 697; Ustawa z dnia 4 listopada 2016 o wsparciu kobiet w ciąży i rodziny „Za życiem”, Dz. U. 2016, poz. 1860; Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, Dz. U. 2016, poz. 195.

1. Pojęcie familiocentryzmu

Familiocentryzm jest koncepcją, która stawia rodzinę nuklearną o tradycyjnym kształcie w centrum społeczeństwa². Wskazuje, że rodzina jest centralną kategorią zarówno w życiu jednostki, jak i szerszej społeczności³. Rodzina to wspólnota, która realizuje podstawowe potrzeby nie tylko indywidulane jej członków, ale również istotne dla społeczeństwa poprzez pełnienie szeregu funkcji: prokreacyjnej, socjalizacyjnej, dostarczania opieki, uczuciowej, seksualno-regulacyjnej, wspólnotowo-kreacyjnej i ekonomicznej. To rodzina, a nie inne instytucje, powinna przede wszystkim odpowiadać za wychowanie dzieci, dostarczanie wsparcia i poczucia wspólnoty⁴. Współcześnie w wielu krajach, zdaniem socjologów⁵, obserwuje się – po różnorodności form życia seksualnego i rodzinnego – powrót do instytucji rodziny i jej stabilności. Przy czym nie chodzi tu o przywrócenie patriarchalnej zależności między płciami, a o egalitaryzm w kontaktach między partnerami.

2. Teoria familiocentryczna

W pracy z rodziną w ujęciu familiocentrycznym akcentuje się konieczność postrzegania rodziny w sposób całościowy, jako system. Główną zasadą w czasie wykonywania działań pomocowych i interwencyjnych w tym ujęciu jest dążenie do zachowania rodziny w jedności, z wykorzystaniem sił społecznych, które odnajdywane są w rodzinie dalszej, osobach bliskich i społeczności lokalnej⁶. Ideą, na której opiera się praca socjalna w tej koncepcji, jest *empowerment*, rozumiany jako dodawanie siły, wpływanie, uprawomocnienie⁷.

Każda rodzina ma bowiem swoją wspólną historię i mądrość, jej zasobów można poszukiwać w wielu wymiarach jej funkcjonowania. Członkowie danej rodziny wiedzą znacznie więcej o sobie niż ktokolwiek inny (pracownik socjalny, sąsiad). Domownicy posiadają jedyną w swoim rodzaju wiedzę i zrozumienie specyfiki oraz uwarunkowań własnej sytuacji rodzinnej. Ponadto członkowie rodziny dysponują unikalną wiedzą także na temat tego, co się sprawdzało i sprawdza, z tego co robili i robią, jak i wiedzą, co nie przynosi rezultatów, znają swoje dobre i złe okresy.

² T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2015, s. 503.

³ Ch. G. Petr, *Social Work with Children and their Families: Pragmatic Foundations*, New York 1998, s. 117.

⁴ T. Szlendak, dz. cyt., s. 377–378.

⁵ Tenże, *Architektura romansu*, Warszawa 2002, s. 59.

⁶ C.A. Lietz, M.J. Hayes, T.W. Cronin, F. Julien-Chinn, *Supporting Family-Centered Practice Through Supervision: An Evaluation of Strengths-Based Supervision*, „Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services” 2014, nr 4 (95), s. 23.

⁷ D. Bartnicka, *Metoda środowiskowa w ujęciu polskich i zagranicznych teoretyków pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*, red. M. Orłowska, L. Malinowski, Toruń 2000, s. 133.

Wiedza ta może być niezwykle użyteczna w poszukiwaniu rozwiązań. Zamiast posługiwania się etykietą można spojrzeć na minione i aktualne doświadczenia rodziców, nawet te złe i trudne, jako na źródła wiedzy, które mają szansę doprowadzić do rozwiązania⁸. Jak zauważają E. Leśniak i A. Dobrzyńska-Mesterhazy⁹, umiejętności i zasoby rodziny wzmacniają jej ciągłość i stabilność w obliczu rozmaitych zmian i przeciwności. Pozwalają na przeciwstawienie się kryzysom i dają możliwość przystosowania się. Zdaniem tych autorek, w rodzinie istnieją trzy źródła zasobów: jej pojedynczy członkowie, rodzina jako całość oraz społeczność, w której żyje.

Zasoby osobiste członków rodziny to: inteligencja, wiedza i umiejętności, cechy osobowości, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, poczucie kontroli nad własnym życiem, poczucie własnej wartości.

Do zasobów systemu rodzinnego można zaliczyć:

- spójność rodziny (zaufanie, lojalność, wzajemny szacunek, wspólne wartości i cele, wzajemne docenianie się, wspieranie, stabilność, integracja i poszanowanie indywidualności),
- adaptacyjność (zdolność rodziny do przeciwdziałania przeszkodom),
- organizacja rodziny (zgodność, jasność i konsekwencje w zakresie podziału obowiązujących ról i reguł, wspólne przywództwo rodziców, przejrzyste granice rodzinne i pokoleniowe),
- umiejętność porozumiewania się (jasność, bezpośredniość przekazów informacyjnych),
- siłę więzi (wysoki stopień związania emocjonalnego, pragnienie utrzymania więzi, otwartość w omawianiu problemów, poczucie bliskości członków rodziny, wspólne wykonywanie czynności),
- wytrzymałość rodziny (wewnętrzna trwałość, poczucie celowości działań, otwarcie się na nowe doświadczenia, poczucie kontroli nad wydarzeniami, aktywne nastawienie do sytuacji trudnych),
- elastyczność (zdolność do zmiany reguł, granic, odgrywanych ról w momencie krytycznych wydarzeń lub zmian spowodowanymi cyklami rozwojowymi rodziny, czyli otwarty wzorzec komunikacji, gotowość do kompromisu, możliwość przejmowania obowiązków, aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji),
- ilość i forma czasu spędzanego przez rodzinę, wymiary wspólnego czasu oraz znaczenie, jakie się temu przypisuje,
- zdolność rodziny do wykorzystywania zasobów indywidualnych w życiu codziennym i w sytuacjach trudnych,
- wszelkie dobra materialne rodziny¹⁰.

⁸ J. Szczepkowski, *Praca socjalna – Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2011, s. 45–60.

⁹ E. Lesiak, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Rodziny w kryzysie: diagnoza i interwencja kryzysowa*, [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Katowice 1999, s. 89–90.

¹⁰ Tamże.

Do zasobów społeczności zalicza się pojedyncze osoby, grupy i instytucje, z których pomocy rodzina może skorzystać.

W trakcie diagnozy takiej rodziny okazuje się, czasem ku dużemu zdziwieniu służb społecznych, przyzwyczajonych do patrzenia na rodzinę przez pryzmat deficytów, że posiada ona nie tylko jakikolwiek potencjał, a nawet wiele zasobów, które stają się podstawą do pracy, służącej znajdowaniu rozwiązań trudnej sytuacji życiowej rodziny.

Warto również przypomnieć, iż terminem *empowerment* określany jest proces zdobywania przez ludzi należnej im władzy oraz środki, za pomocą których jednostki, grupy lub wspólnoty stają się zdolne do przejęcia kontroli nad okolicznościami żywymi i osiągnięcia własnych celów, co umożliwia im pracę na rzecz pomocy samym sobie oraz innym w zmaksymalizowaniu jakości swojego życia¹¹. To również zwiększanie u ludzi poczucia władzy i kontroli nad własnym życiem, podniesienie ich samoświadomości¹². Główną kategorią stanie się pojęcie „siły” (ang. *power*) i podmiotu, który tę siłę posiada i nią zarządza. Oznacza to, że rodzina powinna być włączana w realizację procesu pomocowego na każdym z jego etapów, od oceny sytuacji życiowej, poprzez tworzenie planu pomocy, po jego realizację i ocenę postępów.

W ujęciu historycznym można zauważyć ewolucję pracy socjalnej z rodzinami w podejściu familiocentrycznym. E.A. Rhoades¹³ przedstawiła ten rozwój w następujący sposób:



Rys. 1. Schemat rozwoju familiocentryzmu, rys. 1, za: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej – podejście familiocentryczne w pracy socjalnej z rodziną*, [w:] *Praca socjalna z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji*, red. I. Krasiejko, M. Ciczowska-Giedziun, Warszawa 2016, s. 118.

Tradycyjne podejście, pokazane na rysunku jako pierwszy etap – „rodzina uległa” – charakteryzuje się przede wszystkim dominacją pracownika socjalnego. Praca jest oparta na podejściu medycznym (deficytowym), w którym głównym zadaniem jest identyfikacja zagrożeń i trudności w rodzinie. Osobą odpowiedzialną za cały proces jest pracownik socjalny, pracujący w sposób dyrektywny i arbitralny. W modelu tym silne jest przekonanie, że tylko pro-

¹¹ R. Adams, *Social works and empowerment*, London 2003, s. 58.

¹² A. Smrokowska-Reichman, *Przywróć ci siłę. Koncepcja empowerment w pracy socjalnej*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 4, s. 8.

¹³ E.A. Rhoades, *Toward Family-Centered Practice*, [w:] *Auditory-verbal Practice: Toward a Family-centered Approach*, E.A. Rhoades, J. Duncan, Springfield 2010, s. 170.

fesjonalista posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności do rozwiązania problemu rodziny i w związku z tym jest jedyną osobą, która może podejmować wiążące decyzje¹⁴. Pracownik socjalny tworzy plan pomocy, który wspólnie z rodziną ma realizować. System pomocowy wyłącza i jednocześnie wyręcza rodziny w podejmowaniu decyzji związanych z przewyciężaniem kryzysu. Pracownicy socjalni, terapeuci podejmują samodzielnie decyzje dotyczące planowania i realizacji strategii wyjścia z sytuacji problemowej¹⁵. Model ten sprowadza się najczęściej do pracy administracyjno-kontrolnej, pracy bardziej na rzecz rodziny niż współpracy z rodziną, z jej cechami, takimi jak: interwencjonizm (instrumentalizacja działania, ubezwłasnowolnianie, pozbawianie podmiotowości), klientelizm (szeroka oferta różnorodnych świadczeń, zaspokajająca doraźne potrzeby lub nieadekwatna do tych potrzeb, natomiast niemotywuująca klientów do faktycznych zmian w ich życiu), fasadowość (pozorowanie pracy socjalnej z rodziną) oraz patologizacja myślenia o rodzinie (postrzeganie jej przez pryzmat zaburzeń i deficytów)¹⁶. W przypadku sytuacji zagrażających bezpieczeństwu osób zależnych prowadzi się działania ratownicze i rodzina jest rozdzielana, a dzieci lub inne osoby pozostające pod opieką rodziny trafiają do placówek interwencyjnych, opiekuńczo-wychowawczych lub do rodzinnej pieczy zastępczej niespokrewnionej. W Polsce ten system dominował do końca XX w. Opierał się na państwowych standardach – ustawie o pomocy społecznej, w tym ustrukturyzowanym wywiadzie z rodziną, który skupiał się na poszukiwaniu deficytów i samodzielnym tworzeniu planu pomocy przez pracowników socjalnych z uwzględnieniem przede wszystkim zasobów instytucjonalnym.

Drugi model „rodziny przyjaznej” to zmiana relacji w kierunku postrzegania rodziny nie tylko jako źródła zagrożenia dla dzieci, ale także potencjałów, jakie w niej występują. Pracownik jest tu nie tylko „administratorem” rodziny, ale wprowadza elementy pracy socjalnej opartej na relacji z rodziną. Istotnym procesem będzie diagnoza nie tylko trudności, zagrożeń, jakie w niej występują, ale także zasobów, mocnych stron, na których można oprzeć proces zmian¹⁷. Choć postrzeganie rodziny zmienia się, jest pełniejsze, to jest ona w tym ujęciu raczej

¹⁴ Por. M. Doolan, *Working towards an effective agency mandate for family group conference*, [w:] *Family Group Conferences – Where Next? Policies and Practices for the Future*, red. C. Ashley, P. Nixon 2007, s. 35, za: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej – podejście familiocentryczne w pracy socjalnej z rodziną*, dz. cyt., s. 119.

¹⁵ T.M. Crea, S.C. Barzin, *Family Involvement in Child Welfare Decision-Making: Strategies and Research On Inclusive Practices*, „Journal of Public Child Welfare” 2009, nr 3, s. 312, za: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej – podejście familiocentryczne w pracy socjalnej z rodziną*, dz. cyt., s. 119.

¹⁶ T. Biernat, J. Przeperski, *Zintegrowane wsparcie rodziny w środowisku lokalnym: Centrum dla Rodzin*, Toruń 2015, s. 34.

¹⁷ I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Różne modele pracy socjalnej i terapeutycznej z rodziną*, Katowice 2012, s. 34–54.

biernym odbiorcą zaleceń pracownika socjalnego, podporządkowanym całkowicie lub stwarzającym pozory podporządkowania.

Kolejnym modelem jest model „skoncentrowany na rodzinie”. W wielu krajach to ostateczny model pracy, w którym rodzina staje się aktywnym podmiotem. Może ona w pełni uczestniczyć w procesie diagnozy, tworzeniu planu pracy, jego realizacji i ewaluacji. W takim modelu rodzina jest zaangażowana w proces rozwiązywania problemów. Wykorzystuje się zasoby, jakie posiada ona sama, ale także jej bliscy, społeczność lokalna (wraz z instytucjami pomocowymi). Jednak partnerstwo w tym ujęciu nie jest pełne. To pracownik socjalny jest odpowiedzialny za ostateczne decyzje w sprawie rodziny. W sytuacji konfliktu, np. dotyczącego sposobu rozwiązania problemu, to decyzja pracownika socjalnego będzie wiążąca. Trzeba też podkreślić, że w tym modelu pracy pracownik posiada bardzo silny argument w postaci dystrybucji środków finansowych.

Ostatni model to ujęcie familiocentryczne. Transformacja dotyczy głównie miejsca rodziny/klienta w procesie pomocowym. Rodzina jest nie tylko w centrum oddziaływania – wszystkie siły są skupiane na pomocy rodzinie (*family-centered*) – ale to rodzina podejmuje odpowiedzialność za prowadzenie całego procesu pomocowego. Rodzina jest więc nie tylko biorcą pomocy, ale delegowana jest przez system pomocy do odpowiedzialności za proces pomocy. Jest to proces prowadzony przez rodzinę (*family-driven*)¹⁸. W takim modelu rodzina jest kategorią centralną odpowiedzialną za rozwiązanie problemu i przezwyciężenie sytuacji kryzysowej. Kluczowe będzie więc określenie podmiotu podejmującego decyzje. Rodzi się pytanie o rolę pracownika socjalnego. Optymalnym wariantem będzie wspólne wypracowanie decyzji poprzez procesy negocjacyjne. W tym podejściu istotne jest, aby rodzina miała poczucie realnego wpływu na proces. Dzięki temu, jak pokazują badania¹⁹, wzrasta odpowiedzialność rodziny za problem, jego rozwiązanie, a to z kolei implikuje wzrost efektywności w pracy socjalnej. Rodzina dzięki temu jest tym podmiotem, który „posiada siłę” i jest jej dysponentem.

W Polsce praca socjalna jest najczęściej połączona z świadczeniami pieniężnymi, natomiast na Ukrainie do 2016 r. praca socjalna i świadczenia są koordynowane przez różne ministerstwa, dzięki czemu pracownik socjalny nie wnioskuje o świadczenia pieniężne. To miało pozytywne i negatywne konsekwencje. Wadą tego stanu rzeczy jest lepsza relacja z rodziną. Negatywnym – pracownik socjalny nie miał wpływu na finanse rodziny, ani możliwości motywowania rodziny poprzez uzależnienie przyznania zasiłku pieniężnego od poziomu współpracy dorosłych członków rodziny.

¹⁸ L. Merkel-Holguin, *Sharing Power with the People: Family Group Conferencing as a Democratic Experiment*, „Journal of Sociology and Social Welfare” 2004, nr 1 (31), s. 164.

¹⁹ J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, Toruń 2015, s. 100–150.

Ukraina nie ma ścisłych standardów w pracy socjalnej. Metodyczne działanie jest uzależnione od wykształcenia, cech osobowych pracownika socjalnego oraz zapisów w ustawach. Swoją rolę może sam kształtować: od przyjaciela rodziny po interwenta. W ukraińskim modelu, jak i jeszcze do niedawna w polskim, dominuje model oparty na deficytach, co stawia pracownika socjalnego na wyższej pozycji w relacji z rodziną.

W 2017 r. na Ukrainie rozpoczęła się reform państwa, polegająca na decentralizacji w zarządzaniu w państwie, w tym większej odpowiedzialności samorządów za pomoc społeczną oraz zmianach w pracy socjalnej. Kiedy w Polsce można zaobserwować proces w przechodzeniu od modelu medycznego do familiocentrycznego, to na Ukrainie obecnie występują zmieszane modele, zarówno model medyczny, jak i skoncentrowany na rodzinie. Familiocentryzm byłby dobrym kierunkiem i dla Polski, i dla Ukrainy.

Obecnie w obu państwach występują działania socjalne skierowane do rodzin o cechach pracy familiocentrycznej, co pokazane zostanie w dalszej części artykułu.

3. Praktyka familiocentryczna – wybrane przykłady polskie i ukraińskie

Konferencja Grupy Rodzinnej jest metodą, która odzwierciedla praktyczne zastosowanie modelu familiocentrycznego. Charakteryzuje ją przeniesienie odpowiedzialności za podejmowane decyzje z profesjonalistów na rodziny i ich otoczenie społeczne²⁰. Jest to metoda, której osią będzie tworzenie przestrzeni pozwalającej rodzinie na samodzielne zmierzenie się z doświadczanym problemem²¹. Konferencja Grupy Rodzinnej to „działania podejmowane przez rodzinę, wspierane przez koordynatora KGR mające doprowadzić do spotkania jak największej liczby członków rodziny w celu podjęcia próby rozwiązania problemu jaki się w niej pojawił”²².

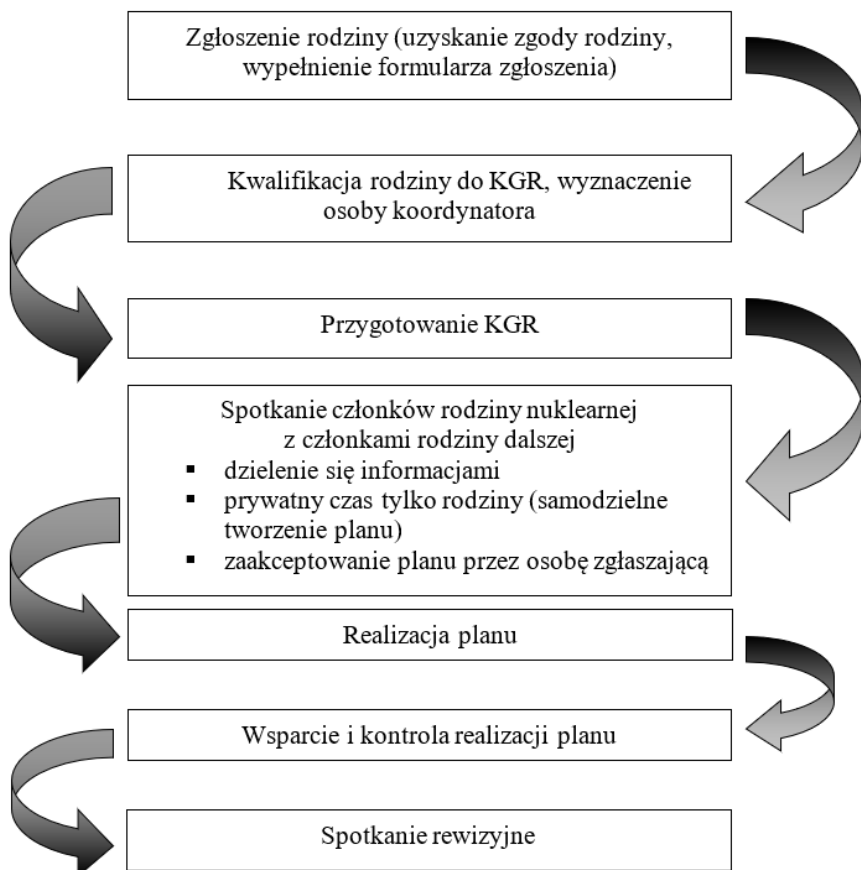
Schemat pracy z rodziną metodą KGR²³:

²⁰ Por. S. Horverak, *The conflicts of clients in child welfare, the property of the clients or the professionals – a discourse about family group conference*, [w:] *Veivisere for et fremtidig bernevern*, L.Schjelderup, C. Omre Trondheim 2007, s. 50, za: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, dz. cyt., s. 20.

²¹ P. Nixon, C. Ashley, *Family decision making in a changing context*, [w:] *Family Group Conferences – Where Next? Policies and Practices for the Future*, red. C. Ashley, P. Nixon, 2007, za: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, dz. cyt.

²² J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej jako przykład pomocy dziecku i rodzinie w przewyższaniu trudności*, [w:] *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, red. M. Konopczyński, W. Ambrozik Warszawa 2009.

²³ Tenże, *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, dz. cyt., s. 21.



Źródło: J. Przeperski, *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, Toruń 2015.

W KGR następuje przeniesienie punktu ciężkości z pracownika socjalnego na rodzinę. To ona staje się centralną kategorią metody nie tylko jako przedmiot oddziaływania, ale przede wszystkim jako prowadząca metodę, tworząca pomysły na wyjście z trudnej sytuacji, podejmująca odpowiedzialność za ich realizację i skuteczność. „Siła” (*power*) i rozwiązania są w posiadaniu rodziny. Dzięki temu nawet po zakończeniu metody istnieje duże prawdopodobieństwo, że rodzina będzie w stanie dalej prowadzić proces podnoszenia jakości życia i efektywnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi.

Model ten był prowadzony w latach 2008–2015 z wykorzystaniem środków unijnych przez Fundację dla Rodzin w Toruniu, również we współpracy Fundacji z ośrodkami pomocy społecznej. Konferencja Grupy Rodzinnej jest też realizowana na Ukrainie poprzez pozarządowe organizacje, wspólnie z pracownikiem socjalnym z instytucji państwowej w ramach ich współpracy. Można z niej sko-

rzystać zawsze, kiedy jest takie zapotrzebowanie. Pomysł, podobnie jak w Polsce, został zaczerpnięty z Holandii.

Bardziej powszechna w Polsce jest modyfikacja KGR – zespoły multiprofesjonalne realizowane przez asystentów rodziny we współpracy z innymi służbami społecznymi i rodziną w ośrodkach pomocy społecznej.

Działania multiprofesjonalne służb społecznych skierowane do danej kategorii klientów, np. rodziny, polegają na współpracy profesjonalistów różnych dziedzin (asystenci rodziny, pracownicy socjalni, nauczyciele dzieci, pedagodzy szkolni, kuratorzy, policjanci, pielęgniarki środowiskowe, lekarze, terapeuci, pracownicy organizacji pozarządowych). Dzięki temu istnieje większa szansa na realizację wspólnego celu, połączenie i osiągnięcie zarówno celów rodziny, jak i celów narzuconych przez instytucje nakazujące, np. sąd. Dzieje się to poprzez wspólne ustalenia i podział zadań między członków rodziny i osoby reprezentujące różne dziedziny pomocy. Wspólna praca staje się wielowymiarowa. Celem takich spotkań w obrębie przedstawicieli różnych profesji społecznych ma być wymiana informacji, analiza danego problemu, opracowanie oceny i planu działania, realizacja planu, ocena rezultatów. Ponadto pracownicy służb społecznych są nawzajem sobie wsparciem w tak trudnej pracy, jaką jest pomoc rodzinie z wieloma problemami, oraz dzielą się odpowiedzialnością za rezultaty tej pracy. Na takie spotkania zapraszana jest rodzina. Warto zauważyć, że udział rodziny na takim spotkaniu ma wiele walorów. Członkowie rodziny mają możliwość przedstawić własną ocenę sytuacji, jak również wytwarzać rozwiązania, oceniać sugestie innych służb społecznych, wyrażać własną chęć i gotowość oraz opisywać możliwości skorzystania z proponowanych przez pracowników zasobów instytucjonalnych. Rodzina jest włączona w pracę nad zmianą swojej sytuacji, staje się to praca „z” rodziną, a nie na jej rzecz. Na spotkaniach zespołów rodzina ma możliwość usłyszenia, jaką opinię na jej temat mają przedstawiciele służb społecznych, dostrzeżenia, że są one zazwyczaj różne, że nawet, jeśli pracownicy zwracają uwagę na dysfunkcyjne zachowania rodziców, to wynika to z troski o rodzinę i dzieci. Warto dosyć szybko przejść z mówienia o problemach do mówienia o celach, np. poprzez pytanie: „Co musiałoby być zamiast...?”. Prowadzenie spotkania w obecności członków rodziny sprzyja skupieniu się na wyszukiwaniu rozwiązań. Na przedstawienie sytuacji rodziny przez każdego z członków zebrania powinno być przeznaczonych pół godziny (każdy omawia, jak widzi sytuację rodziny, zaczynają rodzice). Wtedy na negocjacje celów i określeniu działań pozostaje ok. godziny. Każdy z zebranych, również począwszy od rodziców, proponuje, co może zrobić, aby poprawić sytuację rodziny. Powinno być to ok. sześciu działań na dwa tygodnie, w tym maksymalnie trzy podjęte przez rodzinę. Kiedy kończy się spotkanie, wiadomo już, jakie działania warto zrealizować, jakimi możliwościami rodziny i zasobami instytucjonalnymi dysponujemy, aby dzieci w rodzinie były zabezpieczone, a sytuacja rodziny lepsza. Dobrze byłoby, gdyby spotkanie prowadził asystent rodziny najczęściej będący w środowisku zamieszkania ro-

dziny lub koordynator asystentów rodziny. Należy być uważnym na tzw. „język zmiany klienta”²⁴, czyli wychwytywać, kiedy wyraża on pragnienie zmiany, zdolność do zmiany, podaje powody do zmiany i zobowiązuje się do niej oraz, używając dialogu motywującego, wzmacniać w postanowieniu i wprowadzeniu zmiany. W czasie spotkania powinien być sporządzony protokół, którego kopię powinni otrzymać wszyscy uczestnicy, aby móc w każdej chwili przypomnieć sobie, jakie mają do wykonania działania pomiędzy spotkaniami. Kolejne spotkanie powinno być przeprowadzone po upływie od dwóch tygodni do miesiąca. Przedstawiane są wtedy przez rodzinę i pracowników instytucji zrealizowane działania, oceniana jest ich skuteczność i planowane są kolejne. W Polsce podkreśla się obecnie znaczenie współpracy grupy przedstawicieli służb społecznych z rodziną, zwłaszcza gdy w rodzinie pracuje asystent rodziny. Zazwyczaj to z jego inicjatywy odbywają się te spotkania. Na Ukrainie działania multiprofesjonalne są stosowane w zależności od potrzeb, nie systematycznie, np. w Kijowie są one realizowane przez Państwowe Centrum Dziecka, funkcjonujące w oddziale o nazwie Służby o Sprawach Dzieci w Urzędzie Miejskim w Kijowie.

Centrum dla Rodzin jest przestrzenią, w której realizuje się kompleksowe podejście do rodzin z silnym odniesieniem do społeczności lokalnej, jej uwarunkowań oraz uruchomieniem procesów partycypacyjnych jego uczestników. Wyróżnia się trzy ich rodzaje²⁵.

Pierwszy typ to centra, których działanie obejmuje rodziny korzystające już z systemu pomocy społecznej. Jest więc miejscem zatrudniającym pracowników socjalnych, pedagogów, psychologów, asystentów rodziny, udzielających wsparcia i specjalistycznego poradnictwa rodzinnego, umożliwiającego rodzinie wyjście z trudnej sytuacji życiowej i powrót do normalnego funkcjonowania. Drugi typ jest oparty na działaniach środowiska lokalnego. To przestrzeń, w której mogą spotkać się wszystkie rodziny zamieszkujące dany teren, nie tylko w czasie zorganizowanych zajęć, ale też po to, aby spędzać wspólnie czas, dzielić się radościami i smutkami. Z centrum o charakterze instytucji lokalnej dla rodzin wyłonił się kolejny jego typ – centrum, które nie tylko służyło rodzinom, ale zaczęło kształtować przestrzeń społeczną. W ten sposób stało się agendą polityki prorodzinnej, włączało się w proces rozwoju środowiska lokalnego w wymiarze działań na rzecz wsparcia i pomocy dzieciom, młodzieży i ich rodzinom.

Centra dla rodzin są instytucjami, które wpisują się w model partycypacyjny działań. Angażowanie rodziców poprzez włączenie ich w prace na rzecz centrum, pomoc w organizacji i działalności centrum powinny być jednymi z cech charakteryzujących te placówki. Rodzice mogą nie tylko współprowadzić zajęcia

²⁴ D.B. Rosengren, *Rozwijanie umiejętności w Dialogu Motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*, Kraków 2013, s. 136–138.

²⁵ T. Biernat, J. Przeperski, dz. cyt., s. 37–45.

dla dzieci, pomagać w ich opiece, przygotowywać posiłki, sprzątać lub remontować pomieszczenia, ale także udzielać innym rodzicom wsparcia, włączać się w opracowanie strategii rozwoju centrum, codziennego zarządzania czy ewaluacji działalności. Zaangażowanie rodziców w podejmowanie decyzji jest miernikiem prawdziwej otwartości pracowników na współpracę z rodzinami.

Pierwsze Centra dla Rodzin powstały w Polsce w latach 2013–2015 w ramach realizacji programu „Schematom STOP! Wspólne działania instytucji pomocy społecznej i rynku pracy”. Wybrane przez organizatorów miejsce miało służyć całym rodzinom, nie tylko tym, które były beneficjentami projektu ze względu na problem bezrobocia i inne trudności, ale też rodzinom prawidłowo funkcjonującym, zamieszkującym na danym terenie. Ważnym elementem funkcjonowania Centrum miało być powołanie Rady Rodziców, której członkami mieli być przedstawiciele rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym i rodzin dobrze realizujących swe zadania. Centrum dla rodzin to miejsce, w którym rodziny mogłyby korzystać m.in. z porad różnych specjalistów, brać udział w terapii rodzinnej, warsztatach tematycznych, spotkaniach integracyjnych i okolicznościowych, zajęciach sportowych i wycieczkach. W Centrach działały też takie inicjatywy, jak Klub Rodzica czy kącik poszukiwania pracy. Podobnie funkcjonują w Polsce niektóre Centra Aktywności Lokalnej. Utworzenie Centrum miało ponadto za zadanie zwiększenie koordynacji współpracy pomiędzy instytucjami działającymi na rzecz rodziny w danym środowisku lokalnym.

Jeśli chodzi o Centra dla Rodzin, to na Ukrainie powstają one z inicjatywy pozarządowych organizacji, zwłaszcza tych, które łączą rodziny o podobnych problemach lub zadaniach do realizowania, np. wspierają rodziny zastępcze. Przykładem tego może być Liga Rodzin Zastępczych w Kijowie, Ogólnoukraińska Pozarządowa Organizacja „Nasz Rodzina”, która ma ośrodki w różnych regionach Ukrainy. Rodziny same dla siebie podejmują różne działania, wspólnie z opiekunami zastępczymi, np. organizacja pozarządowa w Sumach.

Przykładem ciekawych działań realizowanych na Ukrainie są Szkoły dla Rodzin, „wychowujących dzieci w niespokrewnionej w opiece zastępczej”²⁶. Te szkoły mogą mieć różne formy: ogólnopństwowe i dla jednego środowiska. Szkoła taka trwa 10–14 dni. Jej celem jest podniesienie kompetencji wychowawczych i rozwój rodziny. Może być prowadzona przez państwowe służby socjalne. Na Ukrainie rodzice muszą raz na dwa lata odnowić swoje kompetencje. Można to zrobić poprzez udział w zajęciach tej Szkoły. Szkoły dla Rodzin mogą być wyjazdowe i stacjonarne. Zarówno uczestnicy, jak i pracownicy muszą uczestniczyć całymi rodzinami. Celem tego jest wzajemna obserwacja naturalnego rozwoju rodziny i wyrównanie relacji pomiędzy pracownikami a uczestnikami. Zajęcia zorganizowane (np. *Hasło dnia*, powitanie, warsztaty

²⁶ G. Bevz, G. Gerasim, *Letnia szkoła dla zastępczych rodzin*, Kijów 2007, s. 5–150.

dla rodzin, zajęcia terapeutyczne – np. *Dzień brudu*, *Dzień zamienionych ról* – rodzice w roli dziecka i odwrotnie, rysunki na ciele i inne) są przeplatane czasem wolnym dla całej rodziny, którym ona zarządza, korzystając z wyposażonych sal i sprzętów do działań twórczych. Czas wolny ma na celu integrowanie rodziny poprzez gry i zabawy lub uprawianie sportu i rekreację. Są też organizowane specjalne działania koncentrujące się na podniesieniu wartości członków rodzin (tzw. dyskusje) oraz polegające na aktywności społecznej, np. rodzice tworzą postulaty zmian przepisów prawa.

Inną inicjatywą skierowaną do całej rodziny podejmowaną przez różne samorządowe i pozarządowe instytucje pomocy społecznej są pikniki dla rodzin. W Polsce odbywają się zazwyczaj w maju, w czasie tzw. Dni Dla Rodziny, lub pod koniec wakacji i są wtedy związane z gromadzeniem funduszy na wyprawki szkolne. Wstęp na pikniki jest bezpłatny. W czasie jego trwania odbywają się koncerty muzyczne znanych w społeczności lokalnej zespołów muzycznych, występy dzieci i młodzieży, pokazy strażackie, turnieje sportowe, konkursy wypieków, loterie fantowe, pokazy sportowe, występy iluzjonisty, wspólne warsztaty graffiti, stoiska informacyjne i poradnikowe, tańce, animacje, malowanie twarzy, skoki na eurobungy i inne atrakcje, jak dmuchany plac zabaw, stoiska z watą cukrową czy popcornem. Celem pikników jest nie tylko dostarczenie przeżyć kulturalnych i rozrywki, ale integracja rodzin i pokazanie sposobów spędzania czasu wolnego z dziećmi. Również na Ukrainie odbywają się okolicznościowe i rekreacyjne pikniki, np. z okazji Dnia Matki, Dnia Adopcji, Dnia Rodziny, w czasie którego pokazuje się, że rodzina jest wartością w rozumieniu ogólnym, dla państwa, dla całego społeczeństwa.

Podobne cele ma coraz bardziej popularne w Polsce inne działanie skierowane do całej rodziny – gra miejska. Gra może mieć jakąś fabułę, np. historyczną, i być nastawiona na poznanie historii dzielnicy, ale też kryminalną, baśniową itd. Każda rodzina lub grupa kilku rodzin w miejscu, gdzie się rejestruje, otrzymuje mapę i pierwsze wskazówki. Następnie, kierując się mapą, odwiedzają punkty, gdzie czekają animatorzy i dają uczestnikom zadania. Gra może łączyć w sobie wiele elementów, sześć–osiem zadań, z których każde może być związane z inną dyscypliną. Można natrafić na zadania plastyczne, wymagające znajomości języków obcych czy umiejętności logicznego myślenia. Każda z gier wykorzystuje obiekty charakterystyczne dla danej dzielnicy. Czas trwania takiej gry to nawet kilka godzin. Kolejną ofertą na spędzanie czasu wolnego i rekreację są place zabaw dla całych rodzin lub odpłatne parki rozrywki.

Na Ukrainie organizowane są wystawy reklamujące działalność przemysłową, usługową lub rękodzielniczą, w czasie których rodziny mogą wziąć udział w warsztatach, korzystając z materiałów dostarczanych przez organizatorów (odpłatnie lub nie), np. robienia czekoladek.

Podsumowanie

Zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie realizowane są na poziomie rządowym, jak i (w Polsce) samorządowym oraz (w obu krajach) pozarządowym próby wzmocnienia rodziny, poczynając od świadczeń wychowawczych (polskie 500 plus), po formy wsparcia rodziny z dzieckiem, już od jego poczęcia (polska ustawa „Za życiem”), po centra dla rodzin i współpracę multiprofesjonalną.

Bibliografia

- Adams R., *Social works and empowerment*, London 2003.
- Bartnicka D., *Metoda środowiskowa w ujęciu polskich i zagranicznych teoretyków pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*, red. M. Orłowska, L. Malinowski, Toruń 2000.
- Bevz G., Gerasim G., *Letnia szkoła dla zastępczych rodzin*, Kijów 2007.
- Biernat T., Przeperski J., *Zintegrowane wsparcie rodziny w środowisku lokalnym: Centrum dla Rodzin*, Toruń 2015.
- Crea T.M., Barzin S.C., *Family Involvement in Child Welfare Decision-Making: Strategies and Research On Inclusive Practices*, „Journal of Public Child Welfare” 2009, nr 3.
- Doolan M., *Working towards an effective agency mandate for family group conference*, [w:] *Family Group Conferences – Where Next? Policies and Practices for the Future*, red. C. Ashley, P. Nixon, 2007.
- Horverak S., *The conflicts of clients in child welfare, the property of the clients or the professionals – a discourse about family group conference*, [w:] *Veivisere for et fremtidig bernevern*, red. L. Schjelderup, C. Omre, Trondheim 2007.
- Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny. Różne modele pracy socjalnej i terapeutycznej z rodziną*, Katowice 2012.
- Lesiak E., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Rodziny w kryzysie: diagnoza i interwencja kryzysowa*, [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, red. W. Badura-Madej, Katowice 1999.
- Lietz C.A., Hayes M.J., Cronin T.W., Julien-Chinn F., *Supporting Family-Centered Practice Through Supervision: An Evaluation of Strengths-Based Supervision*, „Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services” 2014, nr 4 (95).
- Merkel-Holguin L., *Sharing Power with the People: Family Group Conferencing as a Democratic Experiment*, „Journal of Sociology and Social Welfare” 2004, nr 1(31).
- Petr Ch.G., *Social Work with Children and their Families: Pragmatic Foundations*, New York 1998.
- Przeperski J., *Konferencja Grupy Rodzinnej – podejście familiocentryczne w pra-*

- cy socjalnej z rodziną, [w:] *Praca socjalna z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji*, I. Krasiejko, M. Ciczowska-Giedziun, Warszawa 2016.
- Przeperski J., *Konferencja Grupy Rodzinnej w praktyce i teorii pracy socjalnej z rodziną*, Toruń, 2015.
- Przeperski J., *Konferencja Grupy Rodzinnej jako przykład pomocy dziecku i rodzinie w przezwyciężaniu trudności*, [w:] *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, red. M. Konopczyński, W. Ambrozik, Warszawa 2009.
- Rhoades E. A., *Toward Family-Centered Practice*, [w:] *Auditory-verbal Practice: Toward a Family-centered Approach*, E.A. Rhoades, J. Duncan, Springfield 2010.
- Rosengren D. B., *Rozwijanie umiejętności w Dialogu Motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- Smrokowska-Reichman A., *Przywróć ci siły. Koncepcja empowerment w pracy socjalnej*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 4.
- Szlendak T., *Architektura romansu*, Warszawa 2002.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2015.
- Szczepkowski J., *Praca socjalna – Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2011.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz. U. 2017, poz. 697.
- Ustawa z dnia 4 listopada 2016 o wsparciu kobiet w ciąży i rodziny „Za życiem”*, Dz. U. 2016, poz. 1860.
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci*, Dz. U. 2016, poz. 195.

Summary

Family-centered in social work with family in Poland and Ukraine

Social services provide assistance for families struggling with difficulties they are unable to overcome by themselves. The task of social workers is to learn what are the needs of their clients, expanding the institutional solutions by those provided by the client, giving the client a choice, reinforcing the clients' confidence, and giving them the means to control this process. Social services are meant to initiate change, support families temporarily, when they are needed – but they also should be able to withdraw when their clients have already regained their strength and control over their own lives. The article is presented „Supporting Family-Centered Practice” in Poland and Ukraine.

Wolodymyra FEDYNA-DARMOHWAL

Аналіз процесів становлення системи освіти та виховання у народів сходу

Ключові слова: освіта, навчальні заклади, релігія, система виховання, класифікація педагогів.
Key words: education, educational institutions, religion, system of training, classification of teachers.
Słowa kluczowe: edukacja, instytucje edukacyjne, religia, system edukacji, klasyfikacja nauczycieli.

У статті розглядаються особливості освіти та виховання в народів Сходу. Ми зосереджуємо увагу на тенденціях виховання у народів Далекого Сходу та на історії становлення й реформування освітніх навчальних закладів на теренах Близького Сходу.

У перших державах Давнього Сходу був завершений процес становлення освітньої системи як самостійної сфери життєдіяльності. Її природу на кілька тисячоліть визначили характерні риси цивілізованого суспільства традиційного (доіндустріального) типу: пріоритетність державних інституцій, більш або менш жорстка соціальна стратифікація, домінування релігії як світоглядно-нормативної основи життя суспільства.

Світоглядно-освітня парадигма Давнього Сходу визначалася як орієнтацією на релігійні цінності, так і підпорядкуванням людини корпоративним структурам (сім'ї, соціальній групі, державі в цілому). Тому цю парадигму можна в цілому охарактеризувати як релігійно-корпоративну освіту патріархально-державницької спрямованості.

Релігія як світоглядна основа освіти та виховання відігравала двояку роль. З одного боку, вона задавала ціннісні орієнтири освітнього процесу і визначала його зміст. У давньосхідних суспільствах вперше в основу виховання – і всього життя – була поставлена мета підготовки до загробного життя, процес виховання був підпорядкований морально-релігійним цінностям, що стояли над повсякденними проблемами людського життя і мали на меті

наблизити людину до Бога, тобто розвиток у неї вищих духовних якостей навіть всупереч потребам земного існування.

У Османських навчально-виховних закладах було відчутно вплив Заходу. До 1703 року у османських навчально-виховних установах була основна ісламська релігія та культура. Не лише тут релігія мала вплив на освіту, наприклад у християнському Заході: діалектика, риторика, логіка Арістотеля. На Заході в цей час відкривалися церковні і монастирські мектеби і вчителів, які викладали уроки, називали схоластами. З 15 ст. в османців спостерігається повільний прогрес, а на Заході метод Арістотеля втратив свій вплив. До початку 19 ст. продовжувався вплив на освітні установи. Утворення медресе відрізнялося від університетів в Європі. Османські медресе є продовженням попереднього, їхнім коренем не є Європа, їхня діяльність є доступною з часів арабів та сельджуків. У Фатіху відкрилася Османська школа, яка стала найбільшою школою – *Fatih Medrese*¹.

Елементарні мектеби у порівнянні з медресе і мектеби Ендерун були на найнижчому рівні і працювали над дитячою соціалізацією.

В Османській імперії, особливо до періоду *Tanzimat*, для потреб держави було три шляхи підготовки дітей: 1) шлях медресе; 2) шлях *ordu* – армії (*yeniçeri* – яничари); 3) шлях Ендерун.

Педагогічна теорія прямо спиралася на корпоративно-релігійний світогляд. Основою станового навчання вважалася патріархальна сім'я. Не тільки відносини в рамках соціальних груп, а й загальнодержавний устрій копіювали відносини сімейні (правитель – батько, піддані – діти). Школа теж будувалася на таких же сімейних засадах (вчитель – батько, учні – діти). Необхідність корпоративно-станової підготовки та виховання з наслідуванням дітьми соціального статусу та навіть професії батьків дійсно робила сім'ю основним освітнім центром. Реально переважна більшість людей у давньо-східному суспільстві мала лише сімейне навчання та виховання, що ще більше підносило їх значення.

Домінування норм станово-сімейної освіти в теорії, на практиці станових шкіл (по підготовці чиновників і правителів) і масового ремісничого учеництва приводило до консервації освітньо-виховною системою станової структури суспільства. Протягом століть змінювали один одного правителі певної династії, представники воєнних і чиновницьких, жрецьких каст. В спадок передавалося ремесло від батька до сина (з давньоєгипетського папірусу відомо про 25 поколінь будівельників одного з сімейних єгипетських кланів).

Але педагогіка Давнього Сходу не лише обґрунтовувала канони сімейно-станової освіти. В цей час зароджується і досягає значного розвитку те-

¹ R. Doğan, *Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili* [In:] Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi, volume 1/3, Ankara 2008, s. 418–419.

орія власне навчально-виховного процесу, древні мислителі приступають до розробки загальних принципів освіти та виховання. Розгорнуту теорію виховання розробив Конфуцій, визначаючи його основну мету як формування особи, що має задовольняти вимоги суспільства². Основна перешкода на шляху виховання – природа людини, її спадковість, яка може суперечити завданням виховання. Тому в працях Конфуція ми знаходимо цілу систему методів та форм раціоналізації навчання і виховання, сформульованих переважно у вигляді коротких афоризмів: „Вчитися і не роздумувати – марно втрачати час, роздумувати і не вчитися – згубно”; „Вчитися і час від часу повторювати вивчене”; „Якщо ти не можеш вдосконалюватися сам, то як ти можеш вдосконалювати інших людей?”

У роботі послідовників Конфуція „Книга обрядів” цілий розділ „Про навчання” присвячений дидактичним ідеям та методам, які багато в чому співпадають і з сучасною дидактикою. Наприклад: „Благородний муж наставляє, але не тягне за собою, спонукає, але не примушує, відкриває шлях, але не доводить до кінця” (принцип проблемного навчання, пробудження інтересу до навчання); „Благородний муж в навчанні загартовується, вдосконалюється, набуває знань в розвагах” (принцип ігрового навчання); „Якщо навчатися, коли вже пройшов час, успіху не добитися” (принцип природовідповідності навчання віковій дитини співзвучний з таким же принципом Яна Амоса Коменського); „Якщо навчатися на самоті, кругозір буде обмежений, а пізнання бідні” (колективно-комунікативна методика навчання); „Шануй послідовність” (принцип наступності та системності); „Вчитель та учень виростають разом” (принцип двостороннього зв’язку в навчанні); „Якщо не відсікти погане, коли воно проявилось, то погане не подолати” (профілактичний підхід у вихованні). Індійська „Бхагавадгіта” також демонструє увагу до методів навчання. Будучи за формою діалогами Крішні та царського сина Ардасуна, вона побудована на основі спеціального алгоритму отримання знань³. В рамках кожної проблеми спочатку дається цілісний виклад Крішною знань з предмета, потім іде їх детальний аналіз і систематизація; виділення понять супроводжується конкретними прикладами, а весь виклад знань підводить учня до самостійного пошуку шляхів вирішення проблем і набуття для цього нових знань. Увага до методів навчання привела до створення спеціальних посібників та підручників для навчання, в першу чергу – словників та хрестоматій. Слід підкреслити, що давньосхідні педагоги вже розділяли навчання та виховання як різні процеси, відповідно розробляючи для кожного з них свої методики.

