

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dagiela (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.), Paulina Siegień (jęz. ros.); Paweł Atroszko (red. statystyczny);
Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktorzy tomu/ Editors: Ewa Szatan, Wojciech Siegień

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ODCZYTANIA

- Aleksander Połonnikow**, *Symboliczne praktyki edukacji. Doświadczenie A.S. Makarenki w postsocjalistycznym dyskursie pedagogicznym* 9
- Maksymilian Chutorański**, *Kolektyw edukacyjny 2.0. Między inspiracjami lekturą prac Makarenki a Latourem* 22
- Maria Szczepka-Pustkowska, Longina Strumska-Cylwik, Malgorzata Lewartowska-Zychowicz**, *Makarenkowskie odczyty o wychowaniu dla rodziców w optyce Foucaultowskiej kategorii urzędowania* 31
- Karolina Starego**, *Od pedagogiki kolektywu do pedagogiki kolektywizującej. Idee wychowawcze Antona Makarenki w świetle filozofii i pedagogiki wspólnotowości* 40

INSPIRACJE

- Maria Groenwald**, *Inspirujący Anton Makarenko. Z analizy hieroglifów na „Dzielach”* 53
- Jolanta Sokółowska**, *System pedagogiczny Makarenki w kontekście założeń współczesnej pedagogiki ulicy* 62
- Sylwia Różycka-Jaroń**, *Sytuacja prawna dzieci w Polsce po 1945 r. Wybrane aspekty z A.S. Makarenką w tle* 69
- Malgorzata Turczyk**, *SZOK – jako kategoria w dyskusji o przemocy wobec dzieci* 76
- Andrzej Kołakowski**, *System wychowawczy Antoniego Makarenki jako podstawa do reorganizacji opieki nad dzieckiem osieroconym w świetle peerelowskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego* 85
- Ольга В. Михайлова**, *Значение педагогического наследия А.С. Макаренко в развитии лидерства и инновационности у учащихся средней школы* 93

KONTEKSTY

- Marek Sokółowski**, *Polskie kino lat 1949–1955 wobec realizmu socjalistycznego. Ideologiczna mobilizacja jako kontekst dla myśli pedagogicznej* 105
- Jakub Sadowski**, *Filmowy Poemat pedagogiczny: między Makarenką a wymogami kultury totalitarnej* 114

PRAKTYKI

Володымыр В. Хмелько, Наталия М. Хмелько, <i>Актуальность применения педагогических идей Антона Макаренко в современных условиях</i>	125
List otwarty	133
Autorzy	136
Lista recenzentów w roku 2017	137
Informacje dla Autorów	139

Contents

READINGS

- Aleksandr Polonnikov**, *Symbolic practices of education. A.S. Makarenko's experience in the post-socialist pedagogical discourse* 9
- Maksymilian Chutorański**, *Educational Collective 2.0. Between the inspirations of reading Makarenko and Latour* 22
- Maria Szczepska-Pustkowska, Longina Strumska-Cylwik, Malgorzata Lewartowska-Zychowicz**, *Makarenko's readings on upbringing for parents in the perspective of Foucault's governmentality category* 31
- Karolina Starego**, *From the pedagogy of the collective to collectivizing pedagogy. Educational ideas of Anton Makarenko from the perspective of philosophy and pedagogy of commonality* 40

INSPIRATIONS

- Maria Groenwald**, *Inspiring Anton Makarenko. From an analysis of hieroglyphs on "Works"* 53
- Jolanta Sokolowska**, *Makarenko's pedagogical system in the context of premises of the contemporary street pedagogy* 62
- Sylvia Różycka-Jaroń**, *The legal situation of children in Poland after 1945. Selected aspects from A.S. Makarenko in the background* 69
- Malgorzata Turczyk**, *SHOCK as a category in the discussion on violence against children* 76
- Andrzej Kolakowski**, *Makarenko's collective upbringing as the basis for reorganization of orphan care in the light of pedagogical periodicals in the Polish People's Republic (PRL)* 85
- Olga B. Mikhailova**, *The value of pedagogical legacy by A.S. Makarenko in the leadership development and innovativeness among high school students* 93

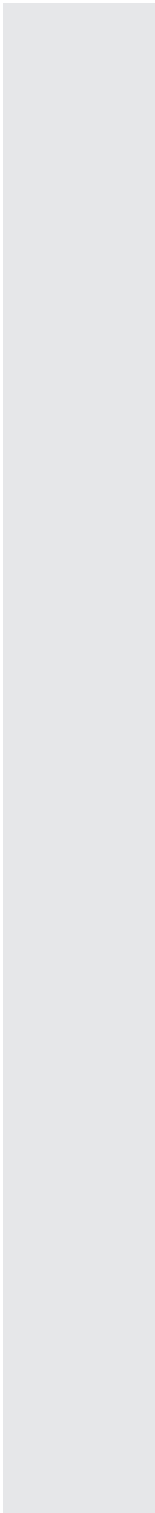
CONTEXTS

- Marek Sokolowski**, *Polish cinematography of 1949–1955 against socialist realism. Ideological mobilization as a context for pedagogical thought* 105
- Jakub Sadowski**, *Cinematic Pedagogical Poem: between Makarenko and the requirements of totalitarian culture* 114

PRACTICES

Volodymyr V. Hmelko, Natalia M. Hmelko, <i>Topicality of Anton Makarenko's pedagogical concepts applied in contemporary conditions</i>	125
Open letter	133
Authors	136
List of Reviewers in 2017	137
Information for Authors	141

ODCZYTANIA



Aleksander Polonnikow

Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku
alexpolonnikov@gmail.com

Symboliczne praktyki edukacji. Doświadczenie A.S. Makarenki w postsocjalistycznym dyskursie pedagogicznym

Summary

Symbolic practices of education. A.S. Makarenko's experience in the post-socialist pedagogical discourse

The problem discussed in the article is related to the attitude to the pedagogical tradition born in conditions of the formation and development of the totalitarian society. Its reconstruction and analysis is organized by denoting this experience in the form of text. In this context the relation to tradition gains an intertextual character, constructed by it being referred to the context of modernity. The key function of such contextualisation is the so-called re-symbolization. Three strategies of resymbolization are described, namely "iconoclastic", "iconomaniac", and "social-constructionistic". They all, to some extent, are present in the pedagogical discourse of the post-socialist communities. The former two strategies are oriented at the "truth" of the tradition, whereas the third strategy considers it as an interpretive and practical category. Analyzed is the structural-functional organization of the three strategies of resymbolization.

Keywords: Makarenko's experience, pedagogical discourse, strategies of resymbolization, tactics of resymbolization, design of communication environment, *null value*

Słowa kluczowe: doświadczenie Makarenki, pedagogiczny dyskurs, strategie resymbolizacji, metody resymbolizacji, kreowanie środowiska komunikacji, *puste znaczące*

Resymbolizacja ustalonego doświadczenia społecznego towarzyszy, a czasem nawet wyprzedza każde znaczące zmiany społeczne. Sytuacja ostatnich dziesięcioleci dla wielu krajów byłego obozu socjalistycznego jest związana z – niekiedy dramatycznymi – próbami przewartościowania systemów istniejących znaczeń, a także mechanizmów ich podtrzymania i odtwarzania. Krytycznej refleksji podlegają przede wszystkim «ikony» socjalistycznego stylu – reprezentacje ideologiczne¹, które muszą teraz na nowo zdać egzamin z atrakcyjności i ponadczasowej adekwatności. Tocząca się we wspólnotach postsocjalistycznych dyskusja o dziedzictwie kulturowym podzieliła jej uczestników na «ikonofo-

¹ Pod pojęciem *ideologii* rozumiem „zestaw zaleceń do zajęcia pozycji w świecie współczesnej praktyki społecznej oraz działania zgodnie z nią (albo zmieniać świat, albo utrwać w jego dzisiejszym stanie)” (Yайт 2002: 42).

bów» (*iconophobia*) i «ikonofilów» (*iconophilia*) (za: Mitchell 2005: 93). Pierwsi z nich dążą do dyskursywnego wypierania kodów minionej kultury, podczas gdy drudzy pracują nad ich „ekshumacją” i „reanimacją”. W wierności literze i duchu tradycji socjalistycznej ikonofile widzą warunek zachowania dziedzictwa kulturowego. W tej walce semiotycznej bierze udział również edukacja.

Problem resymbolizacji polega głównie na tym, że doświadczenie, na które zwrócona została uwaga oponentów, nie istnieje obecnie w takim kształcie, w jakim zostało stworzone przez jego inicjatorów. Wszystko, czym dysponują strony konfliktu – to teksty, interpretujące tradycję w taki lub inny sposób, praktyki ich dekodowania oraz kreacje i krytyka, związane z samostanowieniem narratora². Wypowiedzi na temat tradycji mówią więcej o ideologii użytkownika tekstu, niż o «prawdzie» doświadczenia. Z tego punktu widzenia myśl o tradycji jest raczej autoreferentna, czyli odsyła nie tyle do zawartości wyrażenia, ile do jego początkowych warunków: zatwierdzonej rzeczywistości, jawnych i ukrytych kontekstów, wzorców zachowania i świadomości. W takim stopniu, w jakim praktyka interpretowania tradycji zyskuje uznanie społeczne, ikonofoby lub ikonofile otrzymują szansę uczestniczenia w procesach kulturowych, a co za tym idzie – możliwości wpływu społecznego. Oczywiście, nie jest on absolutny i zależy od wielu towarzyszących mu okoliczności, na przykład: polityki państwowej, dynamiki sytuacji, stanu myśli humanistycznej, wrażliwości publicznej. Jednak to uwarunkowanie resymbolizacji nie wyklucza, ale nawet wzmacnia symboliczną walkę konstrukcji dyskursywnych, będących przedmiotem analizy w niniejszym tekście.

W artykule stawiam sobie za cel, po pierwsze: wzięcie udziału w procesach postsojalistycznej resymbolizacji fundamentów edukacyjnych, a po drugie: odczytanie tradycji pedagogicznej w kontekście „symbolicznego logosu edukacji” (zob. Schulz 2009: 214). Oznacza to, że rozważania nie będą dotyczyły kontekstów pozatekstowych, lecz interpretacji tekstu pedagogicznego, prowadzącej do odczytania praktyki doświadczania tradycji oraz konsekwencji, które wynikają z intertekstualnego oddziaływania w lokalnym akcie resymbolizacji. Moim zamiarem nie jest udzielenie odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania, a raczej to, by (parafrazując G. Deleuze’a) konstituować problemy związane z sensem i tworzyć pojęcia zmuszające do zmierzania w kierunku rozumienia i rozwiązania problemów.

1. Doświadczenia pedagogiczne A.S. Makarenki w perspektywie «ikonofobii» i «ikonofilii»

Na wstępie dokonam niewielkiego metodycznego uściślenia. Dotyczy ono gry słów, w którą włączane będą różne fragmenty analizowanego dyskursu pedagogicznego. Będzie ona polegała na tym, żeby pobudzić wypowiedź do działania nie według reguł se-

² Idea narracyjnej więzi opiera się na założeniu, „że proces rozumienia ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny (...) Innymi słowy, rzeczywistość nie jest odzwierciedlana, lecz konstruowana i wielokrotnie rekonstruowana w umyśle jednostki” (Klus-Stańska 2002: 191).

mantycznych, lecz pragmatycznych. Będzie mnie więc interesowało to, w jaki sposób eksponuje się doświadczenie A.S. Makarenki, jak wpisuje się ono w kontekst teoretyczny lub praktyczny, oraz w jaki sposób «warunkowy Makarenko» jest oddziałuje na kierunek zmian społecznych i oświatowych. Regulatorem «pragmatycznego zwrotu» będzie znana wypowiedź R. Rorty'ego o tym, że postęp wiedzy humanistycznej trzeba rozpatrywać nie z punktu widzenia rozumienia tego, jakie są rzeczy naprawdę, ale jako «historię pożytecznych metafor» (Рорти 1996: 30). Oznacza to, że w centrum zainteresowania prowadzonych analiz znajdują się przede wszystkim te konteksty narracyjne, z których korzystają ikonofile i ikonofoby, resymbolizując obraz praktyki A.S. Makarenki. Wśród narracyjnych chwytów ikonofilów, realizowanych na tle ogólnej strategii sakralizacji, wyodrębniają się trzy powiązane ze sobą taktyki: *tautologia*, *dekontekstualizacja*, *asymilacja*.

Tautologia

Interpretator omalże dosłownie odtwarza wypowiedzi samego A.S. Makarenki, potwierdzając na przykład, że:

(...) rozpatrywał kolektyw jako organiczną część społeczeństwa, uznając go za główny instrument wychowania (...). Formująca funkcja kolektywu wyraża się tym, że jego członkowie występują jako aktywne podmioty społecznie znaczącej działalności kolektywnej i wzajemnych relacji (...). Współczesna nauka pedagogiczna wciąż rozwija teorię wychowania kolektywnego (Комарова 2014: 129).

W wypowiedzi tej fenomeny «kolektyw» i «kolektywny» nie podlegają analizie, lecz są prezentowane jako ponadczasowe i oczywiste wartości. Hiperocena Makarenki jako «wielkiego pedagoga» ma na celu na zapewnienie odpowiedniej symbolicznej identyfikacji z tym obrazem. Tautologia w analizowanym cytacie nie tylko pokazuje bezkrytyczną niezmienną ważnych dla interpretatora znaczeń, ale i usuwa samą konieczność krytyki, ponieważ funkcja została już podjęta przez «współczesną naukę pedagogiczną». W efekcie chwyt tautologiczny staje się narzędziem przymusu symbolicznego i panowania nad adresatem tekstu. Paradoksalnie, nie mniejsze znaczenie dla praktyki ikonofilów ma unikanie konkretyzacji znaczenia. Formalizm tautologicznej tezy wytwarza alienację u czytającego, co z kolei, zapewnia «wieczne» istnienie warunkowego «Makarenki» jako «martwego» symbolu (światła dawno zgasłej gwiazdy).

Dekontekstualizacja

Pedagogika A.S. Makarenki, wyrastająca z lokalnego kontekstu kulturalno-historycznego, uniwersalizuje się, pojawia się jako absolutne dobro. Przypisuje się jej wysoki potencjał etyczny (status programu rozwoju osobowości), który zarazem jest estetyzowany, przybierając znamiona doskonałej formy artystycznej:

„Chciałoby się w związku z tym zwrócić szczególną uwagę na to, że A.S. Makarenko, formułując cel wychowania, ogarnia całe bogactwo stosunków człowieka ze światem, ich wewnętrzne piękno, indywidualistyczne i odrębne połączenie istotnych cech oraz właści-

wości, które ukazują się w zachowaniu, czynach i działaniach. Jest to punkt wyjścia programu istoty ludzkiej, w nim nie tylko mądrość pedagogiczna, ale i bezsprzeczne piękno zasad pedagogicznych” (Ахияров 2003: 51).

Dekontekstualizacja może przybierać również romantyczny kształt, dzięki czemu doświadczenie Makarenki jawi się jako ponadczasowe dobro, przedmiot prostej ciągłości i dosłownego odtworzenia. W poetyckich narracjach ikonofilów Makarenkowska tradycja jest ukazana jako znaczący wkład do światowej pedagogiki:

(...) oparta jest na humanistycznych założeniach, przemawiających do ludzi na całym świecie, wyzwających w nich wiarę w człowieka i możliwości wychowania; rozwija i wzbogaca nową technikę pedagogiczną, umożliwiającą skuteczne oddziaływanie na jednostkę, grupę i większą zbiorowość (Lewin, 1986, s. 138).

Tu powstaje jeszcze jeden paradoks. Zdekontekstualizowany fenomen nie przekształca się w abstrakcję wyższego rzędu, lecz w trakcie wielokrotnego powtórzenia naturalizuje się, znajdując quasi-fizyczne, autonomiczne formy istnienia. Z tego punktu widzenia dekontekstualizacja staje się podstawą reifikacji fenomenów edukacyjnych” (Береп 1995: 147) i zarazem mechanizmem ich konserwacji w dyskursie.

Asymilacja

Doświadczenie Makarenki narrator łączy się ze znanymi sobie humanistycznymi fenomenami. Rozpoznaje to doświadczenie w odniesieniu do istniejących matryc myślowych, absorbując przy tym ich właściwości. Nieznane określa za pomocą znanego:

(...) widzimy (...) podobieństwo z grupą-T: *community self-survey*, którą określa się jako „samobadający się ogół”. W tych samych celach Makarenko stworzył też inny bardzo skuteczny model – równoległego oddziaływania na osobę (Меттини 2010).

W asocjowaniu znikają właściwości pedagogicznych i terapeutycznych praktyk, a społeczna rzeczywistość przybiera kształt homogenicznego środowiska. Bezpośrednim efektem działania tak zorganizowanych wypowiedzi staje się nieczułość odbiorcy tekstu wobec odmienności.

Najważniejszą właściwością stylu tekstu ikonofilów jest realizm narracyjny (Анкер-смит 2002: 118). Ta technika ustala relację podporządkowania między znaczącym i znaczoną, w której znaczące jest drugoplanowe wobec znaczonego. Znaczące narracyjnego realisty ma odzwierciedlać swój przedmiot, a im ściślejszy jest ich związek, tym prawdziwszy jest wynik syntezy interakcji elementów znaku – pojęcie. Dla tego stylu pisania naturalne jest pytanie o to, jakie naprawdę było doświadczenie Makarenki. Fetyszyzacja pozatekstowej rzeczywistości – alfa i omega realistycznej narracji, oraz umowność znaku: nawet jeśli realista formalnie przyjmuje tę tezę, w praktyce nie ma ona żadnej wartości dla jego działań.

Strategią ikonofobów jest desakralizacja «ikony», co w praktyce wyraża się krytyką, czyli demaskowaniem konstrukcji ikonofiliów jako fałszywych, a samego konstruowania jako zaangażowanego albo po prostu bezpodstawnego działania. Atakowanie symbolu w desakralizacyjnym kontekście występuje na kilku płaszczyznach: dotyczy zarówno spójnego symbolicznego systemu, jak i oddzielnych atrybutów. W poniższej analizie ujawniam kilka taktyk narracyjnych: *renominację, przewartościowanie, archiwizację*.

Renominacja ma z reguły holistyczną orientację i zmierza do obniżenia statusu symbolu, jego zdegradowaniem do rangi znaku:

(...) mówić o jakimś szczególnym systemie Makarenki, jako wcieleniu oryginalnej koncepcji pedagogicznej się nie godzi (...). (...) jeśli autor w najbardziej znaczącym, jak przyjęto uważać, dziele praktycznie nic nie mówi o procesie wychowawczym, czy właściwe jest nazywać go wybitnym pedagogiem XX wieku? (Возчиков 2008: 90).

(...) Makarenko – nie jest pedagogiem, więcej – nie jest wybitnym pedagogiem, jest technologiem, energicznym organizatorem, co samo w sobie nie jest złe, w każdym razie – być technologiem-praktykiem – jest zadaniem nie mniej potrzebnym niż praca pedagoga-nowatora (tamże: 93).

(...) wybitny pedagog Anton Makarenko — jeden z mitów heroicznej (bez ironii!) epoki radzieckiej (tamże: 100).

W indywidualnych przypadkach renominaacja jest realizowana nie przez obniżenie semiotycznego statusu symbolu, ale jako umacnianie antysymbolu. W tej perspektywie Makarenko pojawia się jako „idol państwowo-totalitarnej i autokratycznie-komunistycznej pedagogiki” (Bybluk 2003: 119).

Renominacja, zorientowana na obniżenie statusu symbolu, unieważnia starą prawdę i utwierdza nową. Będąc wyrazem całościowego podejścia do przewartościowania obiektu, okazuje się ona czynnikiem reorganizującym wszystkie relacje strukturalne w symbolicznym obszarze starego symbolu. Wpływ takiego rodzaju narracji na odbiorcę jest tym większy, im silniejsza jest jego identyfikacja z symboliczną przeszłością. Renominujący tekst z tego punktu widzenia pragnie oddziaływać tak, jak działa semiotyczna maszyna alternacji (Береп 1995: 257), modyfikująca świadomość czytelnika.

Przewartościowanie może dotyczyć oddzielnych składników symbolicznego doświadczenia. Tu realizuje się ono jak rozkada dwóch argumentów, ponieważ znak (+) zmienia się na znak (–). W.A. Suchomliński, nazywając siebie uczniem A.S. Makarenki i wysoko oceniając jego działalność, pisze:

Wychowanie będzie deficytowe, jeżeli to zespoły staną się celem wychowania. Cel wychowania – człowiek, wszechstronnie rozwinięta osoba, zespół – środek wychowania (Сухомлинский 1989: 74).

Moc działania zespołu jest bezsprzeczna. Ale przeciwstawić «równoległe działanie» bezpośredniemu działaniu pedagoga na wychowanka – to w istocie przeczyć pedagogice (tamże: 75).

Nie ma wątpliwości, że jedną z najważniejszych cech, które wychowujemy u człowieka jest zdyscyplinowanie. Ale uważać, że dyscyplina to tylko rezultat wychowania – oznacza zamknąć oczy na to, co robi się w szkole. Dyscyplina – to przede wszystkim środek wychowania, i tylko potem – rezultat wychowania (tamże: 77).

Przewartościowując działalność A.S. Makarenki oraz wypominając mu brak zainteresowania osobą wychowanka i jednością duchową nauczyciela i ucznia, W.A. Suchomliński jednocześnie potwierdza prawo pedagoga do interwencji w świat wewnętrzny dziecka, która to interwencja z kolei jest niemożliwa bez idealizacji obrazu pedagogicznego i identyfikacji (w rozumieniu Freuda) wychowanka z tym obrazem.

Archiwizacja jako chwyt narracyjny jest zgodna z pojmowaniem tradycji jako historycznie przewyżnionej praktyki. W przypadku Makarenki wyraża się to w zamknięciu jego twórczości w ramach radzieckiego (socjalistycznego) projektu, stworzonego, by niszczyć humanistyczne pedagogiczne nadzieje. Autor uważa, że w pewnym okresie rosyjskiej historii nastąpiło odejście

(...) od idei swobodnego wychowania i psychologicznych podstaw edukacji na rzecz powrotu do pedagogiki, u której źródeł znajdowały się prace Uszyńskiego, Makarenki i Stalina. Ideałem stała się odtąd klasa w pełni kontrolowana przez nauczyciela, który miał w niej odgrywać główną rolę (Kadykało 2012: 90).

Zgadza się z nim również inny uczony:

Teleologia wychowawcza zakorzenia się w ideologii komunistycznej. Przykłady można by mnożyć, począwszy od tekstu Makarenki *Cele wychowania*, w którym autor wskazuje, na co w warunkach rzeczywistości komunistycznej powinno być ukierunkowana praca wychowawcza (Kołakowski 2012: 130).

I jeśli archiwizacja w przedstawionych powyżej cytatach spełnia się w rozumieniu negatywnym i sprawia, że zwrócenie się do tradycji pedagogicznej jako zasobu rozwoju staje się problematyczne, to i pozytywna archiwizacja, o której świadczy poniższa wypowiedź, w swoich skutkach – co dziwić nie powinno – będzie rozumiana analogicznie:

(...) pedagogiczne nowatorskie doświadczenie Makarenki było urzeczywistnione właśnie w ZSRR, właśnie w warunkach układu radzieckiego, kiedy idea zespołu, kolektywizmu, odpowiedzialności, obywatelskiej postawy były pożądane w mniemaniu opinii publicznej większości populacji kraju. W warunkach systemu kapitalistycznego, nawet na poziomie eksperymentu, na poziomie systemu podobna pedagogiczna działalność jest niemożliwa. Sam Makarenko nigdy nie rezygnował ze społecznego osadzenia swojego doświadczenia w radzieckim systemie (Быков 2013: 21–22).

W bardziej radykalnej wersji archiwizacji doświadczenie A.S. Makarenki niebezpiecznie zbliża się do struktur «tajnej policji», gdzie on nie tylko służył³, lecz również korzystał z pokrewieństwa z W.A. Balickim, kierownikiem GPU-NKWD Ukrainy, organizatorem masowego terroru. Autor tej wersji archiwizacji, niemiecki filozof edukacji G. Hilling, w taki sposób określa kontekst swojego badania:

Jak to możliwe, że Makarenko – który nie był ani współpracownikiem GPU, ani nawet członkiem partii komunistycznej – została jesienią 1927 r. powierzona komuna im. F.E. Dzierżyńskiego? Kto rekomendował Makarenkę do tej pracy, kto powierzył mu stanowisko kierownika? Dlaczego nie zginął w Charkowie, wtedy stolicy Ukrainy, i później w nowej stolicy – Kijowie, dokąd był przewieziony w 1935 roku na trzeciorzędne stanowisko w aparacie GPU-NKWD, do czasu aż w lutym 1937 r. nie udało mu się przeprowadzić się do Moskwy i w ten sposób uratować się od terroru na Ukrainie? (Хиллинг 2005: 65).

Ta wersja archiwizacji jest ciekawa pod wieloma względami. Po pierwsze, z powodu intrygi, skupiającej uwagę czytelników na biograficznych szczegółach życia A.S. Makarenki. Biografia w tym przypadku jest narracją, w której cieniu ukrywa się rzeczywista tradycja pedagogiczna. A po drugie, ze względu na ukierunkowanie archiwizacji na przeszłość. Przeszłość stanowi zamkniętą semantyczną enklawę, która jak stłumiona trauma freudowskiego doświadczenia, determinuje teraźniejszość. Uczony oczarowuje czytelnika przeszłością i jej konspiracyjnymi konotacjami. Doświadczenie Makarenki zostaje wyłączone z teraźniejszości, tworząc spójną całość wyłącznie z epoką totalitarną.

W analizie narracyjnych taktyk ikonofilów i ikonofobów ważny jest nie tyle wspomniany przedmiot opisu, co system konstrukcji semiotycznych, za pomocą których dokonuje się jego przewartościowanie. W przytoczonym powyżej cytacie wyodrębniłem kilka par kategorii: zespół–jednostka, równoległe działanie–wzajemne oddziaływanie (interakcja), cel–środek. Z zewnątrz elementy te wyglądają jak przeciwstawne, ale jest to różnica elementarna. Na poziomie systemu języka narracje ikonofilów i ikonofobów są w wysokim stopniu tożsame, ponieważ pretendują do roli Wielkiej Narracji, zdolnej dokonać uniwersalnej syntezy wszystkich dyskursów, które znajdują się w ich obszarze. Jest przy tym oczywiste, że sama Wielka Narracja obdarzona jest znamionami prawdziwości, współczesności i postępu. Legitymizując sama siebie, przenosi się do transcendentnej przestrzeni i z jej lokując się w niej, stwarza obraz «prawdziwego stanu» rzeczy w pedagogice. W wyniku takiego rodzaju uprzedmiotowienia edukacji sam system języka jest taki sam, co oznacza, że pomimo kontrowersji między ikonofilami i ikonofobami (albo nawet dzięki niej), realia edukacji zostają zachowane. To jest paradoks. Zmieniający się świat wymaga dynamicznej, wrażliwej na zmiany formy edukacji, a ikonofile i ikonofoby wspierają dyskurs niezmienności.

³ W 1927 roku dziecięca kolonia, w której pracował A.S. Makarenko, była przekazana na podstawie jego podania z systemu Ludowego Komisariatu Edukacji Ukrainy do GPU.

2. Pedagogika A.S. Makarenki jako praktyka symboliczna

Ideę języka deskryptywnego, który pozwoliłby odkryć produktywny potencjał praktyki A.S. Makarenki, zacerpnąłem z artykułu W. Siegień: *Od Dzierżyńskiego do Magnitskiego i z powrotem. Studium dzieciństwa i sieroctwa w rosyjskiej polityce symbolu* (2015), w którym autor analizuje stosunki państwa totalitarnego i edukacji oraz pokazuje, jak za pomocą symbolicznego dyktatu władza polityczna znacznie ogranicza refrakcyjność edukacji (Бурдые 2001a: 52) i zmienia ją w maszynę indoktrynacji podmiotów. W. Siegień opisuje mechanizm tego dyktatu, związanego z przymusem narracyjnym oraz tworzeniem i rozpowszechnieniem w przestrzeni publicznej różnego rodzaju opowiadań mitologicznych („fabuł mitycznych”), co pozwala władzy „połączyć i ponownie nadać sens wątkom (ideom politycznym, wydarzeniom czy postaciom), które rozpatrywane poza kontekstem danej opowieści są ze sobą sprzeczne lub ambiwalentne wobec siebie” (Siegień 2015: 127). Z tego punktu widzenia władza zainteresowana jest pewnym zestawem wersji rzeczywistości, w tym też alternatywnych, za pomocą których może manipulować świadomością społeczną, zachowując kontrolę nad sytuacją i stwarzając wrażenie zmian⁴. Opisując politykę symboliczną państwa radzieckiego w edukacji W. Siegień posługuje się językiem współczesnej filozofii i socjologii, „pobudzając” w ten sposób do rozwoju zwykle kategorie języka pedagogicznego.

Wykorzystując tę technikę, spróbuję rozważyć symboliczną praktykę A.S. Makarenki jako integralny element edukacji, jako moment jej wewnętrznej produktywności i efektywności społecznej. W tym celu sięgnę do teorii kapitału symbolicznego, sformułowanej przez P. Bourdieu i jego zwolenników. W pracy *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego (Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire)* Bourdieu wprowadził dwa – moim zdaniem – przydatne dla analizy praktyki symbolicznej Makarenki pojęcia: *illusio* i *nomos*. Pierwsze z nich związane jest ze zdolnością pola do szczególnej produktywności

w sensie inwestowania w grę, które ratuje agentów od obojętności i pobudza do rozróżniania istotnego z punktu widzenia logiki pola... Prawdą jest również to, że określona forma uczestnictwa w grze, wiara w grę i w wartość stawek (gry), która zapewnia atrakcyjność gry, jest przyczyną działania gry i że interes agentów w *illusio* jest podstawą konkurencji, która przeciwstawia agentów i zapewnia samą grę. Krótko mówiąc, *illusio* staje się warunkiem funkcjonowania gry i częściowo jej produktem (Bourdieu 1998: 373).

Innymi słowy – *illusio* jest stawką, ze względu na którą jednostki rozpoczynają komunikację. Istotne jest tu kilka aspektów. Przede wszystkim *illusio* jest przekonaniem społecznym, czyli warunkiem funkcjonowania tożsamości grupowej. Jego właściwością jest

⁴ Tak w jednej z niedawno opublikowanych rozpraw rosyjskich naukowców opisane są taktyki władzy wobec edukacji, wykorzystujące obrazy A.S. Makarenki i W.A. Suchomlińskiego. Państwo radzieckie postawiło przed naukowcami, w drugiej połowie lat 50., zadanie sformułowania nowej polityki edukacyjnej, uwzględniającej „zwrot do człowieka jako jednostki”, co zaowocowało wzrostem publikacji naukowych związanych z tym zamówieniem (Кукулин 2015: 320).

szczególne „atrakcyjność”, zdolność bycia kuszącą, wywoływania czegoś, co René Girard (uibk.ac.at) nazwał „pragnieniem mimetycznym” (*mimetic desire*) – pragnieniem tego, czego chcą inni. Geneza *illusio* jest ponadto uwarunkowana stanem komunikacji i nie jest indywidualnym produktem uczestniczących w niej. Zaś bułgarski socjolog D. Deyanov zwraca uwagę, że „to, co w *illusio* przeżywa się jak oczywistość, jest iluzją dla tego, kto nie odczuwa tej oczywistości” (Деянов 2001: 106).

Drugie pojęcie, czyli *nomos*, Bourdieu (1998) określa jako „fundamentalne prawo pola, zasadę wizji i dzielenia” (tamże: 365). *Nomos*, mimo semantycznej bliskości z prawem, przyjmuje za obszar swojej referencji nie zewnętrzny, lecz wewnętrzny porządek, który jednak nie ma „absolutnej niezależności od regulacji zewnętrznej” (Бурдьё 2001: 115). *Nomos* jest wykorzystywany do oznaczenia „głównej, obiektywnej zasady praktyki w określonej dziedzinie. W gospodarce kapitalistycznej będzie to «zysk», w dziedzinie sztuki «czysta sztuka», w polityce – «panowanie»” (Schäfer 2009). Przeznaczenie *nomosu* to związywanie „doświadczenia praktyki i doświadczenia pola” (Ball *bd.*) oraz podział struktur kognitywnych i oceniających, będących „podstawą nie tylko logicznego, ale również moralnego konformizmu – milczącego porozumienia, przedrefleksyjnego i bezpośredniego – w stosunku do percepcji świata, które jest początkiem doświadczania świata jako świata zdrowego rozsądku” (Бурдьё 2007a: 243). Ważną cechą wyróżniającą *nomos* jest jego nieeksplikowany domyślny status.

Umieszczenie pedagogicznego doświadczenia A.S. Makarenki w kontekście koncepcji symbolicznej P. Bourdieu pozwala zobaczyć je inaczej niż przedstawiają to narracje ikonofobów i ikonofilów. Posłużenie się nią oznacza zmianę optyki badawczej, co rozważę na przykładzie analizy fragmentu „Poematu pedagogicznego”:

Prawie bez trudu udało się nam – zamiast skromnych ideałów szewca – postawić na czele emocjonujące i piękne znaki. W tych czasach słowo „rabfak” (fakultet robotniczy) nie oznaczało wcale tego, co teraz oznacza. Teraz to prosta nazwa skromnej instytucji edukacyjnej. Wtedy to był sztandar wyzwolenia młodzieży robotniczej z ciemnoty i ignorancji. Wtedy to było strasznie jaskrawe potwierdzenie niezwykłych praw człowieka do wiedzy, i wtedy my wszyscy odnosiliśmy się do rabfaka, szczerze mówiąc, z pewnym nawet rozczeniem (Макаренко 1984: 178).

Jeden z tytułowanych rosyjskich oponentów Makarenki pisze w związku z tym następująco:

(...) w kolonii... dawano tylko wykształcenie podstawowe, i sądząc po wszystkim, na rabfak trafiały jednostki, które potrafiły wykonać jakieś zadania z języka rosyjskiego i arytmetyki (...) zdecydowana większość kolonistów nie miała wiedzy odpowiadającej wykształceniu podstawowemu. Liczba tych, którzy wstąpili, była nieznaczna w stosunku do ogólnej liczby kolonistów (Возчиков 2008: 89).

W komentarzu nacisk postawiony jest na słowo *rabfak*, za pośrednictwem którego ujawnia się utopijność pedagogicznych celów nakreślonych przez Makarenkę. Proponuję zatem odczytać cytat z „Poematu pedagogicznego” w inny sposób, z podkreśleniem fragmentów:

„postawić na czele emocjonujące i piękne znaki”, „sztandar wyzwolenia młodzieży robotniczej z ciemnoty i ignorancji”, „my wszyscy odnosiliśmy się do rabfaka, szczerze mówiąc, z pewnym nawet rozczuleniem”.

Rabfak jako „emocjonujące i piękne znaki” (!). Wydaje mi się, że wyodrębnione słowa wskazują na specyficzną społeczną konstrukcję *illusio*. Dla semiotycznego obiektu tego typu nie ma znaczenia kryterium, które wykorzystuje oponent Makarenki. *Illusio* jest formą utopijną i jej znaczenia będą zgodne, po pierwsze – z potencjałem mobilizującym, a po drugie – ze zdolnością łączenia horyzontów bieżących działań z odległą przyszłością. *Rabfak* z tego punktu widzenia to marzenie społeczności kolonistów, siła wznosząca ich ponad powszedniość, symbol nadający ich wysiłkom sens „jutrzejszej radości”.

Bez uwzględnienia roli *illusio*, „podniosłości” kontekstualizującej struktury *nomosa*: dyscyplinę, zmianę liderów, stosunki pracy, współzależność w kolektywie i inne, doświadczenie Makarenki nabywa wyłącznie cech mechanicznych, stając się „łatwą zdobyczą” ikonofobów lub przedmiotem mistyfikacji ikonofilów. Należy przy tym przyjąć, że *rabfak* jako *illusio* nie jest indywidualnym wytworem A.S. Makarenki. Nieprzypadkowo pisze on, że „wszyscy odnosiliśmy się do *rabfaka*... z pewnym nawet rozczuleniem”. Tyimi słowami określa społeczną genezę *rabfaka-illusio* i jego związek ze zbiorową wyobraźnią.

Życie konkretnego *illusio* jest krótkie. Konieczność jego zamiany (resymbolizacji) jest uwarunkowana z jednej strony, rutynizacją, integralną częścią procesu reprodukcji pedagogicznej (Бурдые 2007: 68–69), a z drugiej utratą jakości horyzontu, przekształceniem obiektu symbolicznego w możliwy do osiągnięcia pragmatyczny cel. W tym kontekście należy rozpatrywać też przeniesienie kolonii im. M. Gorkiego na Kuriaż, stworzenie projektu pedagogicznego – komuny im. F.E. Dzierżyńskiego – oraz jej zagładę w końcu lat 30. Zrozumiałe jest również to, że materiałem do produkcji *illusio* są popularne przekonania danej epoki, poddawane specjalnej aranżacji pedagogicznej. Sens tej aranżacji można wyjaśnić, odwołując się do opracowań T. Szkudlarka. Opierając się na rozprawach filozofa E. Laclau, Szkudlarek (2008: 134) wprowadza pojęcie *puste znaczące*. Puste, jak przypuszczam, jest zgodne z jego formalnym statusem, możliwością bycia miejscem projekcji wyobraźni zbiorowej i indywidualnej, zbiornikiem intencji członków wspólnoty symbolicznej. Z pozycji naukowego wymogu określoności pojęć taka właściwość konstrukcyjna *pustego znaczącego* jest postrzegana jako poważny defekt konceptualizacji. Ale o to właśnie chodzi, że *illusio* jest kategorią nie teoretyczną, lecz praktyczną. Jej przekształcenie z formy metaforycznej do pojęciowej prowadzi do utraty funkcji roboczej.

W logice praktyki symbolicznej w centrum uwagi pedagogicznej nie znajduje się osoba wychowanka i nawet nie zespół, chociaż sam Makarenko niekiedy nalega na to⁵, lecz środowisko interakcji oraz zachodzące się w nim procesy i efekty. Pedagog z tego punktu widzenia jest kreatorem **środowiska komunikacji i na tym polega jego podstawowa misja edukacyjna**. Na wynalezieniu i zaaprobowaniu modeli pedagogiki jako praktyki symbolicznej, polega, moim zdaniem, nieprzemijające znaczenie i aktualność doświadczenia pedagogicznego A.S. Makarenki.

⁵ Tutaj jestem zmuszony wystąpić przeciw Makarence za Makarenką.

Zakończenie

Podsumowując rozważania, chciałbym skupić się na dwóch aspektach związanych z epistemologią edukacji. Pierwszy dotyczy analizy dyskursu pedagogicznego, który, jak próbowałem pokazać, podporządkowany jest logice nie tyle naukowej, ile praktycznej. To znaczy, że do studiowania dyskursu edukacji nie powinny być stosowane kryteria korespondencji prawdy, systemowa spójność i kompletność, lecz wskaźniki funkcjonalności i efektywności, sytuacyjności i lokalności. Oznacza to powrót do znanego postulatu sformułowanego przez ojca amerykańskiego pragmatyzmu W. Jamesa, zgodnie z którym – analizując wypowiedź pedagogiczną „powinniśmy tylko określić ten sposób działania (conduct), który zdolna jest ona spowodować: na tym sposobie działania opierają się właśnie wszystkie znaczenia tej wypowiedzi” (Джеймс 1997: 225).

Drugi aspekt związany jest ze statusem niniejszego artykułu i stosunkiem do niego. Nie chciałbym, aby postrzegano go w kategoriach głoszenia nowej prawdy⁶, legitymizującej jedynie prawidłowe rozumienie doświadczenia pedagogicznego A.S. Makarenki⁷. Chodzi tu wyłącznie o eksperyment lingwistyczny, budowę lokalnej „społeczno-konstruktivistycznej” interpretacji, zademonstrowanie możliwości odnowy języka opisów pedagogicznych na drodze dołączania do nich zasobu kategorialnego innych dyscyplin humanistycznych, a z drugiej – o zaktywowanie nowego odczytania twórczości A.S. Makarenki. Ten potencjał może być pożyteczny w sytuacji postsocjalistycznej, dla której właściwe są „dążenia do skrajnego indywidualizmu, wyrastające z doświadczeń tzw. *dzikiego kapitalizmu*” (Siegień 2015: 125), a jego obecność szczególnie widoczna jest w regionie postradzieckim w formie kryzysu celów wychowania. Innej przesłanki zwrócenia się ku doświadczeniom Makarenki jako praktyce symbolicznej dostarcza pytanie o tworzące się wzajemnie wspólnoty epoki cyfrowej. Szczególnej wagi nabiera problem obecności w edukacji jednostek zdolnych działać w trybie „tworzenia społeczności uczących się kooperatywnie, aż po różnorodne formy oddolnego wytwarzania wiedzy i udostępnianie jej innym” (Klus-Stańska 2013: 10).

Literatura

- Ball S.J., *Bourdieu's Method. An Exposition and Application*, <http://deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt>.
- Bieszcza B. (2013), *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu P. (1992), *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bybluk M. (2003), *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji: studia i szkice historyczno-pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁶ Kierowałem się założeniem, że „Prawda jest zatem co najwyżej konstrukcją lingwistyczną, ujmowaną nominalistycznie, wyłącznie w kategoriach lokalnie prowadzonego dyskursu” (Bieszcza 2013: 32).

⁷ Parafrazując słowa D. Klus-Stańskiej, nie zamierzam przekonywać czytelnika o tym, że pedagogika w rzeczywistości jest taka, ale proponuję „tak na nią spojrzeć” (por. Klus-Stańska 2010: 18).

- Girard R., *Eating Disorders and Mimetic Desire*. http://uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf.
- Kadykało A. (2012), *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, (rozprawa doktorska, mps), Uniwersytet Warszawski, Wydział Artes Liberales.
- Klus-Stańska D. (2013), *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Pitysia i Balbinki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (23).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracje w szkole*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa, NK.
- Mitchell W.J.T. (2005), *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago, University of Chicago Press.
- Schäfer H., Seibert L., Hahne P., Tovar A., Stockmeier A., *Bourdieu's Categories for «Field» Construction*, https://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRuS_field-categories.pdf.
- Schulz P. (2009), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 3. *Logos edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Siegień W. (2015), *Od Dzierżyńskiego do Magnitskiego i z powrotem. Studium dzieciństwa i sieroctwa w rosyjskiej polityce symboli Społeczeństwo*. „Studia Pedagogiczne” LXVIII *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania*.
- Szkudlarek T. (2008), *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości*. „Puste znaczące” a pedagogika kultury. „Forum Oświatowe”, numer specjalny.
- Анкерсмит Ф.Р. (2003), *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков*. Пер. О. Гавришиной, А. Олейникова, Москва, Идея Пресс.
- Ахияров К.Ш. (2003), *А.С. Макаренко и современность*. Уфа, РИО РУНМЦ МО РБ.
- Бергер П. (1995), *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии Знания*. Пер. с англ. Е. Руткевич, Москва, Academia-Центр, МЕДИУМ.
- Бурдьё П. (2007), *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Пер. Н.А. Шматко, Москва, Просвещение.
- Бурдьё П. (2001), *Клиническая социология поля науки*. Пер. Н.А. Шматко, Алетейя, Москва, Санкт-Петербург, „Социоанализ Пьера Бурдьё”, Институт экспериментальной социологии.
- Бурдьё П. (2001а.), *Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики*. Пер. Н.А. Шматко, Алетейя, Москва, Санкт-Петербург, „Социоанализ Пьера Бурдьё”, Институт экспериментальной социологии.
- Бурдьё П. (2007а), *Социология социального пространства*. Пер. Н.А. Шматко и др., Алетейя, Москва, Санкт-Петербург, Институт экспериментальной социологии.
- Быков А.К. (2013), *А.С. Макаренко: к дискуссии о творческом наследии*. „Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте”, серия 3: „Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии”, № 1 (2).
- Возничков В.А. (2008), *Миф «Педагогической поэмы»*. „Общество. Среда. Развитие Тетра Нумана”, выпуск № 4.
- Деянов Д. (2001), *Практические логики и коммуникативные стратегии*, „Критика и семиотика”, выпуск 3/4.

- Джеймс У. (1997), *Воля к вере*. Пер. с англ. С.И. Церетели, П.С. Юшкевича, Л.Е. Павловой, М. Гринвальд, Москва, Республика.
- Комарова А.В., Слотина Т.В. (2014), *Современный взгляд на идеи А.С. Макаренко и И.П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива*. „Российский гуманитарный журнал”, т. 3, № 2.
- Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (2015), *Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. Москва, Новое Литературное Обозрение.
- Макаренко А.С. (1984), *Педагогические сочинения*. Т. 3, Москва, Педагогика.
- Меттини Э., *Коллективное воспитание в педагогическом наследии А.С. Макаренко*. „Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности”, http://makarenko-museum.ru/news/Ekat/2010/Ekat_2010_20.htm.
- Рорти Р. (1996), *Случайность, ирония и солидарность*. Пер. с англ. И.В. Хестановой, Р.З. Хестанова, Москва, Русское феноменологическое общество.
- Сухомлинский В.А. (1989), *Идти вперед!* „Народное образование”, № 8.
- Уайт Х. (2002), *Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в.* Пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова, Екатеринбург, УралГУ.
- Хиллиг Г. (2005), *А.С. Макаренко и В.А. Балицкий. Два соратника на службе украинского ГПУ*. „Культура народов Причерноморья”, № 62.

