

# Marian Nowak

---

## Antropologiczno-pedagogiczny aspekt niepełnosprawności

---

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 15, 13-33

---

2003

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

twie współczesnej ukazując ich ilościowy rozwój, założone cele, strukturę organizacyjną, formy i kierunki działalności, w tym także w zakresie organizowania działalności kulturalnej i edukacyjnej wobec ludności polskiej. Przez tę działalność stanowią one element złożonego systemu oświaty i wychowania dorosłych.

Do działu rozpraw na temat kształcenia i wychowania dorosłych zaliczono także opracowanie Pawła Biłousa na temat psychograficznego profilu specjalisty. Autor słusznie – wskazuje w nim na ważność przygotowania pracownika specjalisty w poszczególnych dziedzinach pracy. On, tzn. pracownik ma być wykonawcą pracy w danym zakresie na wysokim poziomie. Takiego specjalistę zaczyna przygotowywać szkoła (średnia i wyższa) zawodowa. Kontynuuje się jego rozwój w toku doskonalenia zawodowego i samodoskonalenia. Dzisiejsze zakłady pracy stosują różne sposoby pomiaru przygotowania absolwenta – przyszłego specjalisty. W artykule zawarty został proponowany przez autora wzorzec psychograficzny osobowości pielęgniarki, którą uznać można za specjalistkę w wykonywanym przez nią zawodzie.

Henryka Długosz-Biłous w tekście następnym pt. „O niektórych zawodowych kompetencjach pedagogów” wskazuje na ważność kompetencji zawodowych nauczycieli – pedagogów, wymienia składniki tych kompetencji ze szczególnym uwzględnieniem cech i właściwości potrzebnych do rozwiązywania sytuacji trudnych. Jednym z postulowanych sposobów zdobywania i utrwalania takich kompetencji jest samodoskonalenie. Autorka, w wyniku badań własnych, ustaliła jakie rodzaje trudności ma młodzież szkolna a jakie studenci (i jakie stosują sposoby) w radzeniu sobie ze stresem. Badania wykazały, że sposób i poziom radzenia sobie przez badanych z pospolitymi trudnościami dnia codziennego (i wywołanym przez nie stresem) nie są – nawet u studentów zaocznych zadawalające. Sytuacja ta sygnalizuje w jakim kierunku należy uzupełnić kształcenie nauczycieli.

Oprócz artykułów, zgrupowanych – co do treści w pięć wymienionych grup tematycznych w publikacji niniejszej zamieszczono trzy recenzje książek autorstwa współpracowników Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości. Są to w kolejności recenzja podręcznika „Andragogiki” (autor Tadeusz Aleksander), sporządzona przez Olgę Czerniawską, książki „Nauczyciel, autobiografia pokolenia” (Wandy Drózki) przygotowana przez Katarzynę Pulkowską, mono-

grafii „Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975” (Stanisław Majewskiego) napisana przez Ilonę Musińską.

W tak skonstruowanej pracy Czytelnik znaleźć może teksty z zakresu jego zainteresowań zarówno teoretycznych jak i praktycznych. Być może, że lektura niektórych z nich wywoła u Niego chęć do pogłębienia zaprezentowanych w tomie myśli i rozszerzenia ich, a może i uważnej krytycznej korekty tego, co w poszczególnych artykułach zaprezentowano, do czego w imieniu autorów i redaktorów tomu usilnie zachęcam.

**Tadeusz Aleksander**

# **Z PRZESZŁOŚCI POLSKIEJ OŚWIATY**



**Wanda Dróżka**

## **Autobiografia wśród innych form relacji biograficznej**

### **Wstęp**

Na podstawie analizy literatury dotyczącej, najogólniej, badań biograficznych, można stwierdzić występowanie obok siebie takich terminów, jak „biografia”, „autobiografia”, „historia życia”, „relacja z życia”, „pamiętnik”. Ich wspólną cechą jest to, że w swej treści odnoszą się one do określonego ujęcia „sprawozdania” z czyjegoś indywidualnego, jednostkowego życia w jego całościowym rozwoju i ciągłości. Są zatem określonymi formami prezentacji przebiegu życia. Z tego też względu terminy te oznaczają zarazem określony rodzaj materiałów biograficznych, jak też sposób ich wykorzystania (często też gromadzenia i zdobywania) w różnych odmianach metody biograficznej.

Jedne z tych terminów mają dłuższą historię („biografia”, „historia życia”), inne, jak na przykład „relacja z życia” – krótszą. Interującym wszak zagadnieniem jest autobiografia; jej miejsce wśród innych rodzajów danych biograficznych oraz jej rola w tradycyjnych i współczesnych badaniach jakościowych. W ostatnich bowiem latach wyraźnie wzrasta zainteresowanie autobiografią jako relacją z własnego życia, a zatem subiektywną, podmiotową interpretacją własnego indywidualnego doświadczenia w przebiegu życia. Ma to związek z ponownym (lata 60.) odkryciem w naukach społecznych indywidualnego podmiotu i jego subiektywnej perspektywy biograficznej, jako ważnych źródeł danych jakościowych umożliwiających rozumienie tak jednostki (psychologia) jak i rzeczywistości społecznej (z punktu widzenia tworzących tę rzeczywistość podmiotów) – socjologia.

W celu przybliżenia zagadnienia autobiografii dokonam najpierw jej porównania z biografią (historią życia), a następnie z relacją z życia

i pamiętnikiem. Porównanie to, w gruncie rzeczy, prowadzi do różniczenia pomiędzy biografią a autobiografią, choć może się to wydać zabiegiem pozornym. Ma to jednak swój ścisły związek z istnieniem różnych orientacji teoretyczno-metodologicznych w naukach społecznych. Jest to po pierwsze – orientacja pozytywistyczna („wyjaśniająca”) wraz z obiektywnym, czysto obserwacyjnym (zewnątrznym) podejściem do przedmiotu badań społecznych. Po drugie – mamy do czynienia z orientacją alternatywną, humanistyczną („rozumiejącą”), wraz z subiektywnym (podmiotowym), jakościowym podejściem do badań.