² О.В. Михайличенко, *Освіта і виховання в Японії та Китаї: історико-теоретичний аспект*, Суми, 1997, с. 95.

³ Х.Х. Тляшев, *Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья*, Ташкент, 1989.

При всіх досягненнях давньосхідних педагогів дидактична база навчання була ще дуже слабкою, внаслідок чого і саме навчання було важким, тривалим і не дуже ефективним. Основним методом навчання стало механічне заучування, запам'ятовування, переписування тощо. У зв'язку з цим як найбільш позитивні риси в навчанні культивувалися старанність, шанобливість до наставників, терпіння, самообмеження. Навчання та виховання, націлене на формування представників певних станів і професій, зовсім не брало до уваги вікові інтереси дітей. Навчально-виховний процес різко розходиться з потребами дитинства, внаслідок чого формується суперечність між природними прагненнями дітей і системою форм та методів освіти. А відтак фізичні покарання були чи не головним стимулом до учнівських успіхів. В давньоєгипетському папірусі читаємо: „Дитя несе вухо на своїй спині, потрібно бити його, щоб воно почуло”. А ще один папірус комплексно змальовує „виховний” монолог вчителя, який орієнтує учня на аскетизм та терпіння: „Читай старанно книгу. Люби писання і ненавидь танці. Цілий день пиши твоїми пальцями і читай вночі. Не проводи дня без діла, бо горе твоєму тілу. Питай поради того, хто знає більше тебе. Мені кажуть, що ти закидаєш навчання, ти віддаєшся задоволенням, ти бродиш з вулиці у вулицю, де пахне пивом. А пиво занапастить душу... Я зв'яжу твої ноги, якщо ти будеш бродити вулицями, і ти будеш побитий гіпопотамовим канчуком”.

Уривок із праці „Техніка активного навчання»: Значення педагогічної активності у креативному навчанні (1955)/ Знання надходять із двох основних джерел: одна їх частина це досвід інших людей, який передається від покоління до покоління або через розповідь, або ж через книжки. Деякі знання ж знання базуються на власному досвіді, тобто вони породжуються власним розумом. Знання, що відносяться до першої групи, здобуваються шляхом навчання, друга ж група знань, особистими спробами, конструктивною та творчою діяльністю. Знання такого типу мають пам'ятне значення; завжди прозорі та чисті. Вони слугують джерелом сили для існування людини, збагачують його свідомість, підвищують дух, допомагають формуванню характеру. У той час як готова інформація, отримана від інших або взята з книжок, більше спирається на механічну роботу; основою таких знань є дисципліна. Мотивацією знань, що базуються на особистому досвіді та творчій діяльності, є „інтерес” та „потреба”. Знання, отримувані від інших, є обмеженими та підлягають контролю.

Творчі методи навчання у давньосхідній школі мали другорядний характер і використовувалися в основному в рамках елітної освіти. Найбільш поширеними були дискусії – групові чи діалогічні, а також неформальні бесіди вчителя зі своїми учнями. У звичайних школах домінувало запам'ятовування (зразків розв'язання задач, слів, термінів, правил тощо). І педагогічна теорія, і методи та форми навчання та виховання були обумовлені тими функціями, які система освіти виконувала в давньосхідному суспільстві.

Основною функцією була спеціалізована підготовка до майбутнього дорослого життя в чітко визначеній соціальній ролі, що залежала від походження та професії. Тому давньосхідна система освіти готувала або представників соціально-статусних груп, або спеціалістів у певних галузях знань та практичної діяльності⁴. Найважливішим аспектом виконання цієї функції було задоволення потреб держави в кваліфікованих управлінцях різного профілю. З появою школи як свого основного елементу система освіти функціонально та інституційно виокремилася з загальної системи передачі досвіду та соціалізації, ставши поряд з сім'єю, державними інститутами, церквою, мистецтвом тощо.

В давньосхідному суспільстві вперше системно почала проявлятися загально цивілізаційна функція системи освіти як стимулятора прогресивного розвитку суспільства. Пов'язана вона в першу чергу з появою писемності, яка радикально поліпшила накопичення та використання людських знань і ефективність навчання. Відтак почав діяти зв'язок освіта – прогрес: розвиток освіти стимулював розвиток суспільства, і навпаки, розвиток суспільства вимагав удосконалення системи освіти. Самі освітні характеристики суспільства стають одними з найважливіших критеріїв його розвиненості.

У чіткій відповідності з функціями формувалася суб'єктність та характеристики системи освіти. В давньосхідних суспільствах виникли школи як основний інститут освіти і професійний вчитель як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Організаторами освіти виступали і держава, і церква, і сім'я, і громади жителів. Однак домінування якоїсь із структур не було, і при значному впливі і держави, і церкви, наявності державних і церковних шкіл, освіта в більшості шкіл значною мірою була справою приватної ініціативи.

Османські медресе (школи) були великими організаціями. Була Fatih Sultan Mehmet мечеть, її доповнювала школа – mektep, вісім медресе, безплатна їдальня для бідних, бібліотека – цей суспільно-культурний комплекс назвали Medaris-i Semaniye, а потім – Sahn-ı Semaniye. З часом ця медресе розрослася і стала медресе Сулеймана.

В Османських медресе викладалися право, література, теологія, медицина. Науковими членами медресе були кадії, муфтії, лікарі, архітектори та інші державні кадри.

Медресе, які вийшли з комплексу мечетей, були установами, де студенти мали гуртожитки, хамами, бібліотеки, їдальні. В османських медресе відповідно до рангів вчителів (İptida-i Hariç Haraket-i Hariç і İptida-i Dahil, Haraket-i Dahil), медресе поділялися на середній освітній рівень – orta і лицей

⁴ Х. Хосейнзаде-Шанечи, *История образования в исламе*, перевод с перс, Москва, 2012, с. 25–29.

– lise відповідно⁵. У 16 ст. додався рівень İptida-i Altmışlı i Haraket-i Altmışlı. Згодом почався налагоджуватися вищий рівень освіти Musıla- i Sahn i Sahn – 1 Seman. Найвищими рівнями для професорів були Musıla -1 Süleymaniye, Süleymaniye, Hamiseyi Süleymaniye й Darul Hadis. В медресе студенти вчилися три періоди: Sahte, Danışmend, Muid. Студентам призначалася допомога (по сучасному стипендія), а випускники призначалися або професорами, або виконували інші обов'язки. У медресе уроки викладали професори. Загалом стратегія уроку базувалася на методі розповіді. Спочатку студенти запам'ятовували, потім занотовували, записували, а потім відбувалося ведення переговорів на певну тему. У медресе 4 рази в тиждень вивчали турецьку та рабську мови. До 15 ст. використовували книги написані арабською мовою, а після 15 ст. почали писати книги вже турецькою мовою. Після 1720 року починають читати в медресе й французькою мовою. У медресе був період навчання İcaret, після закінчення якого і здачі іспитів студенти переходили на рівень Mûcaz. Студентам видавався диплом, який називався İcaretname.

Süleymaniye медресе було установою найвищого рівня, де викладалися релігія та право. Деякі інші освітні османські установи з 17 ст. почали занепадати, оскільки почалися проблеми з кадрами.

Учительство конституювалося як професійна група, що отримувала за свою роботу платню від споживачів його послуг (батьків учнів), мало свої корпоративні інтереси та організації, відповідний соціальний і правовий статус. Система шкіл різного типу формувала структурну основу освіти, причому школи перетворюються в загальнокультурні заклади з різнорівневими програмами освіти, бібліотеками, значними просвітницькими функціями і навіть певною автономією від державно-церковної системи управління.

Шкільна система освіти вже була досить складною. В школах працювали досить великі вчительські колективи, була поширена спеціалізація вчителів з різних предметів, виділявся і управлінський прошарок. Організаційною основою навчання був урок, причому вже розроблялися шкільні програми, що орієнтували на етапність навчання та перехід з класу в клас (наприклад, у Китаї була розроблена програма дев'ятирічного навчання). На Близькому Сході спочатку навчали писати, читати, рахувати, потім – запам'ятовувати тексти, історії, легенди, а вже потім переходили до засвоєння практичних знань, правил написання документів тощо. Етапність навчання досить швидко привела до створення нижчого і вищого рівнів освіти практично у всіх давньосхідних країнах, відтак заклавши основи поділу системи освіти на початкову, середню і вищу.

Для давньосхідних шкіл вже характерна певна спеціалізація в професійній освіті – з граматики, математики, астрономії. Проте вона ще не є ні надто

⁵ Ü. Taşkın, *Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumları*, [In:] Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi, volume 1/3, Ankara, 2008, s. 344–348.

вузькою, ні широко розповсюдженою, оскільки рівень розвитку знань дозволяв за час навчання більшості учнів отримати широкі універсальні знання з філософії, літератури, історії, музики, права, геометрії, географії, медицини, релігії – свого роду „інтегровану професію”. Програми більшості професійних шкіл орієнтовані саме на оволодіння таким обсягом знань, якого випускникам вистачало на все життя в різних видах діяльності.

У часи правління Мехмеда II в Османській імперії було зроблено мечеть і весь комплекс всередині: Darül -İlim, Darüs- Sıbyan, Muallimhane, Mektephane, Taş Mektep Mahalle Mektebi і для дітей 5–6 років відкрили елементарні мектебе – Sıbyan Mektepleri, тобто початкові школи (ke –te-be з арабського кореня). Мектебе були відповідальним за вивчення у них айятів та хадісів, то їх організовували при мечетях. Візири і правителі будували великі мечеті і біля них обов’язково була мектеб. Султан Мехмед II збудував однойменну мечеть з цілим комплексом, у якому були такі школи як Darül -İlim, Darüs- Sıbyan, Muallimhane, Mektephane, Taş Mektep Mahalle Mektebi і для дітей 5–6 років Sabi, яку потім назвали Sıbyan Mektebi. Мусульмани своїх дітей перед вивченням будь-якої речі вчили Корану. І тому це слово ke-te-be, а потім mekteb – це означало „місце вивчення Корану“.

У 1781 році за сприяння султана Абдулхаміда I було у елементарних мектебе започатковано уроки писання і читання книг, переписування текстів Корану (каліграфія) для громадськості, тобто для широкого загалу⁶. Керували елементарними школами муфтії та шейхуліслами. Проте незважаючи на упорядкованість та наявність керівництва у цих мекткбк, узгодженої навчальної програми не було. Дітей 4–5 років батьки до мектебе приводили, де їх вчили арабської мови, здійснювали огляд Корану. Дітям давали елементарні заняття з релігії, каліграфії, використовуючи при цьому індивідуальний метод – ferdi metode.

У мектебе хлопці продовжували своє навчання до підліткового віку, а дівчата – по потребі вчилися. Хлопці і дівчата могли сидіти і вчитися один біля одного, а могли окремо. Загалом у мектебе чи у медресе вчителями могли бути ходжі, муезіни з мечеті або старі жінки, які читали трактати. У мектебе діти на пам’ять вчили хадіси з Корану арабською мовою, а якісь інші релігійні знання їм викладали турецькою мовою. Такі елементарні мектебе проіснували до XIX ст.

Таким чином, в рамках давньоосхідної спільноти відбулась своєрідна парадигмальна революція, оскільки принципових змін зазнали практично всі компоненти освітньої системи. Сформувалася станovo-сімейна парадигма освіти, функціонально призначена для підготовки представників станів та професій. Відтак освіта стала соціально і професійно диференційованою, а система освіти – інституційно відособленою. Виникли школа, професійне

⁶ Ü. Taşkın. *op. cit.*, s. 351–360.

вчительство, професійна педагогічна теорія та практика; дидактика і підручники; урочна форма проведення занять і примус по відношенню до учнів. Загальний зразок організації занять давала сім'я, а їхній зміст і орієнтири визначалися станомово-релігійним світоглядом.

Матеріальною основою цієї парадигмальної революції стали: поява держави; виникнення писемності; ускладнення системи суспільної життєдіяльності, зокрема, відокремлення розумової праці від фізичної. Наявність держави стимулювала розвиток освітньої підготовки управлінців та еліти; писемність породила потребу в підготовці грамотних людей і значно збільшила ефективність освіти; складні форми трудової діяльності вимагали і складного спеціалізованого навчання.

Таким чином місця, де проходило навчання, можна поділити на два типи: місця, створені спеціально для навчальних цілей; неспеціалізовані місця. Одночасно такі заклади поділяються на заклади початкової освіти та заклади вищої освіти.

Ще одним важливим центром для навчання були обсерваторії, де відбувалося навчання астрономії, вищої математики та геометрії, оскільки для вивчення таких наук мечеті та медресе не підходили.

Східний філософ, педагог та поет аль-Газалі відповідно до мусульманського правознавства (шаріату), поділяв науки на такі групи⁷:

- Мазмум, ті, які шаріат засуджував: магія, ворожіння, чаклунство;
- Мубах, ті, які шаріат дозволяв: пізнання в поезії, а також знання історичних переказів;
- Махмуд – ті, які шаріат заохочував: знання шаріату.

Відповідно до викладацької системи ісламської освіти, педагогів поділяли на: вчителів початкових шкіл (мактабів); виховників, наставників і установців (професорів). Вчителі початкових шкіл мали, як правило, середню освіту і вони не викладали у вищих навчальних закладах. Виховники (настаники) були приватними вчителя дітей заможних мусульман. Деколи стосунки цих вчителів із сім'єю, де він навчав ставали такими дружніми, що цей вчитель брав собі прізвище цієї сім'ї і в подальшому був відомий з цим прізвищем.

Ускладнення системи освіти відбувалося шляхом її внутрішньої диференціації – як станової, так і основаної на професійній спеціалізації. Саме навчання в школі розглядалося як необхідна сходинка для досягнення успіху та високого соціального статусу, а освічені люди були шанованими і займали високі посади в державному апараті. Тому освіченість була дуже важливою становою характеристикою. В давньоєгипетському папірусі прямо вказується: „Дивися, немає іншої посади, крім писця, де людина завжди начальник”. Освіченість і державою ставилася у прямий зв'язок із досягненням високого

⁷ А.А. Бабаханов, *Общественно-педагогическая и литературная деятельность Хамзы*, Ташкент, 1979, с. 175.

соціального становища. Так, у Давньому Китаї були введені складні екзамени на посади чиновників, що стимулювали потяг до навчання у вищих верств суспільства.

У зв'язку з тим, що освіта стала розглядатися як суттєва характеристика соціального статусу, вона втратила свій одноманітний характер і диференціювалася у відповідності зі становою стратифікацією суспільства. Рівень освіти визначався майновими та становими характеристиками людей, а платний характер шкільної освіти робив її практично недоступною для переважної більшості населення. Освіта у різних груп населення стає абсолютно різною. Більшість представників нижчих верств ніколи не відвідувала шкіл і обмежувалася вузькоспеціальними знаннями, які отримувала від батьків. Шкільна освіта, причому різна – в різних державних, церковних та приватних закладах – отримувалась дітьми аристократів, жерців, заможних ремісників та купців. Для найвищих правителів були свої школи, наприклад, „царські школи” для дітей фараонів та вищої знаті в Єгипті, що мали свою специфічну програму підготовки.

Bibliografia

- Бабаханов А. А. Общественно-педагогическая и литературная деятельность Хамзы. – Ташкент: Укинувчи. – 1979. – 175 с.
- Михайличенко О.В. Освіта і виховання в Японії та Китаї: історико-теоретичний аспект. – Суми: Наука, 1997. – 122 с.
- Тляшев Х.Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья. – Ташкент, 1989.
- Хосейнзаде-Шанечи Х. История образования в исламе / Перевод с перс. М., 2012. – 258 с.
- Doğan R Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili // Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi. – Volume 1/3. – Ankara 2008. – S 418–434.
- Taşkın Ü. Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumları // Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi. – Volume 1/3. – Ankara, 2008. – S. 343–366.

Streszczenie

Analiza procesów kształtowania systemu edukacji narodów wschodu

Artykuł analizuje specyfikę oświaty i wychowania w społeczeństwach Wschodu. Zaakcentowano tendencje rozwoju edukacji oraz historię powstania i reformy instytucji edukacyjnych na Bliskim Wschodzie.

Summary

Analysis of the processes of formation of the educational system in the public of the east

The educational peculiarities of the people of the East are regarded in this article. We concentrate our attention on the education of the peoples of the Far East and on the history of formation and reformation of the educational institutions in the Middle East.

Joanna TOROWSKA

***Terra nullius* a ideologie kolonialne i postkolonialne. Wybrane aspekty ideologii edukacyjnych w Australii**

Key words: educational ideologies, colonial and postcolonial ideologies, Australia, Aborigines, education in Australia.

Słowa kluczowe: ideologie edukacyjne, ideologie kolonialne i postkolonialne, Australia, Aborygeni, edukacja w Australii.

Terra nullius to z języka łacińskiego „ziemia niczyja”. Termin prawny stosowany w XIX w. dla usprawiedliwienia podboju przez Europę wielkich terytoriów. Przywoływany najczęściej jako argument na rzecz obrony brytyjskiej inwazji na Australię¹. 3 VI 1992 r. skasowano termin *terra nullius* i potwierdzono prawo Aborygenów do ziemi, co bardzo ważne, bo ziemia to podstawa ekonomiczna, społeczna i rytualna egzystencji plemion pustynnych². Niestety obecnie rdzena ludność występuje głównie w skomercjalizowanych projektach, służących turystyce kulturowej i będącej dobrym wyróżnikiem na tle innych kultur świata. Przykładem tragicznych konsekwencji polityki kolonialnej jest sytuacja wynikła z ponadstuletnich rządów Korony Brytyjskiej w Australii. Od 1901 r. wprowadzono co prawda bardziej przychylne dla rdzennej ludności prawodawstwo, jednak pomimo tego przez następne dziesięciolecia nadal utrzymywały się rasizm i dyskryminacja, powstały „skradzione pokolenia”.

W Europie, szczególnie w Wielkiej Brytanii, Francji i Niemczech, w kontekście XIX-wiecznej nowoczesności rozwinęła się oświeceniowa racjonalność. W tym czasie przybrała na sile idea postępu, wzmacniając i legitymizując eu-

¹ S. Lindqvist, *Terra nullius. Podróż przez ziemię niczyją*, przeł. I. Kowadło-Przedmojska, Warszawa 2010, s. 1.

² Tamże, s. 119.

ropejskie ekspansje kolonialne i imperialne. Poprzez kolonialną ekspansję wywiązały się nowe dyskusje na temat rasy, etnicznych i kulturowych tożsamości, zostały umocowane w pojęciach biologii i „krwi”. Europejczycy uwierzyli sami sobie, że są przedstawicielami największych ludzkich technicznych i kulturalnych osiągnięć i intelektualnego postępu³. W drugiej połowie XIX w. dużą rolę odegrały teorie naukowe, szczególnie Karola Darwina, Lewisa Morgana, Henry Morrisa.

Aborygeni prowadzili plemienny tryb życia w środku pustynnego lądu, liczyli ponad 500 plemion. Historia ich nie posiada pisemnych przekazów. W kulturze tej najważniejsza jest więź człowieka z rodzinną ziemią, stworzoną przez nadprzyrodzone istoty i nadal przez nie zamieszkaną. Mitologia jest odwzorowaniem krajobrazu i tylko ten, kto poznał miejsca opisane przez mit, może ją w pełni zrozumieć. Bez obrzędów ziemia jałowiała, znikały zwierzęta łowne, korzenie i usychały nasiona⁴. Religijne życie tubylców koncentrowało się wokół Inticziummy, obrzędu służącego pomnożeniu żywności⁵. Plemiona posiadały złożoną organizację, mającą za zadanie zapobieganie konfliktom wywołanym brakiem pożywienia przez rozciąganie rodzinnych więzów solidarności na coraz szerszy krąg dalekich krewnych. Rodzina jest tu fundamentem tradycyjnego społeczeństwa. Składa się ona zazwyczaj z mężczyzny i jednej żony lub kilku oraz dzieci. Dwie rodziny bądź więcej tworzą grupę, która posiada określone terytorium, którym rozporządza, gdzie poluje i zbiera plody. W skład grupy na ogół wchodzi klan, który w świętych miejscach odprawia tradycyjne obrzędy. Aborygeńskie dzieci dorastały w poczuciu wolności, kochane i hołubione. Wobec nich nie stosowano kar cielesnych.

Wychowanie w przedkolonialnej Australii polegało na uczeniu dzieci dokładnej obserwacji każdego aspektu świata, który ich otaczał. Dążono do „rozwijania wśród dzieci praktycznych umiejętności przetrwania, jak również społecznych umiejętności życia w harmonii z innymi (osobiste umiejętności miały wartość jedynie wówczas, gdy przyczyniały się do pogłębiania życia grupy)”. Mówi się o nieprzekładalności aborygeńskiej rzeczywistości⁶.

W roku 1770 Brytyjczyk kapitan James Cook w imieniu Korony Brytyjskiej objął w posiadanie południową Australię. Siedemnaście lat później rozpoczął się mroczny okres w historii Aborygenów, gdy w 1788 r. zaczęła się inwazja brytyjska. Wschodnia Australia stała się kolonią karną. Jedenaście okrętów z 1030 ludźmi na pokładzie (z tego 736 skazanych) stworzyło pierwszą grupę osadników⁷. „Między białymi a czarnymi często dochodziło do konfliktów, gdy biali mężczyźni naruszają tradycyjny model małżeństwa, zacierając granice między aranzowa-

³ L. Smith, *Uses of the Past*, Australia 2006, s. 17.

⁴ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 104.

⁵ Tamże, s. 31.

⁶ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 325.

⁷ Tamże, s. 293.

nym małżeństwem, prostytutką i gwałtem”⁸. W 1834 r. miała miejsce Masakra pod Pinjarą, rozpętująca falę terroru, która doprowadziła do wyniszczenia tubylczej ludności w dolinie rzeki Murray⁹. W 1841 r. wymordowano w Moorundie cały lud, plemię Ngaiawon, żyjące tam od pięciu tysięcy lat.

Fakty te trzeba widzieć, mając na uwadze ówczesne teorie naukowe, poglądy myślicieli i tendencje ekspansjonistyczne występujące w państwach Zachodu. W tym kontekście w pierwszej połowie XIX w. pojawiła się myśl, że wystarczy stworzyć system kształcenia w szkołach, a dzieci zrezygnują z korzeni kulturowych¹⁰. Nauka szkolna służyła jako instrument dekulturacji. Aborygeńskie dzieci były segregowane i oddzielnie kształcone. Wzorem tej szkoły był model brytyjski, a celem dyscyplinowanie dla posiadania taniej siły roboczej¹¹. Dzieci zmuszano do akceptowania wartości chrześcijańskich i europejskich, wartości białego człowieka. Pojawiła się tu ideologia biologicznego determinizmu, zakładająca, że australijscy Aborygeni są „skazani na wymarcie”, z uwagi na to, iż ich rasa „nie była zdolna do postępu”¹².

Od 1860 r. oficjalnie obowiązująca w stosunku do rdzennych mieszkańców polityka segregacji szybko doprowadziła do zagrożenia rdzennej ludności całkowitym wyginięciem i fizycznej eksterminacji, ich eksploatacji i zamykania w rezerwatach. W tym czasie (1869 r.) wydany został przez władze stanu Wiktorii pierwszy akt prawny o charakterze protekcyjnym, noszący nazwę Akt Ochrony Aborygenów.

Drugi okres kolonializmu łączył się z panującymi wówczas przekonaniem o wyższości rasy białej nad ludami pierwotnymi, inspirowanymi teoriami Karola Darwina (w 1871 r. wykazał w *O pochodzeniu człowieka*, że wyniszczenie rdzennej ludności jest naturalnym etapem w procesie ewolucji) i teorią Henry’ego Morgana, który wnioskował, że człowiek pierwotny żył w grupowych związkach. Można wyróżnić sześć ideologicznych podstaw inwazyjnej i agresywnej polityki Brytyjczyków wobec Aborygenów we wczesnej fazie kolonializmu, zwanym zasiedlaniem: (1) wpływ poglądów J. Locke’a – prawo do posiadania ziemi mają ci, co ją uprawiają lub zmieniają; (2) polityka społecznego darwinizmu z ideą „walki o byt” i „naturalnej selekcji”. Zabicie Aborygena nie stanowiło przestępstwa; (3) liberalizm ekonomiczny – istnienie możliwości ingerencji rządu w gospodarkę i życie społeczne; (4) rasizm – misje chrześcijańskie (protestanci, metodyści) uważali Aborygenów za najniższą formę zwyrodnienia; (5) forma ideologii odwołująca się do osiągnięć ówczesnej nauki, szczególnie antropologii, która w tym czasie potwierdzała niższość Aborygenów; (6) teoria równości – uznanie rasizmu; „równość” to kategoria odnosząca się tylko do białych, nie do tubylców.

⁸ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 22.

⁹ Tamże, s. 73.

¹⁰ Z. Melosik, dz. cyt., s. 296.

¹¹ Tamże, s. 298.

¹² Tamże, s. 297.

W 1896 r. ukazała się praca Henry'ego C. Morrisa *History of Colonization (Historia kolonizacji)*, który utrzymywał, że jeżeli w danej kolonii nie uda się wdrożyć dyscypliny wśród siły roboczej, tak aby przynosiła ona zysk, jakiego ma prawo oczekiwać kraj macierzysty, „należy rdzenną ludność wytępić lub zmniejszyć jej liczbę, by z łatwością móc ją kontrolować”. Wielu teoretyków popierało lub zalecało coś, co dziś nazywamy ludobójstwem¹³.

Do 1850 r. nie istniała już w Australii żadna rządowa szkoła dla dzieci Aborygenów. Rząd przekazał odpowiedzialność za „ochronę” Aborygenów kościołom i innym zorganizowanym grupom¹⁴. W połowie XIX w. w Australii powstało wiele „misji” i „rezerwatów” dla Aborygenów, których celami były *de facto* „indoktrynacja” i „resocjalizacja”. Misjonarze pragnęli, aby młodzi Aborygeni stali się „społecznie użyteczni”. W kierowanych przez nich placówkach przekazywano dzieciom takie zasady życia społecznego, jak czystość, higienę i zdyscyplinowanie, wierność wierze chrześcijańskiej, a ponadto uczono je podstaw czytania, pisania i rachunków. Chłopcy nabywali umiejętności potrzebne do pracy na roli, a dziewczęta do prowadzenia gospodarstwa domowego. W praktyce szkoły te były miejscami segregacji i izolacji, aby pozbawić ich rodziny „szkodliwego wpływu” na nie i przezwyciężyć ich „dzikość”¹⁵. W większości misji używanie języka ojczystego przez dzieci było zabronione, a ci, którzy łamali tę zasadę, byli surowo karani. Definiowanie Aborygenów jako dzikich czy barbarzyńców powodowało ograniczenie dostępu do edukacji, co potwierdzało ich najniższy status w społeczeństwie. Jednocześnie treści kształcenia były nasycone ideologią „cywilizowania” i „chrystianizowania”, co w obu przypadkach przynosiło niszczenie kultury tubylców¹⁶.

Równocześnie na początku XX w. w Australii zaczęto prowadzić politykę, w wyniku której odebrano 100 tysięcy dzieci czarnym matkom i rodzeństwu z powodu rzekomego zaniedbywania dzieci¹⁷. W latach 30. podjęto też próby kształcenia dwujęzycznego. lecz wkrótce okazało się, że wbrew obietnicom „te dzieci, które zdobyły »europejskie kompetencje«, bynajmniej nie osiągnęły sukcesu w zdobyciu dobrej, stałej pracy lub akceptacji w białym społeczeństwie”¹⁸.

Na przełomie XIX i XX w. społeczeństwo białych niepokoiła wzrastająca liczba dzieci półkrewi, co było spowodowane nieformalnymi kontaktami seksualnymi białych mężczyzn z czarnymi kobietami. Umieszczano dzieci nieślubne w ochronce, uważając, że intelektualnie znajdowały się one wyżej od Aborygenów¹⁹.

¹³ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 20.

¹⁴ H. Groome, *Education: The Search for Relevance*, [w:] *Aboriginal Australia*, red. C. Bourke, E. Bourke, B. Edwards, Queensland 1998, s. 171.

¹⁵ Tamże, s. 171.

¹⁶ Z. Melosik, dz. cyt., s. 299.

¹⁷ S. Lindqvist, dz. cyt. s. 44.

¹⁸ Z. Melosik, dz. cyt., s. 298.

¹⁹ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 33.

Bilans polityki kolonizowania w ciągu XIX w. jest tragiczny: dzieci skazane na życie w odosobnieniu, panujące coraz większe niedożywienie, coraz częstsze choroby, ograniczanie czy niemożliwość kontaktów z bliskimi, częste przymusowe przesiedlenia, izolacja na odludnej wyspie. W tym samym okresie zapoczątkowano politykę odbierania tubylcom jasnoskórych dzieci i umieszczania ich w „poprawczakach”²⁰. W 1913 r. Baldwin Spencer założył ośrodek Kahlin w Darwin – obóz dla internowanych dzieci odebranych czarnym matkom²¹ (zlikwidowany w 1939 r.). Gdzie indziej powstawały instytucje wychowawcze dla dzieci półkrwi, w których zajęcia ograniczano do przymusowej pracy²².

W XX w. pojawiła się polityka asymilacji wobec Aborygenów oparta na teoriach kulturowych. W 1901 r. Australia przestała być kolonią brytyjską i stała się częściowo suwerennym federalnym krajem podległym Koronie Brytyjskiej. Na początku XX w. w większości regionów Australii wprowadzono w życie „ustawodawstwo protekcyjnistyczne” – mające na celu ochronę Aborygenów „pełnej krwi” przed wymarciem i negatywnymi oddziaływaniami „białego społeczeństwa” (np. alkoholizmu).²³ Jednak liczba odbieranych dzieci zaczęła spadać dopiero w latach 70. XX w., a w 1995 r. powołano komisję, która ujawniła ten proceder. W praktyce dalej prowadzona była polityka rasowa mająca przyspieszyć proces wymierania rdzennych Aborygenów. Uważano, że próby ich ucywilizowania są beznadziejne. Jednym z powodów była chęć zmniejszenia wydatków na cele społeczne. Chciano też ratować dzieci z mieszanych biało-aborygeńskich związków i założono kolonię rolniczą przy Moore River, gdzie zgromadzono ¼ zachodnioaustralijskich czarnych, by nie stracić z oczu uprowadzonych dzieci i wnuków (panowały tam rygor i praca w charakterze służących, robotników rolnych u białych pracodawców). Kolonia tubylców przypominała dawne przytułki dla ubogich – panowała tam wciąż bezkarnie przemoc i łamanie godności mieszkańców ze strony kolonizatorów. Na ślub potrzebna była zgoda protektora. Zakład ten istniał do 1951 r., prowadzony przez Kościół Metodystów (Mogumber Mission)²⁴.

W 1937 r. weszła w życie ustawa, która dostarczyła protektorowi prawnych instrumentów umożliwiających „pozbycie się” czarnych w Australii Zachodniej²⁵. W 1938 r. Aborygeni obchodzili Dzień Żałoby – 150. rocznicę białej inwazji²⁶. Nadal jednak zdarzało się, że odbierano małe dzieci, które umieszczano w ochronkach już w wieku czterech lat. Celem było wzbudzenie w nich poczucia, że są opuszczone i porzucone, by wymazać ich aborygeńską tożsamość. W 1949 r. uka-

²⁰ Tamże, s. 72.

²¹ Tamże, s. 41.

²² Tamże, s. 69.

²³ Z. Melosik, dz. cyt., s. 300.

²⁴ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 84.

²⁵ Tamże, s. 70.

²⁶ Tamże.

zała się przełomowa praca Claude'a Lévi-Straussa, *Elementarne struktury pokrewieństwa*. Według tego badacza kultura Aborygenów osiąga najpełniejszy wyraz w stosunkach pokrewieństwa²⁷. Jeszcze w latach 40. XX w. funkcjonowało w Australii ok. 50 misji chrześcijańskich, skupiając się na wpajaniu doktryny religijnej. W misjach panowała atmosfera emocjonalnego i fizycznego (a także nierzadko seksualnego) znęcania się nad dziećmi, a warunki życia były fatalne²⁸. W 1951 r. Kościół Metodystów przejął zakład w Moore River, a w 1952 r. zamknięto misję w Ooldei²⁹. Od lat 50. XX w. prowadzono na terenie Australii próby jądrowe, niezgodne z obowiązującym prawem międzynarodowym.

W latach 40. i 50. XX w. prowadzona była nieumiejętna polityka pełnej asymilacji kulturowej do modelu anglosaskiego (asymilacjonizm). Jeszcze w latach 50. policja w Australii Zachodniej nadal broniła stosowania żelaznej obroży, twierdząc, że tubylcy sami tego chcą³⁰.

W latach 60. daje się zauważać wpływ Stanów Zjednoczonych na przemiany w Australii względem tubylców. W 1967 r. odbyło się referendum w sprawie zmiany konstytucji. Dziewięćdziesiąt procent uczestników poparło zmianę, która zaliczała Aborygenów do ludności Australii. Aż do siódmej dekady XX w. „w całej Australii tysiące tubylczych dzieci było odbieranych rodzicom i przekazywanych do różnego typu instytucji i prywatnych domów w celu »opieki, kontroli i kształcenia«”³¹. Wiele z nich doświadczyło emocjonalnej traumy, która stawała się źródłem alkoholizmu i podejmowania zachowań destruktywnych³². Wobec osób przejmowanych przymusowo od rodzin stosuje się określenie „skradzionych generacji”³³.

Szkolnictwo oparte na zasadzie segregacji dominowało w Australii aż do szóstej dekady XX w. „Ukryty program” szkoły przesycony był nadal ideologią chrześcijaństwa i kapitalizmu. Wbrew wielu dowodom potwierdzającym możliwości intelektualne dzieci aborygeńskich utrzymywał się mit o ich „nieedukowalności”. Stanowił on jedną z podstaw prowadzonej wobec nich polityki na wszystkich płaszczyznach życia społecznego³⁴.

Dopiero w latach 70. i 80. XX w. pojawiły się próby zmiany tej polityki edukacyjnej. Wynikały one przede wszystkim z uznania (w referendum z 1967 r.) Aborygenów za posiadających wszystkie prawa obywateli Australii oraz zwiększania się populacji tej grupy ludności, jak również „ogólnoświatowego trendu uwzględniania potrzeb edukacyjnych dzieci z mniejszości”³⁵. Referendum dało początek polityce

²⁷ Tamże, s. 65.

²⁸ Z. Melosik, dz. cyt., s. 299.

²⁹ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 60.

³⁰ Tamże, s. 58.

³¹ Z. Melosik, dz. cyt., s. 300.

³² Tamże, s. 300.

³³ Tamże, s. 301.

³⁴ Tamże.

³⁵ H. Groome, dz. cyt., s. 176–177.

wobec Aborygenów – integracji³⁶. Zaczęto rozwijanie wśród nich pragnienia identyfikacji z własną społecznością, jak również dumy z własnej rasy i kultury. Coraz częściej akceptowano fakt, że: „kulturowo odmienne dzieci mają odmienne style kognitywne, przy czym szkoła nie potrafi tego dostrzec i w odpowiedni sposób odpowiedzieć, co prowadzi do niewykorzystania ich intelektualnych zdolności”³⁷. Jednak w praktyce w myśleniu o edukacji Aborygenów zaczęła wówczas dominować koncepcja depriwacji. Wyjaśniała ona niepowodzenia społeczne i edukacyjne dzieci (i trudności integracyjne) z mniejszości brakiem właściwych doświadczeń socjalizacyjnych w domu rodzinnym i lokalnej społeczności oraz sytuacją społeczno-ekonomiczną³⁸. Doprowadzało to do kulturowej indoktrynacji. Programy te funkcjonowały według założeń asymilacjonizmu, negowały wartość aborygeńskiego stylu życia, języka i kultury³⁹. U źródeł tej polityki asymilacji leżało przekonanie, że Aborygeni będą „żyli według takich samych zwyczajów i przekonań oraz będą posiadali takie same marzenia i identyfikacje”⁴⁰ jak biali Australijczycy. Występował też problem przemocy policyjnej na tle rasowym.

W 1985 r. Uluru, święte miejsce Aborygenów, powraca do prawowitych właścicieli, plemienia Anangu, ale musi zostać udostępnione turystom, stając się narodowym symbolem w promocji turystycznych walorów Australii. Dopiero w latach 80. XX w. ma miejsce Australijska debata na temat „pokoleń skradzionych”. Także w tym czasie pojawiają się koncepcje zmierzające do zmiany sposobu kształcenia Aborygenów poprzez uwzględnianie różnic kulturowych odmiennych od białego człowieka sposobów poznawania świata i ekspresji. Zaczęto eksponować „poznawcze różnice” celem „efektywność kształcenia”⁴¹ dla dominującego społeczeństwa. Pojawiła się koncepcja upodmiotowienia Aborygenów na płaszczyźnie edukacji (dwujęzyczna edukacja, możliwość pozostania w społecznościach lokalnych, możliwość wpływu na kształt programów). Niestety w programach podawano nieprawdziwą historię Aborygenów.

W latach 90. (1991 r.) Australia zapoczątkowała dziesięcioletni proces pojednania między białymi i czarnymi, organizując obchody Roku Rdzennej Ludności. Premier Paul Keating zainaugurował je słowami: „To my zagarnęliśmy ziemię. My mordowaliśmy”⁴². Rok później Sąd Najwyższy Australii potwierdził prawo Aborygenów do ziemi, na której mieszkają. Wyrok ten, zwany wyrokiem Mabo, poddał rewizji historyczny i prawny fundament, na którym opiera się Australia jako naród⁴³. W tym okresie miało też miejsce włączenie aborygeńskiej pedagogiki do

³⁶ Z. Melosik, dz. cyt., s. 301.

³⁷ Tamże, s. 302.

³⁸ Tamże.

³⁹ H. Groome, dz. cyt., s. 177.

⁴⁰ D. Jordan, *Australian Aborigines: Education and Identity*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992, s. 62–63.

⁴¹ Z. Melosik, dz. cyt., s. 304.

⁴² S. Lindqvist, dz. cyt., s. 108.

⁴³ Tamże.

pedagogiki szkolnej, a istotą edukacji stała się dwukulturowość. Była to reakcja na „monokulturalizm poprzednich podejść”⁴⁴. Jednak gdy do władzy doszedł konserwatywny rząd, oświadczono, że: „Nie można winić i oskarżać obecnie żyjącego pokolenia Australijczyków za czyny i błędy popełnione w przeszłości”⁴⁵. Jednak 26 maja 1998 r. odbył się pierwszy Narodowy Dzień Przepraszania.

W XX w. zatrzymano proces „wymierania” Aborygenów dzięki prawnym wysiłkom zmierzającym do wstrzymania ludobójstwa (1949 r.). Współcześnie Aborygeni nie chcą być uznawani za jeszcze jedną grupę etniczną w wielokulturowej Australii. Żądają odrębnego statusu wynikającego z ich kultury i szczególnej roli, jaką odegrali w dziejach australijskiego kontynentu⁴⁶.

W ostatnich dekadach przeznacza się na kształcenie tej grupy coraz większe środki finansowe⁴⁷, ale wciąż występują: nierówność, ubóstwo, uprzedzenia i dyskryminacja. Zwiększono rolę rodziców dzieci aborygeńskich oraz całej społeczności w systemie edukacji. Jednak wciąż dane statystyczne są pesymistyczne – mało dzieci tubylczych kończy ścieżkę kariery szkolnej, od przedszkola do szkoły średniej⁴⁸. Wynika to z dramatycznej sytuacji zdrowotnej tubylców, można nawet mówić o „patologizacji stylu życia Aborygenów”. Biała Australia nadal wykazuje w stosunku do Aborygenów tzw. miękki rasizm⁴⁹. Stosowana jest „polityka winy” i „politycznej poprawności”⁵⁰. W międzynarodowym wizerunku Australii jako państwa przeprowadza się swoistą inkorporację tożsamości Aborygenów, staje się ona integralną częścią „oficjalnej tożsamości Australii”⁵¹. Wielu Aborygenów uważa, że prezentowanie ich tożsamości w kontekście międzynarodowego wizerunku Australii jest „sztuczne” i ma charakter „marketingowy”⁵², np. Olimpiada w Sydney 2000 – nadmierne eksponowanie aborygeńskiej kultury.

Podsumowując założenia wszystkich polityk asymilacji, okazały się one fiaskiem. Istnieje sprzeczność kultury Zachodu i kultury aborygeńskiej, wynikająca z całkowicie odmiennego postrzegania czasu i przestrzeni⁵³. Brak zainteresowania przyszłością u Aborygenów nie sprzyja sukcesowi szkolnemu i odracaniu gratyfikacji⁵⁴. Traktowanie przez Aborygenów szkoły jako rytuału („uświęcona inicjacja”)⁵⁵, gdzie ważna jest fizyczna obecność, a nie aktywne uczestnictwo. Przyjmowane najczęściej modele funkcjonowania kulturowego w obrębie szkoły:

⁴⁴ Z. Melosik, dz. cyt., s. 306.

⁴⁵ S. Lindqvist, dz. cyt., s. 108.

⁴⁶ Z. Melosik, dz. cyt., s. 306–307.

⁴⁷ Tamże, s. 307.

⁴⁸ Tamże, s. 309.

⁴⁹ Tamże, s. 311.

⁵⁰ Tamże, s. 312–313.

⁵¹ Tamże, s. 312.

⁵² Tamże, s. 313–314.

⁵³ Tamże, s. 316, 319–321.

⁵⁴ Tamże, s. 321.

⁵⁵ Tamże, s. 324.

marginalizacja lub rezygnacja z własnej tożsamości kulturowej i adaptacja „białych wartości”⁵⁶.

Wysoko rozwinięte społeczeństwa mają charakter merytokratyczny⁵⁷, a w życiu dorosłym Aborygeni mogą albo celebrować swoją różnicę kulturową czy etniczną tożsamość, np. w stosunku do turystów, lub pozostać Aborygenami pragnącymi odnieść sukces i żyć na wysokim poziomie – wtedy muszą „zawiesić” swoją aborygeńską tożsamość⁵⁸. Nadal niewielu Aborygenów podejmuje pracę na wyższych uczelniach⁵⁹, co nazywane bywa „kognitywnym imperializmem”.

Tożsamość Aborygenów wiąże rodzinę i ziemię oraz jest kształtowana, afirmowana i rozwijana przez interakcyjne stosunki rodziny i ziemi. Obecnie można mówić o „instytucjonalizacji ich tożsamości”, dehumanizacji ich życia⁶⁰. Kultura Zachodu wraz z jej nowymi technologiami narzuca Aborygenom „przetywardzoną tożsamość”⁶¹ (cel: kontrolowanie jednostek, uzależnienie ekonomiczne i asymilacja).

Nastąpiła pewna rekonceptualizacja (i redukcja) pojęcia wolności; jej istotą przestała być „polityka” (równość społeczna, walka o prawa wyborcze i wolne wybory, walka z dyskryminacją rasową, religijną, płciową, z dostępem do rynku pracy, edukacji, świadczeń zdrowotnych i socjalnych), a jest „dostęp do konsumpcji”. Występuje „westernizacja” tradycyjnej tubylczej tożsamości⁶². Obserwuje się zjawisko „rozmywania się integralności biologicznej” Aborygenów; jest rosnąca liczba związków między etnicznych ($\frac{1}{3}$ stanowią nie-Aborygeni). Częsty jest opór przeciw „monetaryzacji umysłu”, przeciwko wykorzystywaniu pieniądza jako „mediatora” relacji między ludźmi.

Upodmiotowienie Aborygenów może odbyć się tylko w ramach istniejących „białych granic”, nigdy nie „z zewnątrz”⁶³. „Im więcej równości, tym mniej tożsamości”⁶⁴. W przypadku sytuacji Aborygenów w Australii można mówić też o izolacjonizmie, społecznym dwukulturalizmie – uczenie się języka angielskiego i matematyki, by uniezależnić się od Europejczyków.

Warto podkreślić, że ponad $\frac{3}{4}$ ludności świata znane jest doświadczenie kolonialne⁶⁵. Okazuje się, że „przeszłość kolonialna wywiera trwały psychologiczny nacisk na postkolonialną terażniejszość”⁶⁶. „Kolonialne następstwa wymagają łagodzącej i terapeutycznej teorii, która podejmie zadanie pamiętania i przywoływania

⁵⁶ Tamże, s. 326.

⁵⁷ Tamże, s. 328.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże, s. 329.

⁶⁰ Tamże, s. 337.

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże, s. 345.

⁶⁴ Tamże, s. 346.

⁶⁵ L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Poznań 2008, s. 157.

⁶⁶ Tamże.

przeszłości kolonialnej”⁶⁷. Kontestowanie europocentrycznego sposobu poznania z jego esencjalizmem, metanarracjami, uniwersalizmem, ideami postępu i celowości oraz myśleniem w kategoriach binarnych opozycji jako ideologii legalizującej imperialną dominację⁶⁸ winno być przekazywane nie tylko pedagogom XXI w.

Bibliografia

- Gandhi L., *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Poznań 2008.
- Groome H., *Education: The Search for Relevabce*, [w:] *Aboriginal Australia*, red. C. Bourke, E. Bourke, B. Edwards, Queensland 1998.
- Jordan D., *Australian Aborigines: Education and Identity*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992.
- Lindqvist S., *Terra nullius. Podróż przez ziemię niczyją*, przeł. I. Kowadło-Przedmojska, Warszawa 2010.
- Liotard J.-F., *Postmodernizm dla dzieci: korespondencja 1982–1985*, przeł. J. Migasiński, Warszawa 1998.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Smith L., *Uses of the Past*, Australia 2006.

Summary

***Terra nullius* and colonial and postcolonial ideologies. Selected aspects of educational ideologies in Australia**

Terra nullius is a Latin expression meaning „nobody’s land”. In XIX th century the word was a legal term applied for justification the conquest of the great territories by Europe. The word was called most frequently as an argument for defence of the British invasion on Australia.