Maksymilian Chutorański

Uniwersytet Szczeciński
maks1@poczta.onet.pl

Kolektyw edukacyjny 2.0. Między inspiracjami lekturą prac Makarenki a Latourem

Summary

Educational Collective 2.0. Between the inspirations of reading Makarenko and Latour

The text is devoted to the question of the contemporary relevance of – central to the Makarenko’s pedagogy – the category of the collective. Confronting its understanding as developed by the Soviet pedagogue with researchers referring to the so-called “flat ontology”, I develop a thesis that makes it possible to cross the dualistic way of thinking about culture and nature. Consequently, it allows the question concerning the “extended” non(only)human educational community to be posed.

Słowa kluczowe: A. Makarenko, B. Latour, kolektyw edukacyjny, pedagogika rzeczy, pedagogika nieantropocentryczna

Keywords: A. Makarenko, B. Latour, educational collective, pedagogy of things, non-anthropocentric pedagogy

Słynny kiedyś slogan „Przez kolektyw, w kolektywie, dla kolektywu!” jeśli jeszcze budzi jakieś skojarzenia u pedagogów, to nie są one najlepsze, m.in. pedagogiczny autorytaryzm, koszarowość, poświęcenie indywidualności wychowanków na rzecz narzuconego uczestnictwa w odgórnie mobilizowanym do działania zespole, ideologiczna dominacja jednego tylko punktu widzenia na świat. Wychowanie kolektywne stało się niemal synonimem tego wszystkiego, czego dzisiaj nie chcemy dla rozwijających się dzieci i dorosłych. Odwołując się do kategorii Foucaulta szybko zidentyfikujemy w pedagogii Makarenki procesy normalizacyjne, wszechobecność władzy dyscyplinarnej, które potrafimy tropić i piętnować także we współczesnych koncepcjach pedagogicznych. Co więcej, dzisiaj wyposażeni w różne narzędzia krytyczne umiemy identyfikować dużo subtelniejsze próby zniewolenia, wpisane również i w liberalne projekty edukacyjne podkreślające indywidualizm, humanizm i wolność.

Mój tekst jest paradoksalną próbą obrony tego zawołania, nie traktuję go jednak jak lekarstwa na indywidualizm, czy egoizm późnego kapitalizmu. Rozumienie kolektywu o które chodzi ma umożliwiać stawianie pytań o „poszerzoną” wspólnotę edukacyjną i nie(tylko)ludzka pedagogikę, będącą w stanie analitycznie rozpoznawać (na nowo splatać) złożone relacje między ludźmi i pozaludzkimi aktorami procesów edukacyjnych. Rozpocznijmy od postawienia pytań o granice pedagogicznej wyobraźni.

Nowoczesny kolektyw Makarenki

Zdając sobie sprawę ze specyfiki pisarstwa radzieckiego pedagoga, w pracach którego, jak pisze Kwiecieński, „trudno oddzielić fakty od zmyśleń” (Jaworska-Witkowska, Kwiecieński 2011: 47), poniżej spróbuję scharakteryzować pedagogiczną wyobraźnię Makarenki i jej ograniczenia. Nawiązuję tu do Millsa i jego postulatu dotyczącego wyobraźni socjologicznej, którą utożsamiał ze „zdolnością do przechodzenia z jednej perspektywy do innej – od politycznej do psychologicznej, od badania pojedynczej rodziny do porównawczej oceny budżetów krajów całego świata, od szkoły teologicznej do instytucji militarnej, od zagadnień przemysłu naftowego do studiów nad poezją współczesną” (Mills 2008: 54–55). Jego zdaniem próba rozumienia współczesności wymaga od badaczy poruszania się między wieloma poziomami rzeczywistości, łączenia „lokalnego konkretnego” z „abstrakcyjnym systemem”, codziennych doświadczeń z rozważaniami nad tym, co ogólne (zob. Abriszewski 2013; Nowak 2016).

Zatem interesuje nas to jak radziecki pedagog rozpoznaje złożoności procesów edukacji. Jaka jest podstawowa ontologia i teleologia kolektywu? Kto/co działa? Jacy są kluczowi edukacyjni aktorzy i charakter relacji między nimi? Jakie są granice, poza które myśl autora *Poematu pedagogicznego* wyjść się nie odważy?

Jednym z powodów, dla którego warto podjąć próbę przemyślenia kategorii kolektywu jest akcentowana w niej wychowawcza rola środowiska. Nie budzi wątpliwości radzieckiego pedagoga to, że wychowanie nie powinno ograniczać się do bezpośrednich oddziaływań wychowawcy na świadomość wychowanka, ale uwzględniać należy oddziaływania pośrednie (poprzez grupę). Dlatego tak ważna jest próba organizacji wychowującego otoczenia, a „decydujące znaczenie ma nie metoda poszczególnego nauczyciela i nawet nie metoda całej szkoły, lecz organizacja szkoły, kolektywu i pracy wychowawczej” (Makarenko 1988: 68). Ostatecznie chodzi nie o poszczególnych ludzi, ale o wychowanie całego kolektywu (Makarenko 1988: 17).

Czym zatem jest kolektyw? Makarenko odpowiada, że „to żywy organizm społeczny, który właśnie dlatego jest organizmem, że ma organy, że są w nim pełnomocnictwa, odpowiedzialność, wzajemne powiązania różnych części, współzależność: jeśli natomiast tego wszystkiego brak, to nie ma również kolektywu, a jest tylko tłum lub zbieranina ludzka” (Makarenko 1988: 16). Kolektyw jest grupą społeczną, w której króluje porządek, która jest optymalnie, hierarchicznie zorganizowana (dyscyplina, organy, funkcje), podporządkowana celom społeczno-politycznym i w której panuje wspólny pogląd na świat. Grupę jednoczy wspólny cel, wspólna praca, wspólna organizacja (Kamiński 1948: 61).

Interesująco przedstawia się rozumienie indywidualnych różnic między ludźmi tworzącymi ten „społeczny organizm, z kierownictwem na czele” (Kamiński 1948: 61). Makarenko widzi postać i rolę nauczyciela jako element większej całości organizującej dopiero jego miejsce. Jak pisze „Trzeba, żeby w kolektywie był też gniewny, surowy dziad, który nikomu niczego nie wybacza, który nikomu nigdy nie ustępuje. Trzeba, żeby była też »łagodna dusza« – człowiek o nieco słabszej woli, który wszystkich kocha, wszystkim

wszystko wybacza, wszystkim stawia piątki [...] Słowo honoru – pisze radziecki pedagog – taki jest potrzebny” (Makarenko 1988: 17). Nie tyle dyspozycje poszczególnych wychowawców decydują o sukcesie wychowawczym, co wzajemne relacje i sprzężenia między członkami zespołu i relacje, w jakie kolektyw wchodzi z otoczeniem. Porządek, o który chodzi, zapowiedziany jest na poziomie wyższym niż indywidualny. Jedność organizacji pracy zespołu wychowawczego powiązana jest z jednością organizacji szerszego systemu społecznego (nad którą „czuwają” organy partii będące awangardą kierującą „kolektywem kolektywów”).

I w odniesieniu do rzeczy widoczna jest potrzeba wprowadzenia ładu w życie zbiorowości. „Uporządkowane sprawy materialne znacznie ułatwiają całą robotę [...] materialna strona życia uczy kolektyw przystosowywania się do ogólnych warunków gospodarczych, zaznajamia go z zasadami kolektywnej odpowiedzialności; tu właśnie można znaleźć wiele tematów do ćwiczenia się wychowanków w dziedzinach mających znaczenie dla dobra kolektywu” (Makarenko 1988: 150). Materialności mają znaczenie, bo odpowiednio dobrane wpływają na wygodę życia wychowanków, porządek i czystość, umożliwiają kształtowanie odpowiednich nawyków, dzięki nim „tworzy się spokojniejsze tło dla nastroju psychicznego wychowanków” (Makarenko 1988: 150).

Przypisywanie dużej wagi środowisku, wzajemnym połączeniom pomiędzy oddziałującymi na siebie aktorami to kluczowe założenie dla naszej próby rehabilitacji Makarenkowskiego sloganu. Dlaczego jednak opisane powyżej rozumienie kolektywu jest dla nas nie do przyjęcia? Jak sądzę, dominujący sposób krytyki pomysłów kierownika kolonii im. Dzierżyńskiego, na którego elementy zwróciłem uwagę na początku tekstu, wiąże się z podkreślaniami braku humanizmu. My jednak postąpimy nieco inaczej. Makarenkowski kolektyw oskarżymy o to, że jest zbyt humanistyczny, w sensie: zbyt mocno akcentuje antropocentryczne założenia o wyjątkowości (poznawczej, sprawczej) człowieka i wiarę w jego niemal nieograniczone możliwości kształtowania swoich warunków życia.

Kwa wskazuje dwie tradycje rozumienia złożoności w nauce: romantyczną i barokową. Każda z nich odwołuje się do innej koncepcji struktury rzeczywistości. Romantycznie rozumiana złożoność zakłada podkreślenie i poszukiwanie ukrytej „jedności w całości” – wiąże się z wskazywaniem jednoczącej działania poszczególnych elementów zasady organizującej (wiodąca metafora to organizm). „Romantyczny holizm integruje jednostki, które wydają się być niejednorodną wielością na poziomie fenomenologicznym do pojedynczego podmiotu na wyższym poziomie organizacji” (Kwa 2002: 25). Jednostki wyższego rzędu mogą mieć abstrakcyjne struktury. Barokowe rozumienie złożoności natomiast otwarte jest na wielogłosowość, ścieranie się i sprzężenia lokalnych logik, aktorów i procesów. Uznanie złożoności wiąże się tu z otwarciem na polifonię, „współpracę”, a porządek wyłania się niejako „od dołu”, często z logik przeciwnych strategii. Nowak „romantyczną” wizję złożoności społecznej łączy z charakterystycznym jej ujmowaniem w paradygmacie funkcjonalistyczno-cybernetycznym (cybernetyka, Parsons, Luhmann), zaś złożoność rozumianą na sposób (neo)barokowy z paradygmatem systemowo-historycznym (Braudel, Wallerstein Latour, Deleuze) (Nowak 2011).

Zachowując ten podział, kolektyw Makarenki można przypisać do podejścia romantycznego. Nawet jeśli uznaje się tu, że wychowuje całe otoczenie, że grupa może stanowić układ zapewniający pośrednie oddziaływanie stymulujące rozwój dziecka to jednak gwarantem sukcesu pedagogicznego jest plan i synchronizacja. Daje się zaliczyć takie rozumienie zbiorowości do opisanych przez Krajewskiego polityk prostoty, które są kompleksami działań, idei, rozwiązań technicznych mającymi podtrzymywać modernistyczne przekonanie o możliwej nieograniczonej kontroli człowieka nad rzeczywistością (Krajewski 2013: 40, zob. też Urry 2005; Mason 2008).

Kwestionowanie złożoności widoczne jest w pracach Makarenki na wielu poziomach (etycznym, sprawczym, organizacyjnym). Zbyt ufając kierowaniu, nie jest on w stanie docenić rozwojowych potencjałów tych niestabilności, które wprowadzane są przez „doły”, traktując je jako zagrożenie dla optymalnego uporządkowania. Makarenko nie jest w stanie dostrzec kolektywów jako dynamicznych samoorganizujących się układów (Prigogine, Stengers 1990).

Mimo że radziecki pedagog zdaje się doceniać rolę nie(tylko)ludzkiego środowiska, w tym materialności w procesie wychowania, to rzeczy są jednak rozumiane jako środek niebędący w stanie wnieść nowej jakości w relacje społeczne. Kolektyw musi brać pod uwagę „sprawy materialne” (ubrania, narzędzia, przedmioty do higieny etc.), jednak jego budulec stanowią relacje między ludźmi, a „społecznym klejem” są przede wszystkim utrwalone tradycje, zwyczaje („osiągnięcia kolektywu”), ideologiczna perspektywa, instytucje/organy etc. Takie rozumienie zbiorowości nie pozwala dostrzec armii nieludzkich budowniczych kolektywu, tu rozumianych jako bierne, nieme narzędzia w rękach ludzi, nieproblemатyczne zapośredniczenie ich woli.

Proponuję dokonać kilku nieantropocentrycznych korekt w rozumieniu kolektywu przez Makarenkę. Pierwsza korekta dotyczy zmiany w rozumieniu sprawczości i uznania, że są pozaludzcy aktorzy, którzy aktywnie uczestniczą w procesach wychowania. Druga wiąże się z przyjęciem bardziej barokowego rozumienia złożoności zjawisk edukacyjnych i większym pluralizmem w wyznaczaniu granic i celów edukacyjnych zbiorowości.

Więcej niż ludzki kolektyw edukacyjny

Myślenie o człowieku jako części środowiska, z którym łączą go symetryczne, złożone relacje, doczekało się wielu różnych rozwinięć. Akcentowane w ramach nieantropocentrycznej humanistyki posthumanizm i „zwroty” („zwrot ontologiczny” „ku rzeczom”, „środowiskowy”, „ku sprawczości”) są odpowiedzią na nowe wyzwania (bio-technologiczne i ekologiczne) wymykające się analitycznie tradycyjnej refleksji humanistycznej, oddzielającej świat natury od świata kultury, podmioty od przedmiotów. Zdaniem Latoura nowoczesne społeczności na poziomie autorefleksji oczyszczają wspólnotę ludzi (proces puryfikacji) z hybrydycznych bytów. Tworzą tym samym „ślepa plamkę” epistemologiczną sprzyjającą niekontrolowanemu tworzeniu się powiązań ludzi i nieludzi (Latour 2011).

Edukacja (i społeczeństwo w ogóle) od zawsze wiązała ze sobą/była wiązaniem ludzi (uczniowie, nauczyciele, rodzice) i nieludzi (przedmioty, budynki, zwierzęta), jednak dzisiaj sieci wzajemnych powiązań stają się coraz dłuższe (globalne, czy nawet kosmiczne). Poszczególne sfery życia coraz rzadziej daje się rozumieć jako autonomiczne (mniej lub bardziej niepowiązane ze sobą) elementy/praktyki, częściej jako sieć złożonych zależności. Dzięki technologii kupować można z domu, telefon z pracy odebrać na wczasach, mail do klienta napisać w niedzielę, na tym samym portalu społecznościowym można umieścić zdjęcia swoich dzieci i zorganizować grupę pracującą nad projektem zleconym przez szefa. Tabletki przeciwbólowe i inne substancje chemiczne pozwalają zapanować nad bólem zakłócającym naukę, dzięki nim możemy zapomnieć o śnie do chwili napisania artykułu naukowego. „Technologie, artefakty i rozstrzygnięcia medyczne są także wehikułami rozstrzygnięć politycznych, narzędziami władzy i opresji, zaskakującymi członkami zbiorowości, które współtworzą polis, działając i wprowadzając różnicę. Wirusy i ekosystemy wchodzą z nami w interakcje, które redefiniują problemy uznawane dotąd za wyłącznie ludzkie” (Bińczyk 2012: 320).

Rzeczy, zwierzęta, i inni nie-ludzie odgrywają rozmaite role w procesach edukacyjnych (najczęściej więcej niż jedną w tym samym czasie). Ich pracy często nie sposób zastąpić pracą wychowawców, np. nie można sobie „wyobrazić” rzeczy w montessoriańskiej edukacji i tym sposobem pozbyć się ich fizycznej obecności z przestrzeni przedszkola, bez zmiany samej praktyki (zob. Abriszewski i inni 2017; Chutorański Makowska 2016; Chutorański 2016, 2017). Samo uczenie jest procesem emergentnym, wiąże się ze wspólną ewolucją jednostek i całego środowiska (Morison 2008: 22), nie dzieje się jedynie w głowach uczniów (ludzi): myślimy za pomocą przedmiotów, poprzez manipulację nimi (poznanie jest ucieleśnione) (Kirsh 2013). Rzeczy zatem nie są na „zewnątrz” edukacyjnych zbiorowości, są warunkiem ich trwałości, wymuszają zmiany.

W tym kontekście zasadne jest pytanie o możliwość śledzenia bytów, zapośredniczeń, i mediatorów¹ przekształcających działanie pedagogiczne, zmieniających edukacyjną wspólnotę, jej aksjologię i politykę. Jak poszerzyć rozumienie tego, co edukacyjne? W jaki sposób uczynić nieludzkich aktorów procesów edukacyjnych widzialnymi? Inspirowani przede wszystkim teorią aktora-sieci spróbujmy dać jedną z możliwych odpowiedzi.

Jeśli odpowiadając na pytanie „Jak działa społeczeństwo/edukacja?” redukcjonista humanistyczny będzie starał się określić kierunek determinacji przebiegający od tego, co

¹ Co różni pierwsze od drugich? *Zapośredniczeniem* jest „to, co przenosi znaczenie lub siłę bez przekształceń: określenie jego danych na wejściu (*inputs*) wystarcza do określenia jego danych na wyjściu (*outputs*). [...] pośrednika potraktować można nie tylko jako czarną skrzynkę, ale także jak czarną skrzynkę, która stanowi jedność, nawet jeśli wewnętrznie składa się z wielu części” (Latour 2010: 56). Natomiast „mediatorów” nie da się po prostu potraktować jako jedno [...] Ich wejście nie jest nigdy dobrym wskaźnikiem wyjścia; ich specyficzność musi być brana pod uwagę za każdym razem. Mediatorzy przekształcają, tłumaczą, zakłócają i modyfikują znaczenia czy elementy, które mają przenieść” (Latour 2010: 56). Kiedy relacje są stabilne, a działanie wywołuje przewidziane skutki, mamy do czynienia z jego pośredniczeniem, kiedy pojawiają się konsekwencje, których nie przewidywaliśmy, a rzecz „zachowała się” w sposób nieprzewidywalny działanie zostało mediowane przez element sieci.

kulturowe (to, co materialne podporządkowane jest temu, co społeczne, rzeczy są ucieleśnieniem dyskursywnych logik władzy etc.), a naturalista uzna, że to, co społeczne jest podporządkowane temu, co materialne, to badacze odwołujący się do teorii aktora-sieci zachowują ostrożność i nie wskazują ostatecznych kierunków determinacji. Interesy, wartości, władza, ideologie traktuje się tu nie jako wyjaśnienie stosunków społecznych, ale jako coś, co samo wymaga wyjaśnienia.

Dlatego wprowadzone przez autora *Nadziei Pandory* pojęcie zbiorowości czy też kolektywu² ma zastąpić obecne w tradycyjnych teoriach społecznych pojęcie społeczeństwa jako „zbudowanego z tego, co społeczne” („sił społecznych”, wartości, więzi etc.), ma podkreślać symetrię między człowiekiem a czynnikami pozaludzkimi. Społeczeństwa możliwe są dlatego, że ludzie tworzą równocześnie relacje między sobą oraz niezliczoną liczbą rzeczy, które często okazują się twardszym spoiwem niż więzi między ludźmi (zamek w drzwiach stanowi lepszą gwarancję obowiązywania normy wartości prywatnej niż ustne zapewnienia sąsiadów, pogotowie ratunkowe tak samo jak wykwalifikowanych ratowników medycznych potrzebuje szybkich i dobrze wyposażonych karettek).

Takie podejście wiąże się z przyjęciem ontologii relacyjnej (Abriszewski 2012; Bińczyk 2007) zakładającej, że każdy obiekt jest wyznaczany poprzez swoje relacje z innymi obiektami. Relacji nie należy utożsamiać jedynie z relacjami społecznymi (sieci są socjotechniczne, zarazem społeczne, techniczne, naukowe, ekonomiczne etc.) (Latour 2011). Zamiast przypisywania sprawstwa jedynie ludziom traktuje się je jako rozproszone – atrybut „powiązań bytów”. Zamiast o podmiotach (ludziach) mówi się tu o aktorach. Aktor jest czymś co działa, jest względnie ustabilizowanymi relacjami (aktor zawsze jest siecią, sieć jest aktorem). Zadnemu z działających nie przypisuje się *a priori* wyróżnionego miejsca w sieciach sprawstw (dopiero badanie konkretnych sieci relacji może przynieść w tej kwestii lokalne rozstrzygnięcia). Nie chodzi jednak o przyznanie „wszystkich możliwych cech wszystkim bytom, o zrównania ludzi i rzeczy czy ludzi i zwierząt. Chodzi jedynie o pewien empiryzm i agnostycyzm badacza – ten nie zakłada z góry, w jaki sposób badany świat jest zbudowany. Powiedzą mu to dopiero (inspiracja etnometodologią) badani aktorzy. To oni sami muszą świat zaludnić i zdecydować co jest fikcją, a co faktem” (Abriszewski 2010: X–XI).

Odwołanie do ANT pozwala przekroczyć wyobraźnię Makarenki. Żaden kolektyw edukacyjny nie jest zbudowany z „pedagogicznego tworzywa”, jedynie z intencji wychowawców i świadomych, celowych, organizowanych oddziaływań ludzi (Chutorański 2017). Wprowadzenie nowych przedmiotów w relacje edukacyjne nigdy nie jest niewinne.

² Collective – przekładane jest przez tłumaczy zarówno jako kolektyw (Latour 2009), jak i zbiorowość (Latour 2010). Abriszewski tak tłumaczy swoje rozstrzygnięcie translacyjne: „Kuszając alternatywą translacyjną wydawał się »kolektyw«, zwłaszcza poprzez analogię do Fleckowskich »kolektywów myślowych«. Jednakże tutaj wylaniały się również niebezpieczeństwa: słowo »kolektyw« jest obciążone negatywnymi, poprzedniosystemowymi skojarzeniami i przywodzi na myśl niewielką grupę osób, a nie olbrzymie masy ludzi i czynników poza-ludzkich” (Abriszewski 2010:XXXI–XXXII). Można powiedzieć, że to, co było powodem przyjęcia „zbiorowości” dla Abriszewskiego dla mnie było powodem pisania raczej o kolektywie w ramach tego tekstu. Chodziło właśnie o wskazanie na łączność z pedagogią Makarenki w „systemowym” rozumieniu edukacji (tyle że oczywiście inaczej przeze mnie rozumianym).

Rzeczy robią różnicę, ułatwiając lub utrudniając określone praktyki nauczycieli, uczniów i rodziców. Warto pytać, jak to się dzieje, że niektóre relacje się stabilizują, jak długie sieci tworzą (Co w tym pomaga? Co wymusza zmiany? Jacy ludzie? Jakie rzeczy?). Wyjście od relacji, a nie od (dobrze rozpoznawanych i oczywistych) aktorów oznacza, że nie warto jak Makarenko zbyt wcześnie podejmować decyzji dotyczącej tego, kto tworzy kolektyw edukacyjny, np. poprzez wskazanie grupy uczniów zespołu klasowego.

Ocieplenie klimatu, kwestie związane z transportem dzieci do szkoły, topografia terenu i architektura, szczepienia, opieka zdrowotna etc. traktowane są najczęściej jako „mglisty” kontekst lub kwestie związane z dydaktycznym doбором edukacyjnych treści. Tymczasem spóźniające się autobusy, które dowożą dzieci z małych miejscowości do szkoły mogą mówić o inkluzywności edukacji i relacjach uczniowskich nie mniej niż programy kształcenia i postawy nauczycieli. W edukacji lokalnie i konkretnie wchodzi w relacje różni aktorzy. Szczepienia mogą się tu mieszać z nauką pisania i z rodzicami komentującymi rzeczywistość na forach internetowych, lekcje muzyki mogą wchodzić w relacje z funkcjonowaniem domów kultury, preferencjami nauczycieli, letnimi galami disco polo, wielkością, ciężarem instrumentów i badaniami fokusowymi stacji radiowych, przymierzających się do zmiany profilu muzycznego. Zamiast poziomów mikro i makro mamy, dłuższe lub krótsze sieci, mniej lub bardziej stabilne połączenia między jedną lokalną interakcją a inną, większą lub mniejszą liczbę mediatorów i pośredników (Latour 2011: 166), a „kiedykolwiek ktoś mówi o »systemie«, »cechach globalnych«, »strukturze«, »społeczeństwie«, »imperium«, »ekonomii światowej« czy »organizacji«, to pierwszą reakcją z zakresu ANT powinno być zapytanie: »W jakim budynku? W którym biurze? Jaki korytarz tam prowadzi? Którzy spośród badaczy o tym słyszeli? W jaki sposób zostało to zebrane?«” (Latour 2010: 267–268).

Pedagodzy analizujący kolektywy muszą zrewidować, co uznają za przedmiot swoich badań. Muszą być gotowi na pojawianie się paradoksalnych bytów i nieoczywiste relacje między nimi. Podążanie za aktorami tworzącymi kolektywy edukacyjne, badanie procesów translacji (Latour 2010; Law 2014), a więc tego jak jedne rzeczy zastępowane są przez inne (np. w jakie sposoby wartości są oddelegowywane do rzeczy, co się tu traci, co zyskuje?) może zaprowadzić w z pozoru niepedagogiczne miejsca. Odkrycie tych miejsc jest jednak kluczowe dla odpowiedzi na pytanie, dlaczego pewne sieci edukacyjnego sprawstwa są trwalsze od innych, dlaczego mimo dobrych intencji wychowawców szkoły wciąż „pełne” są nierówności. Pedagodzy jak socjologowie, „którzy nie traktują maszyn i architektury równie poważnie co ludzi, nigdy nie znajdują rozwiązania problemu reprodukcji społecznej” (Law 2014: 230).

Konkluzja

W prezentowanym tekście starałem się zrehabilitować slogan dotyczący wychowania w kolektywie. Sposób, jaki wybrałem zakładał rozszerzenie rozumienia kluczowej kategorii Makarenki o wybrane wątki teorii aktora – sieci. W rzeczy samej chodziło o wskaza-

nie tego, że kolektywy zawsze są więcej niż ludzkie, że są sieciami rozproszonego sprawstwa, że podlegają ciągłym zmianom, których tylko część daje się racjonalnie zaplanować, przewidzieć i że zmiany wywoływane są również przez czynniki pozaludzkie. Chodziło o pokazanie, że dyskursy nie są częścią innej rzeczywistości niż bakterie, samochody i tablice interaktywne, że kolektywy są jednocześnie symboliczne i materialne. I jeśli udało mi się pokazać, że tak rozumiana kolektywność jest cechą każdej sytuacji edukacyjnej, to już teraz nic nie stoi na przeszkodzie, żeby wznieść pedagogiczny okrzyk: „Przez kolektyw, w kolektywie, dla kolektywu!”

Literatura

- Abriszewski K. (2013), *Kulturowe funkcje filozofowania*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Abriszewski K. (2010), *Splatając na nowo ANT. Wstęp do Splatając na nowo to, co społeczne*. W: Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Przeł. A. Derra, K. Arbiszewski. Kraków, UNIVERSITAS.
- Abriszewski K. (2012), *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*. Kraków, UNIVERSITAS.
- Abriszewski K., Chutorański M., Makowska A., Sokołowski-Zgid M., Szwabowski O. (2017), *Pedagogika (i) rzeczy. Zapis debaty panelowej*. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bińczuk E. (2007), *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*. Kraków, UNIVERSITAS.
- Bińczuk E. (2012), *Technonauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanych następstw praktycznego sukcesu nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Chutorański M. (2016), *Nie(tylko)ludzka pedagogika?* W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutorański M. (2015), *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4 (72).
- Chutorański M. (2017), *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne* (w druku).
- Chutorański M., Makowska A. (2016), *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*. „Parecja”, 1(5).
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kamiński A. (1948), *Pedagogika Antoniego Makarenki*. Warszawa, Chłopska Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kirsh D. (2013), *Poznanie ucieleśnione i magiczna przyszłość projektowania interakcji*. Przeł. Ł. Afeltowicz. „AVANT”, 2 (IV).
- Krajewski M. (2013), *Przeciwnożoność. Polityki prostoty* „Studia socjologiczne”, 4.

- Kwa Ch. (2002), *Romantic and Baroque Conceptions of Wholes in the Science*. W: J. Law, A. Mol (red.), *Complexities. Social Studies of Knowledge Practices*. Durham–London, Duke University, Press.
- Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*. Przeł. M. Gdula, Warszawa, Oficyna Wydawnicza.
- Latour B. (2009), *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*. Przeł. A. Czarnecka, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Latour B. (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Przeł. A. Derra, K. Abriszewski. Kraków, UNIVERSITAS.
- Law J. (2014), *Uwagi na temat teorii aktora-sieci: wytwarzanie ład, strategia i heterogeniczność*, przeł. K. Abriszewski. W: E. Bińczyk, A. Derra (red.), *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Makarenko A. (1988), *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*. Wybór i opracowanie A. Lewin, M. Bybluk. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mason M. (red.) (2008), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Morrison K. (2008), *Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory* W: M. Mason (red.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Mills C.W. (2008), *Wyrobnia socjologiczna*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak A.W. (2011), *Podmiot, system, nowoczesność*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Nowak A.W. (2016), *Wyrobnia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Prigogine I., Stengers I. (1990), *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*. Przeł. K. Lipszyc. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Urry J. (2005), *Global complexity*. Cambridge–Malden, Polity Pressin–Blackwell Publishing.

Maria Szczepka-Pustkowska

Uniwersytet Gdański
pedmsp@ug.edu.pl

Longina Strumska-Cylwik

Uniwersytet Gdański
l.strumska@ug.edu.pl

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

Uniwersytet Gdański
pedmlz@ug.edu.pl

Makarenkowskie odczyty o wychowaniu dla rodziców w optyce Foucaultowskiej kategorii urządzania

Summary

Makarenko's readings on upbringing for parents in the perspective of Foucault's governmentality category

The subject of our interest is the rhetoric of Makarenko's readings/interpretations of upbringing designated for parents. We would like to subject it to consideration in the prospect/perspective of Foucault's governmentality category, understood as a specific metacategory/joint category connecting the axes of power (the Soviet power), knowledge (political economy), and the subject (*homo sovieticus*). Applying the governmentality category provides for the possibility of attempting to reconstruct traces of tangle/discursive relations and undiscursive elements of the policy of arranging a family which is a component of a broader policy of the Soviet state aimed at "forging" the new Soviet man. In this context, we will recognize Makarenko's pedagogy as a kind of conceptualization and implementation of the policy of the Soviet state at the family level, having the goal of shaping a man of collective mentality, completely subordinated to the Soviet state, with standardized and ideologized consciousness.

Słowa kluczowe: Anton Makarenko, *homo sovieticus*, urządzanie

Keywords: Anton Makarenko, *homo sovieticus*, governmentality

Wprowadzenie

Celem tekstu jest analiza retoryki wypowiedzi Antoniego Makarenki skierowanej do rodziców w *Knigie dla roditielej* wydanej w Moskwie w 1937 roku (Makarenko 1956), w perspektywie Foucaultowskiej kategorii **urządzania**, rozumianej jako swoista „metakategoria”/

„kategoria zbiorcza” (zob. Ostrowicka 2015: 11) łącząca osie władzy (sowieckiej), wiedzy (ekonomii politycznej) i podmiotu (*homo sovieticus*). Wykorzystanie w podjętych analizach tej kategorii – jak zakładamy – pozwoli nam odsłonić relację między rządem a rozumem urządzającym, egzemplifikowaną przez Makarenkowskie odczyty. Sposób myślenia i sposób mówienia traktujemy bowiem jako zakorzenioną w dyskursie część praktyki rządzenia.

***Homo sovieticus* – szkic portretu**

Znawcy tematyki Rewolucji Październikowej zgodni są co do tego, że zapoczątkowała ona nową erę w dziejach. Jednak jej ocena nie jest już tak oczywista i nadal stanowi przedmiot sporów. Jedni bowiem „uważają, że był to »krok naprzód«, drudzy – że »krok w tył«, trzeci – że »krok w miejscu«. Wszyscy jednak przyznają, że w 1917 r. po raz pierwszy dokonano rewolucji, której celem było nie tylko zawładnięcie »maszyną państwową«, jak wyrażał się Lenin, ale stworzenie idealnego społeczeństwa, zbudowanie systemu politycznego, gospodarczego i społecznego, jakiego ludzkość dotychczas nie знаła. „Celem przewrotu październikowego było urzeczywistnienie Projektu mającego doprowadzić do Celu. Po zdobyciu władzy autorzy projektu wiedzieli już, że cel osiągną tylko wówczas, jeśli stworzą nowego człowieka” (Bucharin, za: Heller 1988: 9).

By urzeczywistnić ów cel, zarysowano portret nowego człowieka i uruchomiono instrumenty, mające służyć planowanej przemianie. Od pierwszych dni po zdobyciu władzy zabrano się do wychowawczej „obróbki materiału ludzkiego epoki kapitalistycznej”, by po 60 latach w książce *Ludzie sowieccy* stwierdzić z dumą, że Związek Sowiecki jest pierwszym na ziemi królestwem wolności człowieka pracy i ojczyzną *homo sovieticus*: „*Homo sapiens* ewoluował przez miliony lat, oczyszczanie go ze zła trwało lat sześćdziesiąt i oto w Związku Sowieckim zrodził się wyższy typ *homo sapiens* – *homo sovieticus*, nowy gatunek biologiczny” (Zinowiew 1974: 3).

Na przestrzeni czasu model człowieka sowieckiego zmieniał się. W latach 20. obowiązywał model „rewolucjonisty – burzyciela starego porządku” (niezlomnego komisarza ludowego i twardego czekisty), po nim nadszedł „budowniczy nowego ładu” („człowiek przemysłowy”, „naukowo-organizacyjny” i uskomczał czyli „udoskonalony człowiek komunistyczny”), aż wreszcie zrodził się ostateczny ideał – człowiek uważający się za „śrubkę” w maszynie państwowej (Heller 1988: 11–12).

Najważniejszą cechą modelu człowieka sowieckiego uczyniono uczucie przynależności do państwa, do kolektywu, poczucie bycia częścią maszyny państwowej. Jewgienij Zamiatin pisał: „Dwie szale wagi: na jednej gram, na drugiej tona, na jednej »ja«, na drugiej »my«, Jedyne Państwo. Czyż nie jest jasne, że przypuszczać, iż »ja« może mieć jakieś »prawa« w obliczu Państwa to tyle samo, co przypuszczać, że gram może zrównoważyć tonę? Stąd podział: tona ma prawa, gram obowiązki; i naturalna droga od nicości do wielkości: zapomnij, żeś gramem i pocuj się milionową cząstką tony” (Zamiatin 1967: 100). Proces prowadzący do owego scalenia określano zapożyczonym z metalurgii terminem „przekucie” (Zinowiew 1974: 190 i nn.).

Szkic portretu człowieka sowieckiego odnajdujemy we *Wstępie* do pracy zbiorowej *Ludzie sowieccy*. Najważniejszą cechą człowieka sowieckiego jest komunistyczna ideowość, która wyraża się w „całym jego światopoglądzie, w jasnym widzeniu ideału, w żarliwym wcielaniu go w życie” (Zinowiew 1974: 190). Człowiek sowiecki to człowiek pracy i kolektywu, bezgranicznie oddany socjalistycznej ojczyźnie. Ma standardową zideologizowaną świadomość, gotów jest ponieść ofiary oraz poświęcić innych w ofierze. Wyznaje wyższe ideały i z zaangażowaniem wciela w życie zasady rewolucyjne. *Homosos*¹ gotów jest stawić czoła trudnościom, całą duszą popiera działania władz; stara się przeszkodzić tym, którzy naruszają normy postępowania (Zinowiew 1974: 190).

Krzepnące państwo zmierzało do wszechwładztwa we wszystkich sferach ludzkiej działalności. Proces przekuwania „materiału ludzkiego epoki kapitalistycznej” w *homososa* doczekał się opracowania nowych metod. Ich podstawę stanowiły dwa główne wektory – byt i świadomość (gdzie zmiana bytu – zgodnie z regułą Marksową – miała automatycznie prowadzić do zmiany świadomości). By przekształcić byt, trzeba było najpierw zburzyć stary system i w tym celu najsilniejszy atak został wymierzony w społeczeństwo. Główne ciosy spadły na to, co decyduje o więzach międzyludzkich tworzących podstawową tkankę społeczną (rodzina, język, religia, pamięć historyczna). Postrzegano w nich bowiem rzeczywiste zagrożenie dla wszechdominacji władzy państwowej.

Zamiatin w 1920 roku wskazywał, że „strach, nienawiść, miłość do Dobroczyńcy, manipulacja pamięcią, władza nad słowem i pełna kontrola nad prywatnym życiem” (Heller 1988: 93–94), jak również odpowiednio skonstruowana i pielęgnowana mitologia, literatura i sztuka muszą zmienić człowieka i zbliżyć go do założonego ideału.

Antoni Siemionowicz Makarenko i jego pedagogika

Makarenko rozpoczął pracę jako pomocnik nauczyciela w wiejskiej szkółce mając zaledwie 15 lat. Zachęcony pierwszymi sukcesami, w 1914 roku podjął studia w Instytucie Nauczycielskim w Połtawie, który ukończył w 1917 roku ze złotym medalem. Do pracy nauczycielskiej wrócił w pierwszych miesiącach rewolucji, kiedy dawały o sobie znać wypierające się wzajemnie przeciwstawne koncepcje wychowania (Sobczak 1980: 227). Jak pisze Kamiński: „Październikowa rewolucja komunistyczna (...) zastała w rosyjskim świecie pedagogicznym następującą sytuację: z jednej strony – tradycyjna carska, duchem herbartowskim owiana szkoła, z drugiej – dwa nurty usiłujące ją podważyć (...): nurt pedagogiki eksperymentalnej i nurt »swobodnego wychowania«” (Kamiński 1948: 13–14).

Podczas gdy inni radzieccy pedagogzy (Krupska, Szacki, Błoński) koncentrowali się na wprowadzaniu teorii marksistowskiej do pedagogiki i tworzeniu systemu pedagogicznego „na miarę” Kraju Rad, Makarenko przez 16 lat prowadził własny eksperyment pedagogiczny z tzw. *biezprizornymi*; stworzył twórcze pedagogiczne laboratorium (Lewin 1960: 77). Pisał: „Wszyscy wiemy doskonale, jakiego powinniśmy wychować człowieka,

¹ *Homosos* – charakterystyczny dla nowomowy skrót od *homo sovieticus*.

orientuje się w tym każdy piśmienny, uświadomiony robotnik, dobrze wie każdy członek partii. Cała trudność tkwi więc nie w zagadnieniu, co trzeba zrobić, lecz jak zrobić. A to jest zagadnienie techniki pedagogicznej” (Makarenko 1955: 576), którą – jak uważał – wyprowadzić można jedynie z doświadczenia. Zgodnie z tym, swoją działalność pedagogiczną Makarenko podporządkował logice działań wychowawczych, nie zaś sugestiom władz czy oficjalnie uznanych pedagogów, czym naraził się radzieckiemu „olimpowi” pedagogicznemu. Do ostatnich lat życia „jego nowatorska działalność stanowiła przedmiot ostrych ataków” (Lewin 1969: 6), co Lewin wyjaśnia tym, że jego poglądy i działania „wyprzedzały pod wieloma względami współczesną mu praktykę i teorię wychowania” (Lewin 1969: 6–7).

Z drugiej strony, Kamiński zauważa, że „(z)jawisko Makarenki (...) polega na wyjątkowo trafnym odczuciu ustroju, w którym żyje i pracuje oraz zbudowaniu takiego systemu wychowawczego, który jest idealnym wyrazem tego ustroju” (Kamiński 1948: 31–32) i stąd: „(...) pedagogika Makarenki – jest pedagogiką w a l k i. Jest kształtowaniem s o w i e c k i e g o c z ł o w i e k a w myśleniu i działaniu. Jest wdrażaniem do k o l e k t y w n y c h form życia sowieckiego” (Kamiński 1948: 32–33).

Zdaniem Kotłowskiego „(w) osobowości Makarenki widzimy wcielenie trudnej, ale heroicznej epoki, porywającej się na zmianę łożysk rzek syberyjskich i tworzenie nowych mórz (...). Makarenko Tworzy nowego człowieka w trudzie i tytanicznej walce, jest demiurgiem nowych osobowości spalającym się w prometejskiej męce (...). Makarenko siłą macierzyńskiego wprost uczucia i oddania czynnie uczestniczy w procesie stawania się nowego typu zbiorowości, cierpi razem z nią i triumfuje, kocha nawet wtedy, kiedy nieopatrznie krzywdzi” (Kotłowski 1959: 132).

„Mój system zwykły, sowiecki” – zwykły mawiać Makarenko, a stwierdzenie to najdobitniej ujmuje harmonijną relację, w jakiej postrzegał swój system wychowania i system społeczno-polityczny państwa (Kotłowski 1959: 32–33).

W twórczości pisarskiej Makarenki szczególne miejsce zajmuje *Kniga dla roditeliej* – „poradnik” dla rodziców poświęcony wychowaniu rodzinnemu i towarzyszące mu odczyty o wychowaniu, oraz radiowe przemówienia na temat wychowania w rodzinie. Trzeba pamiętać, że nowa władza, nowe ustawodawstwo i nowa obyczajowość Kraju Rad traktowały rodzinę z wyraźną rezerwą, jako „pierwotną formę niewolnictwa” i „burżuazyjny przeżytek” (Heller 1988: 167). Radzieccy ideolodzy skrzętnie też podchwycili doniesienia ówczesnych socjologów mówiące o rozkładzie rodziny za sprawą zaniku rodzinnych warsztatów pracy i form produkcji, upowszechniania się szkoły, zróżnicowania zawodowego członków rodzin, rozwoju środków komunikacji sprzyjającego rozproszeniu członków rodziny, proletaryzacji mieszkańców miast i wsi itp. W rzeczywistości porewolucyjnej Rosji zjawiskom tym towarzyszyło jeszcze jedno – „bezprizorni”, czyli dzieci/młodzież, które w rewolucyjnej zawierusze straciły rodziców. Analizowanie przez Makarenkę źródeł *bezprizornosti* doprowadziło go do problemu rodziny. Wychoząc z założenia, że istotnym spoiwem rodziny pozostaje więź duchowa, uczucia miłości i przywiązania oraz wydawanie na świat i wychowywanie dzieci, Makarenko był tym

pedagogiem, który najwcześniej postawił problem opieki nad rodziną i uczynienia z niej „bazy wychowawczej”.

W *Knigie dla roditielej* Makarenko udziela rodzicom szeregu sugestii, których punktem wyjścia jest konstatacja, że chociaż rodzina może i powinna być naturalnym środowiskiem wpływów wychowawczych, to przecież „rodziny bywają dobre i złe”, zatem nie można liczyć na to, iż rodzina wychowa dziecko jak należy. Na tej przesłance Makarenko opiera wniosek, że wychowanie rodzinne powinno być organizowane, a organizatorem tego wychowania powinna być szkoła, jako agenda wychowania państwowego. Postulat organizowania i kierowania wychowaniem rodzinnym szkoła ma realizować ucząc rodziców postępowania wychowawczego (Makarenko 1956).

Retoryka Makarenkowskich odczytów

Jewgienij Zamiatin charakteryzując tzw. „Jedynę Państwo” w powieści *My* zauważył, że mieszkańcy państwa przyszłości mówią specjalnym językiem, w którym słowa mogą oznaczać to, czego chce państwo (Zamiatin, 1967). Podobny zabieg opisuje George Orwell w *Roku 1984* pokazując, że język może być najpotężniejszą bronią państwa służącą wykuciu nowego człowieka. Manipulowanie przy języku ma zwykle dwa zasadnicze cele: zdobycie „środków wyrazu dla światopoglądu i myśli, które należy żywić” oraz „uniemożliwienie innych sposobów myślenia” (Orwell bd: 142). W ten sposób nowy język pozostaje z jednej strony środkiem porozumiewania się, z drugiej zaś narzędziem opresji, wiodącej do ukształtowania/samokształtowania się nowego człowieka.

Jak wspomniano na wstępie, podstawę charakterystyki wypowiedzi Makarenki stanowi *Książka dla rodziców. Odczyty o wychowaniu dzieci. Przemówienia na temat wychowania w rodzinie*, w której zostały zidentyfikowane zabiegi retoryczne, stanowiące egzemplifikację urządzania rodziny (binarne opozycjonowanie dobra i zła, wykorzystanie negatywnych wzorców językowych, odwracanie znaczeń, zastosowanie metafory i porównania).

Najlepiej widocznym zabiegiem jest dostrzegalne od pierwszej do ostatniej strony tekstu jego ideologiczne uwikłanie oraz wynikające zeń ideologicznie zabarwione przesłanie adresowane do rodziców, skonstruowane na binarnym opozycjonowaniu dobrego i złego, słusznego i niesłusznego myślenia i działania. Dobre, słuszne jest skojarzone z nowym modelem rodziny radzieckiej pojmowanej jako kolektyw (Makarenko 1956: 43), natomiast złe, niesłuszne – z przedrewolucyjnym modelem rodziny burżuazyjnej. Analogicznie: ideologicznie poprawnym wzorcem człowieka jest istota o mentalności kolektywnej, a modelem ideologicznie niepożądanym – człowiek burżuazyjny/kapitalistyczny.

Innym zabiegiem retorycznym jest osadzanie wypowiedzi autora odczytów na negatywnych wzorcach językowych (por. Rosenberg 2009), których użycie skłania do konstruowania nieumotywowanych założeń oraz formułowania uproszczonych sądów i generalizacji. Przykładem użycia takich negatywnych wzorców jest określenie pozakolektywnego wychowania w rodzinie jako „tresury domowej”. Słowo „tresura” kojarzone jest zwykle z wywoływaniem określonych zachowań u zwierząt za pośrednictwem bazującego na

instynktach kojarzenia bodźców. Zestawienie go z wychowaniem domowym wywołuje negatywne skojarzenia w odniesieniu do wcześniej pozytywnie waloryzowanego procesu.

Kolejnym zabiegiem jest orwellowska praktyka odwracania znaczeń, które w kulturze mają już określone identyfikacje semantyczne. Przykładem tego rodzaju zabiegu jest użycie przez Makarenkę określenia „domowe więzienie” na oznaczenie rodziny. Więzienie jest bowiem kojarzone z odebraniem wolności, natomiast rodzina z bezpieczeństwem i bliskością. Zestawienie tych terminów w jednej frazie powoduje dezorientację semantyczną i umożliwia przekonanie znaczeń, przypisywanych im pierwotnie oraz odczuć z nimi związanych.