W przypadku badań i analiz biograficznych, w obu tych orientacjach nadrzędną funkcję pełni termin „biografia” i związany z nim „przebieg życia”. Biografia w nurcie obiektywnych badań, zwłaszcza psychologicznych, nad przebiegiem życia, jest traktowana i analizowana jako „historia życia”. Celem tych badań jest opis i wyjaśnienie biografii (w różnych ujęciach problemów badawczych) poprzez wykorzystanie metod ilościowych i jakościowych.

W orientacji humanistycznej (rozumiejącej, interpretatywnej) celem badań jest rozumienie osoby lub grup społecznych, czemu służą różne analizy (procedury) jakościowe biografii jako „relacji z życia”.

### **1. Biografia jako historia życia**

Termin „biografia” oznacza, za „Słownikiem języka polskiego” – „opis życia i działalności jakiejś osoby, zwłaszcza kogoś wybitnego, sławnego, często w postaci zbeletryzowanej; zyciorys (z gr.)” (1989, s. 167). Biografia zatem to opis (grafia) życia jednostki (bios). Jest to opis rzeczywistego, fachowego przebiegu życia, życia rzeczywiście przeżytego (Por. A. Giza, 1991, s. 102). Biografia jest więc opisem obiektywnego przebiegu wydarzeń, zbiorem faktów w przebiegu życia układających się w historię życia, jest zyciorysem danej jednostki; ma charakter obiektywny (czy zobiektywizowany).

Tak rozumiane biografie, jako historie życia były najwcześniej domeną biograficznych badań psychologicznych nad przebiegiem życia, a następnie zyskały również zainteresowanie socjologów w ramach rozwijającej się socjologii życia ludzkiego (Por. D. Dobrowolska, 1990, s. 232).

Nadrzędnym wobec biografii i historii życia jest termin „przebieg życia”, który można postrzegać jako „sekwencje wydarzeń i doświad-

czeń od narodzin po śmierć oraz łańcuch stanów osobowości i napotykanych sytuacji wpływający na tę sekwencję wydarzeń i ulegający jej wpływowi” (W. M. Runyan, 1992, s. 87). Termin „przebieg życia” może być używany dla określenia przebiegu doświadczeń w pojedynczym życiu, w wielu, czy we wszystkich życiach traktowanych ogólnie. Termin zaś „historia życia” odnosi się zasadniczo do przebiegu doświadczeń w życiu pojedynczej osoby i jest wykorzystywany – zwłaszcza w psychologii – do rozpatrywania przebiegu życia z pewnej mikroperspektywy. Oznacza to koncentrację na procesach oddziałujących na przebieg doświadczenia w ramach życia, traktując zasadniczo kontekst społeczny i historyczny jako tło, na którym występują poszczególne osoby. Jest to przeciwieństwo makroperspektywy, albo socjologicznego postrzegania przebiegu życia, kładącego większy nacisk na wpływ zmieniających się warunków społecznych, demograficznych czy historycznych (W. M. Runyan, 1992, s. 87).

„Historia życia” jest więc rezultatem rekonstrukcji przebiegu czyjś życia (wydarzeń i doświadczeń) dającej się jakoś udokumentować, uchwycić zewnętrzną obserwacją. Stanowi zatem „obiektywny” przedmiot badań, w którym akcentuje się zewnętrzny punkt odniesienia w opisie przebiegu życia. W celu zrekonstruowania biografii w postaci historii życia wykorzystuje się różne źródła danych biograficznych, w tym również autobiografie i inne dokumenty osobiste, jak pamiętniki, dzienniki czy listy.

Za Denzinem można tu mówić o źródłach danych bezpośrednich (dostarczających danych bezpośrednio o osobie) i pośrednich (dostarczających informacji o osobie jako członku pewnych kategorii). Źródła bezpośrednie to publiczne dokumenty dotyczące danej osoby, jak kwestionariusze osobowe, karty zdrowia i choroby, orzeczenia sądowe, raporty policyjne, publikacje w środkach przekazu. Źródła zaś pośrednie to publiczne dokumenty zawierające specjalne statystyki oraz opracowania naukowe o badanych grupach, populacjach itp.

Przedstawiony jako dominujący – obiektywny aspekt rekonstruowania i analiz biografii jako historii życia bywa wspomagany w badaniach biograficznych analizami w aspekcie subiektywnym. Zmierzają one do uchwycenia subiektywnej interpretacji zdarzeń w życiu danej osoby, dokonywanej przez nią samą. W tym celu w psychologii wykorzystuje się takie metody jakościowe jak narracja biograficzna i wspomagana autobiografia. (Por. W. M. Runyan, s.89). W socjolo-



gicznych zaś badaniach nad biografiami włącza się do analiz takie źródła danych jak dokumenty osobiste (również archiwalne), a wśród nich autobiografie, listy, pamiętniki, a także dane z niestandardyzowanych wywiadów (w formie opowiadań o swoim życiu). (za: I. Helling, 1990, s. 18).

Historie życia będące w istocie zrekonstruowanymi biografiami (życiorysami) mogą stanowić przedmiot analizy jako temat czy problem sam w sobie, a zatem jako studia indywidualnych historii życia. Obejmują one całokształt indywidualnych losów, cały przebieg życia danej jednostki pod kątem analizy typowych sekwencji zdarzeń w życiu oraz znaczeń przypisywanych tym zdarzeniom.

Z drugiej zaś strony – biografia (w formie zobiektywizowanej historii życia) może też być traktowana jako środek do rozwiązywania innych problemów i pytań badawczych, dotyczących np. socjologicznych badań nad przemianami ról i pozycji społecznych członków grup, środowisk i pokoleń, czy nad regularnością przebiegu karier zawodowych (życiowych) w kontekście społecznym i historycznym.