A situation of the aboriginal people on the Australian land is now very compound and difficult. It flows out from the ideologies used by conquerers through decades. Six ideological bases of invasive and aggressive British colonial policy to Aborigines at early phase of settlement, among which the influence of views of J. Locke – a right to possess the land, an influence of social darwinism with „an idea of surviving”, „natural selection”, economic liberalism, racism, segregation.

In XX th century aboriginal people got accustomed to diseases and human crime was stopped. Next the development of different causing dramatic consequences and difficult to compensate in any way educational ideologies (so called „white rasism”, „policy of fault”, „political rightness policy”, support and development of the Aboriginal culture, etc.). The situation of unbalanced policy to the original heritage of the territory.

⁶⁷ J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci: korespondencja 1982–1985*, przełożył: Jacek Migasiński, Warszawa 1998, s. 107.

⁶⁸ Tamże.

Krystyna KALAGURKA

Проблеми навчання і виховання учнівської та студентської молоді у працях Федора Науменка

Ключові слова: дидактика, освіта, педагогіка університету, дидактичні принципи, Ф. Науменко.
Key words: didactics, education, high school, pedagogical mastery, didactic principles, F. Naumenko.
Słowa kluczowe: dydaktyka, wychowanie, pedagogika szkoły wyższej, zasady dydaktyczne, F. Naumenko.

Об’єктивне та глибоке вивчення науково-педагогічної спадщини видатного українського педагога Федора Івановича Науменка неможливе без аналізу дидактико-виховної проблематики, що набула ґрунтового висвітлення в його працях. Інтерес Ф. Науменка до проблем організації навчально-виховного процесу безпосередньо був пов’язаний з його багатолітньою науково-педагогічною діяльністю в середній та вищій школі. В освітньому середовищі формувалися професійні риси вченого, його особистісне бачення ролі педагога та учнів, студентів у навчально-виховному процесі. Ф. Науменко ретельно вивчав та аналізував тогочасну педагогічну теорію й практику, нові постанови, закони про освіту, навчальні програми, які приймалися в радянську добу у період його діяльності. У своїх висновках він обґрунтовував необхідність внесення доцільних змін в традиційний освітній процес; висвітлював актуальні проблеми навчання й виховання молоді; окреслював перспективи вирішення завдань дидактики середньої й вищої школи та виховання молоді.

Вагомим досягненням наукових досліджень Ф. Науменка були огляд та аналіз педагогічних явищ, процесів з огляду психологічної науки. В своїх наукових працях, у виступах перед педагогами, науковцями, студентами, громадськістю він обґрунтовував свої думки, наукові положення, педагогічні висновки на підставі психологічних механізмів, теорій, положень. Як педагог – новатор Ф. Науменко намагався розглядати педагогічні проблеми

у розвитку відповідно до сучасних суспільних вимог, реальних соціальних процесів та особистісних потреб молоді.

Перші педагогічно-дидактичні дослідження вченого припадають на час його навчання в аспірантурі. В той час наукові інтереси Ф. Науменка були спрямовані на вивчення навчальних програм, аналіз навчально-виховного процесу у середній школі, діяльності вчителя й учня. Під час викладацько – педагогічної роботи у Львівському університеті дидактичні й виховні проблеми стали предметом наукового дослідження Ф. Науменка. Виконуючи функції завідувача кафедри педагогіки і психології, він спрямував наукову роботу викладачів кафедри на дослідження психолого-педагогічних особливостей організації навчально-виховного процесу у вищій школі, пошук шляхів усунення формалізму у діяльності педагога й студентів, зокрема у навчанні дисциплін педагогічного циклу, підсилення їхньої ролі як рівноправних учасників, партнерів процесу. Ф. Науменко звертав значну увагу на організацію науково-дослідної, навчально-методичної роботи викладачів і різних видів самостійної роботи студентів, що сприяло, на його думку, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу¹. У своїх наукових працях Ф. Науменко, передовсім, окреслив предмет педагогічної науки. Він критично поставився до традиційного трактування предмета педагогіки як науки, що досліджує закономірності виховання, освіти і навчання лише молодого покоління. Ф. Науменко вважав, що не слід розглядати процеси навчання і виховання у межах конкретного віку особистості. На думку науковця, ці процеси охоплюють кожну людину незалежно від її віку та сприяють її розвитку в необхідному для суспільства напрямі. Без сумніву він відстоював ідею залежності специфіки й результативності процесів виховання й навчання від вікових особливостей особистості. Водночас, з позиції психології Ф. Науменко обґрунтовував природу, загальні аспекти цих процесів, що є визначальними для розвитку кожної людини у різні вікові періоди.

Як вважав науковець, виховання в широкому розумінні, що охоплює навчання, є організований і цілеспрямований процес впливу на психіку особистості, який не є одностороннім і завжди передбачає реакції, відповіді особистості на педагогічні дії. Згідно з його твердженнями, виховний вплив ґрунтується на пластичності психофізичних організацій людини, динамічності стереотипу особистості і є взаємодією педагога з учнями, студентами². Ф. Науменко виокремлював вагому психологічну ідею про те,

¹ Ф. Науменко, *Педагогічна підготовка студентів у Львівському університеті*. Вісник Львівського Ордена Леніна державного університету ім. І. Франка. Серія суспільних наук, 1962. – № 1. – С.138.

² Ф.И. Науменко, *Педагогическая концепция А.С. Макаренко и актуальные вопросы советской педагогической науки*. Педагогическое наследие А.С. Макаренко – в жизнь (Материалы второй республиканской научно-практической конференции по вопросам творческого использования педагогического наследия А.С. Макаренко и опыта работы

що педагогічний вплив досягає своєї мети, якщо учень, студент у взаємодії з педагогом виконує функції активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Він стверджував, що особистість стає суб'єктом, тобто свідомо виявляє власну активність у навчанні й вихованні лише за умови появи інтересу до цих процесів, бажання виконувати необхідні діяльності. Отож, Ф. Науменко спростовував примусовий, авторитарний стиль поведінки педагога, що ґрунтується переважно на висуненні вимог, наказів без звертання уваги на прагнення, потреби учнів, студентів. Він неодноразово наголошував, що такий підхід, методика „парної дії” і спричинює формалізм у навчально-виховному процесі.

Обґрунтовуючи виховання й навчання молоді, Ф. Науменко зазначав, що ці процеси є цілеспрямовані й стихійні. Водночас він стверджує, що для уникнення стихійності й забезпечення цілеспрямованості навчально-виховного процесу педагог повинен організовувати його за конкретною програмою відповідно до вікових особливостей людини, змісту її діяльності, психічних властивостей. Ф. Науменко закликав вчителів і викладачів завжди стимулювати й підтримувати ініціативу учнів, студентів, ставити їх в активну позицію як у навчанні, так і у вихованні. Згідно з його думкою, розуміння суті навчання й виховання як взаємодії педагога з учнями й студентами, що визначає предмет педагогіки, дає змогу ефективніше вирішувати завдання налагодження зв'язку школи з вимогами життя, підготовки молоді до активної трудової, громадської діяльності³.

Актуальним з огляду сучасної педагогічної науки є трактування в працях Ф. Науменка суті виховання як процесу самовиховання особистості. Цей процес він розглядав як мотивований вияв активності у напрямі зміни власної особистості відповідно до суспільних вимог і особистих потреб. Науковець відстоював ідею застосування педагогом системи стимулів, що активізують психічну діяльність вихованців, спонукають їх до спрямування особистих сил і здібностей для досягнення завдань різних видів діяльності та водночас сприяють їхньому самовдосконаленню⁴. З цією метою він радив педагогам організовувати діяльність так, щоб кожен вихованець приймав у ній активну участь і на власному досвіді переконувався, що досягнуті уміння засвідчують його успіх, позитивні зміни у розвитку й самовдосконаленні власних рис.

детских воспитательных учреждений МООП УССР и общеобразовательных школ Министерства просвещения УССР). – К., 1964. – Кн. 6. – С.45–73.

³ Ф.И. Науменко, *Педагогическая концепция А.С. Макаренко и актуальные вопросы советской педагогической науки*. Педагогическое наследие А.С. Макаренко – в жизнь (Материалы второй республиканской научно-практической конференции по вопросам творческого использования педагогического наследия А.С. Макаренко и опыта работы детских воспитательных учреждений МООП УССР и общеобразовательных школ Министерства просвещения УССР). – К., 1964. – Кн. 6. – С.45–73.

⁴ Ф.И. Фин, *О предмете педагогики исправления и перевоспитания*. А.С. Макаренко. – Львов : Издательство Львовского университета, 1971. – Кн. 8 – С. 66–72.

У своїх працях Ф. Науменко актуалізував й розвивав ідеї А. Макаренка про перевиховання правопорушників. У статтях „Роль школи в попередженні безоглядності і правопорушень серед неповнолітніх» та „Про предмет педагогіки виправлення» Ф. Науменко розкривав сутність процесу перевиховання, давав його психологічне обґрунтування. Він розкривав зміст цього поняття як цілісного процесу формування особистості шляхом подолання її стійкого психологічного опору виховним впливам. Ф. Науменко справедливо стверджував, що виправити правопорушника, зробити його безпечним для суспільства недостатньо; його необхідно повернути суспільству, зробити його справжнім громадянином. Науковець наголошував на труднощах процесу перевиховання, оскільки педагоги зустрічаються зі стійким психічним опором самих правопорушників, яких слід розглядати не як об'єктів, а як суб'єктів цього процесу. Причини психічного опору молодій людині Ф. Науменко вбачав не у помилках процесу виховання, а у її набутому, попередньому негативному життєвому досвіді та у сформованій відповідно мотивації поведінки. На його думку, для пошуку найефективніших і дієвих засобів перевиховання необхідні не лише інформація про зміст правопорушень, але й знання властивостей особистості самого правопорушника, ступеня, рівня стійкості, причин й мотивів психічного опору.

Отож цілком справедливо, як зауважував Ф. Науменко, що суттєвою й своєрідною умовою процесу виправлення й перевиховання правопорушників є подолання їхнього психічного опору шляхом формування у них позитивного досвіду поведінки та відповідної мотивації. Для досягнення певного успіху в усуненні негативної поведінки правопорушників необхідно, передовсім, розвивати у них психічний опір попередньому негативному досвіду життя. З цією метою, як вважав науковець, важливо кожного правопорушника залучити до соціально значущої діяльності, поставити в позицію суб'єкта, відповідального за суспільно корисну справу. Велике значення має забезпечення нового соціального середовища для правопорушників, яке охоплює зазначені вище види діяльності, а також різні форми соціальних зв'язків, що дають змогу розвивати позитивні взаємини, набувати новий суспільно цінний досвід поведінки. Ф. Науменко підтримував думку А. Макаренка та інших науковців, що з метою перевиховання неповнолітніх правопорушників важливо не ізолювати їх від суспільства, а залучити до нового середовища, в якому вони усвідомлюють себе як особистості, бачать моделі моральної поведінки й набувають досвід виконання суспільно корисної діяльності.

Обґрунтовану концепцію виправлення і перевиховання людини Ф. Науменко розглядав як предмет виправно-трудова педагогіки, що є важливою складовою системи педагогічних наук. Він стверджував, що нове розуміння предмета педагогіки як науки про виховання „людини в людині»⁵ сприяє

⁵ Ф.И. Фин, *О предмете педагогики исправления и перевоспитания*. А.С. Макаренко. – Львов : Издательство Львовского университета, 1971. – Кн. 8 – С. 66–72.

розвиткові інших галузей педагогічного знання. Поступово створюються основи професійної педагогіки, а в її системі педагогіки вищої школи, виправно-трудової педагогіки або педагогіки перевиховання. Ф. Науменко зазначав, що в межах загальної педагогіки, як основи, розвивається ціла система нових педагогічних дисциплін зі своїм предметом дослідження, інструментарієм системних знань і педагогічними категоріями. Всі ці нові галузі педагогічних знань генетично й структурно пов'язані із загальною педагогікою, а також між собою та утворюють систему педагогічних наук. З огляду на те, що значний період своєї професійної діяльності Ф. Науменко працював у вищій школі, його наукові інтереси охоплювали питання вищої школи та перспективи її розвитку. Майже весь науковий доробок Ф. Науменка з дидактичної та виховної тематики, який нараховував близько десятка публікацій, був підготовлений до друку у 1960–70-х рр. Вагомими дослідженнями Ф. Науменка, що розкривають його як педагога і дидакта є роботи „Про предмет педагогіки і дидактики вищої школи» (1971), „Загальна характеристика процесу навчання у вищій школі» (1972, у співавторстві з Г. Биковою), „Актуальні питання дидактики вищої школи (Лекції з педагогіки вищої школи для аспірантів і молодих викладачів вузів)» (1974). Остання книга викликала особливий інтерес у науковців зразу після свого виходу. Г. Захарії у листі до вченого відзначив, що його робота є науково цікавою і корисною⁶. У вищеперелічених дослідженнях автор розкриває проблеми дидактики вищої школи та пропонує шляхи їхнього вирішення. Передовсім, Ф. Науменко наголошував на своєрідності функціонування вищої школи як навчального закладу, що здійснює професійну підготовку висококваліфікованих фахівців. Він окреслював головні функції вищої школи⁷:

- готує фахівців певного профілю відповідно до суспільної затребуваності;
- підвищує фаховий рівень спеціалістів, які вже мають відповідну загальну академічну підготовку та соціальний досвід;
- забезпечує умови для опанування наукових знань, а також умінь застосовувати загальні наукові поняття, теорії, положення відповідно до профілю вищої школи;
- поєднує науковий рівень, дидактичні засади й професійну спрямованість навчального процесу для підготовки фахівців.

Професійну підготовку фахівця у вищій школі Ф. Науменко визначав як організацію цілеспрямованого навчального процесу та професійної освіти студента, що виявляються в опануванні загальними та професійними знаннями, вміннями і навичками. Мета виховання фахівців у вищій школі передбачає формування у них етичних і професійних цінностей, морально-психо-

⁶ Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника, відділ рукописів. Ф. 148 (Наум). Спр. 1291. Захар'їн Г. Лист до Науменка Ф.І., 1 арк.

⁷ *Актуальні питання дидактики вищої школи (Посібник для викладачів вищої школи і аспірантів)* / Під ред. Ф.І. Науменка, Львів : Вища школа, 1974. – Вип. 1. – С 16.

логічної готовності працювати за фахом. У наукових працях „Про предмет педагогіки і дидактики вищої школи» та „Актуальні питання дидактики вищої школи» Ф. Науменко відзначав, що до середини минулого століття було визначено специфіку діяльності вищої школи; однак, невирішеним залишаються питання предмету дидактики вищої школи, системи принципів дидактики вищої школи, а також шляхів удосконалення педагогічного процесу. Він засвідчував: „... досі нема теоретично обґрунтованих основ педагогіки вищої школи, які б в повсякденно служили дороговказом у справі наукової організації навчально – виховного процесу у вищих учбових закладах»⁸. Учений вважав, що від наукової організації навчально-виховного процесу залежить успішне вирішення завдань підвищення якості підготовки фахівців у вищій школі. Особливо він критикує тих радянських педагогів, які пропонують свої рекомендації щодо організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, посиляючись на наукові досягнення шкільної педагогіки та дидактики. З огляду на виявлену проблему, дослідник окреслює дві найвагоміші причини відсутності відповідних досліджень з педагогіки вищої школи: сприймання науковцями дидактики вищої школи як розділу чи складової частини шкільної педагогіки; віднесення студентів до категорії покоління, яке лише підростає. Для Ф. Науменка дидактика вищої школи – це дидактика професійної підготовки фахівців, що вивчає головні закономірності навчального процесу, його мету, профіль фахівців, яких повинна підготувати вища школа, а також визначає дидактичні принципи, зміст, форми і методи навчання у вищій школі. Її предмет дослідник окреслював, як теорію професійної підготовки висококваліфікованого фахівця для різних галузей народного господарства і культури⁹. Саме тому майже у кожній своїй статті, присвяченій проблемам дидактики вищої школи, автор виокремлює проблему підготовки кваліфікованих спеціалістів з високим рівнем розвитку професійних знань, умінь та навичок. Процес навчання у вищій школі Ф. Науменко інтерпретував як „спільну дидактично організовану діяльність викладача й студентів», що спрямована на засвоєння останніми загальних, професійних умінь та знань.

З огляду на визначені особливості, функції вищої школи, роль та сутність дидактики вищої школи Ф. Науменко виокремлював й окреслював принципи організації навчального процесу:

- принцип зв'язку навчання з життям;
- принцип наступності (урахування потенціальних можливостей кожного студента);

⁸ Ф.І. Науменко, *Про предмет педагогіки і дидактики вищої*. Вісник Львівського державного університету ордена Леніна ім. Івана Франка. Серія педагогічна, 1971. – С. 10.

⁹ Ф.І. Науменко, *Про предмет і принципи дидактики вищої школи (Лекції з педагогіки вищої школи для аспірантів і молодих викладачів вузів)*. Львів : Машинно-офсетна лабораторія Львівського університету, 1970. – С. 15.

- принцип наочності навчання з широким використанням найновіших технічних засобів;
- принцип єдності дидактичного й наукового;
- принцип професійної спрямованості;
- диференціації освіти за рівнем і фахом;
- принцип гармонійного поєднання спеціалізації з інтеграцією;
- принцип емоційності;
- принцип організованості та вимогливості.

Виокремлені науковцем принципи вперше були проаналізовані в роботах харківської дослідниці Л. Голубчини. У статті „Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання» вона позитивно оцінює окреслені Ф. Науменком принципи дидактики вищої школи. Погоджуємося з думкою дослідниці, що велике значення для підготовки фахівців у системі вищої освіти мають принципи професійної спрямованості, диференціації освіти за рівнем і фахом, єдності дидактичного й наукового, а також гармонійного поєднання спеціалізації з інтеграцією, оскільки вони відображають і визначають мету, зміст й своєрідні особливості організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Зокрема, дослідниця визначає значущість окресленого Ф. Науменком принципу професійної спрямованості. Вона стверджує, що цей принцип передбачає залучення вже з молодших курсів до навчальної програми предметів, що формують у студентів професійні фундаментальні знання; звернення особливої уваги на практичні способи діяльності та виробничу практику, аналоги яких майбутні фахівці будуть виконувати¹⁰.

Без перебільшення можемо констатувати, що провідною ідеєю, яка пролизує усі дидактичні праці Ф. Науменка, стала проблема діяльності педагога у вищому навчальному закладі. Вищу школу він називав свого роду творчою лабораторією у підготовці фахівців своєї справи. На думку вченого, безпосередню роль у цій справі відіграє викладач. Важлива педагогічна аксіома, яку виокремлював Ф. Науменко, полягає в тому, що викладач вищої школи і навчає, і виховує студентів. У власних дослідженнях науковець чітко окреслював, яким має бути педагог вищого навчального закладу. Найперше, він є висококваліфікованим науковцем у галузі свого фаху і педагогом, дидактом, який майстерно поєднує свою наукову та педагогічну діяльність; на високому науковому рівні організовує лекції й семінарські, практичні заняття; застосовує досконалі у педагогічному сенсі методи і засоби організації навчально – виховного процесу, що розвивають позицію студентів як суб’єктів власної навчально-пізнавальної, суспільно корисної діяльності. Важливим аспектом педагогічної діяльності викладача вищої школи, як вважає дослід-

¹⁰ Л. Голубнича, *Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання*. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2014. – С. 59–63. – (Серія : Педагогічні науки; вип. 131).

ник, є активізація пізнавальних сил студентів та удосконалення власної методики навчання.

Особливої уваги Ф. Науменко надає творчій праці педагога вищої школи, що дає змогу готувати кваліфікованих фахівців та новаторів наукової думки. Він доводить, що не достатньо інтуїції й таланту для того, щоб стати педагогом – майстром, оскільки вони дієві лише за умови, коли викладач володіє педагогічною майстерністю.

Під педагогічною майстерністю дослідник розуміє високий рівень наукової й фахової кваліфікації, ґрунтовну обізнаність викладача з головними педагогічними засадами й спеціальною методикою організації навчально – пізнавальної діяльності студентів з конкретних навчальних дисциплін. Педагогічні знання викладача вищої школи, на думку Ф. Науменка, повинні охоплювати знання загальних основ психології, педагогічної психології, а також анатомії, фізіології центральної нервової системи людини, соціології. Він критикував викладачів та їх так звану „педагогічну мудрість», що переважно зводилася до сухого передання студентам наукової інформації. Вчений був противником традиційної схеми організації навчально-виховного процесу, за якої студент функціонує як „об’єкт», котрому потрібна лише сума готових знань. Натомість, викладача вищої школи Ф. Науменко розглядав не як носія наукової інформації, а як педагога, який організовує взаємодію з майбутніми фахівцями як суб’єктами навчально-виховного процесу; спонукає студентів до поєднання нової інформації з набутим особистісним досвідом; залучає їх до застосування різноманітних розумових операцій для усвідомлення й осмислення наукових понять, теорій, законів; привчає студентів самостійно аналізувати факти, події, явища, робити власні висновки. Водночас, дослідник запевняв, що кожен викладач, використовуючи свою стратегію організації навчально-виховного процесу, повинен прагнути бути зразком для наслідування студентами.

Учений звертає належну увагу на організацію навчально-виховного процесу у вищій школі, від якого залежить підготовка кваліфікованого фахівця з самостійною думкою, творчими пориваннями, дійовим характером мислення. На підставі аналізу вищезазначених праць Ф. Науменка, в яких він висвітлював питання дидактики вищої школи, виокремлюємо головні вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі як педагогічної взаємодії, у процесі якої викладач забезпечує належні умови, підтримує активну позицію студентів як суб’єктів процесу набуття знань, умінь й навичок майбутньої професійної діяльності:

- організація навчально-виховного процесу як співпраці викладача й студентів на засадах індивідуалізації цього процесу;
- налагодження зв’язку між навчально-виховним процесом і майбутньою професійною діяльністю;
- вияв ставлення до кожного студента як до особистості з творчим потенціалом;

- стимулювання й підтримка активності студентів у процесі опанування знаннями, уміннями й навичками;
- спонукання студентів до самостійного пошуку знань й відповідей на суперечливі питання, вирішення проблем, вияву власної позиції у дискусіях;
- формування у студентів умінь самостійної роботи, саморегулювання діяльності, самовдосконалення, потреби у систематичному здобутті знань.

Виступаючи перед студентською аудиторією, у своїх лекціях («Вища школа в сучасному житті», «Предмет дидактики вищої школи», «Принципи дидактики вищої школи» тощо). Ф. Науменко завжди наголошував, що майстерність педагогічної діяльності залежить від особистості викладача, його творчого підходу, а не механічного застосування тих чи інших методів, засобів. На підставі аналізу вимог до діяльності педагога вищої школи, які обґрунтовував Ф. Науменко, доходимо висновку, що завданням кожного викладача є стимулювати й скеровувати студентів до оволодіння уміннями самостійної роботи, постійного удосконалення своїх знань, вияву творчого мислення.

Аналогічно до вищерозглянутих ідей Ф. Науменко висвітлював значущість й особливості майстерності учителя в організації навчання й виховання учнів. Особливу увагу він звертав на педагогічні здібності вчителя, в структурі яких виокремлював дидактичні, що виявляються у творчій побудові процесу навчання, застосуванні різних методів, форм навчання учнів, засобів наочності, умінні чітко, доступно, послідовно організовувати навчання нових знань, умінь відповідно до вікових та індивідуальних властивостей школярів. Коментуючи ці думки, Ф. Науменко в своїх лекціях для студентів звертався до передового педагогічного досвіду вчителів, Аналогічно до вищерозглянутих ідей Ф. Науменко висвітлював значущість й особливості майстерності учителя в організації навчання й виховання учнів. Особливу увагу він звертав на педагогічні здібності вчителя, в структурі яких виокремлював дидактичні, що виявляються у творчій побудові процесу навчання, застосуванні різних методів, форм навчання учнів, засобів наочності, умінні чітко, доступно, послідовно організовувати навчання нових знань, умінь відповідно до вікових та індивідуальних властивостей школярів. Коментуючи ці думки, Ф. Науменко в своїх лекціях для студентів звертався до передового педагогічного досвіду вчителів, подаючи конкретні приклади майстерності. У статті «Обмін передовим педагогічним досвідом – державна справа» він критично зауважує, що у навчально-методичній роботі багатьох шкіл недостатньо звернено уваги до передового педагогічного досвіду, незадовільно вирішується питання організації й контролю за впровадженням досвіду в практику школи. Аналізуючи педагогічний досвід працівників народної освіти Липецької області, Ф. Науменко зазначав, що вони подали кожному вчителю приклад активної педагогічної дії, свідомо спрямованої на

досягнення конкретної навчально-виховної мети. Головне досягнення цього досвіду він вбачає саме в його дієвості, активності, психологічному обґрунтуванні кожної мети й педагогічної дії. У Липецькій області всі працівники народної освіти, починаючи із завідувача облвно і закінчуючи подаючи конкретні приклади майстерності. У статті „Обмін передовим педагогічним досвідом – державна справа» він критично зауважує, що у навчально-методичній роботі багатьох шкіл недостатньо звернено уваги до передового педагогічного досвіду, незадовільно вирішується питання організації й контролю за впровадженням досвіду в практику школи. Аналізуючи педагогічний досвід працівників народної освіти Липецької області, Ф. Науменко зазначав, що вони подали кожному вчителю приклад активної педагогічної дії, свідомо спрямованої на досягнення конкретної навчально-виховної мети. Головне досягнення цього досвіду він вбачає саме в його дієвості, активності, психологічному обґрунтуванні кожної мети й педагогічної дії. У Липецькій області всі працівники народної освіти, починаючи із завідувача облвно і закінчуючи директорами, завучами, керівниками методичних об'єднань вчителів, створили єдині центри активної педагогічної дії й впливу, забезпечили радам кожної школи приклади педагогічної діяльності, що сприяють досягненню ефективності навчального процесу в закладах середньої освіти.

Аналіз наукових праць Ф. Науменка засвідчує, що він активно досліджував питання загальної педагогіки, теорії виховання й навчання учнівської та студентської молоді; аналізував педагогічні явища, процеси з огляду головних категорій і положень психології. Висвітлені ним дидактико – виховні ідеї мали велике значення для розвитку української педагогічної науки 60–70-х років, а також актуальні для сучасної системи освіти. Ф. Науменко визначив суть навчання й виховання як цілеспрямованого, цілісного впливу на психіку особистості шляхом організації рівноправної взаємодії, у процесі якої педагог стимулює, розвиває й підтримує активність учня, студента як суб'єкта діяльності відповідно до його вікових, індивідуальних особливостей. Він розкрив суть виховання, як самовиховання особистості молодшої людини, обґрунтував концепцію перевиховання неповнолітніх правопорушників, як предмет виправно-трудова педагогіки, що є складовою педагогічних наук. Ф. Науменко розглянув особливості й головні функції діяльності вищої школи; визначив предмет дидактики вищої школи; обґрунтував принципи навчання у вищій школі відповідно до мети й специфіки вищої освіти; проаналізував складові майстерності діяльності викладача й окреслив вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Він висвітлив значущість й особливості майстерності учителя в організації навчання й виховання учнів відповідно до мети й завдань середньої школи.

Bibliografia

- Актуальні питання дидактики вищої школи (Посібник для викладачів вищої школи і *аспірантів*) / Під ред. Ф. І. Науменка, Львів : Вища школа, 1974. – Вип. 1. – 75 с.
- Актуальні питання дидактики вищої школи (Посібник для викладачів вищої школи і *аспірантів*) / Під ред. Ф. І. Науменка, Львів : Вища школа, 1974. – Вип. 1. – 75 с.
- Науменко Ф., *Педагогічна підготовка студентів у Львівському університеті*. Вісник Львівського Ордена Леніна державного університету ім. І. Франка. Серія суспільних наук, 1962. – № 1. – С.137–139.
- Голубничка Л. *Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання*.
- Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2014. – С. 59–63. – (Серія : Педагогічні науки; вип. 131).
- Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника, відділ рукописів. Ф. 148 (Наум). Спр. 1291. Захар'їн Г. Лист до Науменка Ф. І., 1 арк.
- Науменко Ф. И. *Педагогическая концепция А. С. Макаренко и актуальные вопросы советской педагогической науки*. Педагогическое наследие А. С. Макаренко – в жизнь (Материалы второй республиканской научно-практической конференции по вопросам творческого использования педагогического наследия А. С. Макаренко и опыта работы детских воспитательных учреждений МООП УССР и общеобразовательных школ Министерства просвещения УССР). – К., 1964. – Кн. 6. – С.45–73.
- Науменко Ф. І. *Про предмет педагогіки і дидактики вищої*. Вісник Львівського державного університету ордена Леніна ім. Івана Франка. Серія педагогічна, 1971. – С. 9–15.
- Науменко Ф. І. *Про предмет і принципи дидактики вищої школи (Лекції з педагогіки вищої школи для аспірантів і молодих викладачів вузів)*. Львів : Машинно-офсетна лабораторія Львівського університету, 1970. – 25 с.
- Фин Ф. И. *О предмете педагогики исправления и перевоспитания*. А. С. Макаренко. – Львов : Издательство Львовского университета, 1971. – Кн. 8 – С. 66–72.

Streszczenie

Problemy nauczania i wychowania uczniów i studentów w pracach naukowych Fedora Naumenki

W artykule zostały przeanalizowane dydaktyczne i wychowawcze idee F. Naumenki. Ukazano poglądy naukowca na temat istoty edukacji i wychowania, jako organizowanego i celowego procesu kształtowania osobowości w odniesieniu do wieku, indywidualnych cech, potrzeb i zainteresowań uczniów poprzez organizację równoprawnego współdziałania nauczyciela i jego wychowanków.

W przeprowadzonym badaniu wyznaczono przedmiot dydaktyki szkoły wyższej, przeanalizowano system zasad dydaktycznych według F. Naumenki (zasady związku teorii z praktyką, zasady pogłębłości, zasady przystępności; zasady ustawiczności kształcenia, zasady świadomego udziału studentów w procesie nauczania-uczenia się). Zgodnie z koncepcją F. Naumenki, określono współzależność składnika pragmatycznego i moralnego kwalifikacji nauczyciela i wykładowcy, ułożono inwentarz zachowań etycznych nauczyciela: powinny go cechować nastawienia emocjonalne, dążenia intelektualne oraz perfekcjonistyczna dbałość o wartości socjocentryczne oraz estetyczne, rozwijanie czego w środowisku nauczycielskim stanowi niezbędny warunek pogłębiania procesów nauczania i wychowania.

Summary

Problems of studying and education of pupils and students in works Feodor Naumenko

The article analyzes didactic and educational ideas of F. Naumenko. It shows views of the scientist on the essence of studying and education as well-organized and purposeful process of personality's formation according to its age-specific and individual characteristics, as well as its needs and interests through the organization of equal interaction between a teacher and a student as the subjects of activity. The article gives an interpretation of the subject of didactics of high school according to F. Naumenko. Besides it researches the system of didactic principles (connection between studying and life, continuity and visibility of studying, unity of didactic and scientific sides of the topic, professional direction, differentiation of education by its level and specialty). Furthermore, it was characterized the understanding of meaning of the pedagogical mastery of a high school teacher according to F. Naumenko, which includes a high level of his scientific and professional qualification, psychological and pedagogical competence and the ability to organize interaction with future specialists as subjects of the educational process.

Oleksij KARAMANOW

Музей як центр сучасних інновацій і досліджень: педагогічні можливості ед'ютейнмента і steam-освіти

Ключові слова: музей, культура, дослідницький центр, музейна педагогіка, музейний простір, інновації в освіті, інтерактивність, міждисциплінарність, ед'ютейнмент, STEAM-освіта.

Key words: museum, culture, research center, museum pedagogy, the space of the museum, innovation in education, interactivity, interdisciplinarity, edutainment, STEAM-education.

Słowa kluczowe: muzeum, kultura, ośrodek badawczy, pedagogika muzealna, przestrzeń muzealna, innowacyjność w edukacji, interaktywność, interdyscyplinarność, edutainment, nauczanie STEAM.

Усебічне розповсюдження й постійне удосконалення актуальних освітніх технологій у сучасному „суспільстві знань» зумовлює глобальні зміни як у способах комунікації, так і безпосередньої взаємодії людей між собою. Зокрема, це стосується організації якісного, ефективного й динамічного процесу навчання у школах та вищих навчальних закладах, яке не спричинює спротиву, не призводить до стресових ситуацій і конфліктів, а орієнтоване на досягнення та результат, викликає радість та задоволення, оптимістичне сприйняття власного життя та інших людей.

Виходячи з вищенаведених суджень, особливої ваги набуває роль середовища, яке, з одного боку, суттєво відрізняється від академічних умов школи та ВНЗ, а з іншого – захоплює своєю новизною та несподіваністю, величезним педагогічним потенціалом та неформальною діяльністю. Ми вважаємо, що така характеристика передусім відповідає середовищу і простору музею.

Метою статті є з'ясування педагогічного потенціалу музеїв у контексті реалізації сучасних інноваційних освітньо-культурних практик, пов'язаних з різними аспектами інтерактивної, ігрової та міждисциплінарної діяльності.

У контексті інтерактивної діяльності мова головно йде про ед'ютейнмент (англ. edutainment – EDUcation (освіта); enterTAIN – MENT (розвага) –

своєрідний інтегрований формат подання навчального матеріалу, що об'єднує сучасні інтерактивні способи ефективного засвоєння знань, формування відповідних умінь і навичок через контекст гри, розваги.

У контексті міждисциплінарної діяльності маємо на увазі широке упровадження у педагогічну практику так званої *STEAM-освіти* (англ. S – science = природничі науки; T – technology = техніка, технології; E – engineering = інженерія; A – arts = мистецтво; M – mathematics = математика), скерованої на підтримку творчості та розвиток інноваційних навичок учнів. Особливо популярними заходами та прикладами синтезу теорії і практики стало застосування *STEAM-освіти* у діяльності різних музеїв, науково-популярних центрів для міждисциплінарної підготовки учнівської і студентської молоді.

Ігрова діяльність виступає об'єднуючим чинником двох попередніх напрямків, що зумовлює її універсальний характер у процесі реалізації різноманітних педагогічних технологій.

Зазначені проблеми досліджували чимало науковців, вивчаючи загальні аспекти розвитку *ед'ютейнменту* у контексті медіаосвіти (А. Бадвей, О. Богданова, Х. Бойс, Х. Вассерман, В. Євдокимов, Г. Данилова, Е. Казакова, Ф. Мюлер, Г. Почепцов, Ю. Фінклер, І. Хангельдієва та ін.), *STEAM-освіти* у контексті сучасних технологій (І. Василяшко, Н. Вяткіна, Н. Гончарова, С. Мергінсон, О. Патрикеева, Дж. Пітт, І. Савченко, М. Сандерс, В. Чемяков, І. Чернецький та ін.). Окремі з виявлених досліджень лише загально та опосередковано були дотичні до тематики нашої наукової розвідки.

На думку дослідників, *ед'ютейнмент* як комунікаційну технологію було розроблено на основі педагогічної технології, яка передбачала подання освітнього та навчального контенту у розважальній формі, полегшуючи процес засвоєння знань, запам'ятовування навчального матеріалу та привертаючи увагу аудиторії. Саме тому, розпочавши з лекційних залів і практики відкритих лекцій/семінарів, *ед'ютейнмент* набув поширення у поп-культурному та медійному середовищах. Цьому сприяла привабливість змісту технології „освіта+розвага», адже відтепер масовий медіаспоживач отримував можливість, не відкидаючи розваги, мати користь у вигляді нових знань та умінь¹.

Застосування *ед'ютейнменту* пов'язано з ігровою діяльністю, проте не завжди мова йде про якусь конкретну гру. У процесі реалізації цієї технології у просторі музею відвідувачі не завжди потребують пояснення своїх ролей і правил, а швидше „насолodжуються своїми діями”².

¹ В.Є. Загороднюк, *Паралелі у роздумах про медіаосвіту та ед'ютейнмент (технологія/стратегія „Освіта+розвага»)*, Наукові записки Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2014, Т. 57, С. 40–45, Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizh_2014_57_11

² Т.В. Сапун, *Использование технологии „эдытейнмент” в процессе подготовки бакалавров филологии*, [в:] Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015, С. 447.

STEAM-освіта відображає стрімку еволюцію „суспільства знань», націленого у майбутнє, готового до появи нових професій, пов'язаних з різними технологіями та високотехнологічним виробництвом у взаємодії з природничими науками та мистецтвом як потужним чинником для розвитку креативного мислення (ІТ-фахівці та програмісти, інженери, професіонали у галузі високих технологій, фахівці біо- та нано-технологій). У зв'язку з цим процес навчання набуває дедалі глибшого автономного та індивідуального характеру, сприяючи більш ефективному оцінюванню знань учнів, які вчать-ся бути самостійними, відповідальними, ухвалювати різні рішення та усвідомлювати причини й наслідки своїх дій та вчинків.

STEAM-підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних засадах у побудові навчальних дисциплін і окремих дидактичних елементів (інтегроване навчання відповідно до певних тем або реально існуючих проблем). Така освітня технологія має на меті комплексно формувати ключові фахові, соціальні й особистісні компетенції молоді, які визначають конкурентну спроможність на ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач, критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності та ін.³

В усьому світі педагоги часто постають перед запитанням – як саме підготувати таких фахівців, які готові до значних соціальних та економічних змін, конкурентних ринкових умов, прийняття відповідальних рішень, адже методи і форми навчання застаріли, а вчителі особливо не хочуть щось змінювати.

STEAM-освіта є особливою технологією, для якої притаманна неабияка універсальність. Це зумовлює особливий інтерес до неї зі сторони музейних педагогів, вчителів та викладачів, вихователів та методистів. Будь-яка навчальна програма або проект, побудований на її основі, передбачає:

- широкий контекст навчання в музейному просторі на основі міждисциплінарного підходу;
- прикладний характер навчальної діяльності та її інтеграцію в єдину дидактичну схему;
- універсальність для різновікової аудиторії, зокрема, для учнівської та студентської молоді;
- різні способи ефективної педагогічної комунікації.

По-перше, це стосується організації музейного *інтерактивного експозиційного простору*, що уможливорює:

- створення спеціальних „робочих станцій» у межах музейних маршрутів, квестів і така званих „едукативних стежок»;
- безпосередній контакт з музейними предметами, зумовлені їх атрактивністю та інформативністю;

³ *STEM-освіта: проблеми та перспективи: анотований каталог*, упоряд. О.О. Патрикєєва, О.В. Лозова, С.Л. Горбенко, Н.С. Буркіна, Київ, 2017, С. 4.

- організація спільної інтерактивної діяльності у межах навчального процесу. По-друге, це передбачає творення музейного *креативного ігрового простору*, який дозволяє:
- організовувати у просторі музею „зони різної активності», виходячи із поставлених педагогічних цілей;
- комбінувати індивідуальну, парну та групову роботу, узгоджену з відповідними методами і прийомами навчання;
- сприяти широкому залученню елементів дозвілленої діяльності та ед'ютейнменту.

Ще одним важливим способом комунікації є проектування музейної *віртуальної реальності*, що не лише покращує існуючу навчальну програму з гуманітарних, математичних та природничих дисциплін, а й розкриває знання відвідувачів у високотехнологічних галузях навчання.

«*Віртуальна реальність*» у просторі музею забезпечує умови для:

- реалізації концепції „Museum Web 2.0, що уможлиблює створення віртуального персонального середовища навчання;
- організації масштабних мультимедійних інсталяцій з метою „занурення» у відповідну діяльність;
- забезпечення „ефекту присутності» шляхом комбінації віртуальних образів та доповненої реальності (Augmented reality).

У такому сенсі музейний простір вирізняється не лише зручністю та інтерактивністю, а у першу чергу – багатофункціональністю, що уможлиблює розташування тематичних експозицій з певної галузі знань (наприклад, хімія, фізика, робототехніка, космос і т. д.), наявності майданчиків для проведення майстер-класів та відеодемонстрацій, наукових театрів, лабіринтів, бібліотек та медіатек.

Зазначене підтверджує слушну думку американського вченого Пола Боттіно, що „цінність інформації як такої швидко наближається до нуля, і сьогодні реальну цінність має те, що можна зробити з цією інформацією⁴.

Як можна практично застосувати здобутки *STEAM-освіти* у просторі музею, виходячи з її міждисциплінарних складових? Наприклад, у сфері *науки* ми можемо захопити увагу молодих відвідувачів практичними реальними прикладами дослідів з фізики, матеріалознавства, демонструючи, наприклад, ефекти гравітації, інерції, квантової механіки, оптики.

У сфері *технологій* музейний простір може проілюструвати процеси стрімкого розвитку високотехнологічних процесів, пов'язаних з робототехнікою, комунікацією, 3D-друком. Розташування таких діючих експонатів на експозиції привертає увагу своєю практичною зорієнтованістю та можливістю занурення у „світ майбутнього».

⁴ Сут.: Т. Вагнер, *Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ*, Київ, 2015, С. 129.

У сфері *інженерії* – це унікальна можливість самостійно сконструювати та включити у дію різні механізми та прилади, які мають практичне значення для розвитку промисловості, економії ресурсів, створення нових робочих місць, просування інноваційних технологій.

У сфері *мистецтва* мова йде про естетизацію технічних процесів, коли вибір дизайну створює оптимальні умови для творчого розвитку певного навчального проекту, а краса, простота, лаконічність, функціональність та зручність предметів привертають увагу відвідувачів, спрямовують їх на пошуки гармонії у навколишньому просторі.

У сфері *математики* – це можливість бачити красу у програмуванні різних роботів, обчислювальних діях, співставленні геометричних фігур задля розвитку логічного мислення, покращення засвоєння навчальної інформації, швидкого прийняття креативних рішень.

STEAM-освіта та *ед'ютейнмент* сьогодні активно спрямовані на вивчення науки у неформальному середовищі та застосовуються у музейних комплексах зарубіжних країн (Центр науки „Коперник» (Варшава), Лабораторія робототехніки STEAM-академія (Мінськ), „Експериментаніум» (Москва), „Лабірінтум» (Санкт-Петербург), музей „Блумфільд» Єрусалим), науковий центр „Немо» (Амстердам), „Місто науки і техніки» (Париж), „Музей науки» (Осака), „Science gallery» (Дублін), „Космокайша» (Барселона), „Exploratorium» (Сан-Франциско)), а також починають упроваджуватися у практиці вітчизняних музеїв (Музей популярної науки і техніки „Експериментаніум» (Київ), „Музей казок» (Київ), „Музей цікавої науки» (Одеса), „WOOM – музей наукових відкриттів» (Харків) тощо. Вивчення діяльності цих наукових центрів потребує окремого дослідження.

Одна з головних відмінностей *STEAM-освіти* полягає в особливій конструкції музейних навчальних занять, які передбачають побудову не навколо вчителя і музейного педагога, а зосередження уваги на вирішенні практичного завдання або проблеми шляхом спроб і помилок, участі у проектній діяльності для формування відповідних професійних компетенцій.

У той же час *ед'ютейнмент* спрямований на підвищення мотивації до навчання, яка досягається шляхом комбінації цікавих й особистісно значущих завдань і матеріалів, постійної роботи для досягнення більш глибокого розуміння матеріалу, що вивчається, шляхом ігор та розваг⁵.

У межах такої діяльності можуть комбінуватися теорія і реальна практика, дискусійний клуб, ігрова територія, лабораторія експериментів, brainstorm'и, квести, воркшопи, co-working'и, перформанси, ігри живої дії, презентації та багато іншого, що сьогодні популярне у різних галузях діяль-

⁵ Т.В. Сапух, *op. cit.*, С. 446–447.

ності людини, особливо у молоді. Уся ця багатоманітна діяльність відбувається через призму *розважальної освіти* або *освітньої розваги*⁶.

Методологічні засади проаналізованих освітніх напрямків співзвучні з ідеями видатного педагога ХХ т. Джона Дьюї, які у контексті музейно-педагогічної діяльності можна звести до наступних позицій:

- активний контакт з музейними предметами;
- загальносуспільний контекст;
- відкриття та експериментування;
- активне здобуття нових знань й задоволення від навчання;
- використання методу проєктів в музеях для дітей та молоді;
- співпраця, а не конкуренція⁷.

Перебуваючи у просторі музею та працюючи над виконанням поставлених завдань, учні/студенти вчать не лише критично мислити й спостерігати, а перш за все набувають навичок опрацювання інформації (елементарний аналіз, узагальнення, розрізнення, висновки, порівняння), проведення практичних експериментів, конструювання різноманітних інтерактивних моделей та алгоритмів діяльності.

Особливе значення для цього має створення ефективного навчального середовища, яке однозначно повинно мати практичний, міждисциплінарний, колаборативний характер й давати можливість знаходити й культивувати внутрішню мотивацію до навчання⁸.

На нашу думку, саме таке середовище, засноване на довірі та орієнтоване на успіх, є важливою запорукою для розвитку підприємливості учнів та студентів. У цьому сенсі можна говорити як про розвиток відповідальності молодих людей, їх пізнавального інтересу, ініціативи й креативності, так і про набуття власного досвіду учіння, самостійних конструкторів власних знань за допомогою методу проєктів, методу продуктів та організації проблемного навчання⁹.

Отже, *STEAM-освіта* та *ед'ютейнмент* сьогодні створюють нові можливості для інновацій у сфері музейної педагогіки та ефективних музейно-педагогічних технологій. Вони наповнюють та збагачують педагогічний потенціал музею актуальними інтерактивними, ігровими та міждисциплі-

⁶ И.Г. Хангельдиева, Е.М. Богданова, *Эдьютейнмент: от телевизионного формата до современных социальных и образовательных практик*, Сборник научных статей по материалам Всероссийской научной конференции с международным участием: „Культура и образование в современном обществе: стратегии развития и сохранения», Краснодар. 2013, С. 210–212.

⁷ Cyt.: R. Pater, *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016, S. 58–60.

⁸ Т. Вагнер, Dz. cyt., С. 122.

⁹ Т. Кошманова, *Досконалість системи педагогічної освіти: нові виклики і пропозиції*, Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: в 3-х т., за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта, Львів, 2013, Т. 1, С. 353.

нарними видами діяльності, що зумовлюють справжню „революцію в навчанні», розкриваючи перед учнями та студентами шанси бути активними учасниками власного процесу навчання: бажання творити міждисциплінарні проекти, експериментувати, вивчаючи різні високотехнологічні процеси; виявляти ініціативу у спільному обговоренні та вирішенні поставлених завдань; бачити та усвідомлювати красу навколишнього світу через атракцію та дизайн музейних предметів.