Metafora jest następnym środkiem retorycznym, zastosowanym w odczytach Makarenkowskich. „Nasze dzieci rozkwitają na żywym pniu naszego życia; to nie bukiet, to piękny sad jabłoni. (...) A kiedy w waszym sadzie pojawią się gąsienice, weźcie zieleń paryską. Nie bójcie się, pokropcie trochę, nawet jeśli kwiatom będzie trochę nieprzyjemnie” (Makarenko 1956: 19–20). Metafora „ogrodnicza” była pedagogice znana na długo przed Makarenką, ale w jego odczytach zastosowana została ona w szczególny sposób; ekspozowana jest bowiem nie tyle jako metoda „usuwania chwastów”, ale jako praktyka leczenia. Jak nietrudno zauważyć – leczenia opartego na zastosowaniu drastycznych środków.

Jeszcze innym zabiegiem jest porównanie, które Makarenko często wykorzystuje w swoich odczytach. Przykładem tego zabiegu jest fragment: „nie ma u nas miejsca na (...) żadne niepowodzenia wychowawcze, na żaden procent braków, nawet gdyby stanowiły one setne części ułamka!” (Makarenko 1956: 10). Dziecko jest w nim porównywane do produktu, natomiast wychowanie do procesu produkcyjnego. Jest to bardzo śmiałe porównanie, nieczęste na gruncie pedagogiki, która stara się nie czynić porównań między człowiekiem (dzieckiem) a rzeczą.

Szkicowo jedynie wskazane zabiegi retoryczne odsłaniają związek pedagogiki Makarenki z polityką państwa sowieckiego (w urzędzaniu ówczesnej populacji). Niekiedy te odniesienia są formułowane wprost, jak we fragmencie: „księgi i czyny rewolucji – oto gotowa już pedagogika nowego człowieka” (Makarenko 1956: 9), w którym Makarenko bezpośrednio odnosi się do aktualnej polityki i praktyki państwa sowieckiego jako źródła konceptualizacji pedagogicznych. W innych miejscach nawiązuje on raczej do praktyki życia w Rosji sowieckiej, niż wprost do ideologii państwowej: „moralna głębia i zgodność praktyki życiowej kolektywu rodzinnego stanowią zupełnie niezbędny warunek radzieckiego wychowania” (Makarenko 1956: 46–47), zaś tworzywem do takiego wychowania, ma być „życie radzieckie w jego wszystkich różnorodnych przejawach” (Makarenko 1956: 19).

Wychowanie kolektywne w kolektywnym społeczeństwie jest osadzone w polityce deprecjonowania roli indywidualium, również w wymiarze wychowawczym: „człowiek radziecki nie może być wychowywany przez bezpośredni wpływ jednego człowieka, choćby ten miał największe zalety. Wychowanie jest to proces społeczny w najszerszym tego słowa znaczeniu” (Makarenko 1956: 18). Makarenko uważa, że „bezmądlne i beznadziejne są usiłowania niektórych rodziców wyłączenia dziecka spod wpływów życia i zastąpienia wychowania społecznego indywidualną tresurą domową. I tak czeka ich niepowodzenie:

albo dziecko wyrwie się z domowego więzienia, albo wychowają potwora” (Makarenko 1956: 15). Dowodzi, że „o powodzeniu wychowania w rodzinie decyduje aktywne, stałe, całkowicie świadome spełnianie przez rodziców ich obywatelskiego obowiązku względem radzieckiego społeczeństwa” (Makarenko 1956: 21–22).

Makarenkowskie odczyty w optyce Foucaultowskiej kategorii urządzania

Podjęta przez nas próba ulokowania analizy Makarenkowskich odczytów dla rodziców w optyce Foucaultowskiej kategorii urządzania jest przedsięwzięciem dość ryzykownym, ponieważ we współczesnej pedagogice dorobek M. Foucaulta jest zwykle wykorzystywany do badania społeczeństw ponowozżytnych, a nie społeczeństw totalitarnych ubiegłego wieku. Wydaje się jednak, że argumentem na rzecz jego realizacji może być nasze przekonanie o tym, że pedagogika Makarenkowska stanowi rodzaj teorii i praktyki splecionej z szerszej rozumianą polityką państwa wobec jednostki i populacji. Tę zaś kwestię trudno już obecnie podejmować bez uwzględnienia perspektywy Foucaultowskiej, nie ryzykując oglądu radykalnie spłaszczonego i niepełnego.

W interpretacji M. Foucaulta *urządzanie* z perspektywy historycznej jest rezultatem procesów, związanych z poprzedzającym ZSRR pojawieniem się populacji jako bytu politycznego, ekonomicznego i naukowego, który można problematyzować, opisywać, tworzyć na jego temat wiedzę i wreszcie – którym trzeba zarządzać. Samo pojęcie jest przez niego interpretowane jako trzelementowy zbiór: po pierwsze „instytucji, procedur, analiz, refleksji i taktyk umożliwiających sprawowanie (...) władzy nakierowanej przede wszystkim na populację, władzy opierającej się na ekonomii politycznej jako pewnej formie wiedzy i posługującej się zasadniczo urządzeniami bezpieczeństwa” (Foucault 2010: 127), po drugie – jako „pewną linię siły, która (...) prowadzi do dominacji tej formy władzy, którą można by nazwać »rządzeniem«, nad wszelkimi innymi formami, zwłaszcza nad władzą suwerenną i dyscypliną” (Foucault 2010: 127), i po trzecie – jako „proces, albo raczej wynik procesu, za sprawą którego (...) państwo (...) zostaje (...) poddane »zasadzie rządów«” (Foucault 2010: 127).

Urządzanie obejmuje zatem „zestaw specyficznych warunków instytucjonalnych, proceduralnych i dyskursywnych, które umożliwiają sprawowanie władzy nad populacją” (Ostrowicka 2015: 101), łatwo dający się odnieść do praktyk sowieckiego państwa. Zainteresowanie populacją stanowi w dorobku Foucaulta efekt przesunięcia w badaniach z kwestii mikrofizyki władzy na kwestie makrofizyki rządzenia, dotyczącej strategicznej roli państwa w zarządzaniu populacją. Z kolei konkretny model rządzenia państwem Foucault opisuje jako szczególną sztukę rządzenia, czyli właśnie urządzanie (Ostrowicka 2015: 100). Przedmiotem owego rządzenia jest jednak zawsze „populacja, nie zaś indywiduala, serie, grupy, wielość indywidualów. Ta ostatnia ma jedynie służyć jako narzędzie, warunek, przystanek w dążeniu do określonych celów na poziomie populacji” (Foucault 2010: 64). Z tej perspektywy ekonomia polityczna jako rodzaj wiedzy o tej populacji, zróżnicowane techniki władzy oraz różnorakie urządzania społeczne stanowią wskaźniki

urządzenia, zarządzania rozumianego jako formuła odpowiadająca wcześniejszej koncepcji władzy-wiedzy M. Foucaulta, odnosząca się do populacji naczelna zasada obejmująca wszystkie typy praktyk władzy (Czyżewski 2009).

W kontekście kategorii zarządzania, odczyty Makarenkowskie, w których kluczowym terminem pedagogicznym (punktem wyjścia i punktem dojścia, celem i metodą) jest kolektyw, okazują się być składową opisanego w pierwszej części tekstu wielkiego projektu politycznego, jakim było budowanie nowego sowieckiego świata. Z kolei konstruowanie nowego modelu człowieka o mentalności kolektywnej okazuje się być częścią polityki państwa sowieckiego (urządzenia rodziny), zmierzającej do zarządzania populacją.

Na analitykę zarządzania składa się między innymi „retoryka, słownictwo i procedury produkcji »prawdy«” (Dean, 2010, za: Ostrowicka 2015), które w kontekście odczytów Makarenkowskich zostały poddane namysłowi w drugiej części tekstu. Stanowią one (jako to, co wypowiedziane) wraz z infrastrukturą instytucjonalną i organizacyjną (czyli tym, co niewypowiedziane), jak pisze M. Foucault „elementy dyspozytywu”, czyli zarządzania lub zastosowania wiedzy.

W interpretacji H. Ostrowickiej *dyspozytyw* (urządzenie) nie jest „zbiorem elementów autonomicznych wobec siebie, lecz układem relacji między nimi. Ta kompozycja elementów dyskursywnych i niedyskursywnych pełni funkcję mechanizmu wytwarzającego wiedzę o świecie, reprezentacje zawierające formy racjonalności, legitymizujące określone praktyki społeczne” (Ostrowicka 2015: 70). Dyspozytyw jako „strategiczne zespolenie (układ, sieć, ansambl) elementów dyskursywnych i niedyskursywnych (np. rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych) (Ostrowicka 2015: 135), stanowi zatem rodzaj mechanizmu aktualizowania się zarządzania. Równocześnie „*dispositif* to społeczny aparat, rama lub matryca, utworzona przez dyskursywne i instytucjonalne praktyki, których przecinające się linie tworzą odrębną historyczną i społeczno-polityczną rzeczywistość” (Milchman, Rosenberg 2006: 268), w tym przypadku sowieckiego państwa.

„Urządzenie jest elementem zarządzania władzy, który ma za zadanie opanować daną, ważną ze względu na szersze strategie dominującej racjonalności rządzenia, rzeczywistość. Jest więc ważną ze względu na zarządzanie władzy problematyzacją dostarczającą wiedzy i rozwiązań technicznych dla określonego sposobu kierowania kierowaniem się podmiotów” (Chutorąński 2013: 131). W kontekście analizowanej problematyki ową rzeczywistością jest rodzina i dokonujące się w niej procesy wychowawcze. Jak pisze Makarenko, „wszyscy wiemy doskonale, jakiego powinniśmy wychować człowieka (...). Całą trudność tkwi więc nie w zagadnieniu, co trzeba zrobić, lecz jak zrobić. A to jest zagadnienie techniki pedagogicznej” (Makarenko 1955: 576). Tę trudność Makarenko zdaje się sprawnie pokonywać, ponieważ jego odczyty w całości zostały zogniskowane na bazowym dla wychowania doświadczeniu życia w społeczeństwie komunistycznym. Życie w kolektywie dostarczać ma owej techniki pedagogicznej, czyli wiedzy typu „jak”, a ideologia państwowa wiedzy typu „co”.

Jak wskazuje M. Foucault „dyspozytyw aktualizuje rozum zarządzający w procesach »wytwarzania podmiotów« (obiektywizacji podmiotu)” (Ostrowicka 2015: 135), wi-

doczny w kontekście skrajnie zideologizowanego charakteru odczytów. Wglądu w ową aktualizację „rozumu urządzającego” dostarczyła analiza stylu wypowiedzi ich autora, osadzona na styku pedagogicznej konceptualizacji polityki państwa dotyczącej podmiotu i populacji oraz splecionych z nią pedagogicznych praktyk. Jak bowiem pisze M. Chutorński kategorię urzędzenia „można odnieść do tego, co zwykle nazywamy teorią i praktyką pedagogiczną” (Chutorński 2013: 126).

Literatura

- Bucharin N. *Programma RKP (początek 1917 r.)*.
- Chutorński M. (2013), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem a „rządomyślnością”. Uwagi o kulturze naszych czasów*. „Kultura Współczesna”, 2.
- Dean M. (2010), *Governmentality: Power and rule in modern society*. London, Sage.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller M. (1988), *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Paryż, Instytut Literacki.
- Kamiński A. (1948), *Pedagogika Antoniego Makarenki*. Warszawa, Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.
- Kotłowski K. (1959), *Socjologizm pedagogiczny Durkheima i jego krytyka*. „Studia Pedagogiczne”, 7.
- Lewin A. (1960), *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*. Warszawa, PZWS.
- Makarenko A. (1955), *Dzieła*, Tom I: *Poemat pedagogiczny*. Warszawa, PZWS.
- Makarenko A. (1956), *Książka dla rodziców. Odczyty o wychowaniu dzieci. Przemówienia na temat wychowania w rodzinie*. Warszawa, PZWS.
- Milchman A. Rosenberg A. (2003), *Eksperymenty w myśleniu o Holocauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*. Warszawa, Wydawnictwo Scholar.
- Orwell G. *Rok 1984*. The Estate of the Late Sonia Brownell Orwell, <https://stopsyjonizmowi.files.wordpress.com/2012/09/rok-1984-george-orwell.pdf> (dostęp: 12.11.2016).
- Ostrowicka H. (2015), *Przemysław z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rosenberg M.B. (2009), *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sobczak J. (1980), *Niektóre przykłady wykorzystania doświadczeń i myśli A.S. Makarenki we współczesnej pedagogice*. „Studia Pedagogiczne”, 6.
- Sowietskije ludi* (1974), praca zbiorowa. Moskwa.
- Zamiatin J. (1967), *My*. Nowy Jork, Interlanguage Literary Associates.
- Zinowiew A. (1974), *Wstęp: Homo sovieticus*, W: *Sowietskije ludi* (praca zbiorowa). Moskwa.

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Od pedagogiki kolektywu do pedagogiki kolektywizującej. Idee wychowawcze Antona Makarenki w świetle filozofii i pedagogiki wspólnotowości

Summary

From the pedagogy of the collective to collectivizing pedagogy. Educational ideas of Anton Makarenko from the perspective of philosophy and pedagogy of commonality

The purpose of this paper is to highlight the continuing relevance of some elements of Anton Makarenko's pedagogical thought. My other aim is to reinterpret those elements in the light of contemporary theories of commonality and communal education. The category that is reinterpreted in relation to the modern theories of the production of the common and the new forms of being together that thus produced, is Makarenko's notion of the "collective". Based upon this, I propose an idea of a collectivizing pedagogy, that is a remedy for the current neoliberal delegitimization of all forms of common identity, and the latter's effects such as incapability of imagining (and consequently teaching about) the possibility of a communal, solidary action.

Słowa kluczowe: Antoni Makarenko, kolektyw, pedagogika wspólnotowości, edukacja wspólnotowa, kolektywizująca pedagogika

Keywords: Anton Makarenko, collective, pedagogy of commonality, communal education, collectivizing pedagogy

*Niepowodzenie Idei pozostawia nas z brakiem wyboru (...).
Bez wyboru – mówię ci!*

(Badiou 2010: 5)

Potrzebujemy nowego słownika i nowych ram konceptualnych, które umożliwią zrozumienie współczesnego świata.

(Hardt i in. 2005: 375)

Dziesięć lat po transformacji ustrojowej w Polsce, Aleksander Lewin, opisując symptomatyczne zapomnienie twórczości Antoniego Makarenki po 1989 r. – kiedy to jego książki „znikły z bibliotek, lektur, wykładów, a nawet uprzątnięto je z piwnic” (Lewin 1999: 13) – zwrócił uwagę, że tego rodzaju charakterystyczne „tendencje czy nastawienie (...) wyrastają z ogólnej atmosfery, jaka wytwarza się w pewnych okresach historycznych,

przełomowych” (Lewin 1999: 14). Przełom transformacyjny w krajach Europy Wschodniej i Środkowej wiązał się natomiast z rodzajem „postsocjalistycznej alergii” (Szkudlarek 2009: 227–228), siłą rzeczy dyskwalifikującej oraz potępiającej wszystko, co wywodziło się bądź mogło być kojarzone z minionym systemem (Lewin 1999; Eyal i in. 2000). Nie powinno to dziwić, społeczna zmiana dokonuje się zwykle dzięki specyficznym i złożonym społecznym mechanizmom: „mechanizmom delegitymizacji hegemonicznych ideologii, które usprawiedliwiają konkretną logikę stratyfikacyjną oraz mechanizmom produkcji kontr-hegemonii – prawdopodobnie jedną z najbardziej znaczących rewolucyjnych aktów w historii” (Eyal i in. 2000: 70).

Kontr-hegemoniczny – głównie neoliberalny (Rutkowiak, Potulicka 2010) – dyskurs potransformacyjny, skutecznie „skryminalizował” (Chutorański, Szwabowski 2016: 55), zakwestionował i w efekcie wyeliminował na prawie trzydzieści lat z dyskursu publicznego – w tym przede wszystkim również edukacyjnego (Starego 2016) – język, umożliwiający konceptualne uchwycenie zróżnicowanych form tożsamości zbiorowych oraz kolektywnych. Chociaż przez jakiś czas można było mówić o ograniczeniu dyskursu do dwóch ideologicznych rejestrów – poza jego hiperindywidualistyczną (Męczkowska 2007), neoliberalną odmianą, widoczny był esencjalizujący wspólnotę dyskurs konserwatywny czy komunitariański (Szahaj 2000), to jednak ostatecznie za podstawowy budulec społecznej rzeczywistości „uznana” została jednostka oraz jej racjonalnie pojęty interes do ewentualnego zrzeszania się i budowania czasowych, ekonomicznie wymiernych sojuszy. W takiej perspektywie żywo promowane – szczególnie w dyskursie edukacyjnym – *quasi*-wspólnotowe idee, społeczeństwa obywatelskiego oraz kapitału społecznego nie są niczym innym niż odzwierciedleniem powszechnej neoliberalnej kontraktualizacji i tym samym utowarowienia stosunków społecznych (Bihl 2008).

To co zapomniane czy wyparte ma jednak tendencje do powracania – i jako takie, niekoniecznie w najbardziej pożądanym społecznie formach: „Hegemonia wciąż organizuje wyparcie, a zatem i wciąż potwierdza nawiedzenie. Nawiedzenie przynależy strukturze wszelkiej hegemonii” (Derrida 1994: 34, za Szkudlarek 2009: 230). Parafrazując Jacquesa Derridę, Tomasz Szkudlarek, w kontekście deficytów polskiego radykalnego teoretycznego słownika potransformacyjnego, zwraca uwagę na specyficzną logikę zapomnienia i zniekształconego nawiedzeniem przemieszczonego powtórzenia tego co wyparte (Szkudlarek 2009: 230). W efekcie, kolejne, bardziej kompulsywne próby wyparcia, generują coraz bardziej zniekształcone formy powracania wypieranego: chociażby „solidarności spod znaku postaw integrystycznych i fundamentalistycznych”, czy „nemezis neoliberalizmu w postaci *quasi*-tradycyjnych form tożsamości” (Juskowiak 2015: 82).

Oznacza to, że mimo redukcji języka, potrzeba do identyfikowania się z kolektywem nie tylko nie może zostać usunięta, ale zdolna jest do skutecznego odnajdywania alternatywnych, niedemokratycznych dróg ujścia (Ruitenberga 2010), czego doskonałym przykładem jest wzrost popularności – nie tylko w Polsce – nacjonalistycznych, szowinistycznych, ksenofobicznych, militarystycznych i faszystowskich wspólnot obywatelskich (Starego 2016). W świetle tego, dalsze wypieranie języka wspólnot, zbiorowości i kolek-

tywów nie wydaje się być najlepszym sposobem na zażegnanie pogłębiającego się społecznego kryzysu. Tym co w obecnej sytuacji niezbędne to raczej nowe bądź odnowione i edukacyjnie zagospodarowane „dyspozytywy kolektywności” – a więc umożliwiające solidarność, wyrażanie kolektywnego stanowiska i potrzebę bycia i stawania się razem, nowe formy wspólnotowości (Marzec 2016: 121).

Celem artykułu, w tak zarysowanym kontekście nie jest kolejna, szczegółowa rekonstrukcja, obszernie w literaturze przedmiotu opracowanej Makarekowskiej i ogólniej – radzieckiej – koncepcji kolektywu (Lewin 1967; Nowikowa 1982; Moroz 1963), ale wskazanie na żywotność niektórych jej elementów oraz próba ich rekontekstualizacji i reinterpretacji w świetle nowych koncepcji tego co wspólne, a tym samym, dalekiej od esencjalizowania, edukacji wspólnotowości. Nie chodzi więc o kolejne opracowanie metodyki wychowania kolektywnego, ale o ukazanie, w nowym teoretycznym kontekście, ogólnej filozofii edukacji kolektywnej.

U podstaw tego zamierzenia leży założenie – stojące w samym centrum pedagogiki kolektywu – o konieczności przesunięcia dominującego, indywidualistycznego, bo skoncentrowanego na jednostce i jej kompetencjach, paradygmatu edukacyjnego, w stronę tego co zapośrednicza oraz mediuje międzyjednostkowe relacje, umożliwiając tym samym ciągły proces wytwarzania tego co wspólne (Starego 2016a).

Makarekowski kolektyw w perspektywie kreacyjnej ontologii zbiorowości

Jak podkreśla Astrid Męczkowska-Christiansen, charakterystyczne dla nowożytnej pedagogiki założenie, że „kształtowanie podmiotowości indywidualu tworzy podstawę istnienia społecznej więzi, współdecydującej o podmiotowości społeczeństwa jako całości” oraz może stanowić – będący naturalnym efektem edukacyjnych oddziaływań – „pomost” pomiędzy indywidualnym ‘ja’ i społecznym ‘my’”, należy traktować jako zdecydowanie zbyt optymistyczne (Męczkowska 2007: 349). Innymi słowy mówiąc, trudno znaleźć uzasadnienie dla twierdzenia, że przez wychowawczy wpływ na jednostkę i przy koncentracji na jej zindywidualizowanych cechach, zrealizujemy społeczne cele edukacji (Moroz 1963). Lewin, odnosząc się do podobnego problemu wychowania społecznego, w postaci, jak je trafnie nazywa „indywidualistycznego uspołecznienia”, zwraca uwagę, że jego istotą nie jest rozwijanie społecznego nastawienia uczennic i uczniów w pełnym tego słowa znaczeniu, ale „zaaplikowanie młodzieży takiej dawki uspołecznienia, która niezbędna jest, by jednostka mogła bez większych kłopotów przystosować się do istniejącego układu stosunków społecznych” (Lewin 1967: 50). W opisanych wypadkach uspołecznienie jest albo teoretycznym mirażem albo pełni funkcję minimalnego warunku społecznego istnienia jednostek.

W nieco innym świetle problem społecznie zorientowanego wychowania stawia jeden z amerykańskich filozofów edukacji – Tyson Lewis. Jego zdaniem „szkoły są instytucjonalnym miejscem normalizacji pewnych form kolektywności, które konstytuują polityczną nieświadomość uczennic i uczniów” (Lewis 2008: 255). Oznacza to, że w instytucjach

edukacyjnych, bez względu na wdrażane cele wychowawcze, zawsze mamy do czynienia z obecnością i tym samym socjalizacyjnym wpływem jakiejś określonej formy zbiorowości. W takiej perspektywie wszystkie możliwe odmiany szkolnych relacji społecznych stanowią w istocie ukrytą teologię polityczną, która łączy normatywne ujęcia interakcji edukacyjnych z szerszą perspektywą politycznej organizacji, politycznej walki czy historycznych społecznych i politycznych tendencji. Hermeneutyczna identyfikacja obecnej w przestrzeni szkolnej formy zbiorowości pozwala natomiast odpowiedzieć na pytanie czy sprzyja ona czy też ogranicza demokratyczne i wspólnotowe praktyki edukacyjne (Lewis 2008: 250).

Wykorzystując społeczną topografię włoskich filozofów polityki, Michaela Hardta i Antonio Negriego (Hardt, Negri 2005; Hardt, Negri 2004), Lewis wyróżnia trzy modele wytwarzania i organizacji zbiorowości w klasie szkolnej: lud, tłum oraz masę. Podejmowany z perspektywy społecznej organizacji lud oznacza homogeniczną grupę, zorganizowaną wokół pojedynczej, ekskluzywnej i odcinającej granicą swoje zewnątrz, tożsamości, której wykluczający charakter intensyfikuje ideologia państwa narodowego. W przeciwieństwie do pierwszego, tłum nie posiada żadnych podzielanych czy wspólnych elementów, przez co skazany jest na nadające mu jedność zewnętrzne prowadzenie (w skrajnych wypadkach manipulację). Masa z kolei jest zunifikowanym konglomeratem różnych elementów, które zatracają swoje zróżnicowanie w niezróżnicowanej całości. W efekcie masa jest pofragmentowana, bezwładna, brakuje jej emocjonalnego zaangażowania oraz jakiegokolwiek podzielanego wspólnego interesu, czy projektu (Lewis 2008).

O ile pierwszy model organizacji i socjalizacji zbiorowości w kontekście szkolnym jest efektem tradycyjnej, państwowej edukacji narodowej i patriotycznej, to rezultaty dwóch ostatnich z wymienionych są wynikiem indywidualistycznej ideologii edukacyjnej i związanej z nią, a organizującej zbiorowość, praktyki wychowawczej. Kształtowanie tłumy jest przy tym zdaniem Lewisa właściwością „progresywną” klasy szkolnej, gdzie formacyjny wpływ tradycji i kanonu zostaje zastąpiony charyzmatyczną figurą lidera – wychowawcy. Masa z kolei jest rezultatem tradycyjnej, ale opartej na pomiarze, standardach oraz testowaniu, edukacji. Afektywne zaangażowanie i międzyludzkie relacje postrzegane są tu jako przeszkoda w osiągnięciu wysokich indywidualnych wyników edukacyjnych, a ich wymuszona rywalizacją redukcja, generuje coś w rodzaju wspólnoty bez wspólnoty (Lewis 2008).

W opozycji do wymienionych, teorią i praktyką edukacyjną, która w warunkach szkolnych ma umożliwiać uformowanie zbiorowości w kolektyw oraz wspólnotowe i demokratyczne relacje między jednostkami, jest między innymi Deweyowsko rozumiana wspólnota doświadczeń i skoncentrowana na wspólnych zadaniach kooperacja oraz spokrewniona z pierwszą, Freirewska koncepcja, opartej na stawianiu problemów i zmierzającej do zmiany społecznej, kolektywnej produkcji wiedzy i opartej na niej krytycznie zorientowanego działania (Lewis 2008). W wymiarze społecznym, pożądaną formą kolektywności (ale odzwierciedlającą opisaną wcześniej teorię i praktykę edukacyjną) jest Hardowska i Negriowska koncepcja mnogości – „wewnętrznie zróżnicowany, wieloraki podmiot spo-

łączny, którego powstawanie i działanie nie jest oparte na tożsamości albo jedności (albo niezróżnicowaniu) ale na tym co wspólne” (Hardt, Negri 2004: 100). Jak podkreśla Lewis, wieloraka jedność tego typu wspólnotowości polega na kolektywnej pracy produkującej to, co wspólne (Lewis 2008: 256).

Skorygowana i uaktualniona idea kolektywu oraz elementy opartej na niej teorii oraz praktyki pedagogicznej, nazywanego Deweyem Związku Radzieckiego (Gehring i in. 2005; Holtz 2002), Makarenki, mogą zostać wpisane w ostatnią z opisanych przez Lewisa edukacyjnych projektów wspólnotowości. Chociaż już w latach 50. XX wieku, wyraźnie ideologicznie zorientowane krytyki idei kolektywu, poza zarzutami o umniejszanie roli jednostki, tłumienie indywidualności czy antyhumanizm (Lewin 1960: 197), kwestionowały ją jako stojącą w opozycji do „prawdziwej ludzkiej wspólnoty”, będącą „tworem mas”, „wyrazem stadnego pędu do ‘kolektywności’, do masowego jednoczenia się”, czy jako odpowiadającą na zapotrzebowanie ludzi „pozbawionych poczucia odpowiedzialności i pragnących żyć w uległości wobec innych” (Lewin 1967: 42) – to jednak podstawę dla tych twierdzeń trudno odnaleźć w pismach Makarenki. Kolektyw nie jest przypadkowym tłumem ludzi, czy grupą wzajemnie oddziałujących na siebie indywidualności, ale zespołem – mającym określone, wspólne cele, realizującym się w działaniu, przez wspólny udział w pracy oraz wspólną za nią odpowiedzialność (Makarenko 1956: 209–210).

Nie ulega wątpliwości, że Makarenko jest jednym z tych pedagogów, któremu z powodzeniem udało się rozwiązać „jeden z najtrudniejszych problemów: wzajemnych stosunków jednostki i grupy w procesie wychowania” (Wallon 1951, za Lewin 1960a: 23). Odrzucenie koncepcji i praktyki „dwuosobowej pedagogiki”, redukującej i ograniczającej, jego zdaniem, oddziaływanie wychowawcze, i jak wcześniej podkreślano, uniemożliwiającej edukacyjne przejście między „ja” i „my”, wiązało się z jednoczesnym uznaniem ważności „równoległego oddziaływania” oraz przyjęciem za przedmiot i podmiot wychowania, całego kolektywu – jako że to nie jednostka a „kolektyw jest wychowawcą jednostki” (Makarenko 1995: 422–423). Tym samym, podstawowe znaczenie prac Makarenki dla edukacji skoncentrowanej na budowaniu tego co wspólne wiąże się właśnie przede wszystkim z promowaną przez niego odmienną logiką konstruowania zbiorowości, oraz w efekcie, wychowawczego oddziaływania: „od kolektywu do jednostki”, a więc od „my” do „ja”.

Nie oznacza to jednak, że kolektyw może być traktowany w kategoriach autonomicznych. Jak podkreśla Lewin nie jest on ani punktem wyjścia ani celem samym w sobie, ale „terenem zdobywania doświadczeń społecznych” (Lewin 1986: 76). Oznacza to, że relatywne pierwszeństwo kolektywu w wymiarze normatywnym nie zostaje wyprowadzone z jego pierwszeństwa w wymiarze ontologicznym. Innymi słowy, aksjologiczna wartość i ważność kolektywu nie wynika z jego uprzedniości w porządku istnienia wobec tego co indywidualne. Inaczej niż w przypadku esencjalistycznych, w tym komunitariańskich idei wspólnoty, kolektyw nie jest w koncepcji Makarenki uprzywilejowanym punktem wyjścia, jako gotowy, dany, czy posiadający jakieś uprzednie wobec własnego istnienia właściwości. To nieesencjalistyczne ujmowanie kolektywu, paradoksalnie – bo w świetle

zarzutów wysuwanych pod jego adresem – w mniejszym stopniu naraża go na oskarżenia o funkcjonalizm i organicyzm oraz związane z tym niebezpieczeństwo totalitaryzmu.

Zdaniem włoskiego filozofa polityki, Roberto Esposito, to przede wszystkim projektowanie wspólnoty „z perspektywy jednostki odizolowanej i samowystarczalnej” niesie „prototalitarne niebezpieczeństwo” organicyzmu (Esposito 2015: 22). Ta, nieintuicyjna na pierwszy rzut oka konstatacja, pozwała zwrócić uwagę na konsekwencje idei wspólnoty, zbudowanej na skończonej i domkniętej wizji jednostki – z jaką mamy do czynienia w ideologiach indywidualistycznych – i nie odbiegającej znacząco w efektach od odwrotnej w konstrukcji koncepcji wspólnoty, której substancja ma być podstawowym budulcem jednostkowej tożsamości. Innymi słowy, bez względu na twierdzenie o prymacie wspólnoty czy jednostki, w obu podejściach mamy do czynienia z esencjalistycznym domknięciem któregoś z członów. W efekcie, bez względu na kierunek rozumowania, jednostka i wspólnota zmierzają do całkowitego nałożenia na siebie nawzajem swoich „właściwości”, generując przy tym dwa typy organicyzmu: liberalny lub konserwatywny. W skrajnych wypadkach natomiast: neoliberalny lub faszystowski.

Chociaż Makarenko wykorzystuje metaforę „organizmu” w charakterystyce kolektywu, wydaje się to raczej nie do końca szczęśliwą – bo wynikającą prawdopodobnie z ogólnych deficytów teoretycznych – próbą uchwycenia kluczowej, dla tak zorganizowanej zbiorowości, sieci zależności i odpowiedzialności międzyjednostkowych: „Co to jest kolektyw? Nie można sobie wyobrazić kolektywu po prostu jako sumy poszczególnych osób. Kolektyw – to żywy organizm społeczny, który właśnie dlatego jest organizmem, że ma organy, że są w nim pełnomocnictwa, odpowiedzialność, wzajemne powiązania różnych części, współzależność” (Makarenko 1956: 231). W mniejszym stopniu jest to zatem socjologiczny opis homologii czy izomorfizmu, niż autentyczna próba uchwycenia logiki zjednoczenia we wspólnym działaniu.

Jak pisze Bruce Baker, nawet jeśli produkcyjna praca w kolonii Gorkiego była w znacznym stopniu wymuszona koniecznością przetrwania, a komuna im. Dzierżyńskiego podporządkowana została już szerszej produkcji społecznej, to nadal wykonywana przez kolektyw praca wiązała się w pierwszym rzędzie z celem jego umacniania, kanałowaniem młodzieżowej energii w stronę kooperacji i realizacji wspólnych celów czy wzmacniania poczucia godności i poczucia własnej wartości wychowanków (Baker 1968: 289). Tym samym, w przeciwieństwie do esencjalizmu, możemy odnaleźć u Makarenki aktywistyczną i kreacyjną koncepcję zbiorowości. W tej perspektywie kolektyw podlega nieustannej kreacji i rekonstrukcji w procesie wytwarzania i produkcji tego co wspólne. Ważność kolektywu realizowana jest zatem w trakcie jego tworzenia, w którym to istotna rola jednostki – z samej tej zasady – nie może być i nie zostaje zawieszona czy poświęcona dla całości (Moroz 1960: 60, Bybluk 1990: 146).

W taki właśnie sposób twórczość Makarenki odczytuje Jacek Kuroń, dla którego kolektyw jest przede wszystkim odzwierciedleniem „pozytywnej więzi” między jednostkami skoncentrowanymi na „wspólnym tworzeniu świata” (Kuroń 1995: 73). Zorganizowana wokół wspólnego celu i działania zbiorowość nie jest tu postrzegana przez pryzmat

niebezpieczeństw totalitarnych, ale przez swoją twórczą moc przekształcania rzeczywistości: „to, co łączy ludzi, nas dwoje i naszą pakę, klasę szkolną, rodzinę, miasteczko i wreszcie ojczyznę, co jest podstawą wszelkiej pozytywnej więzi, to utożsamienie się we wspólnie tworzonym świecie (...). Wszystko co grupa tworzy wspólnie – dom, ogród, łódkę, obyczaje, wiersze piosenki, normy – jest dla każdego członka wartością wspólną z innymi i zarazem symbolem ich wspólnoty” (Kuroń 1995: 73).

Ujęcie Kuronia wyraźnie zbliża Makareńską ideę kolektywu i jego wytwarzania do przywoływanej wcześniej koncepcji mnogości – a więc typu zbiorowości, który konstruowany jest we wspólnotowych społecznych interakcjach, w procesie produkcji dobra wspólnego (Hardt, Negri 2004: 222). Idąca w kierunku ontologii „stawania-się-razem, jako produkcji tego, co wspólne” (Raunig 2011: 166) reinterpretacja i odnowione odczytanie Makareńki, pozwala zagospodarować szczegółowo opracowaną – nie tylko w jego twórczości (Bybluk 1990, Lewin 1967, Nowikowa 1982) – ideę kolektywu, w kontekście współczesnego kryzysu czy nacjonalizującego zniekształcenia zmysłu solidarności i wspólnotowości.

W stronę desocjalizującej pedagogiki kolektywizującej

Kontekstem kielkowania, rozwoju i wdrażania praktyki wychowawczej Makareńki była bardzo złożona i trudna sytuacja nie tylko polityczna i geopolityczna, ale również społeczna kraju. Jak podkreśla amerykański badacz dorobku Makareńki, James Bowden, problemy jakie się z tym wiązały, są trudne nawet do wyobrażenia (angielskojęzycznym) czytelnikom spuścizny Makareńki (Bowden 1962: 46–52). *Besprizorniki* były dziećmi pozbawionymi życia rodzinnego, dojrzewającymi poza stabilnym systemem norm społecznych, niepotrafiącymi pisać i czytać, „zobojętniałymi”, a „ich bunt i transgresje nie dotyczyły jakiegoś konkretnego systemu wartości – one nie znały norm, a żyjąc poza społeczeństwem, nie posiadały żadnego doświadczenia społecznego” (Bowden 1962: 52). Jednostki osamotnione, bez „żadnego poczucia przynależności”, „uświadczenia politycznego”, czy „więzi kolektywnych” (Makarenko 1995a: 63) – pisał o nowo trafiających do kolonii Gorkiego, swoich przyszłych wychowankach Makarenko.

Trudno oczywiście znaleźć wspólny mianownik dla porównywania ówczesnej sytuacji pedagogicznej pracy Makareńki z obecną, w jakiej znajdują się kraje zachodnie późnego kapitalizmu. Jednak spustoszenie, jakie zdążył poczynić neoliberalizm, nie tylko w zakresie dostępnego uniwersum symbolicznego – które, jak powiedziano na początku, zostało prawie całkowicie wydrenowane z języka kolektywności czy solidarności – ale również w obszarze międzyludzkich relacji, myślenia i działania w kategoriach wspólnotowych, oraz patologiczne wypełnienie tej luki, jakie proponują nowe nacjonalistyczne, ksenofobiczne, faszystowskie ruchy społeczne, dzielące społeczeństwo na swoich oraz obcych, pozwala pokładać w pedagogicznych koncepcjach kolektywu podobne nadzieje, jakie w owym czasie pokładał w nich Makarenko.

Wytwarzanie kolektywu, a tym samym edukacyjnych doświadczeń u wspólniających może być rozumiane jako równoznaczne z konstruowaniem alternatywnych, wobec zastanych, form współbycia, gdzie to co wspólne jest nieustannie produkowane w procesie wspólnej pracy. Pracy nie tylko materialnej jak chciał Makarenko, ale również, bardziej współcześnie – a więc w kontekście kapitalizmu kognitywnego – niematerialnej, bo produkującej wiedzę, afekty i relacje społeczne, gdzie „przedmiot produkcji jest w rzeczywistości jej podmiotem, określanym na przykład przez relacje społeczne lub formę życia” (Hardt, Negri 2012: 233). W takim ujęciu to jednak nie kolektyw, a to co wspólne i związany z tym typ relacji i form podmiotowości jest podstawowym celem procesu edukacyjnego. W analogii do opisywanej ontologii stawania się wielości (Hardt, Negri 2004; Hardt, Negri 2012) oraz w opozycji do innych, esencjalistycznych i wykluczających form zbiorowości, mamy tu do czynienia z ciągłym przetwarzaniem – „byciem, które nie jest ustalone czy statyczne, ale ciągle przekształcane, wzbogacane, ustanawiane przez proces wytwarzania” (Hardt, Negri 2012: 278).

Oparta na koncepcji kolektywu, kolektywizująca edukacja wspólnotowości może być w tej perspektywie podejmowana jako doświadczenie desocjalizujące – ale rozumiane w opozycji do de-socjalizującego działania neoliberalizmu – a więc pozwalające na „resetowanie” dotychczasowych doświadczeń społecznych i edukacyjnych, by na ich miejsce kształtować nowe. (...) poprzez tworzenie warunków odmiennych od dotychczas znanych (i uznanych) sposobów zachowania się” (Czerepaniak-Walczak 2005: 19). Tak więc przez analogię do koncepcji Makarenki, edukacja taka w miejsce uczenia czy nauczania – *educere*, umieszczałaby cel wyprowadzania – *educare* – z ustalonego *status quo* (Masschelein 2006), czy *exodus* (Hardt, Negri 2012: 254) – z neoliberalnych stosunków społecznych. Na tym polega rewolucyjny charakter wychowania kolektywnego – zamiast przystosowania uczennic i uczniów do zastanych warunków życia społecznego mamy praktykę aktywnego i zbiorowego udziału w ich przekształcaniu (Lewin 1967: 227).

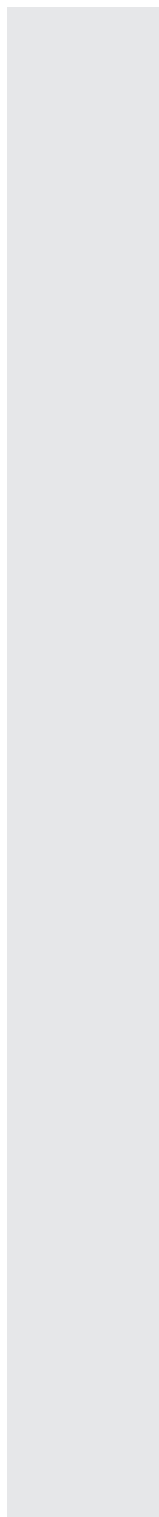
Elementem kluczowym dla edukacyjnego, desocjalizującego (od drapieżnej kultury indywidualizmu) doświadczenia wspólnotowości, realizującego się w procesie zbiorowej i tym samym kolektywizującej pracy materialnej i niematerialnej jest zatem to, co wspólne. Wspólne stawanie się w procesie wspólnego wytwarzania. Należy przy tym podkreślić, że jest to ruch podwójny, który z jednej strony opiera się na procesie wyłączenia z zastanej formy tożsamości, i z drugiej, na umożliwieniu powstania pożądanej formy kolektywnej – a więc w opozycji do masy, ludu oraz tłumu, takiej zbiorowości, która jest skoncentrowana na realizacji celów wspólnotowych. Kolektyw konstituujący się wokół tego co wspólne nie oznacza, jak argumentują adwersarze, rozplynięcia się tego co indywidualne w tym, co zbiorowe, ale odwrotny od dominującego kierunku procesu wychowawczego: od tego co wspólne i tego co konstituujące „my” do „ja”.

Literatura

- Badiou A. (2010), *The Communist Hypothesis*. London, New York, Verso.
- Baker B. (1968), *Anton Makarenko and the Idea of the Collective*. „Educational Theory”, 18(3).
- Bihr A. (2008), *Nowomowa neoliberalna: retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Bowden J. (1962), *Soviet Education. Anton Makarenko and the Years of Experiment*. Madison, The University of Wisconsin Press.
- Brown N., Hardt M., Negri A., Szeman I. (2005), *What is the Multitude? Questions for Michael Hardt and Antonio Negri*. „Cultural Studies”, 19 (3).
- Bybluk M. (1990), *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Chutorański M., Szwabowski O. (2016), *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(73).
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji (czy jest możliwa anty – TINA w edukacji?)*. „Forum Oświatowe”, 1(32).
- Esposito R. (2015), *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*. Kraków, Universitas.
- Eyal, G., Szelenyi, I., Townsley, E. (1998), *Making Capitalism without Capitalists*. London, New York, Verso.
- Gehring T., Bowers F.B., Wright R. (2005), *Anton Makarenko: The „John Dewey of the USSR”*. „Journal of Correctional Education”, 56(4).
- Hardt M., Negri A. (2005), *Imperium*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Hardt M., Negri A. (2004), *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York, Penguin Press.
- Hardt M., Negri A. (2012), *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*. Kraków, Korporacja Ha!art.
- Holtz R.J. (2002), *Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances through Education*. „Journal of Correctional Education”, 53(3).
- Juskowiak P. (2015), *Przestrzenie wspólnoty. Filozofia wspólnotowości w perspektywie badań nad miastem postindustrialnym*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Kuroń J. (1995), *Wiara i wino. Do i od komunizmu*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Lewin A. (1999), *Dramatu człowieka i dramatu epoki ciąg dalszy*. W: M. Bybluk (red.), *Antoni Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne z końca wieku*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Lewin A. (1967), *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin A. (1960), *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin A. (1960a), *Makarenko w Polsce*. W: A. Lewin (red.), *Kolektyw i praca w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie*. Warszawa, RSW „Prasa”.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lewis T. (2008), *Defining the Political Ontology of the Classroom: Toward a Multitudinous Education*. „Teaching Education”, 19(4).

- Makarenko A. (1956), *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*. W: A. Makarenko, *Dziela*, t. 5. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Makarenko A. (1955), *Na pięćdziesiąt lat komuny im. F.E. Dzierżyńskiego*. W: A. Makarenko, *Dziela*, t. 2. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Makarenko A. (1955a), *Poemat pedagogiczny*. *Dziela*, t. 1. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Marzec W. (2016), *Rebelia i Reakcja. Rewolucja 1905 roku i plebejskie doświadczenie polityczne*. Kraków, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Universitas.
- Masschelein J. (2006), *Experience and the Limits of Governmentality*. „Educational Philosophy and Theory”, 38(4).
- Męczkowska A. (2007), *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, a sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego PTP*. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verso”.
- Moroz K. (1963), *Wychowanie społeczne w domu młodzieży. Badania nad przekształcaniem się grupy wychowawczej w kolektyw podstawowy*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nowikowa L.I. (1982), *Pedagogika kolektywu dziecięcego. Zagadnienia teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Raunig G. (2011), *Rzecz-pospolita: nowe maszyny tego, co wspólne*. „Praktyka Teoretyczna”, 4.
- Ruitenberc C. (2010). *Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity*. „Factis Pax”, 4(1).
- Rutkowiak J., Potulicka E. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Starego K. (2016), *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 39.
- Starego K. (2016a), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej*. „Trzeci termin” oraz *Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu zapośredniczonego*. „Forum Oświatowe”, 1(55).
- Szahaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota?: spór liberalistów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa, Fundacja „Aletheia”.
- Szkudlarek T. (2009), *Posłowie. Dekonstrukcja i szczepionka z Marksa, która jednak doprowadziła do infekcji*. W: T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

INSPIRACJE



Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański
mgroenwald@rubikon.pl

Inspirujący Anton Makarenko. Z analizy hieroglifów na „Dzielałach”

Summary

Inspiring Anton Makarenko. From an analysis of hieroglyphs on “Works”

In the paper “hieroglyphs” denotes (metaphorically) all meanings assigned by readers of texts comprising “Works” by A. Makarenko, thus designating highlighted fragments as meaningful. Their analysis has been directed at those issues that particularly appealed to the readers and the possibilities arising from them of applying knowledge to work with pupils. It turns out that while reading “Works” they focused on: (1) aims of upbringing and ways of fulfilling them: discipline, codes of conduct, collective group structure; (2) A. Makarenko himself, in whom they sought the ideal of a pedagogue. The analysis closes with a reflection on the role of the reader of “Works” as their peculiar translator who, through both reproductive and innovative work with the text (carried out through the prism of one’s own knowledge, experience or needs), enters the path of translating-interpreting pedagogical activity.