Wyróżnia się na ogół biografie (historie życia) kompletne, czyli takie, które obejmują dane o całym przebiegu życia danej jednostki, choć istnieje przekonanie, że uzyskanie informacji całkowicie wyczerpujących jest niemożliwe (niewykonalne). Oprócz nich istnieją też biografie tematyczne, obejmujące jedynie pewien obszar ludzkiej aktywności, dziedzinę życia lub informacje dotyczące określonej fazy życia (młodości, wieku dorosłego, krytycznych okresów przejściowych itp.). Obydwa rodzaje biografii wzajemnie się przenikają. (Por. I. Helling, 1990, s. 17).

## **2. Autobiografia jako relacja z życia**

Odmienna – wręcz przeciwstawna – perspektywa metodologiczna, jak też inny typ relacji biograficznej występuje w ściśle subiektywnym – humanistycznym (jakościowym) podejściu do badań i analiz biograficznych. „Celem analizy biograficznej jest tu odnajdywanie sensu w przeżyciach zwykłych ludzi” (N. Denzin, 1990, s. 55). Orientacja ta wyrasta bezpośrednio z tradycyjnej socjologii rozumiejącej i sformułowanej przez F. Znanieckiego metody współczynnika humanistycznego. Badaczy najbardziej interesują znaczenia, jakie ludzie nadają faktom ze swego życia. Fakty te są wartościowe dla orientacji humanistycznej (jakościowej) nie dlatego, że są prawdzi-

we (dążenia do takiego widzenia biografii (autobiografii) jako obiektywnej historii życia są widoczne w orientacji pozytywistycznej, dopuszczającej w analizach biograficznych również metody ilościowe, statystyczne). Fakty te są wartościowe dlatego, że są znaczące.

Humanistyczna perspektywa badań i analiz biograficznych wymaga danych (materiałów badawczych) pochodzących od samego badanego, ukazujących subiektywne znaczenia, jakie nadaje on swym doświadczeniom w przebiegu życia. Wymaga zatem relacji z życia (life story) (w przeciwieństwie do historii życia, której life story jest jedynie pewną częścią, wykorzystywaną do rekonstrukcji biografii). Centralnym elementem relacji z życia jest autonarracja (self – story). (N. Denzin, 1990, s. 68). Relacje z życia, jak twierdzi Denzin – „ogniskują się na życiu lub jego fragmentach w relacji danej jednostki”.

Koncentrują się one, w odróżnieniu od historii życia, „na doświadczeniach życiowych zanurzonych w rozwijającym się procesie, który badacz chce poddać interpretacji.” (Tamże, s. 68).

Podstawową rolę w tak rozumianej relacji z życia odgrywa autonarracja, będąca „historią” własnego „ja” w stosunku do jakiegoś wydarzenia lub przeżycia” (s. 68). Autonarracje dostarczają informacji (danych) bezpośrednich (wprost) o tym, jak jednostka interpretuje wydarzenia swego życia, jaka jest treść tych interpretacji. Odczytując te interpretacje wnikamy bezpośrednio w świat znaczeń badanej osoby, w jej motywacje, przekonania, wartości, dążenia i cele życiowe, pragnienia, zaangażowania, wierzenia religijne, przeświadczenia moralne i światopoglądowe, preferencje estetyczne. (Por. M. Straś-Romanowska, 1995, s. 33). Uchwycenie wyrażanych w ten sposób subiektywnych znaczeń, a więc odkrycie porządku znaczeniowego badanej osoby oraz jego genezy na tle całokształtu doświadczenia indywidualnego i społecznego, jest tożsame ze zrozumieniem osoby. „Badacz, który dąży do uchwycenia i zrozumienia centralnych struktur znaczeniowych w życiu podmiotu, musi się więc wczuć w biografię drugiej osoby, tak by móc spojrzeć na jej doświadczenia z podwójnej perspektywy znajdowania się tam gdzie ona, postrzegając i artykułując jej przeżycia jej oczyma i ustami.” (Denzin, 1990, s. 58).

Tak więc humanistyczna orientacja w badaniach i analizach biograficznych zdecydowanie akcentuje wartość poznawczą danych autobiograficznych, których wyrazem są relacje z życia. Są one formą wyrażania autobiografii, będącej w swej istocie podmiotową au-

torefleksją, opowieścią (relacją) o swoim życiu, ze swego indywidualnego, podmiotowego punktu widzenia.

Autobiografia jako całościowa relacja z życia (bądź jako wypowiedź autobiograficzna dotycząca jakiegoś fragmentu życia lub jego dziedziny) może być rezultatem przeprowadzonych i spisanych (z nagrań) wywiadów (“biograficzny wywiad narracyjny” F. Schütze-go), która to metoda obecnie zdecydowanie dominuje.

Autobiografie mogą mieć też postać pamiętnika czy wspomnienia i stanowić rodzaj dokumentu osobistego.

Wykorzystanie w badaniach biograficznych dokumentów osobistych, a zwłaszcza pamiętników i wspomnień należy do tradycji socjologii humanistycznej (Thomas, Znaniecki, „Chłop polski w Europie i Ameryce” (1918–1920)). Podejście to było i jest rozwijane w Polsce, poprzez organizowanie specjalnych konkursów na życiorysy własne i pamiętniki różnych grup osób. Pierwszy taki konkurs ogłosił F. Znaniecki w 1921 roku jako dyrektor Instytutu Socjologicznego w Poznaniu – na najlepszy życiorys robotnika. Wielkim sukcesem był konkurs ogłoszony przez czasopismo „Przysposobienie Rolnicze” w 1936 roku dla młodzieży wiejskiej, pt. „Opis mego życia, prac, przemyśleń i dążeń”. W rezultacie uzyskano 1544 wypowiedzi, które J. Chałasiński opracował w czterotomowym dziele pt. „Młode pokolenie chłopów”. Jest to – zdaniem J. Szczepańskiego – największa monografia socjologiczna oparta na materiałach autobiograficznych (1971, s. 587).