Bibliografia

- Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ / Т. Вагнер. – К.: KFUND, 2015. – 222 с.
- Загороднюк В. Є. Паралелі у роздумах про медіаосвіту та ед'ютейнмент (технологія/стратегія „Освіта+розвага») / В. Є. Загороднюк // Наукові записки Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – 2014. – Т. 57. – С. 40–45. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizh_2014_57_11
- Кошманова Т. Досконалість системи педагогічної освіти: нові виклики і пропозиції / Т. Кошманова // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: в 3-х т. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів: Видавництво Львівського університету, 2013. – Т. 1. – С. 346–356.
- Сапук Т. В. Использование технологии „эдьютейнмент» в процессе подготовки бакалавров филологии / Т. В. Сапук // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015. – С. 442–452.
- Хангельдиева И.Г., Богданова Е.М. Эдьютейнмент: от телевизионного формата до современных социальных и образовательных практик / Хангельдиева И.Г., Богданова Е.М. // Сборник научных статей по материалам всероссийской научной конференции с международным участием: „Культура и образование в современном обществе: стратегии развития и сохранения». Краснодар: Изд.: ООО „Экоинвест». 2013. С. 206–218.
- STEM-освіта: проблеми та перспективи: анотований каталог / упоряд. О. О. Патрикеева, О. В. Лозова, С. Л. Горбенко, Н. С. Буркіна. – К.: ДНУ „ІМЗО», 2017. – 20 с.
- Pater R. Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży / R. Pater. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. – 227 s.

Streszczenie

Muzeum jak centrum współczesnych innowacji i badań

Autor artykułu ukazuje specyfikę potencjału edukacyjnego muzeów w kontekście nowoczesnych innowacyjnych praktyk edukacyjnych i kulturalnych, rozumienie muzeów jako ważnych innowacyjnych i badawczych ośrodków dla dzieci i młodzieży. Autor analizuje różne aspekty interaktywności, gry i interdyscyplinarności w przestrzeni muzealnej dla tworzenia odpowiednich umiejętności zwiedzających. Zwraca też uwagę na możliwości wykorzystania pedagogicznych możliwości edutainmentu i nauczania STEAM.

Summary

Museum as a center of modern innovations and researches: pedagogical potential of the edutainment and steam education

The author of the article reveals the peculiarities of educational potential of museums in the context of modern innovative educational and cultural practices, understanding of museums as an important innovative and research centers for children and youth. He analyzes various aspects of interactive, interdisciplinary and gaming activities in the space of the museum for the development of appropriate skills and abilities of visitors. Particular attention is drawn to the use of pedagogical possibilities of edutainment and STEAM education.

Ałła WOJTOWSKA

Гендерна соціалізація студентів з інвалідністю в умовах ВНЗ у контексті створення гендерно-чутливого освітнього середовища

Ключові слова: стаття, соціалізація, студенти-інваліди, освіта, гендерна рівність, гендерні стереотипи та сексизм.

Key words: gender socialization, students with disabilities, education, gender equality, gender stereotypes and sexism.

Słowa kluczowe: płec socjalizacja, studenci niepełnosprawni, edukacji, równość płci, stereotypy płci i seksizmu.

Становлення української держави, утвердження цивілізованих норм життя, інтеграція у Європейське співтовариство передбачає гармонізацію суспільних відносин. Розвиток нашого суспільства вимагає радикальних змін у забезпеченні рівних можливостей представників обох статей у різних сферах суспільного життя та законодавчого закріплення і правового втілення гендерних правозахисних механізмів, розробки стратегії гендерної політики та її реалізації в Україні, активної участі у цьому процесі молоді.

Значне місце у трансформації існуючої системи гендерних відносин, формуванні егалітарної свідомості молодого покоління належить системі освіти. Саме освіта як одна з найважливіших соціальних інституцій виконує функції передачі та поширення знань, умінь, цінностей, ідеалів і норм від одного покоління до іншого, спроможна закласти теоретичні та практичні засади для гендерної соціалізації студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ВНЗ¹.

Шлях до нормалізації повноцінного існування студентської молоді з інвалідністю насамперед ускладнюють закорінені в суспільній свідомості

¹ Г.Г. Филиппова, *Психология материнства*, – Москва, 2012, с. 237–250.

стереотипи та упередження. А це призводить до суттєвого зниження життєдіяльності молоді з особливими потребами, їх соціальної дезадаптації, обумовленої порушеннями в розвитку, труднощами в самообслуговуванні, в навчанні та спілкуванні зі своїми однолітками та навколишнім світом. Сьогодні особливо гостро стоїть питання соціалізації такої категорії населення, що залишається „відкритою» в усіх сферах суспільного життя.

Закон України „Про вищу освіту» декларує, що особа з особливими освітніми потребами – це особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти; тому навчальні заклади зобов'язані створити та забезпечити рівні умови доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури ВНЗ з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я.

У цілому освітнє середовище ВНЗ має відповідати таким завданням: забезпечення права молоді з інвалідністю на здобуття освіти у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами; створення сучасних методик психологічної реабілітації людей з інвалідністю, зокрема: психологічне тестування, професійна орієнтація, психокорекція, індивідуальне та групове консультування, групи зустрічей, групові тренінги і психотерапія, фестивалі і конкурси; різнобічний розвиток індивідуальності молоді людини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; виховання в молоді любові до праці, здійснення їх допрофесійної підготовки, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення; надання допомоги людям з інвалідністю у плануванні та успішному розвитку професійної кар'єри, формування у них умінь та навичок, необхідних для її розбудови, підвищення комунікативного та творчого рівня, сприяння їх працевлаштуванню та подальшій професійній адаптації; виховання особистості як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе; надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку студента. Відтак, зусилля ВНЗ на регіональному рівні доцільно спрямовувати задля об'єднання зусиль сім'ї, державних закладів, закладів соціальної сфери, громадських організацій та громади в цілому до вирішення нагальної проблеми – забезпечення рівних можливостей для осіб з особливими потребами.

Брак чіткого соціологічного розуміння соціально-конструйованої природи гендерних відмінностей і функціонування соціальних інститутів, зокрема, у сфері гендерної соціалізації, зумовлює часто-густо неефективний характер законодавчих актів, що ставлять на меті подолання гендерної дискримінації, формування соціально-справедливого демократичного суспільства. Тому суспільно значущим і актуальним є вивчення комплексних процесів гендер-

ної соціалізації та виховання студентської молоді з інвалідністю в умовах ВНЗ з урахуванням особливостей існуючого соціокультурного контексту.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми свідчить, що стратегія забезпечення позитивної гендерної соціалізації сучасної молоді (А. Дмитрієв, В. Лісовський та ін.) пов'язана передусім із формуванням гендерної культури, гендерним вихованням й інтеграцією гендерного підходу у сучасну педагогічну практику. Оптимізації останнього значно сприяє активне впровадження соціально-педагогічного супроводу гендерного розвитку студентської молоді в умовах освітньо-виховного соціокультурного середовища.

Проблемам гуманізації системи освіти та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі з акцентом на необхідності створення гендерно-чутливого середовища присвячені наукові роботи і дослідження педагогів та психологів: С. Архангельського, Г. Балла, Е. Барбіної, О. Безпалько, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Капської, А. Касьянова, Л. Міщик, Н. Ничкало, В. Носкова, В. Семиченко, Н. Чухим та ін. Впровадження гендерного підходу у ВНЗ також знайшли відображення в наукових дослідженнях С. Гришак, І. Іванової, І. Мунтяна та інших.

Опікуючись проблемою питання гендерного виховання і гендерної рівності у своїх працях розглядали: В. Васютинський, К. Веселовська, С. Вихор, Т. Говорун, С. Гришак, В. Каган, О. Кікінежді, Я. Коломинський, І. Кон, В. Кравець, О. Луценко, А. Мудрик, Н. Павлущенко, А. Палій, О. Шарганта і інші.

На нашу думку, гарантом становлення та розвитку в суспільстві гендерної соціалізації є досягнення гендерної рівності як рівного правового статусу жінок і чоловіків та однакових можливостей для його реалізації в суспільстві. Пріоритетним з позиції набуття суспільством ознак егалітарного є гендерно-чутливий підхід, який можна окреслити таким виразом: „Ми різні, але рівні». Саме цей підхід є визначальним у написанні методичних розробок.

У системі вищої освіти загалом завдання формування гендерної культури студентів з інвалідністю до сьогодні залишається теоретично не обґрунтованим і практично не вирішеним, незважаючи на набутий позитивний педагогічний досвід щодо інтеграції гендерного підходу в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів. *Серед причин такого стану правомірно виділити такі:*

- ідеї формування гендерної рівності студентської молоді й дотримання неупередженого ставлення до особи незалежно від статі, досить слабо висвітлені в теорії педагогіки вищої школи, в якій і в наступний час продовжують домінувати установки андроцентричної та патріархатної культури щодо диференціації професій в залежності від біологічних відмінностей людини на суто „чоловічі» та „жіночі», природності обмеженого доступу жінок до економічних, політичних і освітніх ресурсів;
- у переважній більшості вищих закладів освіти ідеї гуманітаризації й гуманізації через інтеграцію гендерного підходу у навчально-виховний

- процес не здобули відповідного практичного втілення, оскільки в них не відбулося системного введення спеціальних предметів і спецкурсів з гендерної проблематики у навчальні плани, які висвітлюють закономірності розвитку гендерованого суспільства та особливості змінених відносин між жінками і чоловіками у всіх сферах сучасного суспільного життя;
- на рівні методичного забезпечення навчально-виховного процесу вищої школи не було здійснено гендерної експертизи навчальних програм і підручників, а також не розроблено дієвих технологій з гендерного виховання й освіти студентів, через що традиційна статево-рольова ідеологія й застарілі гендерні стереотипи й надалі відтворюються, що має низку негативних наслідків та обмежень на загальносуспільному, міжособистісному й індивідуальному рівнях.

В Україні проблема гендерної соціалізації у зв'язку з інвалідністю практично не зачіпалася в наукових дослідженнях, а на Заході ця тема потрапляє в поле академічної дискусії ще з 1980-х рр. під впливом соціальних рухів. Так, Л. Штилева зазначає, що гендерні підходи в науці сприймаються поки як „наукова екзотика”².

Гендер виступає найважливішим чинником переживання студентів з інвалідністю (особливо студентки), про що свідчать такі факти зі статистики Всесвітньої організації охорони здоров'я:

- 1) студентки з особливими потребами становлять соціальну групу з найнижчим рівнем життя;
- 2) студентки з інвалідністю часто зазнають жорстокої (фізичної, сексуальної, емоційної) експлуатації;
- 3) в Україні студентки з особливими потребами практично не представлені серед студентів ВНЗ, а серед дорослих жінок-інвалідів практично 90% безробітних;
- 4) спеціалісти, що працюють з цією категорією студентів, отримують низьку зарплату;
- 5) академічне співтовариство, включаючи представників феміністських напрямків, не цікавиться питаннями інвалідності, а в соціальній політиці у відношенні до інвалідів ігноруються гендерні аспекти.

Хлопці-студенти з особливими освітніми потребами, чинячи опір стигмі інвалідності, все ж можуть придбати очікуваний статус, якому відповідатимуть владні соціальні ролі, тоді як студентки в багатьох випадках позбавлені такої можливості.

Тому *особливу увагу при гендерній соціалізації студентської молоді з інвалідністю необхідно приділяти проблемам формування адекватних уявлень про роль чоловіка і жінки в соціумі, навчання культурі спілкування та міжо-*

² С. Бэм, *Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов*, Москва, 2014, с. 23.

собистісної взаємодії, а також навичкам поведінки відповідно своїй статі та підготовці до відповідального шлюбу і батьківства.

Необхідно також орієнтуватися у гендерній соціалізації на здоров'я, а не на хворобу. „На додаток до інвалідності і наступним з неї обмеженням, ще одна проблема осіб з інвалідністю – переконати інших у тому, що у них ті ж самі людські бажання і пориви. Для людини, що має обмежені можливості, „настільки ж важливо, а часом навіть важливіше, ніж для всіх інших, робити акцент насамперед на своїх якостях як чоловіка або жінки: адже саме гендер (як і професія, сім'я, захоплення) визначає людину, а не втілення діагнозу»³.

Однією з найважливіших проблем, які стоять на шляху створення гендерно-чутливого середовища університету, заснованого на ідеї гендерної рівності є *подолання гендерних стереотипів*.

Стереотипи засвоюються в ранньому дитинстві, зазвичай з вторинних джерел. Як правило, носіями стереотипів є батьки, близькі родичі групи людей, до яких належать, а також ЗМІ.

З часом стереотипи трансформувались у норми поведінки для дорослих та моделі для соціалізації дітей. Гендерна соціалізація дитини починається з самого народження, як тільки батьки та інші дорослі дізналися стать малюка.

Суспільство починає навчати дитину гендерній ролі хлопчика або дівчинки. Індивід налаштовується наслідувати ту модель поведінки, яка відповідає його статі. У такий спосіб гендерні стереотипи, що містяться в типових зразках індивідуальної поведінки, у процесі міжособистісної взаємодії засвоюються індивідом, передаються йому, відображаються ним як ознаки нормованої статевої поведінки, правильної, на його суб'єктивну думку. Перейнявши ці зовнішні для нього зразки, індивід несвідомо вибудовує свій внутрішній психологічний світ за зразком, з часом це визначає його психологічну сутність, його особистість, таким чином, стає особистістю чоловічою або жіночою з усіма притаманними їй рисами та якостями. І відповідно починає сприймати оточення, диференціюючи його за статевою ознакою, та очікує від нього таких дій, які би відповідали засвоєним ним гендерним уявленням⁴.

Гендерні стереотипи є невід'ємними атрибутами повсякденного мислення, самоусвідомлення та взаємодії індивідів у соціальному просторі.

Варто зазначити, що вони також є важливою складовою та базою соціалізації, адже за умов відсутності усталених уявлень людині довелося б пізнавати всі речі заново, що в принципі неможливо за умов сьогоденного суспільного устрою – інформаційного суспільства.

³ О.Р. Ярская-Смирнова, *Мужність інвалідності* [в:] Про чоловіка (N) ... ственности: збірник статей, сост. С. Ушакін, Москва, 2012, с. 83.

⁴ Э. Карпова, *Влияние гендерных стереотипов на восприятие в современном обществе* [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://psyfactor.org/lybr74.htm>

Стереотипні образи жіночності та інвалідності як пасивності, поєднуючись один з одним, лише підсилюють патріархальний вигляд конвенціональної фемінності, пропонуючи асоціації з жалістю, безглуздою трагедією, болем, святістю. Незважаючи на те, що демографічна реальність характеризується переважанням серед інвалідів жінок, подібні репрезентації дуже рідкісні і переважно негативні: випускники дівчата-студентки з особливими потребами вважаються неадекватними як для економічного виробництва (традиційно більш відповідного для чоловіків, ніж для жінок), так і для традиційно жіночих репродуктивних ролей. Саме цей конфлікт потрапляє в центр уваги масової культури, що апелює до іміджу інвалідності в пошуках метафори слабкості, залежності, вразливості, втрати мужності. Також потрібно врахувати проблеми аспекту материнства, на нашу думку, через активізацію соціального розвитку студентської жіночої молоді, який включає гендерний аспект, можна створити сприятливі умови для формування культури материнства, що виявляється в прийнятті материнства як цінності водночас із усвідомленням соціальної позиції в суспільстві, що презентує паритетний гендерний вимін соціальних відносин.

Але не треба думати, що труднощі гендерної соціалізації мають лише студентки з особливими потребами. Хлопці в процесі соціалізації зустрічають із численними проблемами, в першу чергу пов'язаними з визнанням в оточенні однолітків, з лідерством, суперництвом, тощо. Чоловік, не реалізований у сфері лідерства, вважається менш компетентним, ніж чоловік з високим статусом, інколи навіть – невдахою. Ця думка нерідко тисне на свідомість студентів з інвалідністю, змушує відмовлятися від покликання на користь сходження шаблями влади. Для хлопців прагнення відповідати взірцям маскуліності є не стільки внутрішньою потребою, скільки суспільною нормою, і невідповідність їй спричиняє більш критичне ставлення до хлопців, ніж для дівчат невідповідність стандартам фемінності.

Життєва реальність хлопців-студентів з особливими потребами часом дуже відрізняється від стереотипних репрезентацій. Тут варто говорити не тільки про відмінність інтелектуальних і фізичних характеристик хлопців, але й про те, що ці характеристики часто пов'язані з додатковими потребами, наприклад, ресурсами незалежного життя.

Такі застарілі уявлення-стереотипи як „слабка залежна дівчина – сильний рішучий юнак», гальмують розвиток особистісних рис і перешкоджають її самореалізації. Стать не є підставою для будь-якої дискримінації, що дає можливість жінці та чоловікові користуватися правами людини у повному обсязі цього поняття, породжує сили для вільного вибору шляхів і форм соціалізації на рівності своєї неповторної індивідуальності.

Студенти з інвалідністю на 50% позбавлені можливостей освіти, сексуального самовираження та шансів стати батьками. Оскільки батьківство

зазвичай сприймається суспільством як найвище людське досягнення, студенти з особливими освітніми потребами не можуть реалізувати себе через суспільні установки, державну політику та культурні норми, які підтримують дані стереотипи. У світі, де прославляється „тілесна краса» – молоде атлетичне тіло, студенти з особливими потребами відчувають особливу дискримінацію. Їм залишається переживати супроводжуючі їх стан почуття втрати, смутку і страждання, асоційовані з особистою невдачею. Крім того, вони відчувають сильну дискримінацію у трудовій та сімейній сферах. У світовому масштабі вони найчастіше виявляються на найменш бажаних робочих місцях з низькою оплатою праці і стають бідними серед бідних. Студентки з особливими освітніми потребами, так само більшою мірою, ніж здорові, піддаються насильству, будь то фізичне, емоційне чи сексуальне.

Досвід переживання реальності формується за допомогою соціального конструювання гендерних відносин, які поділяють людей на категорії хлопців і дівчат. Цей досвід маскується гендерно-нейтральною мовою. Гендерні розмежування побудовані на так й соціальної організації, яка нав'язує діаду домінування відносин між дівчатами та хлопцями. Ці бінарні розмежування й зумовлюють той факт, що хлопці як вища частина діади пригнічують дівчат. Дана форма організації відома як *сексизм*. Сексизм може взаємодіяти і співіснувати з іншими формами гноблення за ознаками класу, „раси» та інвалідності (класизм, расизм і інвалідизм).

Сексистські соціальні відносини закріплюють владу чоловіків і роблять їхні якості переважаючими. Це здійснюється таким чином: підтримуються установки, форми поведінки та культурні норми, які легітимують і стверджують владу хлопців над дівчатами; робиться акцент на „відмінності» між дівчатами та хлопцями; притаманне дівчатам розцінюється як менш значуще в суспільстві; до студентів з інвалідністю звертаються як до інших або незначних, як до тих, хто відрізняється від встановлених або домінантних чоловічих норм; дівчат виключають з публічного простору.

Крім того, сексистські соціальні відносини діють у трьох вимірах – індивідуальному (установки і переконання), інституціональному (законодавство, політика і повсякденні практики) та культурному (приймаються як належне припущення, цінності і норми). Гендерні відносини, вкорінені в сексистських поглядах на світ, роблять чоловіче нормою і відтворюють нерівність між хлопцями та дівчатами за допомогою сексистської діади, яка надає привілеї хлопцям, роблячи дівчат нижчими істотами і нерівними хлопцям.

Інший важливий аспект гендерно-чутливого середовища університету – так званий „настінний простір» (стенди, інформаційні дошки, плакати, твори мистецтва), що теж є наскрізь гендерованим, адже, з одного боку, відображає пануючу гендерну сегрегацію і поляризацію, гендерну нерівність

суспільства, з іншого – прямо їх конструює: на підсвідомому і свідомому рівнях студент легко і невимушено сприймає приховані у змісті цього простору „меседжи». Вкрай важливо звертати увагу на гендерний зміст таких елементів „настінного простору»: *„Вони опікуються освітою»* (може мати іншу схожу назву) – зображення світлин керівників держави, області, міста, району, зокрема в освітянській галузі. Так наочно демонструється закон гендерної стратифікації влади: чим вище посада, тим з більшою вирогідністю її обіймає чоловік.

«Наші відмінники» («Наша гордість» або інша схожа назва). Фотокарток з зображенням дівчат тут зазвичай у півтори-два рази більше, аніж з хлопцями, і це формує стереотип, начебто жіноча стать краща у навчанні. Оцінки дівчат і справді нерідко вищі, проте причину варто шукати не у вродженій схильності осіб цієї статі до навчання і, звичайно, не у тому, що саме їхні таланти університет розвиває якось особливо. Просто через певні сформовані особистісні риси і набуті конформні навички, дівчата легше пристосовуються до університетських вимог щодо поведінки, відповідають образу ідеального студентства, що і формує добрі результати навчання.

Присвячені АТО: жінки тут найчастіше зображені як матері або кохані, які зустрічають своїх чоловіків-героїв. Таке трактування спотворює реальну історію: жінки не тільки воювали поруч з чоловіками, а й героїчно проявили себе в тилу, зробивши великий внесок у перемогу.

«Гендерні вади» виховного процесу у ВНЗ можна легко виявити, аналізуючи сутність годин куратора, університетських ритуалів, свят, що відкрито ретранслюють усталені гендерні норми до студентської свідомості. Наприклад, при проведенні таких заходів, як „8 березня», „Містер університету», „Міс університету», „Козацькі забави», „суботники» відбувається жорстка сегрегація студентів за статевою ознакою, засвоєння статево типових ролей і моделей поведінки, вибудовуються відповідні ієрархії всередині кожної з гендерних груп за ступенем сформованості у конкретного студента маскулінних чи фемінних ознак.

Гендерна стратифікація персоналу, з одного боку, є продуктом пануючого гендерного режиму, а з іншого – його безпосереднім співтворцем, коли конструює статі як протилежні, радикально відмінні, впливаючи на життєвий, професійний вибір студента. При дослідженні цієї складової вищої школи як організації варто звернутися до вивчення особливостей розподілення посад («вертикальна гендерна сегрегація»), кар’єрних траєкторій жінок і чоловіків (ефекти „скляної стелі» і „скляного ліфта»), гендерних закономірностей розподілу педагогів за науково-предметними профілями («горизонтальна гендерна сегрегація»). Очевидно, що на керівних посадах в університетській освіті чоловіків значно більше. У „горизонтальному розрізі» виявити гендерні закономірності ще легше – достатньо проаналізувати, хто які предмети

викладає. Традиційно „жіночими» вважається викладання мов і літератур, культурологічні та мистецькі дисципліни, обслуговуюча праця (для дівчат), останнім часом також історія (зі зникненням радянського ідеологічного підґрунтя цього предмету). Чоловіки найчастіше викладають фізико-математичні науки, інформатику, фізичну культуру, (для хлопців). Очевидно, що чим менш точною вважається дисципліна, чим рідше вона асоціюється з раціональним мисленням і фізичною силою, тим з більшою вірогідністю її викладає жінка. І навпаки – там, де підкреслюється маскулінність, логіка, де не треба виказувати чуттєвість та емоції – такі предмети чоловіки прагнуть залишити за собою.

Таким чином, створення гендерно-чутливого середовища університету, заснованого на ідеї гендерної рівності полягає в уникненні сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, що існують, формуванні досвіду взаємодії між статями на егалітарних засадах, недопустимості протиставлення за ознакою статі у ВНЗ, створенні рівних умов та можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожного студента та студентки з певними нозологіями.

Ми вважаємо, що упровадження гендерної рівності повинно мати наскрізний характер, відтворюватися та поглиблюватися на кожному рівні освіти через утворення гендерно-чутливого навчального забезпечення, впровадження предметно-дисциплінарного підходу до погрупування освітніх знань з гендерної теорії з перспективою його перетворення на підхід інтегративно-курсний (гендерна теорія повинна бути інтегрована до системи наукових знань та навчальних дисциплін); проведення планової виховної діяльності, спрямованої на виявлення і нейтралізацію гендерних стереотипів, які утворюють базис недотримання гендерного паритету та дискримінації. Ці заходи сприятимуть формуванню гендерної компетентності та рівності студентства загалом, а особливо з інвалідністю.

Bibliografia

- Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2014. – 157 с.
- Карепова Э. Влияние гендерных стереотипов на восприятие в современном обществе [Электронный ресурс] / Э. Карепова. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lybr74.htm>
- Филиппова Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М.: Институт психотерапии, 2012. – 260 с.
- Ярская-Смирнова О. Р. Мужність інвалідності // Про чоловіка (N) ... ственности: зб. ст. / Сост. С. Ушакін. М., 2012. – 342 с.

Streszczenie

Kształcenie studentów z niepełnosprawnością w szkolnictwie wyższym w kontekście środowiska edukacyjnego gender

W artykule podjęto temat teoretycznych aspektów socjalizacji płciowej uczniów niepełnosprawnych. Przenalizowano problemy związane z gender mainstreaming w procesie edukacyjnym. Przedstawiono najważniejsze czynniki przemawiające za związkiem doświadczeń z płcią uczniów niepełnosprawnych. Podkreślono znaczenie tworzenia odpowiednich pomysłów na temat roli kobiet i mężczyzn w społeczeństwie, socjalizacji płciowej uczniów niepełnosprawnych.

Summary

Gender socialization of students with disabilities in the conditions of higher education in the context of the development of gender-seasonable educational environment

Deals with the theoretical aspects of gender socialization of students with disabilities. The analysis of the problems of gender mainstreaming in the educational process. It is proved that the most important factor in favor of gender experiences of students with disabilities. Emphasized the importance of forming adequate ideas about the role of men and women in society with gender socialization of students with disabilities.

CZEŚĆ III
ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ

Wiktor OLIJNIK

Неперервне оновлення знань науково – педагогічних кадрів вишів – нагальна проблема реформування національної вищої школи країни

Ключові слова: післядипломна освіта, науково-педагогічні кадри, розвиток, спеціальність, рейтинг.
Key words: postgraduate education, scientific and pedagogical staff, development, specialty, rating.
Słowa kluczowe: oświata podyplomowa, personel naukowy i pedagogiczny, rozwój, specjalność, ranking.

Високотехнологічне суспільство та орієнтація на інновації в його розвитку зумовлюють необхідність неперервного професійного розвитку науково – педагогічних кадрів вузів.

На важливості чіткої політики з фахового удосконалення викладачів наголошувалося в рекомендаціях щодо утвердження статусу педагогічних кадрів вищих навчальних закладів Генеральної конференції ЮНЕСКО ще в листопаді 1997 р. Насамперед це надання належної уваги науковим дослідженням, оновленню та вдосконаленню педагогічних навичок викладачів на основі програм підвищення кваліфікації, які стимулюють постійне впровадження інноваційних елементів в освітню практику ВНЗ¹.

Флагманом кардинальних змін освіти нової епохи, який не просто йде в ногу з часом, а й випереджає його, має стати система післядипломної освіти нової формації. В цьому зв'язку новітній її розвиток спонукає до звернення та переосмислення досвіду попередніх років.

¹ Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: руководство для пользователей. Международная организация труда и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2008 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf>

Історичний аспект

Як свідчить ретроспективний аналіз літературних та інших джерел, проблема ПО науково-педагогічних кадрів вищої школи в Україні своїми коренями сягає кінця XVIII ст. – початку XIX ст. із запровадження перепідготовки та наукового стажування.

У період з кінця XVIII ст. до початку XX ст. перепідготовка науково-педагогічних кадрів здійснювалася в провідних закладах вищої освіти Росії та зарубіжжя. Зокрема: учительській семінарії при Московському університеті (1779–1784 рр.); педагогічних інститутах при Дерптському (нині Тартуський університет, Естонія), Московському, Казанському університетах (1804–1859 рр.); Петербурзькій педагогічній академії (1908–1917 рр.); Московському педагогічному інституті ім. П. Г. Шеллапутіна (1911–1917 рр.). На території України таке навчання відбувалося в педагогічних інститутах при Київському та Харківському університетах (1804–1859 рр.). За кордоном перепідготовку даних працівників забезпечували семінари при Лейпцигському та Берлінському університетах (1873–1895 рр.).²

Наукове стажування науково-педагогічних кадрів практикувалося цього періоду виключно в зарубіжних закладах і установах з тривалістю 1–2 роки.

Починаючи з кінця 40-х років XX ст. набуває значення підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів. У цей час створюються інститути підвищення кваліфікації викладачів марксизму-ленінізму при Київському, Московському та Ленінградському університетах, які в 1955 р. реорганізуються в інститути підвищення кваліфікації викладачів суспільних дисциплін. Подальша розбудова системи підвищення кваліфікації даних працівників відбувається наприкінці 60-х років, коли при провідних закладах вищої освіти країни відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР № 729 від 03.09.1966 р. створюються факультети підвищення кваліфікації викладачів. До їх функцій крім підвищення професійної кваліфікації даної категорії працівників, належить організація семінарів-нарад завідувачів кафедр і наукового стажування викладачів³.

Перехід до ринкових відносин, формування концепції неперервної освіти та актуалізація кризи компетентності наприкінці 80-х років обумовили необхідність відродження перепідготовки викладачів вищих навчальних закладів, насамперед пов'язаних з виробничою сферою економіки. У 1990 р. Держосвітою СРСР рекомендується закладам вищої освіти організовувати перепідготовку керівного та професорсько-викладацького складу з проблем

² Г.У. Матушанский Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования». Калуга, 2003.

³ Г.У. Матушанский Поддержка и/или»повышение квалификации»? // Высшее образование в России № 5, 2002. С. 103–106.

методів господарювання, ціноутворення, оподаткування, фінансування, кредитування, правового регулювання, маркетингу, банківської справи, психології управлінської діяльності⁴.

А отже, на час набуття державного суверенітету Україною (1991 р.), система післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів вищої школи ще перебувала на етапі становлення.

Якою нині є система післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів в Україні?

Перш за все дозволимо нагадати, що **післядипломна освіта** – це система навчання та розвитку фахівців з метою вдосконалення їхньої кваліфікації відповідно до вимог часу, світових стандартів, особистісних і виробничих потреб, наукового й загальнокультурного рівня, розвитку творчого та духовного потенціалу⁵. Важливим її компонентом є неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації й стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки та виробництва⁶.

Система післядипломної освіти є багатоелементною та розглядається як упорядкована сукупність взаємопов'язаних навчальних закладів, органів управління, методичних підрозділів, які реалізують завдання неперервного професійного зростання викладацьких кадрів. Вона у своєму складі містить підсистеми, які опікуються розвитком фахівців та управлінських кадрів різних галузей промислового, освітянського, аграрного, медичного, управлінського та інших сфер державного комплексу.

Закономірно, що неперервна ПО науково-педагогічних кадрів як складне системне утворення передбачає цілісність взаємопов'язаних складових елементів (підсистем) та особливу її єдність із соціальним середовищем, що має відкритий характер і виявляється у змінах як середовища, так і системи.

Попри активізацію наукових досліджень з педагогіки вищої школи, низка питань щодо системи професійного вдосконалення та розвитку викладачів вищих навчальних закладів залишається не розробленою.

Як свідчить аналіз інформаційних і наукових літературних джерел, на відміну від цілеспрямованого підвищення кваліфікації керівних кадрів вищих навчальних закладів усіх рівнів і профілів, яке забезпечує Університет

⁴ Г. У. Матушанский Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования». Калуга, 2003.

⁵ Н. Г. Протасова Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ, 1998.

⁶ *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008.

менеджменту освіти НАПН України, відповідної системи щодо науково-педагогічних працівників у державі не створено. Професійне вдосконалення дана категорія працівників здійснює відповідно до законодавчо встановленої норми в окремих галузевих і класичних вищих навчальних закладах. При цьому лише поодинокі галузеві заклади таких міністерств, як Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство аграрної політики та продовольства, Міністерство економічного розвитку і торгівлі, Міністерство внутрішніх справ, мають змогу у спеціалізованих структурних підрозділах – факультетах та інститутах післядипломної освіти підвищувати кваліфікацію науково-педагогічних кадрів. А саме:

- педагогічного профілю – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, Національний університет фізичного виховання і спорту України;
- медичного профілю – Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, Національна медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика, Національний фармацевтичний університет;
- аграрного профілю – Національний університет біоресурсів і природокористування України, Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. П. Василенка, Харківська державна зооветеринарна академія, Житомирський національний агротехнологічний університет;
- економічного профілю – Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Харківський національний економічний університет;
- юридичного профілю – Національний університет „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»;
- транспорту та транспортних систем – Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського „Харківський авіаційний інститут»;
- торгівлі – Харківський державний університет харчування та торгівлі;
- металургії – Національна металургійна академія України;
- системи державної служби – Національна академія державного управління при Президентові України;
- системи МВС – Національна академія внутрішніх справ.

Щодо останньої, то вона характеризується „закритістю» в організації навчального процесу науково-педагогічних працівників⁷.

У той же час незначна кількість вищих навчальних закладів практикує підвищення кваліфікації власних науково-педагогічних працівників, зокре-

⁷ К.Л. Бугайчук *Проблеми підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів системи МВС в галузі дистанційного навчання*. URL: http://bugaychuk.blogspot.de/2011/11/blog-post_18.html/

ма Університет менеджменту освіти НАПН України, Київський університет ім. Грінченка, Київський національний університет технологій та дизайну, Національний технічний університет України „Київський політехнічний інститут», Житомирський національний агротехнологічний університет, Харківська державна академія культури.

Серед класичних вищих навчальних закладів функцією підвищення кваліфікації зазначеної категорії працівників наділені інститути та центри післядипломної освіти Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара, Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та ін.

Слід відмітити, що в практиці професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників стажування на вітчизняних підприємствах, в організаціях, наукових установах і лабораторіях, навчальних закладах не є поширеним і запроваджується окремими вищими навчальними закладами, зокрема Харківським національним університетом ім. В. Н. Каразіна.

Додаткова післядипломна освіта за спеціальністю „Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр» не є обов’язковою для викладання у вітчизняній вищій школі та запроваджується окремими закладами.

В той же час, унаслідок розпорошеності вищих навчальних закладів за галузевими міністерствами сьогодні існує низка проблем в організації післядипломної освіти науково-педагогічних працівників вищої школи. Головними з них є:

- слабка взаємодія вищих навчальних закладів системи МОН України з аналогічними закладами інших галузевих міністерств, що, в свою чергу, не дозволяє оперативно відслідковувати тенденції розвитку новітніх технологій, форм і методів викладання;
- недостатнє забезпечення у змісті освіти різноманітних областей професійної діяльності викладачів – педагогічної, предметної, наукової.

Якщо впродовж 1991–2012 рр. ПО професорсько-викладацьких кадрів вищої школи здійснювалася шляхом проходження стажування на провідних кафедрах ВНЗ, то з прийняттям Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (наказ МОНмолодьспорту України від 24.01.2013 р. № 48), в якому закладені основні положення щодо неперервного удосконалення знань педагогів вишів, мав розпочатися новий етап у розвитку даної системи. Важливим є те, що у вище названому Положенні визначена періодичність (1 раз на 5 років), види (коротко- та довгострокові курси підвищення кваліфікації, стажування), форми (денна, вечірня, заочна та дистанційна), зміст та обсяг навчання (у годинах і кредитах – відповідно до національної та Європейської кредитно-трансферної системи). Зазначається на особливостях змісту освітніх програм відповідно до видів навчання, необхідності врахування галузевої специфіки та наукового спрямування науково-педагогічних працівників. Якщо програми довгострокового підвищення кваліфікації мають включа-

ти поглиблену теоретико-практичну підготовку даної категорії працівників з оновлення та набуття нових компетентностей, необхідних для якісного здійснення професійної діяльності у сучасних умовах, то короткострокового – комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо. Особлива роль відведена стажуванню, яким передбачається практичне опанування та вдосконалення компетентностей, набутих працівниками у результаті теоретичної підготовки, у межах певної спеціальності⁸. Натомість стажування за рубежом відповідно до Положення про навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном (постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 року № 411) надає змогу у підвищенні теоретичного рівня, проведенні авторських (фундаментальних та/або прикладних) досліджень, забезпеченні інформаційного обміну та поширенні наукових контактів⁹. Попри перспективність зазначеного, дані Положення так і не було запроваджене в практику діяльності вищої школи і, як результат проблема професійного розвитку науково-педагогічних кадрів залишається невирішеною, крім того практика зарубіжного стажування науково-педагогічних працівників вищої школи впродовж 2011–2013 рр. демонструє широту пріоритетних напрямів освіти і науки – від природничих наук, інформатики й обчислювальної техніки, розробки корисних копалин до міжнародних відносин (усього 13–15 напрямів)^{10; 11; 12}, проте не включає медичних, педагогічних

⁸ Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 р. № 48 „Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13/>

⁹ Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 року № 411 „Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном». URL: <http://document.ua/pitannja-navchannja-studentiv-ta-stazhuvannja-aspirantiv-nau-doc53517.html/>

¹⁰ Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 20 березня 2012 № 315 „Про затвердження Переліку пріоритетних напрямів освіти і науки щодо навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном у 2012 році». URL: <http://images/files/0newssj/04/11/315.doc/>

¹¹ Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 1 березня 2013 року № 306 „Про затвердження Переліку пріоритетних напрямів освіти і науки щодо навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном у 2013 році». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0454-13/>

¹² Рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.03.2012 р. № 2/3–4 „Про організацію навчання та стажування студентів, аспірантів та науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах за кордоном». URL: <http://document.ua/pro-organizaciyu-navchannja-ta-stazhuvannja-studentiv-aspira-doc99829.html/>

і психологічних наук, андрагогіки, менеджменту освіти. Останні здебільшого пропонуються у межах освітніх і наукових програм за фінансової підтримки міжнародних організацій і фондів (Еразмус Мундус (програми мобільності) Європейської Комісії; програма академічних обмінів ім. Фулбрайта в Україні, США; програми Фонду Арістотеля Онассіса, Греція; Фонду Олександра фон Гумбольдта, ФРН та ін.), а також у межах міжнародного співробітництва конкретного вищого навчального закладу.

Важливою проблемою сьогодення є те, що для повноцінного практичного запровадження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів відповідних нормативно-правових (регулятивних) і організаційних актів не створено. Насамперед це стосується системи післядипломної освіти зазначеної категорії працівників, а саме: визначення провідних вищих навчальних закладів, базових підприємств та організацій як майданчиків для стажування, розроблення відповідних механізмів і нормативно-правових актів.

Потребує також удосконалення процедур атестації науково-педагогічних працівників вищої школи та створення системи стимулювання їхнього професійного розвитку. Нині атестація професорсько-викладацьких кадрів вищої школи урегульована лише в аспекті наукової складової їх професійної діяльності та передбачає присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань (постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника» від 24.07.2013 р. № 567 і „Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента» від 27.12.2008 р. № 1149).

Як ми вбачаємо розбудову системи післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів вищої школи в Україні?

Насамперед ми виходимо з того, що післядипломна педагогічна освіта має охоплювати всі професійні сфери діяльності науково-педагогічних працівників: педагогічну, наукову та предметну, фахову.

У педагогічній сфері необхідно забезпечувати оновлення, розширення та опанування нових знань, умінь і компетентностей даних працівників щодо сучасних тенденцій, підходів, технологій, форм і методів підготовки фахівців у ВНЗ, у т.ч. й зарубіжних.

Щодо наукової сфери, то постдипломне навчання має спрямовуватися на вивчення новітніх наукових досягнень і розробок за напрямом, пов'язаним з предметною, фаховою діяльністю працівника; залучення до наукових досліджень і наукових шкіл відповідного напрямку; вдосконалення дослідницьких навичок на основі новітніх наукових методів, технологій та обладнання; формування готовності до створення авторських наукових шкіл тощо.

Як свідчить світова практика в галузі вищої освіти, саме дана сфера діяльності науково-педагогічних працівників є провідною. Це обумовлено тим, що наукова діяльність безпосередньо пов'язана з дисциплінами (у т.ч. й спеціальними), викладання яких здійснюють науково-педагогічні працівники, а її результати не лише втілюються в навчальний процес, забезпечуючи його вдосконалення та формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей, а й поширюються на певну галузь виробництва. Сучасний випускник вищої школи незалежно від профілю й спеціальності має мати сформовану дослідницьку компетентність, яка дасть йому змогу створювати новітню продукцію як у межах професії, так і в цілому в житті. Відтак постійне вдосконалення та набуття досвіду виховання майбутнього фахівця – дослідника стає одним з важливих завдань ПО у даній площині.

Відповідно до предметної, фахової сфери діяльності науково-педагогічних працівників післядипломної освіти має забезпечити опанування інновацій у відповідній галузі виробництва та, безперечно, здійснюватися в умовах виробництва.

З огляду на вищезазначене, система післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів у своїй структурі має відображати всі три сфери діяльності: головні (провідні за статусом) вищі навчальні заклади, наукові установи (лабораторії) та високотехнологічні підприємства (фірми).

У цьому зв'язку важливим є визначення у нормативному порядку поняття „головний (провідний) вищий навчальний заклад» і відповідного механізму його практичного застосування.

Звернення до словникових джерел дає змогу встановити, що термін „провідний» має кілька значень. Словник української мови тлумачить даний термін так: „1. Який указує дорогу, визначає напрямок руху кого-, чого-небудь. 2. Найважливіший, головний, основний»¹³. У фразеологічному словнику „провідний» розглядається як „посідати / посісти цільне місце в чомусь. Бути досить важливим, передовим серед чогось і т. ін.; мати велике значення»¹⁴.

Відповідно, головний (провідний) вищий навчальний заклад – це заклад, який посідає передові позиції (найвищі досягнення) у вирішенні сучасних завдань щодо конкурентоспроможності підготовки спеціалістів.

Нині у світовій і вітчизняній практиці використовуються системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, результати яких є виразниками рівня престижності та вагомості даних закладів у суспільстві.

Постає питання: чи можуть діючі рейтинги слугувати основою визначення головних (провідних) ВНЗ у сфері підвищення кваліфікації науко-

¹³ Словник української мови: в 11 т. – Т. 8. – 1977. – С. 133.

¹⁴ *Словopedia*. Фразеологічний словник української мови. URL: <http://slovopedia.org.ua/49/53407/360638.html>

во-педагогічних працівників? У пошуку відповіді звернемось до аналізу основних з них.

Найавторитетнішим міжнародним рейтингом є „Академічний рейтинг університетів світу» (Шанхайський рейтинг, ARWU), оскільки останній зорієнтований на найвагоміші якісні результати насамперед дослідницької діяльності в сфері науки та технологій. Серед них: загальна кількість випускників – лауреатів Нобелівської або інших престижних премій; загальна кількість викладачів, які отримали Нобелівські премії у галузі фізики, хімії, медицини або економіки, або Філдсовську премію з математики; цитованість наукових робіт викладачів згідно переліку з 21 основної наукової дисципліни за версією ISI Highly Cited тощо. Водночас методологія цієї системи оцінювання базується на легкодоступних інформаційних джерелах даних.

В інших міжнародних системах рейтингового оцінювання науково-дослідна робота також посідає пріоритетне місце (за вагомістю – 60 % і більше). Проте, на відміну від ARWU їхньою методологією передбачено урахування думки певних цільових категорій користувачів, зокрема: роботодавців, експертів і вчених (THE-QS; QS), викладачів (The Times) тощо. У той же час особливістю системи THE-QS є поглиблене вивчення якості наукових досліджень за п'ятьма основними спеціальностями: мистецтво та гуманітарні дисципліни, інженерні дисципліни, біологічні й медичні науки, природничі науки, соціальні науки. Також вирізняє THE-QS з-поміж інших систем багатоваріантне подання результатів рейтингу, а саме: загальний (200 кращих університетів світу), регіональний (кращі університети Британії, Ірландії, Європи), рейтинг за спеціальностями та за кожним із критеріїв оцінки.

Заслуговує на увагу рейтингова оцінка The Times, яка охоплює фінансово-економічний аспект діяльності закладу. У цьому зв'язку деякі критерії містять показники доходу вищого навчального закладу, зокрема від наукової діяльності у співвідношенні до його загального доходу (критерій „дослідження»). Крім того виділений як окремий критерій „дохід від інноваційних розробок», який є свідченням здатності вищого навчального закладу залучати позабюджетні джерела фінансування, рівня зацікавленості виробництва та його готовності профінансувати дослідження.

Не менш важливим у рейтингових системах оцінювання є урахування загальних характеристик освітнього середовища та суб'єктів навчання вищого навчального закладу. Здебільшого дані характеристики представлені кількома показниками, що орієнтовані на суб'єктів навчання, а саме:

- частка іноземних студентів і викладачів (THE-QS; QS; The Times);
- співвідношення кількості студентів до кількості викладачів (THE-QS; QS; The Times). При цьому The Times враховує категорію студентів – „першокурсники», „докторанти»;
- співвідношення кількості докторантів до кількості бакалаврів (The Times);

- співвідношення іноземних викладачів до вітчизняних (The Times);
- співвідношення доходу вищого навчального закладу до кількості професорсько-викладацького складу (The Times).

Натомість у системі ARWU передбачена оцінка академічної роботи (сума балів за попередніми критеріями) по відношенню до кількості штатних викладачів.

На відміну від міжнародних у системах рейтингового оцінювання країн пострадянського простору акцент зміщується з наукової на освітню діяльність вищих навчальних закладів. Так, у рейтингу університетів країн СНГ, Грузії, Латвії, Литви та Естонії ваговий коефіцієнт критерію „оцінка науково-дослідницької діяльності вищого навчального закладу» дорівнює 0,3¹⁵. У російській системі рейтингового оцінювання „Експерт РА» вага фактора „рівень науково-дослідної активності» становить 0,2¹⁶. Приблизно такою ж (0,1980) є вага критерію „якість наукової та науково-технічної діяльності» національної системи рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів (рейтинг Міністерства освіти і науки України)¹⁷.