Słowa kluczowe: Anton Makarenko, „Dzielał”, analiza hieroglifów

Keywords: Anton Makarenko, “Works”, analysis of hieroglyphs

Twórczość Antona Makarenki określam jako inspirującą, gdyż w przeszłości jego prace cieszyły się sporym zainteresowaniem, również wśród polskich czytelników. Tezę o poczytności prac tego pedagoga wysuwam na podstawie obserwacji poczynionych podczas lektury „Dzielał”, zauważyłam bowiem, że niektóre fragmenty zostały w nich podkreślone, zakreślone lub opatrzone dopiskami, czyli – jak sądzę – uznane za bardziej istotne od innych. W związku z tym zaciekawiło mnie: Czego szukali oni w jego pracach, co w nich odnaleźli i jak mogli pozyskaną wiedzę zastosować w pracy z wychowankami? Niniejsze opracowanie jest zapisem poszukiwania odpowiedzi na to pytanie.

O metodzie badań i analizie

Swoje dociekania lokuję w obrębie badań jakościowych, gdyż skupiam uwagę na ograniczonej liczbie przypadków dobranych do sformułowanego wyżej celu (Demetrio 2009: 159). Zastosowaną metodą jest analiza tekstu (Peräkylä 2009), w tym przypadku – zakreśleń w „Dzielałach” Makarenki, które nazwałam hieroglifami, przy czym tym określeniem nie nawiązuję do pisma egipskiego, ale do znaczenia nadawanego mu w geologii. Tam

określa się nimi ślady pozostawione na mulistym lub piaszczystym podłożu przez poruszające się zwierzęta albo utworzone pod wpływem czynników mechanicznych, jako pozostałość po wleczeniu, uderzeniu, działaniu prądów. Kiedy wgłębienia zostają wypełnione materiałem skalnym, powstają wypukłe odlewy, które badaczom dostarczają danych o środowisku, o warunkach sedymentacji osadów i skał osadowych, w których one występują, oraz o kierunku transportu wleczonego materiału, a więc i o kierunkach prądów. Ponadto hieroglify są także pomocne w ustalaniu budowy geologicznej silnie sfałdowanych masywów górskich (Passendorfer 1968: 439–441; Słownik języka polskiego 2017). Podobnie jak w geologii, hieroglify na kartach książek Makarenki o czymś mówią, coś „*usiłują komunikować* – przyciągają uwagę, stawiają znaki zapytania, łączą pasujące do siebie dyskursy opatrzone właściwymi kodami, dzięki którym «udostępni-na» zostaje, przynajmniej w części, natura ich autora” (Demetrio 2009: 162). Pokazują nie tylko to, co przed laty było dla czytelników ważne, ale też stają się zwiastunami późniejszego rozwoju wydarzeń oraz zapowiedzią ich możliwego zakończenia (Demetrio 2009: 163). Nie podejmuję się w ich analizie poszukiwania przyczyn zaznaczenia określonych fragmentów tekstu. Dysponując jedynie pieczęciami bibliotek na „Dzielach” nie można wykluczyć, że zakreśleń dokonywali studenci lub nauczyciele przymuszeni do ich lektury. Jednak ten trop myślowy mieści się w sferze domniemań wykraczających poza cel stawiany niniejszemu opracowaniu, stąd dalsze podążanie nim uznaję za bezzasadne.

Stosując metaforę hieroglify wpisuję się w analizę hermeneutyczną, „za pomocą której możliwe jest opisywanie innobytu pewnej rzeczywistości w odmiennym substracie. W rezultacie przekształcania się i integracji treści, dane wyjściowe ulegają transformacji: redukują się interakcje, rozpadają się ogniwa towarzyszące i zależności pośrednie, jedne cechy przedmiotów funkcjonalne w danej przekształconej formie, nabierają znaczenia, a inne zanikają” (Prokpiuk 2010: 127). Duccio Demetrio podkreśla, że język pisany – w tym przypadku hieroglify – odkrywają kontekst znaczeń i tworzą namacalne świadectwo istnienia (2009: 67). Ich czytanie wiąże się z podjęciem trudu metapoznania, dla którego właściwe są pytania o cele tego poznawania, metodę oraz przyjęte założenia, oraz wejście badacza w rolę „narzędzia badawczego” (Richardson, St. Pierre 2009: 458).

W analizie zakreśleń tekstów A. Makarenki sięgam po metaforę hieroglify dlatego, że umożliwia ona:

- ujawnienie procesów pedagogicznych oraz ukazanie ich wieloaspektowości,
- włączenie refleksyjności do analizy rzeczywistości pedagogicznej,
- uwolnienie myślenia o zjawiskach i procesach pedagogicznych od stereotypów (Prokopiuk 2010: 127),
- „zrozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy” (Lakoff 1988: 27),
- otwarcie dostępu do nowego rozumienia doświadczeń, wzbogacenie o nowe znaczenia wiedzy o codziennych działaniach (Lakoff 1988: 167),
- pozyskanie wiedzy o czytelnikach „Dziel”: o ich potrzebach, ale i też o nich samych,
- poznanie „losów” analizowanych tomów.

Jak już wspomniałam, zgodnie z przyjętą metaforą podłoże hieroglifów stanowią karty prac A. Makarenki, czyli te „Dzieła” wydane w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia, które są zasobami Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego. Ze stawianych w nich pieczęci bibliotecznych, dodawanych w kolejnych latach, wyłania się historia wędrowki tomów przez instytucje oświatowe. Choć czasem zmieniały się tylko nazwy instytucji, tym niemniej pociągało to za sobą konieczność przypisania im „Dzieł” od nowa, a więc ponownego opieczętowania. Otóż pierwotnie stanowiły one zbiory Biblioteki Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sopocie, potem Biblioteki Studium Nauczycielskiego w Gdańsku, a następnie Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego, przekształconej obecnie w Bibliotekę Główną Uniwersytetu Gdańskiego. Prócz „Dzieł” sporym zainteresowaniem czytelników cieszyły się także książki: Ireneusza Pyrzyka „Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej” (2002) oraz Mikołaja Fere „Mój nauczyciel A. Makarenko” (1954); świadczą o tym licznie zaznaczane fragmenty tekstu omawiającego prace Antona Makarenki. Dlatego postanowiłam te prace również uczynić przedmiotem analizy.

Analiza hieroglifów na „Dzielach”

Przypuszczam, że Anton Makarenko doświadczyłby rozczarowania, gdyby uświadomił sobie, że szereg jego doświadczeń wyniesionych z pracy z wychowankami oraz opisanych w „Dzielach”, nie znalazło uznania u czytelników, a interesujące ich wątki zostały ograniczone do zaledwie kilku zagadnień zawartych w trzech tomach, w których pozostawili ślady lektury. To kwestie: (1) celów wychowania; (2) sposobów ich osiągnięcia.

1. Cele wychowania

Wzbudzające czytelnicze zainteresowanie cele wychowania przez A. Makarenkę były rozumiane jako „program osobowości człowieka, (...) słowem absolutnie wszystko co składa się na (jego) obraz; (...) program (...), do którego realizacji my pedagodzy powinniśmy dążyć” (Makarenko 1950: 49). Jak dalej pisze: wychowanie czyli „projektowania osobowości, jako produktu wychowania, powinno się dokonywać na podstawie potrzeb społeczeństwa tak, by był dla klasy pracującej pożyteczny” (tamże). Zatem czytający prace Makarenki dowiaduje się, że poddawany oddziaływaniom wychowawczym młody człowiek powinien dopasować się do oczekiwań społecznych, wejść w zaplanowaną dla niego rolę, co wpisuje się w dobrze ugruntowane na gruncie polskiej edukacji tradycyjne podejście do wychowania (np. Śliwerski 2015, Kosiorek 2007). Równocześnie w tym samym tomie „Wybranych prac...” czytelnicy podkreślają, że celem tak rozumianego wychowania jest: zapewnienie dobrobytu wychowanka, jego potrzeb i zainteresowań (Makarenko 1950: 50).

Trudno w tym momencie stwierdzić, jaką wiedzę z lektury przywołanych powyżej dwu zaznaczonych fragmentów wyniosła czytająca je osoba. Być może – po pierwsze – uznała, że potrzebą wychowanka jest być pożytecznym dla innych (dokładnie: dla klasy

pracującej), a zaspokojenie tej potrzeby zapewni mu dobrobyt. Ale niewykluczone – po drugie – że wyniosła z nich przeświadczenie o dwoistości celów rozumianej, za Lechem Witkowskim (2013: 715) jako jeden z wielu przypadków nieuchronnych dylematów obecnych w pracy zawodowej, które skazują go na przyjmowanie postaw: alternującej bądź oscylującej, przy czym ta ostatnia może okazać się ogromnie wyczerpująca i dla wychowawcy, i dla wychowanka, wiąże się bowiem z brakiem jednoznacznego sensu pedagogicznej roboty oraz z niekończącą się niepewnością w ich wzajemnych relacjach.

Anton Makarenko w opisie celów wychowania (co również interesuje czytelników) wskazuje na ich zróżnicowanie wynikające z niejednakowego zasięgu i różnego czasu realizacji, co pozwala na wyłonienie perspektyw realizacji:

- bliskiej, która zaczyna się od planów osobistych,
- średniej, nieco oddalonej w czasie, jak na przykład planowanie wyjazdu na urlop, do uzdrowiska bądź zgłębienie jakichś wiadomości w bliżej nieokreślonej przyszłości,
- dalekiej, rozumianej jako powiązanie własnej przyszłości w z pomyślnością Związku Radzieckiego (Makarenko 1950: 134, 135).

Zwraca też uwagę (co zostaje w książce podkreślone) na konieczność „przechodzenia od bliższego do dalszego zaspokajania potrzeb, harmonizowania osobistych i zbiorowych perspektywy tak, żeby wychowanek nie miał wrażenia, że między nimi zachodzi sprzeczność” (Makarenko 1950: 131). W tym miejscu czytelnik mógłby odnieść wrażenie, że Makarenkowska koncepcja wykazuje spójność z podejściem Lwa Wygotskiego (1971; Filipiak 2011) i określonymi przez niego strefami rozwoju:

- aktualnego, z już posiadanymi: wiedzą, umiejętnościami, postawami przyjmowane w codzienności i wobec niej,
- najbliższego, nakierowanego na: potencjał rozwojowy wychowanka, obszary wymagające wsparcia, cechy otoczenia, w którym się uaktywnią lub rozwiną jego nowe kompetencje.

Jednak już dalsza lektura hieroglifów na „Dzielałach” burzy przypuszczenie o zbieżności poglądów tych dwu pedagogów na cele głównie dlatego, że wskazywana przez Makarenkę droga ich osiągnięcia – w przeciwieństwie do Wygotskiego – okazuje się skrajnie autorytarna.

2. Drogi osiągnięcia celów wychowania

Czytelników „Dzieł” interesuje nie tylko to, co w wychowaniu jest istotne, ale też jak dokonać tego, by cele własne były ukierunkowane na dobro państwa i aby w przeświadczeniu wychowanka tworzyły one jedność. Zdaniem Makarenki można tego dokonać dzięki wychowaniu przez wdrażanie do pracy opierającej się „na pojęciu wartości, które praca może wytwarzać” (Makarenko 1956: 191). Choć pedagog uważa, że owego wdrażania należy dokonywać na prośbę wychowawcy lub z jego nakazu, to jednak uwagę czytających „Dzieła” przyciągają wyłącznie kwestie dyscypliny, czyli: czym ona jest, oraz jak w jej utrzymaniu pomagają regulamin oraz kolektyw, w którym szczególnie rola przypada wychowawcy.

Rozumienie dyscypliny

Osoby zainteresowane metodami wychowawczymi polecanymi przez A. Makarenkę wyróżniają swoiste rozumienie przez niego dyscypliny, którą określa jako kategorię moralną. Jak pisze: „Dyscyplina nie dotyczy kwestii posłuszeństwa, podporządkowania się, uległości, mechanicznego wykonywania obowiązujących rygorów czy regulaminów. Dyscyplina jest kategorią nie tyle porządkową, ile raczej na wskroś etyczną” (Makarenko 1956: 37; Pyrzyk 2002: 112). Tym samym postawom wychowanków wobec wychowawców, polegających na: podporządkowaniu, posłuszeństwie i przestrzeganiu reguł stanowionych przez innych, nadaje on znaczenie postępowania wartościowego oraz moralnie słusznego. Czytelnicy jednak zdają się nie dostrzegać tego manipulowania wartościami i nazywania „zachowaniem dobrym moralnie” takiego, które jest uwewnętrznionym posłuszeństwem wychowawcom i regulaminom.

Zarówno w określaniu celów wychowania, jak i w definiowaniu dyscypliny, Makarenko wprowadza wykluczające się znaczenia i buduje konstrukty wewnętrznie sprzeczne. Z jednej bowiem strony przekonuje, że dyscyplina jest kategorią etyczną, ponieważ jest budowana na fundamencie odpowiedzialnej postawy wobec potrzeb innych ludzi. Zarazem z drugiej powiada, że dyscyplinę można realizować poprzez wymagania i autorytet wychowawców, a szczególnie przez regulamin (Pyrzyk 2002: 109). Dla czytelników oznacza to, że przestrzeganie regulaminu jest moralnie dobre i etyczne. Łamanie go – złe moralnie i zasługujące na karę.

Rola regulaminu

Regulamin był ważnym dokumentem nie tylko dla A. Makarenki, ale – jak wynika z analizy jego prac – znaczącym także dla czytających „Dzielał”, gdyż zakreślili fragmenty tekstu, z których wynika, że ów regulamin:

- stanowi najważniejsze kryterium osądu i rozstrzyga o tym, co moralnie dobre a co złe,
- zdejmuje z wychowawców odpowiedzialność za kary nakładane na wychowanków,
- nadaje wychowawcom szczególne uprawnienia do zarządzania najdrobniejszymi szczegółami dotyczącymi wychowanków, np. mają systematycznie kontrolować ubiór podopiecznych i dbałość o jego stan, sprawdzać czy nie zakładają czapek – odzieży regulaminowo zakazanej, gdyż ich noszenie „przyzwyczajają wychowanków do niepotrzebnego opatulania się” (Makarenko 1956: 52–56).

Tak oto w „Dzielałach” czytelnik znajdował przyzwolenie dla wszechwładzy nauczyciela nad wychowankiem. Nie dziwi zatem, że funkcja regulaminu jako narzędzia pomocnego w utrzymaniu dyscypliny go zaciekawała. Choć niewykluczone, że bliskie było mu i inne rozumienie dyscypliny, jako sposobu okazywania swojej miłości do dziecka, albo wyrażania poszanowania jego godności, bądź instrumentu zdolnego nakłonić je do pożądanego zachowań bez stosowania przemocy fizycznej lub psychicznej (Foucault 2009; Mieszalski 1997).

Struktura kolektywu

Oprócz regulaminu, drugim „narzędziem” sprzyjającym utrzymaniu dyscypliny jest kolektyw. Czytający „Dzieła” skrupulatnie zaznaczają, że składa się on z oddziałów liczących 7–15 osób w różnym wieku, uczęszczających do różnych klas w szkole. Ale tym, co je jednoczy są:

- rytm codziennego życia toczony według ustalonych form i porządku,
- wspólne miejsce pracy,
- wspólnie zajmowane miejsce w jadalni i sypialni,
- wspólne uczenie się, podczas którego starsi wychowankowie pomagają młodszym (Makarenko 1956: 7, 10; Makarenko 1955: 577).

Czytelnicy wyróżniają ponadto w tekście, że relacje w obrębie kolektywu cechuje hierarchia. Zgodnie z nią najniższą pozycję zajmuje wychowanek – kandydat, ale już pewne przywileje zostają nadane komunardom – członkom komuny, którzy z kolei podlegają wychowawcy klasy oraz dowódcy oddziału (i zastępcy dowódcy oddziału). Jeszcze wyżej jest usytuowany kierownik pedagogiczny (Makarenko 1950: 78). Zwraca uwagę nadanie w komunie wysokiego statusu wychowawcy, o czym świadczą posiadane przez niego uprawnienia umożliwiające mu realizację spoczywających na nim zadań. Jednym z nich jest obowiązkowo prowadzony dzienniczek, w którym opisuje:

- stosunek każdego wychowanka do zakładu, czy go ceni, czy jest mu obojętny, wrogi,
- stosunek do pracy, zwłaszcza czy nie jest on nacechowany tylko dzisiejszą perspektywą bez poczucia jutra,
- stosunek do innych wychowanków (kogo lubi, z kim się przyjaźni) i do dowódcy oddziału,
- co czyta: jaką literaturę, książki, gazety,
- jakie wykazuje uzdolnienia i talenty, które należałoby w nim rozwijać,
- jaki jest stan materialny domu rodzinnego wychowanka, jakie są zarobki wychowanka, czy pomaga rodzinie, oszczędza, pomaga kolegom (Makarenko 1950: 131).

Jednak ów dzienniczek pełni rolę miecza obosiecznego; z jednej strony prowadzone w nim szczegółowe zapiski dotyczą wychowanków i wtedy jest on narzędziem pracy wychowawcy, uprawniającym go do inwigilacji podopiecznych, sprawowania nad nimi władzy, do ich nadzorowania i karania. Zarazem z drugiej strony, na wychowawcy spoczywa przymus sporządzania owych notatek, a ich brak lub pobieżność mogą świadczyć o braku odpowiednich kompetencji pedagogicznych, niewłaściwej postawie ideologicznej, bądź o nieczystych intencjach wobec wychowanka lub zwierzchnika, czyli kierownika pedagogicznego.

Dla czytelników okazuje się ważne, że to właśnie kierownik zajmuje centralną pozycję w komunie, jest w jej sercu i sam tym sercem jest. „Dzieła” opisują go jako istotę niezwykłą: odpowiada za instytucję (zaznaczone przez czytelnika), bez przerwy pracuje, zawsze można się do niego zwrócić z prośbą, zawsze jest gotowy na wezwanie wychowanków. W komunie Makarenki tym nadzwyczajnym człowiekiem był on sam – z jego całodobową czujnością i nieograniczoną władzą nad wychowankami, zwielokrotnianą przez dyżur-

nych – będących przedłużonym ramieniem władztwa kierownika. Ten zaś sam sobie nadał prawo do osobistego nagradzania i karania wszystkich niżej od niego zhierarchizowanych członków: dodatkową pracą, odebraniem wychodnego, wstrzymaniem kieszonkowego, nałożeniem kary fizycznej lub zarządzeniem izolacji wychowanków (Makarenko 1956: 238; Pyrzyk 2002: 142). Co ciekawe, te fragmenty „Dzielał” czytelnicy uznali za bardzo ważne i podkreślili je kilkakrotnie.

Makarenko w oczach jego wychowanków i czytelników

Przeglądając zakreślenia sporządzone przez czytelników w pracach A. Makarenki oraz tekstach o nim, można znaleźć fragmenty będące nieomalże apoteozą tego pedagoga. Na przykład Mikołaj Fere w książce „Mój nauczyciel. A. Makarenko” pisze: „Tak jak Iwan Miczurin tworzył w swych ogrodach nowe gatunki roślin, tak Anton Makarenko w kolektywie dziecięcym stworzył nowego człowieka” (1954: 108). Ukazanie Makarenki jako stwórcy „nowego człowieka” przywołuje nieodparte skojarzenie z Fryderykiem Nietzsche (Rosenthal 2010: 396), gdyż obaj usiłowali w upadające społeczeństwo tchnąć nowego ducha poprzez wykreowanie „nowego człowieka”: zdolnego przeprowadzić zmiany, oraz przewyciężyć człowieka będącego „panem dnia dzisiejszego” – zatroskanego o „małe cnoty, małostkową roztropność, pyłkowe względy, to rojenie się mrówcze, tę żalną błogość, to «szczęście najliczniejszych»” (Nietzsche 2014: 330–331).

Podobnie Makarenko, pisząc o wychowaniu „nowego człowieka” ZSRR ma na myśli młodzież, zdolną obalić wyrosły na podłożu religijnym stary system etyczny i zbudować w tym miejscu etykę proletariatu (Mazur 2008: 94), gdyż – co podkreśla – „kryteria moralne – niemoralne, słuszne – niesłuszne są u nas nowe. (...) (Różnią się tabelą norm etycznych oraz charakterem procesu wychowawczego, który) polega przede wszystkim na ukształtowaniu jego zdolności, a rozwijaniu jego sił, jego twórczej aktywności” (Makarenko 1950: 22). Ale już dalej dodaje, że „dokładne wypełnianie obowiązków jest w naszym społeczeństwie kategorią moralną” (Makarenko 1950: 31), gdzie ów „moralny” wymiar oznacza gotowość podporządkowania się wychowanków komunie oraz woli wychowawcy.

Jak się jednak okazuje, osobliwe rozumienie „moralności” ma także wymiar instrumentalny, gdyż przez Makarenkę jest definiowane jako tak głębokie zinternalizowanie przez wychowanków zasad obowiązujących w komunie, że innego postępowania nawet nie umieliby podjąć, bo „już tak przywykli” (Makarenko 1956: 433). Instrumentalne podejście do wychowania, jako sposób wytwarzania „nowego człowieka” okazało się atrakcyjne nie tylko dla pedagogów-praktyków, ale też dla teoretyków i na przykład, Anatolij W. Łunaczarski na I Zjeździe Pedologów twierdził, że „pedologia, gdy ustali, co to takie dziecko, podług jakich praw ono się rozwija, tym samym objaśni nam najważniejszy proces wytwarzania «nowego człowieka», analogicznie do tego, jak wytwarza się nowe narzędzia” (Mazur 2012: 86). Z analizy hieroglifów na „Dzielałach” Makarenki wynika, że „wytwarzanie nowego człowieka” było interesujące także dla kolejnych pokoleń czytających je wychowawców.

Choć obecnie dorobek Makarenki wydaje się zapomniany, w przeszłości istotnie stanowił przedmiot pedagogicznych dociekań, jednak zważywszy, że książka I. Pyrzyka ukazała się w 2002 roku, nie była to przeszłość nazbyt odległa.

Tłumacz czasu. Zakończenie

Śledzenie hieroglifów pozostawionych przez czytelników na kartach zgromadzonych w BUG-u „Dzieł” A. Makarenki umożliwiła odnalezienie zagadnień, którym nadali oni znaczenie istotnych w pracy z wychowankami. Z analizy wynika, że czytający je szukali:

- 1) prostych odpowiedzi na pytania: o cele wychowania i skuteczne metody ich osiągnięcia;
- 2) argumentów utwierdzających wychowawców w posiadanej nad podopiecznymi władzy oraz legitymujących zarządzanie nimi;
- 3) uzasadnień obowiązku ponoszenia odpowiedzialności za instytucję, i – dla jej dobra – praw do przedmiotowego traktowania wychowanków;
- 4) wykładni teorii pedagogicznych, modyfikowanych stosownie do własnych potrzeb. Tu jednak trzeba dodać, że postępując zgodnie z nimi przeobrażali się w pewnym sensie w uczniów Makarenki, ponieważ dzięki nim jego idee wciąż były żywe.

Śledzeniu hieroglifów towarzyszyła myśl, że czytający „Dzieła” niejako wchodził w rolę tłumacza Makarenkowskiej pedagogiki, gdyż z prac radzieckiego pedagoga wydobywał:

- nowe sensy, znaczące z jego punktu widzenia, w pracy z współczesnymi wychowankami;
- wybranym zagadnieniom nadawał znaczenie wiodących, inne natomiast uznawał za nieistotne i wykluczał je z refleksji pedagogicznej (Rutkowiak 2009: 33).

Znamienne jest także i to, że analizując zakresienia dokonane przez czytelników prac Makarenki, ja także weszłam w rolę tłumacza, który w ich translacji wspomagał się metaforą, wykorzystaną jako rodzaj narzędzia przydatnego w czytaniu hieroglifów pozostawionych na „Dziełach”. Towarzyszyła mi przy tym myśl, że ich odkrywanie i przekładanie może wiązać się z ryzykiem nadmiernego uproszczenia myśli pedagoga, spłylenia ich do zaledwie kilku kwestii. Nie było to jednak wyłącznie pochodną obrania określonych założeń metodologicznych prowadzonej analizy, ponieważ w istocie to czytelnicy dokonali ich redukcji, zdeterminowani koniecznością poszukiwania tego, co dyktował im stan świadomości, intelektualna i ideologiczna aura budująca kontekst pracy wychowawczej (Demetrio 2009: 54).

I wreszcie przedstawiona tu próba przetłumaczenia „hieroglifów” uświadomiła bezbronny charakter historii odczytywanej po jakimś czasie (Demetrio 2009: 186–187), bezsilność rekonstruowanych tekstów lub interpretowanych wypowiedzi. Umysłowiła również, że sensem tego czytania nie było wskrzeszenie przeszłości; raczej jej *roz-jaśnienie* niż *wy-jaśnienie*, bo to ono jest zadaniem tłumacza czasu.

Literatura

- Demetrio D. (2009), *Pedagogika pamięci*, przeł. A. Skolimowska. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Fere M. (1954), *Mój nauczyciel. A. Makarenko*, przeł. N. Drucka. Warszawa, PZWS.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski. Warszawa, PIW.
- Makarenko A. (1950), *Wybrane prace pedagogiczne*, przeł. J.N. Miedyński. Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Makarenko A. (1955), *Dziela t. I, Poemat pedagogiczny*, przeł. B. Rafałowska. Warszawa, PZWS.
- Makarenko A. (1956), *Dziela t. V. Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki. Wychowanie w szkole radzieckiej*, przeł. A. Żukowska, J. Wierzbicka, M. Kozakiewicz, B. Milewicz. Warszawa, PZWS.
- Mazur M. (2012), „Nowy człowiek” w Rosji carskiej i Związku Radzieckim do lat 30. XX wieku. „Wrocławskie Studia Wschodnie” 12 (2008). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Nietzsche F. (2014), *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Passendorfer E. (1968), *Procesy egzogeniczne*. W: E. Passendorfer (red.), *Zarys nauk geologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Geologiczne.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*, przeł. A. Figiel. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prokopiuk W. (2010), *Hermeneutyka jako metodologia rozumienia i interpretacji wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyrzyk I. (2002), *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Richardson L., St. Pierre E.A. (2009), *Pisanie jako metoda badawcza*, przeł. M. Sałkowska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosenthal B.G. (2010), *New Myth, New World: From Nietzsche to Stalinism*. Pennsylvania, Penn State Press.
- Rutkowiak J. (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pl/hieroglify> (dostęp: 9.10.2017).
- Śliwerski B. (2015), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wygotski L.S. (1971), *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.

Jolanta Sokółowska

Uniwersytet Gdański

jolanta.sokolowska@ug.edu.pl

System pedagogiczny Makarenki w kontekście założeń współczesnej pedagogiki ulicy

Summary

Makarenko's pedagogical system in the context of premises of the contemporary street pedagogy

The subject of this analysis is an attempt to reflect on the pedagogical system of Antoni Makarenko as a pedagogue of street children. Just as the street peddlers of today worked with children whose negative and afflicted relationships with the world have led to an attitude of distrust and dislike. When analyzing his concept, I referred to the thought he had made in "Pedagogical Poem". Confronting the idea against the views of modern street pedagogues, I tried to answer the questions: what does Makarenko share with people working today with this category of children? How much of his ideas worked out almost a century ago are the inspiration for modern street pedagogues? Makarenko, like the street pedregers of today, was focused on building contacts, appreciated the significance of the meeting, tried to answer real problems and needs of homeless youth. What distinguishes modern street pedagogy from the Makarenko pedagogical system is its critical character. Makarenko's pedagogy, due to ideological dominance (which was not discussed in the pedagogical activity aimed at shaping the planned political consciousness of the charges), lost its emancipatory character.

Słowa kluczowe: prekursorzy pedagogiki ulicy, współczesna pedagogika ulicy, street-working, emancypacyjny charakter pedagogiki ulicy

Keywords: forerunners of the street pedagogy, contemporary street pedagogy, streetworking, emancipatory character of street pedagogy

Celem niniejszego tekstu jest próba refleksji nad systemem pedagogicznym Antoniego Makarenki jako pedagoga dzieci ulicy. Analizując jego koncepcję, odwołam się do myśli, które zawarł w *Poemacie pedagogicznym*. Postaram się zderzyć je z poglądami współczesnych pedagogów ulicy, próbując odpowiedzieć na pytania: Co łączy Makarenkę z osobami pracującymi dzisiaj z tą kategorią dzieci? Na ile jego poglądy wypracowane prawie sto lat temu stanowią inspirację dla współczesnych pedagogów ulicy?

Jednym z podstawowych założeń współcześnie działających pedagogów ulicy jest etnokliniczne podejście do problemów dzieci (Gulczyńska 2011: 67; por. Frysztacki, Nózka, Smagacz-Poziemska (red.) 2011). Etnometodologia zajmuje się badaniem zacho-

wań użytecznych, które pomimo ich niewątpliwie pozytywnego aspektu, jakim jest to, iż umożliwiają zaspokojenie bieżących potrzeb, nie dają osobom je stosującym możliwości rozwoju (Garfinkel 2007). Skupiając ich aktywność na podejmowaniu działań skoncentrowanych na tym, co „tu i teraz” oddalają je od nabywania kompetencji potrzebnych do radzenia sobie w przyszłości.

Zdaniem pedagogów ulicy, takie podejście do problemów dzieci stwarza szansę na zrozumienie środowiska i obowiązujących w nim wzorców zachowań społecznych (Cueff 2016). Główny cel tego etapu to zdobycie akceptacji otoczenia i uniknięcie odrzucenia. Etap ten poprzedza podjęcie właściwych działań, które – zdaniem pedagogów ulicy – nie powinny polegać na stosowaniu wcześniej opracowanego modelu pracy, lecz na skonstruowaniu planu działań specyficznych dla danego terenu i podmiotów (Gulczyńska 2011). Zgodnie z tymi założeniami pedagodzy współcześnie pracujący z dziećmi ulicy starają się poznać ich wzajemne relacje, miejsca spotkań, strategie przetrwania, stosunek do dorosłych oraz instytucji (Kurzępa 2005).

Wydaje się, że praca Makarenki również przypominała pracę badacza etnoklinicznego, odwołującego się do przeżyć i doświadczeń wychowanków. Zaczynając swoją pedagogię długo zastanawiał się, w jaki sposób skłonić swoich podopiecznych do współpracy, jak zdobyć ich szacunek i posłuch? Co zrobić, aby nawiązać z nimi kontakt?

Tak, jak współcześnie działający pedagodzy ulicy, Makarenko miał świadomość tego, iż dziecko może wyjść z kręgu zachowań użytecznych pod warunkiem, że uświadomi sobie konieczność zmiany. Tutaj właśnie widział swoją rolę jako pedagog. Swoją wiedzę na temat podopiecznych wykorzystywał jako możliwy teren dialogu. Wbrew dość powszechnym przekonaniom reguły relacji Makarenki z podopiecznymi nie były przyjęte z góry, starał się je wypracować, niejako „na bieżąco”, w praktyce. Dlatego uważam, że Makarenko, tak jak współcześni pedagodzy ulicy, prezentował typ postawy, którą określa się jako refleksyjnego praktyka budującego teorię w praktyce: „Głuchy las wokół kolonii, puste pudła naszych domów, dziesięć łóżek polowych, siekiera i łopata służące za narzędzia i pięciu wychowanków negujących w sposób kategoriyczny nie tylko naszą pedagogikę, ale całą kulturę ludzką – wszystko to razem wzięte, szczerze mówiąc, nie przypominało w niczym naszego dotychczasowego szkolnego doświadczenia” (Makarenko 1956: 13).

Radziecki pedagog nieustannie przełamywał istniejące stereotypy myślenia i działania pedagogicznego, szczególnie te dotyczące dzieci ulicy. Jako refleksyjny praktyk teorię wypracowywał w praktyce, tworzył system, który był ciągłym poszukiwaniem i odkrywaniem prowadzącym do powstawania teorii w praktyce: „Pierwsze miesiące naszej kolonii były zarówno dla mnie jak i dla moich towarzyszy nie tylko miesiącami bezsilnej rozpaczy i zdenerwowania – były również miesiącami szukania prawdy. W ciągu całego życia nie przeczytałem tylu książek pedagogicznych, ile w zimie roku 1920. (...) Dzięki tej lekturze zdobyłem mocne i dłużej niezachwiane przeświadczenie, że nie mogę posłużyć się żadną nauką, żadną teorią, że teoria musi być wysnuta z całego zespołu realnych zjawisk, których byłem świadkiem. Zrazu może nawet nie tyle rozumiałem, ile po prostu

spozrzegłem, że potrzebne mi są nie książkowe formuły, gdyż i tak nie mogę ich zastosować do rzeczywistości, lecz że muszę natychmiast zanalizować sytuację i niezwłocznie przystąpić do działania” (Makarenko 1956: 15).

Wspólnym fundamentem systemu pedagogicznego Makarenki oraz współczesnej pedagogiki ulicy jest kreowanie działań opartych na silnej, pozytywnej relacji z podopiecznymi. Budowanie jej wymagało stałej (rozciągniętej w czasie, systematycznej i przewidywalnej) obecności, zaangażowania, uczestniczenia w „kawałkach” rzeczywistości i codzienności, wysuwania propozycji oraz mediacji, uważnego słuchania, szacunku, akceptacji, zrozumienia i doceniania podopiecznych, ich działań i sukcesów: „Trzy doby przesiedział Burun w małej izdebce obok sypialni, w tej samej, w której w dawnej kolonii mieszkali „opiekunowie”. Nie zamknąłem go. Dał słowo honoru, że bez mego zezwolenia nie będzie wychodził. (...) Burun dotrzymał słowa: nigdy już potem nie kradł ani w kolonii ani gdzie indziej” (Makarenko 1956: 35).

Następne etapy to utrzymanie tej relacji poprzez stałą obecność oraz wytworzenie wspólnoty. Wychowanie w kolektywie stanowiło dla Makarenki podstawową, najbardziej skuteczną formę organizacji procesu wychowania. Uważał, że głównym celem zespołu powinna być wspólna walka o warunki życia, natomiast podstawową formą pracy ma być współdziałanie, a nie rywalizacja: „Wieczorami dyskutowaliśmy, śmieliśmy się, fantazjowaliśmy na temat naszych przygód, opowiadając o poszczególnych emocjonujących wydarzeniach zbliżaliśmy się do siebie, stapialiśmy się w jednolitą całość, której na imię Kolonia Gorkiego” (Makarenko 1956: 41)

Ważnym polem działania pedagogów ulicy są mediacje z instytucjami. Ich celem jest zagwarantowanie dzieciom realizacji przysługujących im praw, między innymi prawa do świadczeń zdrowotnych i mieszkaniowych, do ochrony oraz wyżywienia. Do zadań pedagoga ulicy należy zwracanie się o pomoc do placówek pomocy społecznej i służby zdrowia w celu zaspokojenia podstawowych i fundamentalnych potrzeb dzieci żyjących w biedzie. Pedagog powinien przekonać instytucje o skuteczności swej pracy oraz pokazać im celowości bezpośredniej współpracy z osobą, która daje gwarancję, że pomoc trafi bezpośrednio do dziecka. Podstawową trudność stanowi konieczność przekonania instytucji o słuszności zasady udzielania pedagogowi bezwarunkowego wsparcia i potwierdzenia, że dziecku przysługują (niezależnie od jego zachowań) nienaruszalne prawa (Cueff 2007: 194–199; por. Kurzeja 2008). Antoni Makarenko również z dużym zaangażowaniem, a nawet z heroizmem, walczył o zaspokojenia wszelkich niezbędnych potrzeb życiowych swoich podopiecznych. Z prawdziwą determinacją starał się, aby warunki życia dzieci w Kolonii były godziwe. Niezbędne do życia środki organizował różnymi metodami, walczył o przydziały żywności, odzieży a także środki higieny. Bywało, że chcąc utrzymać Kolonię dopuszczał się nie całkiem legalnych sposobów działania, mogących zagrozić jego reputacji a nawet bezpieczeństwu: „W kancelarii (...) napisałem, popełniając przestępstwo, na blankiecie kolonii, że od obywatela Onufrego Wacia otrzymano na poczet należnego od niego podatku – paszy – pudów siedemnaście” (Makarenko 1956: 94).

Podobną postawę prezentowali inni współpracujący z nim wychowawcy: „Jekatierina Grigorjewna (...) potrafiła wczuć się w całą głębię straszliwej krzywdy, jaką przeklęty, zły los wyrządził tym dzieciom. Ponadto potrafiła ich jakoś dokarmiać: w tajemnicy lekceważąc wszelkie przepisy i zarządzenia Referatu Zaopatrzenia...” (Makarenko 1956: 82).

Tylko dzięki ogromnej determinacji, wewnętrznej sile i wierze w człowieka Makarenko nie poddał się w warunkach skrajnie trudnych: „Dzięki wytężonym zabiegom dyplomatycznym udawało nam się czasem przekonać, uprosić, wyłudzić, przekupić swym nędznym wyglądem, zastraszyć buntem kolonistów – i wtedy przyznawano nam na przykład normy sanatoryjne. Obejmowały one mleko, masę tłuszczów i biały chleb. Oczywiście nie otrzymywaliśmy tego, ale niektóre składniki wodzianki i chleb żytni przywożono w większej ilości. (...) Czasami wywieraliśmy tak silną presję, że udawało się nam otrzymać nawet mięso, wędliny i słodycze; kiedy się jednak okazywało, że moralnie upośledzeni nie mają żadnego prawa do tego zbytku, a mają je wyłącznie upośledzeni umysłowo – życie nasze stawało się jeszcze smutniejsze” (Makarenko 1956: 23).

Walcząc o przydziały dla Kolonii Makarenko często spotykał się z negatywnymi opiniami na temat swoich podopiecznych, niezłomnie stawał w ich obronie, przełamując funkcjonujące na ich temat stereotypy: „W kolonii nie używaliśmy nigdy takich słów jak „przestępca” i nasza kolonia tak się nigdy nie nazywała” (Makarenko 1956: 24).

Najważniejszym założeniem animacyjnej działalności współczesnych pedagogów ulicy jest praca na pozytywach (Sokołowska 2016: 266–288). Poszukuje się takich potencjałów i możliwości, które pomogą dzieciom osiągnąć określony cel. Pedagodzy ulicy zwracają szczególną uwagę na budowanie relacji, które staną się źródłem wzmocnienia. Ujawniają i doceniają zdolności podopiecznych, podnosząc ich poczucie własnej wartości (Szczepański 2005). Również Makarenko nie koncentrował się na tym, co widać na pierwszy rzut oka, wiedział, że można bardzo wiele osiągnąć skupiając się na mocnych stronach swoich podopiecznych. Cechował go głęboki optymizm pedagogiczny, przekonanie, że w człowieku trzeba widzieć dobro, które nie zawsze łatwo dostrzec: „Zarówno stary jak i nowi koloniści zawsze demonstracyjnie podkreślali, że personel wychowawczy nie jest w stosunku do nich usposobiony wrogo. Główną przyczyną tego nastroju była niewątpliwie praca naszych wychowawców, tak dalece ofiarna i tak bezspornie ciężka, że naprawdę budziła szacunek. Dlatego też koloniści, poza małymi wyjątkami, byli z nami w dobrych stosunkach, uznawali konieczność pracy i nauki szkolnej, rozumieli doskonale, że to nasza wspólna sprawa” (Makarenko 1956: 56).

Według animatorów pracujących na ulicy jednym z najbardziej istotnych czynników procesu wychowania jest kształtowanie krytycznego myślenia i wartościowania. Umiejętności te kształtują się w kontakcie dziecka ze społeczeństwem. Ze spotkania z innym, obcym i „odmiennym”, rodzą się pytania dziecka o własne i innych doświadczenie życiowe. W tworzącą jednorodną całość, monotonną egzystencję dziecka wprowadza się element różnorodności. Jest to wychowanie kształtujące postawę otwartości na to, co „inne” (Cueff 2007: 194–199). Stwarzanie lub po prostu sprzyjanie powstawaniu sytuacji „niewygodnych” dla dziecięcego rozwoju stanowi bardzo pożądaną, swoistą metodę

aktywizującą w ramach praktyk wychowawczych, bądź stricte edukacyjnych, przebiegających w duchu konstruktywistycznym. Przybierają one formę chwilowych kryzysów mentalnych – stanów, kiedy to równowaga poznawcza, harmonia pozostaje nadwyrężona. Pokłady wiedzy posiadanej przez dziecko wcześniej, składające się na jego cenny kapitał życiowego doświadczenia, wchodzą w kontrolowany konflikt z nowymi częstkami znaczeniowymi, w efekcie czego powstaje wiedza o nowej jakości – elastyczna i gotowa na dalsze aktualizujące ją modyfikacje (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska 2009: 469, 472–473). Wszelkie okazje, dające dziecku możliwość, często bardzo wysiłkowej, samodzielnej eksploracji wielu potencjalnych prawd, okazują się intelektualnym wyzwaniem, szansą jego rozwoju.

Choć Makarenko wspomina w swoim dziele o tym, że jego marzeniem jest rozwijanie twórczego myślenia dzieci, w jego systemie pedagogicznym brakowało działań ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia i wartościowania. Brak działań nastawionych na kształtowanie postawy otwartości na to, co „inne”, stanowi swoisty rodzaj zniewolenia, ponieważ dziecku nie daje się możliwości wyboru. Powodem takiego stanu rzeczy było ideologiczne zdominowanie systemu pedagogicznego Makarenki. Nie podlegającym dyskusji celem jego działalności pedagogicznej było kształtowanie z góry zaplanowanej świadomości politycznej podopiecznych: „Za duże mieli zaległości w nauce ci nasi pierworodni, toteż z trudem pokonywali zawile mądrości arytmetyki i szkolenia politycznego” (Makarenko 1956: 109).

Jego podopieczni nie byli przysposabiani do krytycznego poznawania świata, w tym zgłębiania prawdy o sobie samych oraz otaczającej ich rzeczywistości. Joanna Rutkowiak nazywa ten rodzaj edukacji nauczaniem niepoznawczym (Rutkowiak 2010a). Przystosowawczy model edukacji jest zawsze co najmniej ryzykowny (Rutkowiak 2010b). W tym miejscu można by powołać się na koncepcję pseudowychowania, zaproponowaną przez Jacka Filka. Autor ten, odwołując się do Arystotelesowskiego pojęcia *pseudos*, określającego byty, które przedstawiają się nie takimi, jakimi są, równocześnie ukrywając to, czym faktycznie są, odnosi je do pojęcia wychowania. Otrzymuje w ten sposób kategorię pseudowychowania, określającą zjawiska przeciwne istocie wychowania, uzurpujące sobie jednak prawo bycia wychowaniem. Z punktu rozważanej tematyki szczególnie interesujące jest forma wychowania nazwana przez Filka wyobcowanym, gdzie zostaje zakwestionowane rozumienie wychowania jako odniesionego do czegoś zewnętrznego względem niego samego, tzn. wszelkie „wychowanie do”, czy „wychowanie dla” tak znamienne dla systemu pedagogicznego Makarenki (Filek 1984: 165–178).

Podsumowując należy podkreślić, że Makarenko, tak jak współcześni pedagodzy ulicy, był nastawiony na budowanie kontaktu, doceniał znaczenie spotkania, starał się odpowiadać na rzeczywiste problemy i potrzeby bezdomnej młodzieży. Sądzę, że jego propozycja była dostosowana do realiów ówczesnego świata. Pomimo ostrej dyscypliny pozostawiał wychowankom wybór, dotyczący tego, czy chcą zostać w Kolonii. Jako zaangażowany pedagog uważnie wsłuchiwał się w ich problemy, próbował je zrozumieć, wzmacniał mocne strony podopiecznych i na nich budował. To wszystko, co zainwesto-

wał w swoich podopiecznych – szacunek, wiarę, perspektywę, zaangażowanie w ich sprawy, z czasem przyniosło owoce. Zyskał szacunek wychowanków i stał się autorytetem dla wielu bezdomnych dzieci.

Wspólne cechy współczesnych pedagogów ulicy i Makarenki to zaangażowanie, cierpliwość i wytrwałość działań. Niewątpliwie charakterystyczną cechą radzieckiego pedagoga była charyzmatyczność i siła charakteru. Również współcześnie pracujący streetworkerzy przyjmują, że pracując z młodzieżą narażoną na patologie trzeba być odważnym i silnym emocjonalnie. Osobom charyzmatycznym łatwiej jest stać się w jakiś sposób atrakcyjnym dla ludzi, wśród których pracują (Pospiszyl, Konopczyński 2007). Wspólnym punktem wyjścia przekonań pedagogicznych Makarenki i osób obecnie pracujących z dziećmi ulicy jest humanizm rozumiany jako walka o to, by człowiek znalazł w sobie siłę, aby podnieść się z upadku. Szukanie odpowiedzi na pytania, od czego zależy postępowanie dziecka, jakie motywy kierują jego działaniami, co można i należy uczynić, aby zmienić jego postępowanie i aby on sam zrozumiał, że trzeba je zmienić (Szczepański 2009; por. Olszewska-Baka, Pytka 2000).

Tym, co różni współczesną pedagogikę ulicy od systemu pedagogicznego Makarenki, jest jej krytyczny charakter. Pedagogika Makarenki z powodu ideologicznego zdominowania (niepodlegającym dyskusji celem jego działalności pedagogicznej było kształtowanie z góry zaplanowanej świadomości politycznej podopiecznych) traci swój emancypacyjny charakter. Swoistym paradoksem wydaje się również to, że Makarenko starał się wychować do nowej rzeczywistości – jak to określał – „nowego człowieka” stosując adaptacyjny model wychowania: „Poszukiwania sił pedagogicznych doprowadziły mnie już prawie do zupełnej rozpacz; nikt nie chciał poświęcić się sprawie wychowania nowego człowieka” (Makarenko 1956: 11).