### **3. Biografia czy autobiografia**

Z powyższych rozważań wynika, że jakkolwiek biografia i autobiografia są to rzeczy pokrewne i mające wiele wspólnego, to istnieją między nimi określone różnice. Najogólniej rzecz ujmując – biografia to rezultat rekonstrukcji, zaś autobiografia jest płodem wspomnień. (za: A. Cieński, 1992, s. 39). „Jakikolwiek są podobieństwa zamiarów biografii i autobiografii, to mówiąc poważnie, są od siebie oddzielone, jak historia i powieść. Pierwsza wyciąga wnioski (fakty) z lektury, obserwacji i wywiadów, druga natomiast podnosi pamięć do świadomości. (Tamże, s. 39).

Można powiedzieć też, że biografia to opowiadanie o kimś trzecim, to odtwarzanie czyjegoś życiorysu (historii życia) czerpiąc materiał z różnych źródeł, w tym z dokumentów osobistych, jak: auto-

biografie, pamiętniki, dzienniki, listy, zeznania. Natomiast autobiografia (lub pamiętnik) to opowieść o sobie samym. Jest to opis (grafia) życia jednostki (bios), przez nią samą (auto). Autobiografia jest to historia czyjegoś życia opisana przez niego samego (za: A. Cieński, 1992, s. 35).

Kwestia istnienia granicy między biografią a autobiografią, między historią życia a relacją z życia (wraz z autonarracją) (w kontekście naukowego wykorzystania autobiografii) jest najmocniej stawiana w pozytywistycznym nurcie nauk społecznych, tak w psychologii, jak i w socjologii. Autobiografia jest tu traktowana w sposób zobiektywizowany, a więc jako źródło danych biograficznych „faktycznych”, sprawdzalnych, potrzebnych do rekonstrukcji i analizy (opisu i wyjaśniania) biografii. Autobiografia jest zatem postrzegana, w tym ujęciu, jako „subiektywne sprawozdanie” z przebiegu własnego życia, jako opis faktów, wydarzeń i osób. „Refleksyjność jednostki jest tu dodatkiem do jej realnych przeżyć, autor jakoś postrzega i rozumie swoje życie, ale go nie tworzy w akcie opowiadania w tym sensie, że miało ono miejsce rzeczywiście, tj. niezależnie od tego, czy i w jaki sposób jest przez niego rozumiane.” (A. Giza, 1991, s. 101).

Takie obiektywne wykorzystanie naukowej autobiografii również daje możliwość uchwycenia znaczeń faktów (poddanych zindywidualizowanej interpretacji), lecz są to znaczenia obiektywne, wynikające z ich związków z innymi faktami. To „obiektywne znaczenie istnieje niezależnie od tego, czy autor autobiografii je dostrzega i adekwatnie rozpoznaje”. (Tamże, s. 101). Odkrycie tych „obiektywnych znaczeń” jest zadaniem badacza, zajmującego wobec autobiografii pozycję zewnętrznego obserwatora i interpretatora.

W podejściu obiektywnym autobiografia jest przedstawieniem biografii: historii życia w jej rzeczywistym przebiegu, kształtowanym pod wpływem mechanizmów życia zbiorowego, które wyznaczają niejako wspólnotę losów pewnych grup i zbiorowości. Wszelkie „subiektywne interpretacje” są dla zrekonstruowania obiektywnej biografii i ukazania „obiektywnej” – niezależnej od jednostkowej świadomości, a wręcz ją kształtującej – rzeczywistości społecznej – niekorzystne, subiektywnie zniekształcające.

Różnica między autobiografią a biografią (tzw. obiektywną) wydaje się wątpliwa, gdy spojrzeć na to zagadnienie tak, jak to czyni Anna Giza – z perspektywy humanistycznej (interpretatywnej) so-

cjologii i humanistycznej teorii kultury. W tym świetle – ujmując rzecz skrótowo – „ludzkie działanie nie jest wyznaczone przez wpływ wydarzeń i faktów, takich, jakimi są one „rzeczywiście” (obiektywnie), ale przez wpływ takich, jakimi są postrzegane w znaczących kategoriach kultury”. (Tamże, s. 104). Jednostkowa, indywidualna interpretacja świata nie jest zatem dodatkiem do „faktów”, nie jest uzupełnieniem „obiektywnej rzeczywistości”, lecz sama jest tą rzeczywistością. Interpretacja staje się w tym ujęciu sposobem życia. Interpretacja to proces nadawania znaczeń (wartości) przeżywanemu życiu w jego kontekście społecznym i historycznym. Jeśli wobec tego, coś może zostać doświadczone tylko pod warunkiem, że zostaje rozpoznane i oznaczone, a zatem obdarzone znaczeniem to wątpliwe staje się samo istnienie biografii jako „obiektywnego przebiegu wydarzeń”. Jeśli przeżywanie życia jest interpretacją, czyli rozumieniem (dążeniem do zrozumienia) świata przez człowieka (który ma tę zdolność do rozumienia tego, co sam stworzył) to spór o przedmiot autobiografii, o to czy zawiera ona fakty obiektywne czy subiektywne interpretacje, i na ile stanowi dobry fakt naukowy, wydaje się bezzasadny. Tym samym dążenia do wykorzystywania autobiografii (relacji z życia) jako li tylko pomocniczego materiału do konstruowania biografii (historii życia) jako głównego obiektu analizy wydaje się zniekształcaniem fenomenu autobiografii.

Autobiografia według nurtu humanistycznego i jakościowych badań w naukach społecznych jest zjawiskiem nieuchronnie subiektywnym. Stanowi bowiem wytwór interpretującej, rozumiejącej aktywności indywidualnego podmiotu, wyrażonej i utrwalonej w symbolach (znaczących kategoriach kultury). Jest subiektywną interpretacją własnego życia dokonaną w konkretnych okolicznościach (zmieniających się w czasie wydarzeń, sytuacji, ludzi) i w odniesieniu do konkretnych wartości.