Змістовий аспект рейтингової оцінки національної системи, відображений у критеріях / індикаторах, охоплює такі основні напрями, як „якість контингенту студентів», „якість науково-педагогічного потенціалу», „якість наукової та науково-технічної діяльності», „міжнародна активність», „ресурсне забезпечення». Подібні напрями передбачені змістовою складовою оцінки систем Генерального рейтингу вищих навчальних закладів Казахстану та „Експерт РА», проте є й додаткові. А саме:

- «результати навчання та кількість освітніх програм» (Генеральний рейтинг вищих навчальних закладів Казахстану);
- «інноваційна інфраструктура», „затребуваність серед абітурієнтів», „якість кар'єри випускників», „співробітництво з роботодавцями» («Експерт РА»). Важливо відмітити, що показниками інноваційної інфраструктури визнані кількість діючих при ВНЗ наукових центрів, НДІ та лабораторій, технопарків і бізнес-інкубаторів, оцінка представниками наукового та інноваційного співтовариства інфраструктури для наукових досліджень.

Водночас ці системи мають й інші відмінності. Якщо у системах „Експерт РА», Генерального рейтингу вищих навчальних закладів Казахстану рейтингова оцінка здійснюється на основі статистичних параметрів освітньої,

¹⁵ «Интерфакс» представляет рейтинг университетов стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2990>

¹⁶ Рейтинги университетов. Рейтинг вузов „Эксперт РА» URL: http://cnit.mpei.ac.ru/fpkp/ITE/03_04_00_01.htm

¹⁷ Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів. – URL: <http://nadovsem.in.ua/statt/naczonalna-sistema-rejtingovogo-ocznyuvannya-vishhix-navchalnix-zakladv.html/>

науково-дослідної та міжнародної діяльності і якісних характеристик щодо думки ключових референтних груп (роботодавців, представників академічних і наукових кіл, студентів, випускників тощо), то в національній – на основі інформаційних баз даних, що надаються суб'єктами ранжування, а в іншій українській системі „Компас» – думки роботодавців, випускників, експертів і показників щодо співробітництва між роботодавцем та вищим навчальним закладом. Для останньої характерним є участь лише ВНЗ III – IV рівнів акредитації, які не є філіями або структурними підрозділами та здійснюють підготовку бакалаврів, спеціалістів або магістрів за п'ятьма визначеними напрямками спеціалізації (насамперед за денною формою навчання): бізнес/економічні спеціальності; правознавство; інженерні/технічні спеціальності; інформаційні технології (ІТ); архітектура/будівництво.¹⁸ Висвітлення результатів рейтингової оцінки кожної із зазначених систем здійснюється у формі, що відповідає специфічним цілям, цільовим аудиторіям і методології даної оцінки. Зокрема рейтинг російської системи „Експерт РА» подається за трьома складовими, які співвідносяться з факторами та за своєю сутністю відтворюють взаємозв'язок „освіта – наука – ринок праці»: якість освіти; рівень науково-дослідницької активності; рівень затребуваності випускників роботодавцями.

Генеральний рейтинг вищих навчальних закладів Казахстану зорієнтований на цільові аудиторії та надається за профілями закладів у вигляді інтегральної оцінки, оцінки результативності діяльності, оцінки експертів, роботодавців.

Національна система рейтингового оцінювання, як і казахська, висвітлює результати відповідно до профільного спрямування ВНЗ, проте поряд із інтегральним (глобальним) рейтингом уміщує рейтинг по кожному з напрямків діяльності (критеріям).

Здійснений аналіз дає підстави вважати, що результати національної системи рейтингового оцінювання не надають достатньої інформації для виокремлення закладів як головних (провідних) у сфері підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Зокрема це стосується врахування думки (оцінки) керівних кадрів ВНЗ (як роботодавців), академічної та наукової спільноти. У сфері підвищення кваліфікації мають значення не стільки загальні результати рейтингової оцінки ВНЗ, скільки ті, які характеризують конкретну спеціальність, а саме:

- кількість програм для підготовки та підвищення кваліфікації, а також спільних з зарубіжними партнерами; їх навчальне та науково-методичне забезпечення;
- кількість інноваційних розробок та іншої авторської продукції, яка впроваджується за даною спеціальністю;

¹⁸ Рейтинг українських ВНЗ „Компас». Best Universities. Портал про вищу освіту в Україні. URL: <http://bestuniversities.com.ua/ua/pro-proekt-0/>

- наявність наукової школи (шкіл) з проблем у межах спеціальності;
- якість кадрів, які забезпечують програми підготовки та підвищення кваліфікації за спеціальністю: академіки, лауреати вітчизняних і міжнародних премій, винахідники, зарубіжні викладачі – професори та ін.;
- наявність відповідної кафедри, лабораторії;
- наявність інноваційної інфраструктури за даною спеціальністю: НДІ, технопарку, бізнес-інкубатора;
- спільні міжнародні структури: консорціуми, лабораторії, фірми тощо;
- співпраця з відповідними інноваційними підрозділами високотехнологічних підприємств, фірм;
- співпраця з НАН або галузевими академіями у вирішенні проблем у сфері відповідної спеціальності та ін.

Таким чином, в цілому ПО науково-педагогічних кадрів розпорошена за галузями; не вирізняється наступністю; перепідготовка, стажування та підвищення кваліфікації як основні види ПО не пов'язані між собою, а то й несуть (насамперед стажування) формальний характер; здебільшого відсутній зв'язок галузі соціально-економічного комплексу держави з системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів ВНЗ відповідного профілю; відсутня система внутрішньовишівської (корпоративної) підтримки та/або супроводу особистісно-професійного розвитку науково-педагогічних працівників тощо.

Окреслені вище проблеми неперервного оновлення знань науково – педагогічних кадрів – нагальна проблема реформування національної вищої школи країни.

Bibliografia

Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: руководство для пользователей. Международная организация труда и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2008 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf/>

Матушанский Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования». Калуга, 2003.

Матушанский Г. У. Поддержка и/или «повышение квалификации»? // Высшее образование в России № 5, 2002. С. 103–106.

Матушанский Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. на соискание учен. степ.

д-ра пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования». Калуга, 2003.

Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ, 1998.

Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; гол.ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008.

Бугайчук К. Л. Проблеми підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів системи МВС в галузі дистанційного навчання. URL: http://bugaychuk.blogspot.de/2011/11/blog-post_18.html/

Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 р. № 48 „Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13/>

Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 року № 411 „Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном». URL: <http://document.ua/pitannja-navchannja-studentiv-ta-stazhuvannja-aspirantiv-nau-doc53517.html/>

Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 20 березня 2012 № 315 „Про затвердження Переліку пріоритетних напрямів освіти і науки щодо навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном у 2012 році». URL: <http://images/files/0newssj/04/11/315.doc/>

Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 1 березня 2013 року № 306 „Про затвердження Переліку пріоритетних напрямів освіти і науки щодо навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном у 2013 році». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0454-13/>

Рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.03.2012 р. № 2/3-4 „Про організацію навчання та стажування студентів, аспірантів та науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах за кордоном». URL: <http://document.ua/pro-organizaciju-navchannja-ta-stazhuvannja-studentiv-aspira-doc99829.html/>

Словник української мови: в 11 т. – Т. 8. – 1977. – С. 133.

Словopedia. Фразеологічний словник української мови. URL: <http://slovopedia.org.ua/49/53407/360638.html>

«Интерфакс» представляет рейтинг университетов стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии. URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2990>

Рейтинги университетов. Рейтинг вузов „Эксперт РА» URL: http://cnit.mpei.ac.ru/fpkp/ITE/03_04_00_01.htm

Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів. – URL: <http://nadovsem.in.ua/statt/naczonalna-sistema-rejtingovogo-ocznyuvannya-vishhix-navchalnix-zakladv.html/>

Рейтинг українських ВНЗ „Компас”. Best Universities. Портал про вищу освіту в Україні. URL: <http://bestuniversities.com.ua/ua/pro-proekt-0/>

Streszczenie

Aktualizowanie wiedzy kadry naukowej i pedagogicznej w szkolnictwie wyższym a problem reformowania wyższej edukacji

Artykuł jest poświęcony analizie edukacji podyplomowej na Ukrainie, jaka ma stać filarem bardzo istotnych przemian edukacji nowej epoki, które nie tylko idą z duchem czasu, ale wyprzedzają epokę. Jej najnowszy rozwój pobudza do refleksji i przemyśleń nad charakterem i warunkami rozwoju współczesnej edukacji. Określono doświadczenia podyplomowego

kształcenia ukraińskiego Uniwersytetu Zarządzania Oświatą jako ośrodka naukowo-metodycznego, naukowego, organizacyjnego i informacyjnego kształcenia podyplomowego dorosłych. Podano analizie funkcjonowanie w różnych krajach edukacji podyplomowej i wdrażania jej w ramy ukraińskiego kształcenia podyplomowego.

Summary

Continuous updating of knowledge of scientific and pedagogical staff of higher education is a problem of reforming the national higher education school of the country

The article is devoted to the analysis of postgraduate education in Ukraine, which should become the flagship of the fundamental transformations of education of a new era, which does not just fit into the leg and bypass it. In connection with this, the latest developments stimulate the transformation and reflection of the experience of previous years about the nature and conditions of the formation of a new formation. The experience of postgraduate education of the Ukrainian University of Education Management as a center of science, methodology, scientific, organizational and informational postgraduate education is determined. She analyzes international experience in postgraduate education, introduces and extrapolates Ukrainian postgraduate education.

Olena ALEJNIKOWA

Гармонізація публічної політики та управління в сучасних умовах глобалізованого світу

Ключові слова: гармонізація, публічне управління, глобалізація, суспільство, державна політика, економіка.

Key words: harmonization, public administration, globalization, society, state policy, economics.

Słowa kluczowe: harmonizacja, administracja publiczna, globalizacja, społeczeństwo, polityka państwa, ekonomika.

На сучасному етапі державного розвитку України проблематика гармонізації публічної політики та управління набуває все більшої актуальності у зв'язку із суперечливими та потенційно деструктивними впливами сучасних глобалізаційних процесів-викликів на процес відтворення системотворчих характеристик триєдності „державна-суспільство-країна». Пріоритетним напрямом трансформації українського суспільства повинно бути завдання посилення ролі держави в регулюванні соціально-економічних процесів, зокрема у формуванні структур неекономічних відносин, які б могли забезпечити соціальну ефективність ринку.

Нинішня економічно-політично-соціальна криза показала наявність серйозних проблем в організації державної влади країн. 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 сформувати 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 розглядалися 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 гармонізації публічного управління та глобалізації, проаналізувати уроки світового досвіду реформування адміністративних систем для посилення дієздатності Української держави.

Результати дослідження

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 пріоритети державного регулювання як важливого інструменту нейтралізації кризових тенденцій. Фінансово-економічна криза, що розпочалася в 2008 році триває й поглиблюється по сьогоднішній день, змусила порушити питання стосовно необхідності формування стратегії побудови нового аспекту „сильної та справедливої держави». Це означає необхідність розширення і зміцнення політико-адміністративного регулювання, еколюдиноцентристського⁴ підходу та розвитку цільового планування державної політики. Відсутність системного бачення виходу держави із кризи показує необхідність зміцнення експертного і наукового забезпечення творення політики.

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/2004/2/globalizaciya-upravlenie-i-ego-instituty>, стан з 07.10. 2017.

³ R.A. Rhodes, *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*, Buckingham 1997.

⁴ Дмитренко Г. *Еколюдиноцентризм як фундаментальна основа консолідації нації* // Віче. – 2015. – № 22. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/viche_2015_22_5

Можна визначити кілька причин невдач реформування адміністративної системи. По-перше, це поширення домінування установок популізму та політичних технологій маніпулятивного характеру у публічній сфері. Для провідних політичних сил публічна сфера часто сприймається виключно в меркантильному плані як засіб підвищення власної популярності за рахунок суто маніпулятивних засобів. Виходячи з цього, політичні сили виявляються не зацікавленими у схваленні якихось кардинальних рішень для розвитку публічної політики та забезпечення відкритості політичного процесу. Участь громадянського суспільства в процесі вироблення та прийняття політичних рішень, як правило, лише декларується і здійснюється у формі ритуалу. Звідси спостерігається тенденція – реформаторські проекти часто з'являються на перших етапах каденції політичних сил. Натомість про ці проекти „забувають», коли на порядок денний виходять питання підготовки до чергових парламентських або президентських виборів.

Другою причиною гальмування реформаторських зусиль адміністративної системи є відсутність консолідованої позиції політичного класу та політичної волі. Установки інерції, консерватизм та відсутність інституційної підтримки гальмують реформаторські зусилля. Однак без інституційної підтримки та належного фінансування реалізація масштабних реформаторських проектів є неможливою.

Третя причина – це недостатня політична культура та багато в чому викривлені цінності учасників політичного процесу. Це проявилось, зокрема, у відсутності довіри та розуміння необхідності впровадження кардинальних змін у системі управління. Зміни в системі публічного адміністрування пов'язані із перерозподілом сфер інтересів та впливів лобістських і політичних груп. Тому будь-які реформаторські кроки сприймалися через призму вузькогрупових інтересів – хто виграє і хто програє від реформ. З'ясування балансу особистих та групових інтересів, як правило, призводило до того, що будь-які кардинальні новації гальмувалися. Отже, небажання поставити загальнодержавні інтереси над груповими стало однією з причин гальмування реформ управлінської системи.

Четверта причина – недостатня концептуальна проробка моделі адміністративної реформи для умов сучасної України. Зокрема, це стосується нерозуміння в середовищі політикуму визначальної ролі держави в умовах фінансово-економічної кризи. Панування застарілих ліберальних установок сприяє витісненню питань адміністративної реформи на периферію інтересів політикуму.

У результаті посилюється негативний вплив корпоратизації державного управління, який викривляє публічну сферу, сприяє поширенню тіньового лобізму і домінуванню корпоративних інтересів великого бізнесу та корумпованого чиновництва над загальнонаціональними інтересами. У сукупності це створює ґрунт для деструкції демократичних механізмів і формування популізму.

Зазначені чинники мають неабияке значення для розуміння актуальності реформування системи управління, яка склалась в Україні. На перших етапах державної незалежності трансформація українського суспільства базувалася на спрощених уявленнях елітних груп про зміст ліберальних цінностей, згідно з якими лише формальні ознаки політичної демократії та послаблення впливу держави в економічній сфері визначалися метою реформування посттоталітарного суспільства. Це призвело до послаблення механізмів впливу держави на соціально-економічні процеси.

Нині в умовах поширення світової економічної кризи і поглиблення кризових процесів в українському суспільстві на порядок денний постає питання перегляду ролі і функцій держави. 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 економічно-політично-соціальна 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. Нинішня 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.

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 такі⁵:

- 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 інституціалізованих 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.

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.

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

⁵ І.А. Радзівський, *Феномен глобалізації і державне управління*, <http://academy.gov.ua/ej/ej3/txts/FILOSOFIYA/03-RADZIEVSKIY.pdf>, стан з 07.10.2017.

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 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 інакших 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 адміністрування¹³:

- 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 оз-

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. – 384 с.

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 записки, № 2 (17) / 2004, <http://www.strana-oz.ru/2004/2/globalizaciya-upravlenie-i-ego-instituty>, стан з 07.10. 2017.

¹² *The tools of government. A Guide to the new Governance*, editor Lester M. Salamon, Oxford, Oxford University Press, 2003. – p. 688.

¹³ Алейнікова О. *Публічне управління в сучасних умовах глобалізованого світу*, Rocznik Polsko-Ukraiński, 2016. – t. XVIII, s. 361–370.

начає наявність 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 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.

Найпоширенішим є визначення політики як сфери діяльності, що спрямована на набуття, утримання та використання влади. Як пише К. С. Гаджієв, поняття „політичне» „охоплює такі категорії, як влада і владні відносини, державно-політична організація суспільства й увесь комплекс її інститутів: державно-правовий, партійний, виборчий, механізм прийняття рішень. Політика існує там, де суперечки між людьми починають набувати суспільно значущий характер, тобто зачіпають великі групи людей. Таким чином, політика – це засіб подолання суперечок у суспільстві. Політика сприяє встановленню порядку, який визнається всіма членами суспільства. Політична влада функціонує у формі взаємодії різноманітних державних і суспільних інститутів.» Отже, державне управління спрямовано на регулювання політичних, соціальних та економічних процесів у суспільстві. Також під державним управлінням розуміється діяльність органів державної влади та їх посадових осіб щодо реалізації визначеної політики. На відміну від адміністративної роботи, яка здійснюється згідно з чинними правилами та нормами (тобто формалізованої діяльності), власне політична (публічна) діяльність пов'язана із завданням встановлення нових формальних умов. Тобто „політика» виникає в середовищі, де потрібно приймати нові рішення, які не мають аналогів у минулому. Натомість у процесі буденної адміністративної роботи поточні справи вирішуються відповідно до вже наявних регламентацій, правил і настанов, тоді як „політика» має справу з тими проблемами, які вже неможливо розв'язати за допомогою раніше визначених установлень. Прийняттю політичних рішень має передувати публічне обговорення всіх обставин виникнення суспільно значущої проблеми та оптимальних варіантів її розв'язання. Політичне рішення характеризується тим, що суб'єкту публічної політики доводиться обирати найбільш оптимальний варіант із кількох альтернатив. Адміністративна робота в такому контексті є реалізацією прийнятого політичного рішення. Тобто адміністративна діяльність пов'язана з інструментальною складовою здійснення політики і тому повинна бути регламентована відповідними нормами. Адміністративне рішення завжди має справу з чітко окресленим та регламентованим порядком вирішення проблем. Отже, публічна політика

й управління є взаємозалежними суспільними сферами, які об'єднує загальна природа походження, що пов'язана із феноменом влади. Ці сфери впродовж історичного розвитку співвідносилися по-різному, але їх завжди об'єднувало уявлення про владу як про організовану силу, яка спрямована на врегулювання соціальних, економічних та особистих відносин. Упродовж тривалого часу вважалося, що між „політикою» і „адмініструванням» повинна пролягати чітка інституціональна межа: політичні інституції мають займатися публічним виробленням політичних рішень, натомість адміністрація – нести відповідальність тільки за їх виконання на практиці. Складність соціально-економічного розвитку та багатогранність сучасного суспільства приводить до того, що виникають як політичні державні органи з адміністративними функціями, так і адміністративні органи з політичними функціями. Як показує сучасна практика управління, не можна провести однозначно визначену межу між політичним і адміністративним рівнем державної влади. Тому для політичного державного органу встановлюється політична відповідальність, яка адекватна його повноваженням і функціям. А для органу державного управління – форми адміністративної відповідальності. Система державного управління, що склалася в Україні, характеризується невизначеністю інституціонального розмежування між політичними та адміністративними функціями. Практика державного управління свідчить, що в Україні ще не сформувався інститут високопрофесійних державних менеджерів, „вільних» від політики, а процеси, які відбуваються у політичній сфері, не сприяють становленню цього інституту. Отже, на порядку денному стоїть завдання визначення оптимальної моделі поєднання в державному управлінні адміністративних і політичних функцій.

Пріоритетні шляхи інституційних змін, спрямованих на гармонізацію публічної політики та управління¹⁴:

- 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;
- 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 спів-

¹⁴ Е. А. Афонін, *Концептуальні засади взаємодії політики й управління*, навчальний посібник, Київ: НАДУ 2010. – 300 с.

робітництва, 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.
- 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, який гарантує захист державних службовців від руйнівного впливу політичної кон'юнктури;

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.

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 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

На сучасному етапі наша держава повинна враховувати весь спектр альтернатив глобалізаційних та трансформаційних змін, що можуть мати на сьогодні визначальний вплив на формування агрегатів публічної політики та управління країни. Завдання системи державного управління полягає у ство-

ренні ефективних механізмів захисту від деструктивних впливів та інших негативних впливів глобалізації.

Система державного управління, що склалася в Україні, характеризується невизначеністю інституціонального розмежування між політичними та адміністративними складовими, які ускладнюються постійними системними кризами у суспільстві та економіці країни. Нині, коли політика є концентрованим проявом економіки, на порядку денному стоїть завдання визначення оптимальної моделі поєднання в державному управлінні адміністративних і політичних функцій. Актуалізувалася необхідність стратегії побудови „сильної та справедливої держави». Зокрема, це означає необхідність розширення і зміцнення політико-адміністративного регулювання та розвитку цільового планування державної політики.

Сьогодні тиск факторів глобалізації примушує уряди шукати альтернативні коди управлінської діяльності, адаптовані до якісно нового стану світової системи. Результат успіху упровадження 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.

Bibliografia

- Алейнікова О. *Публічне управління в сучасних умовах глобалізованого світу*, Rocznik Polsko-Ukraiński, 2016. – t. XVIII, s. 361–370.
- Афонін Е. А., *Концептуальні засади взаємодії політики й управління, навчальний посібник*, Київ: НАДУ, 2010. – 300 с.
- 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.
- Дмитренко Г. *Еколюдиноцентризм як фундаментальна основа консолідації нації* // Віче. – 2015. – № 22, http://nbuv.gov.ua/UJRN/viche_2015_22_5.
- 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. – 384 с.

- Hood C., *Contemporary public management: a new global paradigm?*, Public Policy and Administration, Vol.10, Issue 2 / 1995, p. 104–117.
- Kooiman J., *Social-Political Governance. In Modern Governance*, London 1993.
- Питерс Гай Б., *Глобализация, управление и его институты*, Отечественные записки, № 2 (17) 2004, <http://www.strana-oz.ru/2004/2/globalizaciya-upravlenie-i-ego-instituty>, стан з 07.10. 2017.
- Laurence Lynn E., *Globalization and administrative reform: What is happening in theory?*, Public Management Review, Vol. 3, Issue 2 2001, p. 203.
- Osborne D., Gaebler T., *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Reading, Wesley, MA: Addison 1992.
- Радзієвський І. А., *Феномен глобалізації і державне управління*, <http://academy.gov.ua/ej/ej3/txts/FILOSOFIYA/03-RADZIEVSKIY.pdf>, стан з 07.10.2017.
- Rhodes R. A., *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*, Buckingham 1997.
- The tools of government. A Guide to the new Governance*, editor Lester M. Salamon, Oxford, Oxford University Press, 2003, p.688.

Streszczenie

Harmonizacja polityki i zarządzania we współczesnym zglobalizowanym świecie

Artykuł ujawnia istotę i główne kierunki harmonizacji polityki publicznej i systemu zarządzania w kontekście globalizacji w okresie kryzysu strukturalnego w Ukrainie. Przedstawiono przyczyny tej sytuacji i przedstawiono główne czynniki wpływające na globalizację w systemie zarządzania administracyjnego i jego harmonizację oraz dostosowanie do obecnego stanu. Kładzie się nacisk na światowe doświadczenia w udoskonalaniu administracji publicznej w celu optymalizacji funkcjonowania instytucji rządowych.

Summary

Harmonization of public policy and governance in today's globalized world

The article reveals the essence and main directions of the harmonization of the public policy and management system in the context of globalization during the period of the structural crisis in Ukraine. The reasons for this situation are considered and the main factors influencing globalization on the administrative-management system and its harmonization and adaptation to the present are outlined. The emphasis is on the world experience of improving public administration to strengthen the content of government institutions.

Galina BEREŻNA

Проектний менеджмент для академічних дослідницьких проектів: основні виклики та результати

Ключові слова: академічний дослідницький проект, класичний проектний менеджмент, змішаний проектний менеджмент, PMBoK, головний дослідник.

Key words: academic research project, classical project management, mixed project management, PMBoK, principal investigator.

Słowa kluczowe: projekt badawczy projekt akademicki, klasyczne zarządzanie projektami, zarządzanie projektami mieszanymi.

Introduction

In a last few decades, a significant amount of research funding is carried out through a project approach (in the form of funding for a specific project). There is a need to develop a project with a clear structure, starting with the problem grounding and ending with the expected results and outcomes. And when the funding starts, it's necessary to manage the project and ensure that all the planned steps are taken. It is also necessary to periodically report to the investors and donors, and at the end of the project – to provide the final report, drawing up accordingly, with certain parameters and results. So if there is a project, then there should be its effective management. Academic research projects (ARPs) need management.

ARP is a specific category of projects that are significantly different from the traditional projects for which the methods of project management were developed. Classical project management (PM) methodologies can only be applied to research projects partially, under certain conditions and with adaptation.

A significant amount of research is devoted to finding the answers to questions related to this topic. What are the challenges for effective ARPs management? Can the classical PM methods be used for research projects? If so, which tools and techniques are most effective applied to scientific researches? If not – what can be offered to manage ARPs? How can these challenges be resolved and the effectiveness of ARPs be strengthened?

This paper presents an analysis of current researches in which key challenges and main findings of project management for ARPs are studied.

Key challenges and main findings

What type of project academic research project is? How research projects are defined and what are the main characteristics which differ them from other types of traditional projects? Exploring this topic, various authors use different terms to describe research projects: academic, university-based, individual, small-group, interdisciplinary, collaborative, scientific, large-scale research projects (table 1).

Table 1. Definitions of research project proposed by different authors

No	Term	Definition	Authors
1	Academic research project (university-based research project)	any undertaking intended to extend knowledge through a disciplined inquiry or systemic investigation, that at least partly carried out in an institution of higher learning.	Powers L.C. and Kerr G.*
2	Individual (or small group) research project	is typically initiated by the investigator, have clearly developed goals, but little, or no, formal structure, funded by individual investigator grants from a national research agency or equivalent, usually have short-term funding (2–3 years) and modest reporting requirements.	Kennett B.**
3	Multi / interdisciplinary research project	is a complex project which transcending discipline boundaries, is required more explicit effort to encourage the necessary levels of collaboration between researches with different backgrounds.	Kennett B.
4	Collaborative research project	a specific project type, where the work is planned, executed, and financed commonly by a consortium of public, academic, and private (industry) partners who share a common research interest and work across disciplinary, organizational, and national boundaries to achieve innovative results.	Lippe S. and vom Brocke J.***

Table 1. (cont.)

No	Term	Definition	Authors
5	Scientific research project	comprises a temporary endeavor that assembles resources in order to deliver a unique output (new knowledge) subject to specific 'quality' constraints and within a budget.	Riol H. and Thuillier D.****
6	Large-scale research project	has a clear and achievable research goal, is extremely complex, often involving uncertain technologies, typically involve a large number of stakeholders, researches and institutions, often involve relatively long time scales, and cost over \$50 million in total project costs.	Moore S. and Shangraw R.F.*****

* L.C. Powers, G. Kerr, *Project management and success in academic research*, RealWorld Systems Research Series 2009:2, available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1408032>.

** B. Kennett, *Planning and managing scientific research: a guide for the beginning researcher*, Australian National University Press, 2014, 93 p.

*** S. Lippe, vom Brocke J., *Situational project management for collaborative research projects*, Project Management Journal, Vol. 47, No. 1, pp. 76–96.

**** H. Rioli, T D. huillier, *Project management for academic research projects: balancing structure and flexibility*, International Journal of Project Organization and Management, Vol. X, No. Y, January 2015, pp. 000–000.

***** S. Moore, R.F. Shangraw, *Managing risk and uncertainty in large-scale university research projects*, Research Management Review, Vol. 18, No. 2, Fall 2011.

Despite this diversity of types of research projects, all could be characterized by the following features: delivering a unique output (new knowledge); has little, or no, formal structure; involve some degree of uncertainty and uneven progress; at least partly carried out in an institution of higher learning. In this paper ARP will be considered as project which has above mentioned characteristics.

The scientific research cycle includes five phases (idea conception, research plan, plan execution, dissemination of findings and project closure), which resemble the phases of project (Riol H. and Thuillier D.).

Project management is all about the process of getting a project completed on time, within budget, to the desired level of quality, and in a university environment where it is almost unheard of to be able to please everyone, to the satisfaction of as many stakeholders as reasonably possible¹.

Managing a project typically includes:

- 1) identifying requirements;
- 2) addressing the various needs, concerns, and expectations of the stakeholders as the project is planned and carried out;
- 3) balancing competing project constraints, such as scope, quality, schedule, budget, resources, and risk (Johnson A.M.).

¹ A.M. Johnson, *Improving your research management: a guide for senior university research managers*, Elsevier B.V., 2012, 156 p.

It is important question – how researchers manage their projects and whether conventional PM is suitable for this particular type of project. What is potential of PM practices in ARPs? Academics in their studies investigated whether and to what extent ARPs can be managed using classical PM principles, processes and tools particularly the PMBoK². PMBoK considered as the most popular used methodology among conventional PM approaches³.

Main findings of Riolo H., Mustaro P.N. et al. researches are following:

- researchers do not use traditional, popular PM tools but intuitive, simplified and informal tools (possible explanations – tools are not used because researchers are not aware of them due to lack of any PM training; these tools might not work effectively in an academic context);
- principal investigators (PIs) consider time as a main constraint in research and human resources management as critical; researches are not well-equipped to foster team dynamics and capitalize on collective learning capabilities (lack of collective objectives and processes for evaluating team performance);
- PIs showed positive attitude toward PM for themselves but expressed concerns towards management practices at the expense of science (especially in the social sciences); depending on the context, researchers favour a more structured and/or flexible PM, they must strike a dynamic balance between structure and flexibility to manage their projects;
- 5 management areas are critical to ARP: procurement, communications, time management, people (complexity management) and project characteristics (uncertainty management); first three areas require project planning, two later areas are not documented in the PMBoK and should not be entirely ex ante planned.

A number of tools and techniques are available to assist in project management applied to the university environment:

- mind mapping, force field analysis, the Gantt chart, the RASCI chart and management by objectives (Johnson A.M.);
- a work breakdown structure for planning, charting the overall resource inputs required for the project, planning for risks and contingency, scheduling using project milestones, and using a costing scheme that converts resources into a common unit, e.g., U.S. dollars (Moore S. and Shangraw R.F.; Chin C.M.M. and Spowage A.C.);
- the project proposal (in the initiating process), communication plans (in the planning process), change request plans (in the execution and controlling process) (Chin C.M.M. and Spowage A.C.).

² P.N. Mustaro, R. Rossi, *Project management principles applied in academic research projects*, Informing Science and Information Technology, Volume 10, 2013, pp. 325–340.

³ C.M.M. Chin, A.C. Spowage, *Project management methodologies: a comparative analysis*, Journal for the Advancement of Performance Information and Value, Vol. 4, No. 1, 2012, pp. 106–118.

Riol H. and Thuillier D. draw attention to two factors that should be considered for successful PM implementation:

- 1) soft aspects (refer to the capacity and natural willingness of an organisation to integrate PM principles into its practices);
- 2) hard aspects (refer to the adequacy of PM tools and techniques in light of the managerial processes and tools already used in an organisation).

Baker and colleagues suggested the 12 „golden rules” of management success which could be applied to ARP:

- gain consensus on project outcomes;
- build the best team you can;
- develop a viable comprehensive plan and keep it up to date;
- determine the quantity of resources you’ll really need to get things done;
- have a realistic schedule;
- don’t try to do more than can be done;
- remember that people count;
- gain formal and ongoing support of management and stakeholders;
- be willing to change;
- keep others informed of what you are up to;
- be willing to try new things;
- become a leader⁴.

Researchers face challenges in each stage of managing ARPs: winning the project, defining the project, and managing the project. Project teams face the following challenges when managing academic research projects:

- 1) universities are not designed as project management organizations and therefore are not necessarily equipped to manage projects in an efficient manner; many academicians and administrators lack PM knowledge and skill sets to effectively managing their research projects (Chin C.M.M. and Spowage A.C.);
- 2) research does not progress in a linear fashion (the discovery paradox – meaning that discovery occurs in serendipitous ways), but existing management techniques are typically linear and prescribed;
- 3) research projects often require management across multiple disciplines and communications barriers may increase the project risk, also could occur anti-management (resistance to being managed), goal conflict between scientists and managers, difficulty with performance evaluation (Moore S. and Shangraw R.F.);
- 4) research project teams differ from traditional project teams in ways that cannot be ignored (Riol H. and Thuillier D.);
- 5) the problem of defining success (completion on time and on budget while meeting specifications); uncertainty and lack of clarity especially among the pro-

⁴ S. Baker, K. Baker, Campbell G.M., *Project Management*, Penguin, 2003, 421 p.

ject stakeholders regarding desired outcomes; lack of accountability structures (communication breakdown and bottlenecks, hardly-managed academics, extremely difficult task for project managers to establish authority) (Powers L.C. and Kerr G).

To address these challenges scientists made following proposals:

- knowledge of university project management is needed, and experienced research project managers are needed (Moore S. and Shangraw R.F.);
- according to Riolo H. and Thuillier D. a dynamic type of PM, both structured and flexible, is necessary. This mixed PM allows the development of people and projects, and the achievement of initial project objectives: creative and diversified productivity (exogenous deliverable) and knowledge generated by learning (endogenous deliverable);
- Powers L.C. and Kerr G. suggest a framework comprising from three elements of PM to identify and manage ARP risks: a credible and recognizable definition of the desired project state; a credible and compelling measure of deviation from this desired state; a way to bring the project back on track.

Conclusion

There are similarities between the general management framework of ARP and classical PM but ARP should not be managed based solely on the processes, tools and techniques of conventional PM. This assertion is also valid for agile project management methodologies. The combination of these two approaches during project implementation and throughout the project life cycle seems to be best solution for ARP management.

PM techniques designed specifically for university are lacking. This is a gap in need of further research. Dynamic research project management methods with adaptive approaches are needed for research projects. Some of the project management strategies would be suitable for use in the ARP, but a new set of methods should be developed.

The absence of PM knowledge (particularly in team management) is obvious, techniques related to collective learning and team development are valuable but their implementations are difficult. The perspective direction of ARP management development could be developing team effectiveness and self-management.

For further research, it would be interesting and useful explore the practice of managing ARPs in Ukraine first, then compare the results with the PM methodologies, relating it back to researchers and, on this basis, strengthen their PM skills and knowledge.

References

- Baker S., Baker K., Campbell G.M., *Project Management*, Penguin, 2003, 421 p.
- Chin C.M.M., Spowage A.C., *Project management methodologies: a comparative analysis*, Journal for the Advancement of Performance Information and Value, Vol. 4, No. 1, 2012, pp. 106–118.
- Johnson A.M., *Improving your research management: a guide for senior university research managers*, Elsevier B.V., 2012, 156 p.
- Kennett B., *Planning and managing scientific research: a guide for the beginning researcher*, Australian National University Press, 2014, 93 p.
- Lippe S., vom Brocke J., *Situational project management for collaborative research projects*, Project Management Journal, Vol. 47, No. 1, pp. 76–96.
- Moore S., Shangraw R.F., *Managing risk and uncertainty in large-scale university research projects*, Research Management Review, Vol. 18, No. 2, Fall 2011.
- Mustaro P.N., Rossi R., *Project management principles applied in academic research projects*, Informing Science and Information Technology, Volume 10, 2013, pp. 325–340.
- Powers L.C., Kerr G., *Project management and success in academic research*, RealWorld Systems Research Series 2009:2, available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1408032>.
- Riol H., Thuillier D., *Project management for academic research projects: balancing structure and flexibility*, International Journal of Project Organization and Management, Vol. X, No. Y, January 2015, pp. 000–000.

Streszczenie

Zarządzanie projektem w akademickich projektach badawczych: główne wyzwania i perspektywy

Artykuł przedstawia główne wyzwania, problemy i perspektywy wykorzystania klasycznego zarządzania projektami w projektach badawczych. Ustalono, że akademickie projekty badawcze znacznie różnią się od tych, dla których opracowano metody zarządzania projektami. Uzasadniono, że klasyczne techniki zarządzania projektami (w szczególności PMBoK) mogą być częściowo wykorzystywane, pod warunkiem ich modyfikacji. Proponuje się połączenie dwóch podejść (klasycznych i elastycznych) zarządzania projektami w całym cyklu życia projektu jako optymalnego rozwiązania dla efektywnego zarządzania akademickimi projektami badawczymi. Obiecującym kierunkiem rozwoju zarządzania projektami dla tego typu projektów może być rozwój efektywności zespołowej i samodzielnego zarządzania.

Summary

Project Management for Academic Research Projects: Key Challenges and Main Findings

The article analyses the main challenges, problems and perspectives of using classical project management methodologies in research projects. It has been determined that academic research projects are significantly different from those for which project management methods were developed. It is grounded that classical project management techniques (particularly PMBoK) can be applied partially, under certain conditions and with adaptation. The combination of two approaches (classical and agile) of project management throughout the life cycle of the project is proposed as the best solution for efficient management of academic research projects. A promising direction for project management development for such type of projects can be the development of team effectiveness and self-management.

Tetiana BURLAJENKO

Ретроспективний аналіз економічного аспекту підготовки менеджерів освіти в міжнародній історії менеджменту

Ключові слова: історія, менеджер освіти, розвиток, підготовка, економічна компетентність, навички.

Key words: history, manager of education, development, learning, economic competence, skills.

Słowa kluczowe: historia, menedżer oświaty, rozwój, szkolenie, kompetencje ekonomiczne, umiejętności.

Постановка проблеми

Нині економічна освіта стала практично головним постачальником кваліфікованих кадрів для всіх сфер життя й діяльності. Наявність ефективної системи підготовки сучасних фахівців, які б відповідали сучасним вимогам, є обов'язковою умовою економічного зростання держави в цілому чи окремого регіону, зокрема.

Для нашого часу характерні кардинальні зміни в політиці, економіці, суспільному житті. Сьогодні освіті України і не тільки, особливо необхідні люди з високою професійною майстерністю та новаторським підходом з певним набором компетентностей з різних галузей знень. Важливим у цьому плані є формування у майбутніх фахівців наукового економічного мислення, уміння раціонально застосовувати набуті знання в практичній діяльності, прагнення до аналізу результатів власної та колективної праці.

В розвинених країнах світу проблеми формування та використання інтелектуального потенціалу, знань, у тому числі економічних, є найбільш пріоритетними. Адже там в останні роки особливу увагу надають формуванню

та впровадженню інноваційної моделі соціально-економічного розвитку. Орієнтація на інноваційну діяльність, що тісно пов'язана із всебічним використанням інтелектуального капіталу, потребує переорієнтації в системі економічного регулювання на широке заохочення підприємництва, приватної ініціативи та скоординованої системи управління інноваційними процесами. Сучасні інноваційні процеси вимагають високопрофесійного менеджменту, передбачаючи застосування нових форм управління в інноваційній діяльності.

Узагальнюючи думки науковців, розглядаємо *сучасного менеджера освіти* як професійно підготовленого фахівця, який отримав відповідну підготовку, керує педагогічним колективом, забезпечує конкурентоспроможність закладу освіти, володіє відповідними знаннями й уміннями, креативними й організаторськими здібностями лідера, особистісними якостями, які забезпечують ефективне здійснення ним управлінських функцій.

Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми

Сучасні зміни в економічній, соціальній, технологічній та інформаційній галузях суспільства зумовлюють потребу переглянути традиційні підходи до підготовки кваліфікованих управлінських кадрів. Очевидним є залежність соціального прогресу від здібностей і якостей особистості професіоналів-менеджерів, які працюють у різних галузях економіки.

Дух підприємництва притаманний усім або майже всім. Але не кожному вдається його розвинути, не кожному може ним скористатися. І далеко не кожному матиме підприємницький успіх. Характерними рисами підприємливої людини вважають спроможність побачити проблему; виявити ініціативу щодо її вирішення; прийняти рішення; не шкодувати своїх сил та енергії; сміливо йти на ризик; розуміти ринок та його розвиток; розробити власну стратегію і тактику; створити конкретну організацію; керувати людьми; впроваджувати нововведення; доводити проблему до остаточного вирішення і здобути підприємницький успіх.

У фундаментальній книзі М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі „Основи менеджменту» даються такі визначення менеджменту:

«Менеджмент – це уміння досягти поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей; діяльність, яка відповідно до цілей та завдань бізнесу розробляє плани, визначає не лише, що і коли робити, але й як і хто буде виконувати те, що намітили, формує робочі процедури по всіх стадіях управління та здійснює контроль; не управління предметами, а організація і управління роботою людей; діяльність щодо знаходження найкращих способів досягнення цілей організації; наука управління;

сукупність принципів, методів, засобів та форм управління з метою підвищення ефективної діяльності та збільшення прибутків».

Реалізацією завдань менеджменту на підприємствах і в організаціях займаються менеджери. Менеджери – це прошарок професіоналів-управлінців, головним завданням яких є координація і організація діяльності колективів на основі врахування об'єктивних законів та закономірностей економіки, соціології, психології, конфліктології тощо, тобто управління на науковій основі.

Сучасна теорія і практика управління бізнесом висуває такі вимоги до менеджера: 1. Професійна компетентність – ґрунтується на знаннях і здібностях. Те, що потрібно від співробітників, повинен уміти робити й менеджер. 2. Соціальна компетентність – припускає знання в сфері управлінської психології. Оскільки менеджер досягає результату своєї праці, впливаючи на інших осіб, то йому необхідні насамперед знання соціальної психології, сучасних управлінських підходів і особливостей професії. Уміння мотивувати співробітників – це передумова продуктивної спільної роботи. 3. Концептуальна компетентність – означає уміння менеджера визнати проблеми і вирішувати їх. Крім того, менеджер повинен уміти відрізнити значне та вагоме в явищах і процесах, що відбуваються в бізнесі, від незначного.

Незалежно від організації, в якій працюють менеджери, вони мусять оволодіти трьома головними типами навичок: технічними, комунікативними (навички спілкування), аналітичними. Практичне використання цих навичок змінюється залежно від рівня управління. Проте, оскільки менеджери досягають своєї мети (виконують поставлені завдання) в основному за допомогою інших людей, то на всіх рівнях управління не можна обійтися без комунікативних навичок. Аналітичні навички більшою мірою необхідні керівникам вищої ланки управління, а технічні навички здебільшого необхідні на нижчих рівнях ієрархії. Не виключено, що на початку кар'єри у менеджера може не бути деяких із перерахованих навичок, але їх необхідно змушені буде виробити згодом.

Таким чином, ринкова економіка жадає від менеджера: здатності керувати собою; розумних особистісних цінностей; чітких особистих цілей; постійного особистого зростання (розвитку); навичок рішення проблем; творчого підходу; здатності впливати на оточуючих; знання теорії управління; організаторських здібностей; здатності навчати підлеглих; здатності формувати і розвивати трудовий колектив.

Уміло використовуючи інформацію, час і людей, керівник забезпечує одержання результатів, що підвищують конкурентоспроможність бізнесу.

Мета статті полягає у визначенні необхідності економічної підготовки менеджерів і менеджерів освіти, зокрема, враховуючи історичний аспект менеджменту і розвитку менеджерської діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Вища освіта початку ХХІ століття, більше, ніж коли-небудь, покликана формувати особистість менеджера з високим рівнем економічної компетентності, освіченості, економічної культури, гуманістичних поглядів і переконань. У зв'язку з цим виникає потреба розглянути проблему економічної підготовки менеджерів з різних боків: проаналізувати наукові концепції економічної підготовки менеджерів, розглянути зміст, форми і методи підготовки майбутніх менеджерів в університетах і школах бізнесу в країнах із різним рівнем ринкової економіки.

Історія формування управлінської думки має свої корені, які йдуть в глибину віків і тисячоліть. Окремі поради з питань управління учені знаходять і на єгипетських папірусах, і на глиняних табличках із міжгір'я Тигру і Євфрату. Однак прямо поєднувати їх із сучасним менеджментом неможливо, оскільки це були, головним чином, окремі рекомендації щодо державного управління.

Уміння керувати виробництвом, армією, державою завжди вважалося і називалося мистецтвом або талантом. Від нього залежала доля держав, народів і окремих людей. Але у ХХ ст. підприємств, організацій, військових підрозділів і самостійних держав стало настільки багато, а їх взаємодії стали настільки тісні та різноманітні, що чекати та шукати управлінський талант на кожну керівну посаду стало ніколи і нікому. Саме тому мистецтво управління перетворилося у науку управління – менеджмент (від англ. „*management* – управління, завідування, організація).

Менеджмент, як галузь наукового знання, почав свій розвиток у ХІХ столітті. Його поява, як окремої галузі наукового знання, була зумовлена промисловою революцією та потребою трансформувати і науково описати систему управління через вивчення практичного досвіду. Одним із представників цього напрямку був Ф. Тейлор. Як практик управління виробництвом він написав значну кількість наукових праць, які дали початок становленню менеджменту як науки і самостійної галузі дослідження. Серед відомих його напрацювань стали такі наукові праці як „Відрядна система», „Цеховий менеджмент» (1903 р.), „Принципи наукового менеджменту» (1911 р.) тощо. У зазначених працях Ф. Тейлор розробив наукові засади раціональної організації праці на виробництві, провів чітке розмежування функцій керівників та працівників, визначив цілі мотивування та контролю праці.

Розвиток ідей Ф. Тейлора продовжили його послідовники Ліліан і Френк Гілберти, Г. Гантт, Г. Емерсон та інші.

Істотний внесок у теорію і практику управління з питань ефективності та продуктивності праці зробив Г. Емерсон.

Наступним напрямком розвитку менеджменту став адміністративний або неокласичний. Його представниками були А. Файоль, Л. Урвік, Д. Мунл,

М. Вебер. Саме вони розробили принципи, функції та головні види діяльності в бізнес-організації, сформулювали уявлення про менеджера як вправного працівника, професійна діяльність якого потребує спеціальної освіти. А вислів А. Файоля, що „менеджмент – це не вроджений талант, а вміння, якому необхідно навчати», не втратив своєї актуальності і сьогодні. Він вважав, що робота керівника може бути розділена на п'ять функцій: планування, організація, керівництво, координація і контроль. У своїй праці „Загальне та промислове управління» (1916 р.) А. Файоль сформулював 14 універсальних принципів управління, щоб показати керівникам, як виконувати свої функціональні обов'язки.

Саме концепція „професійного менеджера» стала основою для створення системи бізнес-шкіл, як центрів підготовки таких фахівців. „Школу людських відносин» розвивав біхевіоризм – напрямок наукових досліджень, що вивчав поведінку людей на робочих місцях. Представниками зазначеного напрямку були Дж. Уотсон, Б. Скіннер, А. Маслоу, Д. Мак Грегор та інші. Вони вказували на необхідність розвитку практичних підходів до мотивації робітника та його поведінки. Вважалося, що менеджер, який розуміє потреби людини має вживати гнучкіші методи мотивування підлеглих. На думку А. Маслоу, вчинки людей, зумовлені не економічними силами, а потребами, які безпосередньо не пов'язані з винагородою. Тому менеджери повинні правильно визначати особливості розвитку внутрішніх потреб на кожному ступені і сприяти реалізації наступної з них. Менеджерам рекомендувалося консультуватися з персоналом та забезпечувати працівникам ширші можливості спілкування на роботі й обміну досвідом.

Інший представник цього напрямку Д. Мак Грегор вказував на те, що формування менеджерів відбувається за рахунок усвідомлення природи своїх завдань, власної політики і практики. Він зазначав, що менеджерам необхідно навчитися ефективно використовувати талант співробітників і створювати організаційний клімат для професійного зростання людини¹.

Однак, варто зазначити, що вище наведені теорії, щодо підготовки менеджерів, були дещо одномірними. Вони здебільшого концентрували увагу на одному напрямку: завдання, людина або адміністрування.

Дещо пізніше виникли так звані „синтетичні» вчення про управління, в основу яких було покладено синтетичний підхід до організації, яка розглядалася як багатопланове явище, що пов'язує в єдине ціле ресурси, цілі та процеси, що перебігають як в самій організації, так і поза нею. Зокрема, П. Друкер запропонував концепцію управління за цілями. Як представник системного підходу Ч. Бамард у книзі „Функції адміністратора», проаналізувавши діяльність керівника, виділив нові функції і вміння менеджера, необхідні для дотримання системи узгоджених зусиль у організації. На

¹ D. McGregory, *On Visionary Leadership*, New Management, Winter 1985, p. 46–52.

його думку, функції адміністратора полягають у підтриманні зв'язку з кожним структурним підрозділом організації, відповідальному відношенню до функціональних обов'язків керівників і працівників підрозділів, а також у дотриманні системи планування². Він зазначав, що саме системний підхід диктує логіку менеджерської діяльності.

Згодом виникли ситуаційні теорії, суть яких полягає у тому, що результат однакових управлінських дій у різних ситуаціях дає різні результати. Зокрема, у 80-ті роки минулого століття виникла теорія „7 S», авторами якої були Е. Атос, Р. Паскаль, Т. Пітерс та Р. Уотермен. Вони вказували на те, що ефективна організація формується на базі семи взаємопов'язаних складових, зміна будь-якої з них обов'язково призведе до зміни усіх інших. Англійською кожна з них починається буквою „S»: стратегія (*strategy*), структура (*structure*), система управління (*systems*), штат (*staff*), стиль (*style*), кваліфікація співробітників (*skill*), організаційні цінності (*shared values*). Саме під її впливом у практиці навчання менеджерів поширюється метод „кейс-стаді» – аналізу конкретної ситуації. Завдяки зазначеному методу розвиваються такі професійні вміння менеджерів як аналіз ситуації, зовнішнє і внутрішнє середовище ситуації, фактори впливу та гнучкість в ухваленні рішень.

Із 70-х рр. минулого століття і по теперішній час розвивається компетентнісний підхід до підготовки фахівця. Він вніс свої корективи щодо освіти випускника вищої школи і менеджера зокрема. Увага приділяється не лише засвоєнню інформації, знань, а й формуванню професійної поведінки і професійно-особистісних якостей майбутнього менеджера. У зв'язку з цим змінилися підходи до змісту менеджерської освіти, форм організації навчального процесу, оцінювання результатів навчання студентів тощо.

Головним завданням ВНЗ є підготовка професійно підготовленого, конкурентоздатного фахівця. Зокрема, у систему освіти Великобританії компетентнісний підхід впроваджено у 90-х роках минулого століття. Завдяки йому було визначено дві групи ключових компетенцій: комунікаційні та базові. В Англії „кваліфікація в галузі ключових компетенностей» є важливим елементом набутої освіти. Він включений до „національної кваліфікаційної рамки», а отже, набуті вміння і навички можуть бути перевірені в процесі навчання, при прийнятті на роботу та оцінюванні працівника на відповідність посаді. Стандарт освіти слугує орієнтиром, а не обов'язковим мінімумом знань³.

Однак, необхідно зазначити, що еталон поведінки менеджерів було зроблено ще у 1974 р. Британським інститутом менеджменту. Схожі еталони

² C. Argiris, *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*, Needham (Mass.): Aunyn & Bacon, 1990.

³ D. Limerick, *Management development: the fourth blueprint*, Journal of Management development 6 (1) 1987. P. 54–67.

поведінки розроблялися й в інших країнах світу.

Компетентнісна модель освіти США має свою специфіку. Фахівці визначають три головних компоненти моделі: знання, вміння і цінності. Так, Дж. Стретч виокремлює знання, які забезпечують процес мислення: знання-опис, знання-пояснення, синтезоване або системне знання, знання-прогноз, знання-інтервенція, знання з контролю. Далі він визначає дев'ять груп умінь: мислити критично, працювати в команді, вміння робити усвідомлений і правильний вибір, вміння враховувати погляди інших людей, розкривати потенціал оточуючих людей, працювати творчо, фасилітаторські і лідерські вміння. І третій компонент компетентнісної освіти – цінності: особисті, групові, суспільні, самоповаги, безперервної освіти.

Представники адаптивної моделі менеджменту Д. Лімерик і Б. Кунінгтон визначили професійні управлінські вміння і компетенції, необхідні менеджерам на рубежі ХХІ ст. Найбільш важливими вони називають такі групи умінь: здатність управляти і взаємодіяти з людьми (емпатія, здатність контактування із співробітниками, кращі людські якості, високий рівень комунікабельності, делегування обов'язків і повноважень, об'єктивність, лідерство, сприяння розвитку персоналу, створення команди, навчання людей, керування окремими індивідами і всім колективом, творчість); здатність доводити справи до кінця (високий рівень саморозвитку і самомотивації, активна позиція, прагнення діяти, амбіції, ентузіазм, знання бізнесу, здоровий глузд у бізнесі, передбачення прибутку, орієнтація на цілісність ринку, розуміння елементів бізнесу, керування змінами, адаптація до зовнішнього середовища); здатність до цілісного сприйняття (політичні вміння, відчуття політичного клімату, уявлення про потреби суспільства, формування сприятливої громадської думки, розуміння економічної ситуації і прогнозування її розвитку, оцінювання ситуації ззовні, аналіз бізнес-процесу); здатність ясно мислити (уявлення, інновації, творчість, аналітичне мислення, інтуїція, цілісне багатоваріантне мислення, сприймання фактів та ухвалення правильних рішень, базові концептуальні знання, почуття реальності); особистісна зрілість (професіоналізм, адаптованість, адекватна самооцінка, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, безперервне навчання, відсутність поблажливості до себе, етична поведінка в практичному бізнесі, гордість за успіхи організації, долаття стресів, робота за інформаційних перевантажень тощо). М. Вудкок і Д. Френсис описали критерії готовності керівника до управлінської діяльності. Найбільш важливими вони вважають такі, як здатність керувати підлеглими, управляти собою, вміння визначати цінності і особисті цілі, постійний саморозвиток, вміння приймати рішення і впливати на інших, навчати та навчатися, працювати у групі.

На думку Х. Мінцбурга, зміст менеджерської освіти має більш відображати практичну діяльність організацій. Для цього він пропонував включати серію коротких курсів для бізнес-практики. Зміст навчання пропонував

будувати таким чином: третину частини часу виділяти на формування менеджерських навичок, освіти на основі досвіду; третину – на описове занурення у світ менеджерської діяльності, а решта частина часу має бути використана на технології, методи і прийоми роботи з людьми ⁴.

Отже, більшість зазначених авторів зосередила свою увагу на пріоритетних індивідуально-особистісних якостях менеджера, його функціональних обов'язках та професійних вміннях, компетенціях. Управлінська думка постійно розвивається, породжує нові ідеї щодо ефективного управління. Однак практика бізнесу завжди виявлялася багатшою, глибшою і різноманітнішою, ніж теоретичне узагальнення. І досить часто те, що здавалося беззастережною істиною в управлінні, спростовувалося або доповнювалося новими ідеями та поглядами. Загалом же, історія менеджменту та менеджерської діяльності визначила наукові засади для професійної підготовки фахівців у цій галузі.

Суттєвий громадський інтерес до менеджменту впродовж останніх років тісно пов'язаний із появою і розвитком шкіл бізнесу або менеджменту. Різноманіття у змісті програм бізнес-шкіл створює велику кількість напрямків вибору навчання у потенційних студентів. Зазвичай поглиблює проблему вибору напрямку і школи навчання нестача достовірної інформації про якість тієї чи іншої програми підготовки. Найбільш гостро це питання стоїть перед бажаючими отримати вищий і загальноприйнятий у світі рівень менеджерської кваліфікації MBA (Master of Business Administration). Сьогодні є можливість отримати ступінь MBA у будь-якій країні, однак лідером науки управління, дослідження у галузі бізнесу і менеджменту є Сполучені Штати Америки (США).

Економічна підготовка менеджерів і менеджерів освіти, зокрема, у США розпочалася із створення перших професійних шкіл бізнесу наприкінці 19 початку 20 ст. (Вартонська школа фінансів і комерції, Гарвардська школа бізнесу тощо). В основу розвитку шкіл бізнесу було покладено концепцію підготовки професійного менеджера. Згодом посилила інтерес до навчання управлінню промислова революція в Англії. Управління стали визнавати як самостійну галузь наукових досліджень та почали готувати відповідних спеціалістів. Першими ступінь MBA отримали випускники бізнес-школи Дортлеутського коледжу штату Нью-Хемпшир у 1901 р. Кваліфікація MBA швидко набула визнання серед студентів і роботодавців. Це пов'язано з тим, що дисципліни, які викладалися, були тісно пов'язані з потребами виробництва і ринку.

Отже, більшість зазначених авторів зосередила свою увагу на пріоритетних індивідуально-особистісних якостях менеджера, його функціональ-

⁴ О.О. Романовський, *Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України*, Київ 2002.

них обов'язках та професійних уміннях, компетенціях. Управлінська думка постійно розвивається, породжує нові ідеї щодо ефективного управління. Однак практика бізнесу завжди виявлялася багатшою, глибшою і різноманітнішою, ніж теоретичне узагальнення. І досить часто те, що здавалося беззастережною істиною в управлінні, спростовувалося або доповнювалося новими ідеями та поглядами. Загалом же, історія менеджменту та менеджерської діяльності визначила наукові засади для професійної підготовки фахівців у цій галузі.

Суттєвий громадський інтерес до менеджменту впродовж останніх років тісно пов'язаний із появою і розвитком шкіл бізнесу або менеджменту. Різноманіття у змісті програм бізнес-шкіл створює велику кількість напрямків вибору навчання у потенційних студентів. Зазвичай поглиблює проблему вибору напрямку і школи навчання нестача достовірної інформації про якість тієї чи іншої програми підготовки. Найбільш гостро це питання стоїть перед бажаючими отримати вищий і загальноприйнятий у світі рівень менеджерської кваліфікації MBA (Master of Business Administration). Сьогодні є можливість отримати ступінь MBA у будь-якій країні, однак лідером науки управління, дослідження у галузі бізнесу і менеджменту є Сполучені Штати Америки (США).

Економічна підготовка менеджерів і менеджерів освіти, зокрема, у США розпочалася із створення перших професійних шкіл бізнесу наприкінці 19 початку 20 ст. (Вартонська школа фінансів і комерції, Гарвардська школа бізнесу тощо). В основу розвитку шкіл бізнесу було покладено концепцію підготовки професійного менеджера. Згодом посилила інтерес до навчання управлінню промислова революція в Англії. Управління стали визнавати як самостійну галузь наукових досліджень та почали готувати відповідних спеціалістів. Першими ступінь MBA отримали випускники бізнес-школи Дортлеутського коледжу штату Нью-Хемпшир у 1901 р. Кваліфікація MBA швидко набула визнання серед студентів і роботодавців. Це пов'язано з тим, що дисципліни, які викладалися, були тісно пов'язані з потребами виробництва і ринку.

Система освіти з бізнесу і менеджменту, як і більшість інших спеціальностей, в США є трьохступеневою. Після закінчення середньої школи, провчившись 4 роки в університеті чи коледжі, можна отримати ступінь бакалавра. Потім слідує двохрічне навчання за магістерськими програмами „магістра ділового адміністрування» (MBA), „магістра науки управління» (MMS), „магістра міжнародного менеджменту» (MIM) тощо.

З метою якісної економічної підготовки менеджерів освіти з 90-х років бізнес-школи активно співпрацюють з бізнес структурами та громадськістю. Спільно проводяться семінари, тренінги, практики, впроваджують різні форми підтримки професійного розвитку майбутніх менеджерів освіти (консультування, діяльність центрів кар'єри, наставництво, безпосередня співпраця

з фірмами тощо). Бізнес-школи, які мають високі рейтинги, постійно використовують у навчальному процесі інтерактивні методи навчання, кейс-стаді, працюють над проектами, використовують імітаційні ігри, інформаційні технології (інтерактивні аудіо-візуальні ігри, телеконференції), мультимедійні засоби. Однак, необхідно підкреслити, що американський шлях економічної підготовки менеджерів освіти – не єдиний у світовій практиці.

Інтерес до менеджерської освіти поступово зростає і в Європі. Перші *бізнес-школи* були відкриті у Великобританії (Лондон та Манчестер) у 1967 р. Дещо пізніше бізнес-школи з'явилися в континентальній Європі. У даний час провідною бізнес-школою є європейська асоціація EFMD (Європейський фонд розвитку менеджменту). Вона відзначається високим рівнем підготовки магістрів.

Багато навчальних закладів Англії пропонують модульні програми, за якими бізнес і менеджмент можуть вивчатись поряд з широким колом інших предметів. Однак, необхідно зауважити, що деякі модульні курси передбачають лише організований у модуль зміст знань, можуть бути складовою модульної програми. Модульні програми є гнучкими щодо добору навчальних дисциплін, термінів їх вивчення, періодів оцінювання результатів, що в свою чергу, сприяє розширенню можливостей студентів у досягненні бажаного рівня знань.

У Великобританії ВНЗ для економічної підготовки менеджерів освіти використовують ще таку форму навчання як сендвіч-курси. Тривалість їх складає 4–5 років. Вони передбачають теоретичну підготовку 3–4 роки та практичне навчання впродовж одного року. Студенти таких курсів підтримуються роботодавцями або університетами.

Японська школа менеджменту сформувалася відповідно до японської культури і системи освіти. Впродовж багатьох століть у японців формувалося кланове суспільство. Кожен відчував необхідність належати до клану і посідати в ньому певне місце. Тому в Японії завжди високо цінувалася освіта, формувалася культ високої культури праці і поваги до майстерності: спеціаліст найвищої кваліфікації, найкращий у своїй справі оголошується національним надбанням.

У процесі навчання японські спеціалісти одержують, можливо, не таку глибоку освіту, як у США, але більш універсальну. Молодий спеціаліст обов'язково попрацює не лише за своєю конкретною спеціальністю, припустимо, інженера, але й механіка, технолога, економіста, бухгалтера тощо. Зрештою його зупинять на тій ланці роботи, яка найбільш відповідатиме його здібностям. Японці кажуть, що їх інженер підготовлений гірше, ніж американський інженер, технолог – гірше ніж американський технолог і т.д., але внаслідок того, що кожен японський спеціаліст має конкретне уявлення про кожну ділянку роботи, створюється суцільне поле компетентності, а тому загальний результат діяльності японського підприємства кращий, ніж

американського. Відповідно до цієї концепції – „навчання за допомогою досвіду» і готується японський менеджер. Серед спеціалістів буде відібраний саме той, хто має не лише знання, але хист до керівництва. Він досконало знатиме свою фірму та різні аспекти бізнесу, але першу керівну посаду одержить у 30–35 років. За традицією японської культури фірма бере на себе піклування про працівника, і саме ця діяльність є однією з найголовніших для менеджера. Фірма може укласти з працівниками угоду довічного найму (останнім часом відсоток таких працівників зменшується), влаштовувати відпочинок, екскурсії по підрозділах; літнього працівника, який не відповідає посаді, може завчасно з пошаною відправити на пенсію. У японських фірмах вчать всі – від робітника до президента – і відповідальність за це покладається на менеджера кожного підрозділу.

Отже, школи бізнесу більшості японських підприємств не потрібні. Відтак їх налічується лише 3, та й ті в основному готують спеціалістів для роботи за кордоном. Для еліти існує Академія Мацусіті при фірмі „Мацусіта денки», яка навчає молодих людей з вищою освітою ще 5 років. За останні роки все більше японських менеджерів працює за кордоном, в тому числі і в США.

Потреба у *бізнес-освіті в Росії* почала формуватися тільки на межі 90-х років. Велика кількість бажаючих пройти бізнес-навчання зумовила і велику кількість пропозицій бізнес-шкіл в Росії. З часу відкриття перших шкіл і до теперішнього часу у програмах навчання менеджерів відбулися суттєві зміни. Вони стали більш різноманітними, а деякі школи стали досить відомими. Вища школа фінансового менеджменту – одна із провідних підрозділів Академії народного господарства при Уряді Російської Федерації. Навчальний процес у Школі передбачає систему різних навчальних програм: довготермінових, середньотермінових, короткочасних, а також окремі проблемні семінари і дистанційні тематичні курси. Провідну роль у цій системі відіграють магістерські програми. До її складу входять також програми „другої» вищої освіти, програми професійної перепідготовки з фінансового менеджменту, в яких досить повно відображаються сучасні тенденції вивчення менеджменту і фінансів. Потреба у спеціалістах такого рівня і такої спрямованості підготовки в умовах ринкової економіки досить висока. Щоб успішно працювати на міжнародному ринку, необхідно оволодіти мистецтвом бізнесу.

З розвитком менеджменту змінюються вимоги суспільства до професійних знань і якостей менеджера. Так, якщо раніше головною вимогою до управлінця була здатність якомога швидше реагувати на зміни ринкової ситуації, то сьогодні гарним спеціалістом вважається такий менеджер, який сам змінює ринок і створює для свого підприємства нові ринки, а не лише пасивно реагує на ринкові зміни. Виконуючи свої обов'язки, менеджер освіти виконує різні ролі: управлінця, дипломата, лідера, новатора, вихователя тощо. Лі Якока в книзі „Кар'єра менеджера» зазначив, що саме „люди, про-

дукт і прибуток» – це ті три поняття, які визначають професійну діяльність менеджера. Він указував, що найголовніше у бізнесі це – люди. Оптимальне використання людського фактору саме і є найскладнішою проблемою і найбільшим досягненням менеджера.

Висновок

Проаналізувавши наукові концепції економічної підготовки менеджерів та менеджерів освіти зокрема, розглянувши ретроспективу змісту, форм і методів підготовки майбутніх менеджерів освіти в університетах і школах бізнесу в країнах із різним рівнем ринкової економіки, можемо зробити висновок, що управлінська думка постійно розвивається та породжує нові ідеї щодо ефективного управління навчальним закладом. Історія менеджменту та менеджерської діяльності визначила наукові засади для професійної підготовки фахівців у цій галузі. Залежно від того, який образ фахівця-менеджера існував у суспільстві, функціонували або функціонують ті або інші наукові школи, обиралися відповідні наукові засади до їх підготовки.

Bibliografia

- Argiris C. *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*, Needham (Mass.) : Auyn & Bacon 1990.
- Burlajenko 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, data dostępu: 07. II. 2011.
- Ельбрехт О. М. *Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великобританії, Канади, США (порівняльний аналіз)*, Київ 2009.
- Ли Якока. *Карьера менеджера*, Москва 1991.
- Limerick D. *Management development: the fourth blueprint*, Journal of Management development Vol. 6 (1), 1987. P. 54–67.
- McGregor D. *On Visionary Leadership*, New Management, Winter 1985. P. 46–52.
- Романовський О. О. *Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України*, Київ, 2002.

Streszczenie

Retrospektywna analiza ekonomicznego aspektu szkolenia menedżerów edukacyjnych w historii zarządzania międzynarodowego

Artykuł jest poświęcony kształtowaniu menedżerów, zwłaszcza menedżerów oświaty z zakresu różnych kierunków w odniesieniu do międzynarodowej historii zarządzania. Analizie poddano rozumienie pojęcia menedżera szkoleń ekonomicznych, rozważono treść, formy i metody szkolenia przyszłych menedżerów w uniwersytetach i szkołach biznesowych w krajach o różnym poziomie gospodarki rynkowej.

Zarządzanie oświatą jest dość młodą dziedziną, toteż na obecnym etapie jej rozwoju trzeba wybrać niezbędny zbiór podejść do jej studiowania. Opierając się na obecnych tendencjach w integracji wiedzy naukowej, konieczne jest w badaniach naukowych wykorzystanie procesów z zakresu zarządzania wiedzą z takich dziedzin, jak filozofia, psychologia, socjologia itp. Perspektywicznym kierunkiem studiów z zakresu zarządzania oświatą jest podkreślenie wartości wiedzy ekonomicznej jako niezbędnego elementu procesu zarządzania, wspieranego także przez analizę historyczną.

Summary

A retrospective analysis of the economic aspect of training of educational managers in the history of international management

This article addresses the problem of economic training managers in the context of the history of international management. Today, higher education system is designed to give knowledge about the professional sphere of activity, its specificity, has a degree in personal form. The current manager, and especially education managers should have strong and deep knowledge of professional thinking, have their own professional and personal position, economic competence, which is the basis of modern vocational education.

The direction of management in pedagogical science is sufficiently young, so at this stage of its development, he needs to choose the necessary set of approaches for his study. Relying on the current trends in the integration of scientific knowledge, there is a need to use in the process of research, management processes and phenomena of knowledge in such sciences as philosophy, psychology, sociology, etc. The perspective direction of studying the problem of management in the pedagogical system is the attraction of economic knowledge as a necessary component of the management process.

Maryna DEJ

Забезпечення якості вищої освіти в аспекті угоди про асоціацію України та ЄС

Ключові слова: якість вищої освіти, Угода про Асоціацію, Європейський Союз, Європейський простір вищої освіти

Key words: quality of higher education, Association Agreement, European Union, European Higher Education Area

Słowa kluczowe: jakość szkolnictwa wyższego, układ stowarzyszeniowy, Unia Europejska

Постановка проблеми

Сучасний стан розвитку людства визначається процесами глобалізації. Хоча у дослідників немає єдиного визначення цього явища і однозначної оцінки його наслідків, у літературі домінує уявлення про *глобалізацію* як про поширення економічних, політичних і культурних процесів за межами держав і формування на цій основі нової цілісності світового простору.

В умовах глобалізації та лібералізації, посилюється взаємозалежність країн світу та здійснюється поступовий процес інтеграції ринків.

Нові умови спричиняють кардинальне підвищення ролі освіти й науки в житті суспільства. Віднині вони є основою і водночас головною рушійною силою прогресу. Тільки ті нації, які вчасно усвідомили всю значимість цих глибинних змін і відреагували на нові виклики, мають шанс на успіх.

Отже, питання інтеграції Української держави в європейське співтовариство пов'язано не лише з єдиним економічним простором і євровалютою. Важливе місце у цій шерензі мають посідати освіта і наука.

Освіта як головний творець та розповсюджувач знань і соціального досвіду, є потужним фактором розвитку людського потенціалу та економічного

зростання. Але для забезпечення такого розвитку необхідним є не стільки високий рівень доступу населення до освіти, скільки якість освіти, яка вимірюється в обсязі здобутих когнітивних навичок. Аналіз освітнього сектору в країнах, що розвиваються, тільки доводить цей факт: показники якості освіти в таких країнах набагато гірші, ніж кількісні показники, якими переважно звітують, зокрема і в Україні¹.

Незалежні спостерігачі вказують на низьку ефективність українських освітніх закладів з точки зору інноваційних досліджень, внеску до світового банку знань², інтеграції в міжнародні освітні та наукові мережі, мобільності викладачів і студентів, зв'язків з бізнесом і впливу на формування національної еліти, а також стимулювання гарного економічного і політичного управління³. В авторитетному рейтингу Таймс або в Шанхайському рейтингу немає жодного університету України.

Проблема полягає в забезпеченні якості вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми

Проблема забезпечення якості роботи закладів вищої освіти освіти набула актуальності в багатьох розвинених країнах в останній третині ХХ ст. з кількох причин, головними з яких були: початок переходу від індустріального суспільства до суспільства знань, економіка якого спирається на науково-природничі та високотехнологічні досягнення, а ринок праці потребує фахівців із вищою освітою; перехід до масової, а далі до загальної вищої освіти (охоплення понад 60% молоді) й потреба навчати велику кількість людей із невисокими здібностями, засвоювати класичні академічні програми на прийнятному рівні; насичення ринку праці випускниками вищих навчальних закладів, суперництво між ними за робочі місця; поява міжнародної конкуренції у сфері навчання студентів-іноземців і початок формування світового ринку освітніх послуг; мобільність студентів, викладачів і науковців, утворення ринку праці для дипломованих фахівців⁴.

Питанням реформування систем вищої освіти, розвитку європейського

¹ E. Hanushek, and L. Wößmann, The Role of Education Quality for Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper, Vol. 4122, 2007, Available in: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>.

² The Scimago Institutions Ranking, the SIR World Reports 2012, Available in: http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2012_world_report.pdf

³ J. Parusinski, Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation, European Focus, No. 7, 2010, Available in: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf

⁴ Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О.А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н.Г. Сидорчук. Житомир, 2008.

виміру освіти, європейської освітньої політики та забезпеченням якості вищої освіти займалися О. Бражник, В. Кремень, В. Білокопитов, Г. Козлакова, К. Корсак, М. Кісіль, С. Ніколаєнко, А. Похресник, М. Згуровський, С. Бін, П. Волш, Д. Вудхауз, Б. Кеєм, А. Маршал, Б. Неткова та ін. Проблеми якості освіти на державному і регіональному рівнях висвітлені у працях В. Кременя, І. Вакарчука, В. Лугового, С. Ніколаєнка, М. Дарманського, Г. Єльнікової та ін. Забезпечення якості освіти досліджували А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, С. Ніколаєнко, А. Павленко, Г. Степенко, С. Шевченко та ін.); процеси глобалізації, інтернаціоналізації, розвитку європейського виміру вищої освіти аналізують А. Сбруєва, С. Семенов, А. Семенова, В. Титарчук та ін.

Також не слід забувати про вплив проекту Європейського Союзу: Національний Темпус/ Еразмус+ Офіс в Україні.

Довідково: За результатами відкритого конкурсу, проведеного Генеральним Директоратом Європейської Комісії з питань освіти та культури, Представництвом ЄС в Україні за участі Міністерства освіти і науки України 26 березня 2009 р. було підписано Грантову Угоду між Генеральним Директоратом Європейської Комісії з питань освіти та культури та Громадською організацією „Інститут лідерства, інновацій та розвитку», на виконання проекту „Національний Темпус-офіс в Україні». Термін дії угоди: з 1 березня 2009 р. до 31 грудня 2010 р. За відповідними погодженнями Представництва ЄС в Україні з Міністерством освіти і науки в Україні у грудні 2010 р. підписано нову Грантову угоду терміном з 1 січня до 31 грудня 2013 р.; у серпні 2013 р. підписано Додаток до Грантової Угоди про продовження терміну до 31 грудня 2014 р. відповідно до Технічного завдання проекту на 2014 р. з березня-квітня 2014 р. змінено назву офісу на Національний Еразмус+ Офіс в Україні (НЕО) та відповідно змінено веб-сайт та е-пошту з червня 2014 р. Проект технічної допомоги ЄС „Національний Темпус-офіс в Україні» офіційно зареєстровано в Україні, та проходив постійно перереєстровано в зв'язку з продовженням діяльності, змінами завдань тощо.

Всі відповідні звіти подаються до ЕАСЕС, Представництва ЄС в Україні, Міністерства економічного розвитку і торгівлі України та Міністерства освіти і науки України щоквартально і щорічно. Міністерство освіти і науки України є бенефіціаром вищезазначених проектів.

За погодженням Представництва ЄС в Україні з Міністерством освіти і науки України, ГО „ІЛІР» у 2014 р. було підтверджено на виконання функцій Національного Еразмус+ офісу в Україні на період діяльності нової програми ЄС Еразмус+ (2015–2020 рр.).

Відповідно до завдань проекту, **Національний Темпус-офіс в Україні** здійснює координацію взаємодії між Представництвом Європейського Союзу в Україні, Міністерством освіти та науки України, Європейським виконавчим агентством з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури, яке

відповідає за впровадження Програми Темпус, Генеральним Директоратом Європейської Комісії з питань освіти та культури, вищими навчальними закладами, іншими зацікавленими сторонами, що залучені до реформування сфери вищої освіти в Україні, спрямовану на пропагування та запровадження принципів Болонського процесу, поширення інноваційних підходів щодо організації навчального процесу у системі освіти⁵.

Мета статті – проаналізувати співпрацю України та Європи, в сфері забезпечення якості вищої освіти; визначити основні принципи діяльності України та ЄС в аспекті Угоди про Асоціацію, у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу

Основним підґрунтям для формування єдиного освітнього простору та спільних вимог по забезпеченню якості вищої освіти стало підписання Спільної декларації міністрів освіти Європи „Європейський простір у сфері вищої освіти», Болонья, 19 червня 1999 року⁶. Відповідно до положень даної Декларації, вказується, що „створення європейського простору у сфері вищої освіти є ключовим шляхом сприяння мобільності та працевлаштуванню громадян, а також розвитку континенту в цілому».

Як результат, 19 вересня 2003 року міністри вищої освіти з 33 європейських країн зібрались у Берліні для того, щоб оцінити досягнуті успіхи та встановити пріоритети й нові завдання на наступні роки, маючи на меті прискорення реалізації проекту створення Європейського простору вищої освіти та прийняли Комюніке про створення Європейського простору вищої освіти⁷.

Положення Комюніке 2003 року вказує на те, що якість вищої освіти, безумовно, є основою створення Європейського простору вищої освіти. Також, згідно з принципами автономії закладів освіти відповідальність за якість вищої освіти передусім лежить на кожному окремому закладі, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості в національних рамках.

Важливою подією 2005 року, було прийняття „Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG)⁸.

⁵ Про Проект Темпус/ Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/about-us.html>

⁶ Спільна декларація міністрів освіти Європи „Європейський простір у сфері вищої освіти», Болонья, 19 червня 1999 року/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_525

⁷ Комюніке про створення Європейського простору вищої освіти/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_754

⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / електронний режим; Режим доступу: http://media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

Враховуючи це, у 2012 році Комюніке міністрів заклиало Групу Е4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) спільно з Міжнародною освітою (EI), Конфедерацією європейського бізнесу „БІЗНЕСВРОПА» та Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR) підготувати початкову пропозицію для оновлених ESG, „щоб зробити їх більш зрозумілими, прикладними та корисними, включаючи їх сферу дії». Оновлення передбачило низку консультацій, у яких взяли участь як ключові організації стейкхолдерів, так і міністерства. Координаційна група (SG) ретельно проаналізувала і дуже серйозно поставилася до великого масиву коментарів, пропозицій і рекомендацій.

Україна приєдналась до Болонського процесу у 2005 році. Наказом Міністра освіти та науки № 612 від 13.07.2007 затверджено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року⁹.

21 березня 2014 року була підписана Угода про асоціацію¹⁰, що стало потужним поштовхом процесу реформування системи вищої освіти в Україні. Угоди про асоціацію є найбільш просунутим видом міжнародних угод, які ЄС може укладати з третіми країнами, – країнами, з якими ЄС готовий розвивати міцні тривалі союзницькі відносини, що ґрунтуються на взаємній довірі та повазі до спільних цінностей. Після офіційного підписання Угоди про асоціацію, вона стала дороговказом суспільно-важливих реформ, забезпечуючи незворотність європейської інтеграції України, підтверджуючи остаточний вибір на користь європейської моделі суспільного та економічного розвитку.

Виходячи із загальних правил тлумачення міжнародних договорів, зміст поняття „асоціація» слід розкривати через тлумачення всієї сукупності норм Угоди. Проте, як свідчить практика останніх десятиліть, застосування і тлумачення кожної з угод про асоціацію здійснюється з орієнтацією на *acquis* ЄС щодо відносин асоціації з третіми країнами. Таким чином, українській стороні слід бути готовою до того, що Угода про асоціацію встановлює особливості відносин асоціації з Україною, що ґрунтується на вкорінених принципах і традиціях. Оскільки саме Україна наполягала, щоб „нова посилена угода» була саме угодою про асоціацію, то ЄС правомірно очікує, що українська сторона повністю усвідомлює зміст поняття „відносини асоціації» та готова їй слідувати. Насамперед, угоди про асоціацію є найбільш просунутим видом міжнародних угод, які ЄС може укладати з третіми країнами, – країнами, з якими ЄС готовий розвивати міцні тривалі союзницькі відносини, що ґрунтуються на взаємній довірі та повазі до спільних цінностей.

⁹ Європейський простір вищої освіти/ електронний режим; Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/ogljad/87-2009-05-19-21-13-19.html>

¹⁰ Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011

Acquis ЄС щодо відносин асоціації – це сукупність положень установчих договорів ЄС та прийнятих/укладених Союзом на їх основі законодавчих актів і міжнародних угод, а також практика застосування і тлумачення цього нормативного масиву, насамперед судова практика, прийнято іменувати *acquis* ЄС¹¹. *Acquis* ЄС щодо відносин асоціації ґрунтується на ст. 217 Договору про функціонування ЄС, яка гласить: „Союз може укладати угоди з однією або більше третіми країнами або міжнародними організаціями, що запроваджують асоціацію, включаючи взаємні права та обов’язки, спільні дії та спеціальні процедури».

Тобто, окрім того, що Україна приєдналась до Болонського процесу в сфері освіти і науки, вона взяла на себе зобов’язання імплементувати у свою правову системи норми права Європейського Союзу щодо освіти. А головним чинником розвитку освіти в ЄС є забезпечення якості вищої освіти.

Так, питанням освіти і забезпеченню якості присвячена глава 23, статті 430–436.

- Відповідно до статті 431, Україна взяла на себе зобов’язання, щодо
- реформування та модернізації систем вищої освіти;
 - сприяння зближенню у сфері вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу;
 - підвищення якості та важливості вищої освіти;
 - поглиблення співробітництва між вищими навчальними закладами;
 - розширення можливостей вищих навчальних закладів;
 - активізації мобільності студентів та викладачів;
 - увага приділятиметься співробітництву в галузі освіти з метою спрощення доступу до отримання вищої освіти

Тобто, забезпечення якості вищої освіти відноситься до ключових реформ системи вищої освіти.

Але, потрібно спочатку з’ясувати, що таке якість вищої освіти. Так відповідно до Національного освітнього глосарію, „Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти»¹².

¹¹ Французьке слово „*acquis*» [вимовляється: акі] буквально перекладається як надбання, здобуток, доробок, спадщина. Після прийняття Лісабонського договору, що припинив існування Європейського Співтовариства, термін „*acquis* ЄС» почав активно замінювати термін „*acquis communautaire*».

¹² Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич,

А відповідно, „Забезпечення якості (Quality assurance) – це сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх / навчальних програм і присудження кваліфікацій»¹³.

Долчек-Альдук та співавтори вважають, що хоча поняття якості освіти було запроваджено до Болонського процесу, проте Болонья процес забезпечення якості освіти більш розширила та впровадила у щоденній роботі університетської програми¹⁴. „Гарантія якості – це комплексний термін, який в цілому включає в себе всі процеси, дії та механізми, за якими здійснюється якість забезпечення вищої освіти, що призводить до стійкого розвитку»¹⁵.

В Європейському просторі вищої освіти, система забезпечення якості базується на автономії кожного закладу вищої освіти та його корпоративній відповідальності за якість освіти, яку вони надають студентам. Тобто це тривалий процес, що забезпечує виконання стандартів, які узгоджені з Європейським агентством з якості освіти.

Тим не менш, Робертс, робить висновок, що гарантія якості не включає виключно ефективні дії установи (внутрішнє забезпечення якості). Вона також включає зовнішні оцінки (зовнішні гарантія якості). Крім того, забезпечення якості – це умова, яка веде до досягнення прозорості. Інституційна прозорість забезпечує академічну якість (лекції, навчальні плани тощо), якість структури (будівлі, комп'ютери, приміщення та ін.), предмета об'єкта. Це також забезпечить незалежність та об'єктивність розуміння їх якості¹⁶.

Відповідно і в Національному освітньому глосарію наголошується на тому, що **система забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance System in Higher Education)**: Складається з: 1) системи забезпечення вищими навчальними закладами / закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти та якості вищої освіти; 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення

Ж.В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя.– К. : ТОВ „Видавничий дім „Плеяди», 2014.– 100 с. https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf

¹³ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя.– К. : ТОВ „Видавничий дім „Плеяди», 2014.– 100 с. https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf

¹⁴ Dolček-Alduk, Z., Sigmund, V., Lončar-Vicković, S. (2008). Osiguranje kvalitete visokog obrazovanja u europskom obrazovnom prostoru, Technical Gazette, 15(1):39–44

¹⁵ Glanville H. (2006). Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Zagreb

¹⁶ V. Roberts, (2001). Global Trend sin Tertiary Education Quality Assurance: Implications for the Anglophone Caribbean, Educational Management & Administration, 29(4):425–440

якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти¹⁷.

Законом України „Про освіту» (далі Закон), від 05 вересня 2017 року унормовано національну систему забезпечення якості, що відповідає Стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Саме стаття 41, Закону вказує, що складовими системи забезпечення якості освіти є:

1. система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти);
2. система зовнішнього забезпечення якості освіти;
3. система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Передбачається запровадження принципово нової моделі вимірюваної, порівнюваної, вірогідної та конкурентоспроможної якості вищої освіти на основі компетентнісного підходу та відповідної культури безперервного вдосконалення якості вищої освіти на засадах незалежності, об'єктивності і прозорості, довіри і субсидіарності, партнерства і колегіальної відповідальності.

Разом з тим, слід зазначити, що розвинуте суспільство справедливо розглядає функцію гарантування якості освіти (разом з доступом до неї) серед ключових обов'язків держави перед народом. Впродовж періоду незалежності українська суспільна думка повільно еволюціонує в напрямі усвідомлення цього концепту, хоча належною мірою він і досі залишається в тіні панівного етатизму. І якщо справді розвинене громадянське суспільство спроможне самостійно інституціоналізувати базові засади суспільного договору, то сучасна українська спільнота не мислить реалізації такого договору без вирішальної ролі держави. У проєкції на освітню сферу це означає стійку ілюзію здатності органів державного управління створити ефективну систему контролю та управління наданням комплексу освітніх послуг. Шлях становлення нашої держави засвідчив неможливість вирішення цього завдання лише засобами державного впливу та централізованого управління. Одним з найбільш яскравих прикладів інституціонального неуспіху державної освітньої політики є генеза механізму ліцензування та акредитації у сфері вищої освіти. Накопичений за останніх двадцять шість років досвід його функціонування не тільки не дозволив сприяти підвищенню якості, але й не запобіг її поступовій руйнації. Лише хвиля громадянської активності під час та після Революції гідності дозволила відмовитись від застарілих та шкідливих підходів, ухвалити принципово нове прогресивне законодавство,

¹⁷ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. Київ, 2014..

стимулювати до зміни способу мислення академічної спільноти в напрямі створення нового суспільного договору¹⁸.

Значним поштовхом до розвитку системи забезпечення якості освіти, стало ухвалення в 2014 році нової редакції Закону України „Про вищу освіту». Тимчасовим замінником системи забезпечення якості освіти виступають системи ліцензування та акредитації, інспектування вищих навчальних закладів ззовні та ректорський контроль всередині інституцій. Названі компоненти як самостійно, так і сукупно не здатні забезпечити системного впливу на всі процеси організації освітньої діяльності та її змісту, не створюють ефекту постійного поліпшення якості освіти.

Найбільш розповсюдженою формою внутрішньо університетської оцінки якості освіти виступає ректорський контроль, який має на меті підготувати навчальний заклад до зовнішнього контролю та надати імпульс для короткотермінової мобілізації внутрішніх ресурсів академічної спільноти.

Водночас, європейські Стандарти і рекомендації мають на меті сприяти „створенню загальноприйнятої системи цінностей, сподівань та зразкової практики щодо якості та її забезпечення різними установами та агенціями у всьому Європейському просторі вищої освіти».

Закону України „Про вищу освіту» та створена системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в цілому відповідає рекомендаціям ESG. Ключові процедури мають ґрунтуватись на моніторинговій діяльності, яка буде здійснюватися зусиллями нової інституції – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (нажаль станом на 01 листопада 2017 року не працює), а також незалежними установами оцінювання. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти має реальні шанси стати інструментом впровадження стратегії постійного поліпшення української вищої освіти.

Висновок

- 1) На основі кращих європейських практик і трикутника знань „освіта – дослідження – інновації», треба розробити динамічну модель національної системи цінностей у вигляді набору загальних властивостей, які характеризують якість вищої освіти і показують її ефективність через її дійсний вплив на актуальний соціальний та економічний прогрес України. Іншими словами, треба прийняти прості і зрозумілі правила „що є добрим і що

¹⁸ Фініков Т., Шаров О. Розвиток механізмів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні/Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ, 2015.

є поганим» в українській освіті. Ці правила не повинні бути визначені раз і назавжди, а відповідати стратегічним цілям розвитку українського суспільства і держави.

- 2) Заклади вищої освіти повинні бути автономними і самоврядними (по факту, а не на папері), діяти проактивно, а не реактивно, ставити перед собою довгострокові цілі і реалізовувати власну стратегію розвитку, бути зацікавленими у максимальній ефективності, почуватися відповідальними за результат.
- 3) Кожен заклади вищої освіти повинен мати право розробляти свою власну унікальну стратегію розвитку з врахуванням одночасно як національної системи цінностей, що відображає основні актуальні запити суспільства, так і специфіку роботи самого закладу.
- 4) Потрібно забезпечити незалежність і неупередженість зовнішньої оцінки якості шляхом створення незалежних агенцій із забезпечення якості та участі в цих процесах всіх стейкхолдерів вищої освіти. Оцінка діяльності закладів вищої освіти повинна здійснюватися згідно із поточною концепцією національної якості і системою власної моделі цінностей закладів вищої освіти. Участь міжнародних експертів в моніторингових процедурах має бути обов'язковою.
- 5) Треба керуватися динамічним розумінням якості. При зовнішній оцінці якості слід вимірювати приріст якості, а не фактичність наявних показників, які свідчать лише про актуальний стан справ в системі і не дають можливості здійснити порівняльний аналіз з початковими даними.
- 6) Процедура зовнішньої експертизи якості повинна перейти від репресивного стилю і бажання ввійти на помилці до культури допомоги закладам освіти у проведенні SWOT аналізу його діяльності та пошуку шляхів і методів її покращення.
- 7) Якість має винагороджуватися! Процедури забезпечення якості матимуть сенс тільки за умови їх прив'язки до прозорих і зрозумілих правил розподілу матеріальних ресурсів.
- 8) Треба налагодити взаємодію суспільства та освіти з метою забезпечення отримання громадськістю первинної інформації про досягнення учасників освітніх процесів та посилення громадського контролю за достовірністю інформації про систему освіти.

Література:

The Scimago Institutions Ranking, the SIR World Reports 2012, Available in: http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2012_world_report.pdf

Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та

ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.

Про Проект Темпус/ Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/about-us.html>

Спільна декларація міністрів освіти Європи „Європейський простір у сфері вищої освіти», Болонья, 19 червня 1999 року/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_525

Комюніке про створення Європейського простору вищої освіти/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_754

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area /електронний режим; Режим доступу: http://media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

Європейський простір вищої освіти/ електронний режим; Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/ogljad/87-2009-05-19-21-13-19.html>

Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони/ електронний режим; Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011

Французьке слово „acquis» [вимовляється: акі] буквально перекладається як надбання, здобуток, доробок, спадщина. Після прийняття Лісабонського договору, що припинив існування Європейського Співтовариства, термін „acquis ЄС» почав активно заміняти термін „acquis communautaire».

Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя. Київ, 2014. https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf

Національний освітній глосарій: вища освіта/ 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя. Київ, 2014. https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf

Dolčec-Alduk Z., Sigmund V., Lončar-Vicković S. (2008). Osiguranje kvalitete visokog obrazovanja u europskom obrazovnom prostoru, *Technical Gazette*, 15(1):39–44

Glanville H. (2006). Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Zagreb.

Hanushek E., and Wößmann L., The Role of Education Quality for Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper, Vol. 4122, 2007, Available in: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>.

Parusinski J., Ukraine’s Higher Education Institutions: Fighting isolation, European Focus, No. 7, 2010, Available in: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf

Roberts V. (2001). Global Trend sin Tertiary Education Quality Assurance: Implications for the Anglophone Caribbean, *Educational Management & Administration*, 29(4):425–440

Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014.

Розвиток механізмів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні / Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ, 2015.

Streszczenie

Zapewnienie jakości szkolnictwa wyższego w aspekcie umowy stowarzyszeniowej Ukraina-Unia Europejska

Artykuł poświęcony jest analizie systemu zarządzania jakością w instytucjach szkolnictwa wyższego Ukrainy i Unii Europejskiej. Stwierdzono, że instytucjonalny poziom zarządzania ma kluczowe znaczenie dla systemu zarządzania jakością w szkolnictwie wyższym w Europie, ponieważ ma on charakter zdecentralizowany. Instytucjonalny system zarządzania jakością opiera się na zasadach modeli zarządzania jakością dostosowanych do szkolnictwa wyższego, takich jak Model Doskonałości w Szkolnictwie Wyższym. Udowodniono, że wszystkie uniwersytety europejskie zmierzające do ciągłego doskonalenia procesów biznesowych, posiadają wewnętrzny system kontroli jakości kształcenia.

Summary

Ensuring of higher education quality in the aspects of the Ukraine–EU

The article is devoted to the analysis of the education quality management system in higher education institutions of Ukraine and the European Union. The research was based on the following logic: the theoretical part included the characteristic of the higher education quality essence and management of the higher education quality, both in the general scientific sense, and in relation to higher education institutions in Europe, as well as the establishment of the organizational structure and features of the functioning of the quality management system within the Bologna process; the methodological part allowed to focus on the main approaches to management of the education quality in European higher education institutions, which were presented in a retrospective and contemporary interpretation; practical part was aimed at the prospect of using the results of research in the national higher education system. It has been found that the institutional level of governance is central to the management system of higher education quality in Europe, since it has a decentralized character. The institutional quality management system is based on the principles of quality management models adapted to higher education conditions, such as the Model of Excellence in Higher

Education. It is proved that all European universities are targeting at continuous improvement of their work processes, which is carried out with the help of the internal education quality management system establishing for this purpose.

Mikołaj KIRICZENKO

Інформаційна аксіологія як учення про цінності ідеології інформаційного суспільства

Ключові слова: ідеологія інформаційного суспільства, інформаційні цінності, інформаційна аксіологія, інформаційне суспільство, цінності культури інформаційного суспільства.

Key words: ideology of the information society, information value, information axiology, information society, the values of the culture of the information society.

Słowa kluczowe: ideologia informacyjna, wartości informacyjne, aksjologia informacji, społeczeństwo informacyjne, wartości kultury społeczeństwa informacyjnego.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями

Актуальність теми дослідження в тому, що в умовах інформаційного соціуму зростає місце і роль інформаційної аксіології як основи формування ідеології інформаційного суспільства як такої соціальної архітекτονіки буття, в межах якої можливе вирішення різного роду сучасних проблем – політичних, економічних, духовно-ідеологічних. Основною ланкою інформаційної аксіології слугують цінності, які у своїй багатоманітності пронизують життя індивіда в умовах інформаційного соціуму, органічна цілісність яких об'єднується у кластери інформації, знання, культури. Система інформаційних цінностей ідеології інформаційного суспільства займає фундаментальне положення у структурі людської свідомості та сприяє формуванню інформаційної свідомості і самосвідомості людини інформаційної, в основі якої цінність інформації та інформаційної взаємодії, їх вплив на особистість, соціальні групи та суспільство на формування нового світогляду, нової людини, нового суспільства майбутнього.

Віддаючи належне наявним науковим здобуткам у сфері антропології, слід зазначити, що термін „інформаційна аксіологія», як основа формування ідеології інформаційного суспільства, ще не отримав спеціального статусу та змісту, що в нього вкладається. Крім того, не виявлена сутність і не сформована її характеристика, в основі якої лежать інформаційні цінності, що також підтверджує актуальність даного дослідження. У процесі наукового дослідження були використані фундаментальні праці з філософської антропології (культурної, соціальної, структурної, політичної) та виявлена роль антропології у процесі формування ідеології інформаційного суспільства. Значна увага приділена аналізу робіт, у яких розглянуто цінності інформації, знання, культури, що є квінтесенцією інформаційного суспільства у роботах Р. Абдєєва, В. Воронкової, О. Дзьобаня, Д. Дубова, В. Даніл'яна, М. Кастельса, О. Кивлюк, А. Лазаревича, М. Ожевана, О. Пунченка, О. Сосніна.

Методологічними засадами дослідження інформаційної аксіології, як вчення про ідеологію інформаційного суспільства, слугує міждисциплінарний підхід, що базується на таких науках, як космобіологія, космопсихологія, віртуалістика, трансгуманізм, екостика, трансперсональна психологія, імагогіка та імагологія як науки про відображення та технологію перетворення людини та універсаму, а також методи і підходи, що використовуються для аналізу – синергетичний, інформаціологічний, аксіологічний, що дозволяють глибоко проникнути в інформаційну аксіологію, яка є достатньо інноваційним феноменом, що глибоко досліджений М. Кастельсом у роботі „Інформаційна епоха: економіка, суспільство, культура».

Метою статті є обґрунтування інформаційної аксіології як вчення про цінності ідеології інформаційного суспільства, що базується на філософській антропології, постільки вона, з однієї сторони, не тільки відслідковує, як впливають цінності на формування когнітивних моделей ідеології інформаційного суспільства, а й на виявлення квінтесенціальних закономірностей інформаційного соціуму.

Передбачається, що в інформаційній аксіології закладені цінності, що формуються антропологічною аксіологією. Структура цінностей є складною і багатовимірною, як і саме життя. Не менш значимою є і динаміка цінностей, яка, виражаючи конкретно-історичний характер, проникла і в інформаційну аксіологію, що формує цінності ідеології інформаційного суспільства – інформації, знання, культури. Особливо в умовах трансформації сучасного соціуму виникає потреба в культивуванні нових цінностей, які б відповідали духу інформаційної епохи, способам і формам спрямованості розвитку інформаційного соціуму.

Виклад основного матеріалу

Інформаційна аксіологія – філософське знання про людську діяльність з властивими їй значеннями і цінностями. Цінність не існує ні як самодостатня „річ у собі», ні як творіння „з нічого» у свідомості, а завжди виражає їх взаємозв'язок та має об'єктно-суб'єктний характер. Звідси виникає потреба пов'язати цінність з намірами та метою, заради якої живуть люди. Тому й людина визначає себе як істоту, яка цінності вимірює, формує, оцінює і визначає. Цінності повинні бути значимими, щоб мати людинотворчий характер, слугувати людині та суспільству.

Інформаційна аксіологія – це вчення про цінності ідеології інформаційного суспільства, в основі якої формуються сучасні інформаційні цінності, їх обґрунтування і походження, сутності, функції, типи, ієрархії різних цінностей, традиції, норми, ідеали, що детермінуються сучасною інформаційною епохою і мають історичне, соціальне і культурне значення для людини та інформатизації освіти, що розвивається у предметному полі глобалізації.

В основі ідеології інформаційного суспільства закладена ідея як змодельований ідеал-результат розуміння природи, змісту, цінностей, досягнення їх у просторі і часі, тобто розуміння їх у темпоральному вимірі. Пізнання цінностей інформаційного суспільства, що представляють суть інформаційної ідеології, дискурсно визначають характер і зміст інформаційного суспільства як найбільш розвинутої його форми, в якій поєднуються інформація, знання і культура, що є квінтесенцією ідеології інформаційного суспільства та просування країни до рівня високо розвинутих.

Концепт „ідеологія інформаційного суспільства» – це не тільки встановлення адекватних станів розвитку інформаційно-комунікативних технологій інформаційної дійсності, але й відповідність конкретним можливостям їх реалізації. Тому культивування ідеології інформаційного суспільства у гуманітарно-науковому дискурсі ХХІ століття передбачає засоби, що дозволяють упроваджувати інформаційну аксіологію у термінах інформаційних цінностей у контексті когнітивно-комунікативних вимірів.

Інформація як складова ідеології інформаційного суспільства представляє собою деяке кодоване знання, що включає зміст, послання, повідомлення і мислиться при такому підході інструментально, технічно, службово. Людина використовує можливості кодування, передачі і збереження цінних свідчень завдяки все нових матеріальних носіїв і високих технологій. Інформаційні простори виконують переважно роль бази даних, функції збереження і трансляції багатом носіям, багаторазово примножуючи здібності людини, тому що інформація – це деяка прасубстанція і основа органічного і неорганічного Всесвіту, що слугує епіфеноменом інформаційного взаємовпливу. В диференціальних видах-матрицях інформаційного підходу до аналізу цінностей виокремився підхід до цінності інформації як пан-інфор-

маціоналізму. Остання створює єдину інформаційну основу світовлаштування, тієї онтологічної і екзистенційної домінанти, первинності, що визначає роль інформації як однієї з необхідної передумов, ключових ланок і антропологічних детермінант. Процес інформаційної комунікації – це лише один з процесів символічного обміну, що не передбачає радикальних антропологічних трансформацій та онтологічних наслідків.

Як свідчить аналіз, ідеологія інформаційного суспільства – це уявлення про конкретну реальність інформаційного соціуму, конкретні цілі, способи їх досягнення, інформаційне перетворення реальності на основі знань про цю реальність. У констеляції з компонентами інформаційного суспільства сформувався рух до вироблення інформаційних цінностей (річ, енергія, інформація), а також способи отримання інформації, кожна з яких трактується у термінах реальних процесів діяльності, упорядкованості смислу цієї діяльності та аналізу можливостей. Отже, в результаті розгортання цих процесів слід спрогнозувати засоби реалізації цінностей знання, що лежать в основі ідеології інформаційного суспільства, що виявляє перед інформаційною аксіологією (гносеологією) комплекс проблем реального світу-соціуму-онтосу, пов'язаних з їх вирішенням у зв'язку з розробкою адекватної ідеології у певних формах знання, втілення їх у певних мультипроцесах об'єктивної дійсності та необхідності перетворення цієї дійсності. Знання, яке було завжди пов'язане з її носієм – людиною, до теперішнього часу не було генеральною метою активності сучасного суб'єкта. Тому сьогодні слід говорити як про вироблення знання, так і інформації, що з необхідністю перетворюються на культуру суб'єкта інформаційного суспільства. Перехід до інформаційного суспільства потребує вироблення ідеології інформаційного суспільства як системи цінностей комунікаційно-епістемологічних та культурно-цивілізаційних засад, що глибоко досліджуються А. Лазаревичем.

Найважливішим продуктом вироблення ідеології інформаційного суспільства є виробництво інформації і знань, переходу їх у якість цінності інформації, ефективність якої виступає фактором розвитку інформаційного суспільства. Все це слід експлікувати так, що сучасна людина виступає як проблема інформаційного суспільства, перетворення та її розвитку. Це у свою чергу робить зміст поняття „інформаційна антропологія» залежним від інтерпретації сутності інформації, необхідності вироблення алгоритмів, способів її функціонування і переосмислення в інформаційному контексті, формування концепції інформаційного менеджменту, що детермінує розвиток інформаційно-комунікативного суспільства.

Таким чином, ідеологія інформаційного суспільства, що детермінується інформаційною аксіологією, визначається як сукупність цінностей інформаційного соціуму, в якому інформація є головним ресурсом, цінністю і капіталом, що визначає людину як багатовимірну істоту і вимагає ланцюгових перетворень на рівні соціокультурної та матеріальної дійсності, розгляда-

ється як проблема інформаційного перетворення людини і соціуму, в основі якої цінності інформації, знання та культури, що носять опосередкований характер і виступають у ролі посередника, сприяючи формуванню цінностей ідеології інформаційного суспільства. Це робить зміст поняття „ідеологія інформаційного суспільства» залежним від інтерпретації інформаційної аксіології, розуміння способів її інтерпретації та переосмислення в інформаційному контексті місії і способів людського існування.

На нашу думку, громадянське та інформаційне суспільство як соціуми є взаємодоповнюваними, тому що в основі першого і другого типів соціуму лежить людина як головний суб'єкт інформаційного суспільства, що розвивається в умовах глобалізації. Інформація як основа розвитку громадянського та інформаційного суспільства робить її рушійною силою, основою демократизму і відкритості, плюралізму та активності людини, що потребує формування ідеології інформаційного суспільства. Тому найважливішою задачею сьогоdnішнього дня є вироблення таких цінностей інформаційної аксіології, які були б корисними для людини як суб'єкта громадянського та інформаційного суспільства.

Слід виділити практичні рекомендації, що стосуються формування ідеології інформаційного суспільства на засадах цінностей інформаційної аксіології, до яких слід віднести зростання місця, ролі і значення розвитку інформаційно-комунікативних технологій, які б сприяли утвердженню інформаційного суспільства, розвиток інформаційної інфраструктури, яка б окреслювала динаміку руху нашої держави у напрямі до високо розвинутих країн світу, постійне удосконалення інформаційних ресурсів, що свідчило б про розвиток інтелектуального потенціалу, який потребує вироблення ідеології інформаційного суспільства, виявлення напрямів розвитку людських ресурсів, можливості яких відповідали б вимогам інформаційної доби та надання кожній людині можливості доступу до інформаційних та комунікаційних мереж, обґрунтування напрямів концептуалізації ідеології інформаційного суспільства в контексті модернізації економіки та суспільства, пошуку автентичних цінностей інформаційної аксіології, проектування нових, інноваційних, сучасних, ще не вживаних ідей ідеології інформаційного суспільства.

Висновки

Ідеал сучасної людини визначається сучасною ієрархією цінностей, в контексті чого виокремлюється проблема лавинного розвитку інформації, яку людина повинна ефективно використовувати та яка б відповідала задачам інформаційного розвитку суспільства. Саме тому людина повинна виробити якісно нові здібності, радикально перетворити свою сутність, образ,

тілесність, новий спосіб взаємодії з оточуючим мільтиверсумом. Філософський аналіз розвитку антропологічних концепцій дозволяє виявити перенесення акценту з розуміння людини з субстанційних онтологій на динамічні, енергійні, синергійні рівні, а також розуміння людини з токи зору ідеально-віртуального і зверхлюдського.

Bibliografia

- Воронкова В. Г.* Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего // Антропологічні виміри філософських досліджень №13, 2013. С.69–80
- Воронкова В. Г.* Інтернет як глобальна тенденція розвитку інформаційного суспільства. Київ, 2015. С.198–203.
- Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура [Текст] / М. Кастельс ; [пер. с англ. О. И. Шкаратана]. Москва, 2000.
- Кивлюк О. П.* Глобалізація та інформатизація освіти в предметному полі філософії освіти // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії № 57, 2014. С. 192– 200.
- Кириченко М. О.* Концептуалізація когнітивно-комунікативних вимірів ідеології інформаційного суспільства у гуманітарно-науковому дискурсі ХХІ століття: методологія дослідження // Гілея: науковий вісник. Київ, 2016. С. 137– 141.
- Лазаревич А. А.* Становление информационного общества : коммуникационно-эпистемологические и культурно-цивилизационные основания [Текст] : монографія. Минск, 2015.
- Мельник В.В.* Формування концепції інформаційного менеджменту: сутність, задачі, основні напрями розвитку // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії № 49, 2012. С.122–134.
- Українська національна ідея як духовно-інтелектуальний код соборності народу: етнічний, інтеграційний та цивілізаційний вектори (матеріали круглого столу)* / за ред. В. С. Кравціва. Львів, 2011.

Streszczenie

Aksjologia informacji jako doktryna wartości ideologii w społeczeństwie informacyjnym

W artykule przedstawiono główne wartości idei społeczeństwa informacyjnego, które jest ograniczone do aksjologii informacji. Jej istota jest rozumiana, jako przyczyna formowania doktryny wartości idei społeczeństwa informacyjnego, jako złożonego zjawiska społeczno-kulturowego. Artykuł opisuje tę ideę, opierając się na wartościach informacji, wiedzy i kultury. Analiza tego

zjawiska jest nowatorskim przedsięwzięciem, którego celem jest opisanie głównych właściwości społeczeństwa informacyjnego w aspekcie dążenia krajów do rozwoju na wysokim poziomie.

We wnioskach skonstruowano praktyczne zalecenia, które dotyczą powstania idei społeczeństwa informacyjnego na podstawie aksjologii informacji i kształtowania wartości kultury.

Summary

Information axiology as the doctrine of the values of the ideology of the information society

The basic values of the information society the ideology that boils down to information aksmology. Discovered the essence of information aksmology and represented by its characteristic, that promotes teaching about values of the ideology of the information society as a complex social and cultural phenomenon. In the article is given to the analysis of the ideology of the information society based on the values of information, knowledge, and culture. The scientific novelty of the research in the analysis of a new phenomenon – the ideology of the information society, that is the quintessence of the information society and promoting the country to the level of highly developed. Conclusion – the development of practical recommendations relating to the formation of the ideology of the information society on the basis of the information aksmologmii and the formation of values of the culture of the information society.

Zoja RJABOWA

Позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг

Ключові слова: маркетинг, освітній маркетинг, позиціонування, онлайн-позиціонування, ринок освітніх послуг, якість освітніх послуг.

Keywords: marketing, education marketing, positioning, internet positioning, educational services market, quality of educational services.

Słowa kluczowe: marketing, marketing edukacyjny, pozycjonowanie, pozycjonowanie internetowe, rynek usług edukacyjnych, jakość usług edukacyjnych.

У статті розкривається сутність поняття позиціонування закладу освіти. Зазначається, що вона є провідною маркетинговою технологією, використання якої в управлінні закладом освіти сприяє забезпеченню якості надання ним освітніх послуг. Акцентується на перевагах та необхідності позиціонування закладу освіти в мережі Інтернет. Розкриваються етапи успішного позиціонування та зазначається, що про фундаментальність роботи закладу може свідчити організація його діяльності на основі інформаційних систем управління, які підтримують спілкування в мережі й групову взаємодію учасників освітнього процесу.

Постановка проблеми

В умовах сьогодення, умовах інтенсивного входження маркетингових технологій в систему освіти, актуальним стає питання формування цілісної концепції управління закладом освіти в умовах ринкових відносин.

Сутнісними ознаками цієї концепції є створення системи якості надання освітніх послуг з орієнтацією її на виявлення, формування та задоволення освітніх потреб споживача послуг, що надає заклад освіти. Зазначимо, що

формуванню маркетингової філософії управління закладом освіти передувала поява таких тенденцій: по-перше, входження маркетингових технологій в діяльність підприємств, фірм та ін. й, у цьому зв'язку, відбувається перехід від використання елементів маркетингових технологій до проведення широкомасштабних глобальних досліджень, які мають загальнонаціональний обсяг. Фірми постійно розширюють територію свого ринку, з'являється потреба у пошуку нових шляхів збору маркетингової інформації. По-друге, актуальним стає питання задоволення потреб споживачів, на друге місце відходять їх нужди. Тобто, зростає спроможність споживачів щодо придбання товарів. По мірі зростання своїх прибутків, покупці стають все більш перебірливими при виборі товарів. Продавцям усе складніше запрограмувати реакцію споживачів на ті чи інші властивості товарів. Виникає необхідність проведення спеціальних маркетингових досліджень. По-третє, перехід від конкуренції в цінах до нецінової конкуренції. Продавці усе ширше користуються неціновими методами маркетингу, такими, як присвоєння товарам марочних назв, реклама і стимулювання збуту. Виникає необхідність у формуванні системи зворотного зв'язку, що забезпечує інформацію про те, як реагує ринок на використання цих методів. Зазначені тенденції сприяли тому, що на сьогодні маркетинг починає інтенсивно проникати в систему управління освітою. Розпочинається формування та розвиток концепції освітнього маркетингу на основі практики діяльності закладів освіти. Використання маркетингу в освіті розглядається у роботах таких авторів, як Б. Братаніч, М. Волкова, Є. Голубков, М. Звєздова, Г. Міщенко, І. Мороз, Т. Оболенська, О. Панкрухін, О. Почуєва, З. Рябова, Т. Сорочан, П. Третьяков та ін.

Ми під маркетингом в освіті, або освітнім маркетингом, розуміємо діяльність, спрямовану 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. Складовими освітнього маркетингу є освітні потреби, освітні послуги, маркетингова інформація про діяльність навчального закладу, про ринок праці й ринок освітніх послуг тощо. Результатом освітнього маркетингу на ринку освітніх послуг є освітня програма, а на ринку праці – конкурентоспроможний випускник¹. Ми підтримуємо точку зору провідних науковців, що для системи освіти маркетинг має принципове значення, насамперед, у двох аспектах: формуванні критеріїв соціальної та індивідуальної цінності освіти в контексті соціокультурних характеристик інформаційного суспільства (визначення ціннісних параметрів якісної освіти) і забезпеченні зростання ролі освіти як соціальної цінності в системі його ціннісних пріоритетів².

¹ Рябова З.В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / Зоя Вікторівна Рябова. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 268 с.

² Братаніч Б.В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: 09.00.10 – „філософія освіти» / Борис Володимирович Братаніч. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006. – 20 с.

Основними завданнями освітнього маркетингу є задоволення освітніх потреб споживачів, подолання конкуренції, збільшення частки ринку, забезпечення зростання обсягу надання освітніх послуг. Акцентуємо, що, ці завдання можна конкретизувати й зробити маркетингову діяльність закладу освіти, де надаються освітні послуги, спрямованою на детальне вивчення потреб споживачів, зовнішньої ситуації та можливостей освітнього закладу, запровадження заходів щодо розширення та покращення якості послуг, забезпечити єдність стратегії й тактики закладу освіти на цільовому ринку. На цьому наголошується в навчальному посібнику „Освітній менеджмент в умовах змін»³. Підкреслимо, що в умовах ринкових відносин, з метою залучення цільової аудиторії (існуючих та потенційних споживачів), стимулювання активної діяльності споживачів освітніх послуг та створення позитивного іміджу є позиціонування закладу освіти. На сьогодні, як стверджує В. Олійник, в умовах становлення глобального інформаційного суспільства, освіта виступає фактором становлення особистості, громадянського суспільства, прискорення суспільного розвитку й економічного зростання⁴. У зв'язку із зазначеним, актуальним та необхідним є Інтернет-позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг, яке відбувається шляхом розміщення інформації про заклад в мережі Інтернет. Отже, саме описанню сутності позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг і присвячена дана стаття.

Сутність позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг

Розкриємо сутність позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг. Спираючись на роботу Ела Різа та Джека Траута, можна констатувати, що позиція – це положення, яке займає образ товару (послуги, організації) в свідомості споживачів. Відповідно, позиціонування – це процес, завдяки якому відбувається формування уявлення про той чи інший товар (послугу, організацію) й це уявлення необхідно закріпити у свідомості потенційних споживачів. Відомий маркетинголог Арнотт, зазначає, що позиціонування – це обдуманий, проактивний і повторюваний процес визначення, виміру, модифікації і моніторингу сприйняття споживачами об'єкта, який піддається маркетинговому впливу. У межах нашого дослідження ми будемо спиратися на тлумачення цього поняття, що надає Девід Ейкер. Автор стверджує, що

³ Освітній менеджмент в умовах змін: Навчальний посібник / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За ред. В. Олійника, Н. Протасової. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – 308 с.

⁴ Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. Київ, 2013.

позиціонування – це процес створення образу і цінності товарів або послуг, що надає організація, у споживачів з цільової аудиторії таким чином, щоб вони розуміли, навіщо існує компанія чи бренд, чим він відрізняється від конкурентів⁵. Вітчизняні дослідники зазначають, що для успішного позиціонування на ринку освітніх послуг особливу увагу закладам освіти необхідно приділяти формуванню свого привабливого іміджу, бренду і позитивної репутації⁶.

Таким чином, позиціонування закладу освіти – це процес створення його іміджу, формування образу і цінності освітніх послуг, що він надає у його як існуючих так й потенційних споживачів. Крім цього, позиціонування забезпечує уявлення про особливості закладу, чим він відрізняється від інших закладів освіти. Акцентуємо, що успішність позиціонування закладу освіти залежить від його представлення в мережі Інтернет.

В умовах ринкових відносин, з метою залучення цільової аудиторії (існуючих та потенційних споживачів), стимулювання активної діяльності споживачів освітніх послуг та створення позитивного іміджу закладу результативним є Інтернет-позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг та ринку праці, яке відбувається шляхом розміщення інформації про заклад в мережі Інтернет. Провідні завдання використання соціальних мереж зазначено на рисунку 1.

У нормативних документах підкреслюється необхідність й актуальність розвитку інформаційної взаємодії суб'єктів навчального процесу, формування їх інформаційної грамотності, використання програмного забезпечення в управлінській діяльності. Першочерговим є забезпечення прозорості та інформаційної відкритості закладу освіти. Так, у статті 30 Закону України про освіту зазначається, що заклади освіти формують відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та оприлюднюють таку інформацію⁷.

Отже, про фундаментальність роботи закладу може свідчити організація його діяльності на основі інформаційних систем управління, які підтримують спілкування в мережі й групову взаємодію учасників освітнього процесу, використання програмного забезпечення для автоматизації управлінської діяльності керівника закладу. Зазначимо, що програмне забезпечення (англ. Software) – це набір програм, документів, процедур, повсякденних операцій комп'ютерної системи, що допомагають технічним засобам виконувати різні операції⁸. Мережеві спільноти створюються для об'єднання груп людей

⁵ Doyle Peter: Marketing Management and Strategy. Prentice Hall, 1994.

⁶ Почуєва О. Презентаційна діяльність сучасного навчального закладу // Нова педагогічна думка № 3, 2013. с. 112–114.

⁷ Закон України „Про освіту» URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

⁸ Понятие информатизации. Роль информатизации в развитии общества. URL: <http://inf1.info/informatization>

зі спільними інтересами, котрі спілкуються переважно через Інтернет. Такі товариства поступово грають все важливішу роль у житті всього сучасного суспільства. Їх основне завдання: використання мережевого програмного забезпечення, яке підтримує групову взаємодію. Учасники мережевої спільноти ведуть записи, роблять примітки або анотування чужих текстів, розміщують файли тощо. В основному, відбувається комунікація учасників між собою: обмін повідомленнями, спільна робота з документами та ін.

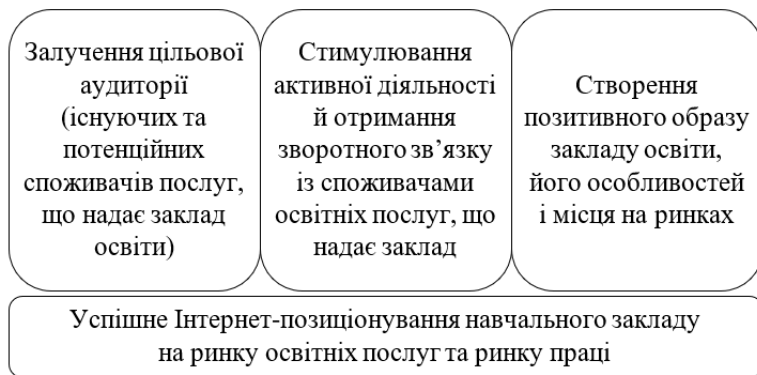


Рис.1 Мета й основні завдання використання сайту та соціальних мереж в позиціонуванні закладу освіти

В педагогічній практиці сутність мережевих спільнот використовується у відкритій освіті. Основу освітнього процесу у відкритій освіті складає цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота учнів, які можуть вчитися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою. Метою відкритої освіти є підготовка учнів до повноцінної і ефективної участі у громадській та професійній діяльності, в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства ⁹. В. Биков зазначає, що поява і широке впровадження інструментів відкритої освіти справляє суттєвий вплив на ефективність навчання у відкритих педагогічних системах, забезпечення формування і підтримки в актуальному стані мережних електронних інформаційних ресурсів відкритого навчального середовища, технологій проектування і застосування відкритих педагогічних систем. Такою системою є науково-освітні інформаційні мережі, які наповнені відомостями переважно освітнього і наукового спрямування, і призначенні для інформаційної підтримки освіти і науки та технологічно базуються на комп'ютерній інформаційно-комунікаційній платформі для транспортування й опрацювання інформаційних об'єктів.

⁹ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ, 2008.

Створення власного сайту це швидше необхідність, аніж розкіш. Про необхідність створення сайту навчального закладу, як провідного елементу єдиного інформаційного простору зазначається у багатьох наукових джерелах. Загальноприйнятим є те, що, сайт – це візитка кожного закладу освіти в Інтернет-мережі. Для закладів освіти сайт-візитка це вже не забаганка, а скоріше необхідність як для позиціонування закладу, так і для обміну інформацією зі споживачами його освітніх послуг, формування певної позиції закладу на ринку освітніх послуг.

Розглянемо детальніше сутнісні аспекти інформаційного наповнення, яке залежить від типу сайту. Н. Морзе зазначає, що розрізняють кілька різних типів веб-сайтів: інформаційні сайти (сайти новин, освітні портали, сайти ЗМІ, сайти урядових та владних структур, вони призначені для надання певної інформації), комерційні сайти (основне призначення – продаж товарів, надання послуг, просування бізнесу та ін.), розважальні сайти (музичні сайти, зібрання відео, ігор та ін.), персональні сайти (особистісні, які призначені для розміщення інформації про власника тощо)¹⁰.

Основна інформація, яка повинна бути розміщена на сайті відображена на рисунку 2. Крім того, на сьогодні існує певна класифікація сайтів: „сайти-візитівки», „сайт-каталог». „Інтернет-магазин», „промо-сайт»¹¹. „Сайти-візитівки», мета яких показати те, що така компанія існує. На такому сайті знаходиться інформація про саму компанію, напрямки її діяльності, контакти. При відносній простоті таких сайтів, а вони, як правило, складаються лише з декількох сторінок, наявність його в Інтернеті дозволить компанії заявити про своє існування. Адже на ділових зустрічах відбувається обмін візитками. Візитка з назвою компанії, її контактами дозволить зацікавленій стороні зв'язатися з власником для взаємовигідних відносин.

Дещо складнішим є сайт, на якому детально представлені зразки продукції компанії чи напрямки її діяльності. Часто такий сайт називають „каталогом», за аналогією з буклетом компанії, який детально знайомить з зовнішнім виглядом продукції, технічними характеристиками та іншим. Зазвичай на такому сайті є новини компанії та інші модулі, наприклад, форма зворотного зв'язку¹². Промо-сайт створюється з метою реклами якогось товару чи певної послуги або події наприклад, виставки промислових товарів.

Із зазначеного вище виходить, що для успішного позиціонування закладу освіти, для створення його позитивного іміджу необхідно використовувати ресурси соціальних мереж. Використання соціальних мереж в управлінні закладом освіти сприятиме позитивному позиціонуванню навчального закладу на ринку освітніх послуг і ринку праці. Разом із тим, для забезпечення цього

¹⁰ Морзе Н.В. Інтернет в дидактиці. Навчально-методичні матеріали. Київ, 2007.

¹¹ Биков В.Ю. Системи управління інформаційними базами даних в освіті. Київ, 1996.

¹² Розробка власного сайту URL: <http://lsc-ua.com/rozrobka-sajtiv>

необхідно вирішити такі завдання як: розміщення на сайті соціальної мережі інформації про заклад освіти, створення групи тих, хто вчиться, викладає, або випускників закладу для популяризації освітніх послуг, що надає заклад; ведення сторінки закладу в мережі для повідомлення новин про події у закладі, отримання об'єктивної інформації про діяльність закладу освіти через опитування споживачів, або аналізу записів-відгуків про діяльність закладу; проведення дослідження щодо якості надання освітніх послуг навчальним закладом, або проведення опитування для виявлення (формування) нових освітніх потреб споживачів й розробка на цій основі нових освітніх послуг; знаходження партнерів, обмін з ними інформацією для визначення місця позиціонування навчального закладу й отримання інформації про конкурентів, для нейтралізації негативної інформації про навчальний заклад й розповсюдження позитивної.

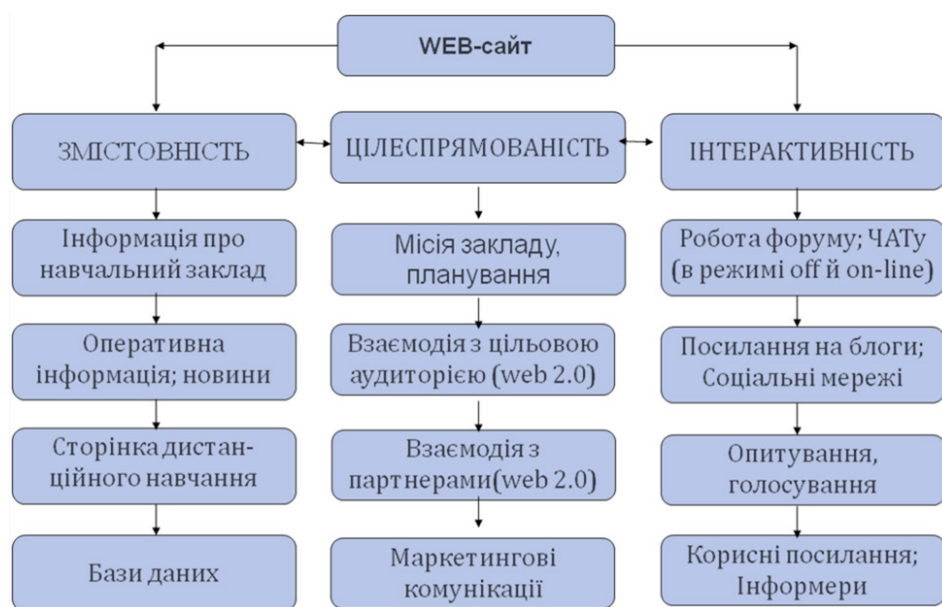


Рис. 2 Основна інформація, що розміщується на офіційному сайті закладу освіти.

Досягненню мети позитивного позиціонування закладу освіти сприяє розв'язання поставлених завдань шляхом: визначення й аналізу цільових ринків – ринку праці та ринку освітніх послуг; сегментування ринків та визначення необхідного сегменту; здійснення обміну пропозицій закладу (освітні програми та ін.), необхідних для ринку праці та ринку освітніх послуг; залучення споживачів освітніх послуг (наприклад, для закладів післядипломної педагогічної освіти – слухачів, які прагнуть розширити свій професійний профіль); рекламна діяльність, позиціонування навчального

закладу, у т.ч. участь у Міжнародних і Всеукраїнських виставках, конференціях, симпозіумах тощо; – впровадження в управління закладом освіти набору інструментарію „маркетинг-мікс», SWOT- аналіз, PEST- аналіз та розробка на цій основі стратегії розвитку закладу; розробка стратегічних прогнозів на основі аналізу тенденцій ринку освітніх послуг, кон’юнктури, попиту, реакції споживача на появу нових пропозицій; розробка пропозицій щодо розширення, відкриття (скорочення, згортання) факультетів, курсів, кружків, секцій тощо; аналіз тенденцій взаємин закладу освіти з замовниками і споживачами, зокрема, виробничим сектором, фірмами і т.д.; створення інформаційно–аналітичного банку чинних стандартів, норм і вимог до умов, рівня якості й змісту наданих освітніх послуг; організація роботи з формування попиту і стимулюванню збуту освітніх послуг; планування цінової політики закладу освіти; налагодження раціональної системи наближення освітніх послуг до їхніх споживачів; укладення договорів про взаємодію зі споживачами: батьками, виробництвом, роботодавцями, фірмами і т.д.; укладення трудових угод з персоналом закладу освіти для встановлення меж прав і відповідальності; відпрацьовування системи зворотного зв’язку зі споживачами послуг, що надає заклад освіти; розробка системи моніторингу якості освіти.

Висновки

Забезпечення якості надання освітніх послуг закладами освіти, набуває все більшої актуальності. Це пов’язано із тим, що умови, в яких сьогодні функціонують та розвиваються заклади – це умови ринкових відносин. В зазначених умовах заклад тільки тоді може досягти своїх цілей, коли найкращим чином задовольнить потреби споживачів. Особливістю діяльності закладу освіти є те, що він працює й ураховує тенденції двох ринків: ринку освітніх послуг (які він має переваги серед конкурентів і яка його позиція на ринку) і ринку праці (наскільки конкурентоспроможними є його випускники). Саме аналіз тенденцій цих ринків й визначає стратегію позиціонування закладу. Провідним і необхідним для забезпечення конкурентоспроможності, в умовах сьогодення, є позиціонування закладу освіти в мережі Інтернет.

Bibliografia

- Doyle Peter.* Marketing Management and Strategy. Prentice Hall, 1994.
- Братаніч Б.В.* Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: 09.00.10 – „філософія освіти» / Борис Володимирович Братаніч. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006.

- Биков В.Ю. Системи управління інформаційними базами даних в освіті. Київ, 1996.
- Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. Київ, 2008.
- Освітній менеджмент в умовах змін: Навчальний посібник / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За ред. В. Олійника, Н. Протасової. Луганськ: СПД Рєзніков В.С., 2011.
- Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. Київ, 2013.
- Морзе Н.В. Інтернет в дидактиці. Навчально-методичні матеріали. Київ, 2007.
- Понятие информатизации. Роль информатизации в развитии общества. URL: <http://infl.info/informatization>
- Почуєва О. Презентаційна діяльність сучасного навчального закладу // Нова педагогічна думка № 3, 2013.
- Рябова З.В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / Зоя Вікторівна Рябова. – К. : Педагогічна думка, 2013.
- Розробка власного сайту URL: <http://lsc-ua.com/rozrobka-sajtiv>
- Закон України „Про освіту» URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Streszczenie

Pozycjonowanie instytucji oświatowych na rynku usług edukacyjnych

W artykule przedstawiona jest istota koncepcji pozycjonowania placówki oświatowej. Należy zauważyć, że jest to wiodąca technologia marketingowa. Jej wykorzystanie jest niezbędne w zarządzaniu placówką oświatową, która promuje świadczenie wysokiej jakości usług edukacyjnych. Nacisk położony jest na konieczność pozycjonowania instytucji edukacyjnej w internecie. Ujawniono także etapy skutecznego pozycjonowania. Udowodniono, że aktywność organizacji w oparciu o systemy zarządzania informacjami wspomagające komunikację w sieci i interakcje grup uczestników procesu edukacyjnego mogą świadczyć o poprawnym funkcjonowaniu instytucji.

Summary

Positioning of educational institution in the market of educational services

The article reveals the essence of the notion of positioning educational institution. It is noted that it is a leading marketing technology. Its use in the management of the educational institution contributes to the provision of quality educational services. The emphasis is on the advantages and necessity of positioning an educational institution on the Internet. The stages of successful positioning are revealed. It is proved that the organization's activity on the basis of information management systems, which support communication in the network and group interaction of participants in the educational process, can testify to the fundamental functioning of the institution.

Irina SIDANICZ

Управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки за освітньою програмою „Християнська педагогіка”

Ключові слова: управління впровадженням, магістерська підготовка майбутніх викладачів, зміст навчання, освітня програма, християнська педагогіка у вищій школі.

Key words: management administration, master pidgotovka future teachers, the content of training, specialization, christian pedagogy at visshy school.

Słowa kluczowe: zarządzanie, szkolenie przyszłych nauczycieli, treść szkolenia, program edukacyjny, pedagogika chrześcijańska w szkole wyższej.

Управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки в умовах реформування вищої освіти має певні особливості за наявності кількох об’єктивних причин.

По-перше, політика держави тісно пов’язана з мораллю, духовністю, релігією, бо є важливим елементом визначення спільного інтересу та волі більшості громадян, тією чи іншою мірою сформованих релігією. Релігія є формою суспільної свідомості, що формує соціальні норми, відповідно до яких будується система суспільних відносин. Від якості їхньої взаємодії залежить формування гармонійних і плідних відносин у системі: людина – релігійна громада – держава – суспільство.

По-друге, українська держава стосовно релігійної належності людини здійснює політику невтручання. Це забезпечує нейтралітет у питаннях світогляду й віросповідання, виконання зобов’язань і гарантування свободи віросповідання й водночас створює різні умови для захисту прав і свобод всіх

громадян. Відносини держави з особами, які належать до різних конфесій, у нашій країні регулюють Конституція України і Закон України „Про свободу совісті та релігійних організацій» від 23 квітня 1991 року, який підтверджує, що ніхто не може встановити обов’язкових переконань і світогляду. Не допускається будь-який примус щодо визначення громадянином свого ставлення до релігії, участі або неучасті в богослужіннях, релігійних обрядах і церемоніях. Церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа від Церкви.

По-третє, свобода совісті означає світський характер державної освіти в країні, але, в свою чергу релігійні спільноти утримують важливі позиції в галузі освіти та виховання. Згідно з принципом відокремлення школи від церкви, можливість здобуття освіти в Україні однакова для всіх – віруючих і атеїстів; у школах, вищих навчальних закладах не дозволяється релігійна пропаганда, що не виключає занять з історії релігії, вивчення її змісту і функцій в житті людини і суспільства. Релігійні переконання – особиста та внутрішня справа кожної людини, справа її власного вибору, її совісті, на яку не мають права здійснювати тиск ні держава, ні суспільство, ні інші індивіди.

По-четверте, побудові сучасних церковно-державних відносин, віруючими та невіруючими громадянами актуальною є наявність, з одного боку, форм оптимальної взаємодії світської та релігійної освіти й виховання, з іншого, – припустимих меж впливу релігійного виховання на освітній процес, здійснюваний у світських навчальних закладах. Цій проблемі і присвячена дана стаття.

З кожним роком в Україні відроджується система професійної духовної освіти, яка в свою чергу працює на забезпечення ефективного впровадження духовно-морального компонента в систему вищої освіти України^{1, 2}.

2 липня 2015 р. Президент України підписав Закон України „Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів», надавши таким чином релігійним організаціям право виступати суб’єктами заснування загальноосвітніх „світських», а не лише духовних, навчальних закладів різного рівня³.

Зазначений Закон носить без сумніву революційний характер у контексті подолання наслідків тоталітарної радянської політики щодо релігії та церкви та розбудови державно-конфесійних відносин на принципово нових

¹ Закон України „Про свободу совісті та релігійні організації» // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. Київ. 2004.

² Закон України „Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів» [електронний ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>

³ Закон про внесення змін до деяких законів України (щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів) (реєстр. № 1447 від 11.12.2014). URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=52915

демократичних засадах. Так, законом передбачено внесення змін до законів України „Про освіту», „Про професійно-технічну освіту», „Про загальну середню освіту», „Про позашкільну освіту», „Про дошкільну освіту» та „Про вищу освіту» з метою надання релігійним організаціям відповідно права створювати дошкільні, середні, професійно-технічні, позашкільні та вищі навчальні заклади. Крім того на законодавчому рівні розведено поняття „науковий характер освіти» та її світський характер, які до цього невинуватились вважались практично синонімами базового поняття „освіта» – такий, що забезпечує можливості для формування „духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини»⁴.

Сутність управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки

З досліджуваної проблеми дає підстави для ствердження про ґрунтовне вивчення сутності навчального процесу і умов, які забезпечують його цілісність (О. Андрущенко, В. Безпалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Ільїн, О. Савченко, М. Ярмаченко); особливостей формування змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, П. Ставський, М. Шкіль); проблем активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається (М. Євтух, О. Вербицький, І. Зімня, В. Козаков, І. Лернер, В. Маслов, В. Олійник); причин удосконалення методів навчання (О. Алексюк, В. Бондар); оптимізації і інформатизації процесу навчання (З. Рябова, І. Драч, Т. Махія, Н. Приходькіна).

На сучасному етапі управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі покликане на забезпечення його здатності кваліфіковано реалізовувати у своїй діяльності професійні завдання, визначені навчальною програмою зі спеціалізації „Християнська педагогіка у вищій школі». Вирішення цих завдань залежатиме від того, наскільки ефективним буде управління процесом професійного становлення майбутнього фахівця, що, у свою чергу, значною мірою забезпечить його успішну адаптацію до умов навчання та життєдіяльності у ВНЗ⁵.

⁴ Указ Президента України „О Стратегии национально-патриотического воспитания детей и молодежи на 2016–2020 годы». URL: <http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukazopatrioticheskompvospitaniimolodeji.html><http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukaz-o-patrioticheskompvospitanii-molodeji.html>

⁵ Гриньова М. В. Проект підготовки магістра напряму „Педагогічна освіта» спеціальності „Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету // Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі

Окремі проблеми такого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки знайшли своє відображення в публікаціях Б. Євтуха, В. Жуковського, Л. Москальової, В. Олійника, З. Рябової, Ю. Решетнікова, Л. Філіпович, в яких зазначається про необхідність детального вивчення питань взаємодії релігії та освіти, управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі.

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Релігійне наповнення педагогічних ідей та причетність Церкви чи релігійних організацій до освітньо-виховної діяльності – питання не сьогодення. Воно має глибокі історичні корені. Одним із напрямків культурницької діяльності Православної Церкви в Україні була її освітня діяльність. Вона проявлялась перш за все у створенні великої кількості освітніх закладів. Саме школи граматики, церковно-парафіяльні школи, бурси та духовні семінарії у свій час відкрили шлях у світ знань для більшості незаможних українців. Враховуючи той факт, що сьогодні 71% українців заявляє про свою віросповідність⁶, можемо констатувати, що наявність самої релігії передбачає і необхідність релігійної освіти.

Передусім зазначимо, що представники світської науки виступають за обов'язкове викладання релігієзнавчих, релігійно-пізнавальних дисциплін у всіх навчальних закладах. У той же час за даними Центру Разумкова, наприкінці 2003 року лише 30% українців вважали, що вивчення релігієзнавства має бути обов'язковим предметом, 52,1% респондентів висловились за добровільне вивчення даної дисципліни, а 17,9% проти або ж вагались з відповіддю⁷. Подібне відношення громадян України і до обов'язкового вивчення Закону Божого. Тут їхні голоси розподілились відповідно 25,8%, 50,3% та 23,9%.

Формулювання мети статті. Ставили за мету висвітлити питання про управління впровадженням духовно-морального компонента в систему вищої освіти України, а також проаналізувати нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі».

Враховуючи вищенаведені дані та поліконфесійний характер українського суспільства пошуки оптимального рішення щодо поєднання світської та релігійної освіти дещо ускладнюються. Соціальним тлом освіти виступають віруючі люди різних конфесій, які навчають і які навчаються, в результаті

миру: зб. матер. III Покровських Міжнар. місіонерсько-просвіт. читань (26–28 жовт. 2010 р.). Полтава, 2010. С. 24–31.

⁶ Ласодич М. Місце та роль релігійної освіти у громадянському суспільстві // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Чернівці, 2004.

⁷ Пріоритети державної політики в галузі свобод совісті: шляхи реалізації: зб. наук. матеріалів. Київ, 2007.

чого обмінюються знаннями, інформацією, досвідом. В процесі пошуку здорового компромісу представники релігійних організацій іноді чують з боку деяких світських науковців виключно звинувачення у клерикалізації навчально-виховного процесу в системі державної освіти.

Саме тому для нас важливий досвід інших країн, котрі на різних етапах своєї історії вирішували подібні проблеми. При наявності принципу відокремлення церкви від держави в більшості європейських країн у державних загальноосвітніх школах викладаються дисципліни релігійного змісту.

Треба зазначити, що право на навчання релігії закріплено в конституціях багатьох європейських країн (Італія, Іспанія, Німеччина, Польща та ін.), так само як і право засновувати приватні школи. При цьому свобода навчання релігії підтверджується ст. 2 Першого протоколу Європейської Конвенції з прав людини.

У багатьох країнах немає різниці у правовому статусі релігійних і нерелігійних шкіл; в інших країнах засновані церквами школи користуються привілеями, що забезпечують їм права публічних шкіл і фінансову підтримку з боку держави. Часом відносини між владою й релігійними школами мають контрактний характер (Франція, Іспанія), або держави прирівнюють релігійні школи до публічних (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Італія, Словаччина). Наприклад, згідно з конкордатом між Австрією й Апостольською столицею, всі католицькі школи отримують той же статус, що й школи публічні. І це положення поширюється на школи, створені всіма визнаними церквами (набуття такого статусу в Австрії обумовлено 20-річним випробувальним терміном і числом вірних, яке має бути не меншим за два відсотки населення країни)⁸.

Досвід демократичних держав свідчить про те, що право громадян на релігійну освіту незаперечне, закріплене в конституціях багатьох країн, не суперечить загальній світськості освіти в цих країнах. Право на релігійну освіту є невід'ємним правом учнів на доступ до інформації і, причому правом на вивчення саме свого віросповідання. Згідно із Загальною декларацією прав людини (ст. 18; 26) і іншими міжнародними деклараціями і конвенціями введення релігійної освіти не суперечить світському характерові й нашої освіти.

Частина перша статті 18 Закону України „Про освіту» зазначає, що заклади освіти створюються органами державної виконавчої влади і органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями незалежно від форм власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, національних, культурно-освітніх потреб у них за наявності необ-

⁸ Робберс Г. Государство и религии в европейском союзе / под ред. М. А. Воскресенского, А. А. Красикова, Р. Н. Лункина, Р. А. Подоприморы, Л. С. Симкина, И. А. Шалобиной. Москва, 2009.

хідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів, таким чином фактично надаючи право на заснування закладів освіти усім організаціям, а отже і релігійним.

Водночас, відповідно до частини четвертої цієї ж статті, порядок створення, реорганізації та ліквідації закладів освіти встановлюється Кабінетом Міністрів України. При цьому, згідно з пунктом 2 Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 5 квітня 1994 р. № 228 „Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів», засновниками навчально-виховних закладів можуть виступати державні органи, кооперативні, громадські організації, підприємства та установи, приватні особи. Підкреслимо, що мова в даному випадку йде саме про „світські» або загальноосвітні навчальні заклади, а не про духовні, створювати які релігійні організації отримали право ще з квітня 1991 р. відповідно до Закону України „Про свободу совісті та *релігійні* організації».

Незважаючи на те, що Україна взагалі слабо інтегрована до сучасних педагогічних методик, на основі яких розробляються авторські програми і проекти в освіті, а тим більше в сфері навчання релігії або про релігії, які б зацікавили суспільство бути релігійно обізнаним. Не ідеалізуючи знання європейців щодо християнства чи ісламу, буддизму чи іудаїзму, припускаємо, що в країнах Європи про це знають більше, ніж в нашій державі. Свідченням цього є Толедські угоди з навчання релігії і переконань в державних школах Європи (2007)⁹.

Знайомлячись із досвідом європейських держав в сфері релігійної освіти, навіть в найсекулярніших країнах, ми бачимо, що релігійна освіта – не чуже явище, що і зафіксовано в Конституціях європейських країн, в спеціальних законах держави, де визнаються не тільки історичні заслуги релігійних навчальних закладів, але й з пошаною ставляться до нині діючих (напр., католицькі університети Франції і досі є її інтелектуальними центрами). Взаємини між державою і релігійними закладами там чітко прописані. Якщо є спеціальне законодавство, яке регулює релігійну освіту, то існує і спеціальний державний орган, покликаний управляти і контролювати цю сферу.

На відміну від Європи, в Україні відсутнє спеціальне законодавство, яке б регулювало сферу релігійної освіти. Освітні процеси відбуваються на основі „Закону про освіту» 1991 р., де у ст.ст. 6; 8; 9 про релігійну освіту йдеться у заборонному контексті (освіта незалежна від релігійних організацій, навчально-виховний процес у закладах освіти є вільним від втручання релігійних організацій, залучення учнів, студентів до участі у релігійних за-

⁹ Рівень і характер релігійності українського суспільства // Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: інформац.-аналіт. матеріали до „Круглого столу» на тему: „Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» (8 лют. 2011 р.). Київ, 2011.

ходах під час навчально-виховного процесу не допускається, заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями).

Підготовка магістрів педагогіки вищої школи в Україні відбувається в умовах перебудови змісту вищої освіти, удосконалення навчальних програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь та навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, беручи до уваги вимоги до випускника та його місце у структурі галузей економіки.

Здобуття релігійної освіти у державних закладах і відповідно, отримання диплома державного зразка за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі» наразі є доволі суперечливим та складним процесом, особливо при тому, що на сьогодні в Україні релігійні організації відокремлені від держави. Труднощі стосуються і навчально-методичної бази, і підбору кадрового складу викладачів із науковим ступенем кандидата та доктора наук, і нормативно-правового забезпечення, що стосується насамперед змісту навчання магістрів у контексті дидактичної підготовки випускників цієї спеціалізації.

У сучасний період розвитку та реформування вищої освіти значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до існуючого освітньо-виховного досвіду, висвітлення закономірностей, що можуть бути основою для процесу експериментальної діяльності щодо запровадження спеціалізації „Християнська педагогіка у вищій школі».

Ефективність управління професійно-творчим розвитком майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі залежить також і від умов, що передбачають створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використані резерви студентів гарантовано розвинулись до рівня їхнього повноцінного педагогічного становлення.

Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником ви-

щого навчального закладу. Вищий навчальний заклад у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається вищим навчальним закладом (ст. 10).

Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань управління професійно-педагогічною підготовкою магістрів. Так, в Інституті менеджменту та психології ДВНЗ УМО НАПН України управління підготовкою викладачів у магістратурі здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, затверджених ректором у новому навчальному році. Дисципліни професійної та практичної підготовки викладача університетів і вищих навчальних закладів відображено в навчальному плані магістратури за спеціальністю 8.18010021 – педагогіка вищої школи. Зазначений документ містить нормативні навчальні та елективні дисципліни за вибором професійно-педагогічного змісту на провідній кафедрі управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи.

Враховуючи актуальність проблеми підготовки таких фахівців ректорат визначив за необхідне ввести у навчальний процес Інституту менеджменту та психології ДВНЗ „Університет менеджменту освіти» НАПН України дисципліни, які спрямовані на формування духовно-моральних знань, умінь і компетенції майбутніх магістрів-викладачів навчальних дисциплін духовно-морального спрямування. Згідно з рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р. протокол № 8/1–2, в школах України запроваджено предмет „Основи християнської етики» для 1–11 класів та прийнято концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування, в якому зазначається можливість відкриття відповідних спеціальностей для кадрового забезпечення підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування.

Проблема стандартизації у підготовці спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема майбутніх магістрів за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі» виникає під час розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу (ОКХ), що має бути державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце магістра педагогіки вищої школи з відповідною спеціалізацією у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Відмітимо, що такий стандарт має бути варіативною складовою у галузевій компоненті державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, християнського духовенства, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту освіти і навчання. Також ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням

аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – магістра педагогіки вищої школи і державні та духовно-моральні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування та спеціалізації „Християнська педагогіка у вищій школі».

Відповідно Указу Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 затверджено Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, в якій основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Одним з основних напрямів досягнення мети Стратегії визначено впровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання. Це потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, для яких і було відкрито спеціалізацію „Християнська педагогіка у вищій школі».

Освітня програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що охоплює 180 годин навчального часу: перший семестр – 60 год, другий – 60 год, третій – 60 год. За три семестри студенти мають змогу набрати 120 кредитів (по 30 кредитів за кожен семестр). Проаналізувавши навчальну програму магістрів за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі», виявили, що майбутні викладачі засвоюють основи християнської педагогіки, основи християнської етики і моралі, основи християнської духовності, технології і методики викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у загальноосвітній і вищій школах.

Ми вважаємо за потрібне введення до навчального плану підготовки магістрів за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі» наступні навчальні дисципліни: „Основи християнської педагогіки», „Християнська духовність», „Основи християнської моралі і етики», „Методика викладання предметів духовно-морального спрямування». Діяльність магістра-викладача християнської педагогіки вищої школи відбувається у площині предметного поля „Християнська педагогіка і психологія», тому основні дисципліни, які він має засвоїти за півтора роки, присвячені головним закономірностям і тенденціям розвитку психолого-педагогічних та біблійно-теологічних наук.

Підготовка магістра-викладача християнської педагогіки вимагає і педагогічної підготовки. Студенти мають можливість поглибити свої знання, сформувані професійні вміння та навички на заняттях з „Педагогіки вищої школи», „Дидактичних систем у вищій освіті», „Моделювання освітньої діяльності». „Методик викладання навчальних дисциплін духовно-морального виховання у вищій школі», а також упродовж восьмирічної педагогічної (асистентської) практики.

Висновки

Отже, у процесі управління професійною підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки у вищій школі відбувається теоретична та практична підготовка студента до майбутньої професійної діяльності. Особистісне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду пов'язане насамперед із творчим характером навчального процесу та його успішного засвоєння майбутнім викладачем, що одночасно підкріплюється розвитком критичного мислення, емоційної наповненості, особистісної зрілості та творчого пошуку.

Важливим напрямом підготовки магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією „Християнська педагогіка у вищій школі» ДВНЗ „Університет менеджменту освіти» НАПН України є поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки, розроблення нових наукових напрямків співпраці, підготовка навчально-методичних посібників, підручників, концепцій виховання та освіти, які, б з одного боку, враховували християнські традиції, а з іншого, тенденції розвитку сучасної науки. Викладачі християнської педагогіки покликанні постійно шукати нові шляхи до пізнання Істини, знаходити ключі до сердець та розуму студентської молоді. Ефективна національна система вищої освіти є не тільки найважливішим, ключовим напрямом роботи вищого навчального закладу, а найважливішим ресурсом, засобом розвитку священної місії сучасної освіти.

На нашу думку для процесу задекларованої урядом взаємодії світської та релігійної освіти й виховання у світських вищих навчальних закладах потрібно, в першу чергу, розробити та запровадити в середній і вищій школі програми релігійно-духовного навчання, побудованих на засадах релігійної толерантності та принципах не обов'язковості, об'єднати та координувати зусилля педагогів, богословів і релігієзнавців в області науково-методичної і дослідницької роботи, проводити державне ліцензування всіх освітніх установ, створених релігійними організаціями.

Сьогодні питання впливу релігійного змісту на вищу освіту залишається відкритим, а викладання (не викладання) основ релігійних знань у вищій школі та його форми залежать майже виключно від світоглядних уподобань, а іноді, на жаль, і від матеріальної зацікавленості керівників того або того закладу освіти. Право вільного вибору переконань має зберігатися за кожним і є особистою справою індивіда. Це означає, що релігія має бути представлена в освіті України не у вигляді ідеології, а як складова наукового знання про людину і суспільство внаслідок їх іманентної культурної цінності. Християнська педагогіка має формувати у молоді довіру до традиційних духовних цінностей українського суспільства, толерантність по відношенню до інших релігійних вірувань, що, в свою чергу, є дійовим засобом формування духовності народу.

Bibliografia

- Закон України „Про загальну середню освіту»: витяги // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. Київ, 2002.
- Закон України „Про свободу совісті та релігійні організації» // Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи. Київ, 2004.
- Закон України „Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів» [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>
- Закон України „Про освіту» URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/про освіту](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/про%20освіту)
- Закон про внесення змін до деяких законів України (щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів) (реєстр. № 1447 від 11.12.2014) URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=52915
- Указ Президента України „О Стратегии национально-патриотического воспитания детей и молодежи на 2016–2020 годы». URL: <http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukazopatrioticheskomoospitaniimolodeji.html><http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukaz-o-patrioticheskomo-vospitanii-molodeji.html>
- Гриньова М. В. Проект підготовки магістра напряму „Педагогічна освіта» спеціальності „Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету // Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру: зб. матер. III Покровських Міжнар. місіонерсько-просвіт. читань (26–28 жовт. 2010 р.). Полтава, 2010. С. 24–31.
- Лагодич М. Місце та роль релігійної освіти у громадянському суспільстві // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Чернівці, 2004.
- Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, 2013.
- Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001.
- Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19/card2#Card>
- Пріоритети державної політики в галузі свобод совісті: шляхи реалізації: зб. наук. матеріалів. Київ, 2007.
- Релігійні організації в Україні (станом на 1.01.2010) URL: <http://risu.org.ua/ua/index/resourses/statistics/ ukr2010>.
- Рівень і характер релігійності українського суспільства // Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: інформ.-аналіт. матеріали до „Круглого столу» на тему: „Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» (8 лют. 2011 р.). Київ, 2011.

Робберс Г. Государство и религии в европейском союзе / под ред. М. А. Воскресенского, А. А. Красикова, Р. Н. Лункина, Р. А. Подопригоры, Л. С. Симкина, И. А. Шалобиной. Москва, 2009.

Статут вищого навчального закладу „Український католицький університет» (нова редакція). URL : http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf

Цебенко С. Державно-церковні відносини в незалежній Україні. URL : comcontent&view=article&id=81:2013-04-29-10-03-24&catid=45:2013-04-25-08-46-36&Itemid=66

Streszczenie

Zarządzanie wdrażaniem wartości duchowych i moralnych w ramach szkolenia dla przyszłych nauczycieli pedagogiki chrześcijańskiej

W artykule przeanalizowano aspekty normatywno-prawne i program nauczania przyszłych magistrów oświatowego programu „Chrześcijańska pedagogika w szkole wyższej”. Wskazano główne problemy e zakresie wprowadzenia komponentu duchowo-moralnego do systemu kształcenia przyszłych wykładowców pedagogiki chrześcijańskiej w warunkach reformy edukacji wyższej.

Summary

Management of the implementation of the spiritual and moral component into the system Master's training for future teachers of Christian pedagogy for the educational program „Christian Pedagogy»

The article discusses the normative-legal basis and content of teaching future masters according to the educational program „Christian Higher Education Pedagogy»; The main problems were addressed by the introduction of a moral-moral component into the master's system of preparing future teachers of Christian pedagogy in the context of reforming higher education.

Olga BILJAKOWSKA

Проблема якості освіти в контексті вимог євроінтеграційних процесів

Ключові слова: вища освіта, забезпечення якості, принципи, стандарти, якість освіти.

Key words: higher education, quality assurance, the principles, guidelines, standards, quality of education.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, zapewnienie jakości, zasady, standardy, jakość kształcenia.

В умовах важливих політичних, соціально-економічних змін в українському суспільстві особлива увага має приділятися системі освіти, яка формує майбутнє країни – інтелектуальні ресурси, фахівців, що володіють необхідними знаннями та вміннями, здатними до інноваційного мислення, саморозвитку та професійного зростання.

Проблема якості освіти набула своєї актуальності в багатьох розвинених країнах ще в останній третині XX століття і стала однією з домінантних у процесі реформування національних освітніх систем. Загальновизнаним є той факт, що саме якісні показники розвитку освіти свідчать про ефективність суспільного поступу держави в умовах світової глобалізації, а майбутнє країни залежить від якості освіти, оскільки саме в її системі формується найважливіше багатство держави – людський капітал. Саме якість освіти при формуванні зони європейського освітнього простору є однією з головних умов привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, довіри, мобільності і мотивації студентів. Приєднання України до Болонського процесу актуалізувало необхідність забезпечення сучасного рівня якості вищої освіти, яка має бути адекватною викликам часу, відповідати актуальним і перспективним потребам особи, суспільства, держави й узгоджуватися з європейськими стандартами якості.

Слід зазначити, що проблемам якості освіти присвячено багато праць як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, в яких досліджено різні аспекти даної

проблеми, зокрема створення та впровадження систем управління якістю вищих навчальних закладів (В. Белов, В. Логачов, В. Луговий, Ж. Таланова); оцінювання якості в контексті психолого-педагогічних підходів (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Н. Нестерова); системний підхід оцінювання якості підготовки фахівців (О. Локшина, О. Марушина, С. Сисоєва); моніторинг якості професійного навчання (Н. Байдацька, М. Мурашко, Н. Сорокіна); аналіз методів оцінки якості (В. Лапшов, О. Ламанов, В. Фокін) тощо. Однак багато питань ще залишаються відкритими та потребують комплексного дослідження.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні факторів, що впливають на якість освіти, а також окреслення шляхів підвищення її якості.

На сучасному етапі суспільно-економічні зміни є настільки швидкі, а умови життя нового покоління мають так мало спільного з формівними умовами попередніх поколінь, що минулого досвіду стає замало для навчання і виховання дітей та молоді. Саме тому, такими важливими є євроінтеграційні освітні процеси, які відкривають інші можливості, дарують новий досвід, спонукають до науково-творчих пошуків, створюють досить сприятливі умови для розвитку системи освіти. Слід зазначити, що євроінтеграція – це добровільне зобов'язання України модернізувати систему своєї вищої освіти з метою її зближення з європейською освітою, без будь-якого тиску зверху, без жорсткої уніфікації. Це запрошення до вдумливого зважування всіх плюсів і мінусів освітньої інтеграції, розрахованої на розширення доступності вищої освіти, її відкритості та здійснення рівних прав громадян в одержанні освітніх послуг, певного статусу, роботи, забезпеченні професійного зростання.

Зазначимо, що згідно положень програмного документа ЮНЕСКО „Рекформа та розвиток вищої освіти» (1995 р.), якість вищої освіти розглядається як багатовимірна концепція, що охоплює всі основні функції та різновиди діяльності вищого навчального закладу, спрямовані на забезпечення можливостей випускника швидко й ефективно включитися в трудову діяльність в інтересах суспільства, роботодавця та задля власної користі¹. У Декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 року, вказується, що якість освіти – це поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси².

Окрім того, під якістю освіти розуміють відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особи, су-

¹ *Рекформа и развитие высшего образования*. Программный документ. – Париж 1995, с. 35–36.

² *Вища освіта України і Болонський процес*: навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль 2004, с. 171.

спільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює задоволення як особистих духовних і матеріальних потреб, так і потреб суспільства. Водночас забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим завданням і включає в себе наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організації навчального процесу, який би найбільш адекватно відповідав сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки і освіти, контроль освітньої діяльності вузів і якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях (рівні вузів, державному рівні, міжнародному (європейському) рівні тощо).

Слід зазначити, що в Європейському Союзі ефективно функціонує мережа національних агентств, які обмінюються власним досвідом щодо забезпечення якості освітніх послуг. Однією з таких мереж є Міжнародна мережа агентств з гарантії якості вищої освіти INQAAHE, яка була заснована в 1991 році на міжнародній конференції в Гонконзі. Головним завданням Мережі є збір і розповсюдження інформації як про поточний стан, так і про новітні теоретичні дослідження у процесі управління якістю вищої освіти³. Водночас Європейська мережа гарантії якості у вищій освіті (ENQA) була утворена у 2000 році. Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу міністри цих країн у Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року доручили ENQA через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB), які утворили групу E4, розробити „узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості». Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. А вже 4 березня 2008 року в Брюсселі було створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR), засновником якого стала група E4.

Європейська система забезпечення якості освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), в основу яких закладено принципи:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цієї системою своїх завдань.

³ В.І. Білокопитов, *Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу*. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf

Зазначимо, що ESG складаються із трьох частин: 1) внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; 2) зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; 3) забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості⁴.

Водночас зауважимо, що підходи до формування структури та змісту забезпечення якості освіти в країнах Європи базуються на європейських стандартах і рекомендаціях щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, призначення яких полягає у тому, щоби: підвищувати рівень освіти в європейському просторі; допомагати вищим навчальним закладам у забезпеченні і покращенні якості освітньої діяльності, утвердженні прав на автономію; домогтися більш прозорого та зрозумілого зовнішнього забезпечення якості.

Важливо, що Закон України „Про вищу освіту» значною мірою корелює з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Серед позитивних новацій нового законодавства про вищу освіту – поява основ системного підходу щодо забезпечення якості вищої освіти. Так, відповідно до Закону, система забезпечення якості вищої освіти в Україні містить:

- систему забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (систему внутрішнього забезпечення якості);
- систему зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;
- систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти⁵.

В той же час, процес створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти перебуває у стані розбудови, а, отже, можна припустити, що навіть за найбільш сприятливих обставин відчутні результати діяльності вказаного органу державного регулювання стануть помітні лише в середньостроковій перспективі. Так, наразі лише розпочинається процес розробки процедур і механізму моніторингу якості вищої освіти. В цьому контексті доцільно відзначити, що при розгляді даного питання, особливо в частині розробки процедур моніторингу якості в системі її внутрішнього забезпечення, варто відійти від усталеної практики, коли процедури моніторингу якості виконувалися вищими навчальними закладами на основі централізовано встановлених критеріїв, що зовсім не враховували різнотипності навчальних закладів.

⁴ Л. Шевченко, *Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти*. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/Vnyua_etp/2011_4/ShevchenkoLS.pdf

⁵ *Про вищу освіту*: закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>

Окрім того, важливими є положення Закону про автономний статус вищих навчальних закладів, що відповідають досвіду діяльності ВНЗ провідних держав світу. Так, у Польщі реальна автономізація ВНЗ була однією з прерогатив стратегії розвитку ВНЗ. Керівництво вищих навчальних закладів задекларувало принципи автономії закладів освіти, право визначати самостійно зміст освітніх послуг і нести відповідальність за якість їх надання. Внесення відповідних змін до законодавства дало змогу Конфедерації ректорів ВНЗ та Вищій раді шкільництва як вищим органам освітнього самоврядування мати право вето на ті нормативні акти, що стосуються організації навчального процесу і становлять зміст автономії ВНЗ. Із цими нормами законодавства Польщі кореспондуються норми Закону України „Про вищу освіту», де зазначено, що права ВНЗ, які визначають його автономію не можуть бути обмежені іншими законами чи нормативно-правовими актами. Держава повинна на практиці визнати, що в університетській системі зосереджений основний інтелектуальний потенціал нації, і здебільшого університети самі знають, як оптимально діяти в конкретних умовах⁶.

Розвиток освіти, зокрема в контексті її якості, визначається змістом державної політики, яка з точки зору створених економічних умов, втілюється в показниках величини державних витрат на освіту. За відносним показником (частка державних витрат у ВВП) Україна перевищує і показники розвинених країна світу, і середній показник усіх країн світу. Однак за абсолютними показниками, які розраховані на душу населення, результати аналізу є протилежними: державні витрати на освіту в Україні у три рази менші порівняно зі світовим показником та, наприклад, у 4,5 рази менше, ніж у Польщі. При цьому Україна має досить високий рівень охоплення населення вищою освітою, що підтверджує відповідний показник⁷.

Слід зауважити, що якщо рушійною силою якості стає ринок, то це зумовлює революцію у сфері якості і вимагає від компаній та організацій перегляду своєї роботи з метою забезпечення її відповідності потребам та бажанням споживачів. На переконання В. Бобир, фактори, які впливають на забезпечення якості, можна згрупувати таким чином: 1) орієнтація на клієнта; 2) внутрішня цілісність/послідовність вимог; 3) зменшення невпевненості; 4) імператив вражень.

Орієнтація на клієнта передусім відображає зростаючу конкуренцію між навчальними закладами. Споживач освітніх послуг стає все більш важ-

⁶ Ю. Рашкевич, *Легенди та міфи Болонського процесу*. <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/legendi-ta-mifi-bolonskogo-procesu-0>

⁷ Ю. Гончаров, А. Касич, *Якість освіти як ключовий чинник економічного розвитку країни*, [в:] Вісник Київського національного університету технологій та дизайну 2016, Спецвипуск : Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України, с. 40.

ливим, оскільки є основою виживання та добробуту закладу. Таким чином змагання між навчальними закладами активізується, а разом з тим зростає потреба в якості освіти.

Внутрішня цілісність/послідовність вимог, які ще називають „єдині вимоги». Різні ланки навчального закладу нерідко мають різні підходи до таких питань, як оцінювання, управління учнями/студентами, місії та завдання. Відсутність цілісності часто сприймається як неприємне і незручне явище. У цьому аспекті об'єднання для забезпечення якості є важливим.

Потреба у зменшенні непевності може бути причиною підвищення уваги до забезпечення якості, особливо в період змін.

Імператив виживання, за Уест-Берхамом має такі складові: а) моральний імператив: навчальний заклад повинен пропонувати споживачам освітніх послуг найкраще; б) імператив оточення: на навчальні заклади впливає зовнішнє оточення, зокрема, суспільні організації, які висувають до навчальних закладів усе більші вимоги; в) імператив виживання: навчальні заклади просто закрийються, якщо споживачів освітніх послуг не буде⁸.

Безумовно, що зазначені фактори впливають на забезпечення якості освітнього процесу загалом і на якість освіти зокрема, але вважаємо недостатньою орієнтацію лише на економічну складову у системі забезпечення якості.

Водночас одним із можливих шляхів забезпечення якості освіти є розроблення та впровадження систем управління якістю на відповідність міжнародним стандартам ISO 9000, основоположні принципи яких наведено в таблиці 1. Проте необхідно відзначити, що створення й впровадження системи управління якістю не може гарантувати термінове підвищення якості навчання. Цей процес має бути послідовним і безперервним⁹.

Таблиця 1. Основні принципи забезпечення якості освіти

Принцип	Забезпечення принципу
Орієнтація на споживача	Вивчення потреб і оцінка ступеня задоволення споживачем якістю освітніх послуг
Системний підхід	Забезпечення якості діяльності організації на усіх ланках і рівнях
Залучення всього персоналу	Усі та кожен зокрема працюють для досягнення загальної мети

⁸ В.Г. Бобир, *Якість освітньої діяльності як головна складова позитивного іміджу навчального закладу*, [в:] Педагогічний альманах 2015, вип. 25, с. 237.

⁹ І.М. Лаппо, *Забезпечення якості вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення*, [в:] Вісник Чернігівського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, вип. 140, с. 43.

Принцип	Забезпечення принципу
Прийняття рішень на основі фактів	Застосування методів математичної статистики
Роль керівництва	Вивчення, визначення та створення умов для розвитку організації
Постійне вдосконалення	Основна стратегія організації спрямована на покращення якості продукту, процесу, системи управління
Процесуальний підхід	Орієнтація процесу на кінцевий результат
Співробітництво	На основі взаємної довіри, співпраці та творчого пошуку

Безумовно, вищі навчальні заклади мають нести відповідальність за якість освітніх послуг і за те, яким чином ця якість забезпечується в інтересах суспільства. Зокрема науковцями наголошено, що однією з умов підвищення якості вищої освіти є посилення відповідальності ВНЗ за результати своєї діяльності шляхом розширення демократичних засад, їх функціонування та поглиблення автономії¹⁰. Першочергово має пройти удосконалення якості навчальних програм з обов'язковим врахуванням інтересів та запитів студентів. Якість навчальних програм для студентів має визначитися розвитком особистості, здатністю адаптації до вимог ринку праці та мобільності в усіх вимірах. Окрім того, всі навчальні ресурси мають бути легкодоступні для студентів і враховувати їхні потреби і відгуки. Компетенцією ВНЗ є ефективне управління навчальним програмами, а також гарантія того, що ресурси, які забезпечують навчальний процес, достатні і відповідають запитам сьогодення. Водночас викладачі мають постійно підвищувати педагогічну майстерність, удосконалювати фахові знання, виявляти готовність та бажання створювати умови для ефективної взаємодії із студентами, що сприятиме досягненню високих навчальних результатів. Важливим у забезпеченні якості є формування місії освітнього закладу, яка стане потужним об'єднуювальним фактором усієї спільноти, допоможе сконцентрувати зусилля всього колективу на досягненні принципово іншого рівня результативності діяльності ВНЗ. Необхідною умовою щодо вищезазначеного є прозорість та використання зовнішньої експертизи, розробка та забезпечення процесів, за допомогою яких вищі навчальні заклади демонструватимуть свою відкритість, готовність та підзвітність.

Відповідно до переконань деяких науковців виділяють три елементи якості вищої освіти: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти. Якість потенціалу вищої освіти виражається в таких характеристиках, як якість освітнього стандарту, якість

¹⁰ Н.В. Хворостяна, *Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти*, [в:] Економіка і регіон 2012, №3 (34), с. 28.

освітніх програм, якість матеріально-технічної та інформаційно-методичної бази, якість науково-педагогічних кадрів, якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо. Якість процесу вищої освіти – це якість технології освіти, використання активних форм навчання, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення студентів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації знань. Якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання й реалізація індивідуальних здібностей і особливостей, задоволення вимог споживачів, працевлаштування, кар'єра й заробітна плата, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок з вигодою для дипломованого спеціаліста¹¹.

Для отримання об'єктивної оцінки якості вищої освіти, на думку провідних фахівців, треба дотримуватися певних принципів, а саме: відповідність до єдиних освітніх стандартів згідно з міжнародним рівнем; дотримання єдиної системи критеріїв оцінювання компетентностей та компетенцій випускників вузів; вимірність всіх показників на кількісному рівні для уникнення суб'єктивності в оцінках; оцінювання показників у динаміці, що дозволяє отримати об'єктивну картину підготовчого рівня; удосконалення та адаптація методів тестування як об'єктивних методів діагностики рівня знань; виконання єдиної інформаційної системи, що забезпечує відкритість та доступність до інформації щодо рівня освіти як для абітурієнтів, так і для роботодавців; наявність єдиної системи якості підготовки для всіх вищих навчальних закладів.

Згідно з даними, наведеними у літературних джерелах, основними чинниками, що забезпечують якість освіти, є професійна підготовка викладачів, навчально-методичне забезпечення навчального процесу, наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань студентів, застосування сучасних освітніх технологій у навчальному процесі, залучення викладачів і студентів до науково-дослідної діяльності, відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам, належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, забезпеченість науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам, використання матеріалів соціологічних та інших досліджень, спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця, стимулювання самостійної роботи студентів, контакти з провідними зарубіжними фахівцями¹².

¹¹ Г.П. Клімова, *Підвищення якості освіти – пріоритетний напрямок реформування вищої школи*. <http://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2014/11/Klimova.pdf>.

¹² В.М. Ніколаєвський, *Соціологічна освіта в Україні: критерії та освітні стратегії досягнення якості*. http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/nick.doc.

Спираючись на дані наукових досліджень, розрізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Система внутрішнього забезпечення якості освіти реалізується через процедури ліцензування й акредитації та здійснюється через самооцінювання діяльності вищого навчального закладу за певними кількісними та якісними критеріями, визначеними стандартами вищої освіти. Система контролю за якістю освіти на рівні вищого навчального закладу охоплює: контроль якості навчального процесу (його організацію, кадрове та дидактичне забезпечення); контроль якості підготовки фахівців (оцінювання знань, результатів працевлаштування та подальшого кар'єрного зростання випускників). Внутрішня оцінка рівня забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі здійснюється також через систему ректорських контрольних робіт і систему державних екзаменаційних комісій. Зовнішня система забезпечення якості (зовнішнє експертне оцінювання діяльності ВНЗ) в Україні є на стадії проведення заходів щодо адаптації національної системи забезпечення якості до стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Таким чином, розпочалося формування системи моніторингу й визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка при оцінюванні діяльності ВНЗ орієнтується на міжнародні показники¹³.

Підвищити якість вищої освіти – це означає знайти технологію одержання якісного кінцевого продукту освітньої діяльності ВНЗ, а також діяльності всіх тих, хто контролює чи буде контролювати цю освітню діяльність в контексті виконання закону про вищу освіту в Україні. Оскільки, ключовим результатом якості освітньої діяльності ВНЗ є конкурентоспроможний випускник, тому важливо ефективно працювати у двох напрямках. Перший – це всебічне сприяння підготовці таких випускників ВНЗ через організацію адекватних стандартів для кожної спеціальності; другий – контроль освітньої діяльності ВНЗ та загальна, на всіх рівнях відповідальність за рівень конкурентоспроможності випускників.

Отже, перед вищою освітою в Україні стоять складні завдання в контексті забезпечення її якості. Завдяки євроінтеграції українська освіта має набути нових конкурентних якісних переваг, досягти нового рівня підготовки фахівців і водночас гармонізувати освітню систему загалом, зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа – зрозумілою нам. Окрім того, усі вимоги Болонської декларації маємо так застосувати у практику освітньої діяльності ВНЗ, щоб не зашкодити вітчизняній системі освіти, збагатити її кращими надбаннями європейського досвіду.

¹³ Р.А. Кубанов, *Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання*, [в:] Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка 2013, №13 (272), с. 29.

Bibliografia

- Білокопитов В.І., *Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу*. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf
- Бобир В.Г., *Якість освітньої діяльності як головна складова позитивного іміджу навчального закладу*, [в:] Педагогічний альманах 2015, вип. 25, с. 237.
- Вища освіта України і Болонський процес*: навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль 2004, с. 171.
- Гончаров Ю., Касич А., *Якість освіти як ключовий чинник економічного розвитку країни*, [в:] Вісник Київського національного університету технологій та дизайну 2016, Спецвипуск : Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України, с. 40.
- Клімова Г.П., *Підвищення якості освіти – пріоритетний напрямок реформування вищої школи*. <http://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2014/11/Klimova.pdf>.
- Кубанов Р.А., *Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання*, [в:] Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка 2013, №13 (272), с. 29.
- Лаппо І.М., *Забезпечення якості вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення*, [в:] Вісник Чернігівського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, вип. 140, с. 43.
- Про вищу освіту*: закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
- Рашкевич Ю., *Легенди та міфи Болонського процесу*. <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/legendi-ta-mifi-bolonskogo-procesu-0>
- Реформа и развитие высшего образования*. Программный документ. – Париж 1995, с. 35–36.
- Ніколаєвський В.М., *Соціологічна освіта в Україні: критерії та освітні стратегії досягнення якості*. <http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten01/nick.doc>.
- Хворостяна Н.В., *Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти*, [в:] Економіка і регіон 2012, №3 (34), с. 28.
- Шевченко Л., *Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти*. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/Vnyua_etp/2011_4/ShevchenkoLS.pdf

Streszczenie

Problem jakości oświaty w kontekście procesów eurointegracji

Artykuł poświęcony jest aktualnym problemom jakości kształcenia w kontekście integracyjnych procesów oświatowych w systemie oświaty na Ukrainie. Przeanalizowano europejskie standardy i dyrektywy dotyczące wewnętrznego i zewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia wyższego. Zaznaczono, że ukraińska ustawa „O wykształceniu wyższym” w znacznym stopniu skorelowana jest z europejskimi standardami i dyrektywami odnoszącymi się do zapewnienia jakości kształcenia wyższego. Pozytywną stroną omawianych regulacji jest klarowanie się podstaw systemowego podejścia do zapewnienia jakości edukacji uniwersyteckiej. Jednym z warunków podnoszenia jakości wykształcenia na poziomie wyższym jest przeniesienie na uczelnie odpowiedzialności za rezultaty swojej działalności na drodze wprowadzania zasad demokratycznych w obrębie ich funkcjonowania oraz zwiększania ich autonomii.

Zadania w zakresie zapewnienia jakości edukacji wyższej są wieloaspektowe i przewidują posiadanie niezbędnych zasobów kadrowych, finansowych, materialnych, informacyjnych, naukowych i dydaktycznych, dzięki czemu organizacja procesu nauczania będzie dostosowana do współczesnych międzynarodowych tendencji rozwoju edukacji.

Summary

The problem of the quality of education in the context of requirements of European integration processes

The article deals with the current problem of the quality of education in the context of the influences of integration educational processes on the system of education of Ukraine. European standards and recommendations for internal and external quality assurance in higher education are considered. It is stated that the Law of Ukraine „On Higher Education” correlates significantly with European standards and recommendations for quality assurance in higher education. A positive innovation of new legislation is the appearance of the basis of a systematic approach to quality assurance in higher education. One of the conditions of increasing quality assurance in higher education is strengthening the responsibility of institutions of higher education for the results of their activity by extending democratic principles and their functioning as well as providing more autonomy. The task of quality assurance in higher education is multifaced and multi-aspect and includes availability of necessary personnel, financial, material, informational, scientific, educational and methodical resources; organization of the educational process which corresponds with the modern tendencies of national and international education development.

CZEŚĆ IV
SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Mirosław ŁAPOT

„Oświata i nauka kobiet na Ukrainie i w Polsce (koniec XIX – początek XXI w.)”, 20–21.10.2017, Lwów. Sprawozdanie z konferencji

Cykl konferencyjny Ukraińsko-Polskie Czytania Historyczno-oświatowe. Rozwój Ukraińskiej i Polskiej Oświaty i Myśli Pedagogicznej (XIX–XXI w.) zapoczątkowali w roku 2009 historycy wychowania Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki we Lwowie oraz Uniwersytetu Wrocławskiego. Przez kolejne siedem lat na przemian w Polsce i na Ukrainie naukowcy prezentowali efekty swych badań, poświęconych wybranym aspektom teorii i praktyki pedagogicznej, omawiając je podczas wspólnych dyskusji i publikując. Oba uniwersytety nadal odgrywają wiodącą rolę w organizacji konferencji, w tegorocznej edycji swoją obecność jako współorganizatorzy zaznaczyły także Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie i Uczelnia Jana Wyżykowskiego w Polkowicach.

Uczestników ósmej już edycji cyklu konferencyjnego gościł tym razem Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie. W dniach 20–21 października 2017 r. 61 naukowców z Ukrainy i Polski spotkało się w celu omówienia tematyki „Oświaty i nauki kobiet na Ukrainie i w Polsce (koniec XIX – początek XXI w.)” – tak brzmiał tytuł konferencji.

Obrady otworzył prorektor ds. naukowych i dydaktycznych Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie prof. Jarosław Harasym. Zwrócił on uwagę na aktualność tematyki konferencyjnej, podkreślił rolę kobiety w rozwoju oświaty i jej znaczenie w zmianie świadomości obywatelskiej co do miejsca kobiety w życiu społeczeństwa. Obradom plenarnym przewodniczyli dyrektor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Lwowskiego dr Дмитро Герциук oraz dr Anna Haratyk z Uniwersytetu Wrocławskiego.

Tematyka wystąpień zogniskowała się wokół współczesnych oraz historycznych aspektów kształcenia i wychowania kobiet w obu krajach. Pierwszą gru-

pę referatów zainaugurowała prof. Nadia Hapon (Uniwersytet Iwana Franki we Lwowie), która w swym wystąpieniu nakreśliła współczesne perspektywy kształcenia kobiet na Ukrainie. Następnie Daniel Kukła (prodziekan ds. nauki Wydziału Pedagogicznego AJD w Częstochowie) przybliżył słuchaczom problemy oświaty wyższej kobiet i ich rozwoju zawodowego w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy. Inny przedstawiciel tej samej uczelni, dr hab. Paweł Zieliński, przeanalizował obecność edukacji podmiotowej w poglądach wybranych polskich pedagożek, odwołując się do prac m.in. Ireny Wojnar i Astrid Męczkowskiej-Christiansen. Natomiast dr hab. Izabela Krasiejko, także z AJD w Częstochowie, skupiła uwagę słuchaczy na nowym zawodzie w pracy socjalnej w Polsce, a mianowicie na asystencie rodziny. Warto dodać, iż prelegentka jest autorką metodyki asystentury rodziny i propagatorką tej nowej gałęzi służb społecznych w Polsce. Uwagę słuchaczy wzbudziła także prezentacja przygotowana przez mgr Joannę Lewicką-Burek (Szkoła Podstawowa nr 82 we Wrocławiu) zatytułowana „Wizja kobiety sukcesu w oświacie współczesnej”. Z kolei mgr Michajło Jaworski, zastępcą przewodniczącego Ogólnoukraińskiego Towarzystwa Społecznego „Bojkiwyszczyna 21-ho stolittja” zaprezentował udział kobiet w projektach kulturalno-oświatowych kierowanym przez siebie towarzystwa.

Kolejne referaty dotyczyły historycznych aspektów kształcenia kobiet na ziemiach polskich i ukraińskich. Jeśli chodzi o doświadczenia Ukrainek, prof. Oksana Malanczuk-Rybak (Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie) skontrastowała pragnienia oświatowe dziewcząt i młodych kobiet w Galicji Wschodniej przełomu XIX i XX w. z możliwościami ich realizacji, a prof. Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Oddział w Kaliszu) zajął się nieznanym bliżej zagadnieniem myśli pedagogicznej przedstawicielek zgromadzeń zakonnych przełomu wieków XIX i XX. Z tą tematyką korespondował referat przygotowany przez prof. Barbarę Jędrzychowską (Uniwersytet Wrocławski), która przybliżyła postać Marii Stelli Trzecieskiej – nauczycielki, wychowawczyni i działaczki społecznej w habicie. Oświatę żeńską i narosłe wokół niej stereotypy w środowisku galicyjskich Ukraińców scharakteryzowała dr Natalija Mysak (Uniwersytet Iwana Franki we Lwowie). Z kolei prof. Iwan Rowenczak przedstawił referat zatytułowany „Spuścizna oświatowo-naukowa Oleny Stepaniw (1892–1963), a prof. Hrihorij Wasjanowicz (Lwowski Uniwersytet Historii Bezpieczeństwa) w interesującym, emocjonalnym wystąpieniu przypomniał postać pierwszej Ukrainki z dyplomem doktora nauk pedagogicznych Tetjany Fedoriwnej Buhajko. Mgr Roksolana Żarkowa (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie) ukazała zaś sylwetkę pedagogiczną Uljany Krawczenko, rozdartą pomiędzy polskością a ukraińskością w ostatnim, przemyskim okresie jej życia.

Szerszy wymiar wielokulturowości galicyjskiej ukazali w swych wystąpieniach dwaj kolejni prelegenci. Prof. Eligiusz Małolepszy (AJD w Częstochowie) przybliżył aktywność sportową kobiet na Wołyniu w latach międzywojennych, odwołując się do przykładów klubów polskich, ukraińskich, żydowskich i cze-

skich. Natomiast dr Mirosław Łapot (AJD w Częstochowie) zwrócił uwagę na trzecie wyznaczenie wyraźnie widoczne w mozaice kulturowej Galicji przełomu wieków, a mianowicie Żydów, prezentując zagadnienia wychowania i kształcenia dziewcząt żydowskich we Lwowie.

Komplementarne okazały się wystąpienia prof. Zinaidy Nahaczewskiej (Podkarpacki Uniwersytet Państwowy im. Wasyła Stefanyka w Iwano-Frankowsku) oraz prof. Katarzyny Dormus (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie). Badaczka ukraińska ukazała rozwój oświaty żeńskiej szczebla średniego w kontekście postępu społeczno-kulturowego całej Galicji, natomiast polska historyczka wychowania zajęła się biografiami organizatorek i nauczycielek szkół średnich żeńskich w Galicji na przełomie XIX i XX w. na przykładzie Krakowa. Do krakowskiej spuścizny oświatowej kobiet nawiązywał referat dr Justyny Wojniak (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), w którym prelegentka przypomniała postać Wandy Bobkowskiej i jej okres pracy w Pedagogium Państwowym w Krakowie.

Do doświadczeń niegalicyjskich odwoływały się cztery kolejne referaty. Mgr Bożena Czerwińska-Górz (Szkoła Podstawowa nr 82 we Wrocławiu) zajęła się oświatą i wychowaniem dziewcząt szlacheckich w Polsce w XVII w. Z kolei dr Małgorzata Stawiak-Ososińska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) skupiła uwagę słuchaczy na początkach kształcenia akuserek w Prusach Południowych, które przypadają na lata 1797–1807. Dr Jolanta Szablicka-Żak (Uniwersytet Wrocławski), akcentując mały udział kobiet wśród parlamentarzystów Drugiej Rzeczypospolitej, ukazała aktywność parlamentarną kobiet w tym właśnie okresie jako przejaw emancypacji kobiety. Prof. Ewa Kula (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) przybliżyła działalność Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850.

Z uwagi na szczupłość czasu nie wszyscy uczestnicy konferencji mieli możliwość zaprezentowania referatów, część z nich dostarczyła krótkie komunikaty z badań. Z pełną wersją przygotowanych tekstów będzie można zapoznać się po opublikowaniu materiałów konferencyjnych w ósmym już tomie „Ukraińsko-Polskich Czytań Historycznooświatowych”.

Organizatorzy zadbali o atrakcyjną oprawę konferencji. W jej pierwszym dniu uczestnicy mieli możliwość zwiedzenia Muzeum Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie zgromadzono unikatowe eksponaty pokazujące dzieje lwowskiej uczelni oraz jej znaczenie dla kultury polskiej i ukraińskiej. Dzień intensywnych obrad zakończyła uroczysta kolacja. W drugim dniu konferencji zaplanowano zwiedzanie Lwowa z przewodnikiem – wyjątkowo jak na tę porę roku łaskawa aura sprzyjała poznawaniu pełnej uroku stolicy dawnej Galicji. Goście z Polski mieli okazję zapoznać się z wielokulturowym dziedzictwem Lwowa, zwiedzając świątynie rzymsko- i greckokatolickie, ormiańską oraz dawną dzielnicę żydowską. Z pozytywnymi wrażeniami naukowymi współgrały zatem wrażenia turystyczne.

Wartą odnotowania inicjatywą organizatorów jest dołączenie do programu konferencji wykazu opublikowanych dotychczas prac, będących pokłosiem konferencyjnego cyklu, wraz ze spisem treści każdego z nich. Pozwala on zapoznać się z dorobkiem naukowym owego cyklu spotkań naukowych i docenić wysiłek organizatorów – kolejne tomy redagowali: dr Anna Haratyk, dr Dymitro Herciuk, dr Iryna Myszczyzyn oraz dr Nadia Zajaczkowska. Wypada wyrazić nadzieję, że w kolejnym roku, tym razem w Polsce, organizatorzy stworzą kolejną możliwość wymiany doświadczeń polskim i ukraińskim badaczom oświaty, wychowania i myśli pedagogicznej.

NOTA O AUTORACH

Alejnikowa Olena	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Bakota Daniel	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Bereźna Halina	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Bewz Halina	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Biljakowska Olga	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
Bsoul – Kopowska Magdalena	dr hab. prof. PCz, Politechnika Częstochowska
Burlajenko Tetiana	doc. dr, Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Dej Maryna	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Drozdek-Małolepsza Teresa	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Fedyna-Darmohwał Wołodymira	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
Gorloff Elżbieta	dr, Uniwersytet Gdański
Kalagurka Krystyna	dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
Karamanow Oleksij	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
Kiriczenko Mykoła	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Krasiejko Izabela	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Kukla Daniel	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Łapot Mirosław Małolepszy Eligiusz	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Marczenko Halina	doc, dr, Akademia Psychologii i Pedagogiki w Rostowie nad Donem, Rosja
Mętrak Dorota Olijnik Wiktor	mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Otycz Olena	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Podwysocka Julia Prokip Andrij	mgr, Uniwersytet Szczeciński doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
Rędziński Kazimierz	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Riabowa Zoja	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Sajuk Walentina	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Sidanicz Irina	prof. dr hab., Uniwersytet Zarządzania Oświatą przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie
Torowska Joanna Winiarz Adam	dr, Uniwersytet Jagielloński dr hab. prof. AŚ, Akademia Świętokrzyska w Kielcach
Wojtowska Ała	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki

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 pierwodruku.

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.