Literatura

- Cueff D. (2007), *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań*. W: I. Pospiszyl, M. Konopczyński (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*. Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium.
- Cueff D., *Dziecko na ulicy. Europejski projekt DAPHNE: Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny*. <http://www.gpas.org.pl/indexfl.html> (dostęp: 5.11.2016).
- Filek J. (1984), *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne”, 10.
- Frysztacki K., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M., (red.), (2011), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Garfinkel H. (2007), *Studia z etnometodologii*. Warszawa, Wyd. PWN.
- Gulczyńska A. (2011), *Koncepcja dziecka na ulicy. Analiza z perspektywy interakcyjnej*. W: K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kurzeja A. (2008), *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kurzępa J. (2005), *Praca socjalna na ulicy w warunkach szczególnego ryzyka*. W: E. Bielecka (red.), *Streetworking. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Makarenko A. (1956), *Poemat pedagogiczny*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Olszewska-Baka G, Pytka L. (2000), *Dzieci ulicy – metodologiczne aspekty profilaktyki interwencyjnej*. W: G. Olszewska-Baka (red.), *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*. Białystok, Wyd. ERBE.
- Pospizyl I., Konopczyński M., (red.), (2007), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*. Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium.
- Rutkowiak J. (2010a), *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* W: A. Kożyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Człowiek w systemie pomocy. Konteksty i rozwiązania edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo GWSH.
- Rutkowiak J. (2010b), *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sokołowska J. (2016), *Pedagogika ulicy jako praca na zasobach*. W: E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierzchowska (red.), *Zasoby rodziny – wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Szczepański T. (2005), *Przestrzenie działania pedagoga ulicznego*. W: E. Bielecka (red.), *Streetworking. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Szczepański T. (2009), *Pedagogika ulicy jako odpowiedź na potrzeby środowisk marginalizowanych*. W: *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*. Materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008, Warszawa.

Sylvia Różycka-Jaroś

Uniwersytet Warszawski
s.rozycka-jaros@uw.edu.pl

Sytuacja prawna dzieci w Polsce po 1945 r. Wybrane aspekty z A.S. Makarenką w tle

Summary

The legal situation of children in Poland after 1945.

Selected aspects from A.S. Makarenko in the background

The time after 1945 is one of the most important moments in the process of developing children's rights, because for the first time in the history of Polish legislation the established law had equalized the legal position of all children, abolishing all differences between those who were born in and outside of marriage. The analysis carried out in the text shows that the law established at that time was not only progressive in relation to the past, but it also kept up to date, about which, after the liberal breakthrough of 1989, we do not want to remember. The developed principles of exercising parental authority, with parents' rights and duties equated, caused the concept of the child welfare to play a leading role in the interpretation of family law. The child welfare has therefore become the basic value that requires priority treatment. It is also important that after 1945 the process of eliminating children's corporal punishment from the pre-school and school environment, and now also from the family circle, was initiated.

Słowa kluczowe: prawo rodzinne, dobro dziecka, władza rodzicielska, wychowanie, karanie

Keywords: family law, child welfare, parental responsibility, upbringing, punishing

Wstęp

Analiza dotycząca sytuacji prawnej dziecka w Polsce po 1945 roku sytuuje się w wielowątkowej, interdyscyplinarnej dyskusji podjętej podczas konferencji „W świetle i cieniu idei Antona Makarenki”, a jej celem jest zrekonstruowanie kontekstu historycznego, w którym system pedagogiczny stworzony przez Niego oddziaływał m.in. na polską powojenną rzeczywistość. Trudno przecież myśleć o systemie wychowania dziecka w całkowitym oderwaniu od prawa, które nierzadko, w większym stopniu niż głoszone myśli pedagogiczne, kształtuje pozycję dziecka w społeczeństwie. Idee głoszone przez Makarenkę nie miały bezpośredniego wpływu na polskie regulacje prawne, ale ustawodawstwo wówczas stworzone pozostawało w strefie silnego wpływu radzieckiego prawa rodzinnego, które podobnie jak dorobek Makarenki w pedagogice, na kolejne dekady zdeterminowało sytuację prawną dziecka.

Położenie osoby małoletniej uregulowane zostało przez katalog regulacji wynikających z wielu gałęzi prawa odnoszących się do szczególnej ochrony jego statusu jako dziecka funkcjonującego w rodzinie, społeczeństwie i państwie. Ustanowione prawo stawiało sobie za cel stworzenie wszystkim dzieciom równych szans bez względu na urodzenie, pochodzenie i położenie społeczne. Dążono, przynajmniej w sensie deklaratywnym, do zapewnienia dzieciom m.in. prawa do harmonijnego wychowania w rodzinie a w razie jej braku do opieki ze strony państwa, prawa do nauki na każdym jej szczeblu oraz prawa do ochrony przed wyzyskiem, podejmowaniem pracy zarobkowej przed osiągnięciem odpowiedniego wieku oraz specjalnej ochrony pracy w okresie niepełnoletności dziecka. Mając na względzie ograniczenia wynikające z rozmiarów niniejszego artykułu, przedstawiona analiza koncentruje się wokół najważniejszej zagadnień wynikających z prawa rodzinnego i opiekuńczego obowiązującego w okresie wczesnego PRL-u.

Prawo rodzinne i opiekuńcze

Jednymi z pierwszych aktów prawnych kształtujących sytuację dziecka w powojennym ustawodawstwie były m.in.: Dekret z 25 września 1945 r. Prawo małżeńskie obowiązujący od dnia 1 stycznia 1946 r., Dekret z 22 stycznia 1946 r. Prawo rodzinne oraz Dekret z 14 maja 1946 r. Prawo opiekuńcze, które zaczęły obowiązywać z dniem 1 lipca 1946 r. W krótkim czasie od wejścia w życie przywołanych dekretów rozpoczęły się prace nad stworzeniem jednolitego aktu prawnego. Dzięki staraniom Komisji Współpracy Prawniczej Polsko-Czechosłowackiej 27 czerwca 1950 r. uchwalony został Kodeks rodzinny (Demokratyczny Przegląd Prawniczy 1949: 30–35). Wskazane akty prawne wprowadziły regulacje znacznie polepszające sytuację prawną dziecka w stosunku do stanu wcześniejszego.

Dzieci małżeńskie i pozamałżeńskie

Przez wieki jedną z naczelných zasad kształtujących pozycję dziecka był fakt jego przyjścia na świat w związku małżeńskim i pozamałżeńskim (Płaza 1997: 249). Prawo rodzinne z 1946 roku wprowadzało jeszcze odrębne kategorie dzieci w zależności od sposobu ustalenia ojcostwa, posługując się pojęciami: „dzieci z małżeństwa”, które odnosiło się do małoletnich zrodzonych w trakcie trwania małżeństwa ich rodziców oraz „dzieci pozamałżeńskie”, u których ojcostwo mogło być ustalone na drodze powództwa sądowego. Dodatkowo w art. 63 § 1 dekret wskazywał na tzw. „uprawnienie” polegające na uznaniu przez prawo dziecka, które przyszło na świat przed zawarciem związku małżeńskiego jego rodziców, za urodzone w małżeństwie. Ponadto art. 64 § 1 niniejszej regulacji ustanawiał możliwość uznania dziecka spoza małżeństwa przez ojca za swoje, tworząc tym samym kategorię „dzieci uznanych”. Ukształtowana została również instytucja tzw. „zrównania” polegająca na tym, że na drodze sądowej dziecko pozamałżeńskie, nieuznane przez ojca, mogło zostać zrównane w prawach z dziećmi małżeńskimi, jeśli z okoliczności sprawy wynikało, że rodzice pozostawali w faktycznej wspólności lub postępowali z nim tak jak z dzieckiem urodzonym w małżeństwie, a więc wspólnie je wychowując (art. 69

§ 1 p.r.). Ta kategoria małoletnich została nazwana „dzieckiem zrównanym”. Władza nad małoletnim urodzonym poza małżeństwem, który nie został uznany ani zrównany, przysługiwała tylko matce, bowiem tylko z nią łączył dziecko stosunek pokrewieństwa (art. 62 § 1 p.r.). Inaczej ukształtowana została sytuacja dzieci zrównanych i uznanych, w ich bowiem przypadku zgodnie z treścią art. 73 § 1 dekretu, władza rodzicielska należała się temu z rodziców, któremu została ona przyznana przez sąd. Władza rodzicielska nad dziećmi uznanymi i zrównanymi nigdy nie mogła zatem należeć do obojga rodziców. Tylko w przypadku dzieci małżeńskich władza ta przysługiwała obojgu rodzicom pozostającym w związku małżeńskim (art. 20 § 1 p.r.). Poza inaczej ukształtowanymi zasadami sprawowania władzy rodzicielskiej jeszcze jedną sytuacją różnicującą pozycję dzieci małżeńskich i pozamałżeńskich były prawa do spadku po ojcu i członkach jego rodziny, które nie przysługiwały tym ostatnim (Orzeczenie SN 6.X.1951: 41).

W Kodeksie rodzinnym z 1950 roku ostatecznie zrównano pozycję wszystkich dzieci. Symbolicznym zerwaniem z tradycją różnicowania ich sytuacji było całkowite odejście od dotychczasowych pojęć „dzieci z małżeństwa” i „dzieci pozamałżeńskie”. Od tej pory operujemy jedynie terminami: „rodzice i dzieci” (Druk Sejmu Ustawodawczego 1949/1950: 8). Zgodnie z art. II przepisów wprowadzających Kodeks rodzinny, uchylone zostały „wszelkie ograniczenia dotyczące stanowiska prawnego dzieci, które nie pochodzą od męża matki, tj. dzieci pozamałżeńskich” (Szer 1952: 171). Równym prawom i obowiązkom obu kategorii dzieci odpowiadały zatem równe względem nich prawa i obowiązki ich rodziców, niezależnie od tego czy pozostawali oni w związku małżeńskim. Zgodnie bowiem z art. 56 § 1 kodeksu władza rodzicielska służyła obojgu rodzicom ex lege, z chwilą zaś ustalenia ojcostwa, przysługiwała ona ojcu względem dziecka na równi z matką (art. 56 § 3 k.r.). Prawo powojenne za jedną z naczelnych zasad przyjęło zatem, że z samego faktu urodzenia dziecka wynika naturalny stosunek pokrewieństwa pomiędzy nim a jego rodzicami.

Prawa i obowiązki rodziców względem dziecka

Prawo rodzinne „zrywało” również z wielowiekową regułą odmienniejszej pozycji ojca i matki w rodzinie. Wcześniejsze regulacje obowiązujące w całej Europie, nawet jeśli dopuszczały matkę do udziału we władzy rodzicielskiej, to w sytuacji braku porozumienia przyznawały pierwszeństwo zdaniu i woli ojca (Makiła 2008: 404). Wzorując się na prawie radzieckim, polski ustawodawca zrównał w prawach oboje rodziców, zaś w razie różnicy poglądów na istotne sprawy dziecka, prawo do decyzji oddał władzy opiekuńczej (art. 20 § 2 p.r.).

Wyrazem równouprawnienia rodziców pozostających w związku małżeńskim były również przepisy wskazujące, że rozstrzygają oni wspólnie o istotnych sprawach rodziny, do których należały sprawy związane ze sprawowaniem przez nich władzy rodzicielskiej (art. 20 § 1 p.r. oraz art. 15 k.r.). Jednym z ważnych obowiązków małżonków było przyczynianie się do zaspokajania potrzeb rodziny, czyli m.in. łożenia środków na utrzymanie i wychowanie dzieci (art. 15 p.m., art. 18 § 1 p.r. oraz art. 18 k.r.). Obowiązek ten nie usta-

wał nawet wówczas, gdy doszło do czasowego zawieszenia lub odebrania władzy rodzicielskiej (art. 44 § 1 p.r.). W należyty sposób chroniono również interes materialny dzieci, których rodzice nie byli małżonkami. Wskazywano bowiem, że „obowiązek ponoszenia kosztów utrzymania i wychowania dzieci ciąży na obojgu rodzicach” (art. 56 § 1 p.r.) do czasu jego pełnego usamodzielnienia (art. 57 § 1 p.r. oraz art. 39 k.r.). Sytuację materialną dzieci zabezpieczało jeszcze szereg innych unormowań, które regulowały kwestię zarządu sprawowanego przez rodziców nad majątkiem należącym do dziecka do czasu uzyskania przez nie pełnoletniości (art. 27–39 p.r. oraz art. 58–59 k.r.).

Pojęcie dobra dziecka

Po raz pierwszy został skonstruowany nowel model relacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Zgodnie z art. 20 § 3 Prawa rodzinnego oraz art. 54 Kodeksu rodzinnego obowiązkiem rodziców stało się sprawowanie władzy rodzicielskiej tak, jak tego wymaga dobro dziecka. Przyjęto zatem, że naczelną zasadą stosunków pomiędzy rodzicami a ich dziećmi jest zasada ochrony dobra dziecka. W Orzeczeniu z 7 kwietnia 1952 roku Sąd Najwyższy podkreślił, że na tym właśnie polega „ogromny postęp prawa socjalistycznego w stosunku do prawa burżuazyjnego czy feudalnego, które jeszcze tkwiły całkowicie lub częściowo w pojęciach akcentujących nie obowiązki, lecz prawa rodziców względem dzieci, nie podlegające dostatecznej kontroli i wykonywane w interesie rodziców” (Orzeczenie SN 7.04.1952: 73). Zwyciężyła zatem idea, że władza rodzicielska istnieje przede wszystkim w interesie dziecka, a nie w interesie rodziców. Dla określenia pojęcia dobra dziecka używano zamiennie terminu „interes dziecka”, który oznaczał sumę jego interesów osobistych i majątkowych (Orzeczenie SN 24.11.1951: 74; Orzeczenie SN 22.12.1951: 33; Orzeczenie SN 13/20.11.1955; Orzeczenie SN 26.04.1958). Rodzic sprawujący władzę rodzicielską w interesie swojego dziecka został zobligowany do kształtowania jego sytuacji w sposób optymalny z obiektywnego punktu widzenia.

Pojęcie dobra dziecka stanowiło również kryterium interesu społecznego (Orzeczenie SN 18.01.1945: 187), który zyskiwał przymiot nadrzędności tylko w szczególnych i nielicznych wypadkach, kiedy to dobro dziecka mogło być ograniczone lub pominięte (Orzeczenie SN 8.11.1957: 117). Dobro dziecka determinowało również sytuację prawną małżonków, którzy dążyli do rozwodu, stanowiąc kluczową przesłankę negatywną do jego orzeczenia. Art. 29 § 2 Kodeksu rodzinnego wskazywał na niedopuszczalność rozwodu w przypadku, gdyby miało ucierpieć dobro małoletnich dzieci. Rozwód nie mógł być również orzeczony, gdy żądał go małżonek wyłącznie winny rozkładu pożycia a drugi małżonek nie wyrażał na to zgody (art. 30 § 1 k.r.). Wyjątkiem umożliwiającym orzeczenie rozwodu w takim przypadku była okoliczność wskazująca, że w nieformalnym związku małżonka wyłącznie winnego przyszło na świat dziecko. Zgodnie bowiem ze stanowiskiem wyrażonym w wytycznych Sądu Najwyższego z dnia 26 kwietnia 1952 r., za rozwodem w takiej sytuacji przemawiało „dobro dzieci, które wymaga, by wychowywały się one w trwale istniejącej rodzinie (...). Dobro dzieci jest więc tym szczególnie doniosłym w skali społecznej czynnikiem, który może przeważać nad wszelkimi zastrze-

żeniami przeciwko orzeczeniu rozwodu na żądanie małżonka wyłącznie winnego i uzasadnić przyjęcie, że orzeczenie takie wyjątkowo zgodne będzie z interesem społecznym” (Szer 1952: 114–115). W wyroku rozwodowym sąd decydował o tym, któremu rodzicowi powierza wykonywanie władzy rodzicielskiej. Rozstrzygając komu powierza dziecko, był zobligowany „kierować się nie interesem rodziców, nie jakimikolwiek innymi względami, lecz wyłącznie dobrze rozumianym interesem dziecka (...)” (Orzeczenie SN z 7.06.1950: 158–161). Powierzenie władzy jednemu z rodziców nie oznaczało, że drugi rodzic był jej pozbawiony. Sąd był zobligowany wówczas określić uprawnienia w zakresie nadzoru nad wychowaniem dziecka, temu rodzicowi, który na co dzień nie sprawował nad nim władzy rodzicielskiej (art. 31 p.m., art. 21 § 2 p.r. i art. 32 k.r.).

W tak ukształtowanej sytuacji prawnej oboje rodzice, nawet po rozwodzie, nadal decydowali o wychowaniu swojego dziecka. Istniała oczywiście możliwość pozbawiania władzy rodzicielskiej jednego rodzica lub oboje rodziców w przypadku zaistnienia trwałej przeszkody lub rażącego zaniedbania swoich obowiązków albo nadużycia władzy rodzicielskiej (art. 61 k.r.). Pomimo pozbawienia rodzica władzy rodzicielskiej sąd mógł przyznać jemu prawo do utrzymywania z dzieckiem osobistych kontaktów (art. 31 § 1 pkt. 4 p.m.).

Prawo do karcenia

Istotną funkcją władzy rodzicielskiej było kierowanie dzieckiem, które utożsamiać należało z troską o jego fizyczny i psychiczny rozwój. Miało ono ostatecznie doprowadzić do przygotowania dziecka do „pracy dla dobra społeczeństwa, odpowiednio do jego uzdolnień” (art. 35 k.r.). Sprawowanie funkcji wychowawczej zostało ograniczone do takich metod, które nie były sprzeczne z dobrem dziecka. W sferze deklaratywnej „odżegnawano” się od tradycji surowego karcenia dzieci. W art. 25 § 2 Dekretu Prawo rodzinne znalazł się jednak przepis, w którym wskazywano, że „rodzice mogą karcić dzieci, będące pod ich władzą, jednak bez szkody dla ich zdrowia fizycznego lub moralnego i w granicach wskazanych celem wychowawczym.” W artykule tym po raz ostatni wprost wyrażono prawo rodziców do karcenia dzieci. Tego typu regulacji już nigdy nie powtórzono uznając, że podnosi ona „w istocie karcenie dziecka do rangi uznanego, chociaż ograniczonego atrybutu władzy rodzicielskiej” (Sokołowski 1987: 72).

Nie zmienia to jednak faktu, że przez kolejne dekady wskazywano, że cielesne karcenie dzieci jest niezbędne dla ich dobrego wychowania. W ramach tzw. pozaustawowego kontratyapu karcenia małoletnich rodzice mogli stosować wobec dzieci kary fizyczne i psychiczne, jeśli przesłanką zastosowania karcenia był cel wychowawczy, a karcenie zostało zastosowane w wyniku konkretnego przewinienia dziecka oraz ograniczało się do takich postaci, których stopień natężenia i forma nie łączyły się z naruszeniem narządu ciała, rozstrojem czy uszczerbkiem na zdrowiu i nie stanowiły zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dziecka, przede wszystkim zaś nie wyczerpywały znamion przestępstwa znęcania się (Andrejew 1964: 79–84). Sąd Najwyższy w orzeczeniu z 1938 roku, które zachowało aktualność również po wojnie uznał, że „rodzicom wprawdzie przysługuje prawo karcenia, jednakże kilkakrotne bicie, którego skutkiem są sińce i podbiegnięcia krwawe z wy-

broczynami, jest już od strony przedmiotowej znęcaniem się nad dzieckiem i podpada pod art. 246 KK, którego stroną podmiotową wypełnia fakt bicia okrutnego” (Orzeczenie SN, OSP 1938, poz. 215.). W ten sposób utrwalone stanowisko powodowało, że karcenie polegające na takim zachowaniu jak: uderzenie dziecka, zamknięcie go w pomieszczeniu, użycie przymusu lub groźby czy wyzywanie go w sposób naruszający jego godność, pomimo iż wypełniało znamiona czynów zabronionych były dozwolone (Różycka-Jaroś 2012: 22–23). Warto zwrócić również uwagę na art. 22 Dekretu Prawo opiekuńcze, w którym umieszczono wyraźny zakaz stosowania karcenia cielesnego przez opiekuna. W razie potrzeby miał on obowiązek zwrócić się do władzy opiekuńczej, czyli sądu, który mógł zastosować wobec podopiecznego określone w prawie środki wychowawcze. Przepis ten, podobnie jak art. 25 § 2 Dekretu Prawo rodzinne, nie został powtórzony w kolejnych regulacjach prawnych. Uznano bowiem, że uniemożliwia on zupełnie nawet wyjątkowe karcenie, zastosowanie zaś środków wychowawczych może wywołać bardziej negatywne skutki uboczne (Sokołowski 1987: 72).

Zaczęto również zadawać pytanie, czy osoby sprawujące czasową opiekę nad dzieckiem, a niebędące jego rodzicami, jak wychowawcy czy nauczyciele, mają takie same uprawnienia do jego karcenia jak rodzice. Pomimo sporu w doktrynie (Gubiński 1961: 67–69) przeważał pogląd, że wyżej wskazane osoby nie mają uprawnień do zastosowania wobec dzieci karcenia fizycznego. Tłumaczono to faktem, że środowiska poza rodziną mają za zadanie kształtować osobowość dziecka tylko w ograniczonym zakresie a główna odpowiedzialność za ten proces spoczywa na rodzicach (Andrejew 1964: 79). Pogląd ten znalazł swoje odzwierciedlenie w aktualnym po wojnie Wyroku Sądu Najwyższego z 1938 roku, który wskazywał: „kto umyślnie zadaje urazy cielesne lub w inny sposób narusza nietykalność cielesną osoby odpowiada za to bez względu na pobudki wychowawcze czy inne, wobec czego użycie przez nauczyciela środków zakazanych przez przepisy, choćby w swoim celu pojętych celach wychowawczych, nie jest prawem i nie wyłącza karalności czynu” (Wyrok SN z 17.01.1938 r.).

Podsumowując, stwierdzić należy, że do sfery uprawnień rodzicielskich, pomimo braku wprost wyrażonego zezwolenia, należało prawo do karcenia cielesnego dzieci w ramach ich procesu wychowania, natomiast niniejsze uprawnienie nie przysługiwało co do zasady osobom trzecim.

Zakończenie

Przedstawiona powyżej analiza określonych regulacji uzmysławia nam, że zasady wypracowane przez prawo rodzinne i opiekuńcze po 1945 roku były na tyle postępowe w stosunku do wcześniej obowiązującego ustawodawstwa, że w dużym stopniu obowiązują we współczesnej rzeczywistości. Najistotniejsza zmiana, jak miała miejsce w Polsce po 1989 roku odnosi się do kwestii braku akceptacji dla karcenia cielesnego dzieci przez ich rodziców. Na regulację, która wprost zakazuje stosowania kar cielesnych polskie dzieci musiały jednak czekać ponad 20 lat. Obecna sytuacja dziecka jest oceniana również przez

pryzmat fundamentalnej zasady poszanowania jego godności i wszelkich przysługujących mu praw. Kluczowa zasada sprawowania władzy rodzicielskiej w zgodzie z dobrem dziecka, wzmocniona została poprzez zobligowanie rodziców do poszanowaniem jego godności i praw. Ustawodawca dopuścił również bardziej elastyczne rozwiązania prawne w zakresie kształtowania sytuacji prawnej dziecka po rozwodzie rodziców, sankcjonując m.in. możliwość tzw. opieki naprzemiennej.

Literatura

- Andrejew I. (1964), *Oceny prawne karcenia nieletnich*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Demokratyczny Przegląd Prawniczy* (1949), nr 8–9.
- Gubiński A. (1961), *Wyłączenie bezprawności czynu*. Warszawa, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Makiła D. (2008), *Historia prawa w Polsce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Plaża S. (1997), *Historia prawa w Polsce na tle porównawczym, cz. I: X–XVIII w.* Kraków, Księgarnia Akademicka Wyd. Naukowe.
- Różycka-Jaroś S. (2012), *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sokołowski T. (1987), *Władza rodzicielska nad dorastającym dzieckiem*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Szer S. (1952), *Prawo rodzinne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Akty prawne

- Dekret z dnia 25 września 1945 r. Prawo małżeńskie (Dz. U. 1945 nr 48 poz. 270).
- Dekret z dnia 22 stycznia 1946 r. Prawo rodzinne (Dz. U. 1946 nr 6 poz. 52).
- Dekret z dnia 14 maja 1946 r. Prawo opiekuńcze (Dz. U. 1946 nr 20 poz. 135).
- Druk Sejmu Ustawodawczego, 1949/1950 nr 675.
- Orzeczenie SN, OSP 1938, poz. 215.
- Orzeczenie SN z dnia 6.X.1951 r. C 426/51 NP. 1952 nr 1.
- Orzeczenie SN z dnia 6.X.1951 r. C 426/51 NP. 1952 nr 1.
- Orzeczenie SN z dnia 7.04.1952 NP 1952, z. 8–9.
- Orzeczenie SN z dnia 24.XI.1951 r., NP. 1952, z. 8–9.
- Orzeczenie SN z dnia 22.XII.1951 r., NP. 1952, z. 7.
- Orzeczenie SN z dnia 13/20.XI.1955 r., C 1964/52 OSNCP 1956, poz. 32.
- Orzeczenie SN z dnia 26.IV.1958 r., OSNCP 1958, z. 3, poz. 90.
- Orzeczenie SN z dnia 18.I.1945 r., NP. 1945 r., z. 5–6.
- Orzeczenie SN z dnia 8.XI.1957 r., NP. 1958, z. 9.
- Orzeczenie SN z dnia 7.VI.1950 r. nr C 522/50 PiP 1950 nr 11.
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1950 r. Kodeks rodzinny (Dz. U. 1950 nr 34 poz. 308).
- Wyrok SN z dnia 17.I.1938 r., 3K 1529/37 OSP 1938, poz. 417.

Małgorzata Turczyk

Uniwersytet Jagielloński

m.turczyk@uj.edu.pl

SZOK – jako kategoria w dyskusji o przemocy wobec dzieci

Summary

SHOCK as a category in the discussion on violence against children

SHOCK, as a recurring category that has been present for many years in the discourse on the right of the child/human to freedom from all forms of violence, becomes the focal point around which the considerations of this article are focused. The inspiration for the use of the shock category in education was the process of studying Anton Siemionowicz Makarenko's *Pedagogical Poemate* and the analysis of the educational system he created along practical directives for parenting and its pedagogical implications. In the text, a fundamental question is raised about how Makarenko used SHOCK as a tool in the educational process? The text presents an analysis of the SHOCK category based on the behavior of violence against a child and analyzes their pedagogical implications.

Słowa kluczowe: szok, dziecko, przemoc wobec dziecka, prawa człowieka, prawa dziecka, wychowanie

Keywords: shock, children, violence against the child, human rights, children rights, education

Wstęp

W ostatnich latach w społecznych mediach, w środowiskach politycznych i oświatowych przetacza się burzliwa dyskusja, dla której inspiracją stają się szeroko rozumiane zachowania agresywne występujące w społeczeństwie, a których ofiarami stają się dzieci. Bestialskie pobicia, często małych dzieci, przez osoby najbliższe, akty wykorzystywania seksualnego i ekonomicznego, porzucenia, morderstwa, agresywne zachowania samych dzieci już od etapu przedszkolnego, przemoc rówieśnicza, przemoc w środowisku szkolnym. Tragiczne konsekwencje doświadczania przemocy przez dziecko rozlewają się w komunikatach społecznych i wywołują szok u każdego empatycznego człowieka. Stawiają także ważne pytania o odpowiedzialność w rozumieniu pedagogicznym, prawny, stają się też narzędziem w dyskusji o kierunkach działań wychowawczych, społecznych i politycznych. W środowisku pedagogicznym kolejny raz przetacza się spór między zwolennikami nieopresyjnego, partycypacyjnego, demokratycznego wychowania a zwolennikami twardej dyscypliny, autorytaryzmu, kontroli a nawet przemocy w wychowaniu. Co szczególnie trudne, to dające się słyszeć głosy autorytetów naukowych mówiące o przemocy uza-

sadnionej, rozumianej jako „słuszne uprawnienie/moralne, powinność dorosłych wobec dziecka” (Stawrowski 2016).

W środowisku polityczno-prawnym natomiast słychać głosy zwolenników zabezpieczenia rzeczywistości społecznej/wychowawczej poprzez narzędzia i instytucje prawa pozytywnego i penalizacji przemocy wobec dziecka. Z drugiej strony natomiast prezentowane są zupełnie odmienne koncepcje związane z reinterpretacjami idei absolutnej władzy rodzicielskiej, przymusu i znaczeniu „różgi” w wychowaniu dziecka. Na arenie politycznej pojawiają się propozycje wycofania się z obszaru międzynarodowych standardów ochrony praw człowieka i przeciwdziałania przemocy.

Gdzieś u podstaw tych politycznych, normatywnych i pedagogicznych dyskusji o przymusie, prawie i swobodzie w procesie wychowania człowieka kryje się problem fundamentalny – problem zaufania w życiu społecznym. Profesor Maria Dudzikowa podkreśliła ten aspekt, pisząc o erozji kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności (Dudzikowa 2008). Rozpad kapitału, jakim jest społeczne zaufanie jest niezwykle niepokojącym zjawiskiem, które w konsekwencji generować może zachowania agresywne i przemocowe. „Kultura” nieufności społecznej, rodzinnej, szkolnej, zawodowej to odsłony tej samej rzeczywistości, u której podstaw leżą głęboko zakorzenione w świadomości wzorce kulturowe. I choć w skrajnej nieufności społecznej przyszło mu pracować z dziećmi i tworzyć system pedagogiczny, to jednak wbrew swoim czasom, Anton Siemionowicz Makarenko przeciwstawiał się temu zjawisku. W jego systemie wychowawczym mocno obecna jest wiara w człowieka, wiara wbrew kulturze nieufności. Założenia jego pedagogiki ściśle praktycznej, której cele pedagogiczne są jednocześnie celami politycznymi, określającymi stosunek pedagoga do rewolucji i toczącej się walki klasowej, mogą SZOKować współczesnego czytelnika. SZOK ten jednak staje się początkiem głębokiej osobowej i wychowawczej przemiany.

SZOK jest powracającym doświadczeniem, które towarzyszy mi w świadomym przyglądaniu się od wielu lat dyskursowi prawa dziecka/człowieka do wolności od wszelkich form przemocy. Warto zaznaczyć, iż ów ogląd z samej swojej rzeczy musi być wielowymiarowy. Kiedy poszukuję odpowiedniej kategorii do rozumienia tego fragmentu rzeczywistości społecznej, sam SZOK staje się soczewką, w której ogniskują się różne perspektywy, stanowiska naukowe, koncepcje aksjologiczne, a namysł pedagogiczny i psychologiczny, przeniknięty jest przez analizy socjologiczne, polityczne i prawne. SZOK zatem staje się dla mnie kategorią, która stwarza szansę na nowe odczytanie analizowanego problemu w kontekście pedagogicznej spuścizny Antona Makarenki.

SZOK należy do kategorii przemilczanych we współczesnej pedagogice, sam często rozumiany jest jedynie pejoratywnie. A jest to przecież kategorii mająca głębokie znaczenie wychowawcze. Kategorię tę odnalazłam, studiując dzieła Antona Makarenki, analizując stworzony przez niego system pedagogiczny i praktyczne dyrektywy postępowania wychowawczego. Stało się to bezpośrednią inspiracją do namysłu nad kategorią SZOKU w wychowaniu oraz nad jej pedagogicznymi implikacjami.

Kategorie w myśleniu o wychowaniu

Niniejsze rozważania rozpocząć należy od analizy znaczenia samego terminu „kategoria”. Jak ją rozumieć i w jakich sytuacjach pewien obiekt możemy określić mianem pedagogicznej kategorii badawczej?

Sam termin „kategoria” nauki społeczne zaczerpnęły z nauk matematycznych, przyrodniczych oraz z logiki filozoficznej. To właśnie Arystotelesowskie stałe sposoby orzekania o rzeczywistości uwzględniające jej podwójny aspekt metafizyczny i logiczny, tak szeroko omówione w kluczowym jego dziele zatytułowanym „Kategorie” zazwyczaj wyznaczają rozumienie tego terminu¹. Odrębne rozumienie kategorii odnaleźć możemy w koncepcjach Kanta czy Heideggera. U Kanta kategorie rozumiane są jako aprioryczne, czyli pozadoświadczalne, zsubiektywizowane formy ludzkiego rozumu, które powstawać mogą także z subiektywnych przeżyć „bytowania człowieka w świecie”. A zatem kategorie według Filozofa mogą być formami myślenia, za pomocą których człowiek może ogarniać intelektem i porządkować swoje doświadczenia. Dla Heideggara natomiast kategorie są formami projekcji, których twórcą jest człowiek przeżywający siebie w byciu i czasie (Gilson, Langan, Maurer 1979: 149 i nn.). Inaczej jeszcze kategorie rozumiał Hegel, który ich źródeł nie doszukiwał się w logice, ale wywodził je ze świata przyrody i nauk o duchu (Geistenswissenschaften), co znacznie poszerzyło rozumienie kategorii i stać się może punktem wyjścia do analiz ich pedagogicznego wymiaru.

W literaturze pedagogicznej funkcjonuje wiele opisów i interpretacji terminu „kategoria”. Joanna Rutkowiak, wykorzystując właśnie heglowskie rozumienie kategorii, analizuje pedagogiczne kategorie jako te, które „ukierunkowują myśl i organizują ją wokół pewnych kwestii, przy czym samą kwestię traktują jako dynamiczną” (Rutkowiak 1995: 25). Żeby przełamać tradycyjne myślenie o kategoriach Rutkowiak pisze dalej, że „(...) Kategorie nie są więc dogmatami, a określając ich kondycję mianem „pulsowania”, sygnalizują podobieństwo do organizmu, dla istnienia którego znacząca jest dynamika, zmiana jakości i objętości, rytmu, (...) jako źródeł życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych” (tamże). Ciekawe stanowisko dotyczące koncepcji kategorii w myśleniu pedagogicznym prezentuje Józef Górniewicz, dla którego kategorie to „(...) elementy rzeczywistości materialnej lub symbolicznej, stanowiące pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturuowanych” (Górniewicz 1997: 7).

Problem, który bezpośrednio nasuwa się w tym miejscu można sformułować w postaci pytania o to, kiedy mamy prawo mówić o kategorii naukowej czy badawczej, a kiedy o pojęciach w nauce? Cytowany już wyżej J. Górniewicz twierdzi, że „dane pojęcia stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą do różnych nauk swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią niejako konstrukcję, na której wspierają się analizy różnych

¹ Zob. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, źródło: <https://plato.stanford.edu/entries/categories/> (dostęp: 9.10.2017).

fragmentów rzeczywistości społecznej. Konstrukcja ta dopełniana jest innymi, właściwymi dla danej dyscypliny naukowej pojęciami i interpretacjami” (Górniewicz 1997: 11). Zatem kiedy dane pojęcie ogniskuje w sobie punkty widzenia, konteksty interpretacyjne i koncepcje badawcze różnych dyscyplin nauki, kiedy staje się kontekstem analizowania problemów w wielu obszarach badawczych można nadać mu miano kategorii, która może stać się później przedmiotem interdyscyplinarnych badań naukowych.

SZOK jako pedagogiczna kategoria badawcza

Kiedy poszukuję rozumienia samego pojęcia SZOK, znajduję takie jego słownikowe określenia jak: „silna emocja, wstrząs psychiczny, wywołane jakimś gwałtownym przeżyciem” (Szymczak 1981: 420). Z medycznego punktu widzenia natomiast to „groźne dla życia zakłócenia pracy organizmu, wstrząs psychiczny” (Szymczak 1981: 420). Wyrazy pokrewne to razić, szokować, zaszokować, tajemniczością, niezwykłością. W słownikach pedagogicznych takie hasło nie występuje. SZOK to zawsze sytuacja związana z zaistnieniem pewnej ambiwalencji, kłopotliwości, koniecznością podjęcia refleksji w wymiarze aksjologicznym czy etycznym, moralnym.

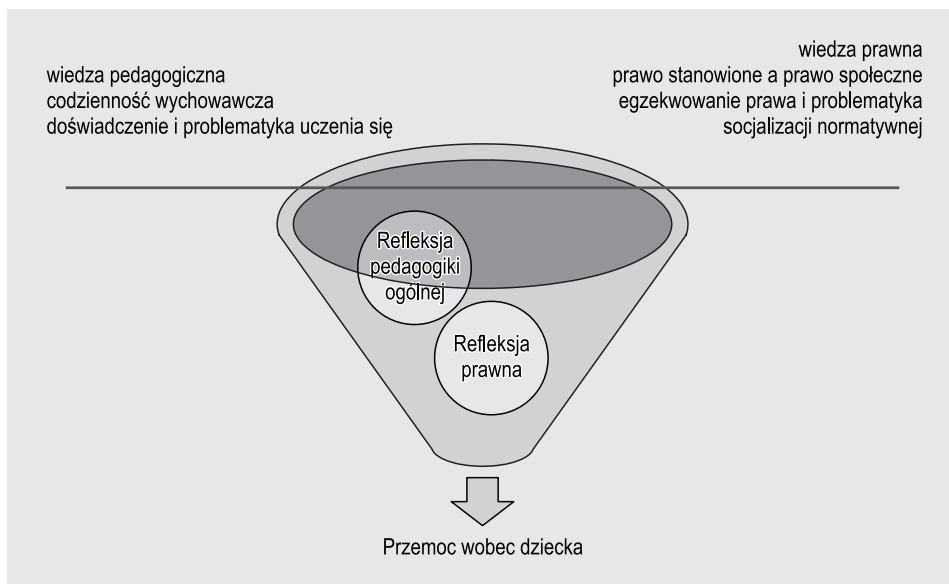
Sama natomiast kategoria SZOKU analizowana w kontekście procesu wychowania staje się jądrem, wokół którego nadpisać można perspektywę interpretacyjną wielu dyscyplin nauki. Kiedy myślę o szoku w wychowaniu otwiera się także przestrzeń licznych interpretacji światopoglądowych czy politycznych, których bez wątpienia nie należy przemilczeć.

Kategorię SZOKU wykorzystuję do analizy zjawiska przemocy wobec dziecka. Staje się ona dla mnie perspektywą, która pozwala niejako spojrzeć z góry, dostrzec subtelne połączenia, barwy i wielości opisów tego fragmentu rzeczywistości społecznej. SZOK staje się kategorią, która przekracza możliwości poznania jednej dyscypliny wiedzy. Kategoria SZOKU w wychowaniu sama w sobie stanowić może kategorię badawczą o charakterze interdyscyplinarnym. Możemy potraktować tę kategorię, za J. Rutkowiak, jako kategorię interdyscyplinarną, teoriiotwórczą, poruszającą, pulsującą kategorię w myśleniu pedagogicznym.

Kategoria SZOKU w niniejszej refleksji będzie dla mnie narzędziem oglądu problematyki przemocy wobec dziecka w procesie wychowania. Ważnym kontekstem odniesienia, o jakim pisze J. Rutkowiak, staje się tu polityczność traktowana jako jedna z „pulsujących kategorii”. Autorka rozważa ją jako zasadę myślenia o edukacji osadzonej w elementach konstytuujących byt społeczny. Wśród nich uwagę przykuwają takie kategorie jak: wolność/podporządkowanie jednostki, traktowanie społeczeństwa jako grup antagonistycznych/kooperujących, traktowanie prawa jako prawa stanowionego, a aparatu państwa jako organizatora zezwalającego/ograniczającego wolność jednostki, wiedzy jako instrumentu sprawowania władzy, traktowanie ideologii jako systemu reprezentacji, oraz, co najważniejsze: wychowania jako przymuszanie/wyzwalanie (Rutkowiak 1995: 40).

Za pomocą kategorii SZOKU w wychowaniu zakreśliłam zatem mapę myślenia o przemocy wobec dzieci. Zjawisko przemocy wobec dziecka wymaga wyszukania do jej opisu

kategorii na poziomie „meta” właściwej zarówno dla pedagogiki ogólnej, jak i dla refleksji prawnej. To właśnie kategoria SZOKU staje się niczym innym jak pryzmatem, w którym dochodzi do „załamania” owych perspektyw i dzięki któremu wydobyć się może nowa jakość widzenia, badania i opisywania zjawiska przemocy wobec dziecka.



Rys. 1. SZOK jako metakategoria pedagogiczna

Źródło: opracowanie własne.

Domykając rozważania teoretyczne sięgnę do doświadczeń badawczych Doroty Pauluk, która przyjmuje, że możliwe i uprawnione jest *tworzenie kategorii zgodnie z pojęciem dedukcyjnym (literatura, koncepcja badań), indukcyjnym (wyodrębnianie kategorii z materiału źródłowego) lub też oba podejścia są ze sobą łączone. W podejściu dedukcyjnym po sformułowaniu problemu badawczego zaleca się teoretyczne osadzenie głównych kategorii i podkategorii, sformułowanie definicji, przykładów, zasad kodowania na podstawie teorii. W podejściu indukcyjnym kategorie te są ściśle powiązane z treścią materiału źródłowego i nazywane w terminach jemu odpowiadających* (Pauluk 2016: 147). Śmiało można powiedzieć, że kategoria SZOKU obecna jest w dyskursie praw dziecka, w literaturze pedagogicznej i prawnej, jednak jest ona do tej pory nieobecna, przemilczana i niewykorzystana do analizy tego dyskursu, co otwiera ciekawe perspektywy badawcze.

MAKARENKO i zaistnienie kategorii SZOKU w wychowaniu

Doprowadzony do rozpaczcy i wściekłości tym wszystkim, co działo się w ciągu poprzednich miesięcy, w zupełnej pasji, dotknięty do żywego, zamierzyłem się i palnąłem Zadorowa w twarz. Uderzyłem mocno.

Zadorow zachwiał się i upadł na piec.

Uderzyłem go raz jeszcze, schwyciłem za kark, uniosłem i uderzyłem po raz trzeci. Najpewniej biłbym go jeszcze, ale on cicho pojękując wyszeptał

– Przepraszam, Antonie Siemionowiczu... (Makarenko 1955: 22).

Powyższe słowa Antoniego Makarenki wywołując SZOK, stały się dla mnie inspiracją do refleksji i poszukiwań wychowawczych implikacji tej kategorii. W trakcie poznawania systemu wychowawczego stworzonego przez Makarenkę i podczas studiowania dzieł, jakie po sobie pozostawił SZOK wielokrotnie pojawiał się jako kategoria badawcza w moich analizach. Jednocześnie ten sam SZOK odczytywałam w reakcjach jego wychowanków i samego Makarenki. Makarenko oddziaływał SZOKIEM i poprzez SZOK. SZOK był dla Makarenki narzędziem w procesie wychowania i resocjalizacji dzieci i młodzieży. SZOK, w jego praktyce, nabiera cech swoistej metody wychowawczej, poprzez którą pedagog realizował zamierzone cele wychowawcze i socjalizacyjne.

Szokować mogą, we współczesnej świadomości pedagogicznych i psychologicznych konsekwencji stosowania przemocy w wychowaniu, opisy oddziaływań wychowawczych przedstawione przez Makarenkę w *Poemacie pedagogicznym*. Jednakże kiedy rozumieniem obejmę szeroki kontekst historyczny, ideologiczny i społeczno-politycznych czasu, w jakim przyszło Makarence tworzyć swój system, wówczas SZOK odnajduję jeszcze wyraźniej już tylko w przeżyciach i reakcjach dzieci, z którymi pracował Makarenko. W jego zachowaniu i wielkiej autorefleksji odnaleźć możemy niezwykłą wiarę w człowieka i szacunek do niego. Makarenko po zająściu z Zadorowem mówi do towarzysza Kaliny Iwanowicza w ten sposób:

Źle, bracie. Pierwszy raz w życiu uderzyłem człowieka” i dalej snuje własną refleksję „(...) tak, zbiłem wychowanka. Przeżyłem całą absurdalność pedagogiczną tego wydarzenia, całe bezprawie, jakiego się dopuściłem, zarazem jednak zdawałem sobie sprawę, że czystość moich poczynań pedagogicznych – to w porównaniu z zadaniem, jakie miałem do spełnienia, rzecz mniejszej wagi (Makarenko 1955: 25).

Co istotne, zachowanie Makarenki wobec wychowanka nie było powszechnie akceptowane. Spotkało się ono z ostrą krytyką pracownicy kolonii Lidi Pietrowny.

Kiedy jednak to samo wydarzenie przeanalizujemy z punktu widzenia wychowanków kolonii to w ich doświadczeniu z łatwością odnajdziemy opisywaną kategorię. SZOK był przeżyciem, które towarzyszyło nie tylko Zadorowi, ale i jego współtowarzyszom. SZOK, który z czasem przemienił się w zachwyty, pozwolił zrealizować praktyczne cele wychowawcze założone przez Makarenkę.

Jekatierina Grigorjewna w dialogu z Makarenką twierdzi, że *chłopcy opowiadają o waszym wyczynie z zachwytem. Gotowi są nawet zakochać się w was, Zadorow przede*

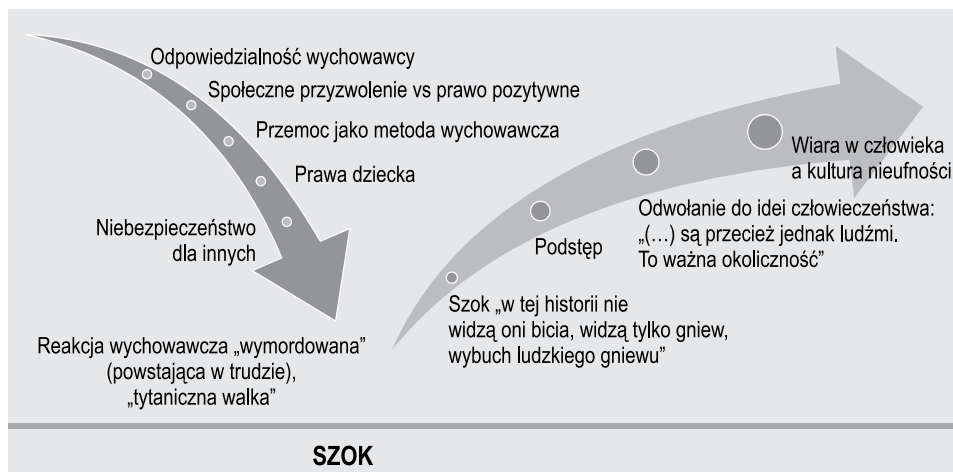
wszystkim...(Makarenko 1955: 26). Makarenko twierdzi, że wychowankowie w tej całej historii nie widzą bicia, widzą tylko gniew, wybuch ludzkiego gniewu (...). Mówi dalej: *Uciekłem się do podstępku, który był niebezpieczny dla mnie, ale był ludzki, nie formalny. (...) Sprawa jest bardziej skomplikowana. Widzą (wychowankowie – wtrącenie własne), że pracujemy dla nich. Są przecież jednak ludźmi. To ważna okoliczność* (Makarenko 1955: 26).