#### **4. Autobiografia i pamiętnik**

W piśmiennictwie termin „biografia” pojawia się w Anglii, Francji i Hiszpanii w XVII wieku. Termin „autobiograficzny” natomiast po raz pierwszy ukazuje się w „Słowniku Oxfordzkim” w 1809 roku, a zatem o 150 lat później. (A. Cieński, 1992, s. 35). W Polsce termin „autobiografia” pojawił się późno – dopiero w 1876 r. użyty przez Żmichowską oraz Sienkiewicza, co odnotowuje „Słownik języka

polskiego” pod redakcją W. Doroszewskiego (t. 1, 1958). (za: A. Cieński, 1992, s. 35).

Zgodzić się należy z A. Cieńskim, gdy pisze, że w Polsce określenie autobiografia używane bywa bardzo rzadko (s. 15). Dotyczy to zarówno literatury, literaturoznawstwa, jak też – dodajmy – polskich prac socjologicznych w dziedzinie pamiętnikarstwa. Zdecydowanie częściej posługujemy się wyrazem „pamiętnik” (lub życiorys), „wypowiedź autobiograficzna”. Autor twierdzi, na podstawie swych badań i ustaleń, że autobiografia jako rodzaj piśmiennictwa jest produktem nowoczesnej kultury zachodnioeuropejskiej, która umożliwiła wszechstronny rozwój indywidualności, nabycie przez jednostkę samoświadomości oraz poczucia własnej wartości. Faktem jest, że w materiale anglojęzycznym, ważniejsza literatura dotyczy „autobiography”, nigdy „memoirs” lub „reminiscences”. Pewne istotne, wspomniane wyżej cechy społeczeństw zachodnich, a zwłaszcza amerykańskiego i angielskiego (przekonanie, że swobodny, niczym nie skrępowany rozwój jednostki jest autonomicznym celem i wartością, której podporządkowana musi być organizacja społeczeństwa, polityka państwa, pedagogika, kultura i inne dziedziny życia) sprzyjają zarówno spisywaniu (powstawaniu) jak i odpowiedniemu rozumieniu (odczytywaniu, interpretowaniu) autobiografii, jako indywidualnej, podmiotowej relacji o sobie samym, swych czynach, dziełach, myślach, poglądach, przeżyciach.

W Polsce, zwłaszcza po wojnie (po 1945 r.) rozpowszechniła się nazwa „pamiętnik” na określenie materiałów (wypowiedzi) autobiograficznych uzyskiwanych głównie w drodze specjalnie organizowanych konkursów. Traktowanie tych materiałów jako pamiętniki związane było zapewne ze specyfiką polskiej tradycji kulturowej, w której dominowały ideały służby społecznej, poświęcenia dla sprawy narodowej, prymat potrzeb zbiorowych nad indywidualnymi. (A. Cieński, s. 31). Pamiętnik zaś, bardziej niż autobiografia (nastawienie na indywidualizm, na autorefleksję) miał odpowiadać tym nastawieniom, jak też sprzyjać ich odpowiedniemu odbiorowi społecznemu i zrozumieniu. Jakkolwiek bowiem trudno jest oddzielić „pamiętnik” (termin polski) od „autobiografii” (termin międzynarodowy), to wszakże uważa się, że w pamiętniku (odwrotnie niż w autobiografii) uwaga autora skupia się bardziej na świecie zewnętrznym, na konkretnych faktach, na dawaniu świadectwa, a dopiero w związku jakby z nimi

pojawia się osoba autora (i autonarracja).

Ostatecznie jednak przeważa wśród badaczy pogląd, o niemożności przeprowadzenia ścisłego rozgraniczenia pomiędzy autobiografią a pamiętnikiem (A. Cieński, s. 16). Po pierwsze, zarówno w pamiętniku, jak i w autobiografii wydarzenia są odtwarzane, jak też reprodukuje się *ex post* stosunek autora do nich. Po drugie – w każdej rzetelnej autobiografii musi być opisany kontekst (społeczny, historyczny) odtwarzanego (opowiadanego) doświadczenia i tworzącej się osobowości (drogi życiowej). Po trzecie wreszcie – jak słusznie podkreśla A. Cieński – zarówno autobiografia, jak i pamiętnik ujawniają powikłaną i pełną sprzeczności sprawę opozycji indywidualizmu i kolektywizmu. Z jednej bowiem strony – nie ulega wątpliwości, że pamiętniki czy autobiografie są możliwe do napisania wtedy, gdy jednostka ma poczucie własnej odrębności, indywidualności; zarówno sama autobiografia jak i jej pisanie ma tę indywidualność podkreślić i utwierdzić. Z drugiej strony występuje tendencja do utożsamiania się jednostki z grupą społeczną: rodziną, zbiorowością, wspólnotą płci, rewolucyjną, etniczną. Jednostka przedstawia się wtedy jako reprezentant zbiorowości, z którą się utożsamia, zaś własne cechy osobowe, swą indywidualność stara się ukryć.

O polskiej specyfice świadczy też to, że – jak pisze J. Szczepański – we wszystkich konkursach na życiorysy czy pamiętniki w Polsce zawsze apelowano do motywów patriotycznych, znajdując zrozumienie, że zbiory autobiografii staną się dokumentami o wartości historycznej (1973, s. 588).

### **Zakończenie**

Na zakończenie warto przytoczyć interesujące, dla podjętej w artykule kwestii, stanowisko Philippe Lejeune – znawcy w dziedzinie biografistyki. Otóż twierdzi on, iż „...autobiograf opowiada przecież rzeczy, które powiedzieć może tylko on i na tym polega pożytek z jego opowieści. Natomiast w wypadku biografii łatwo zebrać dodatkowe dane i sprawdzić ścisłość narracji. Ale nie tu przebiega różnica: paradoksalnie polega ona na tym, że w autobiografii ścisłość nie jest kwestia najważniejszą.” (P. Lejeune, 2001, s. 47) Zagadnienie to wymaga dalszych, odrębnych studiów i analiz.

**Stanisław Majewski**

**Problematyka reformy szkolnictwa w Polsce  
w latach 1932 – 1939 na łamach czasopisma  
„Oświata i Wychowanie”**

Czasopismo „Oświata i Wychowanie” było w latach trzydziestych głównym organem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w którym prezentowano obok innych zagadnień, politykę oświatową państwa związaną z realizacją reformy szkolnictwa podjętej w 1932 roku. Czasopismo powstało w 1929 roku w miejsce dwóch wydawanych dotychczas: „Szkoły Powszechnej” i „Bibliografii Pedagogicznej”. Redaktorem naczelnym został Bolesław Kieliski zaś w 1934 roku zastąpił go na tym stanowisku Hugo Kaufman. Od 1936 roku w zastępstwie redaktora naczelnego czasopismem kierował Eugeniusz Zdrojewski. Ministerstwo WRiOP zapowiedziało, że nowe czasopismo wychodzić będzie w 5 zeszytach rocznie, ale w latach trzydziestych zdarzało się, że łączono kolejne numery. Powstanie nowego periodyku wiązało się z reorganizacją ministerstwa, między innymi połączeniu dwóch Departamentów Szkolnictwa Powszechnego i Szkolnictwa Średniego w jeden Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego, ale także z nowych zadań jakie stawały przed resortem. Wydawca w pierwszym numerze nowego czasopisma zaznaczał, że

działalność oświatowa i wychowawcza MWRi OP ma za przedmiot nie tylko młodzież szkolną, ale sięga ona także w głąb społeczeństwa, którego podniesienie na wyższy poziom kultury, zwłaszcza duchowej leży również w zakresie zadań i oddziaływania naczelnej magistratury oświatowej. Treść czasopisma stanowić więc będą zagadnienia oświaty i wychowania, inaczej mówiąc kultury /duchowej i fizycznej/, powstającej zarówno w szkole jak i w społeczeństwie<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Słowo wstępne, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1, s. 3-4



Czasopismo adresowane było głównie do wykształconej części społeczeństwa a zwłaszcza do tej jego części która sama kształci i wychowuje, a więc „wszelkiego rodzaju współtwórcy wychowania publicznego i prywatnego oraz tej, która sprawami oświaty i wychowania żywo się interesuje i jeśli nie bezpośrednio to pośrednio bierze w niej czynny udział”<sup>2</sup>. Właśnie na te grupy społeczeństwa pragnęło oddziaływać ministerstwo, przekonywać do prowadzonej polityki, wyjaśniać ważne kwestie wychowania i w ten sposób „przyczynić się do głębszego postawienia sprawy wychowania i oświaty u nas w ogóle, a zarazem uzyskać spójnią, wiążącą wysiłki twórcze władz oświatowych i społeczeństwa – w dziedzinie o której mowa”<sup>3</sup>.

Prezentując politykę Ministerstwa Komitet Redakcyjny deklarował, że zamierza z czasopisma uczynić teren, na którym spotykać się będą zarówno władze szkolne różnych instancji jak i wychowawcy i nauczyciele praktycy, ale też ci którzy swymi badaniami torują drogę nowym ideom edukacyjnym.

Z przeznaczenia czasopisma naszego wynika czytamy w słowie wstępnym pierwszego numeru – że nie może być ono czasopismem pedagogiczno-naukowym, w ścisłym tego słowa znaczeniu organem posuwającym naprzód badania w zakresie teoretycznych zagadnień wychowawczych: takie czasopisma winny być wydawane przez osoby i instytucje poświęcające się specjalnie twórczości naukowej na polu dociekań pedagogicznych i przeznaczone dla specjalistów<sup>4</sup>.

Natomiast „Oświata i Wychowanie” miało być czasopismem o charakterze naukowo-popularnym, dostępnym zarówno dla naukowców jak też twórczych nauczycieli praktyków.

Nie unikając głosów uczonych teoretyków Redakcja deklarowała, że winni oni prezentować swoje osiągnięcia na poziomie zrozumiałym dla szerszego grona czytelników, głównie nauczycieli praktyków. Kształt czasopisma obejmować miał trzy zasadnicze działy, a mianowicie:

◆ prezentację działalności Ministerstwa WRiOP. Miały być tu publikowane artykuły informujące o dokonaniach władz szkolnych, wyjaśniające idee zamierzeń resortu i intencje zarządzeń tam wydawanych.

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 4.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 5.

♦ artykuły nadesłane o charakterze naukowo-popularnym. Redakcja planowała bardzo szeroką problematykę tych materiałów. Jedyne przykładowo wymienić można takie problemy jak: organizacja szkolnictwa w Polsce i innych krajach, programy szkolne z uwzględnieniem najnowszych prób w zakresie nauczania i wychowania, ideały wychowawcze szkoły polskiej (wychowanie narodowe i państwowe) i ich odniesienie do zagadnień międzynarodowych, szeroko rozumianą problematykę związaną z unowocześnieniem pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych itd.

♦ przegląd książek i czasopism pedagogicznych wydawanych w Polsce i innych krajach, informacje ze zjazdów, konferencji, wystaw i najważniejsze informacje aktualne.

Taki profil czasopisma gwarantował, że będzie ono przydatne nie tylko w dość wąskim wówczas środowisku nauk pedagogicznych ale także wśród nauczycielstwa<sup>5</sup>.

Już w pierwszym i drugim numerze czasopisma ukazały się wnikliwe omówienia modelu zarządzania oświatą w Polsce w pierwszym dziesięcioleciu niepodległości pióra M. Pollaka. Przeanalizował on rozwój organizacyjny Ministerstwa WRiOP od 1917 roku oraz organizację władz szkolnych II instancji w tym okresie<sup>6</sup>.