Tę wiarę w człowieka i wyjaśnianie motywów i konsekwencji jego działań Makarenko opiera właśnie na sferze społecznej i na wierze w wielką siłę drzemiącą w ludziach i możliwości dostrzeżenia w nich dobra. Makarenko wielokrotnie podkreśla i rozumie, zgodnie z dominującą wówczas ideologią, społeczne determinanty ludzkich zachowań (Lewin 1960: 137). Podobnie rozumie i wyjaśnia potrzeby swoich wychowanków, które określa jako *siłę życiową, którą można kierować i wychowywać*, sens jego działań pedagogicznych i stosunek do drugiego człowieka *polega na tym, by dostrzegać w każdej jednostce wielkie możliwości twórcze nigdy się nad nim nie roztkliwiać i nie zmniejszać wobec niego wymagań* (Makarenko 1955: 123). A jednak prowadzić go odważnie i odpowiedzialnie do *radości dnia jutrzejszego* (Lewin 1960: 237).

Bardzo mocno widać w całej koncepcji Makarenki wpływ kryzysu ahistorycznych koncepcji człowieka końca XIX i początku XX wieku. Więcej światła na przestrzeń pedagogicznej rzeczywistości i dylematów pedagogicznych Makarenki rzuca Aleksander Lewin, analizując historyczno-ideologiczne uwarunkowania pracy pedagogicznej Makarenki (Lewin 1960: 123). I choć sama przemoc w wychowaniu nie była wówczas specjalnie szokująca społecznie o tyle Makarenko, wykorzystując kategorię SZOKU w swojej pracy wychowawczej, zasadniczo sprzeciwiał się stosowaniu przemocy: *Muszę jednak stwierdzić, że ani przez chwilę nie uważałem przemocy za jakiś uniwersalny środek pedagogiczny. Zajście z Zadorowem kosztowało mnie więcej niż samego Zadorowa* (Makarenko 1955: 25). Makarenko ostro odcina się od przemocy jako metody wychowawczej, a jednak dopuścił ją jako podstęp w swoim postępowaniu z wychowankami, wciąż poszukując takiej metody, która *„daje każdej jednostce możliwość rozwijania swoich właściwości, zachowania własnej indywidualności”* (cyt. za Makarenko, [w:] Lewin 1960: 228).

Moje doświadczenie SZOKU, stając się rozumiejące, pozwala wyraźniej zobaczyć, w jaki sposób za pomocą SZOKU oddziaływał sam Makarenko i jakie efekty wychowawcze przynosiło jego działanie. Pozwala też odczytać ogromny trud, z jakim przeżywał on swoją misję pedagogiczną, ogromne zmaganie oraz głęboką autorefleksję, jaka mu w tym procesie towarzyszyła. Sam Makarenko pisze, że każda reakcja wychowawcza jest *wymordowana* – powstająca w trudzie samoświadomości i odpowiedzialności.

Powyższe rozważania o znaczeniu kategorii SZOKU w wychowaniu u Makarenki obrazować może poniższy rysunek:



Rys. 2. Wychowanie poprzez SZOK u Makarenki

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

W polu poznawczym kategorii praw dziecka do wolności od wszelkich form przemocy przenikają się obszary wiedzy pedagogicznej, filozoficznej, prawnej, psychologicznej, socjologicznej, medycznej czy nawet teologicznej. Samo jednak badanie owej kategorii z perspektywy jednej tylko dziedziny nauki nie pozwala na dostrzeżenie wewnętrznej dynamiki pojęcia i zubaża proces wyjaśniania określonego fragmentu rzeczywistości społecznej jaką są prawa dziecka. Nie pozwala tym samym na dookreślenie rozumienia owej kategorii w znacznym stopniu determinującej współczesne rozumienie dziecka. W tej sytuacji na gruncie pedagogiki, pozostającej w ścisłym związku z wieloma naukami pomocniczymi, powinna pojawić się próba włączenia nowej kategorii badawczej pozwalającej na odsłonięcie szerszego kontekstu problematyki przemocy wobec dziecka w celu budowania teorii naukowej. SZOK jest kategorią, która przekracza możliwości poznania jednej dyscypliny wiedzy, odsłania możliwość rozumienia przedmiotowego zagadnienia nie tylko w aspekcie wertykalnej refleksji międzydyscyplinarnej, ale także w jej wymiarze horyzontalnym – międzyosobowym. SZOK rozumiany jako działanie zaskakujące i niezgodne z „oczekiwaniem” w danej sytuacji, w kontekście określonych zachowań prezentowanych przez wychowawcę (Makarenkę) w celach wywołania go jako bodźca zapoczątkowującego refleksje u wychowanka lub też podnoszącego pozycję wychowawcy w kontekście norm wyznawanych przez wychowanków, staje się czynnikiem zmiany indywidualnej, a może częściowo również i społecznej. W tym ujęciu kategoria SZOKU analizowana może być w kontekście psychologicznego efektu lub w kontekście filozoficznej refleksji nad jego wpływem na ludzkie życie.

Wspaniale widać to na podstawie analizy dzieła Antona Makarenki *Poemat pedagogiczny*, gdzie poprzez SZOK dochodzą do głosu narracje pedagogicznego trudu wychowania i bycia wychowywanym. Narracje, które jednoznacznie odcinają się od stosowania przemocy w wychowaniu, nie aprobując tej formy w relacjach międzyludzkich. Choć jeszcze raz podkreślić trzeba, że sama przemoc w wychowaniu zjawiskiem szokującym w czasach, w jakich tworzył Makarenko nie była. SZOK analizowany jako kategoria interdyscyplinarna, teoriiotwórcza, poruszająca kategoria pedagogiczna jednocześnie staje się wyzwaniem i głosem w kierunku ochrony prawa dziecka do wolności od wszelkich form przemocy. Podkreślić należy, że ważną rolę w tym dyskursie zaznacza postać Antona Makarenki, którego dorobek pedagogiczny wywarł znaczny wpływ na rozwój również polskiej myśli pedagogicznej, jednakże nie był do tej pory analizowany pod kątem, opartego na głębokiej refleksji pedagogicznej, odcięcia się od zjawiska przemocy w wychowaniu.

Literatura

- Gilson E., Langan T., Maurer A.A. (1979), *Historia filozofii współczesnej: od Hegla do czasów najnowszych*; przeł. Chwedeńczuk B., Zalewski B., Warszawa, Wydawnictwo PAX.
- Górniewicz J. (1997), *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn, Wydawnictwo WSP.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2003), Hasło: *kategoria*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewin A. (1960), *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Makarenko A. (1955), *Poemat pedagogiczny*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pauluk D. (2016), *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa.
- Stawrowski Z. (2016), *Klaps to obowiązek rodziców*, „Rzeczpospolita” 15.09.2016, <http://www.rp.pl/Plus-Minus/309159952-Zbigniew-Stawrowski-Klaps-to-obowiazek-rodzicow.html> (dostęp: 10.10.2016).

Andrzej Kolakowski

Uniwersytet Gdański

a.kolakowski@ug.edu.pl

System wychowawczy Antoniego Makarenki jako podstawa do reorganizacji opieki nad dzieckiem osieroconym w świetle peerelowskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego

Summary

Makarenko's collective upbringing as the basis for reorganization of orphan care in the light of pedagogical periodicals in the Polish People's Republic (PRL)

The aim of this article is to show the influence of Makarenko's conception of upbringing on the reorganising of the orphan care system in the PRL. A valuable source of information on the subject are pedagogical periodicals, which enable us to reconstruct the degree to which Makarenko's views were implemented and determine which of his ways and methods of upbringing caught on in Polish orphanages. The author also raises the question of how the collective upbringing system could be an inspiration for educators today.

Słowa kluczowe: Makarenko, kolektyw, wychowanie, komunizm, sieroctwo

Keywords: Makarenko, collective, upbringing, communism, orphanages

Wprowadzenie

Mimo że system wychowania stworzony przez Antoniego Makarenkę uważany był w PRL za wzorcowy, trudno dziś w sposób jednoznaczny zrekonstruować jego poglądy pedagogiczne i biografię. Przyglądając się publikacjom, które ukazały się w okresie Polski Ludowej, można przyjąć, że wizerunek sowieckiego pedagoga obecny w dyskursie pedagogicznym PRL był w znacznym stopniu wykreowany. Przekonuje o tym choćby wzmianka na stronie tytułowej wydanych w okresie tzw. „odwilży” roku 1956 „Dzieł”, mówiąca, że usunięto z nich poglądy autora, które się „zdezaktualizowały”. Paradoksalnie wypełniono w ten sposób „testament” Makarenki, który podkreślał, że wychowanie winno być dostosowane do aktualnych potrzeb partii komunistycznej.

W analizach systemu wychowania kolektywnego niezwykle ważny jest kontekst historyczny. Makarenko, opisując problemy, z jakimi borykał się w pracy wychowawczej, nie mógł dzielić się z czytelnikami wszystkimi przemyśleniami. Jako obywatel sowiecki, miał zapewne świadomość czym w Kraju Rad kończy się nadmierna szczerość. Nawet gdyby z jakichś powodów zdobył się na nią, o właściwy kształt dzieła zadbałaby cenzura. Poglądy Makarenki należy zatem odczytywać nie tylko w kontekście czasów, w których

zył, ale też czasów, w których ukazywały się jego publikacje. Nie sposób zrozumieć ich w pełni w oderwaniu od ówczesnych realiów społeczno-politycznych.

Przedmiotem analiz uczyniłem artykuły poświęcone pedagogice Makarenki, publikowane na łamach peerelowskich czasopism pedagogicznych. Można w nich odnaleźć zarówno teksty samego Makarenki jak i autorów krajowych popularyzujących jego system wychowawczy. Czasopisma mają pewną przewagę nad publikacjami książkowymi, pozwalają bowiem ukazać recepcję poglądów Makarenki w PRL w dłuższej perspektywie czasowej, zmiany w sposobie ich prezentacji, a także stopień wpływu na organizację systemu opieki nad dzieckiem w zmieniających się okolicznościach politycznych. Rola jaką pełniły periodyki w okresie powojennym (szczególnie w pierwszej dekadzie) była znacznie większa od przypisywanej im dzisiaj. Brak wykwalifikowanego personelu zdecydował, że ministerstwo oświaty zapoczątkowało w roku 1946 edycję czasopisma „Dzieci i Wychowawca”, pełniącego funkcję swoistego poradnika metodycznego. Publikowano w nim ministerialne wytyczne, teksty uzasadniające bieżące decyzje władz oświatowych, a także praktyczne wskazówki dla wychowawców.

Postać Antoniego Makarenki zaistniała na łamach polskich czasopism pedagogicznych dopiero pod koniec roku 1948. Wcześniej jego poglądy nie były dyskutowane, ani przywoływane przez wychowawców opisujących swoje doświadczenia zawodowe. Próżno by również szukać dzieł Makarenki wśród lektur polecanych wychowawcom przez redakcję pism. Na tej podstawie można sądzić, że nagle pojawienie się jego tekstów było ściśle związane z wdrożeniem tzw. „ofensywy ideologicznej” w oświacie. Od roku 1949 autor *Chorągwi na wieżach* stał się głównym autorytetem w zakresie organizacji pracy wychowawczej, a stworzony przez niego system wychowania kolektywnego jedynie słuszną koncepcją pracy z dziećmi opuszczonymi.

Przedmiotem analiz uczyniłem przede wszystkim artykuły zamieszczone na łamach „Dzieci i Wychowawcy” i „Domu Dziecka” – periodyków poświęconych w całości pracy placówek opiekuńczych. Wprawdzie na łamach innych czasopism sporadycznie pojawiały się teksty poświęcone opiece nad dzieckiem, jednak to w wymienionych wyżej przedstawiano założenia polityki opiekuńczej państwa. Są one, zatem, najbardziej miarodajne.

Jednostka czy kolektyw?

Jednym z pierwszych tekstów Antoniego Makarenki (moim zdaniem najistotniejszym) był opublikowany na łamach „Dzieci i Wychowawcy” artykuł *Cele wychowania* (Makarenko 1949: 35–47). Tekst stanowił swoisty manifest programowy dojrzałego już pedagoga. Znaczną jego część zajęła krytyka tradycyjnego wychowania, była w nim zawarta makarenkowska interpretacja wychowania komunistycznego.

Można sądzić, że wybór tekstu, który ukazał się po raz pierwszy w ZSRR w roku 1930, nie był przypadkowy. Wpisywał się on, bowiem w założenia tzw. „ofensywy ideologicznej” w oświacie, zakładającej likwidację placówek opiekuńczych nie respektujących komunistycznych pryncypiów. Odtąd opieka nad dzieckiem miała rozwijać się w kierunkach okre-

ślonych potrzebami nowego ustroju. Domy dziecka powinny współdziałać z „uświadomioną częścią klasy robotniczej” (partią i stronnictwami politycznymi), a w wychowaniu miały być szerzej uwzględniane ideologiczne założenia Polski Ludowej (Woźnicka 1949a: 2–3). Dyrektor departamentu opieki nad dzieckiem w ministerstwie oświaty podkreślał, że chcąc sprostać temu zadaniu należy sięgnąć do „skarbnicy doświadczeń zdobytych przez Związek Radziecki „(...) który najlepiej rozwiązał zagadnienie opieki nad młodym pokoleniem” (Pawuła 1949: 7). Zofia Woźnicka konstruując sylwetkę „nowego człowieka” pisała, że musi on umieć budować Polskę Ludową i umieć w niej żyć (sic!) (Woźnicka 1949b: 11). Podkreślała, że świadomy obywatel musi być czujny wobec „wrogich sił” w kraju, poza krajem, ale przede wszystkim we własnym otoczeniu (Woźnicka 1949b: 11).

Postulaty Makarenki zawarte w „Celach wychowania”, a szczególnie dyrektywa powiązania pracy wychowawczej z polityką partii komunistycznej, idealnie wpisywały się w tę retorykę. Obudowanie tekstu licznymi komentarzami autorów krajowych, pozwala przypuszczać, że stanowił on proklamację nowego kierunku pracy domów dziecka, dlatego też warto, przyjrzeć się głównym tezom postawionym przez autora.

Stawiał on współczesnej mu pedagogice dwa zarzuty: brak jednoznaczności w określaniu celów wychowania oraz indywidualizm w podejściu do dziecka. Nie postulował jednak, doprecyzowania celów, nie chodziło mu także o zwykłe wykazanie przewagi wychowania grupowego nad indywidualnym. Przede wszystkim oskarżał pedagogów o oderwanie wychowania od polityki partii i nieuwzględniania w nim aktualnych potrzeb państwa sowieckiego (Makarenko 1949: 35). To one miały być kryterium wyłaniania ideałów wychowawczych, a co za tym idzie, stanowienia celów wychowania. Kategoria „aktualne”, wskazuje, że proponowany przez sowieckiego pedagoga ideał wychowawczy miałby być dynamiczny, dostosowywać się do bieżących wytycznych kierownictwa partii. Można zatem stwierdzić, że Makarenko pojmował wychowanie jako swoistą funkcję polityki partii komunistycznej.

W podobnej perspektywie postrzegał zagadnienie indywidualizacji procesu wychowawczego. Ukształtowanie obywatela sowieckiego, wymagało jego zdaniem, zespolenia ze społeczeństwem sowieckim, w którym nad potrzebami indywidualnymi górował interes partii. Wychowanie indywidualne, nacechowane przypadkowością nie mogłoby spełnić swego zadania, nie gwarantowało „właściwego” sformatowania jednostki. W opinii Makarenki rozwiązywanie problemów dziecka bez odniesienia do grupy, skutkowało sytuacją, w której nie przeżywając odpowiedzialności przed zbiorowością, budowałyby ono swoją moralność na osobistych przemyśleniach i w odniesieniu do własnych poglądów, kształtując w sobie przeświadczenie o własnej niezależności. Efektem takiego wychowania byłoby w najlepszym razie ukształtowanie moralności „dobrego” człowieka, a to zdaniem Makarenki było dalece niewystarczające (Makarenko 1949: 41–42). Moralność dziecka będąca efektem przypadkowych wpływów wychowawców, nie jest w stanie przygotować go do życia w sowieckiej rzeczywistości „A jeśli spotka się z trockistą?” – pytał Makarenko – jakie wyrobił sobie sposoby przeciw temu spotkaniu? (...)” (Makarenko 1949: 42). Indywidualizacja wychowania uderzałaby również w kolektyw. Jeśli

wychowawca nie zaangażuje grupy w rozwiązywanie problemu pojedynczego wychowanka ukształtuje w zespole postawę obojętności, co wywoła określone skutki społeczne. „Gdzie (...) nauczą się walki z wrogami społeczeństwa, skąd przyjdzie wypróbowany zapal i czujność, w jaki sposób społeczeństwo nauczy się kontrolować jednostkę?” (Makarenko 1949: 42). Z tych powodów każdy pojawiający się w zespole problem jednostkowy powinien być rozpatrywany przez zbiorowość. Możliwość wydawania sądów i przeżywania emocji z tym związanych jest wyjątkowym doświadczeniem, zdaniem Makarenki młodzież odczuwa wówczas siłę całego społeczeństwa, wierzy w jego słuszność i odczuwa dumę z powodu zdyscyplinowania (Makarenko 1949: 42).

Tak sformułowane wytyczne wpisywały się w rzeczywistość lat 30. Był to okres, w którym w Związku Sowieckim wzrastała liczba nieletnich donosicieli nie wahających się szpiegować nawet swoich najbliższych (Drużnikow 1990). Jednym z moderatorów akcji zachęcającej młodzież do szpiegowania rodziców był Maksym Gorki, wielokrotnie przedstawiany przez Makarenkę, jako autorytet moralny. Charakteryzując jego wpływ na życie komuny, Makarenko zapisał, że Gorki uczył komunardów rozumieć historię oraz zarażał ich nienawiścią (Miedynski 1950: 6). Warto też dodać, że Makarenko został uznany za czołowy autorytet pedagogiczny w roku 1932, kiedy to, na zjeździe KC Komsomołu, przyjęto dyrektywę Stalina o przygotowywaniu młodzieży do służby partii i wpajaniu jej wierności. Było to też rok, w którym Pawlik Morozow został wskazany jako wzór i przykład dla wszystkich dzieci sowieckich (Drużnikow 1990: 106). Człowiek, u którego indywidualne ja, zostało zastąpione świadomością przynależności do kolektywu znakomicie wpisywał się w nową dyrektywę W tym kontekście bardziej zrozumiale brzmią słowa pisarza Jewgienija Dunajewskiego, którego zdaniem w komunach Makarenki kształtowano najbardziej gorliwych śledczych sowieckich służb (Theiss 1999: 176).

Negację indywidualizmu Makarenko wywodził ze struktury społeczeństwa sowieckiego, które jego zdaniem nie składało się z jednostek, ale z wielu zbiorowości. W opinii twórcy wychowania kolektywnego, w Związku Sowieckim nie powinno być wyodrębnionego losu jednostki, ani też własnej drogi do szczęścia. Używając słów Makarenki, w społeczeństwie sowieckim jednostka może wyodrębnić się na dwa sposoby: w formie wrzodu lub przydrożnego pyłu, stąd też był przekonany, że wysiłek wychowawczy powinien koncentrować się na formowaniu kolektywu, a nie na bezpośrednim urabianiu tworzących go jednostek (Makarenko 1949: 44). Aby wychowywać konieczne było skonstruowanie struktury stanowiącej miniaturę społeczeństwa sowieckiego. Została ona określona mianem „kolektywu podstawowego” stanowiąc jednocześnie środowisko wychowujące oraz strukturę pośredniczącą między jednostką, a większymi zbiorowościami.

Makarenko podkreślał, że wychowanie kolektywne, nie jest tym samym, co wychowanie grupowe. Różnica między zwykłą grupą wychowawczą, a zbiorowością sowiecką wyrażać się miała przede wszystkim w relacji celów osobistych do zbiorowych. W Związku Sowieckim interes jednostki miał być tylko szczegółowym składnikiem interesu ogółu, w konsekwencji każde powodzenie lub niepowodzenie (wychowanka) powinno być rozpatrywane, jako sukces lub porażka ogółu. Każda zbiorowość będąc elementem społe-

czeństwa sowieckiego, odpowiada przed nim, jednostka uczestnicząc w życiu swojego kolektywu, ma obowiązki wobec zbiorowości i w jej ramach realizuje ogólnospołeczne cele wyznaczone przez kierownictwo partii. W ten sposób cele osobiste i zbiorowe miały się łączyć na fundamencie obowiązku i dyscypliny z polityką partii (Makarenko 1949: 44–45).

To założenie legło u podstaw przyjęcia zasady odpowiedzialności zbiorowej. Karana była cała grupa lub jej dowódca. Dlatego też w placówkach na terenie Związku Sowieckiego, w których wprowadzono taki system karania, młodzież niechętnie obejmowała funkcje, a winowajcy stosunkowo często unikali odpowiedzialności (Gurman 1955: 21–22).

Makarenko chętnie porównywał wychowanie do procesu produkcyjnego, w jednej ze swych wypowiedzi, na temat planowania procesu wychowawczego, stwierdzał, że: „(...) jak każdy producent powinniśmy ocenić jaka norma braków jest dopuszczalna (...)” (Makarenko 1956: 461b). W tym kontekście warto też dodać, że Makarenko młodzież trudną, nie angażującą się w życia placówki określał mianem „błota” (Lewin 1959: 15). Nawet, jeśli potraktujemy przytoczone cytaty, jako literacką metaforę, uzyskujemy obraz procesu wychowawczego jako technologii produkcji ludzi sowieckich. Jednostka była zredukowana do użytecznych cech. Makarenko nazywał ten zabieg „usuwaniem wad”. Uważał, że tylko w ten sposób można ukształtować człowieka doskonałego (Gurman 1955: 7). Chełpił się, że kolonia bardzo rzadko zwraca się do poszczególnych wychowanków, a jeśli pojawia się jakaś konieczność, zgłasza się zapotrzebowanie: „oddział 5 dostarczy gońca do miasta” (Makarenko 1955: 32). Dobrze wykonane zadanie w równym stopniu nadaje wartość jednostce i kolektywowi.

Dehumanizacja wychowania uwidacznia się także w redefinicji roli wychowawcy, który zdaniem sowieckiego pedagoga jest jedynie działaczem mającym spełniać rolę „regulatora zewnętrznych w stosunku do niego i do wychowanka zjawisk gospodarczych” (Makarenko 1955: 30). W opinii Makarenki tylko logika procesów produkcyjnych uzasadnia takie działania wychowawcy jak narzucanie woli, wszczepianie zasad etycznych, a nawet dawanie przykładu osobistej moralności (Makarenko 1955: 30). W takim ujęciu wychowanek i wychowawca są w równym stopniu uprzedmiotowieni – podmiotem procesu wychowawczego staje się w takich warunkach partia.

Makarenko w PRL

Choć Makarenko stał się w PRL głównym autorytetem w zakresie wychowania sierot, dosłowne przeszczepienie jego pomysłów na grunt polski było raczej niemożliwe. Pełerowska rzeczywistość przełomu lat 40/50. dalece różniła się od realiów panujących w Związku Sowieckim w latach 20. i 30. Sieroctwo w niewielkim stopniu przypominało bezprizorność, a prawo nie pozwalało skazywać na śmierć dwunastolatków. Jakkolwiek warunki materialne panujące w polskich domach dziecka były trudne, daleko im było od tych, które panowały w kolonii im Gorkiego. Z. Zbyszewska wśród czynników ograniczających możliwości zastosowania rozwiązań makarenkowskich w polskich placówkach opiekuńczych wymieniła następujące:

- 1) wiek wychowanków – w komunach Makarenki chłopcy mieli przeważnie 16, 17, a nawet 20 lat, podczas gdy najstarsi z wychowanków polskich domów dziecka mieli około 16, a najmłodsi 3 lata,
- 2) Makarenko pracował z nieletnimi przestępcami, podczas gdy w domach dziecka znajdowały się dzieci osierocone, wymagające przede wszystkim zapewnienia opieki,
- 3) w koloniach Makarenki wychowankowie byli zatrudnieni, wykonując zadania produkcyjne, uczyli się zaś w chwilach wolnych od pracy, podczas gdy w domach dziecka zatrudniano ich co najwyżej przy pracach porządkowych (Zbyszewska 1958: 14).

W przekonaniu Zbyszewskiej, stosowanie systemu wychowania kolektywnego ograniczało się do wykorzystania aparatu pojęciowego („rada dowódców”, „główny dyżurny”, „kolektyw” etc.), natomiast nie zaistniał on w wymiarze realnym.

Z opinią tą można zgodzić się tylko do pewnego stopnia. Prawdą jest, że makarenkowska koncepcja wychowania nie zaistniała w pełnym wymiarze, niemniej z całą pewnością podjęto próbę wprowadzenia do polskich domów dziecka nowego ideału wychowania, mającego swoje źródło w ideologii marksistowskiej. Niewątpliwie istnieje więc zbieżność (lub korelacja) między dążeniami Makarenki, a narzuconym polskiemu domowi dziecka kierunkiem pracy wychowawczej.

Wyraźnie zarysowanym elementem pedagogii makarenkowskiej był samorząd definiowany, jako „najwyższa forma zorganizowanego udziału dzieci w procesie wychowania” (Polny 1949: 58). Zgodnie z nową koncepcją zarysowaną przez Romana Polnego, miał on stanowić organ kierujący i reprezentujący zbiorowość domu dziecka (Polny 1949: 58).

Organizacja samorządu powinna przebiegać w trzech fazach:

- 1) ukształtowanie wychowanków poprzez angażowanie ich w prace porządkowe i dyżury porządkowe,
- 2) powołanie komisji, których zadaniem było wykonywanie prac związanych z kierowaniem grupą dziecięcą. Mają one wykonywać zadania zlecone przez kierownictwo placówki.
- 3) Wyłonione komisje miałyby stanowić podstawę do ukształtowania się właściwego samorządu, którego fundament miałyby stanowić tzw. aktyw, współpracujący z komisjami i mobilizujący młodzież do pracy (Polny 1949).

W instrukcjach na temat organizowania samorządu uczulano wychowawców, aby była to struktura ukształtowana przez kierownictwo placówki, a nie pochodząca z wyboru. Jak wynika z analizowanych źródeł, w praktyce personel domów dziecka podchodził do problemu organizacji kolektywu w sposób formalny. Organizowano zebranie społeczności domu dziecka, przydzielano funkcje i odnotowano w dokumentacji powołanie kolektywu placówki. Drugim sposobem (zalecanym przez metodyków) było, wyłonienie kolektywu w oparciu o grupy wychowawcze lub klasy szkolne. Uznawano, że grupa wychowawcza spełnia podobne cele, które powinien pełnić kolektyw podstawowy. Strukturą łączącą zespół podstawowy z szerszą zbiorowością (domu dziecka, szkoły, a nawet społeczeństwa)

miał być tzw. „aktyw”, czyli działacze ZMP i OH. Na bazie tych struktur wychowawca miał sformować samorząd, stawiać mu wymagania i aktywizować do działania (*Kolektyw podstawowy...* 1955: 10).

Miał on odpowiadać przede wszystkim za sprawy ładu i porządku w placówce, troskę o warunki materialne, samopomoc koleżeńską, współdziałał w organizacji pracy kółek zainteresowań i różnorodnych imprez (*Kolektyw podstawowy...* 1955: 4).

Pewną wiedzę na temat rzeczywistego funkcjonowania samorządów dają nadsyłane do redakcji czasopism relacje wychowawców. Dostrzegano w nim przede wszystkim narzędzie pomocne wychowawcy w prowadzeniu pracy z młodzieżą. Jeden z autorów określił go nawet jako „instrument w rękach wychowawcy” (Wiśniewski 1956: 26), był on więc w większym stopniu przedłużeniem władzy kierownictwa, niż reprezentantem wychowanków. Kolektyw jawi się jako remedium na wszelkie bolączki placówek, pod jego wpływem trudni chłopcy zmieniają się w aktywistów, a wychowankowie aroganccy wobec wychowawców bez szemrania wykonują polecenia swoich kolegów (Kargul 1956: 27–34). Ciekawe, że żaden z wychowawców nie podzielił się informacjami, jakimi metodami aktyw domu dziecka dyscyplinował nieposłuszne jednostki.

Z upływem czasu można zaobserwować coraz większy dystans do poglądów Makarenki. Częściej mówi się o stworzeniu w domu dziecka rodzinnej atmosfery i poczucia bezpieczeństwa, niż o organizacji aktywu wychowanków (*Zespół dziecięcy...* 1956: 6). Nadal nazywa się Makarenkę najznakomitszym pedagogiem, ale jednocześnie zwraca się uwagę, na indywidualność dziecka, poznawanie go poprzez jego wytwory, znajomość jego biografii (Filipczuk 1956: 13).

Wnioski

Odpowiadając na pytanie o wpływ Makarenki na proces reorganizacji placówek opiekuńczo-wychowawczych w Polsce, należy stwierdzić, że dotyczył on raczej sfery symbolicznej. Makarenko stanowił swoistą personifikację pedagogiki sowieckiej i w taki sposób starano się prezentować tę postać na łamach polskich czasopism pedagogicznych. Większe znaczenie od wypracowanych przez niego metod miały cele, do których zmierzał. W artykułach poświęconych jego twórczości, podkreślano, że nie chodzi o ślepe naśladownictwo, ale o zachowanie idei. Jej charakter określił sam Makarenko twierdząc, że nie tworzy żadnej nowej pedagogiki, realizuje jedynie założenia pedagogiki sowieckiej.

W 1962 roku Aleksander Kamiński postawił ciekawe pytanie: „Które z elementów systemu wychowania kolektywnego będą aktualne w 2000 roku?” (Kamiński 1962: 9). Uznał, że do wartości nieprzemijających zostanie zaliczony optymizm wychowawczy Makarenki, efektywność w działaniu, eros wychowawczy, a także jego osobowość (Kamiński 1962). Nasuwa się jednak wątpliwość, czy są to cechy specyficzne dla Makarenki? Wydaje się, że są to właściwości, cechujące wszystkich znaczących pedagogów. O ile Makarenkę można uznać za pedagoga rewolucyjnego, to tylko w tym znaczeniu, że był wytworem rewolucji bolszewickiej. Gdyby nie ona, byłby zapewne jednym z bardzo utra-

lentowanych rosyjskich nauczycieli, jest jednak mało prawdopodobne, że wyznaczałby kierunki wychowania młodzieży na blisko połowie kontynentu.

Literatura

- Drużnikow J. (1990), *Zdrajca nr 1. Wniebowzięcie Pawlika Morozowa*. Warszawa, Zebra
- Filipczyk H. (1956), *O poznawaniu wychowanków*. „Dom Dziecka”, 2.
- Kamiński A. (1962), *O trwałych i zmiennych składnikach pedagogiki makarenkowskiej*. „Nowa Szkoła”, 11.
- Kargul J. (1956), *Praca z aktywnym młodzieżowym*. „Dom Dziecka”, 2.
- Kolektyw podstawowy domu dziecka* (artykuł odredakcyjny) (1955), „Dom Dziecka”, 2.
- Kołodkowski A. (2010), *Opieka nad dzieckiem sierocym w województwie gdańskim w latach 1945–1956*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewin A. (1959), *Perspektywy rozwoju metodyki wychowania (Analiza poglądów A. Makarenki)*. „Dom Dziecka”, 7.
- Lewin A., Milewicz B. (1949), *Dom dziecka. Wybrane zagadnienia z techniki pracy wychowawczej*. Warszawa, Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.
- Makarenko A. (1955), *Z doświadczeń kolonii im. M. Gorkiego*, „Dom Dziecka”, 1
- Makarenko A. (1949), *Cele wychowania*. „Dzieci i Wychowawca”, 1.
- Makarenko A. (1956), *Dzieła, t. IV*, Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Miedziński J. (1950), *Antoni Makarenko: życie i twórczość pedagogiczna*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Pawuła F. (1949), *Przemówienie ob. Fr. Pawuły, dyrektora departamentu opieki nad dzieckiem*. „Dzieci i Wychowawca”, 4–5.
- Polny R. (1949), *Udział dzieci w pracach placówek opieki nad dzieckiem*. „Dzieci i Wychowawca”, 2–3.
- Theiss W. (1999), *Zniewolone dzieciństwo*. Warszawa, Żak.
- Wiśniewski T. (1956) *Moje doświadczenia z pracy z radą wychowanków*. „Dom Dziecka, 2.
- Woźnicka Z. (1949a), *Artykuł wstępny*. „Dzieci i wychowawca”, 4–5.
- Woźnicka Z. (1949b), *Wychowanie na placówkach opiekuńczo-wychowawczych*. „Dzieci i Wychowawca”, 4–5.
- Zbyszewska Z. (1958), *Kilka uwag o naszym systemie wychowawczym*. „Dom Dziecka”, 1.
- Zbyszewska Z. (1949), *Organizacja i wychowanie w domu dziecka*. Warszawa, Państwowy Instytut Higieny Psychiczej.
- Zespół dziecięcy (młodzieżowy) domu dziecka* (artykuł odredakcyjny) (1956), „Dom Dziecka” 2.

Ольга В. Михайлова

Российский университета дружбы народов, Москва, Россия
olga00241@yandex.ru

Значение педагогического наследия А.С. Макаренко в развитии лидерства и инновационности у учащихся средней школы

Summary

The value of pedagogical legacy by A.S. Makarenko in the leadership development and innovativeness among high school students

The article is devoted to the pedagogical legacy of A.S. Makarenko and his comprehension in the practice of leadership and innovativeness. The distinctive peculiarity of the given article is the integration of psychological and pedagogical approaches to analyzing the preconditions of basic innovativeness and leadership skills development in a personality in the secondary school educational environment. In the study we analyzed the qualitative and quantitative data concerning features of innovative behaviour and leadership skills manifestation in young men and women. The interpretation of the extensive data suggests that there are significant differences in the features of innovative and leadership behaviour manifestation in young men and women. The results of the conducted research will allow to raise the effectiveness of psychological work when diagnosing and developing the peculiarities of the innovative potential of personality during the educational process. Based on the results, the article presents recommendations for the improvement of psychological-pedagogical technologies supporting the formation of innovative behaviour and leadership in high school.

Keywords: pedagogical heritage of A.S. Makarenko, leadership, leadership skills, innovation, innovative potential of personality

Słowa kluczowe: pedagogiczna spuścizna A. Makarenki, przywództwo, umiejętności przywódcze, innowacje, potencjał innowacyjny osobowości

Введение

Стремительные изменения происходящие в общественном сознании под влиянием социально-политических и социально-экономических вызовов представляют для современных психолого-педагогических наук проблемное поле теоретических и практических исследований. Общество – это совокупность личностей его составляющих. Каковы личности, таково и общество и если мы хотим построить прогрессивную цивилизацию, то начинать надо с воспитания и образования юношества.

Очевидно, что успех существования человеческого общества в XXI веке будет зависеть от развития личностных качеств и способностей. Личность, её потенциал, активность, направленная на созидание, а не на разрушение человеческой цивилизации, являются объектами современных психологических исследований. В условиях глобализации и многополярности современного мира обществу нужны не революции, а инновации. Нужны лидеры, потенциальные способности которых реализуются не идеологическом, антигуманистическом, антиобщественном и коррупционном контексте, а являются основой прогресса и социального роста.

Последние два десятилетия в российском образовании большое значение уделяли формированию и развитию этнической и религиозной идентичности на основе семейного воспитания. Данные тенденции воспитательной системы в многонациональном обществе дали свои негативные плоды в виде национализма, религиозного фанатизма и крайнего индивидуализма, которые не способствуют инновационному прогрессу личности и общества в целом.

Кроме того, продолжают доминировать программы развивающего обучения, особенно в начальной школе, которые сделали акцент на развитие познавательного интеллекта. Тогда как проблемами развития социального интеллекта в практике школьного образования занимаются мало. Эта тенденция неминуемо отражается на перспективах успешности будущих поколений. Человек обремененный грузом знаний, но не умеющий общаться с окружающими, не желающий применять эти знания во благо общества и неготовый к конструктивному социальному взаимодействию как минимум обречен на одиночество и забвение, а как максимум может быть социально опасным для общества.

Обзор литературы

Как никогда в современной теории и практике воспитания молодых людей актуальны идеи из педагогического наследия выдающегося советского педагога Антона Семёновича Макаренко. Научные открытия А.С. Макаренко, сделанные в результате самоотверженного практического педагогического труда, не заслуженно недооценены в настоящее время.

Именно А.С. Макаренко впервые в педагогической науке удалось представить модель коллектива, определить его роль в развитии личности и практически доказать необходимость коллективного воспитания для становления будущих поколений (Булатников 2008, Быков 2012). Идеи советского педагога о воспитании здорового, трудоспособного, готового к созидательному труду гражданина общества, формирование правильных привычек поведения через упражнения чрезвычайно актуальны для современной педагогической практики (Макаренко 1967; 1972; 1983–1986; 1988; 2003; 2007).

Значимость изучения и внедрения педагогического наследия А.С. Макаренко, как показывают исследования С.С. Кулагиной, связана с организацией правового,

трудового и нравственного воспитания. Российское педагогическое сообщество признает, что процессы реабилитации социального института воспитания развиваются крайне медленно. В воспитательной системе имеют место противоречия между декларируемыми гуманистическими идеями, консерватизмом и авторитаризмом. В обществе обостряются проблемы социального сиротства, остаются стабильно высокими показатели суицидов среди молодёжи, наблюдаются проблемы в личностной и профессиональной самореализации, отсутствуют ценностно-целевые приоритеты созидательной активности и навыки коллективного взаимодействия (Кулагина 2012).

Проблемы исследования лидерства и развития лидерских качеств достаточно широко представлены в работах А.С. Макаренко (Макаренко 1988; 2003; 2007). Личность лидера формируется в активном социальном взаимодействии, организованном руководителем. Антон Семенович был блестящим практиком и блестящим руководителем, который в очень сложных экономических, политических и социальных условиях сумел создать эффективную систему социально-педагогического общения воспитанников и педагогов в тяжёлое для страны время. Теория и практика коллективного воспитания личности, которую внедрил и гениально описал А.С. Макаренко в своих произведениях, как никогда актуальна для современной системы образования и воспитания созидательной личности (Макаренко 1967; 1972; 1983–1986).

Изучению гендерной специфики лидерства и лидерского потенциала личности посвящены работы С.А. Алифанов, Т.В. Бендас, И.Н. Логвинов, О.Г. Лопухова, В.И. Румянцев, И.В. Ходыревой и других авторов. Немало работ, в которых рассматриваются вопросы гендерных особенностей лидерства в онтогенетическом развитии (В.Е. Каган, И.С. Клецина, Л.В. Попова, Н.В. Шахназарян, Л.В. Штылева) (Бендас 2000, Вержибок 2009, Михайлова 2014).

В многочисленных исследованиях Элис Игли и её коллег были выделены различные характеристики эффективности женского и мужского лидерства (Eagly, Johnson 1990; Eagly, Karau, Makhijani 1995). Известно, что лидер может привести общество как к созиданию, так и к разрушению цивилизации. Для развития созидательного общества важно, чтобы лидеры будущего обладали инновационным потенциалом.

Последнее десятилетие в современной психолого-педагогической литературе возрастает интерес ученых к проблеме становления и развития инновационности личности как основной характеристике инновационного потенциала (Csikszentmihalyi 1990, Ключко, Галажинский 2009, Леонтьев 2011, Mikhailova 2014). В контексте исследований характеристик человеческого капитала представляет непосредственный интерес изучение особенностей проявлений инновационности и лидерских качеств в юношеском возрасте. Рассматривая инновационность как интегральную совокупность личностных качеств обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию оригинальных идей, реализующихся в деятельности активной, следует предпо-

ложить, что эти качества взаимосвязаны (Михайлова 2014). Инновационность личности не может развиваться без наличия лидерских качеств, равно как и конструктивному лидеру важно оперативно воспринимать, оценивать и продвигать нововведение (Mikhailova 2015).

Главную роль в системе развития инновационности в школьном образовании играет стратегия и тактика учебно-воспитательного процесса, основанного на социальной активности, коллективном взаимодействии проявление лидерских качеств и поддержании инновационного поведения (Макаренко 1988; Stee, Schmidt, Shultz 2008, Nakimi, Hejazi, Lavasani 2011). Для разработки и внедрения новых технологий, основанных в том числе на теоретическом и практическом опыте коллективном воспитании личности по-Макаренко, необходимо исследовать особенности проявления данных социально значимых личностных качеств у учащихся средней школы.

Метод

В качестве техник сбора данных нами использовались психодиагностические и проективные методы: Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), Методика «Я-лидер» (Е.С. Фёдоров, О.В. Ерёмин, в модификации Т.А. Мироновой), тест «Адапторы и инноваторы» М. Киртона (Kirton Adaptation-Innovation Inventory) (Kirton 2003), «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) (Лебедева, Бушина, Черкасова 2013).

Для интерпретации и оценки данных применялись сравнительно-оценочный и корреляционный методы статистического анализа: непараметрический U-критерий Манна-Уитни, **коэффициент ранговой корреляции Спирмена**. Общее количество испытуемых составило 60 человек, 30 человек – юноши и 30 – девушки в возрасте от 16 до 17 лет, учащиеся 11-х классов.

Результаты

Результаты диагностики лидерских способностей показали, что 43% юношей и 60% девушек имеют средний уровень лидерских способностей. Такие старшеклассники не спешат брать на себя лидерские позиции в группе (классе). Вместе с тем, они коммуникабельны, их взаимодействие с другими людьми (включая одноклассников) не имеют выраженный конкурентный характер. Старшие школьники со средним уровнем лидерских способностей время от времени проявляют инициативу и активность в группе.

Таблица 1. Показатели гендерных особенностей лидерства у старшеклассников (средние значения)

Показатель	Юноши	Девушки
Лидерство	27,3	30,5
Низкий уровень	40%	20%
Средний уровень	43%	60%
Высокий уровень	17%	13%
Диктаторский уровень	0%	7%

Сравнительный гендерных анализ проявления лидерских качеств среди старших школьников показал, что значительное количество юношей (40%) в большей мере проявляют слабовыраженные лидерские качества по сравнению с девушками того же возраста (20%). Старшеклассники данной группы обладают низкой активностью, не проявляют инициативу, избегают публичности (таблица 1). Самой небольшой группой оказалась выборка респондентов с высоким уровнем лидерских способностей – 17% юношей и 13 девушек. Данную группу отличает постоянное стремление быть в центре внимания, занимать первые позиции, находится во главе группы. Важно отметить, что девушки, в отличие от юношей, склонны к диктаторским проявлениям лидерства (7%) (таблица 1).

В ходе проведенной диагностики, направленной на выявление выраженности и особенностей проявлений лидерских качеств среди старших школьников с использованием методики «Я-лидер» (Е.С. Фёдоров, О.В. Ерёмин, в модификации Т.А. Мироновой), было обнаружено, что показатели операциональных качеств лидерства у юношей в большинстве шкал выше, чем у девушек (таблица 2).

Таблица 2. Гендерные показатели операциональных качеств лидерства у старшеклассников (средние значения)

Операциональные качества лидерства	Юноши	Девушки
умение управлять собой	15,27	13,03
осознание цели	15,28	14,00
умение решать проблемы	14,27	13,37
наличие творческого подхода	15,66	12,50
влияние на окружающих	12,40	15,20
знание правил организаторской работы	11,40	11,00
организаторские способности	9,47	9,53
умение работать с группой	15,03	13,88
итоговый уровень	13,60	12,70

Результаты по шкалам осознание цели, знание правил организаторской работы и организаторские способности не имеют существенных различий у юношей и девушек. Причем, знание правил организаторской работы и организаторские способности имеют наименьшие значения. Показатели по шкалам умение работать с груп-

пой и наличие творческого подхода также более выражены у юношей. Интересные данные были получены по шкале влияние на окружающих, где результаты в женской выборке оказались гораздо выше. Таким образом уже в старшем школьном возрасте девушки превосходят юношей в умении конструктивно общаться и достигать результатов, влияя на других.

Статистический анализ позволил определить значимые различия в проявлении лидерских качеств между юношами и девушками по таким шкалам как умение управлять собой ($p = 0,034$); умение решать проблемы ($p = 0,032$); наличие творческого подхода ($p = 0,002$); влияние на окружающих ($p = 0,011$), а также в отношении лидерских проявлений в целом ($p = 0,018$). Важно отметить, что у девушек более выражены такие качества как влияние на окружающих, а у юношей в большей мере выражены умения управлять собой, решать проблемы, подходить к задачам и их реализации творчески. Важно отметить, что у девушек более выражены такие качества как влияние на окружающих, а у юношей в большей мере выражены умения управлять собой, решать проблемы, подходить к задачам и их реализации творчески.

Гендерный анализ проявлений инновационности у старшеклассников с использованием Шкалы самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) выявил наибольшие различия по таким показателям как риск ради успеха, ориентация на будущее и общий индекс инновативности (таблица 3).