W pierwszym roczniku analizowanego czasopisma ukazały się także dwa ważne wystąpienia ministrów dra K. Świtalskiego wygłoszone na Zjeździe Kuratorów okręgów szkolnych w dniu 22 marca 1929 roku, będące wykładnią polityki resortu w zakresie zarządzania oświatą oraz dra S. Czerwińskiego zatytułowane „O ideał wychowawczy szkoły polskiej” zaprezentowane na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w dniu 8 sierpnia 1929 r.<sup>7</sup>

Główna myśl K. Świtalskiego to walka z biurokracją jaka, jego zdaniem opanowała ministerstwo, a także kuratoria. Giną przy tym sprawy najważniejsze: uczeń, szkoła, nauczyciel. Minister apelował do kuratorów o przesyłanie wniosków zmierzających do decentralizacji zarządzania szkolnictwem. Stwierdził też, że chciałby aby mi-

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 607.

<sup>6</sup> M. Pollak, *Rozwój organizacji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego a jego statut obecny*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 1, s. 8-23, z. 2, s. 109-119, z. 3, s. 213-231, z. 4, s. 359-366

<sup>7</sup> „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 2, s. 97-108

nisterstwo było jedynie sztabem kontrolującym pracę, wydającym ogólne instrukcje organizacyjne i opracowującym zagadnienia ogólnopedagogiczne a kuratorzy byli swobodnymi panami, wiedzącymi co się na ich terenie dzieje i organizującymi, według ogólnych dyrektyw ministerstwa życie szkolne. Dalej Minister zalecał szerszy kontakt władz oświatowych z terenem, szkołami i placówkami oświatowymi. Wyraził on też dużą troskę o sprawę kształcenia nauczycieli oraz inspektorów szkolnych. W końcu apelował o rozwinięcie pracy na polu oświaty pozaszkolnej zalecając, by terenowe władze oświatowe wspierały organizacje społeczne i samorządy lokalne.

O ile wystąpienie K. Świtalskiego dotyczyło bardziej aktualnej polityki oświatowej MWRiOP tak przemówienie jego następcy S. Czerwińskiego wygłoszone w dniu 8 lipca 1929r. na Kongresie Pedagogicznym zorganizowanym przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Polskich Szkół Średnich w Poznaniu, było próbą skryształizowania ideału wychowawczego szkoły polskiej. Minister postawił tezę, że ideał wychowawczy jest tym trwalszy im bardziej wyrasta z uwarunkowań historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Podkreślił, że odzyskanie przez Polskę niepodległości po zakończeniu I wojny światowej stanowi przełomowy fakt w życiu narodu. Przypomniał ideał romantyka i pozytywisty, apelował też o uwolnienie się z naleciałości szkoły zaborczej. Stwierdził, że w Polsce niepodległej bardziej nas interesuje podział na „pracowników” i „bojowników”. S. Czerwiński nie sprecyzował dokładnie tego ideału, apelował natomiast o pomoc zebranych w wypełnianiu go treścią Wdrożenie takiego ideału miało dać państwu oddanych, lojalnych obywateli gotowych do wyężonej pracy i związanych z państwem duchowo, emocjonalnie<sup>8</sup>.

Jak słusznie stwierdziła K. Bartnicka wychowanie obywatelsko-państwowe określał Czerwiński jako system środków i czynności wychowawczych kształtujący w wychowankach dyspozycje psychiczne, usposabiający ich do służby państwu a nie do „życia z państwa” oraz dający wychowankom – i to na każdym szczeblu oświaty wiedzę o obowiązkach wobec państwa w zakresie dostępnym do wieku i sytuacji socjalnej dziecka. Czerwiński określił też stosunek wychowania państwowego do celów wychowania narodowego i religijne-

---

<sup>8</sup> „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 4, s. 341-358

go, stwierdzając, że wychowanie państwowe nie jest z nimi sprzeczne, przeciwnie jest ich ukoronowaniem, zawiera je bowiem w sobie, łączy i podporządkowuje nadrzędnej wartości jaką jest dobro państwa<sup>9</sup>.

Najcenniejszym, jak się wydaje materiałem zamieszczonym w ostatnim piątym numerze rocznika 1929 jest przedruk referatu B. Kielskiego zatytułowanego „Szkolnictwo w Polsce, jego postęp i główne zagadnienia” wygłoszonym na międzynarodowym Kongresie w Helsingor w dniu 13 sierpnia 1929r. Jego autor dokonał oryginalnego bilansu osiągnięć szkolnictwa w Polsce pierwszego dziesięciolecia niepodległości. Wskazał na odmiennosc warunków w jakich ono funkcjonowało z uwagi na 123 letni okres braku państwowości. Z dumą zauważył, że polityka zaborców nie zdusiła ducha polskości, mimo intensywnej rusyfikacji i germanizacji i stwierdził, że Polacy szybko przystąpili do odbudowy szkolnictwa mimo rozlicznych trudności ekonomicznych i społecznych. Za główne osiągnięcia szkolnictwa, słusznie uznał stworzenie sieci szkolnej, ujednoczenie szkoły powszechnej zbudowanej na jej podstawie programowej szkoły średniej ogólnokształcącej, wykształcenie nauczycieli. Umożliwiło to stosunkowo szybko na przestrzeni pierwszego 10-lecia osiągnięcie powszechności nauczania dorównującej przeciętnej europejskiej.

Podkreślił też trafnie, aktywność i gotowość polskich szkół i nauczycielstwa na prądy nowego wychowania przytaczając konkretne przykłady placówek oświatowych realizujących różne koncepcje tego ogólnoswiatowego ruchu na polu filozofii i nauk pedagogiczno-psychologicznych<sup>10</sup>.

Bardzo zróżnicowany tematycznie jest drugi rocznik omawianego czasopisma – 1930. Składa się on z sześciu zasadniczych działów: artykuły wstępne, działalność MWRiOP, działalność szkół, artykuły pedagogiczne, administracja szkolna, piśmiennictwo.

W pierwszym dziale zwraca uwagę artykuł W. Żłobickiego dotyczący potrzeb szkolnictwa powszechnego i jego finansowania przez państwo i samorządy. Autor rysuje sytuację szkolnictwa już w okresie narastającego kryzysu ekonomicznego kraju przypominając wrastające nieuchronnie jego potrzeby związane z powojennym wyżem

<sup>9</sup> K. Bartnicka, *Koncepcja wychowania państwowego*, w: *Historia wychowania wiek XX*, (red.) J. Miąso, Warszawa 1984, s. 60.

<sup>10</sup> B. Kielski, *Szkolnictwo w Polsce, jego postęp i główne zagadnienia*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 5, s. 461-475.

demograficznym. Przytacza znane już dzisiaj dobrze z opracowań monograficznych i podręcznikowych fakty dotyczące zapotrzebowania na nowe etaty nauczycielskie i izby lekcyjne by nie stracić uzyskanego tak wielkim wysiłkiem wskaźnika powszechności nauczania. Rozważania W. Żłobickiego mają bezpośrednie odniesienie do reformy oświatowej rozpoczętej w 1932 roku. Przypomina zatem, że w 1930 roku w szkołach powszechnych pracuje ponad 65 000 nauczycieli a w roku szkolnym 1932/33 będzie ich potrzeba około 82 000, przy maksymalnym obciążeniu, a na rok 1939/40 już 101 000. To oczywiście nie wszystkie potrzeby szkolnictwa powszechnego. W. Żłobicki uświadamia, że warunkiem utrzymania wysokiego wskaźnika powszechności nauczania jest przyrost izb lekcyjnych. W 1929 r. było ich około 56 000, zaś w pierwszym roku realizacji reformy szkolnictwa niezbędnych będzie 73 000 izb, zaś w końcowym roku wyżu demograficznego (1939/40) potrzeba będzie 89 000 – 133 000 izb. W. Żłobicki zwraca też uwagę na inne ważne potrzeby szkolnictwa powszechnego. Píše, że

niepodobna zamknąć oczu na to, że w wielu miastach, a jeszcze częściej w wielu wsiach, wprost nie można rozwiązać problemu szkolnictwa powszechnego bez rozwiązania problemu mieszkań dla nauczycieli. Badania orientacyjne doprowadziły nas do przekonania, że na wsi jest nieodzowna budowa mieszkań służbowych dla 80% sił nauczycielskich a w miastach dla 25%<sup>11</sup>.

Opracowanie W. Żłobickiego unaocznia ogrom problemów jakie stały przed szkolnictwem w okresie powojennego wyżu demograficznego, ale także wzmagającego się kryzysu ekonomicznego. W wielu publikacjach naukowych podkreśla się, że państwo i samorządy nie mogły udźwignąć ciężaru tych zadań w latach trzydziestych.

Z reformą szkolnictwa bezpośrednio związany jest Kazimierza Zbierskiego, dotyczący kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce. Autor dokładnie przeanalizował w nim podstawy prawne kształcenia, dokonał też ogólnego przeglądu placówek naukowych w których kształcili się przyszli nauczyciele.

Z innych materiałów zamieszczonych w roczniku 1930 „Oświaty i Wychowania” zwracają uwagę artykuły informujące o działalności różnych szkół w Polsce i poza granicami kraju.

---

<sup>11</sup> W. Żłobicki, *Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 1, s. 17

Równie bogaty jest także rocznik 1931 czasopisma „Oświata i Wychowanie”. Zwraca uwagę przedruk przemówienia Ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego wygłoszone na posiedzeniu Sejmu w dniu 10 lutego 1931 roku. Ustosunkował się do dwóch podstawowych zarzutów jakie padły ze strony opozycji streszczające się w sformułowaniu, że Minister i podległe mu organa wprowadzają politykę do szkoły. „To wprowadzenie polityki do szkoły wyraża się: 1. w hasle tzw. wychowania państwowego, przy czym państwo utożsamia się z rządem, 2. w szykanowaniu nauczycieli nie będących zwolennikami obecnego rządu”<sup>12</sup>.

Minister jako wielką ułudę uznał apolityczność szkoły przed przewrotem majowym i podkreślił, że „z prądu ideowego, który wyzwoliły wypadki majowe, wzięliśmy do szkoły to, co uważaliśmy za posiadające główną wartość wychowawczą, postawienie dobra państwa ponad wszystkie inne doczesne pożytki”<sup>13</sup>. Stąd też, mówił Minister „zrodziło się hasło formułowane w popularnym skrócie jako hasło wychowania państwowego. Rozumiemy przez nie takie zorganizowanie i takie nastawienie pracy w instytucjach wychowania publicznego, aby rezultatem tego wychowania był obywatel przygotowany fizycznie, umysłowo, a zwłaszcza moralnie do ofiarnej służby dla państwa”<sup>14</sup>.

S. Czerwiński stwierdził również, że hasło wychowania państwo-obywatelskiego ma też znaczenie z punktu widzenia rozwiązywania problemów szkolnictwa mniejszościowego w Polsce, dając do zrozumienia, że nie będzie tolerował szkół dla mniejszości hołdujących walce z narodem polskim”<sup>15</sup>.

Pełną wykładnię wychowania państwowego dał Włodzimierz Gałęcki, który w roku szkolnym 1930/31 przedstawił swój referat poświęcony tym zagadnieniom na kursach wychowawczych dla nauczycieli szkół średnich w Lublinie, Wilnie, Warszawie, Lwowie, Katowicach, Częstochowie i Białymstoku.

Przedruk tego wystąpienia na łamach analizowanego czasopisma nie tylko przedstawia główne założenia wychowania państwowego, ale uzasadnia także jego ideologię. W Gałęcki uważał, że pierwsze

<sup>12</sup> „Oświata i Wychowanie” 1931, z. 3, s. 185-197.

<sup>13</sup> Tamże, s. 189.

<sup>14</sup> Tamże, s. 190.

<sup>15</sup> Była to polemika z opozycyjnym posłem Węłykanowiczem, który wyrażał żal, że rząd zamknął trzy ukraińskie gimnazja.