Таблица 3. Гендерные показатели инновационных качеств у старшеклассников (средние значения)

Инновационные качества	Юноши	Девушки
Креативность	16,27	16,26
Риск ради успеха	18,10	14,60
Ориентация на будущее	14,57	13,30
Общий индекс инновативности	15,98	14,72

Далее было проведено исследование выраженности инновационного типа мышления у старшеклассников. Согласно «адаптационно-инновационной» теории Майкла Кёртона, в период изменений, реформ и инноваций личность принимает решение в соответствии со свойственным ей стилем мышления. Кёртон представляет стиль мышления как шкалу, на полярных точках которой расположены стили мышления адапторов и инноваторов.

Адапторы обычно выбирают стабильные и хорошо структурированные условия, берегут традиционную проверенную временем практику, стремятся к унификации, стандартизации. Инноваторы предпочитают изменения, генерируют множество идей, призывают к разнообразию, вариативности, мобильности, индивидуализации, дифференциации (Kirton 2003).

Гендерное исследование выраженности инновационного типа мышления по шкале М. Дж. Киртона показало (см. табл. 4), что в целом данные по шкале

адаптор-инноватор как в подгруппах юношей, так и в подгруппах девушек и самые многочисленные (30% и 24%) имеют слабовыраженный тип инновационного мышления. Хотя, подгруппы группы с типом мышления адапторы и инноваторы у юношей и у девушек достаточно многочисленны (см. таблица 4.).

Таблица 4. Гендерное соотношение выраженности типа мышления у старшеклассников (в %)

Тип мышления	Юноши	Девушки	В целом по выборке
суперадаптор	10%	13%	12%
адаптор	21%	13%	16%
слабовыраженный адаптор	16%	16%	16%
слабовыраженный инноватор	30%	24%	27%
инноватор	21%	21%	20%
суперинноватор	2%	13%	9%

Интересно, что подгруппа с суперинновационным типом мышления немногочисленна, однако, представителей женского пола в ней значительно больше, чем мужского (2%). В целом очевидно, что инновационный тип мышления в старшем школьном возрасте только формируется, однако выраженные гендерные отличия по численности выявлены в подгруппах адаптор и суперинноватор. В подгруппах адапторов девушек гораздо меньше, чем юношей, а в подгруппе суперинноваторов их значительно меньше (таблица 4).

Обсуждение результатов

В результате проведенного эмпирического исследования было определено, что лидерские способности в целом старшем школьном возрасте выражены больше у девушек. Только в женской группе была выявлена подгруппа с со склонностью к диктаторским способностям. Однако, операциональные способности лидерства (умение управлять собой, осознание цели, умение решать проблемы, наличие творческого подхода, умение работать с группой) у юношей более развиты, чем у девушек.

Существуют значимые различия между юношами и девушками, учащимися в старшей школе, в отношении таких проявлений лидерских качеств, как умение управлять собой, умение решать проблемы, наличие творческого подхода, влияние на окружающих.

Показатели инновационности в целом выше у юношей, но тип мышления суперинноватор чаще встречаются у представительниц женского пола. Несмотря на выраженные связи между креативностью и инновационным мышлением у юношей недостаточно развиты организационные способности, влияние на окружающих и умение работать в группе.

Девушки склонны меньше рисковать ради успеха, чем юноши, но если рискуют, то опираются на возможности группы и активно влияют на неё. Более склонные к инновационности девушки не ориентированы на будущее и не готовы решать проблемы, но с возрастом выраженности инновационности у девушек большей проявляется умение работать в группе. Инновационность мышления у девушек связана с осознанием цели и умением работать в группе.

Заключение

Полученные результаты являются основой для моделирования психолого-педагогических технологий образовательного процесса, ориентированных на поддержание и развитие лидерских и инновационных качеств юношества.

Важно отметить, что главную роль в развитии и поддержании лидерства и инновационности играет педагогическое стимулирование данных личностных качеств в среде сверстников. В современных условиях образования большую роль играет организация мотивирующих условий деятельности, которая направлена на включение личности с позиции лидера в социально-значимые отношения с группой. Особую актуальность приобретают психолого-педагогические технологии, коллективного воспитания личности, основанные на внедрении методов А.С. Макаренко. Для проектирования новых практических технологий важно учитывать гендерные особенности развития личности.

В разработке технологий сопровождения становления лидерских способностей и инновационности у юношей следует обращать внимание на развитие организаторских способностей и умений работать с группой, а у девушек необходимо развивать операциональные лидерские способности, рациональную постановку целей и умение самостоятельно решать проблемы. Кроме того, у старшеклассников средней школы необходимо развивать навыки самопознания и самоуправления потенциальными возможностями и способностями, умения самоуправления деятельности активностью на основе коллективного взаимодействия, сотрудничества и конструктивного общения.

Следует отметить, что главную роль в развитии и поддержании инновационности играет педагогическое стимулирование данных личностных качеств в среде сверстников, поэтому крайне необходимо разрабатывать технологии коллективного взаимодействия на основе научных идей А.С. Макаренко.

В современных условиях образования очень важно включать в образовательный процесс создание мотивирующих условий деятельности, которая направлена на включение личности с позиции лидера в социально-значимые отношения с группой. Особую значимость приобретают психолого-педагогические технологии развития созидательного самосознания, основанного на гражданской идентичности и положительных ценностно-мотивационных приоритетах личностного и профессионального саморазвития. Следует отметить, что идеи ответственной зависимо-

сти, технологии самоуправления, принцип параллельного действия остаются не до конца изученными и уж тем более практически освоенными как в педагогической практике, а к и в современном менеджменте, где научным работам А.С. Макаренко, ещё предстоит занять своё достойное место в новых работах современных исследователей, посвящённых воспитанию и развитию человека созидающего.

Литература

- Бендас Т.В. (2000), *Гендерные исследования лидерства*. „Вопросы психологии”, 1.
- Булатников И.Е. (2008), *Развитие отношения ответственной зависимости будущих работников железнодорожного транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко*. „Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова”, 14(2).
- Быков А.К. (2013), *А.С. Макаренко: к дискуссии о творческом наследии*. „Образовательные ресурсы и технологии”, 1 (2).
- Вержибок В.Г. (2009), *Гендерные различия активности и лидерства*. „Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика”, т. 2, 1 (5).
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В. (2009), *Психология инновационного поведения*. Томск, Из-во ТГУ.
- Кулагина С.С. (2012), *Актуальность идей ученического самоуправления А.С. Макаренко на современном этапе развития отечественного образования*. „Мир образования – образование в мире”, 2 (46).
- Лебедева Н.М., Бушина Е.В., Черкасова Л.Л. (2013), *Ценности, социальный капитал и отношение к инновациям*. „Общественные науки и современность”. 4.
- Леонтьева Д.А. (2011), *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. Москва, Смысл.
- Макаренко А.С. (1972), *Коллектив и воспитание личности*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (1988), *Педагогические сочинения*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (1988), *Воспитание гражданина*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (1967), *Мари 30-года*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (2003), *Педагогическая поэма*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (1983–1986), *Педагогические сочинения*. Москва, Педагогика.
- Макаренко А.С. (2007), *Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг.* Москва, Педагогика.
- Михайлова О.Б. (2014), *Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов*. „Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика”, 2.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. Handbook of Creativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eagly A.H., Johnson B.T. (1990), *Gender and leadership style: A meta-analysis*. „Psychologic Bulletin”, 108 (2).
- Eagly A.H., Karau S.J., Makhijani M.G. (1995), *Gender and effectiveness of leaders: A metaanalysis*. „Psychologic Bulletin”, 117 (1).
- Hakimi S., Hejazi E.& Lavasani M.G. (2011), *The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 29.

- Kirton M.J. (2003), *Adaption and innovation in the context of diversity and change*. Routledge, London.
- Mikhailova O.B. (2014), *Personal Innovativeness: Gender, Individual and Typological Characteristics*. Moskva, RUDN.
- Mikhailova O.B. (2015), *The value-motivational structure of the innovativeness young students*. „Psychology in Russia: State of the Art”, 8 (1).
- Steel P., Schmidt J. & Shultz J. (2008), *Refining the relationship between personality and Subjective well-being*. „Psychological Bulletin”, 34.



KONTEKSTY

Marek Sokolowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: mar_sokolowski@op.pl

Polskie kino lat 1949–1955 wobec realizmu socjalistycznego. Ideologiczna mobilizacja jako kontekst dla myśli pedagogicznej

Summary

Polish cinematography of 1949–1955 against socialist realism.

Ideological mobilization as a context for pedagogical thought

The article concerns a specific period in the history of Polish cinematography, called socialist realism (1949–1954). The new style of filmmaking (according to the ideology of the Polish Communist Party), was imposed by the filmmakers, but was not accepted by the cinema audience.

Keywords: Polish cinematography, socialist realism, Stalinism, cinema and ideology

Słowa kluczowe: polska kinematografia, realizm socjalistyczny (soerealizm), stalinizm, kino i ideologia

Wprowadzenie

Powojenna historia Polski w latach 1949–1953, a zatem w okresie nasilonej indoktrynacji stalinowskiej, jest przedmiotem wielu opracowań historycznych oraz politologicznych, jednakże problematyka związana z kulturą tego szczególnego momentu w naszej historii pozostawała z reguły w cieniu wydarzeń z obszaru ekonomiczno-społecznego, noszącego znamiona narodzin totalitarnego reżimu. Z tego też powodu brak syntetycznych ujęć naukowych tego wielonurtowego zagadnienia, związanego na przykład z komponowaną wówczas muzyką, plastyką, teatrem, tańcem, operą, literaturą, architekturą, filmem, za to istnieją liczne publicystyczne próby kreujące obraz ówczesnego upadku kultury polskiej. Na ile są one prawdziwe, na ile zaś podlegają kreacji i standaryzacji wizji wpływu komunizmu na polską kulturę? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest łatwa, również z perspektywy minionych 60 lat, pozwalających jednak na próbę bilansu owej epoki, ale czy nadszedł już moment na rehabilitację artystów, wcześniej oskarżanych o koniunkturalizm bądź zdradę, a ich dzieła, powstałe w tak specyficznym czasie, czy nadal zasługują na uwagę, czy powinny zostać zapomniane, przykryte kurzem historii, gdyż były swoistą aberracją, konieczną do usunięcia z powszechnej pamięci? A może jednak nadal zasługują na uwagę, są częścią kultury narodowej, świadectwem epoki, groźnym memento, o którym nigdy nie powinniśmy zapomnieć?

Celem niniejszego opracowania nie jest próba całościowego spojrzenia na dzieje „kultury polskiej po Jałcie”, jak określiła niegdyś ów okres Marta Fik (Fik 1989), ale zagadnienie nieco węższe, związane z rozwojem polskiego kina w latach 1949–1953, stanowiącego w przyszłości jeden z filarów polskiej kultury (Polska Szkoła Filmowa). Interesuje nas zwłaszcza kwestia, na ile ideologiczne wskazania, instrukcje, zalecenia i dyrektywy politycznych decydentów, wywodzących się z partii komunistycznej, miały wpływ nie tylko na widzów (w tym dzieci i młodzież), ale również na estetykę i rzeczystwą zawartość przekazu, ujętą w realizacjach filmów powstałych w Polsce w latach 1949–1953, a zatem w okresie nasilonej ofensywy ideologicznej, obowiązującej w nauce, oświacie, produkcji przemysłowej, dyplomacji, polityce wewnętrznej oraz kulturze. Czy możliwy był prosty proces adaptacji gotowych już rozwiązań, wypracowanych według wzorców obowiązujących w ZSRR, polegający na zaaplikowaniu standardów realizmu socjalistycznego?

1. Realizm socjalistyczny. Zjazd filmowy w Wiśle

O ile przez pierwsze powojenne lata filmowcy w Polsce mogli cieszyć się względną swobodą twórczą, o tyle już w roku 1947, po sfałszowanych wyborach, dających „zwycięstwo” Polskiej Partii Robotniczej, pojawiły się pierwsze groźne pomruki ze strony aparatu partyjnego, tym samym następował powolny proces zmiany taktyki wobec środowisk twórczych, w tym centralizacji instytucji i stowarzyszeń zmierzający do ich upaństwowienia. Na fali wprowadzanych zmian, w 1948 roku zlikwidowano, istniejące zaledwie przez rok, zespoły twórcze. W 1949 roku następuje seria inicjowanych przez władze partyjne konferencji ideologicznych, mających oficjalnie zadekretować w polskiej sztuce jedyną obowiązującą odtąd metodę twórczą: realizm socjalistyczny, zwany potocznie socrealizmem. W styczniu 1949 roku w Szczecinie obradowali literaci, w kwietniu w Oborach artyści teatru, w czerwcu w Katowicach – plastycy, w sierpniu w Łagowie – muzycy. Istotne zmiany zachodziły w kulturze, sztuce i edukacji Związku Radzieckiego, dlatego zapewne tylko kwestią czasu było, kiedy realizowane w Kraju Rad postulaty ideologiczne wobec kina zostaną przeniesione na polski grunt. Sygnałem do zmiany stał się Zjazd Filmowy w Wiśle, jaki miał miejsce w dniach 17–20 listopada 1949 roku, w którym uczestniczyło blisko 200 osób.

W trakcie zjazdu ujawniły się tłumione na co dzień antagonizmy, które w następnych latach całkowicie sparaliżują polską kinematografię. „Gdyby z tego wyciągnięto narzucające się wnioski, narada w Wiśle przeszłaby do historii jako pokazowa lekcja osiągania kompromisu w imię wspólnych interesów. Tymczasem spotkanie to zaogniło wszystkie ujawnione w jego trakcie rozbieżności, a zwłaszcza przypieczętowało konflikt między literatami i filmowcami, który rozwijał się już od kilku lat” (Madej 1997: 212).

Stenogramy zjazdowe odnotowały próbę nieśmiało kwestionowania nowych zasad sztuki filmowej, gdyż oto Antoni Bohdziewicz przypominał, że nawet w ZSRR, do którego rozwiązań mieliśmy nawiązywać, realizm socjalistyczny nie zrodził się natychmiast

i uznał, że gwałtowne przeskakiwanie etapów będzie prowadziło tylko do bolesnych potknięć, gdyż przyspieszając proces odkrywania nowych form artystycznych, twórcy siłą rzeczy są narażeni na powielanie szablonów.

Bohdziewicz o tyle miał rację, iż metoda realizmu socjalistycznego została wprowadzona w Rosji Radzieckiej, ale jej zadekretowanie przypominało sposób, w jaki uczyniono to w Polsce, gdyż socrealizm został przyjęty jako metoda twórcza w trakcie trwania I Zjazdu Związku Pisarzy Radzieckich w 1934 roku jako „zasadnicza metoda radzieckiej literatury pięknej i krytyki literackiej”, która „wymaga od artysty prawdziwego, historycznie konkretnego odzwierciedlenia rzeczywistości w jej rewolucyjnym rozwoju. Przy tym prawdziwość i historyczna konkretność artystycznego odzwierciedlenia rzeczywistości winny łączyć się z zadaniem ideowego przekształcania i wychowania mas pracujących w duchu socjalizmu” (Drawicz 1968: 154–156). Przez wiele lat utrzymywano, że termin „socrealizm” został stworzony osobiście przez Józefa Stalina, co nie jest prawdą, gdyż po raz pierwszy użył go Iwan Groński, przewodniczący Komitetu Organizacyjnego wspomnianego zjazdu, na spotkaniu z artystami w Moskwie 20 maja 1932 roku. Termin wszedł w użycie wraz z opublikowanym statutem Związku Pisarzy Radzieckich w 1934 roku, który nakazywał pisarzom, aby nie uciekali od „prawdziwego, historycznie konkretnego przedstawienia rzeczywistości w jej rewolucyjnym rozwoju”, a dla sztuki widział zadanie w „ideowym przekształceniu i wychowaniu mas pracujących w duchu socjalizmu” (Fast 2003: 161–162). Wzorcem dla literatury okazał się XIX-wieczny realizm, rozumiany jednak w sposób spłycony i jednostronny, niebawem metoda ta zaczęła również obowiązywać w kinie radzieckim, oficjalnie od 1935 roku, w którym uroczystie obchodzono piętnastolecie sowieckiej kinematografii. Idealnym, wręcz wzorcowym przykładem filmów socrealistycznych stała się *Trylogia o Maksymie* (1935–1938) Grigorija Kozincewa i Leonida Trauberga, początkowo nosząca tytuł *Bolszewik*, opowieść o proletariuszu walczącym z zakłamaniem inteligencji i mieszczaństwa. Tego typu wzorec niebawem miał zostać zaszczerpiony polskiemu kinu.

Po latach zjazd w Wiśle będzie uchodzić za jedno z najbardziej ponurych wydarzeń w dziejach powojennego kina polskiego, obrastając w środowiskowe plotki, anegdoty, budowane legendy. „Zjazd niewątpliwie stanowił werbalne zamknięcie pewnego etapu rozwoju kina w Polsce, pozostawił też po sobie uzasadnione rozgoryczenie większości reprezentantów środowiska” (Halberda 1990: 100). Na bardziej jednoznaczną krytykę tego, co spowodował w kulturze socrealizm jako zjawisko społeczno-kulturowe, zdobył się Andrzej Mencwel, stwierdzając, iż ów rewolucyjny epizod w naszych dziejach „spowodował traumatyczne skutki, i to tak trwale, że ludzie po przeszło półwieczu od zakończenia tego epizodu odmawiają dyskusji o nim, tak jakby mieli do czynienia z czymś nieczystym, czym można się skazić” (Mencwel 2006: 169). Czym zatem skaziło się polskie kino, z istotnym kontekstem pedagogicznym, opartym na założeniach stalinizmu i duchem Antona Makarenki, wpisany w ramy niniejszych rozważań?

2. Kontekst (nie tylko) pedagogiczny

W myśl zasady Lenina, iż „kino – to najważniejsza ze sztuk”, bardzo ważnym zagadnieniem jest to, jakie treści moralne, społeczne, kulturowe są przekazywane, propagowane czy też wzmacniane przez media, w tym media dominujące, a za takowe w latach 50. należy uznać kino, niemające konkurencji w postaci późniejszej telewizji. Narzucenie socrealizmu twórcom wynikało z ideologii i linii politycznej partii komunistycznej, w której założeniach kultura, sztuka i edukacja powinny służyć socjalistycznemu państwu. Jak owe zalecenia realizowano w praktyce? Przyjrzyjmy się edukacji mającej stworzyć „człowieka idealnego nowych czasów”, odpornego na wpływy zachodnich imperialistów, zabobony religii, walczącego o pokój, budującego socjalizm. Kultura miała ów ideał jedynie wzmocnić, podkreślić, ukazać jego artystyczny wymiar, złamać niepokornych, ośmieszyć opieszałych, dodać animuszu bojownikom idącym w proletariackiej awangardzie.

W listopadzie 1948 roku Ministerstwo Oświaty wydało specjalne wytyczne dla autorów pracujących nad projektami nowych programów szkolnych. Rozpoczął się intensywny proces ideologizacji polskiego szkolnictwa, w którym uznano, że wychowanie jest podporządkowane potrzebom społecznym, a nie potrzebom jednostki, a o jego cechach decyduje aparat urzędniczo-polityczny, dlatego też kompetencje i autorytet w dziedzinie ustalania celów edukacyjnych przyznała sobie rządząca partia. Proces wychowania i edukacji miał doprowadzić do tego, aby powstał odpowiednio ukształtowany człowiek socjalizmu. Skutki tego typu edukacji nastawionej na ideologiczną i polityczną indoktrynację pokazują liczne prace badawcze z zakresu socjologii i pedagogiki, Małgorzata Kosiorek (2008) zaś ów trudny okres stalinizmu i obowiązywania jego doktryny w realiach polskiej oświaty nazwała czasami „pedagogiki autorytarnej”.

Nie rozstrzygając zagadnienia, na ile pedagogika Antona Makarenki (1888–1939) była z ducha autorytarna, na ile zaś odpowiadała wyzwaniom i realiom ówczesnej Rosji Radzieckiej, warto przypomnieć, iż w latach 30. w wyniku masowych czystek i represji Stalina, prowadzonych pod czujnym okiem oficerów KGB, bezdomność dzieci stała się w ZSRR istotnym problemem społecznym. W tym celu rozbudowano system łagrów i kolonii karnych, pozwalających skutecznie „rozwiązywać” problem. W 1935 roku uchwalono prawo obniżające wiek odpowiedzialności karnej do lat dwunastu, co pozwalało wysyłać do obozów bezdomnych, nazywanych w języku rosyjskim mianem *bezprizornych*, trudniących się kradzieżami, napadami i włóczęgostwem.

Temat ten na tyle był nośny społecznie, iż w roku 1931 w wytwórni Mieźrabpom-film z inspiracji władz powstał pierwszy dźwiękowy film fabularny w reżyserii Nikołaja Ekka, zatytułowany *Bezdomni (Putiowka w żyżń)*. Opowieść cofała widza do czasów porewolucyjnych, kiedy w Rosji pojawiły się miliony bezdomnych i osieroconych dzieci, które mieszkaly w ruinach domów, zajmowały się kradzieżami, a nawet rozbojami i był to na tyle poważny problem, że bolszewicy zaczęli tworzyć instytucje do walki z dziecięcą bezdomnością oraz organizować domy dziecka i obozy (w rzeczywistości przypominające obozy karne, jak obóz dziecięcy w łagrze na Wyspach Sołowieckich).

Dzieci były wylapywane przez milicję, zajmowała się tym specjalna komisja, na której stał osławiony szef aparatu bezpieczeństwa (Czeka), Feliks Dzierżyński. Film Ekka o tym nie opowiada, mówi za to o poważnych problemach wychowawczych i sposobach ich rozwiązywania, gdyż życie grupy *bezprizornych* postanawia zmienić jeden z wychowawców domu dziecka, Siergiejew (w tej roli znany z *Matki Pudowkina* Nikołaj Batałow) (Wojnicka 2012: 263–264). Zamiast zamykać małych włóczęgów, złodziei i opryszków w zakładzie karnym, młody wychowawca proponuje przekształcenie domu wychowawczego w spółdzielnię i nauczenie chłopców rzemiosła, przydatnego w przyszłym, dorosłym życiu. Osiąga sukces, chociaż młodych podopiecznych nie jest łatwo zresocjalizować, gdyż np. pod nieobecność Siergiejewa chłopcy zaczynają niszczyć owoce swojej pracy, a dawne porachunki doprowadzają do śmierci jednego z nich. Film zrealizowano po to, by pochwalić nowe metody wychowawcze, a postać ekranowego Siergiejewa wzorowana była na osobie sowieckiego pedagoga Antona Makarenki, który ustalił wzorzec wychowania komunistycznego, głosząc pochwałę kolektywu jako najlepszego środowiska do kształtowania obywatela projektowanego „nowego” społeczeństwa. Zakładając po marksistowsku, że człowiek jest produktem warunków zewnętrznych, propagował ideę dziecięcych obozów, w których praca, zorganizowana na wzór wojskowy, prowadzić miała do przeobrażenia wychowanka. Nie miejsce tu, aby oceniać założenia pedagogiki Makarenki (które zapewne podejmą w innym miejscu specjaliści z tego zakresu), warto odnotować, iż *Bezdomni* przedstawiają wysoce optymistyczny obraz pedagogicznych wysiłków sowieckiego państwa, daleko odbiegając od rzeczywistych realiów. W warstwie filmowej obraz wykorzystał wszystkie możliwości, jakie dawało wprowadzenie, rewolucyjnego jak na owe czasy, wykorzystania ścieżki dźwiękowej, w której obok dialogów pojawiły się odgłosy naturalne, muzyka i piosenki, co m.in. spowodowało, że film zapewnił sowieckiemu kinu sukces nie tylko na rodzimym rynku, ale i za granicą przez przyznanie wyróżnienia dla najlepszego reżysera na pierwszym Festiwalu Filmowym w Wenecji w 1932 roku, tym samym przyczyniając się do zainteresowania nowatorską, jak na owe czasy, koncepcją pedagogiczną. Czas na socrealizm w kinie właśnie nadchodził, w styczniu 1935 roku odbył się I Wszechzwiązkowy Zjazd Pracowników Kinematografii, na którym zadekretowano, że rozwój sowieckiego kina musi podążać drogą wyznaczoną przez socrealizm. Rozpoczęła się era ideologicznych realizacji, która do Polski dotrze na dobre wraz z czasami stalinizmu na początku lat 50.

3. *Modus operandi* nowych czasów. Film *Piątka z ulicy Barskiej*

W okresie od 1950 do 1954 roku weszły na ekrany zaledwie dwadzieścia trzy nowe polskie filmy fabularne. Filmem produkcyjnym, przedstawiającym ewolucję bohatera w toku procesu pracy, jest obraz *Dwie brygady* (1950), reżyserowany przez grupę studentów założonej w 1948 roku Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej w Łodzi, pod kierunkiem Eugeniusza Cękałskiego. To opowieść o zespole teatralnym, który osiąga

sukces dopiero wtedy, kiedy przy wystawieniu sztuki korzysta z pomocy robotników. Monumentalnym filmem biograficzno-historycznym o generale Karolu Świerczewskim jest *Żołnierz zwycięstwa* (1953) Wandy Jakubowskiej. Inne filmy zrealizowane w nurcie socrealizmu to m.in. *Gromada* (1952) Jerzego Kawalerowicza, *Sprawa do załatwienia* (1953) Jana Rybkowskiego, komediowa *Przygoda na Mariensztacie* (1953) Leonarda Buczkowskiego, sensacyjna *Pościg* (1953) Stanisława Urbanowicza, *Trudna miłość* (1954) Stanisława Różewicza, *Autobus odjeżdża 6.20* (1954) Jana Rybkowskiego, *Niedaleko Warszawy* (1954) Marii Kaniewskiej. Powstałe wówczas utwory, które mogły być cynicznie pragmatyczne, były częścią całościowego planu, nakreślonego przez władze. „I z takiej perspektywy przedstawiają się do dziś jako jednolita całość. W centrum każdego z powstałych wówczas filmów mieści się pewien podstawowy konflikt, charakterystyczny w zasadzie dla gatunku produkcyjnego, określający też jednak strukturę fabularną wszelkich utworów socrealistycznych. Jest to starcie pomiędzy siłami dobra a siłami zła, przy czym kryterium etyczne podziału na strony sporu pokrywa się z drugim, istotniejszym politycznym. Po stronie sił dobra autor dodaje zwykle takie pojęcia jak postęp, „nowe”, socjalizm, jasna przyszłość kraju: po stronie zła – wsteczństwo, „stare”, zachodni imperializm, widmo zagłady. Nie tylko rozkład relacji, ale i rozkład sił jest tak jednoznaczny, że zwycięstwo dobra jest niemal w każdym przypadku z góry przesądzone” (Lubelski 2015: 181).

Aby lepiej uchwycić ów specyficzny *modus operandi* tworzonych filmów, kręconych już według ideologicznego standardu socrealizmu, przypomnijmy jeden spośród nich, w którym jak w soczewce skupiły się główne wyznaczniki obowiązującej doktryny, dodatkowo obraz inspirowany był myślą pedagogiczną Antona Makarenki. Modelowym przykładem filmu zrealizowanego w oparciu o doktrynę socrealizmu jest *Piątka z ulicy Barskiej* Aleksandra Forda, oparty na powieści Kazimierza Koźniewskiego, nakręcony w 1953 roku (premiera 1954), przy współpracy reżyserskiej Zbigniewa Kuźmińskiego, Huberta Drapelli i Andrzeja Wajdy. Akcja filmu dzieje się w roku 1947, o czym informuje głos narratora zza kadru (Edmund Fetting). To historia trudnej reedukacji zdeprawowanych przez wojnę pięciu chłopców (w ich rolach między innymi Mieczysław Stoor, Tadeusz Łomnicki i Tadeusz Janczar), których reakcyjne podziemie usiłuje wykorzystać do swoich celów. Film rozpoczyna się na korytarzu w sądzie dla nieletnich, gdzie „piątka z ulicy Barskiej” zostaje doprowadzona przez milicję przed oblicze sprawiedliwości za kradzieże i rozboje. Ponieważ w sądzie nie stawia się główny świadek oskarżenia Radziszewski, dostarczając zwolnienie lekarskie, prowadząca rozprawę sędzia (Hanna Skarżanka) skazuje winnych na dwa lata więzienia w zawieszeniu, zarazem przyznając opiekę kuratora, którą ma sprawować robotnik Wojciechowski (Ludwig Benoit). Reedukację utrudnia działalność przedstawicieli reakcyjnego podziemia, które żąda usunięcia kłopotliwego świadka wcześniejszego rozboju. Zwabienie przez chłopców do piwnicy Radziszewskiego, który w wyniku splotu nieszczęśliwych zdarzeń (podczas bójki wpada do wyrwy i zabija się), powoduje, iż nad grupą chłopców ciąży już zarzut zabójstwa. Dwaj z grupy bohaterów dzięki wstawiennictwu kuratora

otrzymują pracę na budowie Trasy W-Z. Jeden z nich, Kazek (Tadeusz Janczar), zakochuje się w Hance (Aleksandra Ślaska), dziewczynie pracującej jako kreślarz. Jednakże podziemie planuje wysadzenie w powietrze Trasy W-Z, w której to akcji ma wziąć udział tytułowa „piątka z ulicy Barskiej”, ale chłopcy odmawiają posłuszeństwa, zaś dzielni milicjanci udaremniają zamach.

Bohaterami tej sensacyjno-policyjnej opowieści, z elementami melodramatu (miłość Kazka i Hanki), osadzonymi w strukturze typowego „produkcyjniaka” (budowa Trasy W-Z), są warszawscy chłopcy, z których część przechodzi proces wewnętrznej ewolucji według schematu Makarenki (Kornacki 2004: 73). Dzięki pracy w kolektywie z warszawskich chuliganów, żyjących w ruinach stolicy, z bandytów i o zgrozo – nawet sabotażystów, stają się wartościowymi obywatelami Polski Ludowej, świadomie budującymi socjalistyczną przyszłość. Przytoczmy jeszcze jeden z wątków filmu, mającego niewątpliwie ideologiczną wymowę. Dwójka z bohaterów – Marek i Kazek bierze udział w budowie Trasy, jednakże podczas prac budowlanych zagrożony zostaje na skutek naruszenia skarpy kościół Świętej Anny, co ma ważne znaczenie dla całości filmu i pokazuje, jak w soczewce, rzeczywiste intencje autorów filmu, potrafiących ów wydawałoby się, mało znaczący epizod, zdyskontować ideologicznie dla celów doraźnej walki propagandowej, wpisując się tym samym w rozpoczęty wówczas proces kampanii antyklerykalnej, wymierzonej w Kościół katolicki w Polsce.

Osuwanie się skarpy ze stojącym na niej kościołem to prawdziwa historia z dziejów budowy Trasy W-Z, która zaintrygowała Forda i spowodowała do nadania jej „właściwego ideologicznie” kształtu. W filmie odpowiedzialni są niesubordynowani pracownicy, bumelanci, „wrogi element”, w mniejszym stopniu procesy erozyjne terenu.

Odpowiedniej wymowy ideologicznej nabiera następująca po scenie z kościołem scena zebrania załogi Trasy, wystylizowana niczym socrealistyczne malarstwo o tematyce wiecowej: to hala, w centrum której ustawiono biało-czerwone i czerwone sztandary, w niej tłum zgromadzonych robotników otacza trybunę, z której przemawia towarzysz, agitujący za tym, aby wbrew trudnościom (osuwający się kościół) zbudować trasę na święto 22 lipca. Scena ta utrzymana jest w mocno zmitologizowanym kodzie kina socrealistycznego, zgodnie z logiką ideologii, a nie logiką prawdopodobieństwa (Zwierzchowski 2000: 36–74). Ich zestawienie przez Forda było zapewne celowym zabiegiem artystycznym, mającym na celu pokazanie symbolicznej konfrontacji dwóch ideologii: upadającej katolickiej (wyrażanej przez werbalny skrót „Kościół się wali” a nie „kościół osiada” lub skarpa) oraz tryumfującej marksistowsko-leninowskiej, zarazem pokazywał stosunek komunistów do spraw religii, która była przeszkodą na drodze (jak Trasa W-Z) do zbudowania lepszej, świetlanej przyszłości. W której pełnię swoich możliwości ujawnią zresocjalizowani, poddani ideologicznemu oddziaływaniu kolektywu, w myśl założeń Makarenki, Marek i Kazek. Kim stali się w przyszłości? Może bohaterami wielkich budów PRL-u, sportretowani w *Człowieku z marmuru* Andrzeja Wajdy, filmie rozliczeniowym, portretującym czasy stalinizmu w Polsce, zaś ich synowie to już bohaterowie *Człowieka z żelaza*...

4. Refleksje końcowe

W 1953 roku umiera Stalin, w Związku Radzieckim następuje powolny proces zmian i odejścia od totalitarnego reżimu. Wojna i kult jednostki zdominowały sowieckie kino powojenne, jednakże ostry kurs ideologiczny powoli odchodzi w przeszłość. Zmiany docierają także do Polski, mamy do czynienia z procesem „odwilży”, jak w tytule powieści Ilji Erenburga, sygnalizującej stopniowe wyzwalanie się z twardych pęt stalinizmu. W kulturze pojawiają się nowe, obiecujące nurty, zaś w kinie nastąpi epoka Polskiej Szkoły Filmowej (1955–1962). Dominacja kina socrealistycznego odchodzi w przeszłość. „W filmie socrealistycznym nic nie mogło być pozostawione przypadkowi, każdy najmniejszy element musiał mieć swój jednoznaczny sens oceniany jako pozytywny lub negatywny. Nie zawsze mocno uwypuklony, ale łatwo dostrzegalny manichejski z ducha podział świata przedstawionego pociągał za sobą mityczne uporządkowanie czasu (statyczne, a nie procesualne), odwołujące się do wyraźnego podziału pomiędzy złym „wczoraj” a dobrym „jutro” oraz mityczne wyobrażenie przestrzeni, to znaczy wyraźny podział na miejsca święte i zdegradowane” (Kornacki 2004: 88). Filmoznawcy proponują potraktować polskie filmy z okresu socrealizmu jako rodzaj sztuki religijnej, „prawdy wiary” komunizmu (idea pracy dla dobra ludzkości, początek urzeczywistniania ziemskiego raju), nowy odpowiednik *Biblii pauperum* stalinizmu. Prawdziwą winą sztuki socrealizmu była nie sama jej obecność, ale to, że wymuszała ona nieobecność jakiegokolwiek innej sztuki współczesnej, w wypadku kina – niedostępność czegokolwiek innego. Jej aspekt totalitarny polegał na tym, że zakładała ona własną wyłączność i nie dopuszczała do głosu jakichkolwiek innych wypowiedzi (Lubelski 2015: 188).

Nieudolnie budowany w Polsce model społeczeństwa socjalistycznego ze sfery utopii i gabinetów partyjnych działaczy przeniósł się do rzeczywistości, nie tylko tej ekranowej, wyznaczając na wiele lat główne tendencje rozwojowe naszego kraju w zakresie ekonomii, kultury, edukacji, które to dziedzictwo od wielu już lat staramy się przezwyciężyć. Jego ślad pozostał w zrealizowanych filmach fabularnych lat 1949–1955, będących dziełami wątpliwej jakości artystycznej, ale jednak trwałym elementem i swoistym pomnikiem ówczesnego czasu.

Literatura

- Drawicz A. (1968), *Literatura radziecka 1917–1967*. Warszawa, PWN.
- Fast P. (2003), *Realizm socjalistyczny w literaturze rosyjskiej. Doktryna, poetyka, konteksty*. Kraków, Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Fik M. (1989), *Kultura polska po Jalcie. Kronika lat 1944–1981*. London, Wydawnictwo Polonia.
- Halberda M. (1990), *Zjazd Filmowy w Wiśle*, „Arka”, nr 30.
- Kornacki K. (2004), *Kino polskie wobec katolicyzmu (1945–1970)*. Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Kosiorek M. (2008), *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Lubelski T. (2015), *Historia kina polskiego 1895–2014*. Kraków, Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Madej A. (1997), *Zjazd filmowy w Wiśle, czyli dla każdego coś przykrego*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 18.
- Mencwel A. (2006), *Socrealizm? Dyskusja redakcyjna*. „De Musica”, vol. I–III.
- Świeżyński W. (1974), *Film dokumentalny*. W: J. Toeplitz (red.), *Historia filmu polskiego*. T. 3: 1939–1956. Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Wojnicka J. (2012), *Kino stalinowskie*. W: T. Lubelski, I. Sowińska, R. Syska (red.), *Kino klasyczne*. T. 2, Kraków, Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Zwierzchowski P. (2000), *Zapomniani bohaterowie. O bohaterach filmowych polskiego Socrealizmu*. Warszawa, Wydawnictwo Trio.

Jakub Sadowski

Uniwersytet Jagielloński

e-mail: jakub.sadowski@uj.edu.pl

Filmowy *Poemat pedagogiczny*: między Makarenką a wymogami kultury totalitarnej

Summary

Cinematic *Pedagogical Poem*: between Makarenko and the requirements of totalitarian culture

Anton Makarenko's novel *The Pedagogical Poem* had been published in 1934–1935; after 20 years it was finally filmed (*The Pedagogical Poem* by Alexei Maslukov and Mechislava Mayevskaya, 1955). This article is an analysis of a specific relationship between Makarenko's text and the cinematic variant of the "Poem". The nature of transformation of literary text into film text is complex. It requires not only the adaptation of the novel to the linguistic requirements of the movie. The typological distinctions between the language of literary and cinematic *Poems* concern not only two spheres of the functioning of these works, but also two types of culture in which they were brought to life. The literary *Pedagogical Poem* was created as an autonomous work against totalitarian discourse, however it still participates in it. The key to its reading (which is specific for totalitarian culture) analyzed in this text results from the main function of narratives of this culture, i.e. the transmission of units of its mythological universe.

Keywords: Anton Makarenko, *The Pedagogical Poem*, Soviet Union, cinema, film, Stalinist culture, totalitarianism

Słowa kluczowe: Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny*, Związek Radziecki, kino, film, kultura stalinowska, totalitaryzm

Pierwsza część *Poematu pedagogicznego* Antona Makarenki ujrzała światło dzienne w 1934 roku, dwie kolejne – rok później. Bez względu na wielką liczbę edycji powieści na wydanie pełnego tekstu dzieło musiało czekać niemal 80 lat (Makarienko 2003, Niewskaja 2003: 11). Znacznie krócej, bo 20 lat, czekało na swoją ekranizację – epicki dramat filmowy w reżyserii Aleksieja Maslukowa i Mieczysławy Majewskiej (*Piedagogičeskaja poema*, 1955). Niniejszy tekst traktuje o relacji między tekstem Makarenki i kinematograficznym wariantem *Poematu*. Nie chodzi tu jednak o ogólną relację obu dzieł – złożoną ze względu na oczywisty fakt, iż każda ekranizacja z konieczności jest skutkiem transformacji dzieła powstałego w obrębie systemu semiotycznego (języka) typologicznie innego niż właściwy filmowi fabularnemu. Interesować nas tu będą jedynie te aspekty transformacji filmowej, które jednocześnie wiążą się z faktem, iż wyjściowego

Poematu pedagogicznego – bez względu na jego realizm oraz ideologiczny komponent – nie można jednoznacznie zaklasyfikować jako dzieło socrealistyczne, podczas gdy obraz Maslukowa i Majewskiej, transmitując w preferowanej przez kulturę stalinowską formie elementy jej mitologicznego uniwersum, spełnia wszystkie wyznaczniki przynależności do konwencji realizmu socjalistycznego (Sadowski 2009: 80–94, Sadowski 2017). Tym samym dramat filmowy dvojga radzieckich reżyserów transmituje nieco inne treści niż tekst słynnego pedagoga.

Zasadnicze różnice między tekstem Makarenki a jego filmowym wcieleniem, stanowiące o ideologicznej funkcji tego ostatniego, zostały już w literaturze naukowej omówione. Jest to zasługą Wadima Michajlina i Galiny Bielajewej – autorów wnikliwego i błyskotliwego studium (Michajlin, Bielajewa 2014), poświęconego zresztą nie tylko *Poematowi pedagogicznemu*, lecz również jego „krewnym” w kinematografii rosyjskiej, reprezentującym specyficzny „mikrogatunek resocjalizacyjny”. Zadanie niniejszego tekstu jest jednak bardziej szczegółowe i sprowadza się do analizy jedynie niektórych aspektów wzajemnych relacji literackiego pierwowzoru i jego ekranizacji – takich, które stanowią o specyficznym, totalitarnokulturowym sposobie transformacji tekstu wyjściowego i które dostosowywały tekst Makarenki do odbioru w kluczu charakterystycznym dla kultury stalinowskiej.

Tu trzeba jednak poczynić drobne, ale istotne zastrzeżenie: film Maslukowa i Majewskiej powstał wprawdzie w obrębie kultury totalitarnej, ale w okresie jej stopniowego rozkładu. Kultura oficjalna ZSRR w roku premiery filmu nosiła wciąż jeszcze wszystkie cechy modelu kulturowego, uformowanego w latach trzydziestych pod rządami Stalina – jednak korpus jej treści zdążył już samą postać Stalina „zapomnieć”, wyprzeć, „odfiltrować”. Umożliwiła to zapoczątkowana niemal od razu po śmierci sekretarza generalnego w 1953 roku strategia Biura Politycznego CK KPZR, polegająca na radykalnym odwróceniu od kultu wodza w oficjalnej retoryce politycznej i polityce symbolicznej. Skutki tej strategii doskonale widać w filmowym *Poemacie pedagogicznym*, w pełni zachowującym strukturę narracji totalitarnej, pozbawionym jednak – na poziomie treściowym – odwołań do niedawnej figury kultu. Z kolei dzieło samego Makarenki, pisane przezeń niemal 10 lat i ukończone bezpośrednio przed wydaniem, powstawało w realiach kultury rewolucyjnej lat dwudziestych i dopiero krystalizującej się kultury totalitarnej. Jego struktura narracyjna nie jest podporządkowana transmisji mitologii politycznej, na poziomie treściowym bezpośrednie odwołania ideologiczno-polityczne pojawiają się w nim z różną intensywnością: stosunkowo rzadko w części pierwszej (której zrab powstał w latach 1925–28), znacznie częściej w drugiej i trzeciej (pisanych w latach trzydziestych).

Szczególne relacje między tekstem wyjściowym i filmem można prześledzić już u zawiązania fabuły. Następuje ono w momencie rozmowy pierwszoosobowego narratora w tekście literackim i postaci Makarenki w filmie (w tej roli – Władimir Jemieljanow) z kierownikiem Wydziału Gubernialnego Oświaty Ludowej (w filmie wciela się w niego Konstantin Bartaszewicz). To tu następuje powierzenie Makarence funkcji szefa przyszłej Kolonii im. Gorkiego. W filmie kluczowy dialog przedstawia się następująco:

Kierownik: Bezdomnych widziałeś?

Makarenko: Widziałem.

Kierownik: Znasz stanowisko rządu w sprawie likwidacji bezdomności nieletnich?

Makarenko: Znam.

Kierownik: A o tym, że na tym froncie sprawy idą kiepsko – też wiesz?

Makarenko: Jeśli szczerze, to nie bardzo.

Kierownik: Zgarniamy bezdomnych. Mamy domy dziecka... A wychowawców, mądrych, z inicjatywą, ze świadomości bolszewicką – mało mamy. Mam tu ludzi – zakopali się w papierach, okopali się w książkach. A gdy dać im żywego człowieka – to rękoma i nogami będą się bronić. Powiedzą: „Zarżną nas przecież”!

Makarenko: A jeśli ja się za to wezmę... Przecież na pewno powiedzą, że robię coś nie tak. Sam nie wiem... Nowego człowieka trzeba tworzyć po nowemu. A jeśli rzeczywiście coś zrobię nie tak?

Kierownik: „Nie tak, nie tak...!” A my poprawimy! Wszyscy musimy bazować na doświadczeniu. Najważniejsza sprawa – to wychować człowieka radzieckiego. Więc go wychowuj. (*Pedagogiczeskaja poema*, 1955)

Dialog filmowy różni się od literackiego niewielkimi, ale wymownymi szczegółami. W pierwszej jego części takim szczegółem jest przede wszystkim sformułowanie ideologicznego wymogu wobec wychowawców – w pierwowzorze kierownik nie apeluje do „świadomości bolszewickiej”. Powieściowy pierwszoosobowy narrator zachowanie swego rozmówcy kwituje w następujący sposób:

Kierownik przewiercał mnie na wskroś złymi, maleńkimi, czarnymi oczkami [w oryg.: *сердито покалывал меня маленькими черными глазами*]¹, a spod nietscheańskich wąsów rzucał kalumnie na całą naszą brać pedagogiczną. Ale przecież ten kierownik Wydziału Gubernialnego Oświaty Ludowej nie miał racji (Makarenko 1949: I, 6).

Olbrzymie znaczenie ma końcowe stadium przytoczonego dialogu, rozpoczęte Makarenkowskim „A jeśli rzeczywiście coś zrobię nie tak?”. W książce przedstawia się ono następująco:

– No, a jeżeli ja rzeczywiście nawarzę piwa?

Kierownik huknął pięścią w stół.

– Czego ciągle powtarzasz – nawarzę, nawarzę!... No to nawarzysz! Czego chcesz? Czy ja już nic nie rozumiem, czy co? Nawarzysz, ale robić coś trzeba. A potem – zobaczymy. Najważniejsze, żeby to nie była jakaś kolonia dla nieletnich przestępców, tylko rozumiesz – chodzi o wychowanie socjalistyczne... Potrzebny nam jest człowiek, nasz człowiek! Twórz go. A uczyć się muszą wszyscy. I ty także będziesz się uczył. Dobrze, żeś tak po prostu powiedział: nie wiem. To dobrze (Makarenko 1949: I, 7).

¹ A zatem to nie oczy kierownika były „złe”, lecz jego spojrzenie – „złe” czy wręcz „wściekle”.

Błyskotliwą analizę filmowej transformacji postaci kierownika przedstawiają Michajlin i Bielajewa:

W tekście wyjściowym nie ma żadnej epickiej figury człowieka partyjnego z manierami pewnego siebie gospodarza i z wiarą w umiejętności nie mniej pewnego siebie Makarenki. Jest natomiast mały, rozbiegany, gubiący się w swoich słowach urzędnik w randze kierownika wydziału. Po drugie, ten drobny funkcjonariusz radziecki ze wszystkimi swoimi pretensjami antyinteligentckimi zwraca się... do samego Makarenki. W rezultacie źródło literackie daje nam protagonistę w postaci samotnego, mądrego i inteligentnego bojownika z tępym systemem, względem którego występuje on raczej w roli najętego zewnętrznego specjalisty, film natomiast – postać wiernego syna Partii, współdepozytariusza wiedzy ezoterycznej o jedynie słusznym – partyjnym – podejściu do przewyciężenia dowolnych trudności (Michajlin, Bielajewa 2014).

Faktycznie, w filmie następuje „upartyjnienie” postaci Makarenki, której realny pierwowzór pozostawał skądinąd bezpartyjny (zaś narrator literackiego pierwowzoru do statusu „partyjności” nie aspirował). Kultura totalitarna opiera się jednak na mitologicznym obrazie świata, cechą zaś takiego obrazu jest m.in. niemożność nadania pozytywnej charakterystyki aksjologicznej zjawisku ocenianemu negatywnie pod jakimkolwiek innym względem estetycznym – i na odwrót (Sadowski 2009: 70–73). W dyskursie totalitarnym postać Makarenki, uzyskująca status autorytetu pedagogicznego, by taką pozostać, musi być jednocześnie autorytetem politycznym, czyli nosicielem świadomości partyjnej. Podobnie zresztą urzędnik radziecki nie może nie mieć gotowej recepty na resocjalizację małoletnich przestępców. Dlatego w filmie nie wypowiada literackiej frazy: „Może i nawarzysz piwa, ale robić coś trzeba. A potem – zobaczymy”. Doskonale wie, komu oddaje władzę w kolonii – wychowawcy „mądrymu, z inicjatywą, ze świadomością bolszewicką”, gdyż w obrębie totalitarnej świadomości mitologicznej to właśnie „bolszewicka wiadomość” jest rękojmnią skutecznej resocjalizacji. W żaden też sposób postać kierownika nie może sprawiać wrażenia, iż mogłaby się do niego odnosić konstatacja Makarenkowskiego narratora: „Ale przecież ten kierownik Wydziału Gubernialnego Oświaty Ludowej nie miał racji”. „Prawidłowy”, czy też – „prawdziwy” człowiek partii na innego „prawdziwego” z pewnością nie spogląda w sposób „zły” czy „wściekły” (jak u Makarenki), lecz ze spokojem, pewnością swojej racji i zrozumienia u rozmówcy. Musi umieć rozpoznać i zdefiniować błąd wychowawczy, stąd też – o ile filmowy pedagog go popełni, musi umieć zapewnić, że „my” – czyli partia – „poprawimy”. Niewystępujące w pierwowzorze literackim kategorii człowieka partyjnego i „świadomości bolszewickiej” w filmie pełnią funkcję mitologemu, transmitując określony światopogląd, są figurą właśnie światopoglądowego opisu rzeczywistości i źródłem specyficznej prekognicji: kierownik w i e, że powierzenie Makarence funkcji szefa kolonii prowadzi do resocjalizacji w duchu bolszewickim.

Funkcję mitologemu pełni też sformułowanie zadania stawianego w filmie przed postacią Makarenki: „Najważniejsza sprawa – to wychować człowieka radzieckiego”. Fraza

ta nie odpowiada użytej przez autora pierwowzoru kategorii „wychowania socjalistycznego”. W kulturze rewolucyjnej, w obrębie której dokonywały się działania Makarenki w kolonii i w której powstawało dzieło literackie, „wychowanie socjalistyczne” nosiło, owszem, marker ideologiczny, ale nie mitologiczny, będąc postulatem „nowego” wychowania, pozbawionego przedrewolucyjnych obciążeń. Charakterystyczny dla kultury rewolucyjnej antropologiczny postulat „nowego człowieka” miał charakter utopijny, wynikający z przekonania o możliwości modelowania jednostki „od zera”, z pominięciem społecznych przedrewolucyjnych obciążeń (Sadowski 2005: 53–81). „Człowiek radziecki” natomiast – to totalitarnokulturowa figura herosa, która – osiągnąwszy ideologiczną dojrzałość i w pełni zespoliwszy swoją świadomość z polityczno-mitologicznym swojej wspólnoty, nabiera cech jednostki idealnej, w pełni realizującej swój potencjał. W odniesieniu do małoletnich przestępców zrobić z nich „ludzi radzieckich” – znaczy tyle, co skutecznie i w pełni obudzić ich potencjał oraz dać gwarancję jego realizacji w przestrzeni społecznej. Gwarancją skuteczności takiego działania jest „świadomość bolszewicka” wychowawcy. zaś dowodem tej skuteczności – choćby postać Zadorowa, z którą na samym początku zasadniczej części fabuły, opowiadającej o życiu kolonii, wiąże się pierwsza dramatyczna konfrontacja Makarenki z podopiecznymi. Pod koniec filmu, po przejściu przez Kolonię im. Gorkiego ośrodka w Kuriażu, Zadorow jest w stanie powiedzieć jego niezresocjalizowanym jeszcze mieszkańcom: „Jestem najpierwszym kolonistą-gorkowcem. Najstarszym, a kiedyś byłem najgorszym. A teraz jestem już studentem pierwszego roku instytutu technologicznego”. Fraza ta występuje zarówno w filmie, jak i w jego pierwowzorze (*Pedagogičeskaja poema*, 1955, Makarenko 1949: III, 149), w fabule ekranizacji pełni jednak funkcję dowodu prawdziwości mitologemu, podczas gdy u samego Makarenki jego funkcja jest czysto fabularna: za pomocą swojej wypowiedzi Zadorow pomaga opanowaniu nieufności „nowych gorkowców” względem „starych”. Widać zatem, że totalitarna transformacja komunikatu w żaden sposób nie musi dotyczyć jego formalnej struktury; ingeruje jednak w jego ładunek semantyczny i modyfikuje funkcję pragmatyczną.

Konfrontację z Zadorowem narrator Makarenki opisuje z pozycji osoby przyznającej się do bezsilności. W czasie pierwszej zimy w kolonii krnąbrny podopieczny w wyzywający i chamski sposób odmawia narąbania drewna do kuchni. Wyprowadzony z równowagi Makarenko uderza go w twarz, wykrzykując przy tym do zgromadzonych: „Albo wszyscy natychmiast na robotę do lasu, albo precz z kolonii na wszystkie wiatry!” (Makarenko 1949: I, 19). Mimo iż wybuch pedagoga przynosi pozytywny efekt wychowawczy, zarówno on sam, jak i jego współpracownicy są zdruzgotani. Wkrótce dochodzi do następującego dialogu między nim a wychowawczynią Jekatieriną Grigoriewną (w polskim tłumaczeniu – Katarzyną):

– [...] Najbardziej przykre jest to, że przecież chłopcy opowiadają o waszym wyczynie z zachwytem. Gotowi są nawet zakochać się w was, a pierwszy Zadorow. Co to jest? Nie rozumiem. Duch niewolnictwa?

– Nie, nie chodzi tutaj o niewolnictwo. To coś innego. Zanalizujcie dokładnie: przecież Zadorow jest ode mnie silniejszy, jednym uderzeniem mógłby mnie położyć. I przecież nie boi

się on niczego, nie boi się Burun i inni. W całej tej historii oni nie widzą bicia, widzą tylko gniew, wybuch ludzkiego gniewu. Rozumieją przecież doskonale, że mogłem nie uderzyć, mogłem skierować Zadorowa jako niepoprawnego do komisji, mogłem im zrobić wiele poważnych przykrości. Ale tego nie robię. Uciekłem się do postępku, który był niebezpieczny dla mnie, ale był ludzki, nie formalny. Bo kolonia jest im mimo wszystko potrzebna. Sprawa jest bardzo skomplikowana. Poza tym widzą, że my dla nich pracujemy. Przecież są jednak ludźmi. To ważna okoliczność (Makarenko 1949: I, 24).

Powyższy dialog ma też miejsce w filmie – w bardzo podobnej formie. Tu jednak w usta Makarenki scenarzyści wkładają następującą kluczową puentę. Wypowiada ją wprawdzie w zamyśleniu, ale w zdecydowany, pozbawiony emocji sposób. Oko kamery w zbliżeniu śledzi wówczas jego rozświetloną promieniem lampy naftowej twarz, kontrastującą z ciemnością pokoju, w którym odbywa się rozmowa. Jego kwestia brzmi:

– Ograniczać się tylko do litości dla naszych wychowanków nie mamy prawa. Dla ich wyzwolenia [ros. *spasienija*] musimy być niewzruszenie wymagający, surowi i twardzi. Dopóki nie znajdziemy innej metody (*Pedagogičeskaja poema*, 1955).

W ten oto sposób realizowany jest wspomniany już mitologem człowieka radzieckiego. Rosyjskie *spasienije* przetłumaczyłem w neutralny sposób jako „wyzwolenie” – tak zapewne postąpiłby po analizie kontekstu tłumacz filmu w latach pięćdziesiątych. Rzeczownik ten ma jednak dwa znaczenia – w zasobie języka ogólnego oznacza *ratunek*, występuje jednak również w języku religijnym, oznaczając *zbawienie*. Pojawienie się takiego właśnie słowa w filmie totalitarnym nieuchronnie przyczynia się do właśnie soteriologicznego zabarwienia frazy. Mowa oczywiście nie o zbawieniu chrześcijańskim, lecz radzieckim – o uwolnieniu całego potencjału jednostki po tym, gdy duchowo zespoli się ona ze wspólnotą posiadaczy „świadomości bolszewickiej”. Ten sam filmowy Zadorow, przemawiający do nowych kolonistów w Kuriażu, będzie już postacią odmienioną, „przebóstwioną” przez pełne odnalezienie się w radzieckiej wspólnotcie. Dodajmy jeszcze, że sentencja „dla ich wyzwolenia musimy być niewzruszenie wymagający, surowi i twardzi” – to element totalitarnokulturowego komunikatu, w którym realizuje się ten sam mitologem. „Surowość i twardość” władzy jest tym depozytem, który należy bezwarunkowo przyjąć, by być pełnym beneficjentem radzieckiego porządku świata, czyli – „człowiekiem radzieckim”, wyzwolonym czy zbawionym. Dodajmy, że dla deklaracji filmowego Makarenki o „surowości i twardości... dopóki nie znajdziemy innej metody” twórcy scenariusza znaleźli „alibi” w konstatacji narratora literackiego *Poematu*: „Postanowiłem, że jeśli nie uda mi się zastosować innej metody, będę dyktatorem” (Makarenko 1949: I, 23). To wyznanie ma jednak wymiar swoistej kapitulacji Makarenki przed sobą samym, podczas gdy z deklaracji filmowej przebija pewność i – znowuż – „świadomość bolszewicka”. To kolejny efekt transformacji tekstu niemającego cech totalitarnych na potrzeby dyskursu kultury stalinowskiej.

Sformułowana w niniejszym tekście teza nietotalitarnego charakteru tekstu wyjściowego *Poematu pedagogicznego* znajduje potwierdzenie w fakcie, iż wprowadzenie go do filmowego dyskursu totalitarnego – nawet w ostatnich miesiącach funkcjonowania stalinowskiego paradygmatu kulturowego – wymagało jednak inkorporowania do fabuły jednego epizodu o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym, politycznym i oczywiście mitologicznym. Mowa o scenie, w której w Kolonii im. Gorkiego odbywa się spotkanie, które można określić mianem zajęć z *politgramoty*. Makarenko, trzymając w ręku numer „Prawdy”, opowiada wychowankom o szacunku Lenina dla młodzieży, która wsparła bolszewików w wojnie domowej i o apelu wodza rewolucji, by po wywalczonym zwycięstwie stanęła w szeregach nowej armii – armii pracy. W ten sposób cała fabuła Makarenkowskiego wychowania przez pracę uzyskuje mitologiczną perspektywę narracyjną, ujawnioną chociażby w słowach marszu, towarzyszącego „gorkowcom” w uroczystym wejściu do Kuriażu:

Колонисты, мы Отчизне
 Наши силы отдадим!
 Только тот хозяин жизни,
 Кто живёт трудом своим!

[...] Все мы едины в мыслях и делах,
 Нам нет преграды и неведом страх!
 Все мы в труде растём,
 Дружно вперед идём,
 Ленина имя несём!² (*Pedagogическая поэма*, 1955)

W powyższych słowach życie i praca wychowanków Makarenki uzyskują wyraźny opis światopoglądowy, w którym mitologem pracy i mitologiczna figura Lenina stają się elementami umiejscowienia zarówno resocjalizacji jako takiej, jak i wspólnych wysiłków zresocjalizowanej młodzieży w systemie totalitarnokulturowej kosmologii. Nie inaczej będzie w przypadku „święta pierwszego snopa”. W połowie trzeciej części *Poematu* Makarenko umieścił opis wypracowanego w kolonii rytuału początku żniw. Rytuał ten przez scenarzystów filmu został wykorzystany w finale jako puenta całości narracji – zgodnie z konwencją kina socrealistycznego, nakazującą, by obrazy filmowe kończyły sceną wykraczającą poza fabułę, stawiającą narracyjną kropkę nad „i”, porządkującą świat, a ściślej – synchronizującą świat ukazany w fabule z mitologicznymi wyobrażeniami kultury totalitarnej. W przypadku filmowego *Poematu pedagogicznego* finał stanowi rozbudowaną oprawę mitologemu pracy socjalistycznej.

Dokonana tutaj analiza wybranych aspektów relacji wzajemnych literackiego pierwowzoru i samego filmu dowodzi, że transformacja tekstu literackiego na kinematograficzny

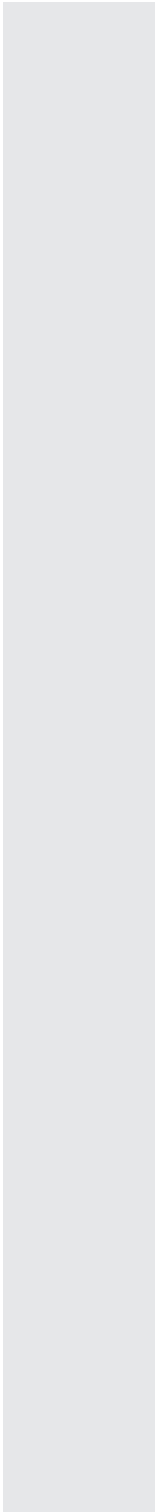
² Tłum. filologiczne: Koloniści, my Ojczyźnie / oddamy nasze siły! / Tylko ten jest panem swego życia, / Kto żyje własną pracą! // [...] Wszyscy jesteśmy zjednoczeni myślą i pracą, / Nie znamy przeszkód ani strachu! / Wszyscy dojrzewamy w pracy, / Razem kroczymy naprzód, / Niesiemy imię Lenina!

ma w tym przypadku charakter złożony. Nie wynika jedynie z konieczności dostosowania tekstu wyjściowego do językowych wymogów dzieła filmowego. Typologiczna różnica języka Makarenki oraz Maslukowa i Majewskiej dotyczy nie tylko dwóch sfer funkcjonowania stworzonych przez nich tekstów, ale i dwóch typów kultury, w których powoływane były do życia. Wydany drukiem w latach 1934-1935 *Poemat pedagogiczny* powstały jako dzieło autonomiczne wobec dyskursu totalitarnego, mimo wszystko w nim uczestniczy w formie odpowiednio „odfiltrowanej” i zresemantyzowanej. Klucz jego odczytu przez użytkowników języka totalitarnego jest specyficzny. Jaki to klucz – w znacznym stopniu wyjaśnia nasza analiza transformacji filmowej.

Literatura

- Makarenko A. (1949), *Poemat pedagogiczny*. T. I–III. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Makarienko A.S. (2003), *Piedagogiczeskaja poema*. S. Niewskaja (red.). Moskwa, ITRK.
- Michajlin W., Bielajewa G. (2014), „*Po prijutam ja s dietstwa skitalsja*”. *Pieriekowka biesprizornikow w sowietskomo kino*. <http://www.strana-oz.ru/2014/2/po-prijutam-ya-s-detstva-skitalsya> (dostęp: 14.08.2017).
- Niewskaja S.S. (2003), *Ot sostawitiela. „Piedagogiczeskaja poema” i proza žizni Antona Makarienko („Poema” o bolszoj lubwi k czelowieku)*. W: A.S. Makarienko (2003), *Piedagogiczeskaja poema*. S. Niewskaja (red.). Moskwa, ITRK.
- Piedagogiczeskaja poema* (1955). A. Maslukow, M. Majewskaja (reż.), I. Maniewicz, A. Maslukow (scen.). ZSRR, Kijewskaja kinostudija chudożestwiennych fil'mow.
- Pierwyj wsiesozjuznyj sjezd sowietskich pisatielej. Stienograficzeskij otczot* (1935). Moskwa, Gosudarstwiennoe izdatielstwo „Chudożestwiennaja litieratura”.
- Sadowski J. (2005), *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów. Rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 20. i 30. XX w.* Łódź, Wydawnictwo Naukowe Ibidem.
- Sadowski J. (2009), *Między Pałacem Rad i Pałacem Kultury. Studium kultury totalitarnej*. Kraków, Egis.
- Sadowski J. (2017), „*Krótki kurs*” historii WKP(b) i problem narracji totalitarnej. „*Slavia Orientalis*”, LXVI, 2.

PRAKTYKI



Володымыр В. Хмелько, Наталия М. Хмелько

Киев, Украина
ecosoul@ukr.net

Актуальность применения педагогических идей Антон Макаренко в современных условиях

Summary

Topicality of Anton Makarenko's pedagogical concepts applied in contemporary conditions

Outstanding Ukrainian educator Anton Makarenko created children's labor colonies, which applied at that time innovative methods of raising children, and passed the severe street school. He trained many individuals who actively participated in the reconstruction of industry and agriculture. The authors of this article share their personal experience of establishing the street children rehabilitation center of the 90s, in which they used methods, which are mainly based on the well-known method of education of Makarenko.

Keywords: education, rehabilitation, children, method, experience

Słowa kluczowe: edukacja, rehabilitacja, dzieci, metoda, doświadczenie

Постановка проблемы

Антон Макаренко, интегрируя известные теории воспитания с практикой, создал и смог воплотить в жизнь свои методы воспитания беспризорных детей. Заведения, которые в то время не могли назвать иначе, как «трудовая колония», стали для тысяч детей, попавших туда, средой, где они перерождались из малолетних правонарушителей в ответственных за себя и свои поступки людей. Актуальность проделанной им работы несомненна и сегодня. Применённые им на практике идеи экономического воспитания детей чрезвычайно важны для формирования современного молодого поколения.

Целью данной статьи является анализ использования идей и методов воспитания Антона Макаренко в работе авторов с детьми улицы в конце 90х годов. Задачи состоят в определении актуальности и возможности использования методов воспитания А. Макаренко в Украине в современных условиях.

Изложение основного материала

Середина девяностых годов 20 века. Украина в глубоком экономическом кризисе. Улицы крупных городов наводнены бездомными детьми разного возраста. Их можно было найти на базарах, за киосками в картонных коробках, в подвалах жилых

и не жилых домов, под платформами на железнодорожных станциях, в заброшенных и недостроенных зданиях. Днём они отсыпались, а ночью выходили на «работу»: грабили, воровали, добывая себе пропитание, одежду или деньги на продукты. Чтобы не чувствовать голод и холод, дети применяли химические вещества и наркотики. Этим детям забирала милиция и привозила в приюты. Оттуда их либо отправляли домой, если он был, или в школы – интернаты, откуда они через некоторое время убегали.

Размышляя над проблемой бездомных детей, мы создали программу «Дети улицы». На первом этапе было запланировано создать психологический реабилитационный центр для детей улицы. Подготовка к созданию этого центра проходила болезненно. В течение 2х лет, с 1996 по 1998 год проходил процесс формирования центра, от идеи до конкретной реализации. Центр неофициально заработал с мая 1998 года, хотя создание группы и перестройка помещения началась с конца 1997 года. Официально он открылся в мае 1999 года и ровно через год, в мае 2000 года, мы вынуждены были уйти из приюта по «своему желанию». Со временем Центр закончил свое существование, но через 10 лет возобновил свою работу, только уже для детей из зажиточных семей, которые имели проблемы с зависимостями.

Сначала было много желающих, а потом мы остались вдвоем. И те, кто раньше больше всего говорил, что это очень нужно, со временем пришли к выводу, что это невозможно сделать. Оставшись вдвоем, мы продолжали работать в направлении реализации своих планов.

Со временем мы познакомились с директором Киевского приюта для несовершеннолетних. По нашей просьбе он выделил помещение, которое состояло из двух больших комнат с отдельным входом, туалетом и душем. В это же время нам удалось наладить связь с международным благотворительным фондом *Counterpart Alliance for Partnership*, с помощью которого мы получили финансовую поддержку. За эти деньги мы вместе с детьми и друзьями перестроили одно большое помещение, поделив его на четыре отдельные комнатки, в каждой из которых могли жить четверо детей.

Во время перестройки группы мы набирали детей для своего Центра, включая их сразу в работу по облагораживанию помещений. Начиная с этого момента, началась психологическая работа с детьми. В процессе создания Центра отработывались правила поведения в группе. Кто был не согласен с этими правилами, мог уйти из группы. Но все правила, которые с нашей помощью придумывали дети, принимались, и желающих покинуть группу не было. Интересно, что имея свой отдельный свободный выход из Центра на улицу, наши дети не убегали. Им нравилось в группе, потому что для них были созданы условия, близкие к семейным. Они даже нас называли *папой* и *мамой*. Вначале мы запрещали им говорить так, рассказывая, что у них есть свои родители, но со временем мы поняли, что детям просто необходимо было проговаривать эти слова.

Чтобы вывести детей улицы из постоянного стрессового состояния, нужно было создать для детей условия, приближенные к семейным. Такая психологическая реа-

билитация, по нашему мнению, позволила бы привести детей в нормальное психофизиологическое состояние и дала бы возможность им раскрыться творчески, проявив свои таланты.

Основа коллектива, который к тому моменту уже формировался, представляла собой детей разного возраста, разной степени психологической травмированности в условиях жизни на улице. Но они тянулись к коллективным занятиям, к коллективным видам деятельности, в то же время ревностно защищая своё право быть первыми и единственными, главными. У нас, к сожалению, были ограниченные возможности для привития им навыков производственного, тем более, сельскохозяйственного труда, и мы, как могли заменяли эти виды деятельности, привлекая детей к ремонтным работам, к коллективному труду по наведению порядка в Центре (Константино и др. 1982)

Анализируя, спустя 18 лет, нашу работу с детьми улицы, можно сказать, что идеи Макаренко были нами частично воплощены в жизнь, в части роли коллектива в воспитании детей, насколько это было возможно за 3 года. Кроме того, мы ещё использовали семейные условия, которые мы смогли создать, живя с ними. Это позволило за короткий срок провести психологическую реабилитацию этих детей.

В то время мы довольно часто выступали по телевидению, на радио, нас приглашали на совещания по этой тематике в администрацию президента. Мы разработали программу с министерством семьи, молодёжи и спорта, в которой говорили о комплексном подходе к решению этой проблемы: о создании семейных детских домов; детских домов смешанного типа, где дети могли бы жить в общем детском доме, а ходить учиться в обычные школы; о создании Центров психологической реабилитации детей улицы; семей временного пребывания детей, у которых родители временно отстранены от их воспитания. При этом детские дома сирот и школы – интернаты постепенно упразднялись бы.

Кое-что из этого уже внедрено в Украине: детские дома семейного типа и детские дома смешанного типа уже существуют. Созданы также центры реабилитации детей улицы, в основном для детей из обеспеченных семей, которые страдают той или иной формой зависимости. А также есть семьи временного пребывания детей, у которых родители лишены родительских прав. Существует 5 принципов воспитания по методике Макаренко: коллектив, самоуправление, трудовое воспитание, учитель/воспитатель/родитель, дисциплина. Попробуем проанализировать, насколько были реализованы 5 принципов воспитания в нашей работе.

Принцип коллективизма в нашем центре был взят за основу воспитания детей и их адаптации в социуме. Мы не можем утверждать, что эта идея Макаренко была реализована полностью. Это было сделано частично, настолько насколько позволяли нам наши условия, возможности и время. Это касается и остальных принципов воспитания А. Макаренко. Постепенно вводилась коллективная ответственность: «Один за всех и все за одного». Если кто-то провинился, то обсуждение проступка провинившегося проводилось в коллективе, и решение принимал весь коллектив.

Вечером, во время второго ужина (кефир, йогурт или просто молоко с булочкой), каждый из наших мальчиков рассказывал, что он сделал хорошего или плохого за день, не кто-то, а лично он. Это воспитывало у детей умение анализировать свои поступки, принимать ответственность на себя и отвечать.

Кроме того, когда ребята куда-то шли на экскурсию или ехали куда-нибудь, то обязательно назначался ответственный из старших ребят, который помогал нам следить за порядком, помогал младшим, если это было необходимо. Когда мы ездили в Крым на отдых, то в каждом купе был старший из ребят, который решал все вопросы, возникающие у подопечных ему детей. Если сам не мог решить, то обращался к воспитателям. С нами ехало 30 детей. Проводник узнав, что наши дети из приюта, был сильно удивлён тем, как они были организованы и как они себя вели.

Старший группы выбирался лишь на определённый срок и мог занимать пост единожды, соответственно, каждый ребенок имел шанс попробовать себя в качестве руководителя. Это правило было принято, чтобы дети учились нести ответственность за себя и за других. Принцип самоуправления работал, но мы внедряли его в нашем коллективе очень осторожно, потому что претендентов на пост руководителя необходимо было ещё воспитать.

Наши дети были приняты в обычные две школы, которые располагались недалеко от приюта. Мы смогли сравнить, как детей приняли педагоги и дети в одной и другой школе, как к ним относятся и как они себя ведут в школьном коллективе. Для наших детей это было серьёзное испытание, после того как они адаптировались в приюте. Они приходили после уроков и с удивлением говорили: «Мама, представляешь, они там так матюкаются и б'ются, как они могут так себя вести?» Это говорили те дети, которые год – полтора тому назад сами матюкались, дрались и обзывались. Однако дети с удовольствием ходили в школу, учились и радовались хорошим оценкам. Надо сказать, что дети улицы обладали громадным желанием быть как все и даже лучше. Поэтому их не надо было заставлять учиться, им надо было только помогать.

В наших условиях, ввиду отсутствия материальной базы, трудовая деятельность детей ограничивалась уборкой в помещении, физической помощью воспитателям, стиркой своих трусов и носков. На этом стоит остановиться отдельно. Одной из серьёзных проблем для детей было следить за своим внешним видом и гигиеной. Трусы и носки у них исчезали, как по мановению волшебной палочки. Они подходили к воспитателю с ангельским выражением лица и говорили, что трусы у них куда-то исчезают, а носки убегают. Хотя потом мы находили их в соответствующем виде под ванной, под стиральной машиной, за батареями, где угодно. Мы решили научить мальчиков следить за собой. И начали мы со стирки носков и трусов. Мы запретили им кидать свои грязные трусы и носки в стиральные машины, которых у нас было две. Естественно, мне, как инициатору и мужчине пришлось показать, как я это делаю. Девтора с брезгливостью и отвращением смотрела на мои старания. Однако постепенно, с моей помощью, в течение месяца, дети научились это делать

сами и при этом поняли, что для того, чтобы меньше стирать, надо за собой следить и быть аккуратным.

В нашем центре подбор воспитателей был весьма серьёзной проблемой. Желающих было много, но после испытательных дежурств, в течение одного – двух дней, в группе с детьми, в некоторых случаях все 100% претендентов отсеивались. Они не выдерживали испытаний, которым подвергали их дети. Вы можете судить хотя бы из того, что из 30 желающих у нас осталась только одна женщина. Другая продержалась несколько месяцев, но страх за её здоровье вынудил нас отстранить её от работы, так как у неё начались проблемы с сердцем. Дети очень остро реагировали на фальш, нечестность, неуважение и, тем более, на нелюбовь. Если воспитатель приходил к детям в беспокойном психологическом состоянии, то мы отправляли его привести себя в порядок, иначе дети могли довести воспитателя до инфаркта. Это реальные вещи, у нас был такой случай. Поэтому мы уделяли очень серьёзное внимание вопросу подбора кадров. В процессе работы мы поняли, что воспитателей для таких заведений надо серьёзно готовить.

Был в нашем коллективе Ваня. Он донимал воспитателей тем, что говорил, что всех уволит и пакостил, как мог. Однажды, когда я пришёл в Центр после недолгого отсутствия, я застал весьма интересную картину. Ваня, вооружившись жидкостью для стирки белья, бегал по группе и кричал, что сейчас выпьет эту жидкость, умрёт, а всех воспитателей за это посадят в тюрьму. Воспитатели пытались её забрать у него, но он увёртывался. Я тогда остановил этот спектакль тем, что предложил на самом деле выпить эту жидкость. Он опешил, бросил бутылку и залез на окно с криками: «Не подходите ко мне, а то я брошусь со второго этажа». Я спокойно подошёл к нему, открыл окно и предложил прыгнуть. Он посмотрел вниз и говорит: «Я что, дурак?» После этого он продолжал орать, подходя к балконной двери, через которую можно выйти на улицу, что выйдет и простудится, потому что на улице было холодно. Ваня был в одной рубашке. Я молча открыл двери на улицу: «Иди». Он посмотрел на меня хитро и говорит: «Я ещё тут побуду до лета». После этих слов я Ваню предупредил, что если он будет так себя вести, то мы его сами выставим за двери. Он взглянул на меня внимательно и сказал: «Ладно я больше так не буду делать». С тех пор мы с ним подружились.

Другой случай. У нас был парнишка, лет 15-ти. Он как-то пришел к Наталии в кладовку, где на то время никого не было и попросил: «Мама, покачай меня, а то я не знаю, что это такое». Мама по росту примерно как сын, но что сделаешь, дитя просит. Наталия села на стул, взяла его на руки и начала качать. Он положил ей голову на плечо и закрыл глаза от удовольствия. Этот процесс длился минуту – полторы. Потом он встал, поцеловал и сказал спасибо. Больше он к этой теме не возвращался. Возникает вопрос: Нужна ли таким детям ласка? Нужна. Они не будут злоупотреблять вашей любовью. Как ни странно на первый взгляд, дети улицы, в большинстве случаев, обладают внутренним тактом.

Дисциплина – это необходимая и неотъемлемая часть воспитательного процесса. Без дисциплины воспитать наших детишек было бы невозможно. У нас в группе был такой себе щупленький малый Андрюха. Он обладал мощным голосом и супервредностью. Он мог достать кого угодно. Меня он уважал. Как-то я задержался в городе по делам и поздно приехал в приют. Прихожу в группу. А там все в панике. Андрюха никого не слушает и требует одежду, хочет уйти домой, а дома то у него нет! Воспитатели не знают, что с ним делать. Не представляя, что я буду с ним делать дальше, спокойно говорю, чтобы ему дали одежду, и потеплее пусть оденется, на улице холодно. Андрюха в шоке, он не ожидал такого поворота. Ему принесли одежду. Одеваясь, он настороженно глядя на меня спросил, куда мы пойдём. Я молчал. Дети окружили нас, ожидая, чем это закончится. Незнание Андрюху пугало и, одевшись, он уже почти со слезами на глазах очередной раз спрашивает, куда мы едем. Я понимаю, что надо что-то сказать говорю: «Ты хочешь домой, а я не знаю где твой дом, но так как я за тебя отвечаю, я вынужден отвести тебя в милицию, там ты побудешь до тех пор, пока тебе найдут твой дом. Ты же хочешь домой?» Уже менее уверенно Андрей говорит, что хочет, а сам лихорадочно думает, как бы так красиво ретироваться. Я ему предлагаю пойти попрощаться с ребятами. «А что, я больше сюда не приду?» – спрашивает он. «Нет, говорю, – ты же знаешь, кто от нас ушёл, назад не возвращается». Мы вышли на улицу. Андрей, не теряя надежды, что всё обойдётся, предлагает сходить в магазин купить что-нибудь на второй ужин. На это я отвечаю, что сегодня, благодаря ему, второго ужина не будет. Идем дальше, я молчу. Андрюха не выдерживает: «Папа, а может пойдём назад, что-то я замёрз». «Нет, мы едем в милицию, я тебя сдам и тогда пойду назад». Опять молчим. «Папа, пошли домой, я пошутил!». Вот тут меня прорвало. Андрей слушал открыв рот. Я ему вспомнил всё: как он издевался над воспитателями, не подчинялся никому, делал пакости. Андрей заплакал: «Я больше не буду, шмыгая носом вопил он, – пошли домой!». «Давай договоримся так, ты сейчас серьёзно думаешь, что ты будешь делать дальше и если ты действительно понял, что так жить, как ты жил до этого нельзя, мы идём домой. Но при малейшем нарушении слова, без лишних разговоров я отвожу тебя в милицию. Думай». Он успокоился, подумал минуту и говорит: «Я хочу домой и больше так вести себя не буду». Мы пошли домой, где нас радостно встретили дети и воспитатели. При всей махровой вредности Андрея, его все любили. Больше он так себя не вёл.

У нас была кладовка, в которой находилась вся необходимая в хозяйстве утварь, инструменты и личные вещи воспитанников. Мы решили в качестве эксперимента назначить ответственным за кладовку довольно серьёзного и ответственного, как мы думали, мальчика. Мы в торжественной обстановке ему вручили ключи от кладовки и он приступил к своим обязанностям. К своей работе он отнёсся серьёзно и творчески. Он навёл в кладовке порядок, все вещи аккуратно разложил в соответствии с их предназначением. Мы и ребята были довольны его работой, отмечали это перед всем коллективом. Но через две недели я стал замечать, что начали пропадать инструменты. Мы поговорили с ним, с ребятами, но никто не мог ничего сказать

о том, куда деваются инструменты. Мы выбрали трёх ребят, наиболее надёжных, и договорились с ними внимательно понаблюдать за заведующим кладовой. Он мог свободно выходить на улицу и покупать необходимые нам вещи. Ребята проследили за ним и увидели, что он частенько ходит на рынок в ряды, где продавались инструменты, именно тогда, когда у нас они пропадали. Таким образом, мы вышли на мужчину, который признался, что он покупал у нашего «завскладом» инструменты и сказал какие именно. Когда мы при очной ставке с продавцом спросили, зачем он продавал инструменты, воруя их у нас, он в конце концов сказал, что копил деньги для того, чтобы купить маме подарок. Мы вместе с детьми отметили, что купить подарок маме это очень хорошо, но не на деньги, которые он получил за ворованные у нас, а значит у ребят, инструменты. Мы долго обсуждали этот непростой вопрос в нашем детском коллективе и, учитывая, что парень не хотел признавать, что он воровал инструмент собственно у всего детского коллектива, решением общего собрания его отстранили от работы и удалили из нашего коллектива, переведя в приют. Мы это сделали потому, что ребята готовы были побить его. Мы договорились с директором интерната, чтобы его перевели в школу-интернат.

Выводы

Безусловно, методы воспитания, предложенные А.С. Макаренко, актуальны сегодня, и применимы к детям, живущим в семьях. Необходимо только вернуть в школы часы по труду, а это значит создать классы и лаборатории по трудовому обучению, где будут стоять современные станки, бытовая техника и другие комплексы, для трудового воспитания молодёжи (Макаренко 2003). Или компьютерные классы где бы дети учились программированию, так как уже существуют сейчас полностью автоматизированные заводы, где нет ни одного рабочего. Там дети будут учиться работать, овладевать определёнными специальностями, получать соответствующую квалификацию. И после окончания школы будут иметь определённую профессию, которая поможет трудоустроиться, в случае если ребёнок не поступит в высшее учебное заведение.

Литература

- Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. (1982), *Воспитание, школа и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе*. Москва, Просвещение.
- Макаренко А.С. (1981), *Книга для родителей*. Москва, Лениздат.
- Макаренко А.С. (2003), *Педагогическая поэма*. Москва, ИТРК.
- Криворожский государственный педагогический университет* http://kdpu.edu.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2673&Itemid=1150.
- Система А.С. Макаренко: 5 принципов воспитания сильной личности*, http://letidor.ru/article/sistema-a_s_makarenko_-5-prin_144272.



1. Рок опера «доктор Айболит». Играют дети из нашей группы



2. Акробаты из нашей группы на концерте в лагере

LIST OTWARTY

31 października 2017 r.

Szanowna Pani Posel*,

zwracamy się w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego z prośbą o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism. W kontekście projektu ustawy 2.0, przygotowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, docierają do nas niepokojące informacje o możliwości likwidacji dotychczas obowiązującej części B Wykazu czasopism punktowanych MNiSW. W Art. 258, par. 6, ust. 2 zawarto informację dotyczącą nowych zasad ewaluacji jednostek naukowych. Ustawa przewiduje ewaluację na podstawie osiągnięć pracownika naukowego, wśród których znajdują się artykuły naukowe opublikowane „w czasopiśmie naukowym, ujętym w indeksowanych, międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu.” Wątpliwość budzi, jawiąca się w tym zapisie, intencja ustawodawcy, która przewiduje marginalizację polskich baz czasopism naukowych, w których znajduje się większość polskich periodyków z obszaru humanistyki i nauk społecznych.

Na podstawie informacji prasowych można domniemywać, że najważniejszym kryterium przy ocenie czasopism ma być ich indeksacja w zagranicznych bazach typu Web of Science, Scopus etc., zarządzanych przez wielkie firmy wydawnicze. Nie kwestionując zasadności umieszczania pism polskich w powyższych bazach, stanowczo sprzeciwiamy się temu, aby były to jedyne bazy, indeksujące czasopisma liczące się do dorobku naukowego uczonych i tym samym do ewaluacji jednostek naukowych, w których są zatrudnieni. Poniżej przedstawiamy argumenty za utrzymaniem listy czasopism polskich (Część B Wykazu MNiSW), licząc na Pani zrozumienie i idące za nim wsparcie.

1. Historyczne doświadczenia polskie, ale i innych krajów europejskich wskazują na to, że oparcie dorobku naukowego o kontekst narodowy stanowi bardzo często kluczowy warunek trwałości osiągnięć naukowych, a częstokroć

* List otwarty do poseł RP Małgorzaty Pępek w sprawie zachowania platformy polskich czasopism w kontekście projektowanej tzw. Ustawy 2.0. List niniejszy stał się podstawą interpelacji poselskiej nr 17992 do ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

- również warunek przetrwania narodu. Z całą mocą stoimy na stanowisku, że tworzenie wspólnoty naukowej zogniskowanej wokół badań krajowych jest tak samo ważne, jak ich umiędzynarodowienie. Równoważność ta jest tak samo istotna w przypadku badań podstawowych jak i wdrożeń. Oczekujemy zachowania dotychczasowej równowagi w strategii upowszechniania wyników badań, respektującej zarówno pole krajowe jak i międzynarodowe.
2. Uznajemy za paradoksalne oczekiwanie ustawodawcy, że publikowanie w języku obcym jest bardziej wartościowe (wyżej punktowane) niż w języku ojczystym. Zwracamy uwagę na możliwe konsekwencje płynące z takiego podejścia, przede wszystkim zanik tradycji językowej, jak również wykluczenie różnych grup odbiorców z przekazu naukowego. Odbiorcami mogą być również nauczyciele, którzy w dążeniu do doskonalenia zawodowego nie powinni być ograniczani do źródeł zawierających jedynie wiedzę potoczną, popularną, lecz powinni mieć ułatwiony dostęp do aktualnej wiedzy naukowej.
 3. W ostatnich latach polskie czasopisma naukowe wykonały znaczący wysiłek na rzecz umiędzynarodowienia, zachowując jednocześnie równowagę w publikowaniu tekstów autorów polskich i zagranicznych, a także w języku publikacji. Wysiłek ten, wykonany dzięki wsparciu stowarzyszeń naukowych i uczelni wyższych zaangażował zasoby ludzkie i ekonomiczne, skutkując podniesieniem rangi i widoczności polskich czasopism. Wiele z nich dzięki tej strategii i wsparciu uczelni wyróżnia się na tle międzynarodowym pełną dostępnością w otwartych zasobach (open access), udostępniając bezpłatnie swoją zawartość. W przypadku większości czasopism umieszczonych w bazach zagranicznych, za dostęp do nich trzeba będzie zapłacić, co wykluczy wiele mniej zasobnych środowisk czytelniczych.
 4. W 2015 roku w ramach Polskiej Bibliografii Naukowej została utworzona Polska Baza Cytowań POL-Index (pomyślana jako część Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym POL-on), mająca na celu ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego na ustalenie częstości cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych. Z przykrością stwierdzamy, że projekt ten – mimo poniesionych wcześniej nakładów finansowych oraz ogromnego wysiłku wykonanego w 2015 roku przez redakcje polskich czasopism naukowych – nie jest kontynuowany. W naszym przekonaniu Polska Baza Cytowań mogłaby z powodzeniem posłużyć do ustalenia siły wpływu poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym, tak jak bazy międzynarodowe ustalają ten parametr w wymiarze ponadnarodowym. Rozwiązanie takie pozwoliłoby zachować równowagę pomiędzy tymi dwoma wymiarami.

Wprowadzenie nowej polityki ewaluacyjnej może doprowadzić do likwidacji znaczącej liczby polskich czasopism naukowych lub całkowitej ich marginalizacji. Wiele polskich periodyków ma wieloletnią tradycję (niektóre ponad stuletnią) i to na ich łamach prowadzony jest dyskurs naukowy istotny dla budowania narodowych zasobów wiedzy. Stoimy na stanowisku, że także przy dotychczasowych zasadach polskie środowisko akademickie jest w stanie samodzielnie regulować kwestie jakości publikacji o czym świadczy cyklicznie prowadzona ocena, skutkująca obniżaniem lub w skrajnych przypadkach odebraniem punktacji tym czasopismom, które kryterium jakościowego nie spełniają. Radykalna zmiana projektowana w zapisach ustawy może być brzemienna w skutkach, niwecząc dotychczasowy dorobek wielu pokoleń polskich naukowców, zmuszając ich jednocześnie do akceptacji neokolonialnej polityki, uznającej wyższość tego co obce nad tym, co własne.

Z nadzieją oczekujemy na zrozumienie dla przedstawionej argumentacji i liczymy na podjęcie działań w celu zachowania ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism.

Z poważaniem

Redaktorzy Naczelnicy Czasopism wydawanych pod patronatem KNP PAN:

Rocznik Pedagogiczny – prof. dr hab. Maria Dudzikowa

Studia Pedagogiczne – prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska

Studia z Teorii Wychowania – prof. dr hab. Bogusław Śliwowski

Pedagogika Społeczna – prof. dr hab. Wiesław Theiss

Resocjalizacja Polska – prof. dr hab. Marek Konopczyński

Biuletyn Historii Wychowania – prof. dr hab. Wiesław Jamrozek

Przegląd Pedagogiczny – prof. dr hab. Roman Leppert

Paedagogia Christiana – dr hab. Jarosław Horowski

Chowanna – prof. dr hab. Ewa Syrek

Forum Pedagogiczne – dr hab. Dariusz Stępkowski

Horyzonty Wychowania – ks. dr Wit Pasierbek

Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN – dr Alicja Korzeniecka-Bondar

Autorzy/ Authors

Maksymilian Chutorański – dr, Uniwersytet Szczeciński, Poland

Maria Groenwald – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Volodymyr V. Hmelko – Kiev, Ukraine

Natalia M. Hmelko – Kiev, Ukraine

Andrzej Kołakowski – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Olga B. Mikhailova – PhD, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Aleksandr A. Polonnikov – PhD, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Sylwia Różycka-Jaroś – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Jakub Sadowski – dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Poland

Jolanta Sokolowska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Marek Sokolowski – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Karolina Starego – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Longina Strumska-Cylwik – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Maria Szczepka-Pustkowska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Turczyk – dr, Uniwersytet Jagielloński, Poland

Lista recenzentów w roku 2017/ List of Reviewers in 2017

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Krzysztof Abriszewski – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

Zdzisław Aleksander – Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku/ Ateneum-University in Gdansk (Poland)

Tomasz Ciszewski – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin (Poland)

Stanisław Dylak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University (Poland)

Dorota Gołębnik – Collegium Da Vinci, Poznań (Poland)

Przemysław Grzybowski – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Beata Jachimczak – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

Ewa Kantowicz – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Hanna Kędzińska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury (Poland)

Grażyna Krasowicz-Kupis – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Jolanta Kruk – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities in Gdansk (Poland)

- Alla Matuszak** – Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского / Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts (Russia)
- Astrid Męczkowska-Christiansen** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)
- Dorota Misiejuk** – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok (Poland)
- Bożena Muchacka** – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA)
- Joanna Ostrouch-Kamińska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury (Poland)
- Teresa Parczewska** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Katarzyna Parys** – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Aleksandr A. Polonnikov** – Беларускі Дзяржаўны Універсітэт, Мінск/ Belarusian State University, Minsk (Belarus)
- Joanna Rokita-Jaśkow** – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Marek Sokolowski** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Małgorzata Suświllo** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury (Poland)
- Lucyna Telka** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)
- Janina Uszyńska-Jarmoc** – Uniwersytet w Białymstoku / University of Białystok (Poland)
- Anna Wasilewska** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)
- Agnieszka Wejner** – Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie/ University of Economics and Innovation in Lublin (Poland)
- Monika Wiśniewska-Kin** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)
- Ewa Zalewska** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)
- Anna Zielińska** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 - Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 - Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 - Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 - Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 - Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl