

# Eleonora Kenschke

---

## Nauczanie twórcze w działalności pedagogicznej Zoe Bogolubow

---

Studia Katechetyczne 2, 193-367

---

1980

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.

S. Eleonora Henschke CR

NAUCZANIE TWÓRCZE W DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ ZOE BOGOLUBOW  
(S. JOZAFATY CR)

W s t ę p

Ruch personalistyczny zapoczątkowany przez W. Sterna (1871-1938) przyniósł w pedagogice XX wieku nową orientację. Skierował jej zainteresowania przede wszystkim ku osobowości dziecka<sup>1</sup>.

Sprawa osobowości, jej rozwój i dojrzewanie, postawiła pedagogikę wobec innych zadań i celów. Umysły pedagogów, zarówno teoretyków jak i praktyków, nurtowało pytanie, jak przekazywać wiedzę, ażeby miała wpływ nie tylko na rozwój intelektu ucznia, lecz jednocześnie kształtowała jego postawy, jego stosunek do świata i życia, słowem całą osobowość<sup>2</sup>.

Podjęto szereg prób i poszukiwań, które miały dać odpowiedź na przedstawioną trudność i ukazać konkretne kształty i wymiary procesu dydaktycznego<sup>3</sup>.

Rezultatem owych poszukiwań były szkoły pierwszego dziesięciolecia XX wieku, które w historii pedagogiki otrzymały nazwę szkół aktywnych. W praktyce pytania o metody i formy organizowania procesu nauczania i wychowania uzyskiwały różne rozwiązania, począwszy od najbardziej skrajnych i radykalnych, aż po bardziej łagodne i umiarkowane<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, 129.

<sup>2</sup> W związku z tym pojawił się w historii pedagogiki poważny dylemat. Pytano, jaki udział w kształtowaniu osobowości ucznia ma nauczanie odtwórcze, w którym przyswaja on przekazywane mu wiadomości biernie i mechanicznie oraz jaki znaczenie ma dla jego rozwoju nauczanie twórcze, które można określić jako nauczanie uczestniczące, ponieważ uczeń zdobywa nowe treści w toku własnej aktywności.

<sup>3</sup> W Ameryce ten nurt poszukiwań nosił nazwę "progresywizmu", w Europie przyjęł się dla określenia tego ruchu termin "nowe wychowanie", patrz Okoń W., Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym, w: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960, pr. zbior. pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, 7.

<sup>4</sup> Znalazły one między innymi wyraz w szkole pracy G. Kerschensteinera w Niemczech i J. Dewey'a w Ameryce; w metodzie ośrodków zainteresowań, którą zaprojektował i wcielił w życie O. Decroley; w eksperymencie H. Parkhurst znanym pod nazwą planu daltońskiego, czy w systemie C. Freineta. Por. Chmaj L. dz. cyt., 190-197, 251-263, 155-158, 164-166. 167-169.

W zgromadzeniu Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, które powstało w 1891 r. i od początku zajmowało się wychowaniem oraz nastawione było na nauczanie, pojawiła się w latach dwudziestych naszego stulecia nauczycielka Zoe Bogolubow.

Zoe Bogolubow urodziła się 21 listopada 1885 r. w Słonimie, w ziemi grodzieńskiej. Ochrzczona była w cerkwi prawosławnej i otrzymała imię Zoe<sup>5</sup>.

Ojciec Zoe, Bazyl Bogolubow pochodził z rodu książąt tatarskich<sup>6</sup> i był wyznania prawosławnego. Matka, Helena z domu Narkiewicz, była Polką i katoliczką.

W 1889 r. ojciec, po śmierci żony, pojechał z czteroletnią córką Zoe do Rosji i sam zajął się jej wychowaniem. Nauki początkowe pobierała Zoe w domu. W 1895 r. zaczęła uczęszczać do Marinskiego żeńskiego gimnazjum w Kazaniu, które ukończyła w 1902 r.

Po śmierci ojca, od roku 1904 pracowała Zoe przez trzy lata jako nauczycielka prywatna. W roku 1907 przeniosła się do Gieorgiewska, gdzie w dalszym ciągu poświęcała się pracy pedagogicznej w charakterze nauczycielki prywatnej.

W 1914 r. wyjechała do Moskwy i tam przyjęła wyznanie katolickie. Od 1915 do 1918 r. pracowała w Moskwie jako nauczycielka w szkołach początkowych. Był to okres najbardziej twórczej pracy Zoe, skupiającej się około reformy metod nauczania. W tym czasie przeprowadziła szereg interesujących eksperymentów. Pierwszym z nich była próba łączenia nauki ze sztuką. Metodę tę zastosowała ona w klasie pierwszej szkoły początkowej starego typu w Moskwie<sup>7</sup>. Drugi eksperyment dotyczył jej pracy z chłopcami społecznie nieprzystosowanymi również w szkole początkowej starego typu w Moskwie<sup>8</sup>.

Ponadto organizowała Zoe w tym czasie dwie szkoły eksperymentalne. Szkołę leśną pod Moskwą dla dzieci chorych i szkołę dla dzieci o uzdolnieniach muzycznych<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> W skróconym odpisie aktu urodzenia wydanym w Łodzi 29 IX 1951 r. występuje imię Zofia. Podobnie w Dyplomie nauczyciela szkół średnich, który Zoe otrzymała w 1931 r. Jednakże relacje świadków oraz jej notatki informują nas, że jej imię chrzestne brzmiało Zoe.

<sup>6</sup> Por. Józefowicz H., rel. Częstochowa 1974, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego, Spuścizna s. Jozafaty, Dział IV/B,teczka 11a, relacja 6, 1. Odtąd używam skrótu: AZ, SpJ, IV/B, 11a, 6, 1. Cyfra rzymska oznacza dział, cyfry arabskie teczkę, numer pozycji, stronę.

<sup>7</sup> Eksperyment, o którym będzie jeszcze mowa w czwartym rozdziale niniejszej pracy, omawia Z. Bogolubow w "Pamiętniku nauczycielki", Warszawa 1921-1923, AZ, SpJ, II/A, 6, maszynopis. Odtąd używam skrótu: PN.

<sup>8</sup> Por. Bogolubow Z., Szkoła Doświadczalna dla typów twórczych, Częstochowa 1940, 40, maszynopis, AZ, SpJ, II/A, 6, 3. Odtąd używam skrótu: SDT.

<sup>9</sup> Tanżę, 40-41.

W 1919 r. Zoe Bogolubow opuściła Moskwę i pojechała do Ufy, gdzie założyła szkołę doświadczalną dla typów twórczych. Pracowała w niej tylko półtora roku. W 1920 r. przekazała szkołę swoim współpracownikom, sama zaś wyjechała do Polski.

W 1922 r. przyjechała Zoe do Warszawy i zatrzymała się u Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego przy ul. Mokotowskiej 55. W roku szkolnym 1922/23 ukończyła Państwowy Kurs Robót Ręcznych w Warszawie, po czym rozpoczęła pracę jako nauczycielka robót ręcznych w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Zawierciu.

W 1927 r. powróciła do Warszawy, żeby tam przygotować się do matury. Egzamin maturalny zdała jako eksternistka w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie w 1928 r.

4 lipca 1928 r. Zoe Bogolubow została przyjęta do Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego i pojechała do Kęt<sup>10</sup>, gdzie mieszkała do nowicjatu. W Zgromadzeniu otrzymała imię Jozafata. Po złożeniu pierwszych ślubów w 1930 roku s. Jozafata powróciła do Warszawy, gdzie w tym samym roku otrzymała świadectwo ukończenia Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie, po zdaniu egzaminu w charakterze eksternistki. W r. 1931 złożyła jeszcze jeden egzamin przed Komisją Egzaminów Państwowych na nauczycielkę szkół średnich. Po otrzymaniu dyplomu przystąpiła do pracy jako nauczycielka robót ręcznych w szkole państwowej, w gimnazjum oraz seminarium nauczycielskim prowadzonym przez Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie.

W 1938 r. s. Jozafata została przeniesiona do Częstochowy<sup>11</sup>, gdzie pełniła funkcję wychowawczynie jednej z klas gimnazjum kupieckiego prowadzonego przez Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego i pomagała s. Halinie Józefowicz w zajęciach związanych z nauką reklamy. Poza tym poświęciła się pracy indywidualnej ze słabszymi uczennicami, organizując dla nich zajęcia w mniejszych zespołach<sup>12</sup>.

W roku 1939 władze okupacyjne zamknęły szkołę sióstr Zmartwychwstank w Częstochowie. S. Jozafata zaczęła organizować komplety tajnego nauczania w różnych punktach miasta<sup>13</sup>. Wiosną 1942 r. siostry zostały przesiedlone z domu przy Al. Najśw. Maryi Panny 6C na ul. Jasno-górską 64. Tam powstał, w wyniku współpracy s. Jozafaty z s. Józefowicz, ośrodek wychowawczo - dydaktyczny, w którym obie pracowały z różnymi grupami dzieci, młodzieży i dorosłych. W Ośrodku tym prowadziła s. Bogolubow pracę dydaktyczno - wychowawczą przy pomocy zajęć twórczych.

<sup>10</sup> Por. "Kronika Kęcka", Kęty 1928, 408.

<sup>11</sup> Por. list s. Teresy Kalkstein, ówczesnej przełożonej prowincjalnej pisany do s. J. Bogolubow dnia 14 lipca 1938 r., Kęty, AZ, SpJ, III kor., 10, 8.

<sup>12</sup> Por. Tyras J., rel. Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 38, 1.

<sup>13</sup> Tamże 3.

W 1946 r. została przerwana praca w Ośrodku częstochowskim z powodu przeniesienia s. Bogolubow do Kęt, skąd po roku powróciła znowu do Warszawy.

W 1952 r. s. Bogolubow zapoczątkowała wspólnie z s. H. Józefowicz pracę wychowawczą z nowicjuszami Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego w Otwocku, którą prowadziła do śmierci, czyli do roku 1955.

Z przeprowadzonej ogólnie charakterystyki życia s. Bogolubow wynika, że jej działalność pedagogiczna zbiega się z działalnością wielkich twórców szkół aktywnych i z prądem nowego wychowania. Ta sytuacja skłania nas do postawienia problemu, jakie były charakterystyczne cechy działalności pedagogicznej Zoe Bogolubow oraz w jakim stopniu Bogolubow była zależna w tej działalności od postępowych prądów swojej epoki, a ile było w jej pracy własnej twórczości i oryginalności.

W związku z tym pragniemy przeanalizować twórczość pedagogiczną Z. Bogolubow w aspekcie jej wartości dydaktyczno-wychowawczej.

Takie ustawienie celu wymaga poznania założeń teoretycznych jej systemu pedagogicznego i ich realizacji w toku konkretnej pracy. Podstawową zatem metodą, jaką należało zastosować, żeby osiągnąć zamierzony cel, jest metoda analityczno-syntetyczna<sup>14</sup>. Punktem wyjścia jest analiza różnorodnych dokumentów<sup>15</sup> jak notatek i pism s. Bogolubow oraz prac wykonanych przez jej uczniów i współpracowników<sup>16</sup>.

W celu bardziej wszechstronnego ujęcia problemu zastosowano również w pracy metodę badania opinii społecznej na podstawie kwestionariusza i wywiadów<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Dla rozwiązania przedstawionego w pracy problemu ma znaczenie nie tylko analiza historyczna, lecz także analiza pedagogiczna, a nawet psychologiczna. W przypadku analizy pedagogicznej chodzi o odczytanie w dokumentach śladów działalności dydaktyczno-wychowawczej s. Bogolubow. Analizie psychologicznej podlegają jej dokumenty osobiste, zwłaszcza pamiętniki. Por. Zaczyński Wł., Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968, 176.

<sup>15</sup> Termin "dokument" ma różne znaczenia. Wł. Zaczyński rozróżnia dokumenty w znaczeniu węższym i szerszym. Dokumentem w znaczeniu węższym jest każda pisemna informacja uwierzytelniona urzędową pieczęcią. Dokumentem w znaczeniu szerszym jest każda rzecz, która staje się przedmiotem specjalnych badań i analiz. Do tej ostatniej grupy dokumentów zalicza autor między innymi różnorodne prace nauczyciela i ucznia, wykonane zależnie od potrzeb tematycznych. Dla nauczyciela-badacza, stwierdza autor, te dokumenty mają szczególne znaczenie. Por. Zaczyński Wł., dz. cyt., 167.

Przyjmując rozróżnienie dokumentów, jakie czyni cytowany wyżej autor, należy uznać, że źródła, które są przedmiotem analizy w przedstawionej pracy, stanowią dokumenty w znaczeniu szerszym. Trzeba jednak mieć na uwadze fakt, że są to dokumenty historyczne.

<sup>16</sup> Analiza tych różnorodnych dokumentów prowadzi z jednej strony do ujęcia myśli przewodnich S. Bogolubow i ukazania wzajemnych stosunków, jakie zachodzą między nimi. Z drugiej strony umożliwia nam poznanie autora dokumentów oraz czasu i miejsca ich powstania.

<sup>17</sup> Dzięki wspomnianym relacjom świadków można było uzyskać potwierdzenie słuszności wysuniętych twierdzeń drogą wykrycia podobieństw lub  
Cd. przyp. na str.197

Praca, którą prezentujemy, stanowi pierwszą próbę opracowania w całości spuścizny pedagogicznej Z. Bogolubow. Dlatego chodzi w niej o całościowe ujęcie zarówno życia tej postaci, jak i jej działalności. Tylko tą drogą można poznać idee przewodnie, które kształtowały jej profil osobowościowy i miały wpływ na jej działalność<sup>18</sup>.

Twórczość pedagogiczna Z. Bogolubow rozwijała się w dwóch etapach. Pierwszy okres obejmował pracę w szkolnictwie na terenie Rosji. Drugi dotyczył jej działalności pedagogicznej w Polsce, w której dominowało przede wszystkim przekazywanie zdobytego doświadczenia współpracownikom.

Biorąc pod uwagę organiczny rozwój jej dzieła, można by w niniejszej pracy przyjąć układ chronologiczny i ukazać działalność s. Bogolubow kolejno według przedstawionych wyżej okresów. Ponieważ jednak ma to być próba syntetycznego ujęcia jej systemu pedagogicznego, a nie biografii, wskazany jest raczej układ rzeczowy.

Praca oparta jest głównie na materiale źródłowym. Literatura pełni tylko rolę pomocniczą, zwłaszcza w tych momentach, w których chodzi o ukazanie prądów interesującej nas epoki.

W tym miejscu należy złożyć serdeczne podziękowanie tym wszystkim, którzy przyczynili się do powstania niniejszego dzieła. Ks. doc. dr Janowi Charytańskiemu SJ dziękuję za życzliwą pomoc i rady udzielane w trakcie pisania pracy. S. Halinie Józefowicz za szerokie udostępnienie źródeł oraz wszystkie uwagi dotyczące strony merytorycznej powstałej rozprawy. S. Zofii Łuszczkiewicz za fachowe opracowanie spuścizny s. Bogolubow, co umożliwiło wszechstronne jej wykorzystanie. Dziękuję również współpracownikom s. Bogolubow, jej wychowankom oraz tym, którzy kiedykolwiek z nią się zetknęli i ochętnie podzielili się swoimi wspomnieniami, spostrzeżeniami i uwagami dotyczącymi zarówno jej osobowości jak i pracy pedagogicznej.

---

Cd. przyp. ze str. 196

różnic zachodzących pomiędzy poszczególnymi wypowiedziami zawartymi w pismach s. Bogolubow a tymi, które spotykamy w relacjach.

<sup>18</sup> J. Linhart nazywa taką próbę całościowego opracowania pewnych zjawisk analizą strukturalną. Linhart J., Proces i struktura uczenia się ludzi, Warszawa 1972, 27.

## WYKAZ ŹRÓDEŁ I LITERATURY

### 1. Źródła

#### 1.1. Pisma zwarte Zos Bogolubow

- Droga Krzyżowa, Warszawa 1947-1955, s.56, AZ, SpJ, II/A, 7, 1.
- Grubas, Częstochowa-Warszawa 1947-1955, s.345, AZ, SpJ, II/A, 2, 1.
- Krystel, Częstochowa 1945, s.205, AZ, SpJ, II/A, 6, 6.
- Pamiętnik Nauczycielki, Warszawa 1921-1923, s.46, AZ, SpJ, II/A, 6, 1.
- Szkoła Doświadczalna dla typów twórczych, Częstochowa 1940, s.44, AZ, SpJ, II/A, 6, 3.
- Słownik historyczny, Otwock 1954/55, s.241, AZ, SpJ, II/A, 3, 2.
- Halinka (Tajemnica Milczka), Częstochowa 1942/43, s.12, AZ, SpJ, II/A, 6, 8.

#### 1.2. Notatki Zos Bogolubow

- Alfabet symboliczny, Częstochowa 1940, AZ, SpJ, II/A, 6, 1, s.44.
- Dziecko Polskie XX w. apostołem rodziny, Kęty 1947, AZ, SpJ, II/B, 8, 39, s.1.
- Fakty historyczne, Warszawa 1952/53, AZ, SpJ, II/A, 5, 24, s.2.
- Godziny Kanoniczne i ich wartość dla wychowania, Częstochowa 1941-1945, AZ, SpJ, II/A, 4, 1, s.1.
- Historia Kościoła według zagadnień, Otwock 1952, AZ, SpJ, II/A, 3, 7, s.3.
- Jaką rolę spełnia "Żywa woda" Jeleńskiego przy nauczaniu Starego i Nowego Testamentu, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 7, 6, s.2.
- Kalendarz liturgiczny, Warszawa 1955, AZ, SpJ, II/A, 4, 8.
- Myślenie symboliczne, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 6, 3, s.4.
- Nieznane przyczyny bólu chłopięcego do lat 17, Warszawa 1955, AZ, SpJ, II/A, 6, 11, s.1.
- Nowy geniusz, Częstochowa 1943-1945, s.1, AZ, SpJ, II/A, 4, 4.

- O myśleniu naukowym, Warszawa 1952/53, notatka w brulionie, s.4, AZ, SpJ, II/A, 5, 24.
- Osoba - Osobowość, Częstochowa 1944/45, s.2, AZ, SpJ, II/A, 4, 6.
- Panowanie Boga na tle postaci Mojżesza, Warszawa 1952, AZ, SpJ, II/A, 4, 76.
- Proces myślenia, Otwock 1954/55, s.1, AZ, SpJ, II/A, 3, 7.
- Psychologia, Warszawa 1952/53, s.2, AZ, SpJ, II/A, 5, 24.
- Psychologia katolicka - zmysły osobowości, Częstochowa 1941/42, s. 2, AZ, SpJ, II/A, 4, 3, 42.
- Uwagi metodologiczne dla profesora historii Kościoła, Otwock 1954/55, s.3, AZ, SpJ, II/A, 3, 7.
- Uwagi o Szkole Doświadczalnej, Częstochowa-Warszawa 1940-1953, s.4, AZ, SpJ, II/A, 6 a, 1.
- Słownik pojęciowy, Otwock 1954, s.200, AZ, SpJ, II/A, 5/25.
- Sposób uczenia się apologetyki, Warszawa 1950, s.4, AZ, SpJ, II/A, 5, 4.
- Sposób uczenia się historii Kościoła, Otwock 1954, s.12, AZ, SpJ, II/A, 5, 10.
- Sposób uczenia się obcych języków, brak daty, s.1 AZ, SpJ, II/A, 5, 14.
- Sposoby uczenia się psychologii przy pomocy rysunków, Częstochowa 1943-1945, s.6, AZ, SpJ, II/A, 5, 18.
- Śpiew a mowa ludzka, Częstochowa 1942, s.2, AZ, SpJ, II/A, 5, 4.
- Szare życie codzienne a modlitwa, Częstochowa 1939-1945, s.6, AZ, SpJ, II/A, 7, 3.
- Szkoły, Warszawa 1953/54, s.1, AZ, SpJ, II/A, 6, 2.
- Symbol, Częstochowa 1945, s.4, AZ, SpJ, II/A, 6, 3.
- Temperamenty, Częstochowa 1942-1945, s.13, AZ, SpJ, II/A, 4/11.
- Trzy elementy konieczne do nauki, Częstochowa 1945, s.6, AZ, SpJ, II/A, 4, 1.
- Wychowanie artysty (o geniuszu i talencie), Częstochowa 1938-1941, s.4, AZ, SpJ, II/A, 6, 2.
- Wskazówki dotyczące nauki języka polskiego, brak daty, s.2, AZ, SpJ, II/A, 5, 15.
- Wskazówki dotyczące sposobu uczenia się i przygotowania do egzaminu, Warszawa 1950, s.1, AZ, SpJ, II/A, 5, 19.
- Wstęp do naukowych loteryjek "Dobry tatuś", Warszawa 1948, s.2, AZ, SpJ, II/A, 4, 3.
- Notatki luźne bez tytułów.
- Wstęp do Szkoły Doświadczalnej, Częstochowa 1940, s.8, AZ, SpJ, II/B, 49, 6.
- Zadanie wychowania religijnego, Częstochowa 1945/46, s.1, AZ, SpJ, II/A, 6, 2.



- Zadanie nauki w przyszłości, Częstochowa 1945/46, s.3, AZ, SpJ, II/A, 6, 7.
- Znaczenie podkreśleń w książce, Warszawa 1949, s.2, AZ, SpJ, II/A, 5, 2.
- Notatki bez tytułów.

### 1.3. Korespondencja

- List s. Teresy Kalkstein do s. Jozafaty Bogolubow, Kęty 14 VII 1938 r., AZ, SpJ, III, 10, 8.
- List ks. Stanisława Czapli do s. Jozafaty Bogolubow, Warszawa 21 X 1954 r., AZ, SpJ, III, 10, 1.
- Dwa listy s. Jozafaty Bogolubow do Krysi Lenard, Warszawa 1948 r., AZ, SpJ, 10, 27.

### 1.4. Prace uczniów i współpracowników pisane pod kierunkiem s. Bogolubow

#### Rękopisy.

- Bogolubow Z., Józefowicz H., Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem duszy i ciała, Częstochowa 1942/45, s.68, AZ, SpJ, II/A, 4, 9.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Godziny kanoniczne dla młodzieży, Częstochowa 1942/45, s.68, AZ, SpJ, II/A, 4, 10.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Mszałik Henia ministranta, Częstochowa 1942/45, s.100, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Mszałik Jadwini, Częstochowa 1942/45, s.163, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Msza po łacinie dla kleryków, Warszawa 1952/55, s.56, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Kto chodzi do kościoła, mszałik dla małych dzieci, Warszawa 1950-1954, s.7, AZ, SpJ, II/A, 4, 8.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Temperamenty, Częstochowa 1942/43, s.32, 4 zesm.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Trzyletnia Jadwina w kościele, Częstochowa 1942/46, s.20, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Trzyletni Henio w kościele, Częstochowa 1942/46, s.49, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Abraham, zeszyt 11, Warszawa 1953/55, s.31, znajduje się w zbiorach prywatnych autorki.
- Józefowicz H., Abraham, zeszyt 12, Częstochowa 1942/45, s.32, znajduje się w zbiorach prywatnych autorki.

- Józefowicz H., Młodość Mojżesza, Częstochowa 1942/45, s.34, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Patriarchowie, Częstochowa 1942/45, s.40, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Św. Piotr, Częstochowa 1942/45, pięć części, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Prorocy Starego Testamentu. Obrazek sceniczny. Warszawa 1953, s.17, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz.
- Józefowicz H., Prorocy: Abdiasz, Joel, Warszawa 1954, s.8, znajduje się w zbiorach prywatnych S.H.Józefowicz, AZ, SpJ, II/A, 4, 12.
- Ofierska A., Historia Polski na scenie, Częstochowa 1945/46, s.58, AZ, SpJ, II/C, 9, 4.
- Reforma Grzegorza VIII, Kolorowa tablica, nazwisko autora niesprawdzalne, Warszawa 1949, AZ, SpJ, II/A, 5, 12.

Drukowane

- Bogolubow Z., Józefowicz H., Obrzędy mszy św., Kółko Różańcowe 1950, 10 artykułów, które ukazywały się w kolejnych numerach całego rocznika.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Bierz czynny udział we mszy św. przez śpiewanie odpowiedzi kapłanowi. Bierz czynny udział we mszy św. przez liturgiczny śpiew gregoriański. Kółko Różańcowe 1951, 12 artykułów, które ukazywały się w kolejnych numerach całego rocznika.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Lekcje śpiewu gregoriańskiego, Kółko Różańcowe 1952, 12 artykułów, które ukazywały się w kolejnych numerach całego rocznika.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Mszałik Henia ministranta, Pallottinum, Poznań 1949.
- Bogolubow Z., Józefowicz H., Trzyletnia Jadwinia w kościele, Pallottinum, Poznań<sup>2</sup> 1947.
- Uśmiech dziecka - Biblioteka Samowychowania, tomik 3, Częstochowa-Poznań 1946, "Ośrodek Pomocniczy" - Wychowawczo - Duszpasterski.
- Szawel zdruzgotany - Biblioteka Samowychowania, tomik 4, Częstochowa-Poznań 1947, "Ośrodek Pomocniczy" - Wychowawczo - Duszpasterski.
- Wojciech Kamień Węgielny Polski - Biblioteka Samowychowania, tomik 5, Częstochowa-Poznań 1947, "Ośrodek Pomocniczy" - Wychowawczo - Duszpasterski.
- Św. Piotr Skąła - Biblioteka Samowychowania, tomik 6, Częstochowa-Poznań 1947, "Ośrodek Pomocniczy" - Wychowawczo - Duszpasterski.
- Straszny Wilk - Częstochowa-Poznań 1947, "Ośrodek Pomocniczy." - Wychowawczo - Duszpasterski.
- "Loteryjka wyrazowa" - gra dla dzieci, Częstochowa-Poznań 1947, "Ośrodek Pomocniczy" - Wychowawczo - Duszpasterski.

1.5. Relacje świadków

- Bartel Bolesława, Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 1.  
Bentkowska Helena (s. Longina CR), Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 2.  
Biczek Leszek, Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 3.  
Chmielewska Zofia (s. M. Bogusława CR), Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 4.  
Grabowska Kazimiera (s. Teodozja CR), Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 5.  
Józefowicz Halina (s. Aniela CR), Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 6.  
Kaznowski Marian, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 7.  
Kowarnicka Bronisława (s. Józefa CR) Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 8.  
Korycki Jan SAC, Ołtarzew 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 9.  
Kraszewska Janina (s. Janina CR), Wejherowo 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 10.  
Krzywiec Jadwiga (s. M. Dorota CR), Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 11.  
Kuraciński Stanisław SAC, Ołtarzew 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 12.  
Kwapisz Helena (s. Otylia CR), Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 12.  
Lachowicz Irena, Częstochowa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 14.  
Lenard Zofia, Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 15.  
Ludkiewicz Janina (s. Janina Maria CR), Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 16-18.  
Malewicz Leszek SAC, Louvain 1972/73, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 19-22.  
Mańkiewicz M. Adela CR, Józefowicz Halina CR, Poznań 1976, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 39, 40.  
Markowska Jadwiga (s. M. Assunta CR), Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 23.  
Maruska Zenobia (s. M. Józefa CR), Wejherowo 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 24.  
Motyczyńska Marianna (s. Wawrzyna CR), Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 25.  
Jankowska-Oryńczyna Janina, Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 26-29.  
Ostaszewska Kazimiera, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 30.  
Pospieszalska Donata, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 31.  
Pospieszalski Stanisław, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 32.  
Przybył Maria (s. Rozaria CR), Poznań 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 33.  
Ryś Maciej SAC, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 34.  
Siemiątkowska Anna, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 35.

Stanowski Stefan i Stanowski Wacław, Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 36.

Staśkiewicz Marianna (s. M. Kinga CR), Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 37.

Tyras Jadwiga, (s. Andrzeja CR), Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 38.

#### Wspomnienia o S. Jozafacie Bogolubow

Czapla Stanisław SAC, Przemówienie wygłoszone w dniu pogrzebu s. Bogolubow w Warszawie 1955 r. AZ, SpJ, IV/B, 11, 27.

Modzelewska Janina, Wspomnienie o s. Jozafacie, brak daty, AZ, SpJ, IV/B, 11, 15.

Nowak Feliks (s. Felicjanna CR), śp. Siostra Jozafata, Warszawa 1956 r., AZ, SpJ, IV/B, 11, 3.

Jankowska-Oryńczyna J., Siostra Jozafata, Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 26.

#### 1.6. Inne źródła

Kronika Domu Częstochowskiego, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Kętach, XIII, 1.

Kronika Kęcka, Archiwum Zgromadzenia SS. Zmartwychwstania Pańskiego w Kętach.

#### 2. Wykaz literatury pomocniczej

Bartecki J., Aktywizacja procesu nauczania, Warszawa 1966.

Boros L., Istnienie wyzwolone, Warszawa 1971, tłumaczenie, tytuł oryginału Erlostes Dasein.

Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., Warszawa 1963 r.

Charytański J. SJ., Rola i miejsce Pisma św. w katechezie po Soborze Watykańskim II w: Chrystus wzywa i uczy, praca zbiorowa pod red. Leszka Kuca, Warszawa 1971, s.97-120.

Charytański J. SJ., Problemy katechezy biblijnej, w: Podręcznik metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej, praca zbiorowa pod red. ks. Jana Charytańskiego SJ., ks. Władysława Kubika SJ., Warszawa 1976, s.7-24.

Danielewicz T., Terapia rozwijająca i uspokajająca przy pomocy drewnianych klocek, tzw. mozaiki. Zagadnienie wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/2, s.77-87.

Danielewicz T., Terapia przy pomocy drewnianych stempli z figurami geometrycznymi. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/3, s.86-97.

- Danielewicz T., Terapia przy pomocy kolorowych figur geometrycznych. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/6, s.92-102.
- Danielewicz T., Współpraca z rodzicami w terapii zajęciowej z dziećmi. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 9/1973/1, s.79-85.
- Ferrière A., Samorząd uczniowski, Lwów-Warszawa, brak daty.
- Guillaume P., Podręcznik psychologii, Warszawa 1956, tłumaczenie, tyt. oryginału Manuel de psychologie.
- Grzywak-Kaczyńska M., Ostrowska H., O twórczą postawę ucznia i nauczyciela. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/2, s.5-15.
- Häring B., Nauka Chrystusa, t.I, Poznań 1962, tłumaczenie tytuł oryginału Das Gesetz Christi.
- Ingarden R., Książeczka o człowieku, Kraków 1972.
- Kamiński St., O strukturalizmie syntetycznym, Znak 23/1971, s.607-619.
- Kerschensteiner G., Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, tłumaczenie, tytuł oryginału Begriff der Arbeitsschule. Das Grundaxiom des Bildungsprozesse, und seine Folgerungen die Schulorganisation.
- Kolanowski Z., Podstawowe zagadnienia metodyczne porządkowania spuścizn rękopiśmienniczych, "Biuletyn" PAN, nr 2, 1959, s.32.
- Kolanowski Z., Archiwalne opracowania spuścizn rękopiśmienniczych i jego problemy, VI Zjazd Powszechny historyków polskich, Nauki pomocnicze historii, Warszawa 1960.
- Kościowa M., System ośrodków twórczej działalności ucznia, Nowa Szkoła 6/1972/, s.69-72.
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973.
- Linhart J., Proces i struktura uczenia się ludzi, Warszawa 1972, tłumaczenie, tytuł oryginału Psychologické problémy teorie učeni.
- Mała encyklopedia pedagogiczna, pr. zbior. pod red. M.Jakubowskiego i W.Pomykała, Warszawa 1970/71.
- Miśkiewicz B., Wstęp do badań historycznych, Poznań 1968.
- Mrówczyński J. CR, Ks. Walerian Kalinka, Poznań 1972.
- Okoń W., Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1968.
- Pietrasiniński Z., Myślenie twórcze, Warszawa 1969.
- Pedagogika, pr. zbior., pod red. B.Suchodolskiego, Warszawa 1971.
- Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego, pod red. M. Debess'a, Warszawa 1963, tłumaczenie tytuł oryginału Psychologie de l'enfant de la naissance a l'adolescence.
- Skąpski M., W tej szkole rządzi młodzież, Głos Tygodnia, Dodatek do Głosu Wielkopolskiego, Nr 151, Rok IV, 6 IX 1964 r.
- Sośnicki K., Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959.
- Szewczuk Wł., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972.

- Szkoły eksperymentalne w świecie od 1900-1960, praca zbiorowa pod red.  
W. Okonia, Warszawa 1964.  
Trojanowska-Kaczmarek A., Dziecko i twórczość, Warszawa 1972 r.  
Zaczyński Władysław, Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968 r.  
Zborowski J., Henryk Rowid i jego koncepcje nauczania początkowego,  
Nowa Szkoła 6/1972/, s.62-65.  
Żulińska Barbara S. CR., System wychowawczy Bogdana Jasińskiego, War-  
szawa 1936 r.

#### WYKAZ SKRÓTÓW

- AZ - Archiwum Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego  
DK - Droga Krzyżowa  
GR - Grubas  
H - Halinka  
K - Krystel  
KR - Kółko Różańcowe  
MEP - Mała Encyklopedia Pedagogiczna  
MJ - Mszalik Jadwini  
MHM - Mszalik Henia Ministranta  
MK - Msza po łacinie dla kleryków  
PN - Pamiętnik nauczycielki  
SDT - Szkoła Doświadczalna dla typów twórczych  
SpJ - Spuścizna s. Jozafaty  
TJK - Trzyletnia Jadwinia w kościele  
Wstęp - Wstęp do Szkoły Doświadczalnej  
kor. - korespondencja  
rel. - relacja  
rkps - rękopis



## 1. ŹRÓDŁA PRACY

Zoe Bogolubow była pedagogiem praktykiem, a nie teoretykiem. Podkreślała potrzebę działania, a nie słów. Walczyła z werbalizmem na każdym odcinku, zarówno w życiu codziennym, jak i w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podkreślają to liczne jej wypowiedzi, między innymi lapidarne sformułowanie "dosyć mi waszych słów, jeżeli nie zyczycie sobie czynu"<sup>1</sup>.

Być może, iż jest to jeden z powodów, dla którego Bogolubow nie pozostawiła po sobie bogatej spuścizny piśmienniczej. Niczego nie opracowała i żadnej pracy nie ukończyła. Po jej śmierci zachowały się tylko zręby rozrzuconych notatek, zapisy różnych myśli i rozpoczętych prac. Powstały one w różnym czasie i w różnych okolicznościach.

Trzeba też dodać, że wiele jej notatek uległo zniszczeniu. Inne natomiast znajdują się w zbiorach prywatnych, o czym wiadomo na pewno, a do których nie możemy na razie dobrać.

Idąc dalej w szukaniu przyczyn, które powstrzymywały ją od pisania, można by się powołać na jej słowa, w których stwierdziła, że nie miała talentu pisarskiego<sup>2</sup>.

Poza tym wychowywała się i pracowała przez wiele lat w Rosji. Językiem rosyjskim posługiwała się łatwiej, aniżeli polskim. Można to było zauważyć zarówno w jej sposobie wyrażania się jak i w pisowni.

Ci, którzy ją znali, podkreślają również, że nie zawsze umiała wypowiedzieć i przekazywać głębię swoich myśli<sup>3</sup>.

Jak wynika z powyższych uwag, nie dysponujemy wielką ilością źródeł. Niemniej postaramy się w oparciu o te materiały, które posiadamy, odtworzyć zakres działalności pedagogicznej Z. Bogolubow i poznać założenia teoretyczne jej systemu dydaktyczno-wychowawczego.

<sup>1</sup> Bogolubow Z., Wstęp do Szkoły Doświadczalnej, Częstochowa 1940, AZ, SpJ, II/B, 49, 6, maszynopis. Odąd używam skrótu: Wstęp.

<sup>2</sup> Tamże, 6-7.

<sup>3</sup> "Trzeba mieć dużo wyrozumiałości dla sposobu wyrażania się s. Jozafaty, która obok głębi myśli i wielkiej szlachetności nie posiadała daru wysławiania się w pięknej formie". Z listu s. A. Kakietek do autorki niniejszej pracy, Roma 1972 r. List znajduje się w zbiorach prywatnych autorki.



Źródła, które będą analizowane, można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej grupy należą notatki i pisma s. Bogolubow. Do drugiej prace wykonane przez jej uczniów i współpracowników. Trzecią grupę źródeł stanowią relacje świadków.

#### 1.1. Notatki i pisma Z. Bogolubow

Spuścizna piśmiennicza s. Bogolubow ogranicza się do niewielkiej ilości luźnych notatek oraz pism.

Jej notatki są pisane stylem lakonicznym, najczęściej na luźnych skrawkach papieru, ołówkiem, kolorowymi kredkami lub atramentem. Zawierają one krótkie dyspozycje dotyczące pracy wychowawcy z określonym dzieckiem. Zdania są zwykle nie dokończone, dlatego wielu rzeczy trzeba się domyślać lub szukać uzupełnienia w kontekście czy też w relacjach świadków.

Taki był styl pracy s. Bogolubow. Miała umysł twórczy i niezmiernie aktywny, toteż rozpoczynała wiele prac, pozostawiając innym troskę o ich wykończenie. Może właśnie dlatego potrafiła zdynamizować tak wielu ludzi.

Jeżeli w toku swojej pracy czasami coś pisała, były to raczej luźne uwagi czy spostrzeżenia będące wynikiem jej obserwacji. Notatki te powstawały zawsze w kontekście konkretnej sytuacji związanej, jak już wspomniano, z dzieckiem i jego kłopotami. Dowodem tego są wymieniane w nich niejednokrotnie imiona dzieci.

Wypada przedstawić przynajmniej niektóre z tych notatek. Znajdują się wśród nich uwagi dotyczące zagadnień katechizmowych, sposobu wykonywania loteryjek dydaktycznych, nauki czytania itp.

Jedna z tych uwag jest związana z tematem Trójcy Świętej, Aniołów, stworzenia świata i człowieka. Obok niej występują imiona Hanki i Tomka, co świadczy, że była ona przeznaczona dla Hanki do nauki katechizmu z Tomkiem<sup>4</sup>.

Na innym miejscu spotykamy wskazówkę dla bliżej nieokreślonej katechetki, jak uczyć dzieci Starego Testamentu<sup>5</sup>; informację dla J. Ludkiewicz odnośnie wykonania kalendarza liturgicznego i loteryjki matematycznej<sup>6</sup> oraz kilka uwag skierowanych do D. Pospieszalskiej, w któ-

<sup>4</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, Częstochowa 1945/46, AZ, SpJ, II/A, 4, 1, 2, rkps. Por. rel. S.H. Józefowicz, która w swojej relacji informuje, że Hanka udzielała lekcji religii Tomkowi. Rel. cyt., 3.

<sup>5</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, Otwock 1954, AZ, SpJ, II/A, 4, 1, 1, rkps.

<sup>6</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, Warszawa 1954, AZ, SpJ, II/A, 4, 1, 1, rkps.

rych poucza tę ostatnią, jak ma przystąpić do nauki czytania z Wiesiem, chłopcem o uzdolnieniach literackich<sup>7</sup>.

Oprócz wspomnianych wyżej notatek, na uwagę zasługują również inne zapiski s. Bogolubow, w których wypowiada ona swoje poglądy na sprawę wychowania, psychologii osobowości i psychologii myślenia. Szczególnie cenna okazała się w tym przypadku luźna, niewielka notatka określająca zadania wychowania religijnego<sup>8</sup>, a także krótkie hasła na temat osobowości i "zmysłów osobowości"<sup>9</sup>, dyktowane S. Pospieszalskiemu oraz notatki na temat przebiegu procesu myślenia<sup>10</sup>.

Wszystkie notatki s. Bogolubow, które udało się zidentyfikować dotyczą przypuszczalnie okresu od 1940 do 1955 roku. Na lata te przypada jej działalność w ośrodku wychowawczo-dydaktycznym w Częstochowie oraz praca z nowicjuszami z Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego w Otwocku.

Pozostaje więc duża przerwa w źródłach, dlatego informacji dotyczących jej pracy przed rokiem 1940 w Polsce, a jeszcze wcześniej na terenie Rosji trzeba szukać gdzie indziej.

Obok luźnych notatek posiadamy ponadto kilka pism s. Bogolubow. Zawierają one treść bardziej usystematyzowaną i poklasyfikowaną. Niemniej także i w nich można znaleźć wiele niedokończonych myśli i urywanych zdań.

Wśród pism jej wyróżniamy prace bezpośrednio przez nią napisane, które zachowały się w rękopisach oraz prace dyktowane, które dotarły do nas w maszynopisach.

Do pierwszej grupy należy gruby notatnik, nazwany przez nią "Grubas", poemat "Krystal" i "Słownik historyczny".

"Grubas"<sup>11</sup> zawiera zbiór jej uwag pedagogicznych i różne projekty zajęć twórczych, przeznaczonych dla dzieci od 2 do 10 roku życia. Notatki te pisała ona przypuszczalnie w latach 1946 - 1955.

Spśród wielu zagadnień tam poruszanych można wyróżnić następujące typy problemów: zajęcia małego dziecka w domu (praktyczne rady dla

<sup>7</sup> Bogolubow Z., Trzy elementy konieczne do nauki, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 4, 6, 6, rkps.

<sup>8</sup> Bogolubow Z., Zadania wychowania religijnego, Częstochowa 1945/46, AZ, SpJ, II/A, 6, 2, 1, rkps.

<sup>9</sup> Bogolubow Z., Osobo-Osobowość, Częstochowa 1941/42, AZ, SpJ, II/A, 4/Psychologia/, 2, 2, rkps:  
Bogolubow Z., Psychologia katolicka - zmysły osobowości, Częstochowa 1941/42, AZ, SpJ, II/A, 4/Psychol./, 3, 2. Terminu "zmysły osobowości" nie spotykamy w literaturze psychologicznej. Jest to określenie s. Bogolubow.

<sup>10</sup> Bogolubow Z., Proces myślenia - zdobycie wiedzy, Otwock 1954, AZ, SpJ, II/A, 3, 7, maszynopis z uwagami naniesionymi przez s. Bogolubow.

<sup>11</sup> Bogolubow Z., Grubas, Częstochowa-Warszawa 1946/1955, AZ, SpJ, II/A, 2, 1, rkps. Odtąd używam skrótu: GR.

matek, informujące, jak prowadzić zajęcia twórcze z małym dzieckiem w domu w poszczególnych porach roku); rola muzyki i śpiewu w nauczaniu gramatyki; przykłady lekcji katechizmu na łonie przyrody; siedem alfabetów, czyli metoda nauczania dzieci legastenicznych czytania i pisania, o których będzie mowa w rozdziale czwartym.

Jak wskazuje nazwa notatnika "Grubas", jego objętość jest dorywczo pokaźna i zamyka się 345 stroną. Z tego kilkanaście stron jest niezapisanych. Posiada on grubą szarą tekturową okładkę. Swoje myśli, uwagi i spostrzeżenia zanotowała autorka w tym brulionie atramentem, a częściowo ołówkiem, stosując w wielu wypadkach podkreślenia kolorowymi kredkami. Treść ilustrowała różnymi obrazkami z elementarza i kolorowymi pocztówkami. Intencją powstania tego brulionu było prawdopodobnie pragnienie przekazywania przez autorkę swoich uwag i myśli najbliższemu współpracownikom. Między innymi przemawia za tym fakt, iż J. Ludkiewicz, należąca do kręgu tych osób, organizowała w latach 1950-1955 naukę czytania dla dzieci, wśród których były także dzieci legasteniczne, w oparciu o te notatki i konsultacje z s. Bogolubow<sup>12</sup>.

Inny charakter zarówno pod względem szaty zewnętrznej, jak i treści, ma notatnik, w którym skreśliła s. Bogolubow plan poematu "Krystel"<sup>13</sup>. Jest to podłużny, wąski zeszyt o objętości 205 stron, z których podobnie jak w Grubasie, nie wszystkie są zapisane.

Jak już powiedziano, "Krystel" to szkic poematu, przeznaczony dla dziecka. Jego celem jest kształtowanie w nim katolickiego poglądu na świat i życie. Poemat jest skierowany także do rodziców chrześcijańskich, których poucza on, jak kształtować w dziecku katolicki pogląd na świat.

Wartość tego poematu przejawia się między innymi w tym, iż jest on wyrazem ustosunkowania się s. Bogolubow do zagadnień wychowania religijnego. Poza tym na stronie 157-158 umieściła autorka fragment swej autobiografii, dotyczący jej konwersji.

"Słownik historyczny"<sup>14</sup> to gruby (liczący 241 stron), zniszczony, w szarej oprawie brulion, pełen kolorowych oznaczeń, bogato ilustrowany, pisany ołówkiem lub atramentem. Jego treść dotyczy zagadnień związanych z nauką historii Kościoła. Notatki te powstawały prawdopodobnie w Otwocku między rokiem 1954/55 w toku pracy s. Bogolubow z nowicjuszami Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego. Są one przykładem jej pracy z młodzieżą w zakresie historii Kościoła i wskazują na metody, jakie w tej pracy stosowała.

<sup>12</sup> Por. J. Ludkiewicz, rel. Warszawa 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 1.

<sup>13</sup> Bogolubow Z., Krystel, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 6, 6, rkps. Odtąd używam skrótu: K.

<sup>14</sup> Bogolubow Z., Słownik historyczny, Otwock 1954, AZ, SpJ, II/A, 3, 2, rkps.

Autorstwo wyżej wymienionych pozycji (Grubasa, Krystela i Słownika historycznego), nie budzi zastrzeżeń. Zarówno styl, który jest oryginalny, jak i charakter pisma, pozwalają nam przypisać te notatki s. Bogolubow.

Do pism przez nią dyktowanych zaliczamy "Pamiętnik nauczycielki", "Szkołę doświadczalną dla typów twórczych" i "Halinkę - Tajemnicę Milczka".

"Pamiętnik nauczycielki"<sup>15</sup>, za który otrzymała ona stypendium od Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego, dyktowała najprawdopodobniej w latach 1921-1923, studentce (o niesprawdzalnym nazwisku) Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie, na prośbę dyrektora tegoż Instytutu Wł. Przanowskiego.

W tym niewielkim maszynopisie (formatu a/5), liczącym 46 stron, omawia Zoe w sposób dokładny i szczegółowy eksperyment, który przeprowadziła w pierwszej klasie szkoły początkowej starego typu w Moskwie. Polegał on na wiązaniu nauki ze sztuką, w której dominował teatr.

Nie mamy żadnych wątpliwości, co do autorstwa tego pisma. Na wspomniany eksperyment powołuje się autorka także w innych swoich notatkach. Charakterystyczną jest też uwaga o jej dzieciństwie, którą umieściła w "Pamiętniku nauczycielki". Styl, który częściowo uległ zmianie przez osobę piszącą, w niektórych wypadkach zatrzymał cechy specyficzne dla stylu s. Bogolubow.

"Szkoła doświadczalna dla typów twórczych"<sup>16</sup> zachowała się w trzech redakcjach. Pierwsza redakcja powstała w roku 1940. Geneza napisania tych wspomnień o Szkole doświadczalnej była zupełnie przypadkowa. Kiedy s. Bogolubow udzielała wskazówek s. H. Józefowicz odnośnie nauki języka włoskiego, powiedziała jej, że ma sposoby uczenia się wszystkich przedmiotów, które stosowała w jednej ze swoich szkół. S. Józefowicz zainteresowana ową szkołą, zniewoliła s. Bogolubow do przekazania szczegółowych o niej informacji, sama zaś gorliwie notowała każde jej słowo<sup>17</sup>. W ten sposób powstały wspomnienia s. Bogolubow o założonej przez nią szkole eksperymentalnej w Ufie.

Pierwsza redakcja Szkoły Doświadczalnej jest uzupełniona i poprawiona przez autorkę. W związku z czym na stronie 4, 5, 6, 7 i 8 pojawiają się liczne uwagi przez nią naniesione. Ponadto wprowadziła ona kilka uwag do trzeciej redakcji Szkoły doświadczalnej. Oprócz tego do-

<sup>15</sup> Bogolubow Z., Pamiętnik nauczycielki, dz. cyt.

<sup>16</sup> Bogolubow Z., Szkoła Doświadczalna dla typów twórczych, dz. cyt.

<sup>17</sup> Na ten temat tak pisze s. H. Józefowicz: "Przyniosłam maszynę, papier i zaczęłam zapisywać to, co siostra opowiadała. Musiałam nieco poprawiać jej styl, ale dialogi zostawiałam bez zmiany, bo to było bardzo charakterystyczne i ciekawe. Każdy dzień pisania przynosił wciąż nowe niespodzianki i ja zaczęłam wpadać w zachwyt", z listu s. H. Józefowicz do autorki niniejszej pracy, Częstochowa 2 V 1973 r. - List znajduje się w zbiorach prywatnych autorki.

strzegamy w tekście redakcji trzeciej wpływ i ingerencję polonistki s. Antoniny Pisarskiej CR, która doskonała w nim szeregu zmian stylistycznych.

"Halinka" czyli "Tajemnica Milczka"<sup>18</sup> - to opowiadanie s. Bogolubow o jej pracy z dzieckiem genialnym w rodzinie niewierzącej w Rosji w latach 1907-1914. Treść tego opowiadania, które przechowało się w niewielkim maszynopisie (12 stron) dyktowała autorka między rokiem 1942 - 1943.

Osobne miejsce w spuściźnie s. Bogolubow zajmują odpisy z rękopisów zawierające jej myśli i wypowiedzi. Odpisów dokonali niektórzy ze współpracowników, częściowo dla własnych celów, a częściowo także po to, żeby myśli s. Bogolubow przekazywać innym.

Dzięki tym odpisom dotarły do nas fragmenty pamiętnika pt. "Droga krzyżowa s. Jozafaty"<sup>19</sup>. Są to jej notatki osobiste obejmujące lata 1935 - 1941. Oryginał tego pamiętnika znajduje się w zbiorach prywatnych i dlatego nie udało się skonfrontować odpisu z autentycznym dokumentem. Trudno również ustalić datę dokonania odpisu. Przymuszczalnie oryginał został przepisany między rokiem 1947 - 1955. Zidentyfikowanie tego pamiętnika nie sprawiło większej trudności, ponieważ zarówno jego treść, jak też styl i język świadczą o jego autorce.

Do odpisów należy także "Wstęp do Szkoły doświadczałnej"<sup>20</sup>. Oryginał, który zaginął, powstał między rokiem 1942/1943 w formie listu skierowanego do s. Bronisławy Komarnickiej, ówczesnej przełożonej s. Bogolubow.

"Wstęp do szkoły doświadczałnej" to zbiór jej wypowiedzi na temat tej szkoły. List ów ma dla nas znaczenie jeszcze z innego powodu. Autorka odsłania w nim pewien stan napięcia psychicznego, którego przyczyną był kryzys, jaki przeżywała w tym czasie w związku z niemożnością realizowania swego powołania pedagoga.

Ważne znaczenie dla podjętych badań ma także korespondencja do s. Bogolubow, która ilustruje nastroje w Zgromadzeniu, stosunek innych osób do niej i przejawia wiele sympatii dla jej koncepcji i metod realizowania.

Są jeszcze inne źródła, których nie wykorzystano w pracy, ponieważ akcentują bardziej aspekt jej życia wewnętrznego. Niemniej należy je poddać szczegółowej analizie i jak się wydaje, winny się one stać przedmiotem dalszych badań.

Materiał źródłowy, jaki przedstawiono, budził mnóstwo obaw i wątpliwości. Dotyczyły one przede wszystkim wiarygodności owych dokumen-

<sup>18</sup> Bogolubow Z., Halinka, Częstochowa 1942/43, AZ, SpJ, II/A, 6, 8, maszynopis. Odtąd używam skrótu: H.

<sup>19</sup> Bogolubow Z., Droga Krzyżowa s. Jozafaty, brak daty, AZ, SpJ, II/A, 7, 1, maszynopis. Odtąd używam skrótu: DK.

<sup>20</sup> Bogolubow Z., Wstęp, dz. cyt., maszynopis.

tów. Zarówno notatki s. Bogolubow, jak i jej pisma, nie są autoryzowane. Powstaje więc pytanie, w jakiej mierze stanowią one źródło do pracy naukowej i na czym polegała trudność w wykorzystywaniu tych zapisów?

Pierwsza trudność przy zetknięciu się ze spuścizną piśmienniczą s. Bogolubow wynikała z faktu, że nie była ona uporządkowana.

W tym celu należało najpierw przeprowadzić analizę krytyczną każdej pozycji. Zadaniem tej krytyki było podawać źródła w wątpliwość i oddzielić pisma autentyczne s. Bogolubow od prac jej uczniów i współpracowników. Notatki i pisma s. Bogolubow wymagały analizy krytycznej zarówno od strony zewnętrznej jak i wewnętrznej<sup>21</sup>.

W przypadku rękopisów udało się stwierdzić autorstwo źródeł na podstawie ich treści, pisma i stylu, który jest oryginalny i swoisty. W niektórych sytuacjach, zwłaszcza w odniesieniu do różnego rodzaju maszynopisów, trzeba uciec się do świadków i przy ich pomocy zweryfikować te dokumenty.

W drugim etapie opracowania spuścizny, po stwierdzeniu autentyczności pism, przeprowadzono klasyfikację zweryfikowanego materiału. Praca ta polegała na posegregowaniu źródła na odpowiednie działy i umieszczeniu poszczególnych pozycji do oddzielnych teczek zaopatrzonych w spis rzeczy.

Ostatnim etapem pracy było zinventaryzowanie zweryfikowanego i poklasyfikowanego materiału i oznaczenie każdej pozycji sygnaturą<sup>22</sup>.

Inwentaryzacja spuścizny s. Bogolubow nie została jeszcze zakończona i zamknięta, ponieważ dochodzą wciąż nowe pozycje i praca związana z jej uporządkowaniem i opracowaniem trwa nadal. Wobec tego w niniejszej pracy można korzystać tylko z dotychczasowego stanu opracowanych materiałów. Dysponujemy inwentarzem, który zawiera 241 jednostek archiwalnych.

Częściowo opracowana i uporządkowana spuścizna rękopiśmiennicza s. Bogolubow znajduje się obecnie w domu Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie.

<sup>21</sup> Biorąc pod uwagę analizę krytyczną źródła, historyk rozróżnia krytykę zewnętrzną i wewnętrzną. Krytyka zewnętrzna - pisze B. Miśkiewicz - obejmuje materialną stronę źródła i widoczne w nim formy, takie jak pismo, zdobienie i inne. Ustala ona autentyczność źródła i jego autora. Ponadto pozwala umiejscowić je we właściwym kontekście historycznym i czasowym, czyli określić czas, miejsce, a także cel powstania źródła. Krytyka wewnętrzna ma na celu zbadanie faktu, czy treść danego źródła podaje fakty mające w rzeczywistości miejsce, czy też mówi o sprawach nieprawdziwych. Miśkiewicz B., Wstęp do badań historycznych, Warszawa 1968, 149, 153.

<sup>22</sup> Por. Pańków St., "Archiwa" 650768 I, Warszawa 1968, 94 oraz Biuletyn Archiwum PAN, nr 1, Warszawa 1959, Oddział Rękopisów.

Z przedstawionej analizy materiału źródłowego, dotyczącego spuścizny rękopiśmienniczej s. Bogolubow wynika, że jest on niekompletny i fragmentaryczny. Wobec tego trzeba było uciec się do źródeł uzupełniających. Odrębny typ źródeł stanowią prace wykonane przez uczniów i współpracowników.

## 1.2. Prace uczniów i współpracowników

Jedną z ważnych cech s. Jozafaty była umiejętność zatrudniania ludzi<sup>23</sup>. Dzięki temu zachowały się liczne prace wykonane przez jej wychowanków lub współpracowników. Prace te są związane z jej działalnością w Ośrodku wychowawczo-dydaktycznym w Częstochowie oraz w Otwoku. Trudność w odczytaniu tych źródeł wynika stąd, iż są one anonimowe. Przy pomocy kilku osób, które pracowały z s. Bogolubow w tym czasie i znały genezę tych różnorodnych prac, udało się przeprowadzić ich krytykę i przynajmniej częściowo je zidentyfikować. Szczególne znaczenie przy ustalaniu autentyczności tych dokumentów miała dla nas pomoc s. H. Józefowicz.

Wśród prac uczniów i współpracowników s. Bogolubow można wyróżnić dwa rodzaje materiałów. W pierwszym rzędzie będą to materiały ilustracyjne, których zachowało się bodaj najwięcej i które są bardzo zróżnicowane. Należą do nich loteryjki dydaktyczne, przeznaczone jako pomoc do nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych, następnie tablice i wykresy, wreszcie kolorowe albumy i książeczki dla dzieci.

Oto niektóre z tych prac: kolorowa tablica pt. "Reforma Grzegorza VIII"<sup>24</sup>, wykonana przez aspiranta Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego pod kierunkiem s. Bogolubow; mszalik dla małego dziecka pt. "Kto chodzi do kościoła"<sup>25</sup>, wykonany przez s. H. Józefowicz, a inspirowany przez s. Bogolubow; "Godziny kanoniczne" dla młodzieży<sup>26</sup>, wykonane przez s. H. Józefowicz, inspirowane przez s. Bogolubow; "Temperamenty"<sup>27</sup> przedstawione w czterech zeszytach z ilustracjami. Ilustracje wykonała s. H. Józefowicz, treść dyktowała s. Bogolubow.

---

<sup>23</sup> Por. Biczek L., Rel. Warszawa 1973 AZ, SpJ, IV B, 11 a, 3, 27.

<sup>24</sup> Reforma Grzegorza VIII, kolorowa tablica, nazwisko autora niesprawdzone, Warszawa 1949, AZ, SpJ, II/A, 3, 12.

<sup>25</sup> Kto chodzi do kościoła, mszalik dla małych dzieci, wykonany przez s. H. Józefowicz, inspirowany przez s. Bogolubow, Warszawa 1950-1954, AZ, SpJ, II/A, 4, 8, 7.

<sup>26</sup> Godziny kanoniczne dla młodzieży, wykon. s. H. Józefowicz, AZ, SpJ, II/A, 4, 10, Częstochowa 1942/45, 68.

<sup>27</sup> Temperamenty, wykon. s. H. Józefowicz, treść dyktow. s. J. Bogolubow, Częstochowa 1942/43, AZ, SpJ, II/A, 4, 12, 4 zeszyty, 32.

Drugi rodzaj materiałów stanowią prace pisane. Są to różne formy literackie, jak opowiadania, wiersze, inscenizacje wykonane przez dzieci i młodzież z Ośrodka wychowawczego w Częstochowie, a także sporadycznych gości, których s. Bogolubow tam angażowała. Typowym przykładem jest między innymi utwór sceniczny pt. "Historia Polski na scenie"<sup>28</sup>.

Do omawianego w tym punkcie typu źródeł zalicza się również opracowania teoretyczne w formie prelekcji, na przykład dla rodziców, dotyczące głównie zagadnień wychowawczych, napisane przez współpracowników s. Bogolubow. Zawierają one liczne jej wyśli i dlatego stanowią dla nas również materiał źródłowy.

Innego rodzaju prace, które trzeba w tym miejscu wymienić, stanowią szkice uwag metodologicznych, przeznaczone dla nauczyciela i ucznia. Zawierają one wskazówki, które dotyczą nauki niektórych przedmiotów, zwłaszcza historii Kościoła.

Na koniec wypadało by wspomnieć o małych tomikach i loteryjkach dydaktycznych, przeznaczonych dla dzieci, które wykonał zespół Ośrodka wychowawczo-dydaktycznego w Częstochowie pod kierunkiem s. Bogolubow. Tomiki te ukazały się drukiem w wydawnictwie "Ośrodka Pomocniczego" Wychowawczo-duszpasterskiego w Częstochowie w latach 1945-1958 w serii Biblioteka Samowychowania. Wymienimy niektóre z nich: "Święty Wojciech - kamień węgielny Polski"; "Szawel zdruzgotany"; "Święty Piotr - Skala"; "Trzyletnia Jadwinia w kościele" (mszałik dla dzieci, które nie umieją jeszcze czytać, ilustrowany osiemnastoma kolorowymi obrazkami); "Uśmiech dziecka"; "Straszny wilk" (lektura wychowawcza dla dzieci w wieku przedszkolnym); "Loteryjka wyrazowa" (gra ułatwiająca naukę czytania, opanowania ortografii i wzbogacająca słownik dziecka).

Poza tym wydawnictwo Pallottinum w Poznaniu wydało w 1949 r. "Mszałik Henia ministranta" wykonany również przez zespół ośrodka częstochowskiego pod kierunkiem s. Bogolubow.

W trakcie przeprowadzania analizy przedstawionych w tym punkcie materiałów nasunęło się pytanie, w jakiej mierze prace te były inspirowane przez s. Bogolubow, a ile było w nich inwencji samego autora?

Odpowiedź na powyższe pytanie można było uzyskać dzięki przeanalizowaniu pism i notatek s. Bogolubow oraz relacji świadków. W jej notatkach i pismach spotykamy szkice lub uwagi dotyczące wykonania niektórych z tych prac, a szczególnie loteryjek dydaktycznych, albumów czy słowników pojęciowych.

W relacjach wychowankowie powołują się na pewne prace przez nich wykonane, których fragmenty czy zbiory zachowały się w jej spuściźnie.

<sup>28</sup> Ofierska A., Historia Polski na scenie, Częstochowa 1945/46, AZ, SpJ, II/C, 9, 4, 58.



Ponadto podkreślają również, że prace te były inspirowane przez nią oraz kontrolowane w trakcie ich wykonywania lub po wykonaniu<sup>29</sup>.

W ten sposób w oparciu o analizę poszczególnych prac i świadectwa świadków, zweryfikowano szereg dokumentów pochodzących od uczniów s. Bogolubow i jej współpracowników. Materiały te stanowią ważne dokumenty źródłowe. Uzupełniają one bowiem nie tylko braki zachodzące w pismach i notatkach s. Bogolubow, lecz są ponadto konkretnym przykładem jej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Działalność s. Bogolubow układała się i rozwijała na płaszczyźnie kontaktów indywidualnych z człowiekiem. O jej ideach, dążeniach, oślanach mogą nam powiedzieć także ci, którzy się z nią kontaktowali. Trzeba więc było dotrzeć do różnych osób, które na podstawie własnego doświadczenia, mogą udzielić autentycznych i wiarygodnych informacji odnośnie jej działalności pedagogicznej. Przy czym chodziło nie tylko o tych, którzy bezpośrednio uczestniczyli w tej pracy, lecz także o tych, którzy byli jej obserwatorami, choćby tylko biernymi<sup>30</sup>. Z powodu różnych przyczyn nie udało się dotrzeć do wszystkich osób, które miały kontakt z s. Bogolubow. Niemniej informacje, które otrzymano od licznych świadków, dotyczą niemalże całego okresu jej działalności w Polsce i obejmują lata 1931-1955. Rozpiętość wieku świadków jest z tego względu nieco zróżnicowana. Z tym wiąże się również większa lub mniejsza odległość czasowa, która dzieli nas od okresu, jakiego dotyczą relacje.

W celu zebrania jak największej ilości informacji, zastosowano różnorodną technikę, począwszy od kwestionariusza, a skończywszy na przeprowadzeniu wywiadów.

Otrzymane tą drogą relacje, spełniają, w niniejszej pracy, dwójką rolę. Są one nie tylko informacją uzupełniającą źródła rękopiśmienne, lecz stanowią ponadto materiał dowodowy.

---

<sup>29</sup> Por. Siemiątkowska A., rel., Częstochowa 1973, AZ, SpJ, VI/B, 11 a, 35.

<sup>30</sup> W badaniach historycznych gromadzenie źródeł drogą zbierania relacji od świadków ma dzisiaj szczególne znaczenie. Jest to metoda coraz częściej stosowana i wykorzystywana. W badaniach historycznych relacja spełnia dwie funkcje. Jest ona informacją o czasach i wydarzeniach, które bezpośrednio interesują historyka. I na tym polega jej pierwszorzędna funkcja. Druga jej funkcja wyraża się w charakterze ekspresyjnym relacji. Dzięki niej historyk dowiadyuje się, jak jej autor przeżywał pewne fakty, jak patrzył na nie wtedy, kiedy w nich uczestniczył, a jak patrzy dzisiaj z perspektywy lat.

## 2. SYLWETKA PSYCHICZNA ZOE BOGOLUBOW

W procesie dydaktyczno-wychowawczym zachodzi ścisła korelacja pomiędzy ideologią, jaką wychowawca przekazuje, a tym, co sam reprezentuje.

Wszystkie metody i formy oddziaływania pedagogicznego są o tyle skuteczne, o ile on sam jest wewnętrznie zaangażowany w procesie ciągłego doskonalenia siebie. Od wychowawcy nie wymaga się osobowości już doskonałej i wykończony, ale domaga się od niego permanentnego samowychowania. Jego wpływ wychowawczy jest zależny głównie od jego osobowości.

Osobowość s. Bogolubow można analizować i ocenić w kontekście relacji, jakie przekazali nam o niej samej i o jej pracy świadkowie. Jeżeli świadectwa jej wychowanków mają jakieś znaczenie dla poznania jej działalności i należy się z nimi liczyć, trzeba przyznać, iż w tym miejscu mogą nam one najwięcej powiedzieć.

Dla wszystkich wypowiedzi znamienny jest fakt, że wiąże się w nich działalność pedagogiczną s. Bogolubow z jej osobowością. Zarówno jej wychowankowie jak i współpracownicy podkreślają jednomyślnie, że kontakt z nią był dla nich pewnego rodzaju spotkaniem, które miało dla ich życia szczególne znaczenia.

Oto jedna z licznych wypowiedzi: "Mnie się wydaje, że praca, którą podjęła s. Jozafata, praca pedagogiczna, skądinąd niezmiernie interesująca, była pracą pedagogiczną z prawdziwego zdarzenia, z którą zetknąłem się raz jeden i to ostatni w życiu. Więcej pedagogów na miarę s. Jozafaty nie widziałem, jakkolwiek w czasie studiów uniwersyteckich spotkałem się z różnymi autorytetami, podobno pedagogicznymi i faktycznie są nimi, ale teoretykami pedagogiki. Stykałem się z wielu psychologami, z wielu wychowawcami, których wyróżniano za pracę pedagogiczną, ale ten model, ta sylwetka skromnej, prostej, aczkolwiek niezwykle ujmującej i aktywizującej siostry, nie da się porównać z żadnym z innych ludzi, z którymi do tej pory miałem do czynienia, jako pedagogami<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Biczek L., rel. cyt. 3; Autor relacji jest pedagogiem.

Analizując poszczególne relacje, można zauważyć, że obok wypowiedzi, w których podkreśla się wewnętrzne wartości jej osobowości, znajdują się również takie, które ukazują nam bardziej zewnętrzny obraz s. Bogolubow. Dla ilustracji można przytoczyć jedną z nich: "S. Jozafata pod względem zewnętrznym niepozorna, nie rzucająca się w oczy, cicha zakonnica. W rozmowach nie umiała często wypowiedzieć tego, co wypełniało jej duszę. Dolegliwości liczne czyniły ją bardzo nieudolną i nie pociągającą dla otoczenia"<sup>2</sup>.

Zestawienie tych dwóch wypowiedzi wydaje się paradoksalne. Tymczasem taki właśnie obraz s. Bogolubow ukazują nam świadkowie. Obraz zdawałoby się pełen sprzeczności<sup>3</sup>. Fizycznie była nieporadna, nieudolna i niepozorna. Nie cieszyła się żadną zewnętrzną prezencją, którą mogłaby pociągnąć innych ku sobie. A przecież mimo swej niepozornej figury, pisze jej wychowanek, miała wielki respekt i posłuch<sup>4</sup>. Można przypuszczać, iż przykład jej życia był potwierdzeniem tezy, że w pracy wychowawczej nie liczą się tylko walory zewnętrzne człowieka oraz zewnętrzne efekty jego działalności, ale liczy się treść, która wypełnia jego życie i którą emanuje na innych.

Oceniając pracę dydaktyczno-wychowawczą s. Bogolubow, pytamy przede wszystkim o to, jakie cechy jej osobowości decydowały o jej wpływie wychowawczym?

## 2.1. Postawa poszukująca

Termin "postawa" jest używany w literaturze polskiej w różnym znaczeniu<sup>5</sup>. Rozpowszechnione w socjologii i naukach społeczno-psychologicznych badania postaw, jako czynników determinujących ludzkie zachowania, przyczyniają się coraz bardziej do stworzenia zintegrowanej teorii postaw. W związku z tym podejmuje się próbę precyzowania zarówno zakresu nazwy "postawa" jak i jej przedmiotu.

<sup>2</sup> Czapla St. SAC, Fragment przemówienia pogrzebowego wygłoszonego w kaplicy SS. Zmartwychwstańek w Warszawie, w dniu pogrzebu s. Bogolubow 19 III 1955 r., AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 27, 1.

<sup>3</sup> Por. Jankowska-Oryńczyna J. S. Jozafata, rel. cyt. 2. "S. Jozafata z pewnością była świętą i to nie tylko w mojej opinii, jakkolwiek jej wygląd bynajmniej nie przypominał ascetycznych piękności z palmą lub lilią w ręku. Drobna, grubłutka, w wyszarżalym habicie, poruszała się z żywnością piętnastolatki. Ta niemłoda kobieta nie była ładna, lecz oczy jej błyszczały żywą inteligencją. Otaczała troskliwą miłością każdego napotkanego na swej drodze człowieka, wierząc, że na pewno był przysłany jej przez Boga".

<sup>4</sup> Stanowski W., rel. Częstochowa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 36, 4.

<sup>5</sup> Por. Reykowski J., Postawy a osobowość, w: Teoria postaw, pr. zbior. pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973, 119-121.

Najogólniej przyjmuje się, że postawa jest dyspozycją ustosunkowania się człowieka wobec przedmiotów<sup>6</sup>. J.Reykowski zauważa, że stosunki jednostki z owymi przedmiotami<sup>7</sup>, zwłaszcza centralnymi, mają dla jej rozwoju szczególne znaczenie. Potrzeba zachowania równowagi psychicznej skłania ją do podtrzymywania kontaktów z tymi przedmiotami i zabezpieczenia swoich stosunków z nimi<sup>8</sup>. Załamanie stosunków z przedmiotami, bądź poważne naruszenie któregoś z przedmiotów, pisze dalej tenże autor, grozi katastrofą światopoglądową, moralną lub ideową<sup>9</sup>.

Jeżeli mamy mówić o czynnikach, które wyznaczały stosunek s. Bogolubow do otaczających ją przedmiotów, należy zauważyć, że w jej życiu dominowały dwie postawy: poszukująca i twórcza.

Przyjmując typologię postaw wypracowaną przez S. Nowaka, można, jak się wydaje, postawę poszukującą ze względu na jej składniki zaliczyć do kategorii postaw poznawczych<sup>10</sup>.

Podstawowym bowiem elementem postawy poszukującej jest obserwacja przedmiotów oraz refleksja prowadząca do ich właściwej oceny. W konsekwencji cechą postawy poszukującej będzie niezależność w myśleniu i działaniu, otwarcie się na nowe wartości, aktywność i zaangażowanie.

Z notatek i pism s. Bogolubow wynika, że chciała żyć pełnym i autentycznym życiem, dlatego szukała najpierw sensu własnego życia.

Refleksje nad własną egzystencją życiową doprowadziła ją do wniosku, że prowadzi ją dobry Bóg, który ma jakieś zamiary w stosunku do niej.

---

<sup>6</sup> Idąc za Reykowskim, przyjmujemy, że ustosunkowanie określa w tym przypadku aktywną organizację własnych stosunków z rzeczywistością. Tamże, 89.

<sup>7</sup> Przedmiot postawy jest rozumiany szeroko. S.Nowak pisze, że może nim być pewien jednostkowy obiekt materialny lub jeden jednostkowy konkretny człowiek; może nim być klasa przedmiotów, klasa sytuacji, zdarzeń lub wreszcie sytuacje niełatwiejące. Por. Nowak S., Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych, w: Teorie postaw, dz. cyt., 23-24.

<sup>8</sup> Na ten temat pisze J.Reykowski: "Może to być np. śmierć boga (bo bóg miał być nieśmiertelny), kompromitacja przywódcy, degradacja instytucji, dewaluacja normy lub idei, zniszczenie organizacji itp. System przekonań i norm może zostać umocniony i utrwalony przez doświadczenia, które podnoszą wartość "przedmiotu centralnego": wszystko, co podnosi chwałę Bożą, wzmacnia autorytet przywódcy, co utrwała i rozwija instytucję, co umacnia idee, co rozbudowuje organizacje itp. przyczynia się do wzmocnienia systemu przekonań i norm jednostek", Reykowski J., Postawy a osobowość, w: Teorie postaw, dz. cyt., 112.

<sup>9</sup> Tamże, 112.

<sup>10</sup> Zgodnie z postulatem autora w postawach poznawczych mamy do czynienia "z intelektualizowaną oceną, która powstaje w wyniku "ohłodnej" konfrontacji obrazu przedmiotu (wiedzy o nim) z pewnymi zewnętrznymi kryteriami oceny", Nowak S., Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych, w: Teorie postaw, dz. cyt., 30.

Szukała więc najpierw prawdziwej religii<sup>11</sup>. Toteż konwersja była pierwszym samodzielnym krokiem Z. Bogolubow.

Droga do konwersji była jednak długa i żmudna. Poprzedził ją okres intensywnych badań oraz samodzielných studiów Zoe w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, która religia jest prawdziwa<sup>12</sup>.

Religia prawosławna jej nie odpowiadała. Słusznie pisze s. Bronisława Komarnicka: "W religii prawosławnej nie znalazła takiego Boga, jakiego potrzebowała jej dusza"<sup>13</sup>. Zoe szukała Boga, który jest Miłością, a ludzie mówili jej, że Bóg jest groźnym Sędzią i wszechmocnym Stwórcą<sup>14</sup>.

Nie odpowiadał jej również formalizm w kościele prawosławnym. "Kwestia treści i formy - pisze - od dawna zaprzętały mój umysł"<sup>15</sup>.

Jeszcze w trakcie trwania gorączkowych i bolesnych w doświadczenia poszukiwań, trafiła Zoe przypadkowo na mszę św. do kaplicy katolickiej. Owo wydarzenie opisuje w krótkim opowiadaniu zatytułowanym "Halinka". Mówiąc o sobie używa autorka w tym opowiadaniu trzeciej

11 "Nie znalazłam od zarania swego życia żadnego kierunku religijnego prócz zdrowego, szlachetnego wpływu ojca mego do lat osiemnastu. Religia prawosławna rozbudzała moc wątpliwości i oburzeń i wreszcie odrzuciłam całkowicie. O religii katolickiej nie miałam żadnej wiadomości od ludzi, prócz jednego zdania "świąszczeniaka", który na moje pytanie: "Co to jest religia katolicka?" odpowiedział: "O, to jest jedyna prawdziwa religia na świecie". (...)  
Obok tego zdania stało drugie: "Pamiętaj, ty nie Rosjanka", powiedział tatuś do mnie, pięcioletniej dziewczynki jeszcze w wieku XIX (ok. 1890 r.).  
Te dwa zdania brzmiały w uszach, paliły serce, a rozum zagłębiał się i szukał odpowiedzi.  
Czułam się obcą tam i usuwałam się od dorosłych ludzi. Szukałam w książkach, ale to były okruchy. Poznanie religii katolickiej przychodziło od Ducha Świętego w duszy mojej polskiej zarzuconej daleko wśród obcych ... Nie rozumiałam tego cudu systematycznego wzrostu osobowości w duchu katolickim bez ludzi i bez książek", Bogolubow Z., Wstęp, 1.

12 Swoje badania nad poszukiwaniem prawdziwej religii rozpoczęła Zoe w 21 roku życia wspólnie ze swoją uczennicą, prawdopodobnie ośmioletnią "Halinką". Na ten temat autorka pisze: "(...) Najwięcej czasu poświęciły obie wytworzeniu pojęć religijnych i na poszukiwaniu prawdziwej religii, w której zasady ewangeliczne byłyby najbardziej stosowane. Nauczycielka nie mniej niż dziecko zainteresowana tymi zagadnieniami, w celu dawania wyczerpującej odpowiedzi Halince musiała przestudiować szereg religii: kilka protestanckich, religie starowierców (odłam prawosławia, najbardziej zbliżony do katolicyzmu), Buddyjską, mahometańską i brahmińską. Jedynie nie natrafiła na religię katolicką. Żadna z przestudiowanych religii nie odpowiadała im, więc postanowiły krystalizować na podstawie ewangelii swe własne poglądy, a do cerkwi chodzić tylko na modlitwy i na mszę św., której znaczenie obydwie należycie ceniły". Bogolubow Z.H., 11-12.

13 Komarnicka Br., rel. cyt., 2.

14 "Nie wiedziałam, że Bóg jest Miłością... Znałam Go ze słów ludzi jako surowego Sędziego i Wszechmocnego Stwórcę" Bogolubow Z., Wstęp, 1.

15 Bogolubow Z., H., 11.

osoby. Oto, jak pisze na ten temat: "Po latach przypadkowo znalazła się w kaplicy katolickiej na mszy św., w celu posłuchania gry jednego muzyka. Ofiara odbywa się na oczach wszystkich ludzi. Nie ma kudłatych pszałomszczyków, a chłopaki służą do mszy św. Spokój. Powaga. Ruchy i cała postać kapłana wyrażała skupienie i przejęcie się ważnością tych odprawianych przez niego czynności. Tak wielkie na niej to zrobiło wrażenie, że stało się jednym z tych decydujących momentów o przejściu jej na religię katolicką i to w obrządku łacińskim, a nie wschodnim"<sup>16</sup>.

Nie wiemy, czy opisane przez s. Bogolubow wydarzenie miało miejsce w Gleorgiewsku, gdzie pracowała przez siedem lat jako nauczycielka prywatna i korepetytorka i gdzie zetknęła się ze swoją małą uczennicą "Halinką", szukającą podobnie, jak ona, prawdziwej religii.

A może działo się to w Moskwie, dokąd przybyła Zoe w roku 1914 i gdzie w kościele katolickim pod wezwaniem św. Piotra i Pawła przyjęła w roku 1915 katolickie wyznanie wiary<sup>17</sup>.

Drugim samodzielnym krokiem Zoe był wybór ojczyzny. Szukała takiego kraju, który uczynił w historii najwięcej dobrego. Stwierdziła, że jest nim Polska. Decyduje się na wybór Polski jako Ojczyzny<sup>18</sup>. W roku 1920 opuszcza Ufę i swoją "ukochaną szkołę", którą jak pisze "ofiarowałam Bogu, żeby tylko być w Polsce"<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Tamże, 18.

<sup>17</sup> Zob. Bogolubow, Wstęp, 1: "Trzeci cud - poznanie religii katolickiej przez zetknięcie się z dwoma rodzinami katolickimi i załatwienie formalności mego przejścia na katolicyzm, bo przekonania moje tylko sprawdzałam, lecz nie poznawałam, jako rzecz nową". W swoich notatkach powołuje się s. Bogolubow na trzy cuda, które jej zdaniem były związane z jej konwersją. Twierdziła, że do poznania religii katolickiej prowadził ją Duch Święty. I to był pierwszy cud. Drugim cudem było spotkanie Zoe z "Halinką". Trzecim cudem było owo zetknięcie się jej z dwoma rodzinami katolickimi. Najprawdopodobniej były to rodziny polskie. "Przez tych samych ludzi - pisze autorka - otrzymałam pomoc w realizowaniu "nowej szkoły duszy" lecz nie wiedzy naukowej".

<sup>18</sup> "Bóg kształtuje duszę polską w rodzinie prawosławnej na katoliczkę. Na obczyźnie daje jej cechy ducha czysto polskiego i ona nic nie wie o swoim pochodzeniu, nawet matkę Polkę, katoliczkę, nazywają Niemką, a wiara jej ukryta. Rośnie obca dla wszystkich, zamknięta w sobie i zupełnie samodzielnie rozwija się umysłowo, religijnie, a w historii szukała Państwa, które zrobiło najwięcej dobrego. Wreszcie decyduje się, że Polska najszlachetniejsze Państwo i wybiera sobie za Ojczyznę". Bogolubow Z., K., 6., 157 - 158.

<sup>19</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 2; por. na ten temat inną uwagę autorki, z której wynika, że porzucenie przez nią Szkoły Doświadczałnej nie było sprawą prostą i tylko wyjątkowa sytuacja, w tym wypadku jej choroba była sprzyjającą okazją do wyjazdu. "Tymczasem pomiędzy Rosją a Polską zawarty został pokój. Przedstawiała się możliwość wyjazdu za granicę. Po cichu robiło się przygotowania. Niespodziewanie kierowniczką zapadła na ciężką chorobę. Ataki atawy zdarzały się jeden za drugim. Sprowadzono lekarzy. Konsylium orzekło, że chora jest niezdolna do pracy i że dni jej są policzone. Władze wobec tego nie czyniły trudności z wydaniem zezwolenia i przepustki na wyjazd za granicę. Upoważniono ją tylko do przekaza-

Cđ. przyp. na str.222

Nie ulega wątpliwości, że pewne cechy osobowości s. Bogolubow, jak postawa poszukująca i samodzielność, mają swoje uzasadnienie w sytuacji, w jakiej się znalazła po śmierci ojca. "W Rosji, po śmierci ojca - pisze - pozostałam sama, bez opieki rodzinnej. Cerkiew odrzuciłam, a więc bez kościoła i przyjaciół i bez Ojczyzny, sama od 18 lat"<sup>20</sup>.

Wydaje się jednak, że cechy jej osobowości nie były zdeterminowane wyłącznie przez sytuację życiową. Z licznych jej wypowiedzi oraz relacji różnych osób, które miały z nią kontakt wynika, że s. Bogolubow była silną indywidualnością i zawsze usiłowała się uniezależnić od wpływów swego otoczenia. Te cechy charakteru ujawniały się u niej już w dzieciństwie. Od 10 roku życia, jak sama wyznaje, krytycznie podchodziła do tego wszystkiego, co miało jej do ofiarowania otoczenie. Między innymi wytrwale obserwowała postępowanie wychowawców i nauczycieli w stosunku do dzieci, twierdząc, że popełniają oni wiele błędów pedagogicznych. Już w tym okresie systematycznie prowadziła dziennik obserwacji i z tych notatek korzystała później w pracy pedagogicznej. Z całą świadomością szukała jako dziesięcioletnie dziecko nowych metod wychowania i nauczania<sup>21</sup>.

Inną znamiennej cechą jej osobowości była konsekwencja w życiu. Z chwilą, kiedy znalazła odpowiedź na nurtujące ją problemy i kiedy zrozumiała swoje powołanie, szła bezkompromisowo, realizując je na wszystkich odcinkach życia, pomimo przeszkód i trudności. Nie liczyła się wtedy z żadną opinią ludzką<sup>22</sup>.

---

Cd. przyp. ze str.221  
nia całej szkoły i jej systemu pozostałemu gronu nauczycielskiemu",  
Bogolubow Z., SDF, 43.

20 Bogolubow Z., DK, 9.

21 W 10 roku życia przygotowywała się Zoe do egzaminu do pierwszej klasy instytutu o czym pisze następująco, używając przy tym trzeciej osoby: "Sposób, w jaki przygotowywała ją nauczycielka do egzaminu, nie odpowiadał jej całkowicie, zwłaszcza, że ta ostatnia nastawiła jej dwoj i jedynek. Zwróciła się do ojca z prośbą, aby pozwolił jej uczyć się samej. Ojciec początkowo zdziwiony i zaskoczony, wreszcie przystał na to. Gdy w końcu nastał dzień egzaminu, jadąc z córką do szkoły, wyrażał swoje obawy i troski, nie wierząc w jej przygotowanie się. "Zobaczysz, tatusiu, że wszystko będzie dobrze, tylko Cię proszę, gdy zdam egzamin, powiedz mojej nauczycielce, że źle mnie uczyła". Zdała egzamin na czwórki i piątki, tylko z rosyjskiego dyktanda było niedostateczne, ale z powodu ogólnego dobrego wyniku naciągnięto jej trójkę. Co było jednak w tym fakcie zastanawiające to to, że system stosowany do nauki przez dziesięcioletnią dziewczynkę, był później zastosowany w pracy pedagogicznej przez kierowniczkę". Bogolubow Z., SDF, 51.

22 Nasze spostrzeżenia potwierdza notatka s. Bogolubow, zapisana w jej pamiętniku w formie modlitwy: "Tyś mnie powołał głosem ludzkim w Rosji do katolicyzmu, a głosem cichym, wewnętrznym do Zakonu Zmartwychwstańców ... Daj sily iść za Tobą, nie oglądając się ... O Jezu, naucz mnie kochać Boga tak, jak Ty Go kochałeś (...)", DK, 12.  
Cd. przyp. na str.223

Swoje powołanie widziała s. Bogolubow w dwóch wymiarach, które są oczywiście integralnie ze sobą scalone. Najpierw chciała sama żyć pełnym życiem chrześcijańskim, co ks. St. Czapla SAC wyraził w słowach: "Największym pragnieniem jej serca było, aby nie rozminąć się z włą Bożą"<sup>23</sup>.

Drugą równie ważną sprawą w jej życiu "było ratowanie dziecka od tej epoki, która powoduje rozprzężenie jaźni, nerwowość i która wszystko robi, aby dziecko nie było skupione"<sup>24</sup>.

W oparciu o powyższe opinie można twierdzić, że życie jej kształtowało się i rozwijało w dwóch kierunkach<sup>25</sup>. Dlatego wszystko, nawet sprawy pozornie drobne i drugorzędne, miały w jej życiu znaczenie i liczyły się, jeżeli służyły dwóm celom, własnemu rozwojowi i dobru dziecka<sup>26</sup>.

Czuwała jednocześnie nad tym, żeby nigdy treści nie poświęcić dla formy. W pamiętniku pod datą 25 IV 1935 r. s. Bogolubow zanotowała: "Boże, daj siły! Jezu, napełnij puste naczynie i daj pić Swoje, a nie moje. Tyś mnie z niebytu do bytu powołał, nie opuść mnie. Daj mi siły przeżyć ostatek dni moich według woli Twojej. Pozwól nigdy, a nigdy treści nie poświęcić dla formy. Oto krzyż mój ucałowałam, bo zrozumiałam największą z łask Twoich: zrozumienie, ukochanie i zastosowanie treści Twego Kościoła bez formy - i dlatego mówić nie umiem i z ludź-

---

Cd. przyp. ze str.222

Por. także rel. H. Bentkowskiej: "Ona miała jakąś specjalną misję. Szła za myślą Bożą. Nie zrażała się niczym. Nigdy nie dawała po sobie poznać, że coś przeżywa. Ona szła za swoim powołaniem i widziała tylko Boga".

Częstochowa 1973 r., AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 2, 2.

<sup>23</sup> Czapla St., Z przemówienia pogrzebowego, cyt., 1.

<sup>24</sup> Jankowska-Oryńczyna J., S. Jozafata, rel. cyt., 5.

<sup>25</sup> Zob. Bogolubow Z., DK, 7.

"Nic w życiu nie zrobiłam dobrego, prócz zwracania się ku światłu i prawdzie Boga samego, jak ten kwiat, który zawsze zwraca się do słońca, mimo przeszkód. Tak dusza moja zwraca się do zarania lat do Boga i Jego rad ewangelicznych".

Na innym miejscu autorka pisze:

"Więc moim zadaniem jest nauczyć dziecko rozróżniać uczucia, zachcianki, pokusy i prawdziwe natchnienia Boga w życiu oraz umiejętności korzystania z łaski Ducha Świętego w (ich) rozwoju fizycznym i duchowym".

Tamże 22.

<sup>26</sup> Por. Bogolubow Z., DK, 25-26.

"Porządek uczy mnie czuwania, wyprowadza ze śpiączki moralnej, segreguje nie tylko rzeczy, lecz i myśli. (...) Sprzątać od razu po wykładaniu lekcji, w czasie lekcji, przed dzwonkiem 10 minut (pozostawić czas) na ustawienie i ułożenie w linii równej stołeczków i sprzętów w pracowni. Prócz sprzątania zwykłego zaprowadzić estetykę w pracy (...) to małe sprzątanie (...) jest teraz o wiele trudniejsze, niż w Rosji organizacja nowej szkoły. (...) Tak prowadził mnie Bóg od treści wewnętrznej do zrozumienia wartości formy zewnętrznej".



mi żyć, bo forma mi obca, a treść duszy nie każdemu dostępna. Oto przyczyna samotności mojej ... Przebacz, iż narzekałam na to ... Teraz dziękować Ci będę za ten krzyż dębowy, którego udźwignąć nie zdołam sama, ale z Tobą lekki zrobił się jak proch. Samotność moja, to pustynia moja ... Dusza człowieka potrzebuje przygotowania, zanim dzieła żywota swego dopełni. Na pustyni, zdala od świata, serce ludzkie najgłębiej odczuwa i zrozumie swego Stwórcę ... Przeznaczenie twoje, biedna zakonnico, dać świadectwo prawdzie"<sup>27</sup>.

Powyższa wypowiedź w doskonały sposób charakteryzuje nam sylwetkę psychiczną s. Bogolubow. Największy ból i cierpienie, jakie przeżywała - to osamotnienie. Jej źródłem było niezrozumienie ze strony otoczenia oraz niemożność zrealizowania nowego kierunku wychowawczego. "Nie chcą zrozumieć mojej szkoły - pisze - nie chcą pracować i mnie nie dają i podcinają skrzydła"<sup>28</sup>.

Ta sytuacja nie zdołała jednak wpłynąć na zmianę postawy s. Bogolubow. W dalszym ciągu szuka. Tym razem sensu cierpienia. W czasie rekolekcji 2 VI 1936 r. znajduje odpowiedź na dręczące ją pytanie. "Samotność jest męką dla człowieka zazdrosnego ... Usuwa się na bok ten, kto zazdrości ... Zazdrość rodzi niechęć do otoczenia i oto źródło, z którego pochodzą dzieci i ludzie cienia. Zazdrości w subtelnych przejawach nie zauważyłam w swojej duszy i oto właśnie zrozumiałam dziś 21 VI 1936 r., że byłam zazdrosna dzieciom Boga, bo siebie uważałam za wygnankę bez rodziny i Ojczyzny ... dopóki nie przekonałam się, iż i ja jestem Polką i dzieckiem Boga ... uspokoiłam się, a zamiłowanie do samotności było dla duszy lekarstwem, a teraz zbawieniem. Kocham Cię, Boże mój i będę dziękować za to, że jestem katoliczką i Polką"<sup>29</sup>.

Analiza życia s. Bogolubow prowadzi nas do zaskakującego odkrycia. Zauważamy, iż cierpienie było jej nieodłącznym towarzyszem, z którym zetknęła się ona już od najwcześniejszych lat dzieciństwa. Bardziej interesuje nas jednak jej osobista postawa wobec tego bolesnego doświadczenia. Można podziwiać jej odwagę i męstwo w przyjmowaniu tych trudności z jednej strony oraz wytrwałość w szukaniu właściwej odpowiedzi na pytanie o sens cierpienia z drugiej strony.

W ostatecznym podsumowaniu wydaje się, że ona nie tylko rozumiała sens cierpienia, lecz ponadto usiała wykorzystać owe doświadczenia życiowe zarówno dla dobra własnego, jak i braci. "Nie myślcie, że ja jestem inna od was - powiedziała kiedyś do współsióstr - jestem taka sama, tylko wy nie umiecie cierpieć"<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Bogolubow Z., DK, 19.

<sup>28</sup> Bogolubow Z., Wstęp 4.

<sup>29</sup> Bogolubow Z., DK, 10.

<sup>30</sup> Józefowicz H., rel. cyt., 5.

## 2.2. Postawa twórcza

Do głównych czynników determinujących twórczość człowieka zalicza Z. Pietrasiński, obok historii społeczeństwa ludzkiego i jego produktów, osobowość człowieka. Idąc za Frank Baronem, wymienia on następujące dyspozycje charakteru ludzi pracujących twórczo: spostrzegawczość i zdolność obserwacji, niezależność w poznawaniu, umiejętność organizowania wielu idei równocześnie i porównywanie ze sobą wielkiej liczby pomysłów, dzięki czemu dokonują oni bogatych syntez, wyjątkowy zasób energii umysłowej i fizycznej oraz rozległą samoświadomość<sup>31</sup>.

Wydaje się, że osobowość s. Bogolubow można analizować w aspekcie wymienionych wyżej cech charakteru, jakie posiadają ludzie o dyspozycjach twórczych. O niektórych z nich, jak zdolność obserwacji, niezależność w poznawaniu, była już mowa. Inne poznamy w tym miejscu.

W relacjach świadków wymienia się na pierwszym miejscu wzmoczoną aktywność intelektualną i fizyczną<sup>32</sup>. Wyrażała się ona u niej w twórczym niepokoju, czego rezultatem było bogactwo różnorodnych pomysłów i rozwiązań, jakie ukazywała wychowawcom i uczniom. Ks. St. Czapla zauważył, że owa aktywność intelektualna towarzyszyła s. Bogolubow do samej śmierci. "Mimo, że umysł jej podlegał już objawom sklerozy i często zapominała o sprawach i drobiazgach dotyczących codziennego życia, kiedy chodziło o zagadnienia naukowe, umysł jej rozbudzał się, dawał projekty, kierunki ..."<sup>33</sup>.

Podobnie pisze s. J. Ludkiewicz, której kontakt z s. Bogolubow przypada na ostatnie lata jej życia (1952-1955). Autorka relacji stwierdza: "Fizycznie była już słaba, lecz przy pracy się ożywiła i widać było wielką siłę ducha"<sup>34</sup>.

Z powodu choroby i wieku nie mogła s. Bogolubow w ostatnich latach swego życia pracować z większymi grupami dzieci i młodzieży. Do końca udzielała się jednak młodzieży w pracy indywidualnej<sup>35</sup>. Poza tym

<sup>31</sup> Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, 70.

<sup>32</sup> "Robiła wrażenie ciągle zaaferowanej" Bartel B., rel. Warszawa 1973 r., AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 1, 1. Por. Tyras J., rel. cyt. 4: "S. Jozafata była typem niezwykle aktywnym".

<sup>33</sup> Czapla St., z przemówienia pogrzebowego, cyt., 1.

<sup>34</sup> Ludkiewicz J. rel. cyt., 1; por. Malewicz L., rel. Louvain 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 22, 3: "Byłem również jedną z ostatnich osób, która rozmawiała z Siostrą przed jej śmiercią. Rozmawiałem z nią w rozmównicy domu żoliborskiego na temat historii Kościoła. Czulią się wtedy bardzo źle. S. Jozafata podała mi plan nowej pracy i rozeszliśmy się. Ja do domu, ona do pokoju s. Anieli, gdzie przebywała w czasie swojej choroby. Miałem przyjść za dwa dni. Gdy się zjawiłem, na drzwiach domu zastałem klepydrę i dowiedziałem się, że pół godziny po naszej rozmowie, dwa dni temu Siostra zmarła".

<sup>35</sup> Malewicz L., rel. cyt., 3.

w ostatnim okresie swego życia dużo czasu poświęciła sprawie przekazywania swego doświadczenia pedagogicznego współpracownikom<sup>36</sup>.

Inną cechą twórczej osobowości s. Bogolubow była szerokość zainteresowań. W jej notatkach spotykamy uwagi z zakresu różnych dziedzin wiedzy. Opracowywała metody uczenia się wszystkich przedmiotów. Czyliła to w sposób plastyczny, żywy i świeży. Zręby niektórych z tych notatek zachowały się w jej spuściźnie.

Wielostronność swych zainteresowań starała się również przenieść na swoich wychowanków<sup>37</sup>. Dowodem tego był między innymi wspomniany parokrotnie ośrodek wychowawczo-dydaktyczny w Częstochowie. Relacja A. Siemiątkowskiej dosyć szczegółowo wprowadza nas w atmosferę tego ośrodka. Między innymi autorka informuje, że s. Bogolubow zapraszała do pracy z młodzieżą różnych specjalistów z wielu dziedzin wiedzy<sup>38</sup>. Była to praca, która zasięgiem swoim przekraczała z pewnością zakres pracy objętej programem szkolnym tego okresu<sup>39</sup>. Jeden z wychowanków ośrodka pisze: "Tam była praca wszechstronna, wszechstronny rozwój i wszechstronne zainteresowania"<sup>40</sup>.

Przejawem twórczej postawy s. Bogolubow była również niepowtarzalność. H. Józefowicz stwierdza: "Siostra Jozafata nigdy się nie powtarzała. Czasem już mi się zdawało, że uchwyciłam to coś, że ją zrozumiałam, a gdy przystąpiłam do działania, Siostra zwracała mi uwagę, że nie o to chodzi w danym wypadku"<sup>41</sup>.

Osobowość twórcza jest osobowością otwartą. Przyjmuje chętnie to, co tworzą inni i jest sama często inspirowana przez nich ... Tę cechę

<sup>36</sup> Por. rel. Ludkiewicz, 1; "Lata mego kontaktu z s. Jozafatą przypadają na okres, w którym nie oddawała się już bezpośrednio pracy pedagogicznej, był to czas intensywnego przekazywania własnego doświadczenia i poglądów osobom zainteresowanym".

<sup>37</sup> Por. St. Kuracińskiego, rel. Oltarzew 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 12, 1. "(...) umiała chyba przenieść swoje zainteresowania na młodych ludzi, bo właściwie cały nasz zespół został, jeżeli można się tak wyrazić, zakażony przez nią sprawą dziecka. Sprawa dziecka była jednym z najważniejszych zainteresowań w naszym wczesnym okresie palotyńskiego życia. Niewątpliwie miała na to wpływ s. Jozafata".

<sup>38</sup> Oto, co na ten temat pisze autorka: "W Budzie miałam wszechstronny rozwój i dlatego jest mi teraz łatwo pracować z dziećmi. Korzystałam z lekcji kompozycji u pani M. Sużyńskiej, która przychodziła do Budy. Do T. Wysockiej chodziłam na lekcje rytmiki. U profesora Sędzimira pobierałam lekcje metodyki nauczania przyrody. Poza tym było w Budzie wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie literackie - kultura słowa, historia sztuki, rysunek techniczny, wychowanie religijne, liturgiczne (...)", Siemiątkowska A., rel. cyt., 2-6.

<sup>39</sup> Por. Pospieszalska D., rel. Częstochowa 1973 r., AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 31, 2. "Jeżeli chodzi o program szkolny, wydaje mi się, że dzieci były bardziej rozwinięte i więcej opanowały, aniżeli tego wymagał program szkolny".

<sup>40</sup> Stanowski W., rel. cyt., 4.

<sup>41</sup> Józefowicz H., rel. cyt., 5.

spotykamy też u s. Bogolubow. Ona rzucała projekty, pomysły, które jej uczniowie i współpracownicy ochoczo podejmowali i realizowali. W trakcie pracy powstawały nowe uwagi i pomysły uczniów, które siostra z kolei notowała i zawsze uwzględniała<sup>42</sup>.

Poza tym była ona otwarta na potrzeby swojej epoki. W związku z tym napisała: "Z chwilą, gdy historia zmienia swe drogi, opór człowieka jest próżny"<sup>43</sup>.

Ten opór jest szczególnie niebezpieczny w pedagogice, dlatego podkreślała potrzebę i konieczność stosowania nowych metod podejścia do współczesnego dziecka<sup>44</sup>.

Niesposób pominąć w tym miejscu jeszcze jednej szczególnie znamiennej dyspozycji charakteru s. Bogolubow. Jest nią twórcza postawa wobec wszystkich spraw codziennego życia, a zwłaszcza wobec cierpienia, o czym była już częściowo mowa. Z relacji świadków wiemy, że otoczenie zadawało jej wiele cierpień. Pomimo to s. Bogolubow zanotowała w swoim pamiętniku: "(...) fakty, czyny życia ziemskiego trzeba traktować twardą ręką, nie zaś niać żyć"<sup>45</sup>. Zdawała sobie sprawę z tego, że każdy szczegół codziennego życia, mały czy wielki, może kształtować osobowość człowieka o tyle, o ile on sam podchodzi do tych codziennych spraw twórczo. Tylko taka postawa pozwoli mu utrzymać w życiu właściwą równowagę psychiczną. W 1938 r. w czasie rekolekcji, które odprawiała przed wyjazdem do Częstochowy, s. Bogolubow napisała: "Źródłem zdenerwowania i chorób nerwowych jest miłość własna, to nasze "ja" drobiazgowo, dziwaczne, zazdrosne, podrażnione, pełne wahań, zachcianek, podejrzeń, dogadzania sobie, niecierpliwe, obracające cały świat dokoła siebie. To nasz wróg ..."<sup>46</sup>.

Ci, którzy ją znali, podkreślają również, że nigdy nie dawała po sobie poznać, że cierpiała, że doznała jakiejś przykrości. Umiiała wszystko znosić z cierpliwością, przebacząc jednocześnie każdemu, kto sprawił jej przykrość. Ta postawa była zgodna z jej programem życia wewnętrznego. W swoim pamiętniku zanotowała: "Jezu (...), napeł-

---

<sup>42</sup> Por. Biczek L., rel. cyt. 29 "Interesująca jest (...) technika inspirowania przez siostrę, rzucania myśli do wypracowania. Dalej konsultacje i wzajemne później inspirowanie się, bo człowiek zainspirowany, zaktywizowany i zaktualizowany intelektualnie, przychodził do niej z nowymi spostrzeżeniami i rozwiązaniami, które ona z kolei sobie notowała. To był ten twórczy proces postępowania".

<sup>43</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, Otwock 1954, AZ, SpJ, II/A, 2, 4, 5, rkps.

<sup>44</sup> Tamże, 1.

<sup>45</sup> Por. H. Józefowicz, rel. cyt. 5. "Fakty życiowe były dla niej tworzywem, które ujmowała silną ręką nie poddając się biernie okolicznościom. Do faktów podchodziła twórczo, natychmiast reagowała, miała w takim wypadku szybką decyzję, pewność w działaniu i niezwykle rezultaty".

<sup>46</sup> Bogolubow Z., DK, 14.

nij serce miłością ..., przebaczeniem cichym, nie ludzkim, bo po ludzku przebaczałam wszystkim od dziecka. Daj mi łaskę przebaczać tak, jak Duch Święty, Ojciec i Syn przebacza<sup>47</sup>. Wydaje się, że w tym kontekście stają się zrozumiałe słowa ks. L. Malewicza: "Dla mnie twórczość s. Jozafaty była po prostu wielką miłością do człowieka, która zresztą była odbiciem jej miłosego kontaktu z Bogiem"<sup>48</sup>.

Umiejętności przebaczenia uczyła s. Bogolubow także dzieci. M. Kaznowski pisze: "S. Jozafata nigdy nie narzekała, to było dla niej bardzo charakterystyczne. Nauczyłam się od niej przebaczać innym ludziom"<sup>49</sup>.

Fakty z życia s. Bogolubow, o których była mowa sugerują przypuszczenie, iż pojmowała ona twórczość człowieka jako uczestnictwo w twórczym akcie Boga. Dlatego człowiek powinien być twórcą we wszystkich dziedzinach życia, także w życiu moralnym. Tak pojęta twórczość ma niewątpliwie udział w rozwoju jego osobowości. Jest więc realizacją planu Bożego, czyli jego myśli w stosunku do człowieka i świata, któremu mamy nadać ostateczne wymiary i kształty.

### 2.3. Nauczycielka i wychowawczynie

Wydaje się, że poszukująca i twórcza postawa s. Bogolubow wobec życia i siebie samej determinowała także jej stosunek do drugiego człowieka, a zwłaszcza do dziecka. Analiza jej działalności pedagogicznej kieruje naszą uwagę na fakt, iż w kontakcie z dzieckiem miała ona także postawę poszukującą i twórczą.

W obcowaniu z drugim człowiekiem postawa poszukująca ma jeszcze inny aspekt. Wyraża się ona nie tylko w szukaniu jego indywidualnego powołania życiowego, lecz nadto w umiejętności słuchania go. Można by powiedzieć, że w ujęciu s. Bogolubow, postawa słuchająca powinna być zasadniczą postawą wychowawcy w stosunku do dziecka. Powyższe stwierdzenie znajduje uzasadnienie w jej postępowaniu. "Moje czyny i czyny dziecka - pisze s. Bogolubow - były jednakowej wartości. Nic nie uczyłam, lecz tylko umiałam słuchać i wyszukiwać ziarno prawdy w mowach dziecięcych"<sup>50</sup>. Na innym miejscu dodaje: "Wysłuchiwałam cierpliwie

<sup>47</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka wyrwana z pamiętnika s. Bogolubow, powstała prawdopodobnie w Warszawie między rokiem 1935/36, AZ, SpJ, II/B, 7, 1, 14.

<sup>48</sup> Malewicz L., rel. Louvain 1972, IV/B, 11 a, 20, 1.

<sup>49</sup> Kaznowski M., rel. cyt., 4.

<sup>50</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 1, por. 1, H. Józefowicz, rel. 5, "S. Jozafata mówiła nieraz "Każdy nowy sposób podają dzieci, ja tylko podchwytuję ich pomysły". Mawiała, że najwięcej uczyła się od dzieci. Nie troszczyła się o swój autorytet. Jednak posiadała go u tych, co z nią pracowali".

każdą skargę, niezadowolenie, uwagę dlatego, żeby szukać przyczyny ziego w sobie, a więc źle zrobiłam ja, jeżeli dziecko skarży się"<sup>51</sup>.

Z. Lenard informuje: "S. Jozafata miała do dziecka podejście poważne, pedagogiczne, bardziej naukowe. Sięgała zawsze w głąb. Ona pytała, do czego to dziecko się nadaje, co ono potrafi, jakie są jego zainteresowania, jak trzeba nim pokierować"<sup>52</sup>.

Proporcjonalnie do zainteresowań dziecka, jego zdolności i cech temperamentu, organizowała s. Bogolubów proces nauczania. Należy przy tym zaznaczyć, że w jej systemie dydaktycznym dominowała przede wszystkim technika uczenia się. Było to jednak zawsze uczenie się pod kierunkiem. Słuszne wydaje się spostrzeżenie L. Biczka: "(...) jeśli przez dydaktykę rozumiemy naukę o teorii nauczania i uczenia się, to w odniesieniu do s. Jozafaty można by mówić o teorii uczenia się, bo to zakłada równocześnie uczenie się pod kierunkiem. Siostra sprawowała tutaj funkcję inspiratora, kierownika procesu dydaktycznego, ale w tej części, która podkreśla głównie zagadnienie samodzielnej pracy, a więc uczenia się.

Jeżeli chcemy pokazać siostrę jako dydaktyka, nie mówię pedagoga, bo pedagoga na pewno, to należałoby powiedzieć, że była to organizatorka procesu uczenia się poprzez pracę twórczą, rozwój wszechstronnych zainteresowań, ale jednocześnie trzeba mocno podkreślić powiązanie z powołaniem dziecka. Siostra integralnie te sprawy traktowała, nigdy nie było pedagogiki samej dla siebie"<sup>53</sup>.

Cytowana wyżej wypowiedź jest trafną charakterystyką nie tylko poglądów s. Bogolubow na sprawy nauczania, lecz przede wszystkim jej postępowania dydaktycznego. Zasadę angażowania uczniów w procesie nauczania oraz wiązania pracy dydaktycznej z indywidualnym powołaniem dziecka stosowała ona tak w pracy szkolnej, jak i pozaszkolnej. Nie dysponujemy żadnym dokumentem pochodzącym od któregoś z jej uczniów ze Szkoły Doświadczalnej lub innych szkół założonych przez nią w Rosji. Kiedy będziemy chcieli ukazać Zofię Bogolubow jako nauczycielkę w Rosji, możemy się oprzeć tylko na jej osobistych wspomnieniach.

Posiadamy jednak kilka relacji uczennic, które były pod jej bezpośrednim wpływem pedagogicznym w różnych szkołach Zgromadzenia. Ponadto udało się osiągnąć nieco wypowiedzi od sióstr nauczycielek i wychowawczyń, które obserwowały pracę pedagogiczną s. Bogolubow na terenie szkół zakonnych.

Wypowiedzi te są o tyle ciekawe, że ukazują nam s. Bogolubow jako nauczycielkę w nowych zupełnie warunkach. W Rosji była ona samodzielną

<sup>51</sup> Bogolubow Z., Wstęp 3.

<sup>52</sup> Lenard Z., rel. cyt., 2; por. notatkę s. Bogolubow na ten temat. "Podejście psychologiczne do dziecka ważniejsze jest od wszystkich systemów pedagogicznych". GR, 49.

<sup>53</sup> Biczek L., rel. cyt., 50.

i w pewnym stopniu niezależna. Miała dużą swobodę w doborze metod i form nauczania, co było związane, jak już powiedziano, z rozpowszechnionym wówczas nurtem poszukiwań. W Polsce natomiast musiała się podporządkować rygorowi, jaki panował w naszym systemie szkolnym. Była absolutnie zależna od programów, metod i form, które tkwiły jeszcze mocno w tradycyjnym systemie dydaktycznym szkoły XIX wieku.

Analizując owe nieliczne wypowiedzi jej uczennic oraz nauczycielek, które z nią współpracowały, można zauważyć, że znamionym rysem osobowości s. Bogolubow była elastyczność, czyli umiejętność przystosowywania się do każdej sytuacji. Należy także stwierdzić, iż nigdy nie odstępowała ona od swoich zasad, niezależnie od warunków zewnętrznych, w jakich wypadało jej pracować.

Umiała się dostosowywać do programu szkolnego, ale przekazywała swoim uczniom więcej, aniżeli nakazywał program<sup>54</sup>. Miała przed sobą dużą grupę dzieci i młodzieży, a jednak indywidualizowała proces nauczania<sup>55</sup>.

W swojej pracy pedagogicznej udawadniała ona niejednokrotnie, w oparciu o własne doświadczenie, że wyniki nauczania, końcowy efekt pracy dydaktycznej nie jest zależny od uczniów, ale od nauczyciela. W "Pamiętniku nauczycielki" czytamy: "(...) lenistwo jest chorobą szkoły, a nie dzieci"<sup>56</sup>.

Zadaniem nauczyciela, twierdziła ona, jest tak organizować proces dydaktyczny, ażeby wywołać u dziecka zainteresowanie i zapał do dalszej pracy. Wydaje się, że s. Bogolubow należała do tych pedagogów, którzy posiadali umiejętność zainteresowania uczniów tematem pracy<sup>57</sup>.

Może właśnie dlatego napisał jeden z jej późniejszych wychowanków, L. Malewicz: "(...) jakimś wspólnym mianownikiem pracy z s. Jozafatą był zapał i radość. Z tej współpracy wyносиło się zawsze głód dalszej pracy. To nigdy nie była praca, która nużyła"<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> Por. Bartel B., rel. cyt. 1. "Patrząc na nią i na innych profesorów i porównując ją z nimi, zauważyłam, że s. Bogolubow przekazywała nam wiedzę z dużym osobistym zaangażowaniem. Żyła tym, co chciała przekazać. Tam było na pewno wiele rzeczy ponad program".

<sup>55</sup> Por. Bartel B., rel. cyt. 2. "To był inny typ człowieka. Zupełnie inna postać. Ona była oryginalna. mało mówiła, ale angażowała. Na lekcjach było się zawsze zajętym. Poza tym indywidualnie podchodziła do każdego z nas"; por. także rel. s. J. Kraszewskiej, ówczesnej dyrektorki szkoły. Jej relacja dotyczy tego samego okresu, co relacja B. Bartel. "W ciągu lekcji - pisze autorka - starała się s. Jozafata o to, by uwzględnić indywidualnie zdolności dzieci i ich pomysłowość. W zasadzie trzymała się programu dotyczącego tych lekcji, ale nie niewolniczo, tylko śledziła prace uczennic, usiłując wykryć ich zdolności artystyczne (...). Wizytator z Kuratorium był zadowolony z jej lekcji, bo dzieci były zawsze zajęte i czynne". Kraszewska J., rel. Wejherowo 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 1-2.

<sup>56</sup> Bogolubow Z. FN, 4.

<sup>57</sup> Por. Siemiątkowska A., rel., 3.

<sup>58</sup> Malewicz L., rel. cyt., 3.

Nie możemy jednak pominąć faktu, że s. Bogolubow nie czuła się nigdy dobrze w warunkach szkoły polskiej. W liście do s. Br. Komarnickiej napisała: "W Zakonie przeżywałam katusze, mękę czyścową, patrząc na starą szkołę (...)"<sup>59</sup>. Podkreślała, że jej zadaniem i powołaniem było realizowanie "nowego kierunku wychowawczego".

Konkludując, należy zauważyć, iż s. Bogolubow była nie tylko nauczycielką, była także wychowawczynią.

W czasie rekolekcji w Wielkim Tygodniu, 6 IV 1936 r. skreśliła w swoim pamiętniku następujący program pracy wychowawczej: "W czynię, nie w kazaniu uczyć powinienam. Aby tego dokonać, muszę zapomnieć o sobie i myśleć tylko o dziecku, modląc się za jego duszę i kierując ją do czynów wraz z sercem, ale broniąc od zgubnych marzeń i egzaltacji. Jest to trudne zadanie świętości (...) - czytamy dalej - a oto plan pracy nad duszą dziecka, najpierw wyrabiać obowiązkowość i sumienność w pracy, w domu i na lekcji, lecz nie z powodu nagrody, kary i stopni, ale ze świadomego wyboru takiego postępowania, bo to jest droga do Boga. Po drugie, rozwijać wolę i ćwiczyć w dziecku na lekcji panowanie nad sobą ... Nie sztuka utrzymywać karność za pomocą strachu lub za-interesowania, ale nauczyć dziecko panowania nad sobą wtedy, kiedy jest samo, na ulicy, w domu ... lub kiedy bez wychowawczyni pozostaje klasa.

Badać więcej grzeczne dzieci, bo właśnie one w szkole garną się do złego i w nich bardzo często jest obluda i cichy grzech. To są tchórze ... Dziecko dobre jest szczerze i proste, a nie zawsze grzeczne"<sup>60</sup>.

Wydaje się, że s. Bogolubow konsekwentnie realizowała wyznaczony sobie program działania. Znamienne jest zjawisko, iż świadkowie w swoich relacjach zwracają uwagę przede wszystkim na ten wychowawczy aspekt w jej działalności pedagogicznej. M. Kaznowski pisze: "Najpierw zajmowała się ona charakterem. Bazowała przede wszystkim na czystości moralnej. Od tego zawsze zaczynała. Potem na tym fundamencie budowała dalej osobowość człowieka"<sup>61</sup>.

Trzeba również podkreślić, że s. Bogolubow chciała być przede wszystkim przyjacielem dziecka. W związku z tym napisała: "Stać w obronie dziecka, żeby ono czuło, że nauczycielka jest jego przyjacielem,

---

<sup>59</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 1.

<sup>60</sup> Bogolubow Z., DK, 49.

<sup>61</sup> Kaznowski M., rel. cyt., 5; por. także H. Józefowicz, rel., cyt., 6: "Życie duszy dziecka stawiała s. Jozafata na pierwszym planie. Gdy zorientowała się, że grzech stoi na przeszkodzie, walczyła z nim do upadłego, nie żałując ani czasu, ani trudu. Naukę traktowała jako środek do rozwoju intelektu i logicznego myślenia, co według niej było fundamentem życia wewnętrznego".



w obronie, w walce ze złem w nią i w otoczeniu"<sup>62</sup>. Na innym miejscu dodaje: "Ja wydaję sąd o dzieciach nie na podstawie opinii, ale na podstawie swojej obserwacji"<sup>63</sup>.

Jej relację potwierdza opinia B. Bartel: "S. Jozafata wierzyła w młodzież. Nigdy nie dawała nam odczuć, że mało wiemy. Darzyła nas bezgranicznym zaufaniem. Nigdy nie posądzała nas o złą wolę. Sama była pełna dobroci, nieomal matczynej. U nas odkrywała same dobre strony, nie narzekała na nas"<sup>64</sup>.

Autorka cytowanej wyżej relacji była uczennicą s. Bogolubow w warszawskim gimnazjum w latach 1933-1936. W tym samym czasie dyrektorką szkoły była s. Janina Kraszewska. Zestawienie relacji dyrektorki z relacją uczennicy wydaje się dosyć interesujące. Oto, co pisze na temat pracy wychowawczej s. Bogolubow wspomniana s. Kraszewska: "Specjalną cechą wychowawczą s. Jozafaty było szczególne zainteresowanie dziećmi trudnymi. W jaki sposób na nie oddziaływała, trudno mi powiedzieć, dlatego że rozmowy indywidualne utrzymywała w tajemnicy, chociaż ją o to pytałam, widząc poprawę u danego dziecka"<sup>65</sup>.

Może w kontekście wypowiedzi B. Bartel uda się rozszyfrować tajemnicę wpływu wychowawczego s. Bogolubow. Niewątpliwie, zaufanie, jakim darzyła ona młodzież, mogło jej ułatwić nawiązanie z nią kontaktu. Jednak późniejsi jej wychowankowie z ośrodka częstochowskiego dostrzegają inny równie ważny element w jej postępowaniu pedagogicznym. Zauważyli, że metodą dosyć często przez nią stosowaną, była "rozmowa w cztery oczy". Na ten temat St. Pospieszalski pisze: "Najważniejszą sprawą dla s. Jozafaty była rozmowa w cztery oczy (jak to siostra nazywała). Wtedy można było wiele rzeczy osobistych poruszać. Ona brała te sprawy albo na modlitwę, albo zaraz odpowiadała"<sup>66</sup>.

<sup>62</sup> Bogolubow Z., DK, -49.

<sup>63</sup> Bogolubow Z., SDT, 43; por. inną uwagę autorki na ten temat: "Dziecko było dla mnie najdroższym podarunkiem Pana Jezusa. Słuchałam go z uwagą i nigdy nie lekceważyłam, a przede wszystkim byłam wytrwała i stała co do opinii. Żadne skargi, a nawet potępienie dorosłych nie zmieniało mojej opinii. Miłość do Myśli Boga w nim była tak silna, że upadki i wady dziecka (lecz nie złodziejstwo), nigdy nie zrażały mnie", Wstęp, 3.  
Por. także Małowicza L., rel., cyt., 3. "Wydaje mi się teraz, gdy patrzę z perspektywy, że s. Jozafata miała wielki dar akceptacji drugiego człowieka. Samorealizowanie się osobowe i samourzeczywistnienie siebie mogło się dokonywać w jej obecności, ponieważ akceptowała każdego człowieka i przez to on czuł się z nią dobrze".

<sup>64</sup> Bartel B., rel. cyt., 1; por. rel. Motyczynskiej M., która była w tym samym czasie wychowawczynią internatu SS. Zmartwychwstańek w Warszawie: "Każdemu s. Jozafata mówiła, żeby kochał dziecko i miał do niego zaufanie, choćby było najgorsze", Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 25, 3.

<sup>65</sup> Kraszewska J., rel. cyt., 1.

<sup>66</sup> Pospieszalski St. rel. cyt., 5; por. także Stanowski W., rel. cyt., 2: "S. Jozafata mówiła zawsze w cztery oczy".

Można przypuszczać, że tę samą metodę stosowała s. Bogolubow również w pracy szkolnej, skoro M. Motyczynska, ówczesna wychowawczyni internatu w Warszawie, pisze: "O swoich uczniach s. Jozafata mówiła: To są takie istoty, które trzeba zrozumieć, wychować, z nich będą wielcy ludzie. I istotnie są nimi dzisiaj. Gdy któryś z chłopców broił, s. Jozafata powiedziała do niego: Ty zrozumiesz, ja ci powiem w czym błędzisz. Przed taką rozmową brała chłopca nieraz jeszcze do kaplicy"<sup>67</sup>.

Łatwo zauważyć, że w swoim postępowaniu była s. Bogolubow bliska tradycji pedagogicznej Zgromadzenia. Już w 1882 r. Ks. Walerian Kalinka napisał do ks. Pawła Smolikowskiego: "Godziny lekcji kształcą, ale godziny rozmowy kształcą serce i wolę młodego człowieka"<sup>68</sup>.

W tym miejscu warto przyjrzeć się kilku wypowiedziom wychowanków s. Bogolubow, w których autorzy przedstawiają nam znaczenie jej pracy dydaktyczno-wychowawczej dla ich osobistego życia.

Metody jej odnosiły skutek - pisze M. Kaznowski - jestem o tym głęboko przekonany, a nawet więcej, mam tego wyraźny dowód na sobie. Metody uczenia się, jakie ona mi przekazywała, pamiętam do dnia dzisiejszego.

Poza tym s. Jozafata ukazywała mi jakąś drogę, wytyczyła kierunek w życiu i mniej więcej w tym kierunku idę. Czasami trochę zbaczam, czasami oscyluję między różnymi drogami, zawsze jednak znam kierunek i ostatecznie ku niemu zmierzam"<sup>69</sup>.

Inna osoba pisze: "Nie wiem, co by się ze mną stało, gdybym w życiu nie spotkała s. Jozafaty. Skorzystałam wiele zarówno w dziedzinie rozwoju intelektualnego, jak i życia wewnętrznego"<sup>70</sup>.

A oto jeszcze jedna wypowiedź: "S. Jozafata uczyła nas rozpoznawać temperamenty, a przy tym i siebie samego. Znajomość charakterów zawdzięczamy jej. Ona nam dużo dała w pracy nad sobą, w zwalczaniu swoich wad i skłonności.

Jeżeli zetknęliśmy się w życiu z tak dobrym człowiekiem, nie możemy pozostać obojętni wobec jej dobroci. Mamy teraz swoje dzieci i im staramy się wszczepiać te ideały, które nam ona przekazała"<sup>71</sup>.

Wreszcie możnaby zakończyć ową gamę refleksji uwagą St. Pospieszalskiego: "To było dzieło po drodze. To było spotkanie. Nie widzę dojrzałego i skończonego dzieła w tym, co opracowaliśmy. Nic się nie skończyło ostatecznie, bo to nie było celem samym w sobie. Była szkoła, która się nie skończyła, ona trwa i przedłuża się w naszym życiu.

67 Motyczynska M., rel. cyt., 1.

68 Cytuję za Wróczyńskim J., CR., ks. Walerian Kalinka życie i działalność, Poznań 1972, 568.

69 Kaznowski M., rel. cyt., 6-7.

70 Pospieszalska B., rel. cyt., 2.

71 Stanowski W. i S., rel. cyt., 45.

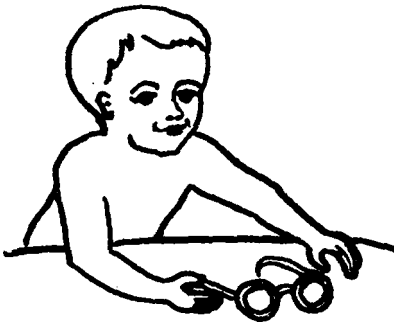
Melanchołlik



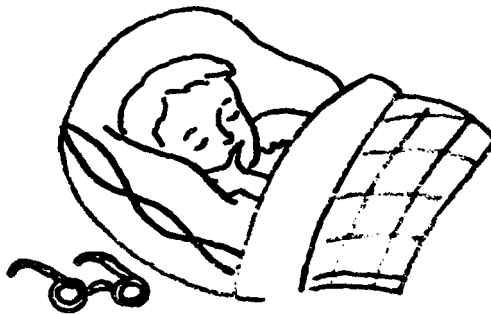
Choleryk



Sangwinik



Flegmatyk



Przykład pogładowej pogadanki o temperamentach, jaką prowadziła s. Jozafata z dziećmi i młodzieżą. Obraz i symbol zastępował słowa. Kompozycja s. H. Józefowicz.

Tam nauczyłem się właściwego stosunku do siebie samego, żeby osiągnąć maximum. Korzystałem z projektów z metod, które zastosowałem później w przygotowaniu się do egzaminów. (...) W ostatecznym bilansie, z tej ogromnej sumy doświadczeń została jakaś energia, która w różny sposób promieniowała, ale to są rzeczy nieuchwytnie"<sup>72</sup>.

Być może, iż ta otwarta postawa w stosunku do drugiego człowieka, stawiająca ciągłe pytanie, czego Bóg od niego chce, prowadziła s. Bogolubow do lepszego poznania swoich wychowanków. Jednak w tej czynności poznawczej nie opierała się ona tylko na własnych wynikach badań i obserwacji. Obok tego szukała rady i światła w modlitwie. Jej wychowankowie widzą tajemnicę tego wpływu wychowawczego właśnie w jej zjednoczeniu z Bogiem<sup>73</sup>.

Są to sprawy, których nie można zamknąć w słowach, bo wymykają się one spod ludzkiej obserwacji i doświadczenia. W tym wypadku musimy przyjąć, że s. Jozafata zachowała w swoim życiu pewną tajemnicę, o której ks. St. Kuraciński pisze: "Ja uważam, że to była po prostu święta kobieta, która miała jakiś ogromny dar kontemplacji od Pana Boga. Każdy z nas emanuje czymś w życiu, spokojem czy niepokojem. To był człowiek, który w kontakcie z innymi zawsze emanował spokojem i jakąś wielkością, chociaż była małego wzrostu"<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> Pospieszalski St., rel. cyt., 5-6.

<sup>73</sup> Por. relacje: Stanowski S., 3; Biczek L., 18; Ryś M., 13-18.

<sup>74</sup> Kuraciński St., rel. cyt., 8; por. Jankowska-Orynżyna J., "Mieliśmy ją za świętą, bo gorąco kochała wszystkie dzieci i tych dorosłych, których Pan Bóg jej przysyłał. Jakże brała do serca wszystkie nasze sprawy, jak dziwnie i nieomylnie radziła. (...). A wszystko zaczynała od modlitwy", Siostra Jozafata, rel. cyt., 9.

### 3. SZKOŁA DOŚWIADCZALNA DLA TYPÓW TWÓRCZYCH ZOE BOGOLUBOW

Spośród trzech rodzajów szkół, jakie s. Bogolubow założyła (szkołę leśną, szkołę dla dzieci o uzdolnieniach muzycznych oraz szkołę doświadczalną dla typów twórczych), ta ostatnia zasługuje na szczególną uwagę. Była ona, jak się wydaje, owocem wielu wysiłków i starań, podjętych przez nią w kierunku stworzenia dzieciom utalentowanym takich warunków, w których mogłyby one w pełni rozwijać swoje zdolności i przygotowywać się do realizowania swego indywidualnego powołania życiowego.

"Ufa - powiedziała s. Bogolubow - to organizacja trzeciej szkoły, zadaniem której było odnaleźć tło dla najzdolniejszych, wybitnych jednostek, nawet geniuszów. Nie ma dla geniusza i jego zdolności rozpedu w zwykłej szkole. On jest tam albo dwójkowym uczniem, albo błaznem"<sup>1</sup>.

Można przyjąć, iż Szkoła Doświadczalna była największym dziełem s. Bogolubow. Toteż celem i zamiarem rozdziału jest omówienie zadań i celów szkoły oraz metod i form organizowania procesu uczenia się i wychowania.

Źródło, które dotyczy Szkoły Doświadczalnej, jest ubogie w informacje i jednostronne. Nie dysponujemy żadnymi dokumentami pochodzącymi z tego okresu, w którym szkoła powstała i funkcjonowała. Relacje o tej szkole ograniczają się tylko do wspomnień s. Bogolubow, które napisała w 1940 r. Czas, który dzielił ją od założenia szkoły (1919) do napisania tych wspomnień, wynosi 21 lat. Trudno zatem stwierdzić, w jakiej mierze są one wiernym obrazem tej rzeczywistości, którą przedstawiają, a ile jest w nich wpływu późniejszego doświadczenia, które autorka zdobyła poprzez studia psychologiczne i pedagogiczne. Ponadto można zauważyć, że s. Bogolubow używa w swoich wspomnieniach pewnych sformułowań i terminów, z którymi zetknęła się w tradycji pedagogicznej Zgromadzenia, do którego wstąpiła.

Wydaje się, że wpływ tych różnorodnych czynników, które w jakimś stopniu zdeterminowały język, styl, a może nawet treść tych wspomnień,

<sup>1</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, podyktowana H. Józefowicz, Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 6 (Szkoły) 1, 3.

jest oczywisty. Z tą możliwością trzeba się liczyć w interpretacji źródła.

### 3.1. Geneza i cele szkoły

O genezie szkoły wiemy niewiele. Powstała ona pod koniec kwietnia 1919 r. w Ufy, małym miasteczku w głębi Rosji, leżącym nad brzegiem rzeki Ufy.

Autorka nie informuje nas, dlaczego przerwała pracę w Moskwie i przybyła do Ufy. Nie wiemy również, dlaczego wybrała właśnie to małe miasteczko celem realizowania swego planu, założenia nowej szkoły.

Można sądzić, iż przemyślała ona już wcześniej kontury organizacyjne owej szkoły i że przyjechała do Ufy z pewnym gotowym programem działania. W tym programie mieściła się zasadnicza idea, że szkoła będzie przeznaczona tylko dla typów twórczych. Są to dzieci, które zdaniem Zoe, w warunkach szkoły tradycyjnej uchodzą za dzieci trudne, ponieważ we wszystkim działają na przekór swoim wychowawcom<sup>2</sup>. Z takimi dziećmi zetknęła się ona niejednokrotnie w swojej praktyce pedagogicznej. Toteż chciała im pomóc w rozwoju. Uważała je bowiem za dzieci zdolne, często nawet wybitnie zdolne, jak się nieraz o nich wyrażała. W istniejącym systemie dydaktyczno-wychowawczym nie mogą one rozwijać swoich zainteresowań, gdyż zrutynizowani nauczyciele i formalizm w nauczaniu zabija w nich ich własną inwencję twórczą. Stąd przysparzają one wiele kłopotów i trudności swoim wychowawcom, buntując się przeciwko tym licznym ograniczeniom, które krępują i hamują rozwój ich osobowości.

Z myślą o tych dzieciach opuściła Zoe w 1919 r. Moskwę i udała się do Ufy, dokąd przybyła w towarzystwie pewnej rodziny, u której mieszkała w Moskwie. Była to - jak wynika z jej relacji - rodzina polska, z którą Zoe od dłuższego czasu się przyjaźniła<sup>3</sup>. Szczegółowych informacji o tej rodzinie oraz o roli poszczególnych jej członków w organizowaniu szkoły Z. Bogolubow nie przekazała. Ze źródeł wiemy, że rodzina ta liczyła pięć osób, z których dwaj synowie pełnili w szkole funkcje nauczycieli. O ich kwalifikacjach zawodowych nie mamy żadnych relacji. Z kontekstu wynika, że byli to artyści<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> "Na ogół rodzice nie rozumieją swego dziecka ani myśli Bożej nad nim. Zwykle miernoty podporządkowują się we wszystkim rodzicom i ogółowi. Talenty i geniusze podporządkowują się tylko w zwykłych codziennych sprawach i to nie zawsze. Istotna ich działalność idzie wbrew otoczeniu", Bogolubow Z., SDT, 27.

<sup>3</sup> Zob. Bogolubow Z., Wstęp, 1.

<sup>4</sup> Zob. Bogolubow Z., SDT, 1.

Sytuacja, w jakiej znaleźli się organizatorzy w nowym środowisku, nie była łatwa<sup>5</sup>. Należy dodać, że Rosja zrujnowana dwiema wojnami, wojną światową oraz wojną domową, nie uzyskała jeszcze równowagi społecznej i ekonomicznej.

O początkach szkoły pisze s. Bogolubow następująco: "Na organizację szkoły nie było na razie żadnych funduszy. Organizatorzy szkoły utrzymywali się z pieniędzy otrzymywanych ze sprzedaży mebli i rzeczy, które pozostawili w Moskwie. Pensji nie było na razie żadnej. Oficjalnej zapłaty za naukę też nie było"<sup>6</sup>.

Trudno zbadać, na jakiej podstawie i z czyjego upoważnienia zorganizowała Zoe tę szkołę. Wiadomo bowiem, że oprócz długoletniego doświadczenia pedagogicznego, nie posiadała żadnych kwalifikacji zawodowych w tej dziedzinie.

W pewnym stopniu może nam ten problem wyjaśnić analiza ruchu pedagogicznego w Rosji po roku 1917. Próby reformy szkolnictwa skupiały się tam wokół trzech zagadnień: zmiany dotychczasowej struktury systemu szkolnego, zmiany programu nauczania szkoły początkowej oraz zmiany metod nauczania i wychowania<sup>7</sup>.

Otwarcie się Rosji po Rewolucji Październikowej na nowe prądy pedagogiczne, zwłaszcza na ruch progresywny, dało szerokie możliwości i uprawnienia działania w zakresie reformy szkolnictwa tym pedagogom, którzy dostrzegli błędy tradycyjnej szkoły XIX w. i szukali nowych rozwiązań<sup>8</sup>.

Pierwszą Stacją Doświadczalną (szkołą kolonię) zorganizował na terenie Rosji w 1919 r. najpierw w Szelkowie pod Moskwą, a następnie

<sup>5</sup> Oto, co pisze s. Bogolubow na ten temat:

"Zobaczmy teraz naszych przybyszów na tle budynku przeznaczanego na szkołę, pozbawionego okien i drzwi, zawałonego słomą i brudami pozostawionymi przez kwatrujących tam żołnierzy. Ogród duży, zawierający 40 jabłoni, pozostawał jeszcze w gorszym stanie zanieczyszczenia. Po uprzątnięciu najgrubszych brudów, cała gromadka zajęła się remontem okien i drzwi. Przez miesiąc wszyscy mieszkali razem w jednym pokoju, wyjątkowo ocalałym od ruiny.

W pokoiku tym znajdował się bardzo ładny kominek, przy którym cała gromadka zbierała się na jedyny wspólny posiłek, gdyż w ciągu dnia nie było na myślenie o tym czasie", Bogolubow Z., SDT, 1.

<sup>6</sup> Bogolubow Z., SDT 3.

<sup>7</sup> Por. Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., Warszawa 1963, 473.

<sup>8</sup> Na ten temat pisał wówczas P. Błoński. Cytuję za W. Lubniewskim: "Nasz negatywny stosunek do współczesnej szkoły wynika nie tylko z powodu stosowania w niej przestarzałych metod pracy. Jeszcze w większym stopniu nie zadowala nas to, co jest treścią: nie zadowala nas jej program. Wreszcie najbardziej nie odpowiada nam jej cała organizacja (...) Ustrój szkoły współczesnej nie odpowiada współczesnej kulturze, potrzebom społecznym, psychologii dziecka. Istota sprawy polega nie na doskonaleniu metod nauczania szkoły współczesnej, lecz na całkowitej jej przebudowie", W. Lubniewski, Politechniczna szkoła pracy Błońskiego, w: Szkoły Eksperymentalne w świecie 1900-1960, pr. zbior. pod red. W. Okonia, Warszawa 1963, 306.

także w Moskwie, St. Szacki<sup>9</sup>. "Jego Stacja Doświadczalna - piase St. Słomkiewicz - miała na celu prowadzenie szeroko zakrojonego eksperymentu w dziedzinie pracy oświatowo-kulturalnej w rejonach: ugostowsko-zawodzkim, kałużskim, małojarosławskim i worowskim"<sup>10</sup>.

Inną odmianą szkoły pracy w Rosji była szkoła założona przez P. Błońskiego, zwana "szkołą - domem", ponieważ dzieci żyły w niej życiem rodzinnym<sup>11</sup>.

Być może, że Z. Bogolubow wykorzystała tę sytuację, w której panowała atmosfera jakiegoś powszechnego niemalże poszukiwania i eksperymentowania w Rosji i przystąpiła do zrealizowania zamiaru, z którym nosiła się od dawna, mianowicie założenia szkoły eksperymentalnej dla dzieci utalentowanych.

Wracając do początków owej szkoły, musimy stwierdzić, iż eksperyment był ryzykowny. Twórcy nie boją się jednak ryzyka. Z. Bogolubow miała tylko jedno pragnienie. Chciała, żeby każde dziecko mogło w tej szkole swobodnie się rozwijać. Ten postulat był podstawą organizacji szkoły. "(...) Cała szkoła - pisze s. Jozafata - powstała na tle miłości do dziecka. Kierowniczka pragnęła odpowiedzieć na wszystkie jego pytania, zaspokoić wszystkie jego potrzeby, chciała stworzyć takie warunki, w których swobodnie mogłaby się rozwijać myśl Boża w osobowości dziecka"<sup>12</sup>. Nic więc dziwnego, że Z. Bogolubow mogła o swojej szkole powiedzieć: "Była ona zorganizowana według życzenia dziecka. Dała mu swobodę działania, myślenia i rządzenia"<sup>13</sup>. Dziecko było w niej w pełnym tego słowa znaczeniu twórcą.

Kiedy mówimy o celach szkoły i jej genezie., nasuwa się jeszcze jedna uwaga. W czasie swojej długoletniej praktyki pedagogicznej do-

<sup>9</sup> Szkoła ta tworzyła dzieciom nowe warunki rozwoju, dając im okazję do swobodnego życia opartego na wewnętrznej, autonomicznej organizacji. Twórcami tej wewnętrznej organizacji, obejmującej całość kształt życia w szkole, byli sami uczniowie. Zadania wychowawcze szkoły - zdaniem Szackiego - realizują się w dwóch wymiarach. Szkoła ma zbliżyć dziecko do życia oraz przetworzyć środowisko, ażeby osłówek mógł coraz lepiej się w nim rozwijać. Por. Chmaj Ż., dz. cyt., 475-476.

<sup>10</sup> Słomkiewicz St., Działalność eksperymentalna Stanisława Szackiego, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 383.

<sup>11</sup> Błoński rozróżnia trzy stopnie wychowania. Najniższy stopień (przedszkole) wprowadza dziecko w życie społeczne przez naśladowanie pracy starszych. Na drugi okres (chłopięctwa) przypada życie dziecka w szkole. Szkoła pierwszego stopnia (obejmująca 5 lat nauki), wprowadza dziecko w życie społeczeństwa przez pracę z zakresu techniki liczenia i pisanie, które wynika z zajęć praktycznych oraz pracę rolniczą i wytwórczą. Drugi okres nauczania to politechniczna szkoła pracy przemysłowej. Zob. W. Łubniewski, Politechniczna szkoła pracy Błońskiego, art. cyt., 306-312.

<sup>12</sup> Bogolubow Z., SDT, 10.

<sup>13</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 4.



sza Zoe do wniosku, że wychowanie ogranicza się na ogół do formułowania pewnej ilości nakazów i zakazów, które wychowawca narzuca dzieciom, żądając jednocześnie od nich absolutnego posłuszeństwa. Nie mówi się im natomiast, co mają czynić, żeby wyzwolić w sobie te wszystkie pozytywne potencje, które w nich drzemią. W związku z tym napisała ona: "Żeby podnieść naród, nie tyle są potrzebne formy państwa, co szkoła dla duszy i intelektu. Każdy mówi, że nie wolno czegoś zrobić, ale jak dojść do tego, żeby nie tylko opanowywać to, co zakazane, ale i rozwinąć to, co jest dodatniego w człowieku, tego nikt nie uczy"<sup>14</sup>.

Tego wszystkiego miało się dziecko nauczyć w Szkole Doświadczalnej.

Nie możemy w tym miejscu pominąć jeszcze jednej sprawy i to zasadniczej. "Cel tej szkoły - pisze Z. Bogolubow - był czysto wychowawczy: nauczyć dziecko żyć Bogiem w codziennym życiu; pracować z nastawieniem na wieczność"<sup>15</sup>.

### 3.2. Współpracownicy

We wspomnieniach o Szkole Doświadczalnej mało miejsca poświęciła Z. Bogolubow swoim współpracownikom. Ta sprawa, jak się wydaje, była dla niej w tym wypadku drugorzędna. Celem napisania "Szkoły Doświadczalnej" było ukazanie świata dziecięcego, mianowicie, jak rozwijało się dziecko w warunkach nowej szkoły<sup>16</sup>.

Niemniej na marginesie uwag o dzieciach można znaleźć pewne informacje także o współpracownikach Zoe.

Pierwsza uwaga na ten temat informuje nas o istnieniu na terenie szkoły rady nauczycielskiej<sup>17</sup>. Trudno się zorientować, kto należał do tej rady. Z kontekstu wynika, że chodzi pewnie o wspomnianych już współorganizatorów, ponieważ były to początki funkcjonowania szkoły. Z relacji autorki wiemy, że był wśród nich młody nauczyciel arytmetyki<sup>18</sup> oraz nauczyciel, który prowadził z uczniami zajęcia w warsztacie rzemieślniczym (stolarskim)<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Bogolubow Z., SDT, 32.

<sup>15</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, podyktowana s. H. Józefowicz, Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 6, 1, 3.

<sup>16</sup> "Można by napisać wielką księgę o całej szkole, jej organizacji, ale to nie jest naszym celem obecnie. Chcemy tylko pokazać sylwetkę dziecka nie spaczonego wychowaniem, a rozwijającego się na tle nowej szkoły", Bogolubow Z., SDT, 21.

<sup>17</sup> Tamże, 2.

<sup>18</sup> Tamże, 43.

<sup>19</sup> Tamże, 1.

W miarę, jak się szkoła rozrastała i rozwijała, przybywały do niej nowe siły pedagogiczne. Po pół roku pracowało w niej już piętnastu nauczycieli<sup>20</sup>. Źródła informują nas tylko o niektórych z nich.

W związku z przyjęciem do szkoły nowego ucznia dowiadujemy się o zaangażowaniu do pracy nauczycielki, która miała prowadzić w szkole zajęcia z przyrody<sup>21</sup>.

Jest również mowa o nauczycielu astronomii, którego "(...) władze państwowe przydzieliły z powodu niezwykłych rezultatów pracy dzieci w tej dziedzinie"<sup>22</sup>.

Poza tym wspomina autorka o nauczycielce muzyki i gimnastyki. Odnośnie pierwszej pisze: "Muzyka (...) mogła się rozwinąć z powodu przybycia wykwalifikowanej nauczycielki z ukończonym konserwatorium moskiewskim"<sup>23</sup>.

Na innym miejscu czytamy, że przewodnicząca Zarządu Samorządu Szkolnego podsunęła kierownicze projekt zaangażowania lekarza, który mógłby prowadzić z młodzieżą zajęcia z zakresu higieny<sup>24</sup>. Nie wiemy jednak nic konkretnego o tym, czy lekarz został zatrudniony do pracy w szkole. Ponieważ jednak Z. Bogolubow dążyła zawsze do tego, żeby projekty uczniów były realizowane, wolno nam przypuszczać, że i w tym wypadku pomysł przewodniczącej Zarządu spotkał się z aprobatą ze strony kierowniczką.

Tyle wiemy na podstawie źródła o zespole pedagogicznym, pracującym na terenie Szkoły Doświadczalnej.

Z tych krótkich i lakonicznych wypowiedzi Z. Bogolubow na temat nauczycieli wynika, że byli to ludzie przygotowani do pracy pedagogicznej, o czym świadczą ich kwalifikacje specjalistyczne. Ta sytuacja nie wpłynęła jednak na zmianę układów personalnych w szkole. Z. Bogolubow pozostała do końca pobytu w szkole jej kierowniczką. Wydaje się, że funkcję tę pełniła na podstawie faktu, iż była w pełnym tego słowa znaczeniu organizatorką szkoły<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Tamże, 22.

<sup>21</sup> Na ten temat przekazała s. Bogolubow następującą uwagę: "Według myśli (nowego ucznia) było napisane podanie do władzy z prośbą o mikroskop i o pozwolenie zaangażowania nauczycielki przyrody", Tamże, 2.

<sup>22</sup> Tamże, 39.

<sup>23</sup> Tamże, 39.

<sup>24</sup> Tamże, 24.

<sup>25</sup> Powyższy wniosek nie upoważnia nas do przyjęcia tezy, że Szkoła Doświadczalna była szkołą prywatną. Koncepcja szkoły była zainspirowana przez jednostkę, ale poparta przez oficjalne czynniki urzędowe. Wszelkie bowiem inicjatywy, zmierzające w Rosji po Wielkiej Rewolucji Październikowej do reformy szkolnictwa, cieszyły się uznaniem i budziły powszechne zainteresowanie społeczeństwa, czemu daje również wyraz Z. Bogolubow w swojej relacji.

W kontekście refleksji o nauczycielach szkoły warto zwrócić uwagę na rolę i funkcję, jaką oni pełnili w procesie dydaktycznym.

W tej sprawie przekazała nam Z. Bogolubow ilustrację z życia młodzieży. Uczniowie przygotowali, opracowany przez siebie, obrazek sceniczny pt. "Wady profesorów", w którym przedstawili różnicę, jaka zachodzi pomiędzy pracą nauczyciela w "starej szkole", a pracą nauczyciela w "nowej szkole", jak określano Szkołę Doświadczalną. Autorka, odtwarzając po wielu latach w swoich wspomnieniach ową inscenizację, włożyła w usta uczniów takie słowa: "Zadaniem naszego profesora jest nauczyć nas pracować i czerpać wiadomości ze źródeł. Nasz profesor nie wstydzi się odpowiedzieć uczniowi, że jest nieprzygotowany teraz i szuka odpowiednich wiadomości razem z uczniami albo w encyklopedii, albo zabiera nas do biblioteki, szukając wspólnie odpowiedzi na daną kwestię. Przygotowuje nas tym samym do życia, do przyszłej pracy uniwersyteckiej lub samokształceniowej"<sup>26</sup>.

Nie jesteśmy w stanie sprawdzić, w jakiej mierze przytoczone wyżej słowa są autentyczną wypowiedzią uczniów. Wiadomo bowiem, że są one już tylko odtworzeniem pewnych wydarzeń, które miały miejsce w pracy pedagogicznej Bogolubow. Poza tym budzi się jeszcze inna wątpliwość. Czy powyższe słowa przedstawiają stan faktyczny, czy też ukazują pewien ideał, który chciała wówczas osiągnąć kierowniczka lub który widziała już z dużej perspektywy lat?

Odpowiedzią na przedstawioną trudność jest relacja autorki, umieszczona w nieco innym kontekście. Czytamy w niej: "Profesorowie tu i tam udzielają wskazówek w pracy. Panuje ogólna atmosfera wysiłku fizycznego i umysłowego"<sup>27</sup>.

Obie wypowiedzi sugerują wniosek, że nauczyciel w Szkole Doświadczalnej, w dziedzinie swojej specjalizacji, pomagał uczniom rozwiązywać różnego rodzaju problemy przez kierowanie ich poszukiwaniem. Miał organizować proces uczenia się i wskazywać na odpowiednie źródła. Słowem, zadaniem nauczyciela było wdrażać uczniów do pracy samodzielnej i samokształceniowej.

Ta koncepcja byłaby zgodna z ogólnymi założeniami szkoły, o których będzie jeszcze mowa w tym rozdziale.

### 3.3. Uczniowie

Wydaje się, że oblicze Szkoły Doświadczalnej kształtowało przede wszystkim młodzież, która w niej przebywała. Jej też poświęca Z. Bogolubow

---

<sup>26</sup> Bogolubow Z., SDF, 24-25.

<sup>27</sup> Tamże, 14.

lubow w swoich wspomnieniach najwięcej miejsca. Jeżeli pisze o organizacji szkoły, jej nauczycielach, metodach pracy, czyni to zawsze w kontekście uczniów, którzy się w niej kształcili.

Na podstawie źródła mamy następujące dane o dzieciach, które zostały przyjęte do szkoły w chwili jej otwarcia.

Autorka relacjonuje, że w szkole było pięćdziesięcioro dzieci<sup>28</sup>. Nie wiemy jednak, czy liczba ta dotyczy tych dzieci, które zgłosiły się do szkoły w dniu jej otwarcia, czy też dotyczy tych dzieci, które pozostały w niej po przeprowadzonej selekcji. Mamy natomiast inną informację, z której wiadomo, że do szkoły przyjmowano dzieci także w ciągu roku szkolnego, czyli w trakcie trwania zajęć<sup>29</sup>.

Dzieci, które rozpoczęły naukę w nowo zorganizowanej szkole, charakteryzuje Z. Bogolubow w następujących słowach: "(...) były bardzo zaniedbane w nauce, lecz zarazem stęsknione do wiedzy.(...) był to szósty rok wojny"<sup>30</sup>. Stopień zaniedbania intelektualnego uczniów przedstawia autorka w krótkim wykazie statystycznym: "(...) na pięćdziesięcioro dzieci tylko dwanaścioro czytało. Z tych zupełnie swobodnie czytało tylko czworo, reszta sylabizowała"<sup>31</sup>.

Z kolei pragniemy przedstawić warunki, jakie obowiązywały podczas przyjmowania dzieci do szkoły.

Najważniejsze wydaje się stwierdzenie, iż do szkoły przyjmowano dzieci od dwunastego roku życia<sup>32</sup>. Postulat ten ma swoje uzasadnienie w przekonaniu Z. Bogolubow, według których trwale zainteresowania rozpoczynają się u dzieci w 12 roku życia, wyłączając dzieci wyjątkowo utalentowane. Szkoła miała zapewnić dzieciom rozwój według ich zainteresowań.

W celu poznania przez kierowniczkę indywidualnych zdolności i zainteresowań dzieci, każde z nich musiało w chwili zgłoszenia się do szkoły odpowiedzieć, ustnie lub pisemnie, na szereg pytań zawartych w ankiecie<sup>33</sup>. Było to pierwsze badanie

<sup>28</sup> Tamże, 3.

<sup>29</sup> Tamże, 14.

<sup>30</sup> Tamże, 4.

<sup>31</sup> Tamże, 3.

<sup>32</sup> Tamże, 2.

<sup>33</sup> Przykładowo podajemy zestaw pytań, które s. Bogolubow cytuje w swoich wspomnieniach i których sformułowanie sugeruje pochodzenie z czasów późniejszych. Niemniej są one dowodem metody, jaką posługiwała się Zoe w Szkole Doświadczalnej.

1. Czym byłeś, nim zacząłeś żyć?
2. Co ważniejsze, czy dusza czy wiadomości książkowe?
3. Jaki był twój cel przyjscia do szkoły?
4. Czy wiesz, co to jest cel?
5. Czy słyszałeś kiedyś o głównym i o pośrednim celu życia?
6. Czy wiesz, co to jest cel główny, a co pośredni i jaka zachodzi pomiędzy nimi różnica?

dzieci, po czym następowała selekcja. Badania rozpoczynała sama kierowniczka<sup>34</sup>.

Zdarzały się wypadki, że do szkoły były przyjmowane dzieci młodsze. Przyjęcie dziewięcioletniego ucznia motywuje Z. Bogolubow następująco: "Dawał niszwykłe ciekawe i trafne odpowiedzi, o wiele lepsze niż niejeden ze starszych"<sup>35</sup>. Zoe wprowadziła do ankiety pytania dotyczące celu głównego i pośredniego człowieka. W związku z tym relacjonuje, że ów uczeń "na pytanie o jego celu pośrednim odpowiedział, że chce poznać wszystko, co jest małe, czego oko nie widzi: jak żyje trawka, co znajduje się w środku skrzydełek motyla itd."<sup>36</sup>.

Wstępne badanie dzieci trwało przez okres jednego miesiąca. W myśl regulaminu szkolnego uczeń przez miesiąc przebywał na prawach kandydata. Dopiero po miesiącu zostawał do niej przyjęty lub usunięty. Kandydata obserwowała nie tylko kierowniczka, lecz także zespół nauczycielski oraz sami uczniowie. O jego przyjęciu do szkoły decydowała kierowniczka, rada pedagogiczna i samorząd szkolny<sup>37</sup>. Ostateczna decyzja przyjęcia lub usunięcia ucznia ze szkoły zapadała na zebraniu samorządu<sup>38</sup>.

---

Cd. przyp. ze str. 243

7. Czy cel główny może dotyczyć tylko życia doczesnego?
8. Czy wiesz, jaki kierunek życia nadaje tak pojęty cel?
9. Czy potrafilibyś odpowiedzieć na pytanie, ile może być głównych celów życia, a ile pośrednich?
10. Czy potrafilibyś wymienić pośrednie cele dobre i szlachetne i czy wiesz, kiedy takimi mogą być?
11. Co jest głównym celem twego życia?
12. Jakie są twoje pośrednie cele życia?
13. Czy są one związane tylko z poszczególnymi okresami twego życia, czy też dotyczą całego twego życia?
14. Czy wiesz, jakie zmiany w pojmowaniu głównego celu i pośredniego celu życia wprowadza Bóg?
15. Co wpłynęło na ciebie, że wybrałaś sobie takie, a nie inne cele życia?

Bogolubow Z., SDT, 2.

W zestawie pytań zawartych w przytoczonej ankiecie, w sposobie ich sformułowania, a także terminologii zastosowanej przez autorkę dostrzegamy wpływ późniejszej formacji religijnej i doświadczenia osobistego autorki.

<sup>34</sup> "Po doprowadzeniu lokalu do porządku rozpoczęło się przyjmowanie dzieci do szkoły. (...) Kolejno i wolno idzie notowanie uczniów, bo to najważniejsza czynność. Sama kierowniczka szkoły to pełni", Bogolubow Z., SDT, 1.

<sup>35</sup> Tamże, 2.

<sup>36</sup> Tamże, 2.

<sup>37</sup> Podobny system wychowawczy, w którym nauczyciele i wychowawcy uzgadniali swoje decyzje odnośnie poszczególnych uczniów wspólnie z samorządem uczniowskim, stworzył J. Korczak w założonym przez siebie "Domie Sierot", Zob. Chmaj L., dz. cyt., 171.

<sup>38</sup> Bogolubow Z., SDT, 3.

Uczniów, którzy po przeprowadzonej selekcji pozostali w szkole, nazywa Z. Bogolubow typami twórczymi<sup>39</sup> i charakteryzuje ich w następujących słowach: "są to usposobienia czułe, wrażliwe, mają swoje zdolności skierowane w jednym kierunku. Dla nich zwykle lekcje, które się odbywają w naszych szkołach, są trucizną, gdyż tracą na nich swój czas i wurnują swoje zdolności"<sup>40</sup>.

Na innym miejscu autorka pisze: "Typy te krytycznie odnoszą się do dorosłych, uważają ich za wrogi obóz, z którym należy walczyć. Nie potrzebują żadnych rozrywek - dla dziecka jest rozkoszą odczuwać całkowitą swobodę w wypowiedzaniu swoich myśli, nie obawiając się żartów i kpín. Z tej radości płynie szczeróść i dziecinne usposobienie. Jeżeli tego brakuje, wtedy z podobnych typów powstają typy samotne: milczki zamknięte, nieufne ślimaki. Ogólną cechą tych dzieci jest silnie rozwinięte poczucie małowartościowości"<sup>41</sup>.

Wszystkich uczniów o uzdolnieniach twórczych podzieliła Zoe według kierunku ich zainteresowań i cech charakteru na następujące grupy:

- naukowiec, doktor, badacz, pisarz ...
- technik, inżynier, budowniczy, rzemieślnik ...
- wynalazca
- artysta: malarz, rzeźbiarz, aktor, architekt, poeta<sup>42</sup>.

Poznawanie dziecka jest procesem złożonym i wymaga wnikliwej i wszechstronnej obserwacji ze strony wychowawcy. Zoe obserwowała dzieci i przez dłuższy okres czasu i to w różnych okolicznościach. Na ten temat pisze: "Po zakończeniu badań kandydatów i usunięciu nieodpowiednich jednostek<sup>43</sup> następował nowy okres w szkole. Dotąd były badania na tle kólek i nosiły charakter indywidualny. Teraz rozpoczęły się badania już nie kandydatów, ale członków szkoły na tle ogólnych lekcji i zebrań samorządowych. Przy pierwszym rodzaju badań łatwo uwydatniły się typy dodatnie i ujemne, lecz pozostała jeszcze cała gromada, tzw. szary tłum, który nie dał się poznać w badaniach indywidualnych. Charaktery podobnych jednostek poznaje się na tle tłumy, w pracy lekcyj-

---

39 "W typach, które pozostały w szkole po przeprowadzonej selekcji, widzimy już określone powołanie do jakiejś pracy zawodowej. Uwydatnia się to w pytaniach, w przebiegu ich pracy na tle kólek i na tle organizacji samorządowej". Bogolubow Z., SDT, 10.

40 Tamże, 10.

41 Tamże, 10.

42 Tamże, 11.

43 "Ze szkoły usuwano przede wszystkim te typy, które rujnowały i podkopywały organizację szkoły. W pierwszym rzędzie usunięto złodziei, dzieci z gruntu zepsute, skarżypięty i charaktery o czarnym krytycyzmie (...). Druga grupa wydalona w ciągu lata przedstawia następujące charaktery: białzy, jaszczurki, ciche wody, chorągiewki, lisusy", Bogolubow Z., SDT, 8.

nej całej klasy i na zebraniach samorządowych. One są podobne do poczwerek, z których nie wiadomo, co się wylęgnie"<sup>44</sup>.

Klasyfikacja dzieci na typy według ich zainteresowań i cech temperamentu miała szczególne znaczenie z uwagi na indywidualizację procesu nauczania i wychowania. Zarówno metody, jak i formy organizowania procesu dydaktycznego oraz wychowawczego, były dostosowane do indywidualnych cech każdego ucznia.

### 3.4. Metody i formy organizowania procesu uczenia się

Bogaty i zróżnicowany nurt poszukiwań, który na początku XX wieku dokonał gruntownych zmian w teorii i praktyce pedagogiki, dotyczył zarówno procesu nauczania jak i wychowania.

W zakresie dydaktyki zwolennicy nowego wychowania podnosili postulaty, domagające się zaktywizowania ucznia w szkole przez pracę twórczą.

We wszystkich eksperymentach, podjętych w tym czasie przez wielu pedagogów, punkt ciężkości przeniesiono na zorganizowanie procesu nauczania. Punktem wyjścia w nauczaniu miały być zainteresowania ucznia. W konsekwencji odpowiednio do zainteresowań ucznia dostosowywano również treść nauczania<sup>45</sup>.

Poszukiwaniem nowych rozwiązań w dziedzinie organizowania procesu dydaktycznego zajęła się w tym samym mniej więcej okresie także Z. Bogolubow. Toteż w dalszym ciągu tego rozdziału pragniemy omówić metody uczenia się i formy organizacyjne w Szkole Doświadczalnej w kontekście postulatów preferowanych przez przedstawicieli prądu nowego wychowania.

#### 3.4.1. Dobór metod uczenia się

Proponowane przez Z. Bogolubow metody uczenia się idą po linii ogólnych założeń szkoły, według których miała ona przygotować młodzież do samodzielnej pracy i to pracy naukowej. Wiedza, którą uczeń zdobywał w szkole, miała być wiedzą naukową opartą na źródłach oraz ujętą wszechstronnie i obiektywnie.

<sup>44</sup> Tamże, 10; por. na ten temat inną relację autorki, SDT, 13: "Ta segregacja na typy, którą kierowniczka przeprowadziła w swojej szkole, opierała się na uprzedniej doświadczalnej pracy nad tysiącem mniej więcej dzieci. Pracę badań zaczęła prowadzić jako dziecko od 10 roku życia, z całą świadomością pragnąc reformy szkoły, która jej nie odpowiadała. Zaczęła przede wszystkim szukać przyczyny, dlaczego dziecko cierpi w swoim otoczeniu i nie chce słuchać starszych".

<sup>45</sup> Patrz Okoń W., Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 7.

Taka perspektywa zadań szkoły zakładała potrzebę stosowania odpowiednich metod, które umożliwiłyby uczniom osiągnięcie zamierzonego celu.

Na pierwszym miejscu należy podkreślić, że w szkole nie stosowano metody podającej, zwłaszcza wykładu, co autorka motywuje następująco: "ogólnych wykładów nie było ze względu na wrokońców, których było najwięcej"<sup>46</sup>. Z przytoczonej wypowiedzi wynika, że metody uczenia się były zdeterminowane przede wszystkim przez indywidualne możliwości uczniów<sup>47</sup>.

Drugą równie ważną sprawą dla omawianego tematu jest fakt, że w szkole nie używano podręczników szkolnych<sup>48</sup>. Zoe twierdziła, że podręczniki nie są dostosowane do naukowego stylu pracy ucznia, ponadto nie uwzględniają jego możliwości i potrzeb psychicznych. Zarzuca im również fragmentaryczność w podawaniu wiedzy.

Mówiąc o metodach uczenia się w Szkole Doświadczalnej, trzeba zaznaczyć, iż w zagadnieniu tym dostrzegamy dwa elementy. Po pierwsze Z. Bogolubow uczyła uczniów pracować w oparciu o źródła, po drugie ukazywała sposoby korzystania z tych źródeł.

Młodzież korzystała z różnych źródeł. Były to przede wszystkim książki pożyczone z biblioteki. W pierwszym etapie pracy, gdy uczniowie nie mieli jeszcze własnej biblioteki, korzystali oni z biblioteki miejskiej. "Dzień otrzymania książek z biblioteki - pisze Zoe - był początkiem właściwej nauki w szkole. Wszak była to pierwsza książka, którą dzieci otrzymały do ręki"<sup>49</sup>.

Z relacji autorki wiemy, że książki, o których wyżej mowa, dotyczyły uprawy ogrodu<sup>50</sup>. Pierwszym bowiem zajęciem uczniów w szkole, po jej otwarciu, była praca przy porządkowaniu i uprawie ogrodu<sup>51</sup>.

---

<sup>46</sup> Bogolubow Z., SDT, 30.

<sup>47</sup> Zrezygnowanie z metody wykładu w Szkole Doświadczalnej nie dowodzi, że Z. Bogolubow ustosunkowała się negatywnie do tej metody i że jej w ogóle nie stosowała w praktyce pedagogicznej. Poza tym trzeba zauważyć, że determinantą metod uczenia się w systemie dydaktycznym Z. Bogolubow była, podobnie jak w każdym systemie nauczania także treść poszczególnych przedmiotów. Z relacji autorki wiemy, że opracowała ona metody uczenia się do każdego przedmiotu.

<sup>48</sup> Bogolubow Z., SDT, 16.

<sup>49</sup> Tamże, 2.

<sup>50</sup> "Założano książek traktujących o uprawie ogrodu i o jego szkodnikach. Przedstawiono dzieciom katalogi i nauczono je znaleźć odpowiednie książki", Bogolubow Z., SDT, 3.

<sup>51</sup> Dostrzegamy analogię między eksperymentem Zoe a eksperymentami wielu współczesnych jej pedagogów. O. Decroly utrzymywał, że naturalnym środowiskiem dziecka jest ogród i klasa szkolna przemieniona w muzeum i pracownię. Podobne poglądy na tę sprawę miał we Francji C. Freinet. W Rosji spotykamy się z pracą dzieci w ogrodzie zarówno w szkole St. Szackiego, jak i w szkole P. Błońskiego. Por. Chmaj L., Prądy i kierunki pedagogiczne XX w., dz. cyt., 154.



Praca młodzieży w ogrodzie była uwarunkowana sytuacją materialną personelu i młodzieży. Trzeba pamiętać, że był to pierwszy okres organizowania szkoły i nauczyciele nie otrzymywali jeszcze pensji. Warunki materialne uczniów były również nieznośne. Ogród, czytamy w relacji Z. Bogolubow, przyszedł w tym wypadku z nieoczekiwaną pomocą<sup>52</sup>.

Zoe, podobnie jak współcześni jej twórcy szkół aktywnych, dostrzegła także dydaktyczne i wychowawcze walory pracy dzieci w ogrodzie. W jej relacji czytamy: "Kierowniczką oceniała niezmiernie doniosłe znaczenie pracy dzieci w ogrodzie z punktu widzenia badania ich zdolności indywidualnych i zasobów wiadomości. Ponieważ nasunęła się potrzeba doprowadzenia drzew, mianowicie jabłoni, do należytego porządku, a więc oczyszczenia od szkodników, obciążenia suchych gałęzi, skopania ziemi, jak również założenia warzywnego ogrodu, postanowiono zwrócić się do biblioteki celem otrzymania książek, które by udzielały odpowiednich wskazówek, jak przystąpić do tej pracy"<sup>53</sup>.

Po otrzymaniu przez uczniów książek z biblioteki kierowniczką uczyła ich jak mają z nich korzystać. W trakcie pracy bowiem okazało się, że książki te były dla nich za trudne. Zawierały mnóstwo nieznanym im terminów technicznych. Zoe wskazywała wówczas na inne źródła, zwłaszcza słowniki wyrazów obcych, ucząc jednocześnie w jaki sposób szukać w nich znaczenia nieznanym wyrazów<sup>54</sup>.

W trakcie tej pracy uczniowie zakładali słowniki terminologiczne i pojęciowe. Poza tym wykonywali różne tablice, wykresy i tym podobne pomoce. Na uwagę zasługuje fakt, że w oparciu o te metody, po miesiącu pracy, wszyscy uczniowie opanowali technikę czytania<sup>55</sup>.

Autorka nie opisała nam bardziej szczegółowo metod uczenia się młodzieży w Szkole Doświadczalnej, wobec czego musimy się ograniczyć do pewnych ogólnych uwag na ten temat.

Z. Bogolubow była zwolenniczką poglądu, że tylko takie metody są skuteczne, które przyczyniają się do uaktywnienia ucznia. Toteż od początku walczyła w szkole z werbalizmem, o czym świadczą między innymi słowa dzieci skierowane do wizytatora, a odtworzone po wielu latach przez autorkę relacji: "(...) nauczycielka nic nam nie tłumaczy, musimy wszystko sami zrozumieć"<sup>56</sup>.

W poglądach swoich nie była ona odosobniona. Jak już powiedziano reforma szkolnictwa tego okresu zmierzała przede wszystkim do uaktywnienia ucznia w procesie dydaktycznym. Szkoły aktywne były nastawione

---

52 Bogolubow Z., SDT, 3.

53 Tamże, 3.

54 Tamże, SDT, 3.

55 Tamże, 3.

56 Tamże, 7.

wyłącznie na samodzielną pracę ucznia, w której punktem wyjścia było jego osobiste doświadczenie. Z metody podającej przeniesiono akcent na metodę poszukującą, z nauczania na uczenie się.

Drugą ważną zaletą metod stosowanych przez Z. Bogolubow było to, iż wyzwalaly one w dzieciach radość. "Moje metody, które ja posiadam - pisze ona - mają tę właściwość, że wywołują radość i u małych i u starszych"<sup>57</sup>.

Na potwierdzenie tej tezy przytacza autorka fragment jednej z lekcji gramatyki, która według jej opinii, wywołała nie tylko radość u dzieci, lecz wzbudziła ponadto zainteresowanie i zapal do dalszej nauki gramatyki. Dla ilustracji warto podać wzór tej lekcji. "Na ścianie wisi tablica przedstawiająca grządki z kwiatami, nad którymi unosiły się motyle. Kwiaty przedstawiały rozmaite słowa, w których rosyjska litera "e" (je), wypada przy odmianie. Motyle zaś i pszczoły unosiły na nitczkach literę "e". Znaczy to, że litera "e" tak wypadała przy odmianie, jak znika kropelka miodu unoszona przez owad. Było to ćwiczenie w formie rebusu, który dzieci musiały rozwiązać"<sup>58</sup>.

Powyższy przykład przedstawia jedną z form uczenia dzieci przez zabawę. W systemie dydaktycznym Z. Bogolubow kształciła nie tylko praca lecz także zabawa.

W "Pamiętniku nauczycielki" Zoe zanotowała: "Zabawa jest życiem dla dziecka, to barwna nić, która się wije i przebłyскуje we wszystkich jego pracach. Dzieci tylko wtenczas swobodnie rozmawiają, gdy nie zadaje się im oddzielnych pytań. Życie uczy je mówić. A ponieważ zabawa jest życiem dla dziecka, więc mówić nauczy się ono najlepiej w czasie zabawy"<sup>59</sup>.

Kiedy mówimy o metodach uczenia się w Szkole Doświadczalnej, trzeba zwrócić uwagę na zasadnicze w tej sprawie zagadnienie. W systemie Z. Bogolubow, podobnie jak w systemie progresywistycznym, dominowała przede wszystkim teoria uczenia się. Dziecko nie było nauczane, ono się uczyło.

#### 3.4.2. Praca w kółkach naukowych

Sprawa zewnętrznej organizacji procesu nauczania w Szkole Doświadczalnej może być rozważana tylko w aspekcie celów i zadań szkoły. Ponieważ, jak już powiedziano, szkoła miała zapewnić każdemu dziecku rozwój jego zainteresowań, należało odpowiednio do tych wymagań dostosować formy nauczania.

<sup>57</sup> Tamże, 7.

<sup>58</sup> Tamże, 7.

<sup>59</sup> Bogolubow Z., FN, 6.

Z. Bogolubow zrezygnowała z systemu klasowo-lekcyjnego<sup>60</sup>. W Szkole Doświadczalnej uczniowie pracowali w kółkach naukowych. Lekcje wspólne odbywały się tylko z matematyki i gramatyki w celu podniesienia ogólnego poziomu wiedzy w zakresie tych dwóch przedmiotów<sup>61</sup>. Zasadniczym jednak stylem pracy była praca w kółkach naukowych.

W związku z tym pytamy, jakie kółka prosperowały na terenie szkoły i jak przedstawiała się w nich organizacja pracy?

Informacje dotyczące tego zagadnienia są znowu fragmentaryczne i dlatego z konieczności trzeba się ograniczyć do uwag ogólnych.

Praca młodzieży rozwijała się w osiemnastu kółkach naukowych<sup>62</sup>. Nazwy wszystkich kółek nie są nam znane, w źródłach jest mowa tylko o niektórych z nich. Poszczególne kółka naukowe były rozczłonkowane na działy pomocnicze, dzięki czemu zakres pracy w szkole był znacznie szerszy i obejmował więcej przedmiotów, aniżeli przewidywał to normalny program nauczania w szkole starego typu.

We wspomnieniach o Szkole Doświadczalnej wymienia autorka nazwy następujących kółek naukowych oraz ich działów pomocniczych: kółko biologiczne z działami pomocniczymi - gospodarczym, wycieczkowym, higienicznym; kółko astronomiczne i działy pomocnicze - matematyczny, fizyczny, chemiczny oraz stolarski<sup>63</sup>; kółko artystyczne z działami pomocniczymi - historii sztuki połączonej z historią powszechną, teatr, malarstwo, rzeźba; kółko gramatyczne; kółko bibliotekarskie; kółko literacko-redakcyjne; kółko sportowe z lekcjami gimnastyki<sup>64</sup>.

Uczniowie pracowali w poszczególnych kołach bądź indywidualnie, bądź zespołowo. Praca i nauka polegała na badaniu zjawisk drogą eksperymentalną, do czego służyły specjalne pracownie<sup>65</sup> oraz na rozwiązywaniu zadań i problemów w oparciu o źródła. Poznane wyniki młodzież weryfikowała w praktyce. W szkole obowiązywała zasada: wszystko trzeba samemu zobaczyć i samemu zbadać. Praca uczniów w kołach naukowych, jak informuje Z. Bogolubow, była zharmonizowana z obowiązującym w tym

---

<sup>60</sup> Po tej samej linii poszli w latach dwudziestych naszego stulecia także twórcy szkół aktywnych, jak J. Dewey, O. Decroly, W. Kilpatrick, H. Parkhurst i inni. Patrz Okoń W., Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1968, 200.

<sup>61</sup> Gogolubow Z., SDT, 15.

<sup>62</sup> Tamże, 38.

<sup>63</sup> Dział stolarski dlatego był włączony do kółka astronomicznego, ponieważ uczniowie wykonywali w warsztacie stolarskim przyrządy potrzebne do badań astronomicznych oraz przeprowadzania doświadczeń z fizyki i chemii.

<sup>64</sup> Bogolubow Z., SDT, 16.

<sup>65</sup> Zajęcia naukowe odbywały się w następujących pracowniach: kultury (w której pracowało koło historii sztuki, malarstwa, rzeźby i fotografii), języków, przyrodniczej, matematycznej i muzycznej. Bogolubow Z., SDT, 36.

czasie w Rosji programem szkolnym<sup>66</sup>. Niemniej indywidualne wymagania i potrzeby uczniów, przekraczały niejednokrotnie wymagania, jakie stawał program, trzeba bowiem mieć na uwadze fakt, iż była to szkoła dla młodzieży utalentowanej. W związku z tym uczniowie wspólnie z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, układali własny program pracy dydaktycznej<sup>67</sup>.

Poza pracę w pracowniach uczniowie przebywali również w warsztatach, gdzie wykonywali różnego rodzaju wytwory rzemieślnicze, jak meble do klas (które były oczywiście bardzo proste i prymitywne)<sup>68</sup>, urządzenia i aparaty służące do badań itp.<sup>69</sup>.

Można powiedzieć, iż działalność uczniów w szkole kształtowała się w dwóch kierunkach - w pracowni i w warsztacie. "Dziecko w tej szkole - pisze Zoe - rozwijało swe zdolności jednocześnie przez pracę ręczną i umysłową (...) stosownie do wymagań życia codziennego"<sup>70</sup>.

Młodzież Szkoły Doświadczalnej redagowała także swoje pismo. Ponieważ jednak szkoła nie dysponowała własną drukarnią, uczniowie korzystali z drukarni miejskiej, w której drukowano ich pisma<sup>71</sup>.

Jaki był poziom wiedzy uczniów w tak zorganizowanym systemie dydaktycznym?

Wydaje się, że Z. Bogolubow była świadoma tego, iż poziom nauczania ciągle wzrastał w szkole. Przyczyniali się do tego sami uczniowie przez swoje wymagania. Dla pełnego obrazu można przytoczyć szczegół z życia uczniów. "Władek, dziewięcioletni uczeń o zainteresowaniach przyrodniczych (...) dał projekt pracy naukowej: potrzebne są narzędzia, szkło powiększające, mikroskop (...). Siedział przy swojej pracy od 8 rano do 9 wieczorem w szkole (...) zapoczątkował poważną pracę naukową szkoły średniej w już istniejącym kółku przyrodniczym, do-

66 Tamże, 39.

67 H. Józefowicz, rel. cyt., 6.

68 "Ławki składają się z dwóch pleńków i deski przybitej do nich. Wyższe to stoły, a niższe to ławki. Oto całe przyszłe umeblowanie (...). Sala zaczyna zapełniać się meblami. Za tydzień jest już umeblowana oryginalnie i tanio ... Kocha ją młodzież, bo piękne meble konieczne są tylko dla dorosłych", Bogolubow Z., SDT, 1.

69 Tamże, 39.

70 Tamże, 38. Por. Mońko-Stanisławska H., Metoda ośrodków zainteresowań, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 68 oraz Dobrowolski St., Plan daltoński, tamże, 120. Formy organizacyjne procesu nauczania w Laboratory School J. Dewey'a i w planie daltońskim. W jednym i drugim przypadku uczniowie pracowali w laboratoriach, przeprowadzając cały szereg różnych eksperymentów. Tą drogą zdobywali nowe doświadczenia.

71 Bogolubow Z., SDT, 38. Por. "Drukarnia w szkole" jako jedna z form pracy dydaktycznej i wychowawczej w systemie C. Freineta, Chmaj L., Prądy i kierunki pedagogiczne XX w., dz. cyt., 168.

tań mającym charakter szkoły powszechnej, bardziej powierzchownej, o charakterze wycieczkowym"<sup>72</sup>.

Na innym miejscu autorka pisze, że grupa chłopców w wieku 13 i 14 lat w ciągu jednej zimy przerobiła z matematyki kurs szkoły średniej. Dodaje przy tym, że "przyczyną tak niezwykłych postępów były zainteresowania i specjalna metoda podana przez kierowniczkę"<sup>73</sup>.

Z relacji Z. Bogolubow wynika, że wymagania uczniów są proporcjonalne do ich zainteresowań. W konsekwencji twierdziła ona, iż podniesieniu poziomu nauczania sprzyjają między innymi zainteresowania. Zwraca na to uwagę również przy innej okazji, pisząc: "Program szkoły powszechnej przewiduje na naukę czytania rok, a tu jeden miesiąc, bo tu siła tempa leży w zainteresowaniach"<sup>74</sup>.

Pytanie o poziom wiedzy jest w pewnym sensie pytaniem kłopotliwym. Z jednej strony autorka stwierdza, że praca uczniów utrzymywała się na wysokim poziomie<sup>75</sup>, z drugiej strony podkreśla, że kółka powstały nie tyle dla podniesienia poziomu nauczania, ile na skutek zrozumienia indywidualnych zdolności uczniów i możliwości rozwoju tychże zdolności. Na innym zaś miejscu pisze: "kółka miały na celu ujęcie samodzielności intelektualnej i artystycznej młodzieży"<sup>76</sup>.

W związku z tym budził się wątpliwość, czy rozwój młodzieży nie przebiegał tylko w jednym kierunku, skoro szedł po linii ich zainteresowań?

Pewną orientację w tej sprawie daje nam relacja s. Bogolubow, w której autorka stwierdza, iż z pracy poszczególnych kółek korzystali wszyscy uczniowie. Wiedzę, którą uczeń zdobywał sam, musiał przekazywać innym, czyli umiejętnie się nią podzielić. W ten sposób członkowie poszczególnych kółek informowali pozostałych uczniów o wynikach swojej pracy w opracowanych przez siebie referatach. Młodzież uczyła się od razu wiedzę użytkować, czyli teorię wprowadzać w czyn. Cała organizacja szkoły opierała się na wynikach badań, do jakich doszli uczniowie własną pracą<sup>77</sup>.

---

<sup>72</sup> Bogolubow Z., SDT, 2.

<sup>73</sup> Tamże, 10.

<sup>74</sup> Tamże, 6.

<sup>75</sup> Por. Bogolubow Z., SDT, 10, 43. Na ten temat autorka pisze: "Nowa nauczycielka, zaangażowana na miejsce Zygmunta uczącego arytmetyki w klasach niższych, przyjmując pracę i zwiędzając całą szkołę była zdumiona olbrzymim zakresem nauki przerobionej przez dzieci. Jej zainteresowanie systemem pracy było nadzwyczajne".

<sup>76</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, dyktowana s. H. Józefowicz Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 6, 1, 3.

<sup>77</sup> Bogolubow Z., SDT, 16.

### 3.5. Metody i formy organizowania procesu wychowania

Prądy pedagogiczne skupiające się wokoło ruchu nowego wychowania były związane nie tylko z reformą treści, metod i form nauczania, ale zmierzały ponadto do odrodzenia pracy wychowawczej<sup>78</sup>. "Dzieci - pisze Szacki - powinny stać się współgospodarzami własnego życia, a nie tylko biernymi obiektami zabiegów wychowawczych"<sup>79</sup>.

Pozostawienie dzieciom jak największej autonomii było jednym z zasadniczych postulatów szkół aktywnych.

Wydaje się, iż praca wychowawcza Z. Bogolubow w Szkole Doświadczalnej prowadziła w tym samym kierunku. Szkoła Doświadczalna w jej ujęciu była nie tylko szkołą wiedzy, była przede wszystkim szkołą życia<sup>80</sup>. Wynika to z jej ogólnych założeń, w myśl których dziecko miało w niej otrzymać wszechstronny rozwój, a więc była to zarazem szkoła nauczająca i szkoła wychowująca.

Proces wychowawczy jest procesem złożonym i wymaga odpowiedniego klimatu, czyli atmosfery wychowawczej. "Przez atmosferę wychowawczą rozumie się - pisze Z. Krzyszczoszek - zespół warunków wpływających na samopoczucie osób podlegających wychowaniu, a tym samym na przebieg i efekty procesu wychowawczego. Mówiąc o atmosferze wychowawczej mamy przede wszystkim na myśli warunki o charakterze niematerialnym, a więc życzliwość i zaufanie wzajemne w stosunkach między wychowującym a wychowywanym oraz w zespołach wychowawców i wychowanków, wspólne dążenie do osiągnięcia wartościowych celów, dobrą organizację codziennego życia i pracy"<sup>81</sup>.

Przyjęte przez nas za cytowanym wyżej autorem określenie atmosfery wychowawczej wskazuje na pewne zasadnicze elementy, które sprzyjają pełnemu rozwojowi osobowości człowieka, jak zaufanie, swoboda działania i wypowiedzania się, szczerość, życzliwość, współdziałanie i współodpowiedzialność. Tak rozumiana atmosfera wychowawcza daje uczniom szerokie możliwości twórczości i sprzyja zarazem samowychowaniu.

---

78 "Wspólnym założeniem wszystkich szkół jest odnowa pracy wychowawczej, zarówno przez pozostawienie wychowankowi maksimum swobody, jak i przez izolację zakładów od niepożądanych wpływów cywilizacji". W. Okoń, Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 18.

79 Słomkiewicz St., Działalność eksperymentalna Stanisława Szackiego, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 377.

80 "Była to szkoła istotnego życia dziecka. Poza szkołą nie miało ono żadnych zainteresowań, bo tu miało najważniejsze warunki do rozwoju" życzliwą atmosferę w prawdzie, miłości i oczywiście radości; swobodę w wypowiedzaniu swoich myśli; swobodę zrealizowania swoich myśli, planów, pragnień", Bogolubow Z., SDT, 26.

81 Krzyszczoszek Z., Atmosfera wychowawcza, Mała encyklopedia pedagogiczna, pod red. M. Jakubowskiego i W. Pomysłko, Warszawa 1970/71, 108; odtąd używam skrótu: MEP.

Wydaje się, że jedną z najbardziej skutecznie działających form organizowania procesu wychowania był, według Z. Bogolubow, samorząd uczniowski.

### 3.5.1. Samorząd uczniowski

Idea samorządu uczniowskiego jest w historii pedagogiki znana już w XVII w. Po raz pierwszy użył tego terminu J. Locke (1632-1704) twierdząc, że podstawowym zadaniem wychowania jest nauczyć dziecko samemu rządzić. Następnie podejmuje ten postulat J. J. Rousseau (1712-1778), a z polskich myślicieli H. Kołłątaj (1750-1812) oraz Br. Trentowski (1806-1869)<sup>82</sup>.

Znamy w historii pedagogiki nie tylko teoretyków idei samorządu szkolnego, lecz także praktyków, którzy wcielali ją w życie szkolne. Znalazła ona licznych zwolenników wśród pedagogów XX wieku, zwłaszcza znanych nam twórców szkół aktywnych, zarówno w Ameryce jak i w Europie<sup>83</sup>. W Polsce system samorządowy był realizowany już od roku 1883 w internacie męskim we Lwowie przez zmarłych wstawańców, ks. Waleriana Kalinkę i ks. Pawła Smolikowskiego<sup>84</sup>.

Praktyka samorządu uczniowskiego była stosowana również przez pedagogów rosyjskich. Znane eksperymenty St. Szackiego w kolonii dziecięcej w Morozowej i L. Tolstoja w Leśnej Polanie wykazały skuteczność działania samorządu uczniowskiego w szkole<sup>85</sup>. Pedagogika XX w. przyjęła system samorządu jako metodę wychowania<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> Por. Zięba A., Samorząd uczniowski, MEP, 973.

<sup>83</sup> "Pedagogika wieku XX odrzuciła zdecydowanie działania apodyktyczne, przez które na mocy autorytetu narzuca się dzieciom i młodzieży gotowe recepty na postępowanie, nie licząc się z ich rzeczywistymi zainteresowaniami i potrzebami, co nie sprzyja rozwojowi aktywności umysłowej i zdolnościom psychofizycznym", Zięba A., Samorząd uczniowski, MEP, 973.

<sup>84</sup> W sprawozdaniach rocznych ks. Kalinki W. i ks. Smolikowskiego P. znajdujemy następującą wzmiankę odnośnie tego tematu: "Opieramy wychowanie na poczuciu wspólnego interesu. Niech uczniowie mają udział w rządzie, niech rozumieją korzyść z porządku, a to ich zarazem nauczy wielu rzeczy. Każdy szczegół będzie budził ich uwagę, będą się nad każdą rzeczą zastanawiali. W przestrzeganiu zatem porządku posługujemy się nimi samymi i tak cała rzecz jest ułożona, że wszystko idzie porządnie, spokojnie, bez koniecznej obecności przełożonego. Obecność przy nich seniorów, spośród nich zamianowanych, lżejsza im jest i skuteczniejsza, niż przełożonych, bo więcej się wtedy czują zostawieni samemu sumieniu". Żulińska B. CR., System wychowawczy Bogdana Jańskiego, Warszawa 1936, 25.

<sup>85</sup> Por. Ferriere A., Samorząd uczniowski, Iwów - Warszawa, brak daty, 72, 246.

<sup>86</sup> "System samorządu jest metodą wychowania, a wychować znaczy prowadzić od niekompetencji do kompetencji, od niezręczności do umiejętności, od nieświadomości do wiedzy, od braku przewidywania do przeorności", Ferriere A., Samorząd uczniowski, dz. cyt., 170.

W praktyce pedagogicznej Z. Bogolubow spotykamy się dwukrotnie z formą samorządu uczniowskiego. W "Pamiętniku nauczycielki" pisze ona, że pierwszy raz zaprowadziła organizację samorządową w klasie pierwszej szkoły początkowej starego typu w Moskwie. Rezultat tego eksperymentu, jak się okazało, był pozytywny.

Trzeba jednak zaznaczyć, że członkami samorządu nie byli w tym wypadku uczniowie klasy pierwszej, lecz ich starsze rodzeństwo (w wieku od 12 do 16 lat). Byli to uczniowie tej samej szkoły. Współpracowali oni z Z. Bogolubow ponieważ, jak wynika z jej relacji, odpowiadał im styl pracy, zastosowanej przez nią w pierwszej klasie. Jako członkowie samorządu przy pierwszej klasie wyręczała nauczycielkę w razie jej nieobecności, pomagali jej w organizowaniu zajęć dydaktycznych i wychowawczych z uczniami oraz odwiedzali rodziny uczniów, by zbadać ich stan materialny<sup>87</sup>.

Samorząd uczniowski działał też na terenie Szkoły Doświadczalnej. O jego genezie pisze Z. Bogolubow w ten sposób: "Na drugi dzień, po rozpoczęciu nauki, powstała inicjatywa zorganizowania samorządu"<sup>88</sup>.

Organizacja pracy w szkole ukierunkowana przez kierowniczkę, a podjęta przez dzieci, wymagała z ich strony kolektywnego współdziałania. Zadaniem samorządu miało być ukazywanie konkretnych rozwiązań w sprawach trudnych oraz zaradzanie wszystkim potrzebom dzieci.

Pierwszą sprawą, jaką musiał się zająć samorząd w okresie kształtowania się szkoły, było zorganizowanie posiłków dla uczniów. "Dzieci - pisze Z. Bogolubow - pragnęły pozostać w szkole przez cały dzień, chociaż to i dotąd czyniły, lecz kawałek suchego chleba z wodą wyczerpywał ich siły"<sup>89</sup>.

Drugą czynność samorządu w tym wczesnym okresie szkoły polegała na dokonaniu podziału pracy. Każde dziecko otrzymywało jakąś określoną funkcję, która dotyczyła nie tylko zajęć dydaktycznych, lecz także spraw organizacyjnych, gospodarczych i administracyjnych szkoły<sup>90</sup>.

Trzecim zadaniem samorządu było dopilnowanie, żeby wszystkie postanowienia zostały wprowadzone w życie. Na tym odcinku kierowniczka była szczególnie wymagająca<sup>91</sup>.

---

<sup>87</sup> Bogolubow Z., PN, 20-21. Nie był to w ścisłym tego słowa znaczeniu samorząd. Toteż Zoe mówiąc o tym samorządzie używała czasami innego określenia, mianowicie - kółko pedagogiczne. "Kółko pedagogiczne" - pisze autorka - liczyło 18 członków. Mieli oni swoje ustawy, zebrania i prace wieczorowe. (Nie zadawano prac do domu, bo to był pierwszy rok rewolucji październikowej)".

<sup>88</sup> Bogolubow Z., SDT, 4.

<sup>89</sup> Tamże, 4.

<sup>90</sup> Tamże, 4 - 5.

<sup>91</sup> Tamże, 4.



Praca samorządu w pierwszej fazie funkcjonowania szkoły była związana przede wszystkim z jej organizacją. Samorząd rozwijał się organizmie wraz ze szkołą.

Z relacji Z. Bogolubow wynika, iż samorząd szkolny miał szerokie kompetencje i cieszył się wśród młodzieży dużym autorytetem. Na potwierdzenie tego przytacza ona plan, według którego odbywał się proces sądowy w przypadku kradzieży. Jest on następujący:

- Zawiadomienie przewodniczącego o kradzieży.
- Zwołanie zebrania Zarządu bez specjalnego pozwolenia kierowniczk.
- Zwołanie zebrania ogólnego.
- 10 minut przerwy na poszukiwanie zaginionej rzeczy lub przyznanie się winnego (ten punkt był najważniejszy, miał szczególne znaczenie wychowawcze).
- Powtórne zwołanie zebrania ogólnego.
- Decyzja dotycząca rewizji całego domu.
- Przebieg rewizji, wykrycie zabranej rzeczy i winnego.
- Natychmiastowe zwołanie zebrania po raz trzeci.
- Sąd nad winnym:
  - a) wybór komisji wykonawczej
  - b) interwencja kierowniczk i wzięcie winnego na swoją odpowiedzialność
  - c) natychmiastowe sprowadzenie ojca winnego
  - d) decyzja sądu o pozostawieniu ucznia w szkole lub wydaleniu go<sup>92</sup>.

Autorka powołując się na powyższy plan, który jest oczywiście tylko małym wycinkiem działalności samorządu, podkreśla, iż samorząd otwierał przed młodzieżą duże możliwości wyrobienia społecznego, dając jej przede wszystkim swobodę działania<sup>93</sup>. Przy czym Z. Bogolubow dodaje, iż musi to być swoboda rozumna, czyli taka swoboda, która pozwala działać w kierunku dobrym, a usuwa zło. Bo tylko swoboda wyrażająca się w zaufaniu i samodzielności wychowuje i rozwija człowieka<sup>94</sup>.

Wydaje się, że system działania samorządu szkolnego w przypadku wykroczeń młodzieży był nieco skomplikowany, a wymiar kary zbyt surowy<sup>95</sup>.

<sup>92</sup> Tamże, 6.

<sup>93</sup> Tamże, 6.

<sup>94</sup> Tamże, 6 - 7.

<sup>95</sup> Można by się powołać na cytowanego już parokrotnie A. Ferrière'a, wybitnego teoretyka idei samorządu uczniowskiego, który pisze w tej sprawie: "W praktyce (...) swoboda rządzenia i skazywania własnych kolegów, którzy zawinili, jest względna, podobnie jak cały samorząd. Niekompetencje uczniów moglibyśmy się obawiać tylko tam, gdzie sam nauczyciel zrzekłby się własnej kompetencji", Ferrière A., Samorząd uczniowski, dz. cyt.. 181.

Trudność tę rozwiązuje sama autorka podkreślając, iż w przypadku ważnych wykroczeń uczniów wszystko staje się nieważne, nawet zajęcia dydaktyczne, poza jedną jedyną sprawą, mianowicie ratowaniem dziecka i usunięciem zła. "Wszystko rzucone - pisze - dla usunięcia grzechu"<sup>96</sup>.

Trzeba również liczyć się z faktem, iż zarówno strona wewnętrzna organizacji samorządowej jak i zewnętrzna, ulegała ewolucji<sup>97</sup>. Świadczą o tym między innymi słowa kierowniczkki skierowane do przewodniczącej samorządu: "Przed tobą otwiera się pole działania - stworzyć nowe formy dla sądu koleżeńkiego, które właściwie nigdzie jeszcze nie egzystują. Twoim zadaniem jest przygotować kadry ludzi od dzieciństwa do tych nowych form"<sup>98</sup>.

W odpowiedzi na te słowa przewodnicząca samorządu przedstawiła kierownicze projekt zorganizowania takiej formy samorządu, która miałaby charakter bardziej wychowawczy, mianowicie stworzenie "instytucji uprzedzającej złe czyny". Jej zadaniem ma być wykrycie zła i zapobieganie mu w samym zarodku, a nie dopiero wtedy, gdy przybiera już wyraźne formy<sup>99</sup>.

Wychowawcza strona samorządu szkolnego miała podwójne znaczenie. Po pierwsze, jego działalność emanowała na całą szkołę. "Samorząd dbał o wytworzenie się prawdziwej przyjaźni pomiędzy dziećmi, czuwał nad tym, żeby wśród nich panowała zgoda, tłumił bunt i niezadowolenie w samym już zarodku przez miłosne i delikatne usuwanie ich przyczyn"<sup>100</sup>. Po wtóre organizacja samorządowa umożliwiała młodzieży rozwój ich osobowości. "Samorząd - pisze Zoe Bogolubow - nie dla porządku, czystości, czy rozwoju samodzielności. Przewodnią myślą samorządu w życiu dziecka to rozwój woli, wzmocnienie tej słabej sprężyny działania w dzieciństwie"<sup>101</sup>.

Z rozwojem osobowości idzie w parze rozwój indywidualnych cech temperamentu dziecka. W pracy samorządu - twierdziła Zoe - temperamenty dzieci znajdują swoje ujście. Choleryk bez samorządu paczy się i przeszkadza na lekcjach, dokucza innym kolegom, bo jego zdolności rządzenia nie mają ujścia. Melancholik, dzięki organizacji samorządo-

---

<sup>96</sup> Bogolubow Z., SDT, 6.

<sup>97</sup> "Poważna sytuacja, która wytworzyła się z powodu nowoprzybyłego niesforemego członka szkoły, wymagała w obecnej chwili stworzenia zdecydowanych i wyraźnych podstaw sądu koleżeńkiego, dotąd działającego właściwie dosyć prymitywnie", Bogolubow Z., SDT, 35.

<sup>98</sup> Tamże, 34.

<sup>99</sup> Tamże, 36.

<sup>100</sup> Tamże, 4, 21.

<sup>101</sup> Bogolubow Z., Uwagi o Szkole Doświadczalnej, notatka podyktowana s. H. Józefowicz, Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 6, 1, 10-11.

wej, ma możność wypowiedzania się. Może tu przedstawić swoje plany, poglądy i otrzymuje okazję do ich zrealizowania<sup>102</sup>.

W ramach organizacji samorządowej istniało kilka działów, jak wizytacyjny, pracy społecznej, rady lekcyjnej, samopomocy oraz dział organizacyjny. Poszczególne działy miały obowiązek czuwać nad organizacją pracy w szkole oraz nad poziomem nauki.

Nie ulega wątpliwości, iż w tej dziedzinie pracy młodzież miała duże szanse nie tylko rozwoju swoich indywidualnych zdolności, ale, jak to słusznie zauważyła Z. Bogolubow, także rozwoju swojej postawy społecznej.

Uczniowie kierowali propozycje, prośby, skargi bezpośrednio do Zarządu samorządu szkolnego, a nie do nauczycieli lub kierowniczk.

Przewodniczącą zarządu samorządu szkolnego była 13-letnia uczennica, wybrana przez uczniów. Miała ona wyjątkowo duże kompetencje. Hospitowała działalność kółek, kierując ją na drogę pracy zbliżonej do stylu pracy naukowej. Starła się o zaangażowanie wykwalifikowanych nauczycieli. Załatwiała sprawy z różnymi osobami, które zainteresowane życiem szkoły chciały ją poznać z bliska i często hospitowały. Poza tym przyjmowała i oprowadzała po szkole wizytatorów delegowanych przez władze miejscowe lub państwowe<sup>103</sup>.

Taki układ pracy odciążał kierowniczkę od wielu spraw, dzięki czemu sama mogła się poświęcić całkowicie pracy wychowawczej<sup>104</sup>.

Reasumując trzeba stwierdzić, iż metoda wychowawcza, jaką Z. Bogolubow zastosowała w Szkole Doświadczalnej, nie stanowiła wówczas żadnej rewelacji. Pedagogika rosyjska znała już tego rodzaju próby i mia-

<sup>102</sup> Tamże, 10-11; por. także A. Ferrière, Samorząd uczniowski dz. cyt., 186: "Skoro tylko dziecko przestaje być bierne, skoro daje mu się możność działania, mówienia, wyjaśniania, wyrażania swej opinii, co do rozwiązywania konkretnych zagadnień, gdy może ono występować wobec kolegów, kontrolując ich, pomagając i organizując, wtedy natychmiast wyzwalają się jego utajone siły, jego energia zostaje wciągnięta w mechanizm czynnego życia i natura jego okazuje się taką, jaką jest".

<sup>103</sup> Z. Bogolubow uzasadnia, z jakiego tytułu darzyła ona, jako kierowniczką szkoły, tę młodą dziewczynę zaufaniem i powierzyła jej tak odpowiedzialne obowiązki. "Widząc nadzwyczajne zdolności organizacyjne Basi, jej takt i miłość do dzieci, kierowniczką nie wahała się powierzyć temu trzynastoletniemu dziecku kierownictwo całej szkoły, wyłączając sprawy materialne", Bogolubow Z., SDT, 19.

<sup>104</sup> "Kierowniczką od razu odczuła dobroczynne działanie samorządu. Cała masa spraw obciążających jej głowę odpadła i (...) poczuła możność i swobodę działania w innej dziedzinie. Dziedzina tą była dziedzina ducha, rozwój intelektualny osobowości dziecka. Całkowicie swój czas oddała na zbadanie zdolności i indywidualności dziecka", tamże, 4. Por. także Ferrière A., Samorząd uczniowski, dz. cyt., 189: "Samorząd uwalnia nauczyciela (...) skoro tylko nauczyciel przestaje być tyranem, to może stać się przyjacielem, do którego uczniowie uciekają się w kłopotach. Uwolniony od pańszczyzny policyjnej, może się poświęcić w zupełności nauczaniu, które zyskuje na głębokości i na zainteresowaniu".

ła pod tym względem ciekawe doświadczenia, przekazane jej przez L.Tolstoja. Jego mała szkoła w Leśnej Polanie, zauważa A.Fierrère "(...) była jedną z pierwszych praktycznych prób przełamania obręczy ścisłego autorytaryzmu, który otaczał wówczas szkołę rosyjską, tak jak otacza ją dziś jeszcze w wielu krajach"<sup>105</sup>.

Po linii Tolstoja poszedł w Rosji także St.Szacki<sup>106</sup>.

Wnikliwa analiza pracy wychowawczej Z.Bogolubow pozwoliła nam dostrzec bliskie podobieństwa między próbami podjętymi przez nią w Szkole Doświadczalnej a eksperymentami wspomnianych wyżej pedagogów rosyjskich.

Nie jesteśmy jednak w stanie zbadać, w jakim stopniu korzystała ona w swojej pracy z ich doświadczenia. Źródła wskazywałyby raczej na to, że kroczyła na drodze poszukiwań samodzielnie, szukając własnych rozwiązań i odpowiedzi na nurtujące ją pytania.

### 3.5.2. Udział młodzieży w organizowaniu i życiu szkoły

Styl życia uczniów w szkole i organizacja pracy przebiegała równoległe z ich rozwojem i potrzebami. Oni nadawali szkole właściwe kształty i formy<sup>107</sup>.

Z. Bogolubow chciała wychować ludzi samodzielnych, odpowiedzialnych i twórczych. Przejawem samodzielności i twórczości młodzieży była organizacja szkoły<sup>108</sup>. Myślą przewodnią szko-

<sup>105</sup> Ferrière A., Samorząd uczniowski, dz. cyt., 246.

<sup>106</sup> Oto, co pisze Szacki o swojej kolonii w Morozowej: "(...) usiłowaliśmy uczynić z kolonii związek złożony nie z samych tylko dzieci, ale z dzieci i dorosłych. Kierownicy są takimi samymi członkami kolonii, jak dzieci, z tą różnicą jedynie, że kierują oni całością jej życia, chociaż przy pomocy niewidzialnych dróg i środków. By organizm społeczny nie utracił swej siły życiowej i by praca nie wyrodziła się w jakąś mechaniczną czynność, trzeba odwołać się do twórczej energii dzieci. Jestem głęboko przekonany, że każdy osobnik, młodszy czy starszy, posiada ukryte pierwotne związki energii twórczej, trzeba tylko tak postępować, aby znalazł się on w takim otoczeniu, w którym by te predyspozycje wydobywały się na światło dzienne. Do tego właśnie zmierzaliśmy w opisanym próbie". A.Ferrière, Samorząd uczniowski, dz. cyt., 74.

<sup>107</sup> Por. wypowiedź Z.Bogolubow, którą cytuje autorka jako słowa uczniów: "Wszystko nasze. My tu wszystko robimy. Tu nie ma żadnych tajemnic przed nami, nawet rachunki stwierdzamy i bywamy na sesjach pedagogicznych. Słowem żyjemy i pracujemy, jak dorośli. A więc odpowiednio do tej atmosfery wychowujemy się", Bogolubow Z., SDP, 17. Trudno sprawdzić, w jakiej mierze przytoczona wypowiedź wyraża opinię uczniów. Niemniej trzeba przyznać, że oddziaływanie na ona w pewnym stopniu obraz życia młodzieży w szkole.

<sup>108</sup> S.H.Józefowicz przekazała w swojej relacji rozmowę, jaką przeprowadziła z s. Bogolubow: "Rozmawiałam kiedyś, pisze ona, z s. Jozafatą na temat jej szkoły twórczej i zastanawialiśmy się nad tym, jaka jest różnica między jej szkołą twórczą a H.Rowida. Wówczas siostra odpowiedziała mi: "W Ufie twórczość polegała na tym, że  
Cd. przyp. na str.260

ły, pisze ona, była wprowadzenie w czyn projektów uczniów<sup>109</sup>.

Na podstawie informacji autorki wspomnień o Szkole Doświadczalnej możemy odtworzyć dzień pracy uczniów w szkole.

Młodzież schodziła się do szkoły o godzinie 8 rano. Oficjalne zajęcia rozpoczynały się o godzinie 9. Trzeba zaznaczyć, iż uczniowie nie musieli przychodzić przed godziną 9. Zoe podkreśla jednak, że młodzież chętnie przychodziła wcześniej do szkoły, ponieważ ten wolny czas poświęcała na swoje ulubione prace w wybranych przez siebie kółkach zainteresowań. Lekcje wspólne odbywały się od godziny 9 do 12. Uczniowie byli podzieleni na niewielkie grupy, w których uzupełniali braki w ogólnym programie. Były to lekcje matematyki i gramatyki. Nad organizacją zajęć i lekcji czuwali przewodniczący poszczególnych kółek, dyżurni oraz nauczyciele.

Po godzinie 12 uczniowie rozchodzili się do różnych zajęć. Jedni udawali się do miasta załatwiać liczne sprawy związane z życiem szkoły, jak na przykład zakupienie produktów żywnościowych lub tym podobne. Inni pracowali w kuchni przy obieraniu jarzyn i przygotowywaniu posiłków. Jeszcze inni zajmowali się sprawami porządkowymi. Wszystkie prace domowe były wykonywane przez uczniów<sup>110</sup>.

Po obiedzie odbywało się sprzątanie szkoły<sup>111</sup>, po czym do godziny 16 uczniowie pracowali w poszczególnych kółkach naukowych. Po godzinie 16 zasadniczo zajęcia się kończyły i młodzież mogła wracać do swoich domów. Praktycznie jednak zostawała w szkole z własnej inicjatywy, ponieważ nie chciała się odrywać od absorbującej ją pracy. Toteż przedłużono czas jej pobytu w szkole do godziny 20. W związku z tym o go-

---

Cd. przyp. ze str. 259  
samodzielność uczniów przejawiała się w dziedzinie organizacji. Cała szkoła powstała według planu nie z góry powziętego, ale wyłącznie z inicjatywy dzieci. Rola kierowniczk w tej szkole podobna do roli ogrodnika, który pielęgnuje drzewa owocowe. On tylko podlewa, spulchnia ziemię, odcina suche gałęzie, usuwa szkodniki itp. Nikt nie nazwie ogrodnika twórcą drzewa, które rośnie, on tylko je pielęgnuje. Natomiast twórczość i samodzielność uczniów w szkole, o której pisze Rowid, przejawia się przede wszystkim w dziedzinie porządku i postępowania uczniów", rel. cyt., 8. Por. także Bogolubow Z., Notatka dyktowana s. H. Józefowicz, Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 6, 1, 7.

<sup>109</sup> Bogolubow Z., SDT, 17. Por. inną uwagę s. Bogolubow na ten temat. "Wszystko, co zapoczątkowuje myśl dziecięca, przyjmuje się i rozwija bardzo dobrze w naszej szkole. A to, co ja sama starałam się wprowadzić, nie rozwinęło się tak, jak tego pragnęłam", tamże 18.

<sup>110</sup> "(...) wszystkie domowe roboty były przez nich wykonywane, gdyż prócz pani Heleny, gospodyni, nie było żadnej innej służby", Bogolubow Z., SDT, 15.

<sup>111</sup> "(...) kierowniczka uważała, że poranne godziny, kiedy umyśl jest najbardziej świeży, mają być przeznaczone do pracy umysłowej. A po obiedzie nie wolno było brać książki do ręki ze względów zdrowotnych", tamże, 15.

dzinie 19 była wieczerza, a następnie sprzątanie szkoły i rozejście się uczniów do domów.

Przedstawiony wyżej rozkład pracy łącznie z posiłkami powstał wyłącznie z inicjatywy uczniów.

Kierowniczką chętnie się zgodziła na taki układ zajęć, podając następującą motywację: "Obiady, półinternat, żeby opanować całą psychikę dziecka. Żeby inne sprawy nie rozproszyły pracy naukowej. Bo i rozrywka ma mieć ten sam charakter, ma pomóc lepiej i głębiej poznać rzeczywistość"<sup>112</sup>.

W drugim etapie życia szkoły, który miał miejsce po przeniesieniu jej wiosną 1920 r. do nowego budynku, odpadły uczniom częściowo sprawy organizacyjne, ponieważ zmieniły się na lepsze warunki materialne<sup>113</sup>. Uczniowie mogli teraz bardziej intensywnie poświęcić się pracy intelektualnej. Lekcje trwały odtąd do godziny 17 lub 18. Zaczęły się prawdziwe sesje pedagogiczne, w których brała udział także młodzież. Na sesjach zaczęto notować stopień zaawansowania w pracy i nauce poszczególnych uczniów<sup>114</sup>.

Na marginesie refleksji na temat systemu organizacyjnego szkoły jawi się problem karności. Wydaje się, iż swoboda działania, jaką mieli uczniowie, stwarzała okazję do rozluźnienia i rozprężenia w życiu szkoły.

Można przypuszczać, iż Zoe była świadoma trudności i niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą taki właśnie styl życia i pracy, skoro napisała: "(...) kierowniczką w swojej władzy trzymała mocno cugle całej organizacji szkoły, nie przecinając inicjatywy dzieci"<sup>115</sup>.

Poza tym jako pedagog odróżniała ona zachcianki młodzieży od zainteresowań, o czym pisze: "Ustępować w zainteresowaniach, a w zachciankach, swawolach, systematycznie i wytrwale, a ze spokojem przeprowadzać swoją linię wychowania"<sup>116</sup>.

Wreszcie podkreśla ona, iż jako kierowniczką szkoły cieszyła się w niej autorytetem, a zyskała go dzięki umiejętności słuchania młodzieży. "Nigdy nie obstaję - pisze - przy swoim zdaniu i nie przetrącam inicjatywy dziecka w dobrym kierunku, tylko mu dopomagam w przeprowadzeniu jego planów. Dlatego mam taki posłuch u dzieci. Zrezygnować ze swego zdania to znaczy zyskać prawdziwy autorytet"<sup>117</sup>.

---

<sup>112</sup> Bogolubow Z., Uwagi o Szkole Doświadczalnej, not. cyt., 3.

<sup>113</sup> Młodzież otrzymała do dyspozycji willę, ofiarowaną jej przez rodzinę, której dzieci uczyły się również w Szkole Doświadczalnej. Bogolubow Z., SDT, 38.

<sup>114</sup> Tamże, 39.

<sup>115</sup> Bogolubow Z., Uwagi o Szkole Doświadczalnej, not. cyt., 8.

<sup>116</sup> Tamże, 3.

<sup>117</sup> Bogolubow Z., SDT, 38.

Właśnie taka postawa kierowniczkii, która sprowadzała się do roli umiejętnego "słuchania" młodzieży, dała jej całkowitą swobodę wypowiedzenia się i działania, które przejawiało się między innymi w rządzeniu szkołą<sup>118</sup>.

Autorka, kończąc swoje wspomnienia o Szkole Doświadczalnej zaznacza, że w przedstawionym eksperymencie chciała przedstawić nowe możliwości wychowania. Szkoła miała chronić młodzież przed spaczeniem, jakie powoduje wadliwe wychowanie. Z. Bogolubow przeciwstawia wychowaniu negatywnemu, które sprowadza się do moralizowania, czynienia dzieciom uwag, do ciągłych kar czy nagród, wychowanie pozytywne, które uwzględnia zainteresowania dziecka i na nich bazuje, stwarzając mu atmosferę swobody, szczerości, zaufania i miłości. Dlatego "(...) samo organizowanie szkoły wraz z dziećmi - pisze Zoe - wywołało niewyczerpane źródło radości. (...). Właśnie ta radosna praca dziecka na równi z dorosłymi budowała jego osobowość"<sup>119</sup>. Ponadto atmosfera jaka panowała w szkole, sprzyjała także dobremu samopoczuciu uczniów. "Wszystkie dzieci w szkole - pisze kierowniczka - dobrze wyglądały i wcale nie chorowały. Z doktorem w ogóle nie miało się do czynienia, również nie było listy nieobecnych, ani zwolnień z gimnastyki"<sup>120</sup>.

Badania, oparte na relacjach Z. Bogolubow, prowadzą do wniosku, że Szkoła Doświadczalna była jedną z wielu odmian rozwijających się na początku XX wieku szkół aktywnych.

Powyższy wniosek nie dowodzi jeszcze, iż organizatorka Szkoły Doświadczalnej korzystała z wzorów współczesnych jej szkół aktywnych.

Jej notatki informują nas, że broniła się ona przed imputowaniem jej różnych obcych teorii, a więc także idei szkoły twórczej. Niejednokrotnie podkreślała ona, że Szkoła Doświadczalna była jej własnym dziełem, czyli oryginalnym i niezależnym od jakichkolwiek prądów pedagogicznych epoki, w której ona żyła i których prawdopodobnie nie znała. We wstępie do Szkoły Doświadczalnej pisze: "Coś niecoś słyszałam o nowej szkole w Belgii, ale to było takie nieokreślone, że nie robiłam żadnego planu. Jedyny był plan rzeczywistości: z chwili na chwilę, z dnia na dzień. Jedyny miałam dar Boga: żyć w całkowitej prawdzie i porozumieniu z dzieckiem"<sup>121</sup>.

<sup>118</sup> "W szkole kierowniczka zastępowała matkę. (...) starała się wyczytywać myśl Bożą w duszy każdego dziecka i stosownie do tego postępować, nieraz przekreślając swoje własne plany", Bogolubow Z., SDT, 26.

<sup>119</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 6.

<sup>120</sup> Bogolubow Z., SDT, 28.

<sup>121</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 3. Na innym miejscu s. Bogolubow pisze: "Czym byłam? Wielkim nic, z którego Bóg kształtował nowe, nieznanne mi wtedy drogi wychowania. Wyglądałam okropnie, bo czas, cierpienia i choroba zniszczyły moje rysy twarzy, pochyliły postać tak, że  
Cd. przyp. na str.263

Zoe Bogolubow twierdziła, że założenie takiej szkoły, jaką reprezentowała Szkoła Doświadczalna, było postanowieniem jej dzieciństwa i to od 10 roku życia<sup>122</sup>.

Szkoła Doświadczalna miała swoje własne cele i zadania, które mogła spełnić tylko w odniesieniu do młodzieży utalentowanej o uzdolnieniach twórczych.

Z. Bogolubow miała jednak poczucie realizmu i zdawała sobie sprawę z tego, iż jej dzieło nie jest tworem doskonałym, ale ono się ciągle rozwijało. Trzeba pamiętać, że Szkoła Doświadczalna znana jest nam tylko w jej początkowej fazie rozwoju.

Na koniec należy dodać, iż szkoła twórcza była tylko jednym wycinkiem pracy Zoe na terenie Rosji. W swoich notatkach wspomina ona o innych eksperymentach, które z pewnością zasługują na uwagę. Wiemy jednak o nich zbyt mało, żeby móc poświęcić im specjalne miejsce w tej pracy. W większym wymiarze znany jest jedynie eksperyment, który przeprowadziła Z. Bogolubow w klasie pierwszej szkoły początkowej starego typu w Moskwie. Do tego eksperymentu nawiążemy jeszcze w piątym rozdziale pracy.

---

Cd. przyp. ze str. 262  
wyglądałam jak staruszka (miałam 35 lat). I nic dziwnego, bo cztery ataki astmy, anginy serca, robiły swoje, wywołując niedołęstwo ciała, niezaradność życiową", tamże, 4.

<sup>122</sup> Bogolubow Z., SDT, 18.



#### 4. PRACA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA ZOE BOGOLUBOW W GRUPACH I ZESPOŁACH POZASZKOLNYCH

Drugi okres działalności Z. Bogolubow jest związany z jej pracą w Polsce i przypada na lata 1930-1955.

W 1930 r. s. Bogolubow podjęła pracę pedagogiczną w różnych szkołach Zgromadzenia, najpierw w Warszawie, a potem w Częstochowie. Pracę tę kontynuowała do roku 1939, czyli do zamknięcia przez władze hitlerowskie Liceum Kupieckiego Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie.

Rok 1942 był dla niej rokiem przełomowym. Wiąże się z nim zapoczątkowanie przez nią pracy w tak zwanym Ośrodku wychowawczo-dydaktycznym w Częstochowie, a wraz z nią przejście ze szkoły i klasy szkolnej do pracy w grupach i zespołach pozaszkolnych.

Zadaniem tego rozdziału jest ukazanie pewnych szczególnie charakterystycznych elementów i cech twórczości pedagogicznej s. Bogolubow związanej przede wszystkim z jej pracą we wspomnianym ośrodku.

Postaramy się w oparciu o analizę dokumentów pochodzących z tego okresu dostrzec ewolucję myśli pedagogicznej s. Bogolubow.

Należy pamiętać, iż wspomnienie o Szkole Doświadczalnej napisała ona w roku 1940, a więc dwa lata przed powstaniem ośrodka częstochowskiego. Nie ma zatem wielkiej różnicy w odstępach czasu pomiędzy pierwszą redakcją "Szkoły Doświadczalnej" a pozostałymi notatkami, które dotyczą jej pracy we wspomnianym ośrodku. Niemniej warto zbadać, w jakim kierunku szedł rozwój myśli przewodnich s. Bogolubow i co wpłynęło na ten rozwój. Spośród różnorodnych form pracy (wychowanie typów artystycznych, praca wychowawcza z ministrantami itp.), które pochodzą z interesującego nas okresu działalności pedagogicznej s. Bogolubow, można wyróżnić dwa typy zagadnień, jak metodę nauki czytania i pisania przeznaczoną dla dzieci legastenicznych, którą zaprezentujemy w niniejszym rozdziale oraz wychowanie religijne, o którym będzie mowa w rozdziale szóstym.

#### 4.1. Nauka czytania i pisania przy pomocy mozaik z figur geometrycznych, drewnianych klocków i loteryjek dydaktycznych

W notatniku s. Bogolubow zachowały się szkice i wzory metody nauki czytania i pisania przeznaczonej dla dzieci legastenicznych oraz dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową. Nosi ona nazwę metody "siedmiu alfabetów". Autorka przedstawia w niej siedem etapów pracy z dzieckiem (stąd nazwa "siedem alfabetów"), w celu zaznajomienia go z literami, sylabami oraz wdrażania do poprawnego czytania, wysławiania się i pisania.

Genezą powstania metody "siedmiu alfabetów" były konkretne kłopoty, jakie reprezentowały dzieci w związku z opanowywaniem techniki czytania.

S. Bogolubow, badając przyczyny tych trudności, stwierdziła, iż są one zależne od różnorodnych czynników jak np. zaburzenia percepcji wzrokowej, warunki materialne dziecka oraz nieumiejętnie przeprowadzona organizacja nauki czytania w szkole.

Ćwiczenia proponowane przez nią mają rozwijać w dzieciach proces myślenia, zachęcić je do prawidłowego wysławiania się, wzmocnić ich wiarę w siebie. Metoda "siedmiu alfabetów" była stosowana w praktyce pedagogicznej przez s. Bogolubow w ośrodku wychowawczo-dydaktycznym w Częstochowie z pozytywnym wynikiem<sup>1</sup>.

Po likwidacji ośrodka w Częstochowie i przeniesieniu s. Bogolubow do Warszawy J. Ludkiewicz organizowała pod jej kierunkiem naukę czytania w oparciu o wspomnianą metodę z niedużymi grupami dzieci w Warszawie w latach 1950-1955<sup>2</sup>. Dzisiaj metoda ta ma zastosowanie między innymi w Polsce w terapii zajęciowej<sup>3</sup>.

##### 4.1.1. "Siedem alfabetów"<sup>4</sup>

Punktem wyjścia w pracy z dzieckiem jest tak zwany "zeszyt do segregacji" czyli skorowidz wykonany przez dziecko.

<sup>1</sup> Siemiątkowska A., rel. cyt., 1.

<sup>2</sup> Ludkiewicz J., rel. cyt., 1.

<sup>3</sup> Zob. Danielewicz T., Terapia rozwijająca i uspokajająca przy pomocy drewnianych klocków. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/2, 77-87; Danielewicz T., Terapia przy pomocy drewnianych stempli z figurami geometrycznymi, Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/3, 86-98; oraz następne numery: Danielewicz T., Terapia przy pomocy kolorowych figur geometrycznych. Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego, 8/1972/6, 92-102; 9/1973/1, 79-85; 9/1973/3, 36-41; 9/1973/4/5, 207-216; 10/1974/3, 78-86; 11/1975/2, 73-83; 11/1975/3, 31-91; 11/1975/4, 66-71; 11/1975/5, 68-73;

<sup>4</sup> Schemat metody "siedmiu alfabetów" jest opracowany na podstawie notatek s. Bogolubow zawartych w "Grubasie", 281-313.

Na marginesie tego zeszytu wkleja ono duże drukowane litery alfabetu, wycięte z gazet lub czasopism. Celem tego zeszytu jest po pierwsze porządkowanie i segregowanie zgromadzonego przez dziecko materiału, potrzebnego później do dalszych zajęć. Po drugie, porównywanie poznawanych liter z zeszytu z podobnymi w książce, gazecie, na afiszach itp. Chodzi po prostu o rozpoznawanie przez dziecko różnych kształtów liter oraz wyrazów, jako nazw przedmiotów, z którymi ono się spotyka na codzień. W tym celu wkleja dziecko do zeszytu, pod odpowiednią literą alfabetu, najprostsze sylaby i wyrazy złożone z dwóch sylab prostych, np. BABA, LALA, BOBC itp. Wyrazy te pochodzą zawsze z najbliższego otoczenia.

W tym miejscu dawała s. Bogolubow wskazówki, ażeby nie uczyć zarówno liter jak i sylab na pamięć. Te ostatnie trzeba od początku ująć całościowo, ażeby dziecko nie nauczyło się sylabizowania<sup>5</sup>.

Oprócz liter alfabetu, sylab i wyrazów dziecko zbiera (okolicznościowo) w zeszycie różnego rodzaju ilustracje przedstawiające ludzi, zwierzęta, rośliny, przedmioty martwe itp. Materiały te klasyfikuje według pierwszej litery alfabetu.

Nauczyciela zachęca s. Bogolubow do systematycznej obserwacji dziecka w trakcie tej pracy i notowania uwag i spostrzeżeń odnośnie jego postępów. Obserwację i badania proponuje prowadzić pod kątem takich np. pytań: ile liter opanowało dziecko w tym okresie? ile dźwięków samo połączyło? co i jak zrozumiało w procesie łączenia dźwięków w sylaby i wyrazy? ile wyrazów przeczytało? Codziennie - zauważa s. Bogolubow - należy dodawać do słownika dzieci nie mniej niż trzy nowe wyrazy, ażeby go ciągle wzbogacać oraz zanotować oddzielnie dźwięki i oddzielnie litery, które nie utrwaliły się w pamięci dziecka<sup>6</sup>.

Po tej pracy przygotowawczej rozpoczyna się praca bardziej systematyczna.

#### Pierwszy alfabet "Kojarzenie"

Dziecko gromadzi i segreguje w dalszym ciągu materiały ilustracyjne. Tym razem nie okolicznościowe, jak to miało miejsce w etapie przygotowawczym, ale systematycznie i alfabetycznie. Dziecko może już objąć wzrokiem siedemnaście liter alfabetu: A, B, C, D, E, F, G, H, I,

<sup>5</sup> Por. Globalną metodę czytania i pisania O. Decroly'ego. Jest ona oparta na całościowym charakterze percepcji dziecięcej. J. Vedrine zauważa: "(...) przeprowadzenie tej metody wydaje się w dużym stopniu potwierdzić jej słuszność. Niezależnie od zagadnień teoretycznych, od czasu, gdy przynajmniej jako punkt wyjścia zapanowała ta metoda, bezustannie kierujemy uwagę dzieci począwszy od piątego roku życia na zespoły słów". J. Vedrine, *Kształcenie spostrzeżeń w przedszkolu*, w: *Psychologia dziecka*, pr. zbior. pod. red. M. Lebesse'a, Warszawa 1963, 126.

<sup>6</sup> Bogolubow Z., GR, 292.

M, N, O, P, R, S, T, U. Teraz już świadomie szuka podobnych liter na szyldach, ogłoszeniach, w gazetach itp.

Na tym etapie następuje kojarzenie litery z jakimś zasadniczym przedmiotem oraz treścią. Zdolne dzieci czytają już pojedyncze litery i piszą pod rysunkiem czy ilustracją.

Kojarzenie litery z rzeczą, osobą i treścią jest zasadniczą funkcją pierwszego alfabetu. "Dla psychiki dziecka - pisze s. Bogolubow - (należy) obowiązkowo każdą literę skojarzyć z konkretnym przedmiotem i z osobą należącą do treści ogólnej. Ten alfabet rozpoczyna cały dziecinny poemat, który buduje światopogląd w psychice dziecka"<sup>7</sup>.

Z przytoczonej wyżej wypowiedzi wynika, że każdą literę, którą dziecko poznaje, trzeba zilustrować odpowiednim obrazem i treścią ciągłą, nazwaną językiem autorki "poematem".

Wprowadzenie treści ciągłej, w której występują osoby, ma - zdaniem s. Bogolubow - szczególne znaczenie wychowawcze. Przykładem takiego poematu jest plan "Krystela", o którym była mowa w rozdziale pierwszym. "Krystel" to historia życia chłopca, Krzysztofa, który ma swoją rodzinę, chodzi do szkoły razem z kolegami i koleżankami, bawi się, nawiązuje kontakty z innymi ludźmi itd.

Potrzebę wprowadzenia treści ciągłej uzasadnia autorka w sposób następujący: "Historyjki elementarza dają tylko fragmenty życia ... Dziecko stale pyta, skąd ten chłopczyk? Kto jego tatuś? Dokąd potem pójdzie? Co z nim będzie? Poemat podaje nowe pojęcia w rysunkach, wyrazach, zdaniach itd., które są ściśle związane z treścią poematu. Dziecko widzi rozwój czynu i planuje, a zarazem buduje linię wytyczną swego postępowania w życiu. Umysł dziecka chwytą treść i wprowadza ją w czyn, wnioskuje i tworzy światopogląd w ósmy dziecięcej, a zarazem buduje się osobowość"<sup>8</sup>.

Być może, iż s. Bogolubow zasugerowała się w tym wypadku koncepcją H. Rowida, który w doborze lektur dla dzieci opowiada się za wprowadzeniem utworów w całości<sup>9</sup>.

Z relacji s. H. Józefowicz wiadomo, iż s. Bogolubow znała przynajmniej częściowo koncepcje pedagogiczne Rowida. Z relacji nie wynika jednak, że znała jego koncepcję nauczania początkowego. Poza tym zachodzi pewna różnica pomiędzy ujęciem tej samej sprawy przez Rowida i przez s. Bogolubow. Rowid mówi o wprowadzeniu utworów w całości po

<sup>7</sup> Tamże, GR, 273.

<sup>8</sup> Tamże, GR, 273.

<sup>9</sup> "Taką pierwszą całościową lekturą była dla Rowida "Pierwsza czytan-ka" M. Falskiego, która jest historią trojga dzieci: Janka, Ali i Zosi. Ukazuje ona ich zabawy i zajęcia, stosunek do zwierząt, do przyrody, ich życie w domu i w szkole itp. J. Zborowski, Henryk Rowid i jego koncepcja nauczania początkowego, Nowa Szkoła 6/1972/65.

opanowaniu przez uczniów techniki czytania<sup>10</sup> podczas gdy s. Bogolubow wprowadza w całości utwory (poematy) w trakcie nauki czytania. Dziecko w oparciu o treść poematu opanowuje jednocześnie technikę czytania, poznaje nowe pojęcia, uczy się mówić itp.

W tym pierwszym etapie pracy uczy się dziecko ponadto rozróżniać samogłoski od spółgłosek. Pierwsze nazywa s. Bogolubow "literami śpiewanymi" ponieważ, jak twierdziła, można je śpiewać. W celu odróżniania samogłosek od spółgłosek wprowadziła odpowiednie kolory (innym kolorem zaznaczała samogłoski, a innym spółgłoski).

Ćwiczenia, które miały prowadzić do utrwalenia samogłosek, były urozmaicone. Służyły do nich różnorodne pomoce dydaktyczne, jak loteryjki, układanki z pocztówek, mozaki i figur geometrycznych, np. samogłoski na rombach, kolorowe klocki, stemple itp.

Ważną rzeczą było przestrzeganie w czasie tych ćwiczeń zasady, ażeby dziecko nie wydzielało i nie wyodrębniało poszczególnych samogłosek z wyrazów, lecz nauczyło się rozpoznawać je w przyrodzie, na przykład w szumie drzew, głosach ptaków lub zwierząt oraz wymawiało je zawsze w działaniu np. w śpiewie, zabawie, inscenizacji itp.<sup>11</sup>

Na końcu tych ćwiczeń proponowała s. Bogolubow przygotowanie przez nauczyciela pierwszych książeczek do czytania (układanki), które zawierają poznane już przez dziecko wyrazy. Można wprowadzić serię takich układanek, z których dziecko tworzy swoją "bibliotekę".

#### Drugi alfabet "Słownik pojęciowy"

Drugi alfabet ma wdrożyć dziecko do poprawnego wysławiania się. W tym celu nauczyciel wprowadza pierwsze pojęcia. Dziecko poznaje je nie z książki, lecz na podstawie słownika pojęciowego. Takim słownikiem są układanki wyrazowe, wykonane na przykład w kształcie figur geometrycznych, które dziecko układa i czyta. Dla uatrakcyjnienia tych ćwiczeń podaje autorka różne sposoby wykonywania i wykorzystywania wspomnianych układanek. Oto jeden z przykładów. Nauczyciel układa dziecku szereg figur geometrycznych, wykonanych z kartonu, które zawierają różne wyrazy. Zadanie dziecka polega na odczytywaniu tych wyrazów. Jeżeli dziecko nie potrafi przeczytać jakiegoś wyrazu, wówczas zapisuje go do zeszytu, a do pustej koperty wkłada kartoniki z tym samym wyrazem. Na kopercie umieszcza napis "nie umiem czytać".

W toku dalszych ćwiczeń nauczyciel powraca jeszcze niejednokrotnie do tych wyrazów, ażeby dziecko nauczyło się je dobrze czytać.

W drugim alfabecie poznaje ono wszystkie duże drukowane litery, a więc także te, które pominięto w alfabecie pierwszym, jak I, J, L, W,

<sup>10</sup> Tamże, 65.

<sup>11</sup> Jest to metoda Jurnatowej i Szlegera, z którą zetknęła się s. Bogolubow w czasie swojej praktyki pedagogicznej w Moskwie w latach 1915 - 1918. Bogolubow Z., FN, 18.

Z, Y, E, A. Cały alfabet jest napisany na dużej tablicy, która wisi na ścianie. W ten sposób oswaja się dziecko z alfabetem.

Celem łatwiejszego poznania i opanowywania przez dzieci liter alfabetu proponuje s. Bogolubow wprowadzić teczki z kopertami. Dla każdej litery, którą dziecko pominęło we wzrokowym odtworzeniu alfabetu, po przeczytaniu go z tablicy, przeznaczona jest oddzielna koperta, do której wkłada ono bileciki z wyrazami, które rozpoczynają się opuszczoną przez dziecko literą alfabetu.

Ponadto zwraca autorka uwagę na połączenia spółgłosek z samogłoskami. Treścią ćwiczeń drugiego alfabetu są opowiadania przedstawiające życie przyrody, codzienne życie dziecka w domu i w szkole, pracę rodziców itp. "Zadanie drugiego alfabetu - pisze s. Bogolubow - jest bardzo ważne, bo tu kształtuje się mowa polska bez książki, lecz na kartkach słownika pojęciowego. Rozłożenie wyrazów daje utrwalenie dźwięków polskich ułożonych w loteryjkach słownika pojęciowego. Układanie wzorów z figur geometrycznych daje radość w czytaniu"<sup>12</sup>.

#### Trzeci alfabet "Porównywanie"

Dziecko w dalszym ciągu ma do czynienia z dużymi literami. W tym miejscu określa ono różnice lub podobieństwa, jakie zachodzą pomiędzy kształtem kilku tych samych dużych drukowanych liter wyciętych z gazet lub czasopism. Poza tym poznaje ono nowe zgłoski jak é, é, ch, sz, rz ...

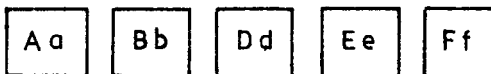
Do ćwiczeń służą kostki z literami, loteryjki, klocki i kolorowe mozaiki.

#### Czwarty alfabet "Spostrzegawczość"

Z kolei nauczyciel zapoznaje dzieci z małymi drukowanymi literami. Zdaniem s. Bogolubow alfabet czwarty spełnia szczególnie ważną rolę, ponieważ rozwija spostrzegawczość. Przy pomocy loteryjek i kolorowych klocków dzieci porównują litery duże z małymi.

Oto proponowany przez s. Bogolubow zestaw liter umieszczonych na kolorowych klockach lub mozaikach z figur geometrycznych.

a) Różnica wielka między małą a dużą literą



b) Różnica mniejsza między dużą a małą literą



<sup>12</sup> Bogolubow Z., GR, 294.

c) Podobne litery duże i małe



Na tym etapie pracy dziecko jeszcze nie pisze, lecz wykonuje albumiki z ilustracjami, które klasyfikuje według zagańień. S. Bogolubow była przekonana, iż odpowiednio dobrane ilustracje rozwijają również spostrzegawczość.

Piąty alfabet "Pisanie"

Dziecko poznało już litery drukowane duże i małe. Teraz przystępuje ono do nauki pisania. Metoda pisania sugerowana przez s. Bogolubow nosi nazwę "pisania druczkiem muzealnym". Kryterium podziału liter w trakcie nauki pisania jest ich kształt. Autorka wprowadza dwa elementy ułatwiające dzieciom pisanie liter, mianowicie patyczek i kółeczko. Jako pomoce techniczne proponuje stemple wykonane przez dzieci.

Podział liter według ich kształtów:

a) litery kółeczkowe

C O O S

b) litery patyczkowe

i k l t v w x y z

c) litery złożone z patyczka i kółeczka

a b c d f g h j m n p q r u e

"Druczek muzealny" - zauważa autorka - ułatwia dziecku pisanie liter i pozwala mu objąć wzrokiem całe wyrazy. Poza tym litery proste, wolne od zbytecznych szczegółów, łatwiej utrwalają się w jego pamięci<sup>13</sup>.

Szósty alfabet "Mały pisany alfabet"

W dalszym ciągu podaje autorka bogaty zestaw ćwiczeń słownikowych. Ponadto wprowadza w tym miejscu samodzielne pisanie wypracowań przez dzieci. Utrzymuje ona, że pisanie wypracowań jest też pracą twórczą, ponieważ mały autor wyraża w niej siebie.

<sup>13</sup> Tamże, 295 - 296.

Wypracowanie pisze dziecko na jakiś konkretny temat. W tym celu nauczyciel podaje mu szereg zagadnień, z których ono wybiera te, które je interesują. Wybrane przez nie zagadnienie nauczyciel powinien z nim pogłębić. Dziecko wykonuje na wybrany przez siebie temat także książeczkę, albumiki lub gry dydaktyczne.

Oto zestaw zagadnień przedstawionych dziecku do wyboru: sad, ogród, park, las, pole, łąka, staw ...  
góry, morza, rzeki, błoto, zielarstwo, pasieka ...  
szkółka drzew,..., gry, boisko, zabawy... jagody lecznicze ...

#### Siódmy alfabet "Duży pisany alfabet"

Dzieci poznają imiona własne. Prowadzą albumy dat imienninowych, nazw państw, rzek itp. Autorka proponuje również wykonywanie przez dzieci kalendarza liturgicznego.

Na tym etapie wprowadza się początki gramatyki.

Do wskazówek bardziej szczegółowych, które dotyczą sposobu wykorzystywania metody "siedmiu alfabetów" dołącza autorka jeszcze kilka uwag ogólnych.

Na pierwszym miejscu zachęca nauczyciela do tego, żeby materiał potrzebny do pracy przygotował razem z dziećmi. Pracę związaną z przygotowaniem materiału do zajęć może on połączyć z ćwiczeniami matematycznymi, na przykład z liczeniem każdej rzeczy, którą dzieci gromadzą i selekcionują. W ten sposób zapoznają się one jednocześnie z pojęciem liczby oraz z podstawowymi pojęciami matematycznymi<sup>14</sup>.

Drugą również ważną sprawą jest przestrzeganie przez nauczyciela następującej zasady: materiał przeznaczony do pracy z dziećmi powinien być przygotowany okazjnie. Dobór materiału nie może zależeć od jego woli, lecz od sytuacji, pogody, pory roku, pytań dziecka, jego potrzeb, stopnia rozwoju intelektualnego itp.

Po trzecie, w trakcie ćwiczeń dzieci poznają różne przedmioty, osoby i pojęcia. Dlatego trzeba w pracy podkreślać rzeczy istotne i kojarzyć poznane przez dziecko przedmioty, osoby i pojęcia z podobnymi.

Wreszcie należy unikać uogólnień, ale przekazywać wiadomości syntetycznie. Jeśli dzieci nie widzą całego zespołu liter dużych i małych (drukowanych i pisanych), wówczas w ich pamięci mieszają się kształty tych liter, co utrudnia im pisanie<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Jest to jedna z metod s. Bogolubow nauczania łącznego. Tę samą metodę zastosowała ona także w klasie pierwszej szkoły początkowej - starego typu w Moskwie w 1918 r., zob. Bogolubow Z., PN, 1.

<sup>15</sup> "Zniechęcenie dziecka do czytania wynika z braku ujęcia liter ze wszystkich stron, co do formy (podobieństwa, kształtu, wielkości) za pomocą rysunku oraz zastosowania w życiu. Bać się ... unikać ... bronić przed zniechęceniem dziecka, leczyc je, ale nie ganić", Bogolubow Z., GR 272.



Łatwo zauważyć, że zachodzi pewna analogia pomiędzy metodą nauki czytania i pisania, opracowaną przez s. Bogolubow, a globalną metodą nauki czytania, jaką w swojej praktyce pedagogicznej zastosował O. Decroly. Przyjmuje się, że jest on pierwszym pedagogiem, który wprowadził do szkół metodę globalną nauki czytania i pisania oraz gry dydaktyczne<sup>16</sup>.

Z relacji świadków, zwłaszcza tych, którzy współpracowali z s. Bogolubow w Otwocku<sup>17</sup>, dowiadujemy się, że powoływała się ona często na O. Decroly'ego. Z pewnością poznała jego metody w czasie studiów pedagogicznych w Polsce. Z relacji nie wiemy jednak, czy s. Bogolubow znała jego metodę nauki czytania. Nie mamy również żadnych śladów w źródłach, które by wskazywały na to, że w opracowaniu metody "siedmiu alfabetów" opierała się na poglądach wspomnianego pedagoga. Przeciwnie, badania wykazują, że w tym samym czasie, kiedy O. Decroly zastosował swoją metodę globalnej nauki czytania i gry kształcące w Belgii, Zoe Bogolubow wprowadziła podobne metody do szkół przez siebie założonych w Rosji. Przykładem tego może być lekcja gramatyki przeprowadzona w Szkole Doświadczalnej, którą przedstawiliśmy w rozdziale drugim.

Być może, iż s. Bogolubow powołując się na O. Decroly'ego chciała po prostu zwrócić uwagę na zbieżność, jaka zachodzi między jej metodami a metodami belgijskiego lekarza i pedagoga. Należy dodać, że cechą charakterystyczną dla metody s. Bogolubow było wiązanie nauki czytania i pisania z życiem religijnym dziecka. Ono od początku zrastało się z rzeczywistością religijną i uczyło się szukać Boga w przyrodzie, w otoczeniu i w codziennym swoim życiu. Razem z alfabetem dziecko poznawało również zasadnicze pojęcia religijne, ponieważ s. Jozafata mówiła dzieciom przede wszystkim o Bogu<sup>18</sup>.

L. Biczek na ten temat pisze w swojej relacji: "U Siostry chodziło przede wszystkim o treść. Jeżeli tym wszystkim loteryjkom dydaktycznym nie towarzyszy głębia myślowa, to przedstawiają one to, z czym dziecko spotyka się w szkole w ujęciu zabawowym. U siostry nie skończyło się na tym i bardzo zubożylibyśmy jej myśl i jej inicjatywę, gdybyśmy w tego typu pracach chcieli widzieć całą siostrę. To jest tylko jeden aspekt pomocniczy, techniczny. Całość spraw trzeba pojmować, jako zintegrowany system oddziaływania na dziecko, polegający po pierwsze, na poznaniu zainteresowań dziecka, po drugie, na poznaniu jego potrzeb, po trzecie, na poznaniu dziecka od strony charakterologicznej i to w jego kontekście środowiskowym. Następnie chodziło o wymodlenie dla tego dziecka właściwej drogi rozwoju, jakiegoś wiodącego tematu pracy

---

<sup>16</sup> Por. Chmaj L., Prądy i kierunki pedagogiczne XX w., dz. cyt., 157.

<sup>17</sup> Zob. Biczek L., rel. cyt., 2; por. także Ryś M., rel. cyt., 20.

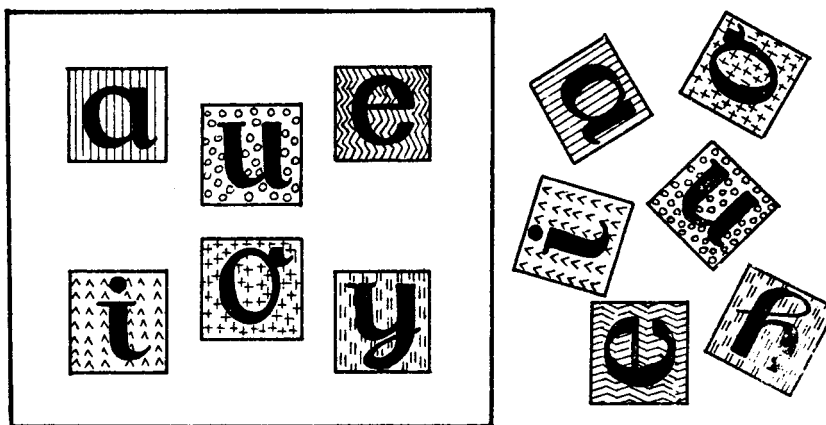
<sup>18</sup> Lenard Z., rel. cyt., 2, 5.

i jednocześnie akcentowanie potrzeby przygotowania dziecka do spełnienia jego roli w Kościele i w świecie"<sup>19</sup>.

#### 4.2. Wzory kształcących zabaw przeznaczonych do nauki czytania<sup>20</sup>

Z kolei podajemy kilka przykładów kształcących zabaw, które były stosowane do nauki czytania przez Zofię Bogolubow i jej współpracownicy.

##### 4.2.1. Loteryjka z samogłoskami



##### Opis

Na kolorowej planszy, w pewnych odstępach były rozłożone kolorowe kwadraty z wypisanymi na nich samogłoskami.

Obok planszy leżały wcięte kwadraciki, również z wypisanymi tymi samymi samogłoskami.

##### Zadanie dzieci

Szukały one odpowiednich samogłosek na luźno leżących kwadratach, by nakryć nimi okienka na planszy.

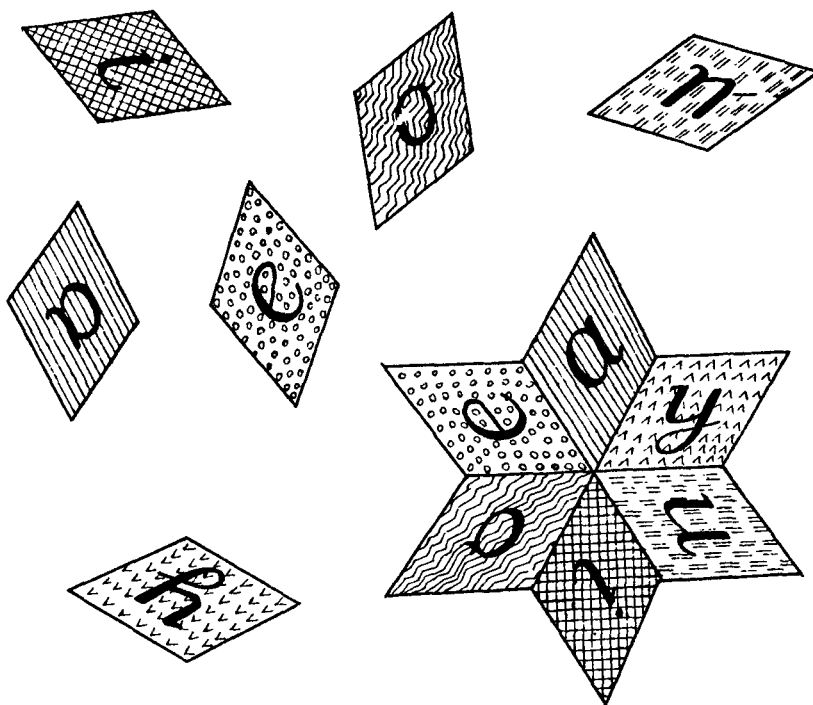
##### Cel gry

- Dzieci wzrokowo poznawały samogłoski, odróżniając je od spółgłosek.
- Ćwiczenie ponadto rozwijało spostrzegawczość i szybką orientację.

<sup>19</sup> Biczek L., rel. cyt., 39.

<sup>20</sup> Z. Bogolubow proponuje wprowadzenie pewnych serii układanek, które stanowiłyby pierwsze książeczki dziecka, a zarazem jego "biblioteczkę".

4.2.2. Rozsypanka samogłoskowa w rombach



Opis

Gra składała się z kilku kolorowych tekturek w kształcie rombów. Na każdym rombie były wypisane samogłoski. Powyższe elementy leżały w formie rozsypanki przed dziećmi.

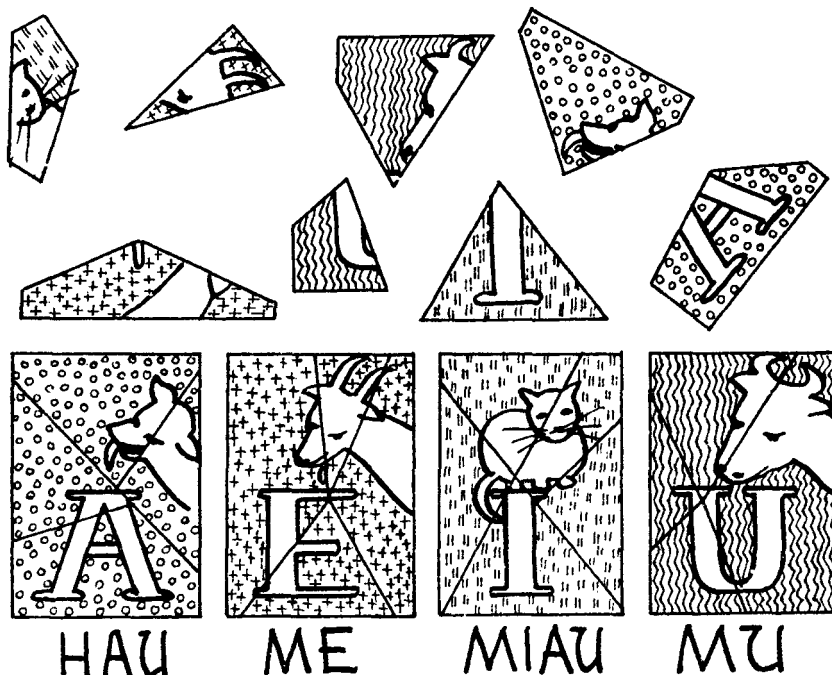
Zadanie dzieci

Z rozsypanych elementów dzieci układały całość, która przybrała wygląd kolorowej mozaiki samogłoskowej.

Cel gry

- Ćwiczenie zaznajamiało dzieci z samogłoskami.
- Dawało im pierwsze wyobrażenie figur geometrycznych.
- Rozwijało spostrzegawczość.

#### 4.2.3. Rozsypanka literowa z ilustracjami



##### Opis

Rozsypanka składała się z kilku kolorowych tekturek opatrzonych rysunkiem, lub pocztówką ilustrującą jakieś zwierzę domowe. Pod rysunkiem widniała duża litera alfabetu (samogłoska), która jest dominantą dźwięku wydobywanego przez dane zwierzę. Kartoniki rozcinano i podawano dzieciom w formie rozsypanki. Przy rozcinianiu kartoników przestrzegała s. Bogolubow zasady stopniowania trudności.

##### Zadanie dzieci

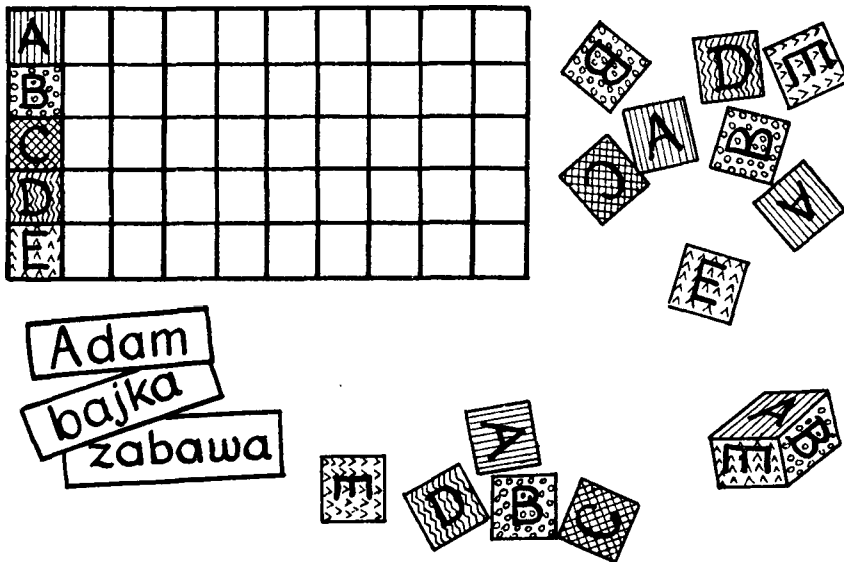
Polegało ono na ułożeniu rozsypanki, czyli poszczególnych kartoników w całość i dokończaniu dźwięku charakterystycznego dla danego zwierzęcia.

##### Cel zabawy

- Dziecko poznawało samogłoski w powiązaniu ze światem natury, a nie abstrakcyjnie w oderwaniu od niej.
- Uczyło się myślenia w oparciu o konkrety.
- Ćwiczyło szybką orientację i sztukę rozeznawania barw<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Z. Bogolubow proponuje wprowadzenie pewnych serii układanek, które stanowiłyby pierwsze książeczki dziecka, a zarazem jego "biblioteczkę".

4.2.4. "Kto pierwszy" (gra zespołowa)



Opis

Dzieci miały przed sobą kolorową planszę z wykreśloną kratką. W pierwszym rzędzie pionu były wypisane duże litery alfabetu (A, B, C, D, E). Obok leżały rozsypane kolorowe kwadraciki z tymi samymi literami. Do gry przeznaczona była również kostka. Na pięciu płaszczyznach kostki były umieszczone te same litery alfabetu. Szósta płaszczyzna była pusta.

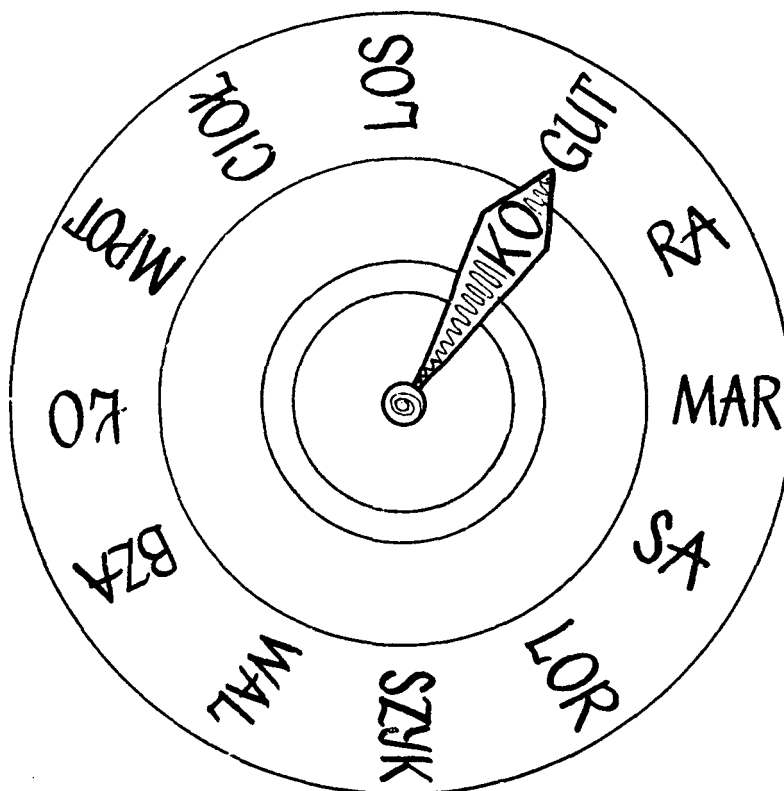
Zadanie dzieci

- Każde dziecko po kolei rzucało kostkę. Następnie odnajdywało tę samą literę, którą wyrzucała kostka, na leżących obok kwadracikach. Tymi kwadracikami przykrywało ono okienka na planszy.
- Na oddzielnej kartce dzieci wypisywały wyrazy, w których występują dane litery.
- Dziecko, które przykrywało najwięcej okienek i napisało najwięcej wyrazów z daną literą alfabetu - wygrywało!

Cel gry

- Dzieci zaznajamiały się z dużymi literami alfabetu.
- Zdobywały coraz większy zasób wyrazów, z którymi kojarzyły rzeczy.
- Ćwiczyły się w szybkiej orientacji i rozróżnianiu kolorów.

4.2.5. Kolorowy zegar sylabowy



Rysunki wykonała s. M.Teodora Kryślak CR.

Opis

Przed dziećmi leżało wycięte z kartonu koło, na którym była umocowana ruchoma wskazówka z jakąś wypisaną zgłoską. Na tarczy koła (zegara), w odpowiednich odstępach, rozmieszczone były różne połączenia liter.

Zadanie dzieci

Dzieci przesuwając wskazówkę, odczytywały jednocześnie wyrazy, które powstawały na skutek połączenia zgłoski na wskazówce z literami na tarczy zegara.

Cel gry

- Dzieci uczyły się tworzyć różne wyrazy z jednej zgłoski.
- Wyrazy kojarzyły z rzeczami.
- Rozwijają zasób pojęć.

## 5. POSTULATY PEDAGOGICZNE W SZKOLNEJ I POZASZKOLNEJ DZIAŁALNOŚCI ZOE BOGOLUBOW

Analiza działalności pedagogicznej Z. Bogolubow, pozwala wyodrębnić w jej pracy cztery zasady dydaktyczno-wychowawcze: zasadę indywidualizacji, aktywności i twórczości, nauczania kompleksowego oraz intergracji dydaktyczno-wychowawczej.

Najogólniej przyjmuje się, że przez zasady nauczania rozumie się normy postępowania dydaktycznego, które określają jak należy realizować cele kształcenia<sup>1</sup>.

Jakkolwiek w pismach s. Bogolubow ten termin nie występuje, spotykamy się jednak u niej z pewnymi normami, które wyznaczały kierunek jej pracy dydaktyczno-wychowawczej i dlatego dla ich określenia można przyjąć powszechnie dzisiaj używaną w dydaktyce nazwę "zasady nauczania".

Wydaje się, że wyżej wymienione zasady nauczania i wychowania dominowały w systemie pedagogicznym s. Bogolubow i w nich zawierały się pozostałe normy i wskazania, jak wiązanie teorii z praktyką<sup>2</sup>, pogłębłości w nauczaniu<sup>3</sup>, czy systematyczności.

Owe postulaty realizowała s. Bogolubow zarówno w pracy szkolnej jak i pozaszkolnej. Będzie o nich kolejno mowa w tym rozdziale.

### 5.1. Zasada ścisłej indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu

Postulat indywidualizacji cieszy się w pedagogice długą tradycją. Stąd też słusznie twórca szkoły pracy G. Kerschensteiner nazywa go starą zasadą, ponieważ "Kiedykolwiek zastanawiano się nad wychowaniem,

---

<sup>1</sup> Por. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, 135.

<sup>2</sup> Por. Bogolubow Z., Sposób uczenia się historii Kościoła, not. cyt., "Łączyć teorię z czynem, szarym i codziennym wysiłkiem bez zniechęcenia".

<sup>3</sup> Por. Bogolubow Z., Proces myślenia, not. cyt., 1, "Naturalność, szczerłość i życiowość myślenia, gdy opieramy o konkrety, daje dobre wyniki".

zawsze zdawano sobie sprawę, że obiekty wychowania nie jednakowo reagują na te same środki kształcenia. Wsuwano stąd wniosek, że z każdym wychowankiem należy postępować inaczej, czyli indywidualizowanie jest podstawowym postulatem wychowania i nauczania<sup>4</sup>.

Zasada indywidualizacji była szczególnie preferowana przez przedstawicieli personalizmu pedagogicznego. Zasadniczym jej wymogiem było zróżnicowanie nauczania pod kątem zdolności uczniów, tempa uczenia się oraz treści nauczania<sup>5</sup>. Konsekwencją zastosowania tej zasady w praktyce była modernizacja systemu klasowo-lekcyjnego, który miały zastąpić nowe formy organizacyjne procesu dydaktycznego bądź w postaci ośrodków zainteresowań<sup>6</sup>, bądź planu daltońskiego<sup>7</sup>, bądź wreszcie w postaci nauczania zespołowego, jak to ma miejsce w systemie C. Freineta<sup>8</sup>.

W działalności pedagogicznej Z. Bogolubow indywidualizacja nauczania i wychowania była także punktem wyjścia.

#### 5.1.1. Osoba a osobowość

Z relacji świadków wynika, że s. Bogolubow liczyła się z tym, iż każdy człowiek, jako dziecko Boże, ma swoje własne, jedyne i niepowtarzalne powołanie życiowe, które nazywała planem Bożym, czy myślą Bożą w stosunku do niego<sup>9</sup>.

Warto zauważyć, że myśl ta nie jest obca współczesnej teologii. L. Boros pisze: "Wszystko, co zostało stworzone, żyje jako myśl i obraz Boga, jest jak najbardziej wewnętrznym wyrazem jego serca"<sup>10</sup>.

W pedagogice s. Bogolubow istnieje ścisła korelacja między realizowaniem indywidualnego powołania przez człowieka a rozwojem jego osobowości. Żeby zrozumieć tę wzajemną zależność, należy najpierw naświetlić problem osoby i osobowości w jej ujęciu.

Wydaje się, że koncepcja człowieka, jaką ona posiadała, opierała się na założeniach religijnych, ściślej mówiąc, biblijnych. W oparciu o tę koncepcję miała ona również swój własny pogląd na osobę i osobowość człowieka. "Osoba - pisze s. Bogolubow - to sam człowiek, duch

---

<sup>4</sup> Kerschesteiner G., Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia. Wrocław - Warszawa - Kraków 1970, 167.

<sup>5</sup> Por. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ..., dz. cyt., 226.

<sup>6</sup> Por. Chmaj L., Prądy i kierunki ..., dz. cyt., 156-157.

<sup>7</sup> Tamże, 165.

<sup>8</sup> Por. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ..., dz. cyt., 235.

<sup>9</sup> "Siostra wskazywała zawsze na to, że każde dziecko ma swoje indywidualne powołanie, jakiś ideał osobisty, a więc myśl Bożą o nim", Biczek L., rel. cyt., 12.

<sup>10</sup> Boros L., Istnienie wyzwolone, Warszawa 1971, 15.



nieśmiertelny, stworzony przez Boga, a skażony przez grzech pierworodny"<sup>11</sup>.

W swoich poglądach na osobę człowieka była ona bliska personalizmowi chrześcijańskiemu, o którym B.Haring pisze: "(...) prawdziwy personalizm powstaje tylko z obcowania z Bogiem. To, że człowiek jest osobą, da się tylko przez to zrozumieć, że jest on obrazem i podobieństwem Boga"<sup>12</sup>.

Próba zdefiniowania osoby, jaką podjęła s. Bogolubow, była zatem próbą integralnego ujęcia człowieka. Liczyła się ze wszystkimi uwarunkowaniami dziecka i to zarówno psychofizycznymi, jak i środowiskowymi. Liczyła się ze skutkami grzechu pierworodnego, a także z możliwością działania łaski w jego życiu<sup>13</sup>.

Osoba tworzy swoją własną osobowość, która jak mówiła s. Bogolubow, jest "rezultatem współpracy z Bogiem"<sup>14</sup>. Nie ulega wątpliwości, iż chodzi jej w tym wypadku o dojrzałą osobowość, dojrzałą także w swojej relacji z Bogiem. Tę dojrzałą, chrześcijańską osobowość utożsamiała ona ze świętością. "To, co nazywamy świętością - pisze - znajduje się tylko w osobowości i daje się jako nagroda współpracy z Bogiem"<sup>15</sup>.

Można zauważyć pewną zgodność między tym, co czytamy w notatkach s. Bogolubow, a jej wypowiedziami skierowanymi do osób, którym częściowo przekazywała swcje doświadczenie pedagogiczne. W relacji ks. St. Kuracińskiego czytamy: "Siostra stawiała znak równości między słowem osobowość - dojrzałość - świętość. Dla niej dojrzała osobowość to świętość"<sup>16</sup>.

Jak usilnie była przekonana o tym, że osobowość człowieka kształtuje się i urzeczywistnia w kontekście własnego powołania życiowego, świadczy pewien szczegół z jej życia.

W 1942 r. przeżywała poważne załamanie z powodu niemożności realizowania nowego kierunku wychowawczego. W tym czasie napisała do swojej przełożonej s. Br.Komarnickiej: "Nie rozumię siostra przełożona, że mam spełnić na ziemi zadanie nowej szkoły (...). Błagam, dajcie mi odetchnąć i spełnić wolę Boga"<sup>17</sup>.

S. Br.Komarnicka, komentując przytoczone wyżej słowa s. Bogolubow, podkreśla: "Ona była całą swoją osobą zaangażowana w pełnienie swego

<sup>11</sup> Bogolubow Z., Osobowość, Częstochowa, AZ, SpJ, II/A, 4/Psychol./2, 1, rkps, luźne notatka.

<sup>12</sup> Haring B., Nauka Chrystusa, Poznań 1962, t.I, 68.

<sup>13</sup> Por. Ludkiewicz J., rel. cyt., 16, 1.

<sup>14</sup> Bogolubow Z., Osobowość, not. cyt., 1.

<sup>15</sup> Tamże, 1.

<sup>16</sup> Kuraciński St., rel.cyt., 6.

<sup>17</sup> Bogolubow Z., Wstęp, 4.

powołania i od spełnienia tego powołania była uzależniona jej świętość, o tym była przekonana. Dla niej powołanie to wymaganie Boże, od którego nie wolno odstępować<sup>18</sup>.

Tę samą zasadę zastosowała s. Bogolubow w pracy pedagogicznej. Podstawą wychowania chrześcijańskiego, jak niejednokrotnie twierdziła, jest w pierwszym rzędzie poznanie przez wychowawcę indywidualnego powołania każdego dziecka, a następnie dopomożenie mu w rozwoju jego zdolności, nauczenie wykorzystania w pełni tego, co Bóg mu dał i przygotowanie do spełnienia tego zadania, jakie Bóg mu na ziemi wyznaczył<sup>19</sup>.

Analizując wypowiedzi wychowanków s. Bogolubow i jej współpracowników można zauważyć, że kryterium indywidualnego powołania dziecka były dla niej trzy elementy, mianowicie jego indywidualne zainteresowania, zdolności oraz temperament<sup>20</sup>. Wszystkie wymienione elementy należą do struktury osobowości. Zainteresowania dziecka, jak je rozumiała s. Bogolubow, to naturalne, wrodzone siły, które ono musi zaspokoić, tego bowiem wymaga jego pełny rozwój. Siły te są ukierunkowane i są ściśle związane z temperamentem dziecka. Struktura zaś temperamentu, pisze "zależy głównie od ustroju (układu) organicznego człowieka oraz ośrodków mózgowych podkorowych"<sup>21</sup>.

Realizacja postulatu indywidualizacji zakłada najpierw poznanie dziecka. To była główna teza s. Bogolubow. Toteż badała dziecko pod kątem wymienionych trzech elementów struktury osobowości.

#### 5.1.2. Metody badania dzieci

Szczególne znaczenie w procesie poznawania dziecka miała dla s. Bogolubow obserwacja<sup>22</sup>. W "Pamiętniku nauczycielki" zanotowała: "Uważnie obserwowałam pracę dzieci i czekałam na chwilę największego zainteresowania się nią (...). Jednocześnie uważnie przyglądałam się samej robocie, nie robiąc co do niej żadnych uwag, aby wnioskować o charakterze każdego dziecka, skłonnościach i wadach (...). Obserwując notowałam uwagi, nie mówiąc o tym dzieciom. Wieczorem zaś zastanawiałam się nad przyczynami niechęci do pracy"<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Komarnicka Br., rel. cyt., 2.

<sup>19</sup> Por. Ludkiewicz J., rel. cyt., 1.

<sup>20</sup> Por. rel.: Ludkiewicz J., 1; Markowska J., Warszawa grudzień 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 23, 4; Przybył M., Poznań 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 33; Korycki J., rel. cyt., 2.

<sup>21</sup> Bogolubow T., Temperamenty, GR, 126.

<sup>22</sup> Do obserwacji zachęcali wychowawcę również tacy pedagodzy, jak M. Montessori, C.D. Washburne, J. Korczak, a także teoretyk nowego wychowania A. Ferrière. Por. Chmaj L., Prądy i kierunki ..., dz. cyt., 160, 163, 170, 172.

<sup>23</sup> Bogolubow Z., PN, 1.

Terenem obserwacji była dla niej nie tylko klasa szkolna. Był nim przede wszystkim kontekst codziennego życia dziecka. Chętnie obserwowała dzieci podczas zabawy: "W zabawach dominującą rolę ma typ kierownika (...). Krzyzący, hałaśliwy, żywy i szczerzy typ jest stworzony na kierownika szkoły, psychologa, aktora porywającego słowem, mimiką, ruchem (...). Skupiony przy książce dzieciak to "mysz muzealna", flegmatyk wytrwały w pracy, organizator cichej mrówczej pracy"<sup>24</sup>.

Okazją do poznawania dziecka był również jego posiłek. Obserwowała wówczas, jakie potrawy ono najchętniej je, ponieważ każdy typ, jak mówiła, ma swoje ulubione potrawy i inaczej się odżywia<sup>25</sup>.

Często podsuwała dziecku różne książki, czasopisma, kolorowe pocztówki, obserwując jego reakcję, temat, jaki je zainteresuje, przysłuchując się z uwagą każdemu jego pytaniu<sup>26</sup>.

W badaniach dziecka obserwacja była tylko jedną z wielu stosowanych przez nią metod. Przyjrzyjmy się jeszcze niektórym z nich.

W swoich notatkach powołuje się s. Bogolubow na ankiety. Nie zachował się jednak żaden wzór takiej ankiety. Być może, że chodzi po prostu o pewnego rodzaju "życiorys", jaki kazała ona często pisać dzieciom starszym na temat ich dzieciństwa. Czyniła to szczególnie w stosunku do tych dzieci, które stwarzały specjalne trudności wychowawcze. Przywiązywała bowiem dużą wagę do wypowiedzi dzieci na temat ich dzieciństwa. Umiała w nich odczytać ich powołanie życiowe<sup>27</sup>.

Była już mowa o tym, że w psychologii rozwojowej dziecka okres wczesnego dzieciństwa miał dla niej szczególne znaczenie. Na ten temat pisze: "Istnieją w duszy dziecka pewne obudzenia. Ciało rośnie jednako, ale wzrost duszy jest indywidualny. Oto budzi się wrażliwość, czyli natura, a z nią przychodzi pamięć na fakty. Jeden pamięta siebie od pierwszego roku, drugi od dwóch lat itd., a najpóźniej od lat dwunastu. Ten moment od którego zaczyna człowiek pamiętać siebie, nazywam pierwszym budzeniem się mechanicznej pamięci. Jest to moje doświadczenie w poznawaniu dziecka. Dzieci najzdolniejsze i mające jakieś posłannictwo od Boga na ziemi budzą się do pięciu lat, a zwykle do sied-

<sup>24</sup> Bogolubow Z., GR, 96.

<sup>25</sup> Por. Kaznowski M., rel. cyt., 7.

<sup>26</sup> Por. Lenard Z., rel. cyt., 4.

<sup>27</sup> Jeden z przykładów takiego badania podaje w swojej relacji s. H. Józefowicz: "M. S. 14 lat. Jakaś się, był uważany przez matkę za potwora. S. Jozafata kazała mu napisać o swoim dzieciństwie do 7 roku życia. (...). Stwierdziła u niego wybitne zdolności przyrodnicze, naukowe. Otrzymał pokój i wszelkie przyrządy potrzebne do badania. Mały uczony odżył. Cały dzień siedział w swojej pracowni. Sam sporządził aparat, coś w rodzaju epidiaskopu i pokazywał nam powiększone części owadów. Mając 14 lat otrzymał posadę w pracowni biologicznej w szpitalu. W tym czasie z przedmiotów ścisłych był na poziomie szkoły średniej. Książki naukowe czytał jak powieści". Józefowicz H., rel. cyt., 4-5.

miu, lecz wyjątki tylko do dziesięciu lub do trzynastu lat i to rzadko"<sup>28</sup>.

Innym środkiem, jakim posługiwała się s. Bogolubow w procesie poznawania dziecka, były jego rysunki. Ci, którzy z nią współpracowali, zauważyli, że była to technika dosyć często przez nią stosowana. Uważała bowiem, że rysunek człowieka jest obrazem stanu psychicznego, w jakim się on znajduje<sup>29</sup>. Dlatego w odczytywaniu i interpretowaniu rysunków dzieci zwracała uwagę na wykonane postacie, głowę, linię rąk, a nawet samą koncepcję i kompozycję rysunku<sup>30</sup>.

Celem wszystkich badań, jakie ona przeprowadzała, było nie tylko samo poznawanie dziecka. Chodziło przede wszystkim o to, żeby pokierować jego rozwojem według jego własnych potrzeb. Poza tym dziecko miało również poznać siebie, swoje możliwości, zdolności, słowem swoje powołanie, a następnie przystąpić do pracy samokształceniowej i samowychowawczej. Czuwała usilnie na tym, ażeby nie narzucać mu swoich planów, lecz wspólnie z nim szukała jego własnego miejsca w życiu<sup>31</sup>. Niektórzy widzą pewne "novum" w jej postępowaniu z ludźmi właśnie w tej umiejętności współodkrywania razem z nimi ich możliwości, dążeń i pragnień<sup>32</sup>.

Kiedy po przeprowadzonym badaniu, które trwało zwykle miesiąc, a nieraz nawet dłużej, s. Bogolubow poznała możliwości swoich uczniów, ich zainteresowania, zdolności, cechy temperamentu, rodzaj pamięci itp., ukazywała każdemu z nich odpowiednie metody uczenia się i dostosowywała do ich indywidualnych potrzeb treści nauczania oraz tempo

<sup>28</sup> Bogolubow Z., DK, 3; por. także Pietrasiański Zb., *Myślenie twórcze*, dz. cyt., 72-73. "Warunkiem pełnego rozumienia osobowości i osiągnięć dojrzałego twórcy jest zgłębienie historii jego rozwoju życiowego. Tylko podejście genetyczne może dać klucz do wyjaśnienia zagadki talentu, geniuszu skomplikowanej i nie pozbawionej często sprzeczności struktury psychicznej dojrzałego twórcy. Świadomość tej prawdy, a także zainteresowania wychowawcze stanowią impuls do badań nad dzieciństwem wybitnych twórców oraz nad dziećmi wykazującymi nieprzeciętne zadatki twórcze".

<sup>29</sup> Por. Kuraciński St., rel. cyt., 9.

<sup>30</sup> Por. Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 3, 3, 1, rkps. Por. także Jankowska-Oryńczyna J. rel. Warszawa 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11a, 26, 2.

<sup>31</sup> Do jednej z siostr powiedziała s. Bogolubow "Nie narzucać dziecku swoich planów", Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, Warszawa 1954, AZ, SpJ, II/A, 6, 10, 1. Natomiast swojej uczennicy ze Szkoły Doświadczalnej dała takie wskazówki: "Przede wszystkim nie rób (ludziom) niespodzianek według twego widzimisie, bo w tym jest egoizm. Gdy chcesz komuś radość sprawić, przyjrzyj się dobrze jego potrzebom, zamiłowaniom i dawaj mu to, co on lubi, a nie to, co ty sama lubisz. Czekaj i nie mów nic, dopóki nie skończą swojej myśli", Bogolubow, SDT, 41.

<sup>32</sup> Por. Malewicz L., rel. cyt., 3.

pracy<sup>33</sup>. Warto dodać, że s. Bogolubow utrzymywała, iż w niejednym wypadku można, a nawet trzeba przyspieszyć tempo pracy ucznia<sup>34</sup>.

W zakończeniu rozważań na temat zasady indywidualizacji nauczania i wychowania można postawić pytanie, jak s. Bogolubow rozwiązywała ten problem w klasie szkolnej lub w szkole, gdzie miała do czynienia z bardzo zróżnicowanym zespołem dzieci i młodzieży.

Na to pytanie daje następującą odpowiedź: "Podstawą organizacji szkoły są badania i selekcja"<sup>35</sup>.

Na innym miejscu pisze: "(...) selekcja być musi. W Y prowadziłam szkołę dla upadłych dzieci, a tu w X wybrane, powołane (...). Taki podział nie zmienia istoty rzeczy"<sup>36</sup>.

I w tym wypadku była s. Bogolubow zgodna z opinią wielu współczesnych jej pedagogów. Przeprowadzona przez J.A.Sickingera (1858-1930) reforma szkolnictwa podstawowego w Mannheimie, wprowadzająca tzw. ciągi klas, zakładała, iż podstawą przyjmowania uczniów do poszczególnych klas są badania psychometryczne i opinia nauczyciela<sup>37</sup>.

Potrzebę selekcji ze względu na uzdolnienia młodzieży widział również G.Kerschensteiner<sup>38</sup>. Podczas gdy ten ostatni uważał za najodpowiedniejsze do tego lata od 10-12 roku życia<sup>39</sup>, s. Bogolubow twierdziła, że selekcję dzieci powinno się przeprowadzać na każdym etapie nauczania i wychowania począwszy od przedszkola<sup>40</sup>.

---

<sup>33</sup> Jeden z jej wychowanków pisze: "Nauczyła mnie właściwego sposobu uczenia się, czyli metod uczenia się. Na przykład mówiła, jak mam się uczyć słówek z języka niemieckiego i to zostało mi do dzisiaj - od tego dnia. Tu znowu do każdego stosowała inną metodę - zależnie od tego, jaką kto miał pamięć: wzrokową, słuchową, ruchową, ruchowo-wzrokową lub słuchowo-wzrokową", Kaznowski M. rel. cyt., 2. Por. Siemiątkowska A., rel. cyt., 1-2: "Do mnie siostra podchodziła przez teatr i pedagogikę. Jako dziecko często urządzałam teatr, kochałam teatr i siostra mówiła do mnie językiem teatru", 1-2.

<sup>34</sup> Podobne założenie miał O.Carleton, twórca systemu winnetki. System jego, dzięki przyspieszeniu tempa pracy, umożliwiał z jednej strony osiągnięcie wymaganych wyników wszystkim dzieciom, z drugiej strony dawał możliwość szybszego ukończenia szkoły dzieciom zdolniejszym. Patrz Chmaj L., Prądy i kierunki ..., dz. cyt., 164.

<sup>35</sup> Józefowicz H., rel. cyt., 9.

<sup>36</sup> Bogolubow Z., Wstęp 3.

<sup>37</sup> Por. Kupisiewicz Cz. Zasady dydaktyki ..., dz. cyt., 27.

<sup>38</sup> Por. Kerschensteiner G., Pojęcie szkoły pracy, dz. cyt., 104.

<sup>39</sup> Tamże, 40.

<sup>40</sup> Według relacji s. H.Józefowicz potrzebę przeprowadzenia selekcji w przedszkolu uzasadniała s. Bogolubow w następujący sposób: "Psychika dzieci spokojnych, nieśmiałych jest często zabijana i zagłuszana przez dzieci krzykliwe, choleryków. Te pierwsze w takim środowisku nie dochodzą często do głosu, męczą się w tym hałasie i wiele cierpią. Zanim one się rozwiną, tamte zdążą je zmiążdżyć". Rel. cyt., 3.

Selekcja dzieci była nie tylko podstawą organizowania szkół, była także punktem wyjścia, podobnie jak u przedstawicieli szkół aktywnych, indywidualizowania procesu nauczania w klasie szkolnej, czego dowodem jest między innymi wspomniany już eksperyment, przeprowadzony przez Z. Bogolubow w klasie pierwszej szkoły początkowej w Moskwie. Zasadniczą formą nauczania, jaką zastosowała w tym eksperymencie, było nauczanie zespołowe, przy czym podziału dzieci na zespoły dokonywała ona sama, po uprzedniej wnikliwej obserwacji<sup>41</sup>.

Wniosek końcowy, jaki się nasuwa, można by sformułować następująco - indywidualizacja nauczania i wychowania jest tendencją niemalże powszechnie uznawaną w latach dwudziestych naszego stulecia.

Nie wiemy, czy s. Bogolubow znała współczesne jej tendencje i czy spotkała się z owymi konkretnymi propozycjami, jakie w odniesieniu do zasady indywidualizacji ukazywali zwolennicy nowego wychowania. Z jej wypowiedzi, które dotyczą genezy i celów Szkoły Doświadczalnej, wynikałoby raczej, że postulat indywidualizacji, a w konsekwencji metody realizowania go w praktyce, były jej osobistą koncepcją i zasadą.

Trzeba dodać, że postulat indywidualizacji realizowała s. Bogolubow konsekwentnie przez wszystkie lata swojej praktyki pedagogicznej.

Niemniej dostrzegamy u niej ciekawą ewolucję w interpretowaniu zasady indywidualizacji. Wydaje się, że religijna podbudowa tej zasady pogłębia się u niej w późniejszym okresie jej życia, po wstąpieniu do Zgromadzenia, pod wpływem teologii ks. Piotra Semenki CR.

Do powyższych spostrzeżeń prowadzi nas analiza dwoch ciekawych dokumentów s. Bogolubow, mianowicie Pamiętnika nauczycielki oraz wspomnień o Szkole Doświadczalnej.

"Pamiętnik nauczycielki" napisała Zoe między rokiem 1922/23, a więc rok po opuszczeniu Rosji i przybyciu do Polski. Wspomnienia o Szkole Doświadczalnej napisała s. Bogolubow osiemnaście lat później, po dwunastu latach pobytu w zgromadzeniu. Okazuje się, że takie idee jak "myśl Boża", "indywidualne powołanie człowieka", pojawiają się u niej po raz pierwszy we wspomnieniach o Szkole Doświadczalnej. Świadczyłoby to o tym, iż zetknęła się ona z nimi dopiero w zgromadzeniu. Idee te występują bowiem w teologii ks. P. Semenki CR, której punktem wyjścia jest indywidualne wezwanie skierowane przez Boga do poszczególnego człowieka i potrzeba dawania Bogu odpowiedzi ze strony człowieka.

<sup>41</sup> Z relacji s. Bogolubow wynika, że cała klasa licząca 24 dzieci (10 chłopców i 11 dziewczynek) była podzielona na trzy zespoły, które były stałe. Oto ich charakterystyka: "Pierwsza grupa to dzieci pewne siebie, obdarzone zdolnościami twórczymi. Druga grupa to dzieci niezaradne i bez inicjatywy. Trzecia grupa to dzieci znudzone, które nie interesowały się pracą, bo miały swój własny świat. W tych wszystkich grupach były jeszcze dzieci pracowite i leniwe", Bogolubow Z., PN, 2-3.

Być może, iż w myśli teologicznej ks. Semenki CR znalazła s. Bogolubow religijne podstawy uzasadnienia postulatu indywidualizacji.

Słuszna wydaje się również opinia s. Br. Komarnickiej: "Potrzebę rozwoju dziecka według myśli Bożej i pójście za tą myślą Bożą wyczuwała s. Jozafata intuicyjnie. W nauce ks. Semenki znalazła potwierdzenie tego, czym żyła"<sup>42</sup>.

## 5.2. Zasada aktywności i twórczości w nauczaniu i wychowaniu

Aktywność człowieka jest organicznie związana z jego rozwojem. Małe dziecko potrzebuje ruchu, manipuluje różnymi przedmiotami, rzuca je, podnosi, biega, skacze i w tej atmosferze się rozwija. Potem przychodzi okres aktywności intelektualnej, okres pytań, rozwiązywania zadań, problemów, które pojawiają się w związku ze spostrzeganiem i obserwowaniem przez dziecko różnych zjawisk w otaczającym je świecie.

Przystępując do omówienia zasady aktywności i twórczości, wypadałoby najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym jest aktywność i jaki zachodzi związek pomiędzy aktywnością a twórczością?

Aktywność twórcza jawi się tam, gdzie powstają pytania, gdzie rodzą się problemy, które wymagają odpowiedzi i rozwiązania. Problem, rozwiązanie zadań różnego typu i to we wszystkich etapach życia, aktywizuje człowieka.

W pojęciu "aktywność" zawierają się dwa elementy, które charakteryzują jednocześnie postawę człowieka: poszukiwanie i zaangażowanie. Poszukiwanie prawdy o świecie i człowieku. Poszukiwanie rozwiązań i odpowiedzi na nurtujące go pytania i trudności. Postawa poszukująca angażuje jednocześnie całą jego osobowość. W ten sposób aktywność człowieka, wyrażająca się w postawie poszukującej i zaangażowanej, wymaga od niego z jednej strony afirmacji zastanej rzeczywistości, a z drugiej strony człowiek nie akceptuje jej biernie, ale ją przekracza, tworząc w niej nowe wytwory. Człowiek jest zarówno immanentny jak i transcendentny w stosunku do otaczającego go świata. Immanentny, ponieważ zachowuje w nim swoją odrębność, pełną indywidualność. Transcendentny, bo może go ciągle przekraczać, dzięki swojej własnej aktywności<sup>43</sup>.

W momencie, w którym aktywność człowieka przyczynia się do przekształcania otaczającej go rzeczywistości, a w konsekwencji i siebie samego, jest już twórczością<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Komarnicka Br., rel. cyt., 2.

<sup>43</sup> Por. Ingarden R., Książeczka o człowieku, Kraków 1972, 25.

<sup>44</sup> Przeciwnieństwem twórczości jest wszelkie schematyczne powtórzenie i mechaniczne naśladownictwo. Por. Trojanowska-Kaczmarzka A., Dziecko i twórczość, Warszawa 1972, 8.

Tak rozumiana twórczość była dominantą szkół aktywnych. Toteż słusznie H.Rowid nazywa swoją nową szkołę "szkołą twórczą". W niej miało dziecko zdobywać umiejętność doskonalenia własnego "ja". Ona również miała budzić w nim zdolności twórcze i rozwijać inicjatywę w tworzeniu wartości materialnych i duchownych<sup>45</sup>.

Wydaje się, że nauczanie i wychowanie przez pracę twórczą było najbardziej charakterystyczną cechą systemu pedagogicznego s. Bogolubow. Ląkoniecznie wyraża to J.Jankowska-Orynżyna: "Aż dziw, że ta skromna zakonnica stworzyła wielki system wychowawczy za pomocą zajęć twórczych"<sup>46</sup>.

W relacjach świadków spotykamy jedną szczególnie charakterystyczną dla tego tematu wypowiedź: "Siostra cały czas zmierzała do tego, żeby z nas były typy twórcze. Temat był często jeden, ale każdy z nas musiał go wykonywać po swojemu. Nie było nigdy szablonu. Każda praca miała piętno indywidualne. Twórczość, twierdziła siostra, to coś, co daje człowiekowi radość, co zbliża go do Boga, bo czyni go podobnym do Niego. (...). W twórczości człowiek jest najbardziej sobą"<sup>47</sup>.

Dla niej było oczywiste, że przyczyną apatii dziecka, bezmyślności, a także różnego rodzaju nerwic, jest w dużej mierze to, iż zarówno dom rodzinny, jak i szkoła nie dają dziecku możliwości pełnego rozwoju przez pracę twórczą. "Brak inicjatywy - pisze - to kapitał nudy, głupoty i lenistwa. Chora wyobraźnia to brak tematów naukowych. Brak plastycznej wyobraźni to kaleka na całe życie. Słaba wola, bo nie ucza dziecka czynu, samodzielności"<sup>48</sup>.

W świetle aktywności i twórczości rozwiązywała s. Bogolubow problem dzieci trudnych. Z.Lenard pisze: "Siostra mówiła, że niezdolne dzieci, to są dzieci bardzo zdolne, często nawet genialne. I nie wolno się gniewać, że one się złością, że one tego nie chcą, bo one ciągle nie mają tego, co je interesuje"<sup>49</sup>.

Po tych wyjaśnieniach warto zainteresować się samą metodą pracy twórczej, jaką proponowała s. Bogolubow. Należy przy tym zaznaczyć,

<sup>45</sup> Por. Chmaj L., Frądy i kierunki ..., dz. cyt., 185; por. także C.D.Washburne, cyt. za L.Chmajem: "Wychowanie musi kształtować silne osobowości przez budzenie w jednostkach ducha twórczego(...)", tamże, 163; por. St.T.Szacki, cyt. za St.Siomkiewiczem: "Osobowość ucznia (...) może się rozwijać prawidłowo wtedy, gdy będzie on samodzielnie i twórczo pracował, a także kiedy rozbudzi się w nim potrzebę twórczości artystycznej", Siomkiewicz St., Działalność eksperymentalna St.Szackiego w: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960, dz. cyt., 377.

<sup>46</sup> Jankowska-Orynżyna J., S.Jozafata, rel. cyt., 3.

<sup>47</sup> Siemiątkowska A., rel. cyt., 8.

<sup>48</sup> Bogolubow Z., Choroby psychiczne z powodu braku rozwoju intelektu, GR, 114.

<sup>49</sup> Lenard Z., rel. cyt., 5; por. także Staśkiewicz M. rel. Warszawa 1972, 1, oraz Tyras J., rel. cyt., 4.



iz jej teorię pracy twórczej uda się odczytać tylko w kontekście jej pracy z dziećmi, ponieważ w działalności s. Bogolubow mamy do czynienia nie tyle z teorią, ile z konkretnymi rozwiązaniami.

### 5.2.1. Kształcące zabawy

Podstawy teoretyczne pracy twórczej s. Bogolubow z dzieckiem można sprowadzić do trzech postulatów. Po pierwsze praca twórcza, zdaniem s. Bogolubow, ma angażować całego człowieka na wszystkich etapach jego rozwoju. Zapoczątkowuje ją dom rodzinny, a kontynuuje przedszkole i szkoła<sup>50</sup>. Po drugie, praca twórcza ma wdrażać dziecko w przyszłości do pracy naukowej, ściślej mówiąc, do posługiwania się w nauce, w zdobywaniu wiedzy, metodą pracy naukowej. Metoda naukowa wymaga od człowieka postawy poszukującej oraz umiejętności logicznego myślenia<sup>51</sup>. Po trzecie, umiejętność logicznego myślenia i postawa poszukująca jest drogą, która ułatwia dziecku zbliżenie się do Boga<sup>52</sup>. S. Bogolubow była o tym głęboko przekonana. Tezę tę uzasadniała przykładami z własnego życia oraz z życia dzieci, z którymi spotkała się w Rosji i w Polsce<sup>53</sup>.

Punktem wyjścia pracy twórczej z dzieckiem było rozwijanie w nim podstawowych operacji myślowych jak spostrzegania, obserwacji, analizy, syntezy, porównywania, klasyfikowania i uogólniania. Proces myślenia dziecka rozwijała ona i kształtowała zawsze w oparciu o konkrety. Podstawą były ćwiczenia kolorystyczne, które prowadziła przy pomocy kształcących zabaw.

Ćwiczenia kolorystyczne, jak i kolory w ogóle, miały dla niej w pracy dydaktyczno wychowawczej szczególne znaczenie. "Obserwacja kolorów w przyrodzie - pisze - jest środkiem do uzyskania skupienia (...). Wynikiem tej pracy jest nabycie spostrzegawczości, odpoczynku systemu nerwowego i rozwoju artystycznych zdolności u dziecka. Jest to najlepsza zabawka, bo dziecko kocha kolorystykę"<sup>54</sup>. Skupienie uważała s. Bogolubow za warunek pracy twórczej<sup>55</sup>.

---

50 Bogolubow Z., Praca naukowa małego dziecka, GR, 99.

51 Tamże, 99.

52 S. Bogolubow brała pod uwagę sytuację religijną dziecka współczesnego i twierdziła, że w wielu wypadkach musi ono samo dochodzić do prawdy, że Bóg istnieje i odkrywać relacje, jakie zachodzą między Bogiem a stworzeniem.

53 Oto przykład z życia Zoe: "Swiaszczennik na lekcji religii mówi: "(...), że Duch Święty pochodzi tylko od Ojca, a jedenastoletnia dziewczynka myśli logicznie, że Syn posiada to co i Ojciec, a więc Duch Święty musi pochodzić od Syna", Bogolubow Z., DK, 16.

54 Bogolubow Z., GR, 4.

55 Por. Jankowska-Orynżyna J., S. Jozafata, rel. cyt., 3.

W procesie nauczania i wychowania przy pomocy zajęć twórczych stosowała s. Bogolubow różnorodne pomoce dydaktyczne. Do najczęściej używanych należą kolorowe loteryjki, układanki, mozaiki z figur geometrycznych oraz rozsypanki wyrazowe z ilustracjami. Służyły one do nauki czytania, wymowy, ćwiczeń stylistycznych i ortograficznych<sup>56</sup>.

Ponadto s. Bogolubow organizowała naukę czytania i matematyki przy pomocy kolorowych klocków i stempli<sup>57</sup>.

Wprowadziła także kolorowe albumy, które zawierały pewną ciągłość tematyczną i umożliwiały dzieciom syntetyczne opanowywanie poznawanej treści<sup>58</sup>.

Wymienione wyżej pomoce były również okazją do przeprowadzania całego szeregu kombinacji i operacji myślowych, jak spostrzegania, porównywania, klasyfikowania, analizy i syntezy wzrokowej, wnioskowania, abstrahowania i uogólniania.

O znaczeniu dydaktyczno-wychowawczym loteryjek, układanek i kolorowych klocków pisze s. Bogolubow w następujących słowach: "(...) dziecko słucha, układa, patrzy, mówi, a myśl pracuje i rozwija się spostrzegawczość. Jest to istotny, harmonijny rozwój dziecka, nie zaś nauka szkolna czytania, rachunków, bo to martwa rutyna"<sup>59</sup>.

Wartość dydaktyczno-wychowawcza pracy związanej z wykonywaniem przez dzieci albumów polega na tym, że wdraża je do planowej obserwacji, porządkuje wrażenia, koncentruje uwagę, rozwija zdolności plastyczne, stwarza okazję do porównywania poszczególnych elementów zebranego materiału i segregowania go<sup>60</sup>. Segregowanie zaś jest wstępem do

---

<sup>56</sup> Por. Biczek L., rel. cyt., 34-36.

<sup>57</sup> "Z(...) gier czy loteryjek dydaktycznych - informuje L. Biczek - pamiętam posługiwanie się kolorowymi klockami. Wiązało się to jednocześnie z kształtowaniem umiejętności kombinatorki, a w konsekwencji umiejętności logicznego myślenia. Był to również moment zabawy, zainteresowania. Dla dzieci, które zdradzały nadmierną pobudliwość psychoruchową, były różnego rodzaju stemple", rel. cyt., 36-37.

<sup>58</sup> Na ten temat pisze Siemiątkowska A.: "Przypominam sobie pewne szczegóły odnośnie uczenia dzieci matematyki, zwłaszcza czterech działań. Robiliśmy książeczki formatu a/7, a na okładce narysowaliśmy znak dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia. Do każdego działania były oddzielne książeczki. Dziecko od razu wiedziało, że są cztery działania, przy czym forma jest bardzo ciekawa, wzbudzająca zainteresowanie. Te cztery książeczki dziecko robiło na lekcji. Jeżeli już się zainteresowało, a o to przecież chodziło, to potem można było przystąpić z nim do dalszej pracy", rel. cyt. 10.

<sup>59</sup> Bogolubow Z., GR, 114; por. Siemiątkowska A., rel. cyt., 10, która w oparciu o metody s. Bogolubow i pod jej kierunkiem organizowała w Częstochowie naukę czytania z dziećmi przy pomocy klocków.

<sup>60</sup> Biczek L., który wykonywał szereg loteryjek dydaktycznych i albumów dla dzieci, opisuje korzyści, jakie on sam z tej pracy wynosił. Relacja jego dotyczy wprawdzie pracy związanej z wykonywaniem loteryjki geometrycznej, niemniej opracowywanie albumów miało tę samą  
Cd. przyp. na str.290

kształtowania takiej postawy życiowej, która prowadzi do umiejętnego wyboru i właściwej oceny<sup>61</sup>.

W pracy twórczej z dzieckiem przestrzegała s. Bogolubow stopniowania trudności i uczyła systematycznego przejścia od konkretnego do abstrakcji. "Rzeczowe myślenie - stwierdza - ma być stopniowo kierowane do abstrakcyjnego. Głównym błędem nauczania to pobieżność i brak logicznego związku rzeczy z pojęciami abstrakcyjnymi, co w konsekwencji hamuje rozwój umysłowy. Dziecko nie posiada umiejętności abstrakcyjnego myślenia, dlatego przedszkole ma je zapoczątkować. Obecne zabawki są pozbawione treści naukowej. Dziecko ma uczyć się logicznie myśleć i wnioskować przez działanie. Ono opanowuje pojęcia pamięciowo, a nie abstrakcyjnie i stąd nieporozumienie z dorosłymi"<sup>62</sup>.

Na innym miejscu pisze s. Bogolubow: "Realne myślenie, prawidłowy kontakt z rzeczywistością, daje możliwość trwałego przyswojenia wiedzy naukowej"<sup>63</sup>.

### 5.2.2. Nauczanie i wychowanie przez sztukę

S. Bogolubow twierdziła, że należy wprowadzić jedność między nauką a sztuką.

W tym celu korzystała ze wszystkich dostępnych dzieciom form wyrazu, jak teatr, muzyka, rysunek, rzeźba itp. Na uwagę zasługują ciekawe eksperymenty, jakie przeprowadziła w założonych przez siebie szkołach na terenie Rosji. Warto chociażby wspomnieć (wiemy zbyt mało na ten temat); o eksperymencie, w którym środkiem dydaktyczno-wychowawczym była muzyka<sup>64</sup>. O tym, jakie znaczenie ma muzyka dla dydaktyki,

---

Cd. przyp. ze str.289  
wartość. "Pierwszą fazą takiej pracy w moim przypadku i tym ogromnym dla mnie pożytkiem była synteza. Jeżeli chodzi np. o loteryjkę geometryczną, którą zrobiłem, musiałem najpierw dokonać przejrzystej klasyfikacji figur geometrycznych, następnie pojawiły się momenty metodologii: szukanie kryteriów podziału, poszukiwanie drogi do odnalezienia kryteriów wspólnych dla pewnej kategorii figur. Drugim problemem była technika przedstawienia, a z tym wiązała się jednocześnie jakaś technika artystyczna, a więc były zajęcia koncepcyjne, myślowe, klasyfikacyjne, ujmujące syntetycznie pewne szczegóły, a z drugiej strony były również elementy manualne", rel. cyt., 15.

<sup>61</sup> Por. "Modzelewska Janina", Wspomnienia o s. Jozafacie, brak daty, AZ, SpJ, IV/B, 11, 15, 2.

<sup>62</sup> Bogolubow Z., GR, 272; por. Michaud E., Rozwój myślenia ucznia, w: Psychologia dziecka, dz. cyt., 63. Autor stwierdza: "Mowa ma swój udział w odpowiedzialności za nieporozumienia, które zachodzą między uczniem a nauczycielem; ale te nieporozumienia powstają tym łatwiej, jeśli dziecko nie jest zdolne do analizy i interpretacji zgodnych z ogólnie przyjętymi zasadami".

<sup>63</sup> Bogolubow Z., Proces myślenia, Otwock 1954/55, AZ, SpJ, II/A, 37,1.

<sup>64</sup> Najprawdopodobniej chodzi o szkołę dla dzieci o uzdolnieniach muzycznych. Te dzieci, twierdziła Zoe, nie chcą się na ogół uczyć, po-  
Cd. przyp. na str.291

pisze: Śpiew nauczy mówić, a potem czytać (...). Sylaby bardzo łatwo przyswajają dzieci przez śpiew. Dzieci normalnego rozwoju uczą się tym systemem w ciągu jednego miesiąca czytać<sup>65</sup>.

Innym środkiem dydaktyczno-wychowawczym, stosowanym przez s. Bogolubow, był teatr. Eksperyment ten przeprowadziła ona w pierwszej klasie szkoły początkowej starego typu w Moskwie, między rokiem 1915 a 1918. Polegał on na zaktywizowaniu uczniów przez pracę twórczą. Ośrodkiem tej pracy był teatr. Dzieci opracowywały utwór sceniczny pt. "Leśna królowna", napisany przez ucznia piątej klasy W.Grebienszczykowa<sup>66</sup>.

W toku prac związanych z opracowywaniem utworu przerabiali one jednocześnie obowiązujący je program nauczania z zakresu klasy pierwszej. Ta metoda pracy zsynchronizowała zabawę z nauką i sztuką, dając dzieciom radość i zadowolenie wynikające z pracy twórczej. Była to pierwsza próba Zoe wprowadzenia do szkoły sztuki jako środka nauczania i wychowania.

Do wspomnianego eksperymentu wrócimy jeszcze w trzecim punkcie tego rozdziału, w którym będzie on szerzej omówiony.

Zasadę wiązania nauki ze sztuką odnosiła s. Bogolubow do wszystkich dziedzin wiedzy. Proponowała nawet nauczanie katechizmu w powiązaniu ze sztuką. W związku z tym napisała: "Cały katechizm łączymy ze sztuką mówienia przez rzeźbę, płaskorzeźbę, malarstwo, drzeworyt itp."<sup>67</sup>.

### 5.3. Zasada nauczania kompleksowego

Zagadnienie nauczania kompleksowego, które w historii dydaktyki jest znane jako nauczanie całościowe lub łączne<sup>68</sup>, wiąże się z licznymi próbami podjętymi w celu rozwiązania problemu "przedmiotowości"

Cd. przyp. ze str.290

nieważ swoje zainteresowania kierują ku muzyce. Zoe Bogolubow wprowadziła do tej szkoły muzykę i rytm jako środek nauczania i wychowania. Dzieci pisały dyktando przy akompaniamencie muzyki, a pismo wyrabiali przy pomocy rytmicznych ćwiczeń. Muzyka, pisała ona, budziła je ze snu intelektualnego i skłaniała do podporządkowania się jej regułom, w ramach których mieściła się również nauka czytania i pisania. Zob. Bogolubow Z., SDT, 40-41.

<sup>65</sup> Bogolubow Z., GR, 2.

<sup>66</sup> "Leśna królowna" napisana przez W.Grebienszczykowa, wierszem w czterech aktach, poświęcona I klasie Z.Bogolubow. (Pierwszy akt wzięty z "Królowny Poziomki" S.Sołowiej). Bogolubow Z., PN, 24.

<sup>67</sup> Bogolubow Z., luźna not. bez tyt., AZ, SpJ, II/A, 6, 14.

<sup>68</sup> "Koncepcja nauczania łącznego, jako jedna z form koncentracji (Gesamtunterricht) zrodziła się w Austrii w związku z przeprowadzoną od r. 1919 reformą szkolnictwa", Nowak St., Nauczanie łączne, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, dz. cyt., 82.

w nauczaniu. Przyjmuje się bowiem, że wiedza, którą uczeń zdobywa w szkole jest fragmentaryczna i powierzchowna. Jest po prostu sumą różnych informacji, często zupełnie ze sobą nie powiązanych. W takim układzie pracy szkolnej uczeń nie jest w stanie dostrzec wzajemnych zależności, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi przedmiotami z jednej strony a treścią, jaką zawierają, z drugiej strony. W konsekwencji treści nauczania, rozproszkowane na wiele odrębnych i niezależnych przedmiotów, nie mają żadnego wpływu na rozwój osobowości ucznia. Najczęściej przyjmuje on je biernie bez osobistego zaangażowania i przekonania o ich potrzebie w życiu. Nie widzi powiązania między własnym życiem, celami, do jakich dąży, aspiracjami a wiedzą, którą przekazuje mu w szkole<sup>69</sup>.

Próby poszukiwania rozwiązania przedstawionego wyżej problemu sprowadzały się do tych wszystkich metod, które miały uaktywnić ucznia w procesie nauczania, jak metoda ośrodków zainteresowań, metoda projektów, plan daltoński, system winnetki, szkoła pracy, metoda koncentracji treści nauczania czy wreszcie metoda korelacji<sup>70</sup>.

Inną formą rozwiązania ukazanego problemu była koncepcja nauczania łącznego, która skupiała treści nauczania wokół tzw. "ośrodka życiowego" oraz "ośrodka rzeczowego"<sup>71</sup>.

Słusznie zauważył St. Nowaczyk, że nauczanie łączne wiąże się na ogół z nauczaniem początkowym, ponieważ dzieci widzą rzeczywistość jako nieodróżnioną całość<sup>72</sup>.

W Polsce I. Jotejko domagała się w pierwszej fazie nauczania metody globalnej (synkretycznej) oraz metody odkrywania ośrodków strukturalnych<sup>73</sup>.

69 Por. Kerschensteiner G., Pojęcie szkoły pracy, dz. cyt., 171.

70 Por. Sośnicki K., Dydaktyka ogólna, Wrocław 1957, 116-220.

71 "Ośrodek życiowy - to zamknięty wycinek, który może być przez dziecko zrozumiany i opanowany jako żywa całość i w którym "rzecz staje się ośrodkiem czynności i działania". Ośrodkiem takim jest np. straż pożarna. Dzieci zwiedzają remizę strażacką, rozmawiają ze strażakami o ich pracy, zapoznają się z urządzeniami, obserwują wyjazd do pożaru itd. Poznają ludzi, rzeczy i zjawiska jako całość w ich wzajemnym związku i działaniu (...).  
Ośrodek rzeczowy - to rzecz oderwana, wyrwana z otoczenia, wyrwana z życiowej działalności człowieka: np. wóz strażacki potraktowany jako przedmiot". Nowaczyk St., Nauczanie łączne, w: Szkoły eksperymentalne w świetle, dz. cyt., 86.

72 Tamże, 86.

73 "Metoda pierwsza ma uchronić dziecko przed tworzeniem związków powierzchownych, małowartościowych, połączeń chaotycznych i mglistych; - druga - system lekcyjny zastąpi pracą twórczą, aktywną postawą wobec zagadnień (...); trzecia - zamiast poszczególnych przedmiotów wprowadzi naukę koncentracyjną oraz pewną planowość w zajęciach ucznia. Powstałe w ten sposób struktury wiąże się z sobą organicznie, a ta ścisła łączność nada swoisty charakter owej strukturze ogólnej, która stanowi osobowość człowieka", Chmaj L., Prądy i kierunki ..., dz. cyt., 178-179.

W. Okoń stwierdza, iż wszystkim tym metodom zarzuca się obniżanie poziomu nauczania z tego powodu, iż wiedzę zdobywa uczeń niesystematycznie<sup>74</sup>.

Niemniej sprawa nie przestaje być aktualna także dzisiaj<sup>75</sup>. Podejmuje się wciąż nowe próby poszukiwania rozwiązań.

S. Bogolubow przyjęła do swojego systemu pedagogicznego zasadę nauczania kompleksowego lub całościowego (bo i takiego terminu używała), jako zasadę ogólną. Była ona naturalną konsekwencją nauczania twórczego. Można by powiedzieć inaczej, że nauczanie twórcze w jej systemie implikuje nauczanie kompleksowe. Wiąże się ono również z jej ogólnym założeniem, w myśl którego uczeń powinien zdobywać wiedzę naukową, ujętą wszechstronnie i syntetycznie.

Wydaje się, że zakres nazwy "nauczanie całościowe" w rozumieniu s. Bogolubow jest szerszy w stosunku do zakresu nazwy "nauczanie łączne". Termin "nauczanie całościowe" w jej ujęciu odnosi się nie tylko do tego, co określa się w pedagogice nazwą "nauczanie łączne", lecz dotyczy on także samej metody uczenia się.

Z kolei przystępujemy do przeanalizowania teoretycznych założeń postulatu nauczania kompleksowego w systemie pedagogicznym s. Bogolubow i przyjrzymy się jego konsekwencjom praktycznym.

### 5.3.1. Całościowy charakter poznania

Relacje świadków informują, że s. Bogolubow, uzasadniając postulat nauczania kompleksowego, powoływała się na psychologię poznania i myślenia człowieka. Oba te procesy mają, jej zdaniem, charakter całościowy, czyli kompleksowy. Człowiek patrząc na poszczególne przedmioty lub na ich zbiory widzi najpierw pewne ich kompleksy, a potem dopiero poszczególne elementy. "Ja widzę cały krzak - mówiła - a mogę wam pokazać listek"<sup>76</sup>.

Podobnie przebiega proces myślenia człowieka. W treściach poznawczych dostrzega on najpierw kompleksy treści, w których drogą analizy może wyodrębnić różne części poznawczej struktury. "Staramy się - pisze - wyobrazić świat, jako jeden szereg powiązanych ze sobą przedmiotów, które stanowią wspólne podłoże dla wszystkich spostrzeżeń ludzi"<sup>77</sup>.

Teorię całościowego poznania przeniosła s. Bogolubow także na teren uczenia się. Podkreślała, że dziecko szybciej zapamięta to, co ja-

<sup>74</sup> Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968, 220.

<sup>75</sup> Szewczuk Wł., *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972, 111.

<sup>76</sup> Józefowicz H., rel. cyt., 14.

<sup>77</sup> Bogolubow Z., *Psychologia*, Warszawa 1952/53, AZ, SpJ, II/A, 5, 24, 17, luźna notatka bez tytułu, rkps.

wi się w jego świadomości jako pewna struktura, czy zorganizowana całość. W konsekwencji sprawniej dokonuje się proces kojarzenia, porównywania, następnie analizy, syntezy i uogólniania.

Nietrudno zauważyć, że w tym wypadku była ona bliska psychologii postaci. P.Guillaume pisze: "Zapamiętamy łatwo kompleksy, które mają jakąś strukturę"<sup>78</sup>.

Nasuwa się pytanie, czy s. Bogolubow zetknęła się z jakimiś opracowaniami z zakresu teorii postaci, która w tym czasie zadomowiła się już w psychologii i czy przypadkiem nie była pod jej wpływem?

W swoich notatkach nie powołuje się ona nigdzie na psychologię postaci. Zasadniczo nie wspominają o niej również respondenci w przeprowadzonych wywiadach. W jednym tylko przypadku autor relacji przypuszcza, iż s. Bogolubow znała psychologię postaci i jej pogląd na naturę procesów psychicznych człowieka<sup>79</sup>.

Trudno jednak udowodnić tę hipotezę, ponieważ źródła milczą na ten temat. Bardziej prawdopodobne wydaje się przypuszczenie, że teoria o całościowym charakterze naszego poznania była jej własną teorią, opartą na wnikliwej obserwacji i refleksji. Pojęcie "całościowy" powtarzało się często w pracy pedagogicznej s. Bogolubow (zwłaszcza w ostatnim okresie jej działalności) i to nie tylko w odniesieniu do procesów poznawczych, lecz także w odniesieniu do człowieka w ogóle, którego rozumiała zawsze integralnie<sup>80</sup>.

Naturalnym następstwem teorii o kompleksowym charakterze poznania była sugerowana przez s. Bogolubow metoda syntetycznego uczenia się.

Pierwsze spotkanie ucznia z przedmiotem, ściślej mówiąc z materiałem, który wchodził w zakres danego przedmiotu, a z którym spotykał się on za pośrednictwem podręcznika, dokonywało się na zasadzie "poznania całościowego".

Punktem wyjścia była synteza, obejmująca całość tej treści, którą uczeń miał poznać. Tę syntezę opracowywał on pod kierunkiem nauczyciela, przy pomocy podręcznika przeznaczonego do danego przedmiotu. Była to pewnego rodzaju praca z podręcznikiem.

W pierwszej fazie tej pracy zapoznawał się uczeń w sposób ogólny i pobieżny z treścią, a ściślej mówiąc z zagadnieniami zawartymi w podręczniku. Czynił to przy pomocy spisu rozdziałów, przez wertowanie kartek książki itp. Następnie układał w oparciu o podręcznik własny spis treści. Najważniejszą czynnością na tym etapie była klasyfikacja zagadnień. Kryterium owej klasyfikacji była chronologia wydarzeń i podobieństwa treściowe. Wiemy już, jakie znaczenie miała dla s. Bogolu-

---

<sup>78</sup> Guillaume P., Podręcznik psychologii, Warszawa 1959, 195.

<sup>79</sup> Por. Ryś M., rel. cyt. 21.

<sup>80</sup> Tamże, 21.

bow w pracy dydaktycznej klasyfikacja. Dzięki niej mógł uczeń łatwiej dostrzec pewne kompleksy faktów czy zjawisk oraz ich struktury<sup>81</sup>.

Po tym ogólnym zapoznaniu się ucznia z treścią nauczania i przeprowadzeniu jej klasyfikacji następowało graficzne opracowywanie tej pierwszej syntezy. Praca ta polegała na grupowaniu różnych kompleksów faktów czy zjawisk na planszach lub wykresach oraz wyeksponowaniu tych elementów, które organizują wyodrębnione grupy treści w pewną całość. Ważną rolę spełniały w tym przypadku kolory<sup>82</sup>.

Tę pierwszą syntezę, opracowaną przez ucznia na tabelach lub diagramach, można by nazwać językiem współczesnym syntezą strukturalną. Miała ona ukazać pewne stałe struktury, które w zakresie danego przedmiotu organizują całość treści poznawanej przez ucznia<sup>83</sup>.

Dalszym etapem pracy ucznia była analiza. Na tym etapie zapoznawał się on szczególnie z tymi tematami, które przedstawił syntetycznie na tabeli. Tu następowało rozwiązywanie zadań różnego typu<sup>84</sup>.

Przy rozwiązywaniu zadań uczeń musiał się odwoływać do wielu źródeł. "Nie wolno posługiwać się tylko jedną książką" - pisała s. Bogolubow<sup>85</sup>. Do owych źródeł należały różnego rodzaju podręczniki naukowe, encyklopedie, słowniki itp.

W ten sposób uczyła ona poruszać się w materiale przez porównywanie zjawisk, faktów, klasyfikowanie ich i wyciąganie wniosków.

Swoje uwagi i spostrzeżenia notował uczeń na luźnych kartkach, które segregował według zagadnień. Z relacji świadków wiemy, że s. Bogolubow nie stosowała w swojej praktyce pedagogicznej zeszytów. Stała bowiem na stanowisku, że prowadzenie notatek ma też mieć charakter twórczy i celowy<sup>86</sup>. W oparciu o te notatki uczeń miał swoją wiedzę ciągle pogłębiać i rozwijać, a także służyć nią innym. Takie założenia wymagają ciągłości pracy, której nie umożliwia, jak twierdziła s. Bogolubow, technika pracy szkolnej. W związku z tym na miejsce ze-

---

81 Podobnie utrzymuje J.S. Bruner, który przyczynił się do rozwoju teorii rozwiązywania problemów: "Strukturalizacja na poziomie spostrzeżeń i na poziomie pojęć ma w istocie taki sam charakter. Jednym z rodzajów takich procesów strukturalizacji jest również klasyfikacja, tzn. grupowanie zjawisk według ich cech", cytuję za Linhartem J., Proces i struktura uczenia się ludzi, dz. cyt., 224.

82 Na ten temat pisze A. Siemiątkowska: "Siostra często stosowała kolory i to w tym celu, żeby pewna grupa zagadnień, czy też jedno zagadnienie, mogło się utrwalac wzrokowo i wyodrębnić. To ma takie samo znaczenie, jak reklamy. Jednym rzutem chyta się w reklamie całą treść. Dlatego tablica musi uchwycić istotę, musi być interesująca", rel. cyt., 10.

83 Tamże, 9.

84 Biczek L., rel. cyt., 23.

85 Bogolubow Z., Sposób uczenia się historii Kościoła, Słownik Historyczny, Otwock 1954, AZ, SpJ, II/A, 5, 10.

86 Siemiątkowska A., rel., cyt., 10.



szytów wprowadzała ona wspomniane albumy, słowniki pojęciowe, słowniki terminologiczne, itp.<sup>87</sup>.

W tym miejscu trzeba by zwrócić uwagę na inny jeszcze szczegół, który miał ważne znaczenie w etapie pogłębiania poznawanej przez ucznia treści. S. Bogolubow wskazywała także na potrzebę kojarzenia różnych zjawisk lub faktów oraz treści nowej z treścią już znaną. Kojarzenie ułatwiały wymienione wyżej pomoce wykonane przez uczniów, jak tabele, wykresy, albumy, słowniki itp.<sup>88</sup>.

Ostatnim etapem pracy ucznia było uogólnianie zdobytej wiedzy, co było jednocześnie jej utrwalaniem. Ten proces nazywała s. Bogolubow drugą syntezą. Często zachęcała uczniów do tego, żeby uogólnianie poznawanej wiedzy opracowywali w symbolach. S. Bogolubow pracowała usilnie nad kształtowaniem w nich umiejętności symbolicznego myślenia. Potrzebę tę uzasadniała w słowach: "Gdy znika myślenie obrazowe, symboliczne, to rozwija się myślenie słowne, stąd werbalizm, który zabija życie wewnętrzne"<sup>89</sup>. Na innym miejscu pisze: "Symbole są krokiem do uogólnień"<sup>90</sup>. A umiejętność uogólniania jest jednym z zasadniczych elementów uczenia się<sup>91</sup>.

Powołując się na źródła, można by powiedzieć, iż w procesie uczenia się, na etapie rozwiązywania zadań, wskazywała s. Bogolubow na następujący schemat: synteza (strukturalna) - analiza (pogłębianie i rozwiązywanie zadań) - druga synteza (uogólnianie).

Wydaje się, że metoda uczenia się, polegająca na rozwiązywaniu zadań, ma charakter całościowy i dlatego jest czynnością twórczą<sup>92</sup>. Jest

87 Opis takiego słownika pojęciowego podaje w swojej relacji A. Siemiątkowska: "Była to książeczka pojęciowa do geografii i dotyczyła środowiska wodnego (...). Wyglądała ona w ten sposób: na górnym marginesie kartki była nazwa, np. dorzecza: w środku ilustracja, a na dole definicja. Na każdej kartce było inne pojęcie. Jak dziecko to wszystko wyszukuje i opracowuje, to widzi, ile jest pojęć z danej dziedziny wiedzy. A robiąc taką książeczkę, mimo woli uczy się geografii. Samo szukanie w książce, a jeśli nie znajduje w książce, to w encyklopedii, a jeśli nawet nie tam, to samo musi wypracować jakieś określenie czy definicję, już ułatwia mu opanowywanie i przyswojenie sobie materiału, a przynajmniej pewnego zakresu materiału. Takie słowniki pojęć ogromnie ułatwiają pracę", rel. cyt., 11; por. także Ryś M., rel. cyt., 4.

88 Por. Guillaume P., Podręcznik psychologii, dz. cyt., 229. "(...) każdy człon jakiejś "organizacji", gdy zjawi się w świadomości w tym charakterze, ma tendencję do odtwarzania całości".

89 Bogolubow Z., Myślenie symboliczne, Częstochowa 1945, Az, SpJ, II/A, 6, 3, 1.

90 Bogolubow Z., O myśleniu naukowym, Warszawa 1952/53, Az, SpJ, II/A, 5, 24, 1.

91 Por. Linhart J., Proces i struktura uczenia się ludzi, dz. cyt., 241.

92 Por. na ten temat wypowiedź St. Baley'a: "Uczenie się, które nie jest biernym odtwarzaniem rzeczy widzianej czy słyszanej, lecz które wymaga od uczącego się samodzielnego opanowania trudności

zatem metodą zbliżoną do stylu pracy naukowej. W konsekwencji ma także swój udział w rozwoju osobowości ucznia. Ułatwia mu obserwację zjawisk i wydarzeń. Pozwala mu dostrzec zachodzące pomiędzy nimi związki i zależności oraz niezmiennie i powszechne prawa, które nimi kierują. W tym kontekście uczeń łatwiej zauważy rolę człowieka w świecie i jego udział w tych wszystkich wydarzeniach.

Metoda syntetycznego uczenia się, o której była mowa wyżej, jest nam znana tylko z relacji świadków, którzy utrzymywali z s. Bogolubow kontakt w ośrodku częstochowskim oraz w Otwocku. Nie wiemy natomiast, czy tę samą metodę stosowała ona w praktyce szkolnej zwłaszcza na terenie Rosji.

Na końcu trzeba zauważyć, iż odpowiednikiem metody całościowego lub syntetycznego uczenia się, preferowanej przez s. Bogolubow, jest przedstawiona przez Wł. Szewczuka zasada systemowości<sup>93</sup>.

### 5.3.8. Całościowy charakter aktywności

Była już mowa o tym, że w nauczaniu kompleksowym dostrzegamy także pewne elementy związane z nauczaniem łącznym, chociaż s. Bogolubow nigdy tego określenia nie używała. Najprawdopodobniej nie znała również samej koncepcji nauczania łącznego, a przynajmniej w początkowej fazie swojej twórczości pedagogicznej.

W omawianiu psychologicznych podstaw nauczania kompleksowego, rozumianego w sensie nauczania łącznego, trzeba się powołać na eksperyment Z. Bogolubow, polegający na wiązaniu nauki ze sztuką. Eksperyment ten, jak już powiedziano, przeprowadziła Z. Bogolubow w klasie pierwszej szkoły początkowej starego typu w Moskwie.

Punktem wyjścia we wspomnianym eksperymencie był postulat, który Zoe konsekwentnie realizowała, a który sformułowała w słowach: "Nauczycielka wytwarza u uczniów postawę poszukującą w stosunku do otaczającego ich świata"<sup>94</sup>. Ośrodkiem pracy twórczej uczniów był teatr. Cała klasa przygotowywała sztukę sceniczną pt. "Leśna Królowna".

Każde dziecko w klasie miało w przygotowywaniu inscenizacji swoją własną rolę, z której musiało się dobrze wywiązać, dając z siebie maksimum. Treść utworu dotyczyła życia przyrody. Poszczególne posta-

---

Cd. przyp. ze str.296

i własnych pomysłów, nie jest dalekie od oryginalnej twórczości. Można zaryzykować twierdzenie, iż jest ono już w pewnym stopniu procesem twórczym. To iż dane rozwiązanie nie jest nowe dla społeczeństwa, że zostało ono już poprzednio dokonane nawet przez tysiące innych uczących się osób, nie zmienia psychologicznej istoty procesu". Cytuję za J. Barteckim, Aktywizacja procesu nauczania, Warszawa 1966, 42.

<sup>93</sup> Szewczuk Wł., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, dz. cyt., 109-110.

<sup>94</sup> Bogolubow Z., PN, 1.

cie były również postaciami z przyrody. Informacje o swoim bohaterze, musiały dzieci zdobywać same<sup>95</sup>. Nauczycielka wskazywała tylko na źródła. Codziennie odbywały się w klasie wspólne lekcje, które trwały od godziny dziewiątej do godziny czternastej. Podczas tych lekcji zdawały sprawę z przebiegu wykonanej przez nich pracy. Była to pewnego rodzaju wymiana intelektualna, w której uczestniczyły wszystkie dzieci, przekazując sobie informacje z zakresu zdobytej wiedzy, dotyczącej poszczególnych tematów ze sztuki. Często po takich rozmowach musiały one uzupełniać lub pogłębiać swoje wiadomości. W tym celu trzeba było szukać nowych źródeł, przeprowadzać wywiady, udawać się do muzeum, lasu itp. W trakcie tych zajęć dzieci stosunkowo szybko się zorientowały, że pracę utrudnia im brak podstawowych umiejętności, jak czytania, pisanie, liczenie<sup>96</sup>. Toteż równocześnie z poznawaniem otaczającej je rzeczywistości musiały się uczyć także tamtych czynności. W związku z tym wspólnie z nauczycielką opracowywały co pewien okres czasu rozkład zajęć<sup>97</sup>.

Z. Bogolubow oceniając prace dzieci z pewnej perspektywy, pisze: "Przy końcu roku szkolnego był egzamin i okazało się, że dzieci z przyrody miały tyle wiadomości, ile dzieci z trzeciego oddziału szkoły powszechnej. Pisały tak, jak zwykle po jednym roku nauczania. Z arytmetyki umiały kolejno liczyć do trzystu, a większą część do pięćuset. Do dwudziestu robiły cztery działania. Umiały układać łatwe zadania, związane z życiem dziecka. Opowiadały tak dobrze, jak po trzech latach nauczania w zwykłych warunkach.

---

95 Tamże, 5.

96 Tamże, 17.

97 Dla orientacji warto przytoczyć opracowane przez uczniów plany zajęć. "Pierwszy rozkład zajęć:

1. Pisanie liter
2. 10 minut ćwiczeń rysunków prawą i lewą ręką
3. Opowiadanie p. Zofii o Ani
4. Wycinanki i rysunki
5. Rysowanie pogody.

Opowiadania uczniów i liczenia nie zanotowano w rozkładzie dlatego że dzieci nie czuły jeszcze potrzeby uczyć się opowiadać i nie przyszło im na myśl, że liczenie jest im potrzebne. W tym rozkładzie zajęć było tylko zanotowane, co dzieci same uznały za potrzebne i prosiły, by zapisać. Samo życie zbudowało właściwy rozkład zajęć",

1. Zamiast pisanie liter będzie przepisywanie wierszy i dyktando dźwiękowe
2. Zamiast rysunków Pogody - rysunki do wierszyków, a pogodę będzie rysować każdy uczeń po kolei na ściennym kalendarzu
3. Zamiast opowiadania o Ani - przygotowanie do przedstawienia i pani opowie, czego nie będziemy wiedzieli.
4. Rysunki i wycinanki pozostają, bo są potrzebne nowe kostiumy.
5. Opowiadanie uczniów, jako przygotowanie do przedstawienia.
6. Liczenie i pisanie cyfr
7. 10 minut rysunków prawą i lewą ręką". Tamże 11, 16.

Pożegnalna wycieczka do lasu okazała, że dzieci nauczyły się (zawdzięczając to przedstawieniu) obserwować przyrodę bez zwracania im uwagi. Las był im bliskim znajomym, rozumiały go i miały dużo wiadomości o jego mieszkańcach i życiu w nim<sup>98</sup>.

W równej mierze docenia autorka wychowawczą stronę tej pracy pisząc: "Wytworzyło się małe społeczzeństwo, w którym pracowano rozmaicie, ale wspólna była myśl i jeden cel. To była pierwsza moja próba, by wprowadzić do życia szkolnego sztukę i połączyć ją z pracą i nauką i żeby obecna szkoła przeobraziła się w szkołę życia, czyli pracy, sztuki i nauki, a nie szufladek z przedmiotami: arytmetyka, język ojczysty, język francuski, geografia itp."<sup>99</sup>.

Godny uwagi jest fakt, że dzieci, pomimo iż w zastosowanym przez s. Bogolubow systemie dydaktycznym, nie było podziału na przedmioty uczyły się w sposób planowy i systematyczny. Wiadomości, które zdobywały, nie miały charakteru fragmentarycznych informacji, lecz były uporządkowane i usystematyzowane. Na przykład "Dodawanie i odejmowanie - pisze Zoe - objaśniałam według historycznego rozwoju, opowiadając o ludziach pierwotnych i o sposobie używania pisma, nim doszli do tych znaków"<sup>100</sup>.

Dla podniesienia poziomu nauczania zaprosiła B. Bogolubow do współpracy nauczycieli specjalistów z zakresu niektórych przedmiotów, którzy

---

<sup>98</sup> Tamże, 13.

<sup>99</sup> Tamże, 19.

<sup>100</sup> Bogolubow Z., PN, 17; por. także program lekcji rysunków: "Nauczycielka od początku roku szkolnego określiła sobie wspólnie z nauczycielem rysunków program:

1. Obserwacja (w klasie i na wycieczkach). Podstawą nauki rysunków była obserwacja.
2. Rysunki według wzorów. Początkowo rysunki dzieci z pamięci.
3. Porównywanie rysunków z pamięci z modelem po paru dniach.
4. Pozaszkolna obserwacja: w domu i rysunki w specjalnych albumach zaobserwowanych rzeczy.
5. Rysunki własnego pomysłu:
  - a) szkice kostiumów, dekoracji itp.
  - b) ilustracje do bajek, wierszy, gramatyki
  - c) malowanie dekoracji
6. Rysunki jako pomoc w nauce pisania  
Ornamenty do ramek, kostiumów itp.  
Rysunki prawą i lewą ręką, jako ćwiczenia zamiast części składowych liter, codziennie pięć do dziesięć minut węglem lub kredą.
7. Rozwijanie uczuć estetycznych  
przeгляд dzieł artystycznych (potrzebnych do przedstawień), obrazów, rzeźb, projektów architektonicznych i dekoracyjnych".

Na innym miejscu autorka pisze, że dzieci wykonywały rysunki do dekoracji z zastosowaniem perspektywy oraz malowały na płótnie. Bogolubow Z., PN, 28.

Wyniki tej pracy ocenia Z. Bogolubow w słowach:

Dzieci pierwszej klasy rysowały tak dobrze, że można je było porównać z czwartą klasą szkoły średniej Gorlaczewa starego systemu", PN, 31, 32.

uczili w tej samej szkole, przypuszczalnie w klasach starszych<sup>101</sup>. Z relacji autorki wiemy, że był wśród nich nauczyciel rysunków, nauczyciel który uczył dzieci deklamacji, nauczyciel reżyser oraz nauczycielka śpiewu<sup>102</sup>.

Czemu należy przypisać osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze w omawianym eksperymencie?

Motorem uczenia się, jak to s. Bogolubow niejednokrotnie podkreślała, są zainteresowania dzieci i to nie tylko bezpośrednie, lecz także ich zainteresowania pośrednie<sup>103</sup>.

Zadaniem nauczyciela jest umiejętnie zainteresować dzieci tematem pracy i ukazać im jej sens. Ośrodkiem zainteresowania wszystkich uczniów w eksperymencie Zoe był teatr.

Analizując dalej pracę Zoe, można zauważyć, iż zainteresowania dzieci mobilizują je w kierunku osiągnięcia celu, czyli aktywizują i angażują całą ich osobę<sup>104</sup>. W drodze do osiągnięcia celu spotrzęgly one, że wielu rzeczy nie rozumieją i nie wiedzą. Napotykały na realne trudności, których były świadome. W pedagogice twórczości, a raczej w dydaktyce twórczości, taką sytuację nazywa się sytuacją problemową<sup>105</sup>.

Owa sytuacja aktywizuje uczniów i zmusza ich do szukania konkretnych rozwiązań. Trudność, którą muszą pokonać, jest wielostronna: trzeba się nauczyć czytać, pisać, liczyć, rysować, deklamować, śpiewać itp. Wynika to stąd, iż każdy problem wymaga zawsze ujęcia wielostronnego, czyli szukania wielu rozwiązań. Rozwiązywanie zadań ma zatem charakter całościowy i dlatego jest czynnością twórczą<sup>106</sup>.

W ten sposób można by udowodnić tezę, że nauczanie twórcze, aktywizuje ucznia, zakłada potrzebę nauczania całościowego. Wymaga ono od niego wszechstronnego analizowania przedstawionego mu przez nauczyciela zadania.

Zasadę nauczania całościowego przeniosła s. Bogolubow na wszystkie poziomy nauczania, czego przykładem są formy organizowania procesu nauczania w Szkole Doświadczalnej. Przyjmując taką formę pracy

<sup>101</sup> Była już mowa o tym, że szkoła, w której Zoe realizowała wspomniany eksperyment, była szkołą starego typu. Z relacji autorki można się domyśleć, że dyrektor szkoły zgodził się na tego rodzaju eksperymentowanie. Niemniej sam trzymał rękę na pulsie i uważnie śledził rezultaty owego eksperymentu, skoro po pierwszym półroczu przeprowadził w klasie Zoe wizytację i gruntownie zbadał wyniki nauczania. Por. Bogolubow Z., PN, 21.

<sup>102</sup> Tamże, 29.

<sup>103</sup> "Najlepszym środkiem nauczania to zainteresowanie i praca twórcza". Tamże, 29.

<sup>104</sup> "Okazało się, że myśl wyprzedziła pracę rąk. Dzieci nie chciały nic innego robić tylko pisać. Musiałam się na to zgodzić i malcy cały dzień pisali z uwagą i bardzo starannie", Tamże, 15.

<sup>105</sup> Por. Zaczyński Wl., Praca badawcza nauczyciela, dz. cyt., 22.

<sup>106</sup> Tamże, 28.

w klasach starszych, wychodziła ona z założenia, że w momencie, w którym pojawiają się u dziecka stałe zainteresowania, nastawienie na cel jest jeszcze usilniejsze<sup>107</sup>. W związku z tym wzrasta jego samodzielna aktywność i utrwała się postawa poszukująca w stosunku do otaczającego go świata i ludzi. Toteż w systemie s. Bogolubow nauczanie całościowe, zbliżone jak to usiłowaliśmy wykazać do stylu pracy naukowej, jest właściwą i odpowiednią formą pracy uczniów także w klasach starszych.

Postulat nauczania całościowego był integralnie związany z systemem pedagogicznym s. Bogolubow. Od tej zasady nie odstępowała ona nigdy. Jakkolwiek widzimy różne formy realizowania zasady nauczania całościowego w praktyce szkolnej, z samym terminem "nauczania całościowego" lub "nauczania kompleksowego" spotykamy się u niej znacznie później. Znamienny jest przy tym fakt, iż terminy te znamy tylko z relacji świadków, natomiast nie występują one nigdzie w pismach s. Bogolubow<sup>108</sup>.

Trudno zbadać od kogo zapożyczyła ona nazwy. Może była pod urokiem myśli i wypowiedzi A. Carella, który w swoim dziele "Człowiek, istota nieznaną" próbuje ująć człowieka całościowo, jako jedność. Z relacji świadków wiemy, s. Bogolubow powoływała się nieraz na tego autora.

A może zaważył tutaj wpływ studiów psychologicznych?

Wydaje się, że w pierwszym etapie swojej praktyki pedagogicznej, zwłaszcza w Rosji, potrzebę nauczania całościowego wyczuwała Zoe in-

<sup>107</sup> Z. Bogolubow przytacza przykład, który wiąże się z przybyciem do Szkoły Doświadczalnej nowego ucznia o zainteresowaniach naukowych. "Na jesieni przychodzi do szkoły czternastoletni chłopak, nazwiskiem J. Polak i prosi o przyjęcie w drodze, wyjątku, gdyż miał przekroczone lata. "Proszę Pani, sprawdź moje plany z astronomii. Tego w książkach nie czytałem. Moim marzeniem jest zająć się badaniem nieba. Jak ono tam w rzeczywistości wygląda ze swoimi gwiazdami. Komety Halleya nie daje mi spokoju. Pragnę obliczyć jej drogę. Mam już to w planie, pali mnie to wewnątrz. Nie mogę znaleźć spokoju. Nie mogę bawić się tak jak wszystkie dzieci... Moim pragnieniem pracować ... pracować ... pracować". Chłopak został przyjęty i w tej chwili rozpoczął realizowanie swoich planów, mianowicie wziął się do budowania teleskopów, potem do budowania wieży i w ogóle całego obserwatorium astronomicznego, które na wiosnę stanęło nad dachem domu. Następnie zapoczątkował kółko matematyczne, gdyż potrzebne mu było do astronomii (w ciągu jednej zimy J. i jeszcze innych czterech chłopców przerobiło kurs średniej szkoły z matematyki); Bogolubow Z., SDT, 10.

<sup>108</sup> W jednym tylko przypadku spotykamy w notatkach s. Bogolubow sformułowanie "całość", ale w odniesieniu do życia wewnętrznego. W 1938 r. podczas rekolekcji zanotowała: "Nareszcie granica miejsca modlitwy i pracy zacięra się. Warsztat pracy staje się kaplicą, a kaplica warsztatem. Nie ma granic, szufladek - jest całość. Ta całość daje siłę", Bogolubow Z., DK, 15. Powyższa notatka świadczy o tym, że zagadnienie integracji odnosiła s. Bogolubow do wszystkich dziedzin życia i działalności człowieka. Spostrzeżenia te potwierdzają również liczne relacje świadków.

tuicyjnie. Argumenty naukowe w celu uzasadnienia owej zasady znalazła ona prawdopodobnie w późniejszym okresie swego życia i to dzięki samodzielnyim studiom.

#### 5.4. Zasada integracji dydaktyczno - wychowawczej

Współczesny psycholog Wł. Szewczuk analizując w cytowanej parokrotnie książce: "Psychologiczne podstawy zasad wychowania", relacje, jakie zachodzą pomiędzy zasadami wychowania i zasadami nauczania, pisze: "Nie zdążyłem przed rozpoczęciem pisania tej książki zapytać historyków pedagogiki, od kiedy i na skutek czego zaczęto mówić osobno o wychowaniu i osobno o nauczaniu. Musiało to nastąpić bardzo dawno, skoro rozróżnienie to stało się niejako nawykiem naszego myślenia, skoro i dziś jeszcze, mimo że podkreślana była przy każdej okazji jedność nauczania i wychowania mówi się o nich oddzielnie, a nawet zupełnie oddzielnie prowadzi badania nad nauczaniem i wychowaniem"<sup>109</sup>.

Odpowiedź na powyższe pytanie wymaga specjalnych studiów i badań. Dlatego zostawimy je na uboczu.

Dla nas ważne jest stwierdzenie, że zasada wiązania czynności nauczania oraz czynności wychowania była na nowo wyeksponowana przez twórców szkół aktywnych. Szkoły te w założeniach swoich miały być szkołami zarówno kształcącymi jak i wychowującymi.

Podobne idee przyświecały organizatorce Szkoły Doświadczalnej, Z. Bogolubow.

W związku z tym warto przeanalizować zasadę integracji dydaktyczno-wychowawczej w aspekcie funkcji, jaką pełniła ona w systemie pedagogicznym s. Bogolubow.

##### 5.4.1. Wszechstronny rozwój osobowości

W pracy pedagogicznej s. Bogolubow wszystkie zabiegi, zarówno dydaktyczne jak i wychowawcze, zmierzały ku temu samemu celowi - pełnemu rozwojowi osobowości dziecka.

Kształtowanie osobowości wychowanka miało w jej działalności swoje naczelné miejsce. Jeden z bliższych współpracowników s. Jozafaty, który zetknął się z nią w ośrodku częstochowskim, podkreśla, iż pierwsze pytanie, jakie ona mu postawiła w chwili, gdy zgłosił swoją gotowość współpracy z nią, dotyczyło właśnie osobowości<sup>110</sup>.

<sup>109</sup> Szewczuk Wł., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, dz.cyt., 5.

<sup>110</sup> Na ten temat pisze autor relacji: "S. Jozafata mówiła do mnie: Jeżeli mamy razem pracować, musimy najpierw ustalić pewną terminologię i zapytała mnie, co ja rozumiem przez osobowość. (...). Sprawa osobowości plątała się przez cały czas naszej pracy", Pospieszalski St., rel. cyt., 2.

O tym, jakie znaczenie miała dla niej praca nad rozwojem osobowości, świadczą między innymi jej słowa, które zanotowała w "Pamiętniku nauczycielki": "Wyniki pracy są imponujące, ale wyniki dotyczące opanowania przez dzieci dużej ilości wiadomości naukowych i sprawności technicznych są mniej istotne niż to, co zostało osiągnięte w dziedzinie charakteru moralnego. Dzieci stają się prawie, bezinteresowne, pracują zespołowo bez egoizmu, znikają zwykłe kłopoty szkolne, sztuczność, pycha jednostek zdolnych itp."<sup>111</sup>.

Z przytoczonej wyżej wypowiedzi wynika, że dla Zoe Bogolubow nauczanie było jednocześnie wychowaniem. W jej pracy nie było dwóch oddzielnych czynności: nauczania jako poznawania rzeczywistości i wychowania jako kształtowania postaw. Nigdy nie przeciwstawiała jednej czynności drugiej, ponieważ to byłoby sprzeczne z jej ogólnym założeniem, mianowicie, integralnym podejściem do człowieka. W jej rozumieniu uczyć się, znaczy również stawać się lepszym, doskonalszym, słowem pełniejszym człowiekiem.

#### 5.4.2. Wychowanie przez naukę

W notatkach s. Bogolubow spotykamy ciekawe, chociaż nie bardzo zrozumiałe sformułowanie: "Wychowanie przez naukę jest zadaniem moim"<sup>112</sup>. Pierwsze pytanie, jakie się nasuwa po przeczytaniu tego zdania, dotyczy samego zagadnienia wychowania przez naukę, mianowicie, jak należy rozumieć ów postulat?

Z tym pytaniem wiąże się następne, co rozumiała ona przez termin "nauka"? Czy jest on synonimem wyrażenia "uczyć się" lub "nauczać"? Czy też rozumie ona naukę w sensie metodologicznym, jako zbiór twierdzeń systematycznie uporządkowanych i uzasadnionych? A może chodzi po prostu o treści nauczania, wchodzące w zakres wiedzy, którą uczeń zdobywa w toku pracy szkolnej?

Analiza jej notatek i pism pozwala nam przyjąć tę trzecią możliwość. Wydaje się, że przez termin "nauka" s. Bogolubow rozumiała w tym kontekście wiedzę, jaką uczeń otrzymuje w szkole.

Przyjmując taką interpretację, stawiamy pytanie, jakie warunki muszą zaistnieć, ażeby treści poznawcze, które uczeń opanowuje, miały wpływ na rozwój jego osobowości?

Przedstawiony wyżej problem należy rozważyć z dwóch stron. Z jednej strony dotyczy on, jak to wynika z pism s. Bogolubow, samego przekazu informacji, z drugiej strony dotyczy także postawy ucznia wobec przekazywanych informacji.

<sup>111</sup> Bogolubow Z., FN, Wstęp.

<sup>112</sup> Bogolubow Z., Zadanie nauki w przyszłości, Częstochowa 1945/46, AZ, SpJ, II/A, 6, 7, 3, rkps, luźna notatka.



Odnosnie pierwszego zagadnienia, jaki musi spełnić informacja docierająca do ucznia, jest "obiektywizm". S. Bogolubow podkreślała, że każda informacja musi być zgodna z obiektywnym stanem rzeczy. Dlatego należy ją oczyścić od wszelkich prądów tendencyjnych. Inaczej mówiąc, ma to być informacja naukowa. I w tym ujęciu ma uzasadnienie postulat wychowania przez naukę.

Drugim warunkiem jest oczyszczenie wiedzy, którą przekazuje się młodzieży od wszelkich zbytecznych szczegółów. Ma ona wnikać w samą istotę rzeczy.

Poza tym trzeba wiedzę tak przekazywać, żeby uczniowie mogli dostrzec w treściach nauczania poszczególnych przedmiotów wzajemne związki przyczynowe, jakie zachodzą pomiędzy zjawiskami czy faktami.

Na końcu trzeba zaznaczyć, iż s. Bogolubow dążyła również do tego, żeby ukazać swoim uczniom we wszystkich wydarzeniach i zjawiskach plany i zamiary Boże, które kierują światem i życiem ludzkim. "Biedny uczeń - napisała - z wielkim wysiłkiem poznaje moc szczegółów i szczegółików nie oświetlonych z żadnego ogólnego stanowiska"<sup>113</sup>. Chodziło jej zawsze o katolicką interpretację zjawisk i wydarzeń, czemu daje wyraz w poemacie "Krystal" i co potwierdzają również autorzy licznych relacji. Ogólnie charakteryzuje pogląd s. Bogolubow w tej sprawie L. Biczek: "Zadaniem nauki było poszukiwanie myśli Bożej w świecie poprzez prawidłowości, jakie uczony w świecie przyrody znajduje. Uogólnienia tych prawidłowości rządzących światem są symptomami, które prowadzą nas do zrozumienia myśli i planów Bożych w stosunku do świata i człowieka"<sup>114</sup>.

Za podstawę wszystkich nauk uważała s. Bogolubow matematykę. Jest ona nie tylko podstawą badania zjawisk w przyrodzie, lecz na metodach matematycznych, jak to twierdziła s. Jozafata, powinny się opierać także nauki humanistyczne.

W tym kontekście zrozumiała staje się fakt, dlaczego tak umiejętnie i wytrwale pracowała ona nad rozwojem matematycznego i naukowego myślenia u dzieci. Postawę swoją uzasadniła w słowach: "Celem myślenia naukowego jest wyszukiwanie pierwiastków ogólnych i stałych w zjawiskach poszczególnych i zmiennych"<sup>115</sup>. Owe stałe, niezienne i ogólne pierwiastki mają swój punkt odniesienia do Boga. Dlatego s. Bogolubow wierzyła, że jeżeli dziecko nauczy się myśleć naukowo, dostrzeże w świecie drogą wzajemnych powiązań przyczynowych obecność wartości

<sup>113</sup> Bogolubow Z., *Myślenie naukowe*, Warszawa 1952/53, AZ, SpJ, II/A, 5, 24, 7, luźna notatka.

<sup>114</sup> Biczek L., rel. cyt., 31.

<sup>115</sup> Bogolubow Z., *Myślenie naukowe*, not. cyt., 1.

i rzeczywistości transcendentnej<sup>116</sup>. W konsekwencji uczy się podejmować decyzje w życiu i kształtuje w sobie odpowiednie postawy w stosunku do otaczającego go świata i ludzi<sup>117</sup>.

Odrębnym zagadnieniem jest postawa ucznia wobec przekazywanych mu informacji. Ponieważ owe informacje są często nieścisłe, powierzchowne, pełne szczegółów, które przysyłają to, co jest istotne w opisanych zjawiskach czy faktach, trzeba kształtować w uczniach taką postawę, która uzdolni ich do właściwej oceny wszelkiego rodzaju informacji. Chodzi znowu o twórczą i krytyczną postawę, którą sformułowała w krótkim haśle "Patrz, myśl i wnioskuj"<sup>118</sup>. Cechą takiej postawy jest krytyczna analiza i ocena każdej informacji, czemu daje wyraz s. Bogolubow w liście do Krysi Lenard: "Będziemy z Tobą czytać co chcesz, ale rozróżnić trzeba wartość i jakość książki. Czy to jest prawda? Czy symbol prawdy? A może bajka bez treści głębokiej, naukowej"<sup>119</sup>.

Wszystko, co dotychczas powiedziano o zasadzie integracji, a zwłaszcza o podwójnych uwarunkowaniach, które płyną ze strony informacji oraz ze strony ucznia, jest tylko jednym aspektem tego zagadnienia. Drugi jego aspekt wiąże się z problematyką celu. Zdaniem s. Bogolubow wszystkie pragnienia dziecka oraz jego zainteresowania powinny być skierowane ku pracy celowej i pożytecznej<sup>120</sup>.

Utrzymywała ona, że pracę dydaktyczną i wychowawczą można rozpocząć z dzieckiem dopiero wtedy, kiedy wychowawca ukaże mu perspektywę celu. U dzieci wyjątkowo uzdolnionych świadomość celu budzi się stosunkowo wcześnie, bo już między siódmym a dziesiątym rokiem życia i jest związana z jego zainteresowaniami. W praktyce dbała ona jednak o to, żeby nauka nie była tylko zaspokojeniem zainteresowań dziecka. Takie ujęcie nauczania byłoby zbyt jednostronne i niewychowawcze. Nauczanie wychowujące zakłada świadomość celu, ale tę świadomość wiązała s. Bogolubow z potrzebą użytkowania zdobytej wiedzy. "Doszłam do wniosku - pisze - że był to najlepszy sposób nauczania człowieka. Uczniowie nie pracowali dla stopni ani dla nagrody, lecz chcąc nauczyć młodszych z ochotą zdobywali potrzebne wiadomości"<sup>121</sup>. Chodziło

<sup>116</sup> Swoje przekonania w tej sprawie przedstawiła s. Bogolubow w krótkim opowiadaniu o jednej ze swoich uczennic pt. Halinka, czyli Tajemnica Milczka oraz we wspomnieniach o Szkole Doświadczalnej.

<sup>117</sup> Por. na ten temat wypowiedź s. Bogolubow: "Rozwijanie myślenia prowadzi do nauczania i wychowania przez czyn". Proces myślenia, Ótweek 1954/55, AZ, SpJ, II/A, 3, 7, 1.

<sup>118</sup> Bogolubow Z., GR, 98.

<sup>119</sup> Bogolubow Z., List do K.Lenart, Warszawa 1948, Az, SpJ, III/Kor., 10, 27, 1.

<sup>120</sup> "Spacer bez celu, skakanie w domu bez treści i bez celu, wysiłek dziecka i jego pytania bez odpowiedzi, dają nam śmierć zdolności i ruinę osobowości ... a stąd choroby nerwowe, brak posłuszeństwa i ruieniść do dorosłych". Bogolubow Z., GR, dz. cyt., 109.

<sup>121</sup> Bogolubow Z., FN, 12.

bowiem c to, żeby dziecko wiedzę, którą zdobyło, umiało od razu wprowadzić w czyn<sup>122</sup>. Ma to dla niego podwójne znaczenie. Z jednej strony ułatwia mu przyswojenie zdobytej wiedzy, o czym autorka pisze: "Zużytkowanie wiedzy w życiu codziennym przyczynia się do tego, że wiedza utrwała się aż do śmierci"<sup>123</sup>. Z drugiej strony otwiera dziecko na potrzeby innych. Uczy je dzielić się z innymi zdobytymi wiadomościami. I w tym także przejawia się wychowawczy aspekt nauczania. Celem uczenia się, jak słusznie zauważył L. Biczek, nie był nigdy sam uczeń, ale także drugi człowiek<sup>124</sup>.

Podsumowując przeprowadzoną w tym rozdziale charakterystykę postulatów pedagogicznych w pracy s. Bogolubow, należy zauważyć, iż punktem wyjścia w pedagogice jest najczęściej określona koncepcja człowieka, która wyrasta bądź to z przyjętego poglądu filozoficznego, bądź też z uznawanego światopoglądu<sup>125</sup>.

W oparciu o powyższe założenia pytamy, kim był człowiek dla s. Bogolubow? Jak rozumiała jego cele, zadania i powołanie?

Z uwagi na to, że w jej notatkach nie spotykamy żadnej wypracowanej teorii na ten temat (bo mamy ciągle do czynienia ze zrębnymi rzucanymi myślami), można by pójść nieco inną drogą i zapytać, co zamierzała osiągnąć w swej działalności dydaktyczno - wychowawczej, albo uogólniając bardziej pytanie, co było dla niej celem i zadaniem pedagogiki chrześcijańskiej?

Zadaniem wychowania religijnego, czytamy w jej notatkach, jest "odrodzenie całego człowieka od podstaw" i "(...) Wychowanie dziecka według planu Boga"<sup>126</sup>.

Cytowany wyżej postulat zawiera dwie przesłanki. Pierwsza określa cel wychowania chrześcijańskiego, jakim w jej ujęciu jest odrodzenie człowieka, druga przesłanka określa kryterium, według którego ma się dokonać to odrodzenie. Jest nim plan Boży w stosunku do każdego człowieka. Powstaje pytanie, jak należy interpretować ową drugą przesłankę? S. Bogolubow nie rozwijała swojej myśli, dlatego jesteśmy skazani na dedukcję. Wniosek musimy szukać w źródłach uzupełniających, jakimi są relacje świadków.

W przeprowadzonych wywiadach na pytanie, co było dla niej celem wychowania, odpowiedzi nie są jednoznaczne. Należy dodać, że pochodzą

<sup>122</sup> Por. Biczek L., rel. cyt., 14.

<sup>123</sup> Bogolubow Z., Proces myślenia, Otwock 1954/55, AZ, SpJ, II/A, 3, 7, 1, luźna notatka.

<sup>124</sup> Biczek L., rel. cyt., 14.

<sup>125</sup> Por. Suchodolski B., Człowiek twórcą własnego świata i siebie samego, w: Pedagogika, pr. zbior. pod. red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1971, 13.

<sup>126</sup> Bogolubow Z., Zadanie wychowania religijnego AZ, SpJ, II/A, 6/Wychow. dz./2, 1, brak daty, luźna notatka.

one od osób, które miały z nią kontakt w różnych okresach jej życia i działalności. Dla wszystkich jednak wypowiedzi znamienne jest to, iż podkreśla się w nich, chociaż w różny sposób, a często nawet w zupełnie innym kontekście, że dążyła do wychowania pełnego, dojrzałego człowieka - dojrzałego we wszystkich swoich relacjach, a więc także w swojej relacji z Bogiem. Sprzeczności, jak się okazuje, są pozorne. W ostatecznym podsumowaniu wypowiedzi sprowadzają się do tych samych myśli. Reasumując je można by się zgodzić z tymi opiniami, w których podkreśla się, że dla niej człowiek był przede wszystkim dzieckiem Bożym<sup>127</sup>. Analiza notatek i pism s. Bogolubow oraz relacji świadków pozwala nam dostrzec interesujący rozwój jej poglądów pedagogicznych. W oparciu o te dokumenty łatwo zauważyć, że ewolucja jej myśli przewodnich zmierzała zdecydowanie w kierunku interpretacji preferowanych przez nią zasad i założeń.

S. Bogolubow oparła wysunięte przez siebie postulaty pedagogiczne nie tylko na mocnych podstawach psychologicznych, lecz ponadto zbudowała je na głębokich podwalinach religijnych. Jej pedagogika jest wyraźnie zorientowana na odkrywanie i realizowanie indywidualnego powołania każdego wychowanka, czyli myśli Bożej w stosunku do niego.

Tę myśl Bożą starała się także ukazywać swoim uczniom we wszystkich wydarzeniach życia, w dziejach świata, Kościoła i narodów.

Wydaje się, iż ową, tak bardzo specyficzną religijną interpretację celów i zadań wychowania, przejęła s. Bogolubow od Założycieli Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego. Jest to spuścizna Bogdana Jańskiego<sup>128</sup> i ks. Piotra Semenki CR, którą oba Zgromadzenia Zmartwychwstania włączyły do swojego systemu wychowawczego.

Można by powiedzieć, że B. Jański wszczepił ideę "śledzenia myśli Bożej" do swojej pedagogiki; ks. Piotr Semenka CR przyjął ją za punkt wyjścia opracowanej przez siebie teologii i mistyki; ks. Paweł Smolikowski CR wprowadził ją do historii Kościoła i narodów.

S. Bogolubow była głęboko przywiązana do Zgromadzenia<sup>129</sup>. Starala się poznać jego idee, założenia oraz cele i zharmonizować je ze swoimi poglądami i celami. Dostrzegła wiele zbieżności między tym, co sama

---

127 "W każdym wychowanku widziała obraz i dziecko Boże", Korycki J., Oitarzew 1973, AZ, SpJ, IV/B, 11a, 9, 2; por. także Kuraciński J., "Ona zawsze patrzyła na człowieka, podkreślam to jeszcze raz, jako na jedną rzeczywistość, na człowieka, jako na dziecko Boże", rel. cyt., 4.

128 Por. Żulińska B. CR., System wychowawczy Bogdana Jańskiego, Warszawa 1936, 15.

129 Por. Bogolubow Z., DK, 17. Na ten temat pisze autorka: "(...) kocham Zgromadzenie, jako dzieło Boże, jako ratunek dla Polski, jako spełnienie moich marzeń dziecińczych, młodzieńczych i wiekowych".

czyniła<sup>130</sup> i o czym była przekonana, a tym co znalazła w spuściźnie pedagogicznej zgromadzenia. Toteż usilnie pracowała nad tym, żeby jego zasady wychowawcze realizować w konkretnym codziennym życiu w odniesieniu do każdego człowieka i każdej sytuacji. "Zrozumiałam, iż nasze Zgromadzenie - pisze s. Bogolubow - jest ostatnią tajemnicą, a zarazem początkiem zmartwychwstania, życia (...), światła. Kto raz w to światło tęsknymi spojrział oczyma, temu nie wracać w mrok szarzyzny mizernego życia - dobrobytu ... temu trzeba między rzeszą ludu iść i o onym świetle wieść nieść radosną"<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Por. co na ten temat pisze Bogolubow Z., Wstęp, 1: "Nowa szkoła życia nie jest moim dziełem, lecz wspaniałym kierunkiem wychowania, rozwinięcia myśli Boga od najwcześniejszych lat, właśnie czy sta szkoła zmartwychwstańska".

<sup>131</sup> Bogolubow Z., DK, 31.

## 6. WYCHOWANIE RELIGIJNE W PRACY POZASZKOLNEJ ŻOŚ BOGOLUBOW

W przeświadczeniu s. Bogolubow, stwierdza w swojej relacji L. Biczek, okres wczesnego dzieciństwa jest okresem bardzo ważnym i decydującym w życiu dziecka<sup>1</sup>.

Powyższe spostrzeżenie pokrywa się z jej wypowiedzią zawartą w poemacie "Krystal": "Przed dziesiątym rokiem życia zapada decyzja na całe życie i wtedy już nic i nikt nie wpłynie na psychikę dziecka"<sup>2</sup>.

Można jednak zauważyć pewną rozbieżność w wypowiedziach autorki. W tej samej sprawie na innym miejscu poematu pisze: "(...) do dwunastego roku życia kształtuje się wybór drogi"<sup>3</sup>.

W relacji ks. St. Kuracińskiego spotykamy jeszcze inną uwagę. Autor stwierdza, że s. Bogolubow okres plastyczności dziecka ograniczała do wieku przedszkolnego. W wieku zaś szkolnym - informuje dalej ks. Kuraciński - są możliwe poprawki, jakieś dodatki, ale w zasadzie indywidualność dziecka kształtuje się w tym najbardziej podatnym na wpływy okresie przedszkolnym<sup>4</sup>.

Nie wiadomo z czego wynikają owe rozbieżności. Naszym zadaniem nie jest rozwikłanie w tym miejscu tych drobnych szczegółów i niuansów. Interesuje nas jedynie fakt, że dla s. Bogolubow największe znaczenie miał w wychowaniu okres wczesnego dzieciństwa.

Łatwo zauważyć, że opinię jej potwierdza także współczesna psychologia. M. Grzywak-Kaczyńska pisze: "Dzieci przychodzące w wieku 6 czy 7 lat do szkoły posiadają już wyraźnie zarysowany zrąb osobowości (do 5 lat według Adlera kształtuje się tzw. styl życiowy, który jest decydujący dla całego człowieka)"<sup>5</sup>.

Być może, iż s. Bogolubow znała już w tym czasie, gdy pisała te słowa, zasady teorii psychoanalizy. Mogła się z nimi zetknąć albo bez-

---

<sup>1</sup> Biczek L., rel. cyt., 5.

<sup>2</sup> Bogolubow Z., K, 2.

<sup>3</sup> Tamże, 1.

<sup>4</sup> Kuraciński St., rel. cyt., 2; por. także Korycki J., rel. cyt., 2.

<sup>5</sup> Grzywak-Kaczyńska M., Ostrowska H., O twórczą postawę ucznia i nauczyciela, Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego 8/1972/2, 14.

pośrednio poprzez samodzielne studium psychologii, którą się zawsze żywo interesowała, albo pośrednio drogą kontaktów, jakie utrzymywała z przedstawicielami różnych dziedzin wiedzy, między innymi także z psychologami. Na przykład s. H. Józefowicz w swojej relacji wspomina o kontaktach s. Bogolubow z wybitnym psychiatrą dr K. Dąbrowskim<sup>6</sup>.

Możliwe, że s. Bogolubow pod wpływem teorii psychoanalizy przesunęła okres plastyczności dziecka do piątego roku życia.

Niemniej nie wolno nam zapominać, że badania psychologiczne nad dziećmi rozpoczęła Zoe już w jedenastym roku życia. Przy czym szczególną uwagę zwracała w tych badaniach na okres wczesnego dzieciństwa.

Można zatem sądzić, że s. Bogolubow znalazła w psychologii jej współczesnej potwierdzenie swoich spostrzeżeń, do których doszła częściowo intuicyjnie, a częściowo drogą własnych badań i refleksji<sup>7</sup>.

Jak się wydaje, okres wczesnego dzieciństwa był oddawna w centrum zainteresowań s. Bogolubow. W związku z tym napisała: "Zachowaj, Boże, w tym czasie coś robić bez celu, coś czytać bez określonej treści (...), czy budować, rysować, pisać tylko dlatego, że jest ćwiczeniem. To zabija osobowość dziecka"<sup>8</sup>.

Toteż w ostatnim okresie swego życia, zwłaszcza w ośrodku częstochowskim, wyjątkowo dużo uwagi poświęciła ona sprawie wychowania małych dzieci. Wszystkie wysiłki skoncentrowała przede wszystkim na wychowaniu religijnym<sup>9</sup>.

Pierwsze miejsce w wychowaniu religijnym przyznaje s. Bogolubow matce i rodzinie. "Miłość matki - pisze - to dar nieba. Gdy tę miłość dziecko zrozumie, to zrozumie miłość Boga do człowieka"<sup>10</sup>.

Macierzyńskie wychowanie religijne było jednym z zasadniczych tematów twórczości pedagogicznej s. Bogolubow w ośrodku wychowawczym w Częstochowie. Wypracowano w tym ośrodku wiele ciekawych form zajęć dy-

---

<sup>6</sup> Por. Józefowicz H., rel. cyt., 13.

<sup>7</sup> Por. rel. s. Bogolubow, SDT, 13: "I oto teraz będąc kierowniczką szkoły doświadczalnej - informuje o sobie s. Jozafata, używając przy tym formy gramatycznej osoby trzeciej, z tych swoich notatek z całego życia (od 11 roku życia), czerpała materiał do badań nad dziećmi. Oprócz tego posługiwała się swoimi badaniami nad dzieciństwem wielkich ludzi i częściowo świętych. Potwierdzenie swoich badań znalazła w psychologii eksperymentalnej i w pedologii". Por. także Kaznowski M., "Wypracowywała nowe metody w oparciu o zdobyte doświadczenie i poczynione obserwacje psychologiczne. Między innymi powiedziała, że korzystna również z doświadczenia zdobytego w pracy nade mną". Rel. cyt., 5.

<sup>8</sup> Bogolubow Z., K, 2.

<sup>9</sup> Por. Kuraciński St.; "S. Jozafata bardzo kładła nacisk na to, by dziecko od najwcześniejszego roku życia, właściwie w tym pierwszym etapie do piątego roku, miało takie środowisko, które by właściwie wartościowało życie, bo fundamenty zakłada się w tym okresie. O ile sobie przypominam, były to jej własne słowa", rel. cyt., 2.

<sup>10</sup> Bogolubow Z., K, 1.

daktyczno-wychowawczych, związanych z wprowadzeniem dziecka w świat Pisma św. i liturgii.

Trzeba jednak zaznaczyć, że s. Bogolubow nie ograniczała czynności związanej z wychowaniem religijnym tylko do dzieci. Proces ten obejmował swoim zasięgiem wszystkich członków wspomnianego ośrodka, zarówno dzieci, jak młodzież i dorosłych<sup>11</sup>. Ponadto kontynuowała ona tę pracę, po likwidacji ośrodka częstochowskiego, również w Otwocku z klerykami Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego.

W związku z tym należy zaprezentować najbardziej charakterystyczne dla twórczości dydaktyczno-wychowawczej s. Bogolubow formy wychowania religijnego. Będzie to mianowicie katecheza biblijna i liturgiczna.

Warto także dodać, że wychowanie religijne stanowi odrębny i bogaty dział twórczości pedagogicznej s. Bogolubow, która - jak już powiedziano - wiąże się z ostatnim okresem jej życia. Z tej też racji rozdział omawiający tę działalność, znalazł się na końcu niniejszej pracy.

#### 6.1. Pismo święte w wychowaniu

W formacji religijnej osób, które znalazły się pod wpływem wychowawczym s. Bogolubow, szczególnie w ostatnim okresie jej działalności, specjalne miejsce zajmowało Pismo św.

Świadczy o tym między innymi wyjątkowo bogaty materiał ilustracyjny o tematyce biblijnej w postaci albumów, książeczek, loteryjek itp., jaki możemy spotkać w jej spuściźnie. Prace te były wykonywane przez różne grupy i zespoły młodzieży, a także przez wychowawców, którzy pracowali w ośrodku częstochowskim<sup>12</sup>.

Oprócz tych różnorodnych dokumentów ilustracyjnych, ocalała niewielka ilość zapisków s. Bogolubow, w których można znaleźć różne uwagi i wskazówki, jakie dawała ona swoim współpracownikom w związku z pracą z dziećmi w celu przygotowania ich do właściwego odczytania i zrozumienia tekstów Pisma św.

<sup>11</sup> Bogolubow Z., Rola "Żywej wody" przy nauczaniu Starego i Nowego Testamentu, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 4, 6, 2, rkps.

<sup>12</sup> Zgodnie z postulatami s. Bogolubow, który brzmi: "... książki nie wolno czytać pęki nie założono wrażenia rysunkowego", wspomniane materiały ilustracyjne, służyły jako pomoce, mające na celu wprowadzić uczestników ośrodka częstochowskiego w treść objawienia Bożego Starego i Nowego Testamentu. Trzeba jednak zaznaczyć, że chodzi w tym wypadku o wychowanie religijne dzieci o uzdolnieniach artystycznych, których było wyjątkowo dużo w ośrodku i dlatego stanowiły one odrębną grupę wychowawczą. Zob. Bogolubow Z., Trzy elementy konieczne do nauki, Częstochowa 1945, AZ, SpJ, II/A, 4/pismo św./6, 3.



W oparciu o tę niewielką ilość notatek s. Bogolubow, które dotyczą okresu 1942 - 1955 r., relacje świadków oraz różnego rodzaju prac ilustracyjnych, a częściowo także drukowanych<sup>13</sup>, możemy w pewnej mierze odtworzyć poglądy autorki na katechezę biblijną oraz wskazać formy zajęć dydaktyczno-wychowawczych, które miały wprowadzić wychowanków w bogaty świat Biblii.

Należy dodać, że w tym samym czasie, w którym s. Bogolubow skoncentrowała całą swoją uwagę na katechezie biblijnej, tworząc własne metody i formy pracy w tym zakresie, pojawia się już niemal powszechne zainteresowanie Pismem św. zarówno w Polsce jak i w innych krajach Europy. Okres bowiem po drugiej wojnie światowej był czasem intensywnych poszukiwań, które miały dać ostateczną odpowiedź na pytania dotyczące roli i miejsca Pisma św. w katechezie oraz ukazać relację, jaka zachodzi między Pismem św. a katechizmem<sup>14</sup>.

Trudno stwierdzić, jaki związek miała praca s. Bogolubow z wspomnianą wyżej ruchem odnowy katechezy biblijnej. W jej zapiskach nie spotykamy żadnej informacji, która nawiązałaby do tego ruchu lub do jego twórców. Wiadomo natomiast, że zainteresowanie Pismem św. występowało u niej od najwcześniejszych lat jej życia. W Piśmie św. szukała nie tylko odpowiedzi na nurtujące ją pytania dotyczące sensu życia, lecz także sposobu rozwiązywania wszystkich swoich trudności życiowych. Kiedy natomiast w okresie dojrzewania przeżywała kryzys wiary, którego następstwem było odrzucenie prawosławia, postanowiła - jak wyznaje - kształtować swoją postawę chrześcijańską przede wszystkim w oparciu o Ewangelię<sup>15</sup>.

Jak wynika z relacji świadków oraz przeprowadzonej analizy jej działalności pedagogicznej dotyczącej lat 1942-1955, zainteresowanie

<sup>13</sup> Z pism drukowanych należy wymienić małą książeczkę pt. "Święty Piotr Skala" wydaną przez "Ośrodek Pomocniczy" Wydawniczo-Duszpasterski w Częstochowie w r. 1947. Książeczka ta, jakkolwiek opracowana przez ks. Leona Cieślaka SAC, zawiera wiele myśli s. Bogolubow, z którą ks. Cieślak zetknął się w Częstochowie i tam też często odwiedzał ośrodek dydaktyczno-wychowawczy, zaznajamiając się jednocześnie z jej pracą i założeniami pedagogicznymi. Poza tą książeczką wydał wspomniany ośrodek wydawniczy drugą broszurkę o tematyce biblijnej, mianowicie "Szewel zdruzgotany", Częstochowa 1947, której autorem jest St. Pospieszalski, współpracownik s. Bogolubow w ośrodku częstochowskim.

<sup>14</sup> Por. Charytański J. Problemy katechezy biblijnej, w: Podręcznik metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej, cz. I, praca zbiorowa pod red. ks. Jana Charytańskiego SJ i ks. Władysława Kubika SJ, Warszawa 1976, 8-9.  
Podstawowym podręcznikiem wychowania wiary - czytamy w cytowanym opracowaniu - był przez cztery niemal wieki katechizm o charakterze dogmatycznym - apologetycznym, który w swoim najbardziej skrajnym wydaniu odciął się prawie zupełnie od Pisma św., natomiast w złagodzonej nieco formie tolerował Pismo św. w charakterze poglądu lub ilustracji.

<sup>15</sup> Por. Bogolubow Z., H, 12.

Pismem św. trwało u niej do końca życia. Umiejętności zaś szukania rozwiązywania problemów życiowych w Piśmie św. chciała nauczyć tych wszystkich, z którymi się zetknęła w ostatnim okresie swego życia.

Ponieważ - jak już powiedziano - praca pedagogiczna s. Bogolubow, związana z wprowadzeniem dzieci i młodzieży w lekturę Pisma św., zbiega się z postulatami odnowy katechezy biblijnej, należy skonfrontować jej koncepcję katechezy biblijnej z założeniami wspomnianego ruchu odnowy i ukazać w niej bądź wspólne, bądź też rozbieżne z tym ruchem elementy.

Trzeba jednak zaznaczyć, że s. Bogolubow nie wypracowała żadnej teorii katechezy biblijnej. Poza nielicznymi lakonicznie sformułowanymi uwagami, nie przekazała nam bogatej spuścizny piśmienniczej na ten temat. Była bowiem pedagogiem praktykiem i dlatego, należy to jeszcze raz podkreślić, dawała po prostu konkretne rozwiązania i odpowiedzi na aktualne potrzeby i trudności człowieka. Jej zainteresowania katechezą biblijną wyrosły właśnie w trakcie pracy z dzieckiem, które miała przygotować do pełnego uczestnictwa w Eucharystii<sup>16</sup>. Swoje refleksje i uwagi, które się nasuwały w związku z tą pracą i które narastały w toku dalszej, przekazała s. Bogolubow w krótkich dyspozycjach wychowawcom, którzy razem z nią szukali nowych ujęć w katechezie biblijnej.

Szczegółowa analiza tej niewielkiej ilości notatek oraz innych dokumentów, o których była mowa wyżej, pozwala nam sprowadzić założenie katechezy biblijnej, jaką prezentuje s. Bogolubow, do trzech następujących postulatów: jedności Starego Testamentu z Nowym, doboru odpowiednich perykop biblijnych do katechezy oraz uwzględnienia w katechezie wielkich postaci biblijnych, które działały w poszczególnych okresach.

Wymienione wyżej postulaty będą kolejno omówione w pierwszej części niniejszego rozdziału.

#### 6.1.1. Jedność Starego Testamentu z Nowym

Wydaje się, że jedną z charakterystycznych cech, jaką spotykamy w katechezie biblijnej s. Bogolubow, było wiązanie wydarzeń Starego Testamentu z Nowym. Wśród wielu luźnych i rozrzuconych zapisków autorki spotykamy między innymi takie sformułowanie: "Nie zrozumiemy Pana Jezusa i Jego Kościoła bez Proroków Starego Testamentu"<sup>17</sup>.

Powyższe zdanie, które Bogolubow zanotowała w Warszawie dwa lata przed śmiercią, jest pozbawione szerszego kontekstu i wyjaśnienia.

<sup>16</sup> Por. Józefowicz H., rel. cyt. 1.

<sup>17</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, Warszawa 1953, AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 1, rkps.

Nie wiemy zatem, czy jedność Starego Testamentu z Nowym ograniczała ona tylko do Proroków i ich działalności, zwłaszcza tej, która wiąże się z przygotowaniem narodu wybranego na przyjęcie Mesjasza, czy też widziała ona szerszy zakres tego zagadnienia.

Ponieważ - jak już powiedziano - wszystkie jej notatki powstawały zawsze na aktualne zapotrzebowanie bądź dzieci, bądź jej współpracowników, dlatego można przypuszczać, iż cytowana wyżej wypowiedź dotyczyła albo jej pracy z klerykami Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, którą w tym czasie kierowała, albo też pracy wychowawczej z s. H. Józefowicz, którą ta ostatnia prowadziła w tych samych latach z grupą ministrantów przy parafii św. Jana Kantego w Warszawie<sup>18</sup>. Relacje Książy Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego nie przekazują nam bliższych szczegółów dotyczących ich pracy z s. Bogolubow w zakresie poznawania treści biblijnych. Wiemy natomiast, że s. Józefowicz, która pozostała także po likwidacji ośrodka częstochowskiego w ścisłym kontakcie z s. Bogolubow na płaszczyźnie współpracy, przeprowadzała ciekawe zajęcia dydaktyczno-wychowawcze z wspomnianymi ministrantami, wprowadzając ich w ten sposób w lekturę Pisma św.<sup>19</sup>. Zachowały się z tego okresu między innymi dwa opracowania jej pióra, z których jedno dotyczy właśnie działalności proroków Starego Testamentu, natomiast drugie jest poświęcone postaci Abrahama<sup>20</sup>. Należy więc powstanie wspomnianej na początku notatki s. Bogolubow przypisać konkretnej sytuacji i dlatego nie możemy na jej podstawie formułować żadnych wniosków natury ogólnej. Świadczy ona jedynie o tym, że autorka wskazywała na potrzebę wiązania Starego Testamentu z Nowym. Natomiast reperkusje jej pouczeń i rad spotykamy w pracach współpracowników Bogolubow, do których należą także cytowane wyżej opracowania s. H. Józefowicz. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje utwór sceniczny pt.:

---

<sup>18</sup> S. H. Józefowicz pracowała w latach pięćdziesiątych w Warszawie przy parafii św. Jana Kantego jako organistka. Niezależnie od tej funkcji zajęła się zupełnie bezinteresownie, wychowaniem ministrantów w tejże parafii. Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel., Częstochowa 1976, AZ, SpJ, IV/B, 11a, 40, 2.

<sup>19</sup> Tamże, 2.

<sup>20</sup> Pierwsze opracowanie zatytułowane "Prorocy Starego Testamentu" ("W hołdzie Królowej Proroków") powstało w Warszawie 1953 r. Było ono zredagowane jako utwór sceniczny dla ministrantów. Drugi utwór "Abraham", zeszyt 11, napisała s. Józefowicz jako opowieść około r. 1950 również w Warszawie. Był on wynikiem osobistych zainteresowań autorki Starym Testamentem. Niemniej - stwierdza s. Józefowicz - był on chętnie czytany zarówno przez dorosłych jak i młodzież. Wielokrotnie - czytany w jej relacji - przepisywano go na maszynie i kopiowano ilustracje w różnych naszych domach zakonnych i ośrodkach katechetycznych. Dzięki temu stał się on wielką pomocą w ukazywaniu i przybliżeniu współczesnemu czytelnikowi postaci tego, który stał się "ojcem wierzących", który tak zawierzył Bogu, że wbrew nadziei zaufał Mu całkowicie". Należy dodać, że oba utwory powstały jeszcze za życia S. Bogolubow. Tamże, 2-3.

"Prorocy Starego Testamentu"<sup>21</sup>. Celem tego utworu - jak wynika z umieszczonego w nim Prologu - było wprowadzenie słuchaczy w lekturę Pisma św. Nowego Testamentu, które staje się zrozumiałe - stwierdza autorka - przede wszystkim w kontekście Starego Przymierza. Stąd też wynika potrzeba - czytamy dalej - poznania proroków, ich działalności oraz nauki<sup>22</sup>.

Pobieżna lektura tego utworu wskazuje na to, że jest on nastawiony wyłącznie na Zbawiciela, którego Bóg zapowiedział przez proroków. Głębsze jednak wniknięcie w jego treść, pozwoli nam zauważyć nieco więcej. Misja proroków jest tam ujmowana w szerokim kontekście historycznym<sup>23</sup>. W ten sposób stara się autorka ukazywać w każdej sytuacji działanie Boga i Jego wezwanie skierowane do swego ludu. I tak na przykład omawiając postać proroka Ezechiela, wkłada ona między innymi w jego usta następujące słowa: "Miałem trudną rolę do spełnienia wobec rodaków, bo byli nieugiętego karku i krnąbrnego serca. Spełniłem jednak polecenie Pana. Głosiłem im w imieniu Boga słowa napomnienia i pocieszenia. Czyniłem to ustnie i pisemnie"<sup>24</sup>. Na innym zaś miejscu czytamy: "(...) Bóg zsyłał ludowi proroków, którzy nawoływali do pokuty, głosili wiarę w jednego Boga, przeciwstawiali się, gdy chodziło o Prawdę, okrutnym nieraz władcom. Zapowiadali przy tym albo kary mające spaść na grzeszny naród, albo przyjście Wybawiciela, który wyzwoli z grzechu i zapanuje nie tylko nad Izraelem, ale nad wszystkimi narodami ziemi"<sup>25</sup>.

Na podstawie cytowanych wyżej tekstów można - jak się wydaje - przypuszczać, że autorka dostrzega pewien szerszy zakres działalności proroków, a tym samym nie ogranicza jej tylko do funkcji przygotowywania narodu wybranego na przyjście Mesjasza. Przez proroków - czytamy tam - Bóg kierował swoje wezwanie do ludu i w ten sposób prowadził go i wychowywał dla siebie. Być może, że właśnie w tym wezwaniu Bożym zawartym w Objawieniu, widzi autorka aktualność Starego Testamentu i jego związek z Nowym. Nie jest wykluczone, że takie ujęcie mogło być rezultatem studiów teologicznych, które s. Józefowicz kończyła w 1953 r. w Warszawie. Poza tym trzeba wziąć pod uwagę także inny fakt, mianowicie autorka stwierdza, iż w opracowaniu tego utworu posłużyła

---

21 Wspomniany utwór powstał jako misterium adwentowe. Jego zadaniem było - według relacji autorki - dostarczyć ministrantom, oraz tym wszystkim, którzy w jakikolwiek sposób będą uczestniczyć w tym misterium, głębokiego przeżycia Adwentu. Przeprowadzając zatem analizę tego utworu, trzeba mieć na uwadze okoliczności jego powstania. Tamże, 1.

22 Józefowicz H., Prorocy Starego Testamentu, dz. cyt., 1.

23 Tamże, 3, 4.

24 Tamże, 13.

25 Tamże, 5.

się skrytem ks. Cz. Jakubca pt. "Prorocy", gdzie przypuszczalnie mogła się zetknąć z takim ujęciem działalności proroków. Nie możemy zatem na podstawie zredagowanego przez nią utworu sądzić, że w podobny sposób ujmowała zagadnienie również s. Bogolubow. Nawet fakt, że s. Józefowicz była jej najbliższą współpracowniczką, nie upoważnia nas jeszcze w tym wypadku do formułowania takiego wniosku.

Są jednak inne racje, które skłaniają nas do przyjęcia opinii, świadczącej o tym, że s. Bogolubow nie ograniczyła aktualności Starego Testamentu i jego związku z Nowym wyłącznie do działalności proroków. Oto, co czytamy w jednej z jej notatek pochodzącej również z 1953 r.: "Stary Testament nas uczy, jak żyć i słuchać Boga"<sup>26</sup>.

Wydaje się, że w świetle powyższych słów, można sądzić, iż autorka odkrywała w Objawieniu wezwanie Boże, w którym Bóg poucza swój lud jak ma postępować, by całym swoim życiem dawał Mu odpowiedź wierności i zaufania. I w tym wezwaniu przejawia się - jak można zauważyć z jej notatki - aktualność Starego Testamentu także dzisiaj<sup>27</sup>.

Potwierdzenie powyższej tezy znajdujemy również w dokumentach współpracowników s. Bogolubow, które pochodzą z okresu wcześniejszego i wiążą się z jej pracą w ośrodku częstochowskim. I tak w napisanym przez s. H. Józefowicz w latach 1942 - 1943 utworze na temat życia Abrahama, przeznaczonym dla dzieci w wieku lat 6-8, autorka ukazuje Słowo Boże jako wezwanie stawiające człowieka wobec sytuacji wyboru i decyzji i domagające się od niego odpowiedzi<sup>28</sup>.

Przypuszcza się zatem, że właśnie w ten sposób ukierunkowała lekturę Pisma św. Starego Testamentu s. Bogolubow. Upewnia nas o tym świadectwo s. Józefowicz, która zeznaje, że Studium Starego Testamentu odbywała w tym czasie pod kierunkiem s. Bogolubow<sup>29</sup>.

Wracając z kolei do punktu wyjściowego naszej analizy, który dotyczy relacji, jaką autorka dostrzega pomiędzy Starym a Nowym Testamentem, należy jeszcze raz podkreślić i to z naciskiem, że w jej pismach działalność proroków jest szczególnie mocno wyeksponowana. Dlatego też pytamy, gdzie tkwi źródło takiego ujęcia zagadnienia? Wydaje się, że przemawiają w tym wypadku bardziej względy dydaktyczne niż teolo-

<sup>26</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, cyt., AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 2.

<sup>27</sup> Por. Charytański J., Problemy katechezy biblijnej, art. cyt., 15. Autor w podobny sposób ujmuje zagadnienie, podkreślając, iż pedagogika Bożego Objawienia, zawarta w Starym Testamencie, nie ogranicza się tylko do zapowiedzi obietnicy i jej wypełnienia. Bóg bowiem poprzez księgi Pisma św. przemawia także dzisiaj do człowieka i dlatego będą one zawsze aktualne.

<sup>28</sup> Por. Józefowicz H., Abraham, zeszyt 12, Częstochowa 1942/43, maszynopis. Opracowanie znajduje się w zbiorach prywatnych autorki.

<sup>29</sup> Por. Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. cyt., 2.

giczne i egzegetyczne, chociaż tych ostatnich nie możemy zupełnie wykluczyć.

Znamy już z rozdziału piątego założenia dydaktyczne s. Bogolubow, wśród których spotkaliśmy także zasadę kompleksowego ujmowania treści nauczania. Tę samą zasadę - jak można zauważyć - stosowała autorka również w katechezie biblijnej. "Aby objąć syntezę Starego Testamentu - czytamy w jej notatkach - należy najpierw zaznajomić się z głównymi postaciami działającymi na tle wieków (12 małych i 4 wielkich)"<sup>30</sup>. Ostatnie słowa, umieszczone w nawiasie, wskazują na to, że chodzi w tym wypadku o proroków. Można w związku z tym sądzić, iż podkreślenie roli proroków w dziejach Starego Przymierza, było jedną z prób syntetycznego ujmowania historii zbawienia - o czym będzie jeszcze mowa - a tym samym przeciwstawienia się tzw. historycyzmowi i fragmentaryzmowi, jaki spotykamy w ujmowaniu historii biblijnej w znanych wówczas podręcznikach szkolnych, przeznaczonych do nauki religii<sup>31</sup>. Tradycyjne ujęcie historii biblijnej nie odpowiadało s. Bogolubow, czemu dała wyraz w następujących słowach: "Stary Testament nie przerabiamy według książki"<sup>32</sup>.

Śledząc historię rozwoju katechezy biblijnej, łatwo zauważyć, że s. Bogolubow nie była odosobniona w swoich poszukiwaniach. Reakcje bowiem przeciwko historycyzmowi w katechezie biblijnej, który zagubił w niej element Objawienia zawartego w Piśmie św., ponieważ skupiał się wyłącznie na wydarzeniach i ich opisach, spotykamy już w pierwszej połowie XIX w. Gdybyśmy zatem próbowali ukazać pewne punkty styczne między rozwiązaniami, jakie proponowała s. Bogolubow a tymi, które pojawiły się wśród autorów związanych z ruchem odnowy katechezy biblijnej, zauważymy, że idee naszej autorki są w tym wypadku najbardziej zbliżone do postulatów I. Schustera SJ. Ich poglądy bowiem schodzą się właśnie w momencie, w którym mówią o wzajemnych związkach zachodzących pomiędzy obu Testamentami. Nie ulega wątpliwości, że jedność Starego Testamentu z Nowym sprowadza s. Bogolubow, podobnie jak Schuster<sup>33</sup>, przede wszystkim do prorocत्व i figur mesjańskich. I jak-

---

<sup>30</sup> Bogolubow Z., luźna notatka bez tytułu, cyt., AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 3.

<sup>31</sup> Pismo św. było ujmowane we wspomnianych podręcznikach jako historia biblijna, czyli dzieje pierwszego narodu wybranego. Dlatego liczyły się w tym wypadku przede wszystkim wydarzenia. Starano się zatem możliwie dokładnie określić miejsca tych wydarzeń, daty, a także ich przebieg. Takie ujęcie historii biblijnej - pisze ks. Jan Charytański - nazywa się historycyzmem. Por. Charytański J., Problemy katechezy biblijnej, art. cyt., 11.

<sup>32</sup> Bogolubow Z., Jaką rolę spełnia "Żywa woda", not. cyt., 2-2.

<sup>33</sup> Por. Charytański J., Rola i miejsce Pisma św. w katechezie po Soborze Watykańskim II, w: Chrystus wzywa i uczy, praca zbiorowa pod redakcją ks. Leszka Kuca, Warszawa 1971, 100.

kolwiek wskazuje ona na wezwanie Boże zawarte w Objawieniu, to jednak w praktycznych rozwiązaniach dominuje u niej idea mesjańska. Cały Stary Testament jest nastawiony na Nowy, co wydają się potwierdzać między innymi jej słowa: "Objąć syntezę Starego Testamentu bardzo trudno. Sposób usunięcia tych trudności: Jezus i Maryja"<sup>34</sup>.

W koncepcji katechezy biblijnej s. Bogolubow obserwujemy jeszcze jeden ważny element. Ona nie tylko wiąże wydarzenia Starego Testamentu z Nowym, lecz mówi ponadto o ich kontynuacji i trwaniu w Kościele. Uczestniczka pracy s. Bogolubow w ośrodku częstochowskim, A. Siemiątkowska, przekazuje nam na ten temat relację tej treści: "S. Jozafata łączyła zawsze Stary Testament z Nowym oraz z dziejami Kościoła. Mówiła: To jedno. Stary Testament jest oczekiwaniem na przyjście Mesjasza. Nowy Testament jest wypełnieniem obietnicy. Historia Kościoła jest działaniem Ducha Świętego. Ona zawsze te trzy rzeczywistości łączyła i do nich powracała"<sup>35</sup>.

Wypowiedź A. Siemiątkowskiej znajduje potwierdzenie w lapidarnie sformułowanej notatce s. Bogolubow, pochodzącej z okresu późniejszego, który jest związany z jej pracą w Otwocku i Warszawie. W notatce tej czytamy: "Stary Testament trzeba wyjaśniać Historią Kościoła"<sup>36</sup>.

Należy pamiętać, że s. Bogolubow pisała przed Soborem Watykańskim II. Dzisiaj, kiedy czytamy je w świetle Konstytucji o Objawieniu, widzimy, jak szeroko, a zarazem całościowo rozumiała ona Pismo św. Na Stary Testament uczyła patrzeć zawsze w kontekście Nowego i życia Kościoła. W interpretowaniu zaś Nowego Testamentu odwoływała się z kolei do Starego i życia Kościoła.

Reasumując przeprowadzoną w tym miejscu analizę poglądów s. Bogolubow na Pismo św. można - jak się wydaje - zauważyć, że autorka ujmowała Pismo św. jako Objawienie, w którym Bóg zawarł swój zbawczy plan wobec całej ludzkości. W Starym Testamencie Bóg, za pośrednictwem Proroków, zapowiedział Zbawiciela i przygotowywał swój lud na Jego przyjście. W Nowym Testamencie Bóg urzeczywistnił swoją obietnicę w Jezusie Chrystusie, a uobecnia ją ciągle w życiu Kościoła.

---

<sup>34</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, cyt., AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 3.

<sup>35</sup> Siemiątkowska A., rel. cyt., 2.

<sup>36</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, cyt. AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 3, rkps. Przytoczona w tekście wypowiedź s. Bogolubow wymaga pewnego wyjaśnienia. Należy przypuszczać, że nie rozumiała ona w tym wypadku historii Kościoła jako następstwa faktów, występujących w czasie i przestrzeni. Ks. M. Ryś, powołując się na jej słowa, stwierdza, że historię Kościoła interpretowała ona jako "działanie życia". Życie to zapoczątkowane przez Abrahama, podtrzymywane przez proroków, a ukształtowane w swoim pełnym wymiarze przez Jezusa Chrystusa, trwa i realizuje się w założonym przez Niego Kościele. Ryś M., rel. cyt., 12-13.

### 6.1.2. Kryteria doboru tekstów biblijnych

Powiedziano wyżej, że konsekwencją całościowego i pełniejszego spojrzenia s. Bogolubow na Pismo św., było odcięcie się w praktyce pedagogicznej, od powszechnie wówczas używanych podręczników do nauki religii, zwanych historią biblijną<sup>37</sup>. Takie podejście do zagadnienia pociągało za sobą oczywiście potrzebę opracowania, na nowych zupełnie zasadach, programu pracy z Pismem św. Autorka nie przekazała nam jednak żadnego programu w formie gotowej i wykończonej. Ukazywała jedynie kierunek tej pracy, nadając jej takie kształty i wymiary, które szły po linii jej ogólnych założeń zarówno dydaktyczno-wychowawczych jak i teologicznych.

Przystępując razem ze swymi współpracowniczkami do nauczania Pisma św. spostrzegła, że jedną z zasadniczych trudności na jakie napotykały w tej pracy, była sprawa doboru odpowiednich perykop biblijnych. Chodziło bowiem o to, by teksty Pisma św., które dzieci miały poznać, ukazywały im rozwój podstawowych idei zawartych w Piśmie św., a nie oderwane od siebie fragmenty<sup>38</sup>.

Bogolubow zdawała sobie jednak sprawę z tego, że rozwiązanie tej trudności nie było proste. Cytowane już w tym miejscu sformułowanie "Objąć syntezę Starego Testamentu jest bardzo trudno" miało również zastosowanie w momencie szukania przez nią odpowiedzi na pytanie, które teksty Pisma św., winny się stać przedmiotem analizy w katechezie biblijnej. Kryterium, jakim się w tym wypadku kierowała nasza autorka, była również zasada kompleksowości.

Ponieważ związek między obu Testamentami jest w przekonaniu s. Bogolubow najbardziej widoczny w prorocत्वach mesjańskich i typach, dlatego też proponuje ona wybierać ze Starego Testamentu te momenty, które jawią się jako figury Nowego. Oto co autorka w związku z tym zanotowała w krótkim haśle: "Sposób: Symbolika". Obok hasła zaś pod-

---

<sup>37</sup> Raz jeden zauważamy odwoływanie się do podręczników historii biblijnej, i to nie u s. Bogolubow, lecz u s. H. Józefowicz. W opracowanych przez nią postaciach proroka Abdiasza i Joela, autorka odnosi czytelnika do podręcznika historii biblijnej dla klasy V, celem poszerzenia i pogłębienia wiedzy dotyczącej informacji historycznej na temat życia i działalności wspomnianych proroków. Zob. Józefowicz H., Prorocy Abdiasz i Joel, Warszawa, (brak daty), maszynopis, 6.

<sup>38</sup> Sprawa doboru tekstów Pisma św. dla katechezy biblijnej, znajdowała się także w rzędzie tych problemów, które usiłowali rozwiązać przedstawiciele ruchu kerygmatycznego. Jedną z interesujących prób przezwyciężenia tych trudności, były wydane w latach sześćdziesiątych w krajach języka niemieckiego, wypisy Pisma św. dla dzieci i młodzieży. Innowacją tego eksperymentu był między innymi fakt, że dzieci nie spotykały się w tych wypisach z wybranymi fragmentami, lecz z pewnymi całościowymi ujęciami, które były podporządkowane jakiejś idei przewodniej. Por. Charytański J., Rola i miejsce Pisma św. w katechezie ..., 103.



suwa jednocześnie konkretny temat, jak na przykład "Typy kobiet w Starym Testamencie aż do Maryi Matki Bożej"<sup>39</sup>.

W trakcie przeprowadzonej analizy notatek s. Bogolubow, możemy zauważyć, że typy i figury mesjańskie nie są w jej ujęciu jedyną i ostateczną racją doboru tekstów biblijnych w katechezie. S. Bogolubow - jak się wydaje - nigdy nie zadawała się jednostronnymi rozwiązaniami, lecz szukała zawsze wielostronnych ujęć. Także i w tym wypadku odniesienie treści katechezy biblijnej do figur mesjańskich jest niewątpliwie tylko jedną z proponowanych możliwości. Oprócz tego ukazuje ona jeszcze inne perspektywy rozwiązania tego zagadnienia. I tak na przykład zaleca skupiać tematy biblijne wokół pewnych idei wiodących, jak "Boże Narodzenie w prorocत्वach", "Idea Królestwa Bożego", "Idea mesjańska"<sup>40</sup>. Idee te mają ukazywać całościowy rozwój planów Bożych, poprzez które Trójosobowy Bóg prowadzi swój lud do pełni zjednoczenia z sobą. Wydaje się, że takie ujęcie zagadnienia przez autorkę podsuwa ją między innymi poniżej cytowane jej wypowiedzi. W pierwszej zwraca ona uwagę na znaczenie powołania narodu wybranego dla zachowania monoteizmu. Oto, co w związku z tym czytamy w jej notatkach: "Zrozumiemy cel Boga Ojca w tworzeniu nowego narodu izraelskiego, który miał zachować wiarę w Boga prawdziwego jedyne (monoteizm)"<sup>41</sup>. Powyższa notatka została nam oczywiście przekazana w formie dyspozycji. Ponieważ jednak jest ona umieszczona w kontekście tych wypowiedzi, które odnoszą się do postulatu wyrażającego potrzebę syntetycznego ujęcia dziejów zbawienia, dlatego stanowi ona jeszcze jeden ważny argument przemawiający za tym, iż w przeświadczeniu autorki, wychowanie wiary może się dokonać tylko na płaszczyźnie całościowego przekazu Objawienia<sup>42</sup>. Jeszcze bardziej potwierdza to - jak się wydaje - druga wypowiedź, która brzmi: "Brak zrozumienia Starego Testamentu osłabia wiarę w Boga w Trójcy Jedyne"<sup>43</sup>.

Można żałować, że informacje dotyczące katechezy biblijnej s. Bogolubow są takie szczupłe i fragmentaryczne. Dlatego też nie możemy w oparciu o nie odtworzyć w sposób pełny i wyczerpujący metody jej pracy nad wprowadzeniem dzieci i młodzieży w lekturę Pisma św. Również prace wychowanków lub współpracowników Bogolubow nie dostarczają nam

---

<sup>39</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, cyt., AZ, II/A, 4, 9, 3.

<sup>40</sup> Tamże, 3.

<sup>41</sup> Tamże, 3.

<sup>42</sup> Analizowane w tym miejscu opracowania s. H. Józefowicz, dotyczące postaci Abrahama, wskazują na to, że autorka ujmuje dzieje zbawienia od Abrahama a nie od stworzenia, jak to miało miejsce w Historii biblijnej. Wydaje się, że właśnie tak patrzyła na historię zbawienia s. Bogolubow. Por. Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. cyt., 2 - 3.

<sup>43</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, cyt., AZ, II/A, 4, 9, 3.

do tego żadnych podstaw. Nie spotykamy bowiem w nich bardziej skonkretyzowanej formy realizowania postulatów wiązania treści katechez biblijnej z podstawowymi ideami, które występują tak w Starym jak i Nowym Testamencie. Poza jednym opracowaniem, które ma charakter misterium religijnego, mianowicie "Szopka" - o którym będzie jeszcze mowa - nie mamy żadnych innych dokumentów, które pozwolą nam ukazać zakres treści katechez biblijnej. Możemy jedynie określić kierunek postępowania w realizowaniu powyższego postulatów. Jak wynika z prac wykonanych przez współpracowników s. Bogolubow, podstawowe idee dotyczące dziejów zbawienia były ukazywane w kontekście życia i działalności wybitnych postaci biblijnych, które działały na przestrzeni wieków w różnych okresach, nie zaś jako oderwane od ich fakty historyczne. Wiąże się to - jak można przypuszczać z poglądem s. Bogolubow na Pismo św., które - o czym była mowa - w jej przekonaniu jest historią zbawienia, a więc działaniem Boga skierowanym do człowieka.

### 6.1.3. Rola postaci biblijnych w katechezie

W rozdziale czwartym, a częściowo także piątym, była już mowa o tym, jakie znaczenie ze względu na funkcję wychowawczą, mają w systemie pedagogicznym s. Bogolubow postaci. Być może, że wchodzi tutaj w grę względy psychologiczne, co - jak się wydaje - potwierdzają między innymi jej słowa, odnoszące się do poematu "Krystal". "Dziecko w poemacie - czytamy tam - przeżywa z osobami tak, jakby ono samo tam żyło"<sup>44</sup>. Postulat wiązania treści nauczania z postaciami, realizowała autorka tak w praktyce szkolnej jak i pozaszkolnej. Trzeba bowiem zauważyć, że Bogolubow starała się raczej nie odstępować od raz przyjętych zasad, tym bardziej, że były one owocem wielu przemyśleń, samodzielnych studiów i długoletniego doświadczenia. Nie można się zatem dziwić, że zasada wiązania treści nauczania z postaciami, znalazła również szerokie zastosowanie w katechezie biblijnej, a także - o czym będzie jeszcze mowa - w katechezie liturgicznej.

Można sądzić, że i w tym wypadku ważnym argumentem były dla autorki racje psychologiczne. Ale na pewno nie jedynym. Relacje świadków informują nas, że były jeszcze inne motywy, które skłoniły Bogolubow do wiązania treści religijnej i to zarówno na lekcjach historii Kościoła, jak Pisma św. i liturgii z postaciami. Oto, jak interpretuje to zjawisko ks. St. Kuraciński: "S. Jozafata wychodziła z założenia, że tak jak w Starym Testamencie historię tworzyli ludzie powołani przez Boga, jednostki specjalne, tak w Nowym Testamencie dziejów naszej rzeczywistości tę rolę spełniają również jednostki wybrane przez Boga. Ona wyliczała tu świętych, ukazywała zależność tych świętych

---

<sup>44</sup> Bogolubow Z., K, 2.

między sobą, ich wzajemne powiązania. Mówiła o tak zwanych epokach świętych ludzi. Dalej mówiła, że świętość jest czymś, co nie jest własnością jednego człowieka, ale staje się własnością całego środowiska, w którym ten człowiek żyje"<sup>45</sup>.

Analizując w spuściźnie piśmienniczej s. Bogolubow te dokumenty, które dotyczą formacji biblijnej, można zauważyć, że cała jej uwaga jest niemal wyłącznie skoncentrowana na postaciach. W cytowanym już niejednokrotnie poemacie "Krystal" autorka przekazuje nam między innymi plan, przypuszczalnie podręcznika dla dziecka, który nosi tytuł "Apologetyka Hani". Z planu wynika, że owa "Apologetyka" jest niczym innym, jak pewną próbą ujęcia, w sposób inny niż to czyni historia biblijna, faktu śmierci i zmartwychwstania Chrystusa oraz życia pierwotnego Kościoła. Ewangelie bowiem - pisze autorka - nie są życiorysem Pana Jezusa, lecz świadectwem o prawdziwym Jego istnieniu"<sup>46</sup>.

Wydaje się, że powyższa definicja zawiera tylko jeden aspekt tego, czym są Ewangelie, ponieważ jest ona ściśle związana z celem, jaki miała spełnić wspomniana "Apologetyka Hani". Autorka chciała w niej zebrać argumenty, które przemawiają za historycznością osoby Jezusa Chrystusa oraz ukazać Ewangelie jako dokumenty historyczne, mówiące o Jezusie z Nazaretu, który "żył, umarł [był] pogrzebany i zmartwychwstał"<sup>47</sup>.

"Apologetyka Hani" interesuje nas w tym wypadku przede wszystkim ze względu na dokonany w niej przez s. Bogolubow bogaty zestaw postaci występujących w księgach Nowego Testamentu, zwłaszcza w Ewangeliach i w Dziejach Apostolskich. Można nawet powiedzieć, że autorka pragnie przeprowadzić apologię osoby Jezusa Chrystusa, Jego życia i działalności w kontekście licznych postaci występujących w cytowanych wyżej księgach Nowego Testamentu. Dla potwierdzenia powyższej tezy wystarczy przytoczyć choćby niektóre dyspozycje stanowiące plan wspomnianej "Apologetyki". I tak punkty 1, 2, 3 zawierają następujące sformułowania: "Żywe wrażenia ludzi po sądzie nad Panem Jezusem i po wykonaniu tego sądu nad niewinnym człowiekiem. Refleksje wszystkich ludzi w dzień śmierci Pana Jezusa". Na innym miejscu, w punkcie 11, autorka proponuje wyeksponować w cytowanym podręczniku "Gromadkę uzdrowionych ludzi szlachetnych". Natomiast w punkcie 27 umieściła następujące polecenie: "Z Ewangelii Łukasza [wybrać] postacie: Zachariasz, Elżbieta, Jan, Józef, Maria, Jezus Dziecię do 12 lat"<sup>48</sup>.

Jak już powiedziano, jesteśmy tylko w posiadaniu planu "Apologetyki Hani". Dlatego też nie mamy żadnych informacji, które ukazywałyby

<sup>45</sup> Kuraciński St., rel. cyt., 12.

<sup>46</sup> Bogolubow Z., K, 7.

<sup>47</sup> Tamże, 7.

<sup>48</sup> Tamże, 4-5.

praktyczne rozwiązania wysuniętych w tym planie postulatów. Zachowały się natomiast w spuściźnie s. Bogolubow prace uczestników ośrodka częstochowskiego, które dotyczą niektórych wybranych postaci Starego i Nowego Testamentu. Wśród nich należy wymienić cytowane już niejednokrotnie albumy lub książeczki, z których niektóre noszą tytuły pochodzące od imion postaci biblijnych jak "Abraham", "Mojżesz", "Jonasz", "Święty Piotr" itp. Oprócz charakterystyki postaci i informacji historycznych, autorzy przedstawiają w tych opracowaniach również rozwój planów Bożych w stosunku do poszczególnych osób, jak i całego narodu wybranego.

Należy jeszcze raz w tym miejscu podkreślić, że ten ostatni moment był przez s. Bogolubow szczególnie mocno podkreślany w katechezie biblijnej. O tym, jak bardzo zależało jej na ukazywaniu prawdy, że w Piśmie św. Bóg objawił swoje zamiary zarówno w stosunku do poszczególnego człowieka jak i całej ludzkości, świadczy między innymi wykonany przez nią plan dotyczący postaci Mojżesza. Notatka, na której został nam przekazany ten plan, nosi tytuł: "Panowanie Boga na tle postaci Mojżesza". Natomiast w jednym z punktów tego planu autorka dała swoim współpracownikom, którzy opracowywali postać Mojżesza, taką wskazówkę: "Uwydatnić panowanie Boga, Jego zamiary, cele, wychowanie narodów, państw i wyjątkowe powołanie"<sup>49</sup>.

Wydaje się, że s. Bogolubow była przekonana, iż w życiu poszczególnych postaci biblijnych ujawniają się zbawcze plany Boże. Z drugiej strony życie tych realnych postaci było w jej przeświadczeniu jakimś autentycznym znakiem wezwania Bożego, czyli powołania. Toteż można zauważyć, że autorzy cytowanych albumików lub książeczek, omawiając poszczególne postacie, ukazują nie tylko ich działalność i naukę, lecz zwracają także uwagę na ich życie osobiste. Wynika z tego, że s. Bogolubow, która była zawsze inspiratorką tych prac, o czym była mowa w rozdziale pierwszym, kładła w równej mierze nacisk na działalność i naukę poszczególnych postaci, jak i na ich życie. Nigdy nie oddzielała tych dwóch momentów od siebie. Przykładem może być w tym wypadku wspomniany już plan dotyczący opracowania postaci Mojżesza. Wśród wskazówek, jakie Bogolubow dawała wychowawcom w związku z wykonaniem albumu omawiającego postać Mojżesza, spotykamy w tym planie między innymi takie uwagi: "Dokładne daty (...). Imiona rodziców i szczególności"<sup>50</sup>. Chodziło po prostu o to, by autorzy umieścili swoich bohaterów w czasie i przestrzeni. Patriarchowie, przywódcy narodu, królowie i pryncipy byli autentycznymi ludźmi, których Bóg powołał z określonego środowiska i w określonym czasie.

<sup>49</sup> Bogolubow Z., luźna notatka zatytułowana "Panowanie Boga na tle postaci Mojżesza", Warszawa 1952, AZ, SpJ, II/A, 4, 7b, 1, rkps.

<sup>50</sup> Tamże, 1.

S. Bogolubow podkreślała również, że Bóg posługiwał się w historii zbawienia ludźmi, którzy byli słabi jak my i którzy przeżywali niejednokrotnie wiele oporów wobec Jego woli. Dlatego wskazywała także na psychiczne przeżycia omawianych postaci. Czyniła to zwłaszcza w tych momentach, w których pewne wewnętrzne sprzeczności człowieka zostały w jakiś sposób ujawnione w Piśmie św., Bardzo wyraźnie występują one na przykład w opracowaniu postaci Jonasza, który zmagał się z Bogiem, uciekał przed Jego wymaganiami, by ostatecznie poddać się Jego woli<sup>51</sup>.

Takie podejście do postaci biblijnych sugeruje przypuszczenie, że s. Bogolubow była pod wpływem tzw. psychologizującego pedagogizmu, który pojawił się w katechezie biblijnej w okresie ruchu metody i kładł główny nacisk na przeżycia psychiczne postaci<sup>52</sup>. Nie ulega wątpliwości, że w pracy dydaktyczno - wychowawczej Bogolubow przeważały tendencje psychologizujące<sup>53</sup>. Niemniej trzeba zauważyć, że w przypadku postaci biblijnych, autorzy analizowanych prac, ukazują przeżycia wewnętrzne omawianych przez siebie postaci na ogół w kontekście wezwania Bożego, które jest skierowane do człowieka i domaga się od niego odpowiedzi. Typowym tego przykładem jest opracowana przez s. Józefowicz postać Abrahama. Autorka ukazując przeżycia Abrahama związane z podjęciem decyzji i dokonaniem wyboru podkreśla, że słowo Boże angażuje całego człowieka. Toteż "Wola Abrahama - czytamy tam - zapalona iskrą Bożą nie ma ani wahania się, ani cofania. Dąży do celu wytkniętego mu przez Boga i łączy się z Wolą Jego Najświętszą"<sup>54</sup>.

W kontekście życia i działalności postaci biblijnych, wskazywała Bogolubow także na dialogiczny aspekt Objawienia, o czym była już mowa<sup>55</sup>. Jest to jeszcze jeden ważny element pojawiający się w jej koncepcji katechezy biblijnej. Wynikał on z samego celu katechezy biblijnej, która w założeniach autorki miała nie tylko ukazywać wezwanie Boże zawarte w Piśmie św., lecz ponadto uwrażliwić wychowanków na to wezwanie oraz nauczyć ich odpowiadać Bogu w codziennym życiu. Temu celowi podporządkowywała ona zarówno treść katechezy biblijnej, jak rów-

---

51 Por. Modzelewska J., Jonasz, Warszawa 1953, maszynopis. Opracowanie znajduje się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz, teczka: "Macieżyńskie wychowanie".

52 Por. Charytański J., SJ, Rola i miejsce Pisma św. w katechezie ..., art. cyt., 101.

53 Por. wypowiedź autorki na ten temat: "Książka "Żywa woda" zsumuje wrażenia zmysłowe wraz z przeżyciami indywidualnymi temperamentów: choleryk będzie przeżywał z Aserem i pokocha Pana Jezusa, Melancholik będzie żył z Naftalim. A ten, kto posiada wszystkie temperamenty będzie żył Starym Testamentem". Bogolubow Z., Jaką rolę spełnia "Żywa woda" Jeleńskiego ..., not. cyt., 2.

54 Józefowicz H., Abraham, Warszawa 1950, zeszyt 11, 8.

55 Spośród przedstawicieli ruchu kerygmaticznego H. Hilgar ujął katechezę biblijną w strukturę dialogiczną. Por. Charytański J. SJ, Rola i miejsce Pisma św. w katechezie ..., art. cyt., 103.

niez jej metody i formy, co wydaje się potwierdzać między innymi relacja s. Józefowicz, która dotyczy genezy opracowanego przez nią albumu na temat postaci św. Piotra Apostoła. "Ewangelia - czytamy w tej relacji - zaczyna torować w umyśle drogę (...) zaczyna zajmować już nie tylko jedno z drugorzędnych miejsc, ale ogarnia całą psychikę (...) staje się umiłowaniem, wytwarza tęsknotę za urzeczywistnieniem prawdy ewangelicznej"<sup>56</sup>.

Przyпуска się, że postulat wiązania treści katechezy biblijnej z postaciami ma w ujęciu s. Bogolubow dwojakie znaczenie. Z jednej strony jest on próbą przezwyciężenia wspomnianego już historycyzmu i fragmentaryzmu w historii biblijnej i ujmowania treści objawionej całościowo - jak pisze autorka - w system syntetyczny<sup>57</sup>. Z drugiej zaś strony właśnie dzięki owemu syntetycznemu ujęciu treści Objawienia stają się bardziej widoczne plany i zamiary jakie Bóg ma wobec całej ludzkości, a które objawił nam w fakcie powołania i tworzenia ludu Bożego Starego Przymierza<sup>58</sup>. Tak więc wydarzenia zbawcze i fakty ukazywała Bogolubow na tle postaci, które są charakterystyczne dla danego okresu i które w tych wydarzeniach uczestniczą, mając niejednokrotnie duży wpływ na ich przebieg.

#### 6.1.4. Metody i formy pracy z Pismem świętym

Źródła, którymi dysponujemy, informują nas, że formy pracy z Pismem św. nie były w ośrodku częstochowskim jednolite<sup>59</sup>. Można zauważyć, że miała tam miejsce praca z autentycznym tekstem Pisma św., jak i z jego parafrazą<sup>60</sup>. Poza tym chętnie korzystano z literatury religijnej, opisującej wydarzenia biblijne. Jedną z często używanych przez

---

<sup>56</sup> Józefowicz H., Jak powstały ilustracje do tekstów ewangelicznych związanych z postacią św. Piotra, Częstochowa 1974, relacja, 1.

<sup>57</sup> Bogolubow Z., Notatka bez tytułu, cyt. AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 3.

<sup>58</sup> Tamże, 2.

<sup>59</sup> Powyższe spostrzeżenie potwierdza wypowiedź D. Pospieszalskiej. "Pismo św. - pisze autorka relacji - uczyliśmy się poznawać w różny sposób". Rel. cyt., 1.

<sup>60</sup> Por. cytowane w tym miejscu opracowania postaci, zwłaszcza Abrahama. Jesteśmy w posiadaniu dwóch, zupełnie różnych od siebie wersji tej samej postaci. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z obszerniejszym opracowaniem postaci opartym na autentycznych tekstach Pisma św. i bogatych komentarzach. W drugiej wersji życie i działalność Abrahama jest przedstawiona w formie poetycznej (wierszem). Natomiast w cytowanym już obrazie scenicznym "Prorocy Starego Testamentu", można zauważyć, że autorka posługuje się raczej autentycznym tekstem Pisma św. Teksty zaś trudniejsze, wymagające komentarza, parafrazuje. Takie podejście do opracowanego tematu było uwarunkowane przede wszystkim wiekiem odbiorców, dla których wspomniane utwory były przeznaczone.

Bogolubow lektur była na przykład książka Jeleńskiego "Żywa woda"<sup>61</sup>.

Warto przyjrzeć się w tym miejscu przynajmniej niektórym formom pracy, jakie stosowała Bogolubow w związku z wprowadzeniem dziecka w zrozumienie tekstów Pisma św., Na uwagę zasługują między innymi, cytowane już parokrotnie, różnego rodzaju książeczki i albumy dotyczące - o czym była już mowa - pewnych wydarzeń biblijnych i postaci z nimi związanych. Dwie z tych książeczek, mianowicie "Święty Piotr Skała" i "Szawel zdruzgotany" ukazały się w 1947 r. drukiem w "Ośrodku Pomocniczym" Wydawniczo-Duszpasterskim w Częstochowie.

Interesującą lekturą dla dzieci ze względu na treść, jak również ilustracje i formę wykonania, jest mała broszurka zatytułowana "Święty Piotr Skała". Obejmuje ona dwie części. Pierwsza z nich zawiera rozważania na temat symboliki. Autorzy<sup>62</sup> nie ograniczyli się jednak tylko do symboli, które mają bezpośredni związek z postacią św. Piotra jak np. zmiana imienia, symbol skały, łodzi, kluczy itp. Rozszerzyli oni ponadto ich zakres, wiążąc niektóre symbole z życiem psychicznym dziecka np. fale morza obrazują myśli ludzkie, ster łodzi - osobowość itp. Jest to - jak się wydaje - ujemna strona tego opracowania, przejawiająca znowu pewne tendencje psychologizowania.

Druga część omawianej książeczki dotyczy powołania św. Piotra na Apostoła Chrystusa. Zawiera ona dwa krótkie opowiadania, z których pierwszy człon opiera się na perykopie z Ewangelii św. Jana, drugi natomiast na perykopie z Ewangelii św. Łukasza. W tej niewielkiej książeczce mamy do czynienia z dwoma różnymi sposobami pracy z tekstem Pisma św.. W pierwszym wypadku pojawia się pewna próba teologicznej interpretacji tekstu Ewangelii, w której autorzy, zgodnie z intencją Ewangelisty, pragną ukazać rolę, jaką Chrystus wyznaczył św. Piotrowi w Kościele<sup>63</sup>. W drugiej perykopie autorzy zwracają uwagę na potrzebę

---

<sup>61</sup> Rację, dla której s. Bogolubow korzystała z książki Jeleńskiego, uzasadniła w następujących słowach: "Żywa woda" ułatwia nam podejście do psychiki dziecka. Zbliża treść obcą Starego Testamentu do jego jaźni. Książka ta daje w typach tego opowiadania życiowe pojęcie o Starym Testamencie". Trzeba jednak podkreślić, że autorka nie korzystała nigdy z tej lektury w oderwaniu od Pisma św. Opowiadania literackie konfrontowała z tekstami biblijnymi. Na przykład: "Z Ewangelii czyta się opowieść o Dobrym Samarytaninie, o Zacheuszu, Samarytance przy studni Jakubowej, o uzdrowieniu ślepego - fakty opisane w książce "Żywa woda". Wielkie wrażenie wtedy sprawia na dzieciach Ewangelia. Więc to prawda w tej książce, zapytują". Bogolubow Z., Rola "Żywej wody" Jeleńskiego ..., 1.

<sup>62</sup> Autorem książeczki "Święty Piotr Skała" był - jak już powiedziano - ks. Leon Cieślak SAC. Używając jednak liczby mnogiej i przypisując tę pracę kilku osobom, chcemy podkreślić udział całego zespołu ośrodka częstochowskiego, a zwłaszcza s. Bogolubow w jej powstaniu.

<sup>63</sup> Por. "Święty Piotr Skała", 21.

współdziałania człowieka z Chrystusem. Świadczy o tym między innymi następujące sformułowanie: "(...) słowa: zapuśćcie sieci - są wezwaniem Jezusa do rozpoczęcia pracy na nowo, ale z Jego łaską, w Jego obecności i na Jego rozkaz"<sup>64</sup>. Spośród metod dominuje w tym miejscu - jak się wydaje - refleksją nad słowem Bożym. Ma ona pomóc młodemu czytelnikowi odkrywać wezwanie Chrystusa zawarte w przeczytanych słowach, a skierowane także do niego. Dlatego autorzy wprowadzają najpierw autentyczny tekst Pisma św.<sup>65</sup>, a następnie umieszczają krótki jego komentarz lub w oparciu o ten tekst rozwijają opowiadanie.

Pozytywną stroną analizowanej książeczki, na którą warto zwrócić uwagę, jest posługiwanie się w niej prostym i komunikatywnym językiem.

Inny charakter ma album wykonany przez s. H. Józefowicz pt. "Święty Piotr", który zachował się w rękopisie. Podtytuł tego albumu brzmi: "Czytanie Ewangelii według zagadnień". Zgodnie z założeniem, wyrażonym w podtytule, autorka dokonała w tej pracy synopsy wszystkich tekstów Pisma św. Nowego Testamentu, które odnoszą się do osoby św. Piotra. W ten sposób powstał pięcioczęściowy album<sup>66</sup>. Na każdej stronie poszczególnych części jest umieszczona duża, czytelna ilustracja, przedstawiająca postacie biblijne. Postacie te są ujęte przeważnie w akcji. Pod każdą ilustracją znajduje się krótki cytat z Pisma św., który jest związany z treścią obrazka.

Z relacji s. Józefowicz wynika, że album ten powstał wyłącznie na własne zapotrzebowanie autorki. Oto, jak pisze na ten temat s. Józefowicz: "Celem ułatwienia sobie przyswojenia treści Ewangelii, rozpoczęłam czytanie od zagadnienia, które mnie najwięcej pociągało, mianowicie od tekstów związanych z osobą św. Piotra. Czytanie połączyłam z wykonywaniem rysunków, co utrzymywało uwagę w skupieniu i rozwijało wyobraźnię w kierunku ożywienia tekstów ewangelicznych"<sup>67</sup>.

W przeciwieństwie do analizowanej książeczki "Święty Piotr Skala", która powstała z myślą o dziecku, album s. Józefowicz jest wprawdzie przykładem pracy środowiska częstochowskiego, ale służącej raczej celom indywidualnym. Ponieważ i takie prace miały tam miejsce, należało zaprezentować także jedną z nich. Świadczy ona o żywym zainteresowaniu wychowawców tego ośrodka Ewangelią. Trzeba dodać, że taki album może być ciekawą lekturą także dla dzieci, wprowadzającą je w niektóre zagadnienia Pisma św. Nowego Testamentu.

<sup>64</sup> Tamże, 28.

<sup>65</sup> Notatki s. Bogolubow informują nas, że zależało jej na zaznajomieniu dzieci z autentycznym tekstem Pisma św. Czyniła to zwłaszcza w odniesieniu do Ewangelii. Por. Rola "żywej wody" Jeleńskiego ..., not. cyt., 1.

<sup>66</sup> Album znajduje się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

<sup>67</sup> Józefowicz H., Jak powstały ilustracje do tekstów ewangelicznych związanych z postacią św. Piotra, rel. cyt., 1.



W systemie pedagogicznym s. Bogolubow obowiązywała zasada wiązania poznania z działaniem. Owocem takiej pracy była między innymi "szopka" wykonana w czasie okupacji przez zespół młodzieży i wychowawców ośrodka częstochowskiego<sup>68</sup>. S. Józefowicz nazywa tę "Szopkę" przedstawieniem. Miała ona jednak specyficzny charakter i nie dostrzegamy w niej nic z tego, co wiąże się z naszymi jasełkami. Można by raczej określić ją jako misterium religijne.

Według relacji s. Józefowicz "Szopka" przedstawiała mały ekran, przypominający obecne ekrany telewizyjne. W wyciętym w dykcie okienku, przesuwano się kolejno różne obrazy, narysowane na kalce technicznej, a przedstawiające dzieje zbawienia od Adama (czyli od momentu grzechu pierworodnego) do przyjścia na świat Chrystusa i pokłonu Mędrców. Obrazy te były naświetlane z tyłu lampką elektryczną.

Do każdego obrazu był dostosowany odpowiedni tekst z Pisma św. oraz jakaś pieśń bądź adwentowa, bądź też kolęda albo pastorałka. Teksty Pisma św. czytali lektorzy, a śpiew wykonywała schola lub soliści.

Cała "Szopka" dzieliła się na dwie części: Adwent i Boże Narodzenie. Poszczególne perykopy z Pisma św. były poprzedzone wprowadzeniem, którego treść dostosowywano do wieku widzów. Odbiorcami były dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci w wieku szkolnym oraz dorośli<sup>69</sup>.

Celem "Szopki" nie było przedstawienie - pisze s. Józefowicz. "Istotnym jej celem było wychowanie stałej grupy, systematycznie pracującej w danym ośrodku. Występy były celem ubocznym w myśl naszej dewizy: "Wszelka praca ma być celowa, nie dla samych ćwiczeń"<sup>70</sup>.

Z jednej strony, stwierdza dalej s. Józefowicz, "Szopka" miała przynieść odprężenie ludziom zmęczonym okrucieństwem wojny, dać im radośne przeżycie religijne oraz zapoznać ich z teologiczną prawdą o grzechu i odkupieniu<sup>71</sup>. Z drugiej strony proces tworzenia Szopki miał duże znaczenie dydaktyczne i wychowawcze<sup>72</sup> dla artystów. Stanowił on doskonałą okazję do rozwoju ich artystycznych uzdolnień. Młodzi artyści uczyli się wiązać pracę artystyczną z treścią religijną. W trakcie tej pracy poznawali biblijną ideę grzechu pierworodnego i odkupienia.

<sup>68</sup> Na ten temat pisze s. Józefowicz: "Z "Szopką" chodziliśmy do domów prywatnych, gdzie zbierali się krewni i znajomi. Mieliśmy również pokazać "Szopkę" katechetom, których zjazd odbył się w Częstochowie w lokalu gimnazjum im. H. Sienkiewicza (działo się to po opuszczeniu Częstochowy przez Niemców). Z powodu wielkiej ilości uczestników zjazdu musieliśmy powtórzyć seans trzykrotnie. Reakcja katechetów była prawie taka sama, jak dzieci". "Szopka" w czasie okupacji, rel. s. Józefowicz H., 3.

<sup>69</sup> Tamże, 3.

<sup>70</sup> Tamże, 3.

<sup>71</sup> Tamże, 3.

<sup>72</sup> Tamże, 3.

Nauczyli się umiejętnie korzystać z Pisma św., szukając jednocześnie w różnych źródłach odpowiednich komentarzy do poszczególnych perykop. Ponadto praca ta wyzwalala w młodzieży zdolności organizacyjne, zespolila całą grupę we wspólnej pracy oraz dała wszystkim głębokie przeżycie okresu Adwentu i Bożego Narodzenia<sup>73</sup>.

Ostatnie stwierdzenie wydaje się w tym wypadku istotne. W wychowaniu biblijnym dosyć często spotykamy się u s. Bogolubow z tendencją wiązania tekstów Pisma św. z liturgią. Zasadniczym bowiem celem zaznajomienia dzieci z tekstami Pisma św. było - jak się wydaje - przygotowanie ich do czynnego uczestnictwa w liturgii Kościoła. "Dziecko - pisała Bogolubow - nie zrozumie mszału, jeśli nie zna Dziejów Apostolskich, Psalmów, Proroctw i figur Starego Testamentu"<sup>74</sup>.

Podsumowując przeprowadzoną w tym miejscu charakterystykę katechezy biblijnej w ujęciu s. Bogolubow, trzeba zaznaczyć, że jej koncepcja miała jakiś wymiar całościowy. Obejmowała ona zarówno treść katechezy biblijnej jak i metodę.

Łatwo zauważyć, że w wypadku metody reprezentowała Bogolubow kierunek szkoły pracy, podkreślając zawsze potrzebę aktywności dziecka i jego osobistego zaangażowania<sup>75</sup>. Natomiast proponowane przez nią rozwiązania w zakresie treści katechezy biblijnej zbliżyły ją bardziej do przedstawicieli ruchu kerygmatycznego.

Nie ulega jednak wątpliwości, że Bogolubow była poza zasięgiem wpływów autorów tego ruchu. Idee głoszone przez Webera, Jungmanna czy Hilgara z pewnością do niej nie dotarły. Niemniej, podobnie jak oni, dostrzegła ona potrzebę nowego spojrzenia na Pismo św. i przywrócenia mu właściwego miejsca w katechezie.

Należy podkreślić, że dla niej Pismo św. było punktem wyjścia w katechezie. Na nim też chciała oprzeć cały katechizm. W związku z tym napisała: "Katechizm przerabiamy na tle Starego i Nowego Testamentu"<sup>76</sup>. Z kontekstu, w którym autorka umieściła te słowa wynika, że zawierają one aluzję do popularnych wówczas katechizmów typu Dehabe'owskiego ujętych w formie pytań i odpowiedzi. Świadczy o tym również inna jej wypowiedź, w której autorka protestuje przeciwko metodzie uczenia się dzieci katechizmu na pamięć<sup>77</sup>. Słowa Bogolubow znajdują po-

<sup>73</sup> Tamże, 3.

<sup>74</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka bez tytułu, cyt., AZ, SpJ, II/A, 4, 9, 1.

<sup>75</sup> D. Pospieszalska charakteryzując pracę s. Bogolubow z dziećmi i młodzieżą w zakresie wychowania religijnego tak pisze: "Twórczo podchodziło się zarówno do Pisma św. jak i katechizmu". Rel. cyt., 2.

<sup>76</sup> Bogolubow Z., Rola "Żywej wody" Jeleńskiego ..., art. cyt., 2.

<sup>77</sup> Tamże, 2. Reakcje przeciwko metodzie uczenia się przez dzieci formułek katechizmowych na pamięć spotykamy w pierwszej połowie XX w. również w Polsce. Wybitny teoretyk polskiej katechetyki z tego okresu Z. Bielawski dostrzegając jednostronność klasycznych katechiz-

twierdzenie w relacjach świadków. Donata Pospieszalska, pisze w tej sprawie: "Dzieci nie uczyły się na pamięć formułek katechizmowych, co wcale nie znaczy, że nie musiały opanować pewnego zasobu wiedzy katechizmowej. Wiedza też jest potrzebna, ale Siostra robiła to w inny sposób"<sup>78</sup>. Charakteryzując dalej pracę s. Bogolubow autorka stwierdza: "Prawdy katechizmowe szły w parze z Pismem św."<sup>79</sup>. Komentarzem do powyższych słów jest z kolei relacja s. M. Adeli Mańkiewicz, w której czytamy, że dzieci poznawały prawdy katechizmowe w życiu postaci biblijnych<sup>80</sup>.

Z powyższych notatek s. Bogolubow i relacji wynika, że Pismo św., było dla niej nie tylko przedmiotem katechezy biblijnej, lecz także wychowania moralnego. Toteż dziecko, które przybyło do ośrodka częstochowskiego i znalazło się w zasięgu oddziaływania religijnego s. Bogolubow, od początku miało się uczyć uzgadniać swoje życie z wolą Bożą. Ponieważ Bóg objawia nam swoje plany i swoją wolę właśnie w Piśmie św., dlatego dla s. Bogolubow było oczywiste, że wychowanie moralne musi się dokonać zawsze w relacji do Objawienia. Natomiast "kształtowanie prawidłowych, opartych na Ewangelii, postaw wewnętrznych - zauważa w swojej relacji s. Mańkiewicz - s. Jozafata obejmowała określeniem: "Wychowanie pełnej osobowości"<sup>81</sup>.

Na koniec trzeba dodać, iż s. Bogolubow zdawała sobie sprawę z tego, że życie chrześcijańskie osiąga swój pełny wymiar w liturgii Kościoła. Dlatego katecheza biblijna szła w parze z katechezą liturgiczną o której będzie mowa w dalszej części tego rozdziału.

## 6.2. Wychowanie do uczestnictwa w liturgii Kościoła

Formacja religijna dzieci i młodzieży w ośrodku częstochowskim, a także praca wychowawcza z klerykami Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego w Otwocku, była skierowana przede wszystkim ku liturgii. Wychowanie liturgiczne można uważać za jeden z najbardziej charakterystycznych rysów działalności pedagogicznej s. Bogolubow w latach

---

Cd. przyp. ze str. 329  
mów, podjął próbę zastąpienia ich podręcznikami, które miały dostarczyć dzieciom przede wszystkim materiału biblijnego. Trzeba jednak zaznaczyć, że autor kierował się w tym wypadku bardziej względami natury pedagogicznej i psychologicznej niż potrzebą odnowy katechezy biblijnej w duchu tych postulatów, jakie ukazywali twórcy ruchu kerygmatycznego. Por. Charytański J., Problem katechezy biblijnej, art. cyt., 8.

78 Pospieszalska D., rel. cyt., 2.

79 Tamże, 2.

80 Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. cyt., 2.

81 Tamże, 2.

1942-1955. Jej wychowanka, przebywająca przez kilka lat we wspomnianym ośrodku, relacjonuje: "Siostra chciała, żebyśmy żyli duchem Kościoła, duchem liturgii"<sup>82</sup>.

W podobny sposób patrzy na pracę Bogulobow ks. Maciej Ryś, który zetknął się z nią w innym czasie i w innym środowisku, mianowicie w roku 1953 w Otwocku. Stwierdza on, że pracę wychowawczą, którą s. Bogulobow wówczas prowadziła z młodzieżą wchodzącą w życie kapłańskie, wiązała zawsze z rokiem liturgicznym<sup>83</sup>.

Z tych wypowiedzi wynika, że tkwiła ona w centrum zainteresowań Kościoła, które w latach pięćdziesiątych skupiały się między innymi wokoło reformy liturgicznej, zapoczątkowanej wprawdzie już w pierwszej połowie XX w. dwoma dekretami papieża Piusa X, mianowicie o częstej Komunii św. (1905) oraz o wczesnej Komunii św. (1910). Zasadniczą jednak orientację w sprawie uczestnictwa wierzących w liturgii Kościoła ukazał papież Pius XII w encyklice "Mediator Dei". Pod jej też wpływem przeprowadzono w Kościele stopniową reformę liturgiczną, zmierzającą do czynnego i pełnego uczestnictwa ludu Bożego w Liturgii<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Siemiątkowska A., rel. cyt., 6.

<sup>83</sup> Jeden z fragmentów relacji M. Rysia SAC dotyczący wprowadzenia młodzieży zakonnej w liturgię roku kościelnego jest interesującą ilustracją pracy wychowawczej s. Bogulobow. Dlatego warto podać go w całości.  
"Po Bożym Narodzeniu - pisze autor - prowadziłem kalendarz liturgiczny. Siostra przekazywała nam poszczególne obrazy z roku liturgicznego, które rysowała s. Aniela. Do tych obrazów dawała nam s. Jozafata swój komentarz odnosząc jednocześnie treść każdego obrazka do indywidualnych potrzeb tego kleryka, który przychodził do niej. Potrafiła jakoś indywidualnie dostosować poszczególne sceny, fragmenty czy teksty liturgiczne do każdego z nas. Przypominam sobie bardzo dokładnie jedną taką scenę. Siostra wspominała między innymi objawienie się Matki Bożej w Lourdes, to była właśnie rocznica. Mówiła szczegółowo o konieczności tego objawienia i o możliwości realizowania postulatów Matki Bożej w naszych polskich warunkach. Następnie mówiła o nawoływaniu Maryi do pokuty. Bardzo mocno podkreślała to wezwanie. Potem konkretnie mówiła o powołaniu. U niej pojawił się ciągle problem powołania: Bóg cię wzywa, ty masz realizować to wezwanie. Czy odpowiadasz na to powołanie? I znowu wzywała do pokuty, jeśli je źle realizujemy. Przy każdym obrazku robiła z nami rachunek sumienia, ukazując, jak kleryk w danym wypadku powinien realizować swoje powołanie. Ona od razu wyczuwała najmniejsze sugestie, które pochodziły od danego kleryka i z miejsca potrafiła do tego nawiązywać i zaabsorbować całą treścią liturgiczną". M. Ryś SAC, rel. cyt., 1-2.

<sup>84</sup> Nie ulega wątpliwości, że już przed wydaniem encykliki papieskiej, podjęto w Kościele próby przygotowania wiernych do uczestnictwa w liturgii mszy św. Papież wskazał jednak na wewnętrzny aspekt tego zagadnienia, pragnąc wpłynąć przede wszystkim na zmianę postawy Ludu Bożego w liturgii. W tym celu podkreślił we wspomnianej encyklice, że wierni są współofiarnikami, ponieważ składają ofiarę nie tylko przez ręce kapłana, ale razem z kapłanem, co wyraża się w uzgodnieniu ich wewnętrznej postawy z postawą samego Chrystusa. Por. Pius XII, Encyklika o liturgii (Mediator Dei) z dnia 20 listopada 1947 r. Tłumaczył Jan Wierusz Kowalski OSB, Kielce 1949, 61.

Wydaje się, że ożywiony ruch liturgiczny drugiej połowy XX wieku oraz związane z nią pierwsze próby przeprowadzenia reformy liturgii mszy św., wywarły wpływ na kształtowanie się poglądów s. Bogolubow w sprawach liturgii i uwrażliwiły ją na aktualne potrzeby Kościoła.

Źródła, informujące o charakterze i kierunku pracy s. Bogolubow w zakresie wychowania liturgicznego, są i w tym wypadku fragmentaryczne i zróżnicowane. Należą do nich w pierwszym rzędzie nieliczne jej notatki, z których niektóre powstały w toku wykonywania kalendarza liturgicznego<sup>85</sup>, inne natomiast odnoszą się do muzyki i śpiewu gregoriańskiego<sup>86</sup>. Na szczególną uwagę zasługują teksty mszaliików dla dzieci, opracowanych pod kierunkiem s. Bogolubow, jak "Trzyletnia Jadwina w kościele", "Trzyletni Henio w kościele", "Mszalik Henia ministranta" i "Mszalik Jadwini"<sup>87</sup>. Oprócz tego wiele cennych uwag na temat wychowania liturgicznego przekazała autorką również w niektórych swoich pismach, jak "Droga Krzyżowa", "Krystel" i "Grubas".

Obok notatek i pism s. Bogolubow zachowały się różnorodne prace, w postaci albumów lub książeczek, wykonane przez nią oraz jej współpracowniczkę s. H. Józefowicz. Spośród nich należy wymienić przede wszystkim serię zeszytów zatytułowanych "Godziny Kanoniczne". Powstały one w dwóch wersjach, mianowicie "Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem duszy i ciała"<sup>88</sup> oraz "Godziny kanoniczne dla młodzieży"<sup>89</sup>.

Inny rodzaj źródeł stanowią pisma drukowane, wśród których znajduje się ponad trzydzieści artykułów na temat mszy św. i śpiewu gregoriańskiego. Artykuły te opracowane przez s. Bogolubow i s. Józefowicz, były opublikowane w miesięczniku "Kółko Różańcowe" w latach 1950-1952<sup>90</sup>.

---

<sup>85</sup> Bogolubow Z., Wskazówki dotyczące opracowania kalendarza liturgicznego, Warszawa 1955, AZ, SpJ, II/A, 4, 7, rkps.

<sup>86</sup> Bogolubow Z., Wskazówki dotyczące muzyki i śpiewu gregoriańskiego, Warszawa 1952, AZ, SpJ, II/A, 4, 6, rkps.

<sup>87</sup> Teksty wymienionych mszaliików: "Trzyletnia Jadwina w kościele", "Trzyletni Henio w kościele", "Mszalik Henia ministranta" i "Mszalik Jadwini", znajdują się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

<sup>88</sup> Bogolubow Z., Józefowicz H., Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem ciała i duszy, Częstochowa 1943 - 1945, AZ, SpJ, II/A, 4, 9.

<sup>89</sup> Bogolubow Z., Józefowicz H., Godziny kanoniczne dla młodzieży, dz. cyt.

<sup>90</sup> "Kółko Różańcowe", miesięcznik poświęcony nabożeństwu różańcowemu, wychodził pod redakcją ks. Stanisława Sprusińskiego w Warszawie w Wydawnictwie Sióstr Loretanek. Odtąd używam skrótu: KR.

Ponadto wydała s. Bogolubow wspólnie z s. Józefowicz dwa mszaliki dla dzieci "Trzyletnia Jadwinia w kościele"<sup>91</sup> i "Mszałik Henia ministranta"<sup>92</sup>.

Przy pomocy tych różnorodnych dokumentów oraz relacji świadków, należy podjąć próbę zrekonstruowania poglądów s. Bogolubow na temat mszy św. i naszego w niej udziału oraz zaprezentować niektóre formy i metody pracy, jakie ona stosowała celem przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych do czynnego i owocnego udziału w życiu Kościoła.

Ponieważ jej praca przypada na okres wzmożonego w Kościele ruchu liturgicznego, dlatego jest wskazane zbadać ją w kontekście postulatów tego ruchu, a zwłaszcza wytycznych zawartych w encyklice papieża Piusa XII, *Mediator Dei*.

#### 6.2.1. Formy i metody wychowania do świadomego i czynnego udziału w Eucharystii

Punktem kulminacyjnym katechezy liturgicznej, była dla s. Bogolubow msza św. O tym, jak bardzo rozumiała ona wartość mszy św., świadczą między innymi takie jej słowa: "Msza św. jest sercem Kościoła (...). Mszą św. trzeba żyć ... oddychać ... i przez nią zmartwychwstać"<sup>93</sup>. Nic więc dziwnego, że najważniejszym jej zadaniem było przygotowanie wychowanków do pełnego uczestnictwa w liturgii mszy św. Wszystkie zatem wysiłki wychowawcze w tym ostatnim okresie swego życia skierowała Bogolubow ku temu właśnie celowi. Oto, co w związku z tym zanotowała w wykonanym przez siebie kalendarzu liturgicznym przed dniem Narodzenia Najświętszej Maryi Panny (8 września) 1954 r.: "O Maryjo! Odmień człowieka ze słuchacza Mszy św. na uczestnika ..., żeby był zdolny do współofiary z kapłanem"<sup>94</sup>.

Celem zrealizowania powyższego postulatu, posługiwała się Bogolubow różnymi formami przekazu, przede wszystkim zaś słowem drukowanym. Opracowane przez nią i jej współpracowniczki mszaliki oraz wydane drukiem liczne artykuły o mszy św., miały swoim zasięgiem objąć nie tylko tych, którzy byli bezpośrednio poddani jej wpływowi wychowawczemu, lecz także szersze rzesze wierzących. Był to chyba jeden z nielicznych wypadków, z jakim się spotykamy w długoletniej pracy pedagogicznej Bogolubow, że jej idee, dzięki słowu drukowanemu, wychodziły poza mury nieznanego wówczas ośrodka częstochowskiego. W ten sposób stał się on

<sup>91</sup> Trzyletnia Jadwinia w kościele. Książeczka do nabożeństwa dla dzieci nie umiejących jeszcze czytać. Pallottinum, Poznań 1947. Odtąd używam skrótu: TJK.

<sup>92</sup> Mszałik Henia ministranta, Pallottinum, Poznań 1949.

<sup>93</sup> Bogolubow Z., DK, 25-26.

<sup>94</sup> Bogolubow Z., Kalendarz liturgiczny, Warszawa 1955, AZ, SpJ, II/A, 4, 8, rkps.

pulsującą życiem szkołą, o szeroko zakrojonym profilu działalności dydaktyczno-wychowawczej. Tam właśnie przeprowadziła s. Bogolubow wspólnie z s. Józefowicz ciekawe eksperymenty, w których obie wypracowały różnorodne metody i formy zajęć dydaktyczno - wychowawczych, celem przygotowania dzieci i młodzieży do pełnego uczestnictwa w Eucharystii.

Owoce tych eksperymentów są między innymi dwa mszaliiki dla dzieci "Trzyletnia Jadwinia w kościele" i "Mszałik Henia ministranta", które ukazały się drukiem w latach czterdziestych w wydawnictwie Pallottinum w Poznaniu.

Książeczka do nabożeństwa "Trzyletnia Jadwinia w kościele" jest przeznaczona dla dzieci, które nie umieją jeszcze czytać. Zawiera ona osiemnaście kolorowych obrazków, wykonanych przez Donatę Król, wychowankę ośrodka częstochowskiego, które przedstawiają poszczególne obrzędy mszy św. oraz postawy kapłana i wiernych. Ilustracje są proste i czytelne. Na pierwszym miejscu wybija się ołtarz i postać kapłana, następnie ministrant oraz mała Jadwinia z mamusią. Do każdej ilustracji jest dostosowana krótka treść, łatwa do zapamiętania, która informuje o czynnościach kapłana, ministranta i wiernych podczas liturgii mszy św.

We wprowadzeniu do tej książeczki czytamy, że "nie mówi ona jeszcze o uczestnictwie we Mszy św."<sup>95</sup>. Jej zamiarem jest "zająć dziecko w kościele i nauczyć zachowywać się w czasie Mszy św."<sup>96</sup>. Niemniej, czytamy także: "będzie to początek zaznajomienia dziecka z treścią Mszy św. i początek modlitwy mszalnejs"<sup>97</sup>.

Trzeba ponadto podkreślić, że ta niewielka książeczka została wkrótce po jej ukazaniu się powielana bądź w oryginalnym wydaniu, bądź też w formie nieco zmodyfikowanej przez różne ośrodki katechetyczne, tak że była ona znana w latach powojennych niemal w całym kraju<sup>98</sup>.

Na wzór książeczki "Trzyletnia Jadwinia w kościele" miała także powstać równoległa książeczka dla chłopców "Trzyletni Henio w kościele". Do wydania jej drukiem jednak nie doszło. Zachował się jedynie, przygotowany przez s. Bogolubow, projekt tego "mszaliika".

Drugą książką opracowaną przez zespół ośrodka częstochowskiego pod kierunkiem s. Bogolubow, jest "Mszałik Henia ministranta", który podobnie, jak "Trzyletnia Jadwinia", został wydany - o czym była już mowa - drukiem przez wydawnictwo Pallottinum w Poznaniu. Wydawnictwo nie zastosowało się jednak tym razem ściśle do projektu autorki zmie-

---

<sup>95</sup> TJK, 8.

<sup>96</sup> Tamże, 8.

<sup>97</sup> Tamże, 8.

<sup>98</sup> Por. Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. 39, cyt., 2.

niając treść wyjaśniającą znaczenie poszczególnych obrzędów, styl oraz szatę graficzną. W związku z tym Bogolubow napisała: "Oryginał Mszałika Henia był w strukturze swojej zachowany, lecz wyrzucono najcenniejszą rzecz: przeżycia Henia. Potem napisano językiem, stylem opisowym, a nie dynamicznym i zrozumiałym dla chłopca od 7 lat"<sup>99</sup>.

Jesteśmy w tym szczęśliwym położeniu, że dysponujemy oryginalnym tekstem "Mszałika Henia ministranta", co umożliwi przeprowadzenie konfrontacji z egzemplarzem drukowanym.

Mszalik Henia był przeznaczony dla chłopców w wieku szkolnym. Autorka starała się dostosować jego treść i formę przekazu do ich możliwości psychicznych i potrzeb rozwojowych. "(...) chłopiec pełen życia - czytamy w rękopisie mszałika - nie tylko potrzebuje mieć umysł zajęty, ale musi brać udział w samej Mszy św. On musi działać. Cała jego istota ma być zaabsorbowana, a to może uczynić ministrantura"<sup>100</sup>.

Zgodnie z powyższym założeniem, mszałik miał przygotować chłopców do pełnego uczestnictwa w liturgii mszy św. przez ministranturę. Warto przy tym zwrócić uwagę na metodę, jaką autorka się posługuje, celem zainteresowania chłopców mszą św. oraz włączenia ich w czynności liturgiczne. Metodą tą jest opowiadanie. W tym opowiadaniu dziecko spotyka się z autentyczną postacią, którą jest ministrant Henio, brat s. M. Henryki Żuchniewskiej, zwartychwstanki, urodzony w Warszawie 1916 r.

Metoda opowiadania idzie w parze z metodą przeżyciową. Autorka, przez ukazywanie wewnętrznych przeżyć małego Henia podczas Mszy św., pragnie podobne przeżycia i postawy wywołać u tych, którzy będą się tym mszałikiem posługiwać<sup>101</sup>.

Po przeprowadzeniu, oczywiście bardzo ogólnej, charakterystyki metody i formy przekazu, z jaką się spotykamy w oryginalnej wersji mszałika Henia, należy powrócić do tekstu drukowanego, celem skonfrontowania go z rękopisem. Niewiele się w nim utrzymało z projektu s. Bogolubow. Zachowana została - jak słusznie zauważa autorka - tylko jego zewnętrzna struktura, która dotyczy samej kompozycji. W obu zatem wypadkach mamy do czynienia z postacią, którą jest ministrant Henio. W drukowanym jednak wydaniu mszałika udział Henia we mszy św. jest przedstawiony metodą opisową, a nie przeżyciową. Dla ilustracji nale-

<sup>99</sup> Bogolubow Z., Luźna notatka zatytułowana "Co to jest Msza św." Notatka ta jest załączona do tekstu oryginalnego "Mszałika Henia ministranta".

<sup>100</sup> Bogolubow Z., Mszałik Henia ministranta, Częstochowa 1946/47, 3, rkps. Odtąd używam skrótu: MHM.

<sup>101</sup> Oto, jak autorka opisuje na przykład przeżycia Henia po przeczytaniu, przez kapłana Ewangelii. W jego usta wkłada słowa tej treści: "O Jezu, daj mi ten prawdziwy pokarm dla duszy, daj zrozumienie w Ewangelii Twego działania na ziemi, a przez Ciebie Boga Ojca w niebie". MHM, 30.



ży przytoczyć jeden z bardziej charakterystycznych przykładów. Dotyczy on postawy Henia podczas tzw. aktu pokuty, który w dawnym układzie mszy św. poprzedzał spowiedź ministranta i wiernych. Oto, co czytamy w związku z tym drukowanym egzemplarzu mszalika: "Kapłan pochyla się i odmawia spowiedź powszechną (...) Henio chce także stanąć czystym wobec Boga. W czasie spowiedzi powszechnej robi własny rachunek sumienia. I oto, co stwierdza: Nie żyje w zgodzie z rodzeństwem. W czasie zabawy nie chce ustąpić. Czasem mija się z prawdą, nie odrabia lekcji. Wobec rodziców nie jest uległy"<sup>102</sup>.

Inaczej podchodzi do tego samego tematu s. Bogolubow w opracowanym przez siebie projekcie mszalika. Czytamy tam: "W czasie Confiteor kapłana Henio odbywa głęboką spowiedź przed Bogiem. O jego usposobieniu świadczy wyjątek z listu do jego księdza prefekta (Henio. Dzieje duszy polskiego chłopca, s.125): "Proszę Księdza, my nie żyjemy w zgodzie ze sobą. Ja daję Jadzi różne przezwiska, za mną powtarzają je inne dzieci, a jej jest przykro i nieraz płacze. Przy zabawie nie chcę jej ustąpić. Najgorzej, że ja sam nie wiem, dlaczego tak robię, bo przecież ja swoją siostrę kocham. Ile już razy obiecywałem mamusi, że się poprawię, a na drugi dzień robię to samo. Nie poprawiłem się dotychczas z żadnego złego przyzwyczajenia"<sup>103</sup>.

Jak wynika z powyższych relacji, s. Bogolubow wiąże autentyczne, bardzo konkretne, skoncentrowane na pewnym istotnym zagadnieniu doświadczenia chłopca z mszą św. Jest to zresztą zgodne z jej założeniem, w myśl którego msza św. musi mieć wpływ na nasze życie. Ponadto wydaje się, że takie ujęcie tematu wynika również ze znanej nam już tendencji psychologizowania.

Jeżeli chodzi o drukowany tekst mszalika Henia łatwo zauważyć, że ta sama czynność liturgiczna chłopca, mianowicie rachunek sumienia, jest tam przedstawiona w bardzo ogólnikowym opisie, który ma charakter informacji. Takie ujęcie nie odpowiada s. Bogolubow, ponieważ - jak twierdzi - nie odwołuje się do doświadczeń dziecka, a w konsekwencji nie ma żadnego wpływu na kształtowanie jego postaw.

Celem ułatwienia korzystania z mszalika, redaktorzy tekstu drukowanego zastosowali, zgodnie z życzeniem autorki, dwa kolory druku, czarny i niebieski. Drukiem czarnym są wydrukowane wszystkie modlitwy, które umieszczone w dwóch kolumnach, z których jedna zawiera tekst łaciński, natomiast druga tekst polski. Drukiem niebieskim, nieco drobniejszy<sup>104</sup> są podane objaśnienia dotyczące obrzędów Mszy św., posta-

<sup>102</sup> Mszalik Henia ministranta, Poznań 1949, 22.

<sup>103</sup> *MHM*, 18.

<sup>104</sup> Także w tym wypadku wydawnictwo nie zastosowało się do życzeń autorki, w myśl których szata graficzna miała być czytelna i przejrzysta. Wprowadzenie zaś drobnego druku utrudniało - zdaniem autorki - korzystanie młodszymi dziećmi z mszalika. Por. Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. 39, cyt., 2.

wy kapłana i ministranta oraz rady i wskazówki skierowane bezpośrednio do czytelnika.

Dla dziewcząt w wieku szkolnym był przygotowany do druku "Mszałik Jadwini", który według założeń auterek, miał być kontynuacją znanej nam już książeczki do nabożeństwa "Trzyletnia Jadwinia w kościele". Jednakże do wydania go drukiem nie doszło. Zachował się jedynie projekt mszaliaka, co pozwala nam poznać jego założenia i cele. Kompozycja "Mszaliaka Jadwini" była inna od tej, z jaką spotkaliśmy się w mszaliaku dla chłopców. Tych ostatnich angażowała Bogolubow przez ministranturę, natomiast dziewczęta przez śpiew liturgiczny. Chodziło bowiem o to, jak czytamy we wprowadzeniu do "Mszaliaka Jadwini", by dziewczęta "Wchodząc w świat (...) pamiętały, że na mszy św. nie są słuchaczkami, ale uczestnikami świętej Ofiary"<sup>105</sup>.

Na koniec należy jeszcze wspomnieć o opracowanym przez s. Bogolubow i s. Józefowicz mszale dla kleryków pt. "Msza po łacinie dla kleryków", który posiadamy również tylko w rękopisie. Zawiera on krótkie informacje wyjaśniające znaczenie obrzędów mszy św. i postaw kapłana oraz teksty wszystkich modlitw mszalnych podane w języku łacińskim.

Po przeniesieniu s. Bogolubow w r. 1947 z Częstochowy do domu zgromadzenia w Warszawie, a w następnych latach także s. Józefowicz, pracą siostr zainteresował się ks. Stanisław Sprusiński, redaktor miesięcznika "Kółko Różańcowe". Z jego też inicjatywy opublikowały obie w tymże miesięczniku serię artykułów o mszy św., które ukazywały się systematycznie w latach 1950-1952 w cyklu "Bierz czynny udział we mszy św.". Pierwszy cykl artykułów miał wprowadzić czytelników w historię obrzędów mszy św. i ich znaczenie. Celem drugiego było przygotowanie wierzących do czynnego uczestnictwa w liturgii mszy św. przez śpiewanie odpowiedzi kapłanowi. Stąd cykl ten nosi tytuł "Bierz czynny udział we mszy św. przez śpiewanie odpowiedzi kapłanowi". Ostatnia seria artykułów zatytułowana "Bierz czynny udział we mszy św. przez liturgiczny śpiew gregoriański", stanowi systematyczny cykl nauki śpiewu gregoriańskiego, jaką obie autorki prowadziły na łamach tego czasopisma<sup>106</sup>. Artykuły te były drukowane przede wszystkim z myślą o or-

<sup>105</sup> Józefowicz H., Luźna notatka z autografem s. Bogolubow, załączona do projektu "Mszaliaka Jadwini", Częstochowa, brak daty, rkps.

<sup>106</sup> Z chorałem gregoriańskim zetknęła się s. Bogolubow w zgromadzeniu, gdzie był on często śpiewany przez siostry podczas mszy świętych. Trzeba również dodać, iż wychowanie siostr do czynnego udziału w liturgii mszy św. było sprawą bardzo istotną w zgromadzeniu. Oto, jak pisze na ten temat s. Józefowicz: "Pamiętam początki ruchu liturgicznego w zgromadzeniu, organizowanego w Warszawie na Sewerynowie przez ówczesną przełożoną s. Teresę Kalksztein. Zaprosiła ona do nas ks. Nowackiego, który miał nam udzielać lekcje śpiewu gregoriańskiego. (Były to lata międzywojenne - E.H.). Potem pan Tyszkowski, już na Żoliborzu prowadził z nami systematycznie lekcje śpiewu gregoriańskiego, w którym musiały brać udział wszystkie  
Cd. przyp. na str.338

ganiście i proboszczu. Tego ostatniego zabęcały autorki do organizowania raz lub dwa razy w tygodniu, zwłaszcza przed rozpoczynającym się nowym okresem liturgicznym, tzw. "Godziny duszpasterskiej". Celem takiej godziny duszpasterskiej miało być - jak czytamy w jednym z tych artykułów - wprowadzenie gorliwej gromadki wiernych w treść danego okresu liturgicznego, a następnie nauczanie ich przez organistę lub proboszcza śpiewu liturgicznego, przewidzianego na dany okres<sup>107</sup>. Jeżeli chodzi o śpiew gregoriański, autorki nasze proponowały, by stałe części mszy św. śpiewali wszyscy uczestnicy liturgii, natomiast części zmienne miała wykonać schola<sup>108</sup>.

Zaprezentowane wyżej formy i metody pracy s. Bogolubow, związanej z przygotowaniem wierzących do aktywnego udziału w liturgii mszy św., wskazują przede wszystkim na charakter tej działalności. Znamieną jej cechą jest - jak zauważyliśmy - liczenie się z wiekiem katechizowanych, z ich możliwościami i potrzebami psychicznymi, zróżnicowanie ze względu na płeć oraz uwzględnienie osobistego doświadczenia katechizowanych.

Analiza źródeł, które dotyczą omawianej w tym miejscu pracy wychowawczej autorki, każe nam wyodrębnić w czynności przygotowywania wierzących do pełnego uczestnictwa w Eucharystii dwa momenty. Pierwszy dotyczy liturgii obrzędów i odpowiada celowi dydaktycznemu. Drugi natomiast dotyczy postaw kapłana i wiernych i odpowiada celowi wychowawczemu. Oba te elementy będą niżej omówione.

#### 6.2.2. Wprowadzenie w znaczenie obrzędów mszy świętej

Pierwsze próby zaznajomienia dzieci z treścią mszy św. podejmuje Bogolubow już w wychowaniu przedszkolnym. Dowodem tego jest między

---

Cd. przyp. ze str. 337  
siostry. Pan Tyszkowski, organista z drewnianego wówczas kościoła na Żoliborzu, był entuzjastą śpiewu gregoriańskiego i potrafił zapalić do niego wiele sióstr. Wtedy i s. Rafaela (Gdaniec), dotychczasowa miłośniczka śpiewów głosowych, stopniowo zaczęła się przekonywać do śpiewu gregoriańskiego. Całkowity przełom w jej poglądach nastąpił po jej przyjeździe z Seuron, benedyktyńskiego ośrodka liturgicznego w południowych Niemczech, gdzie mogła usłyszeć doskonale wykonane śpiewy gregoriańskie przez zespół mnichów i rozmawiać z mądrymi liturgistami i profesorami śpiewu. (...) Tam też rozmyślała się s. Rafaela w liturgii, a znając język niemiecki przestudiowała wiele pierwszorzędnych dzieł na ten temat. Z gorącym zapałem szerzyła na Żoliborzu zamiłowanie do śpiewów gregoriańskich, egzekutywnie wymagając od sióstr punktualności na każdej próbie". Fragment z referatu s. H. Józefowicz pt. "Śpiewy gregoriańskie", pisanego w Warszawie w latach pięćdziesiątych. Referat ten załączyła autorka do swojej relacji o s. Bogolubow i jej pracy.

107 KR 43/1952/3, 80-81.

108 KR 42/1951/8, 240-241.

innymi, cytowana parokrotnie książeczka do nabożeństwa dla najmłodszych dzieci, "Trzyletnia Jadwinia w kościele".

Systematyczną jednak katechezę liturgiczną, wprowadzającą w teologię obrzędów i modlitw mszy św., realizuje autorka dopiero na poziomie szkoły podstawowej i kontynuuje ją na wszystkich etapach nauczania i wychowania, a więc także w ramach katechezy dla dorosłych.

Chcąc zatem ukazać kierunek tej pracy, trzeba się odwołać do zaprezentowanych wyżej mszalików dla dzieci w wieku szkolnym i kleryków oraz do drukowanych w "Kółku Różańcowym" artykułów o mszy św.

Na wstępie należy zaznaczyć, iż msza św. występuje w tych opracowaniach według dawnego podziału dwuczęściowego, w którym wyróżniano mszę katechumenów i mszę wiernych. Pierwsza część, czyli msza katechumenów obejmuje w tym układzie obrzędy wstępne oraz te czynności, które dzisiaj określamy nazwą "Liturgii Słowa". Natomiast druga część zawiera takie obrzędy, jak ofiarowanie, przeistoczenie, komunię i zakończenie. Mówiąc zatem o wprowadzeniu w obrzędy mszy św. w ujęciu s. Bogolubow, trzeba mieć na uwadze właśnie powyższy układ liturgii mszalnej.

Analiza wymienionych wyżej dokumentów prowadzi nas do podstawowego spostrzeżenia: teologię obrzędów mszy św. wyjaśnia autorka przez odwoływanie się do ich kontekstu historycznego. Można w związku z tym sądzić, że w jej przekonaniu obrzędy Mszy św. stają się zrozumiałe tylko w relacji do epoki, w jakiej powstały. Historia bowiem tłumaczy w tym wypadku teologię. Swoje przekonania wyraziła autorka między innymi w "Mszaliku Jadwini". Ukazując tam różnicę, jaka zachodzi między mszą w Wieczerniku a mszą obecną, pisze: "Msza w wieczerniku zawiera tylko istotę ofiary bez obszernych modlitw i ceremonii. Msza obecna posiada szereg natchnionych przez Ducha św. modlitw i ceremonii, które przygotowują duszę kapłana i wiernych do zrozumienia istotnych momentów mszy: Konsekracji i Komunii św."<sup>109</sup>.

Wydaje się, że na podstawie powyższych słów mamy prawo przypuszczać, iż w przeświadczeniu naszej autorki, obrzędy mszy św. mają swoje zakotwiczenie w historii.

Przystępując zatem, w cytowanych mszalikach i artykułach, do wyjaśnienia znaczenia wstępnych części tak zwanej niegdyś mszy katechumenów, do których należy antyfona na wejście, akt skruchy, wezwanie "Panie, zmiłuj się nad nami", hymn "Chwała na wysokości Bogu" oraz kolekta, idzie Bogolubow po linii tych swoich spostrzeżeń, które sformułowała w przytoczonych wyżej słowach. Stwierdza mianowicie, że obrzędy te mają przysposobić wewnętrznie kapłana i wiernych do sprawowania Najświętszej Ofiary. Komentując zaś ich znaczenie i sens, posługuje się krótkim wprowadzeniem historycznym. Tą drogą dowiadyuje się czyteln-

<sup>109</sup> "Mszalik Jadwini", 92. Odtąd używam skrótu: MJ.

nik wspomnianych mszalików i artykułów, że "Pieśń na wejście" wprowadza nas w ducha i nastroje liturgii danego dnia. "Wyznanie grzechów" czyni nas godnymi do sprawowania ofiary. "Kyrie" jest okrzykiem, w którym z jednej strony wyrażamy swoją nędzę, z drugiej zaś ufność ku Bogu. Hymn "Chwała na wysokości Bogu" jest pieśnią uwielbienia i dziękczynienia, która uzdalnia nas do radosnej i bezinteresowanej ofiary. Wreszcie w "Kolekcje" kierujemy prośby Kościoła i całej ludzkości do Boga Ojca przez Syna Jego Jezusa Chrystusa<sup>110</sup>.

Po obrzędach wstępnych następuje Liturgia Słowa, która w dawnym układzie mszy św. stanowiła - jak już powiedziano - integralną część mszy katechumenów. Nawiązując do najstarszej tradycji, jaką były nabożeństwa żydowskie w synagogach, połączone z czytaniem Pisma św., ukazuje Bogolubow wspólnie z s. Józefowicz znaczenie słowa Bożego zawartego w czytaniach mszalnych dla nas dzisiaj. Jest ono - czytamy w "Mszaliku Jadwini" - przede wszystkim wezwaniem Boga do współdziałania z Nim, do zmiany naszej postawy i naszego sposobu myślenia. Tym samym liturgia słowa umożliwia nam uczestnictwo w liturgii ofiary, w której osiąga ono swą pełną skuteczność i aktualizację<sup>111</sup>.

Jak wynika z powyższego, prawie dziesięć lat przed ogłoszeniem przez Sobór Watykański II Konstytucji o Liturgii Świętej, nasze autorki wskazywały na jedność między liturgią słowa a liturgią ofiary. Mówią o tym również inne ich słowa, umieszczone w jednym z opublikowanych przez nie artykułów o mszy św. "Jak przygotować duszę pod zasiew Pana Jezusa - czytamy tam - aby ziarno nauki i ofiary Jego Najświętszej nie zostało zmarnowane? Odpowiedź znajdziemy w modlitwach mszalnych zawartych w pierwszej części mszy św."<sup>112</sup>.

Łatwo zauważyć na podstawie powyższych słów, że w rozumieniu naszych autorek, dzieło zbawienia realizuje się zarówno przez naukę Chrystusa, jak i Jego ofiarę.

Do liturgii słowa należy również kazanie. Ma ono - czytamy na innym miejscu - pomóc człowiekowi w zrozumieniu słowa Bożego i nauczyć go realizować je w życiu codziennym<sup>113</sup>. Celem zatem kazania - jak wynika z relacji autorek - jest interpretacja słowa Bożego.

Wyznanie wiary, które zagryka w dawnym układzie mszę katechumenów, jest naszą odpowiedzią na usłyszane w czytaniach słowo Boże<sup>114</sup>.

Obrzędy drugiej części mszy św. rozpoczyna, zgodnie z dawną jej strukturą, tak zwane "Ofiarowanie". Należy jednak sądzić, iż Bogolubow

<sup>110</sup> Por. KR 41/1950/4, 104; MHM, 11-20; Msza po łacinie dla kleryków, 5-11. Odtąd używam skrótów: MK

<sup>111</sup> MJ, 33; por., KR 41/1950/4, 105;

<sup>112</sup> KR 41/1950/4, 104.

<sup>113</sup> KR 41/1950/4, 105.

<sup>114</sup> Tamże, 105; por. także MJ, 44.

zdawała sobie sprawę z tego, że nie chodzi w tym wypadku o ofiarę w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz tylko o przygotowanie darów do ofiary. Świadczy o tym chociażby fakt, że obrzęd mszy św., który następował po ofiarowaniu i nosił nazwę "Przeistoczenie", w pismach s. Bogolubow i s. Józefowicz otrzymuje nazwę "Ofiara"<sup>115</sup>.

Innym dowodem przemawiającym za tym, że autorki odróżniają ofiarowanie od ofiary, jest szerokie wprowadzenie historyczne, które umieściły one przy omawianiu obrzędu ofiarowania. Celem owego wprowadzenia jest wyjaśnienie znaczenia tego obrzędu. W związku z tym odwołują się autorki do procesji z darami ofiarnymi, jaka miała miejsce w dawnych wiekach i związanego z nią śpiewu psalmu, którego pozostałością było właśnie offertorium, czyli ofiarowanie, składające się później już tylko z jednego wersetu psalmu. Nazwa ta przyjęła się z czasem - czytamy w jednym z artykułów s. Bogolubow i s. Józefowicz - dla oznaczenia tego momentu mszy św., w którym kapłan przygotowuje dary do ofiary. W pismach obu autorek moment ten jest jednak wyraźnie zorientowany na przygotowanie do uczty eucharystycznej. I taki właśnie podtytuł: "Przygotowanie do uczty eucharystycznej", umieściły one pod nazwą "Ofiarowanie" w "Mszaliku Jadwini"<sup>116</sup>.

Na uwagę zasługuje w tym miejscu jeszcze inny fakt. W mszale dla kleryków, autorki wzywają do odnowienia starożytnej tradycji, przejawiającej się we wspomnianej procesji z darami. Najprostszą formą, nawiązującą do tej procesji - czytamy tam - jest składanie przez wiernych hostii do zakonsekrowania. Inną natomiast formą będzie składanie darów w naturze, jak wina, świec, chleba itp., przeznaczonych na potrzeby Kościoła i ubogich<sup>117</sup>.

Obszerny komentarz teologiczny spotykamy w momencie omawiania następnego obrzędu mszy św. zwanego "Przeistoczeniem". W "Kółku Różańcowym" poświęcają autorki temu zagadnieniu aż dwa artykuły<sup>118</sup>. Również szczegółowa informacja, dotycząca znaczenia tego obrzędu, znajduje się w "Mszaliku Henia ministranta"<sup>119</sup>, oraz w mszale dla kleryków. Można by w tym wypadku mówić o pewnego rodzaju katechezie, mającej na celu wprowadzić czytelnika w istotę ofiary Chrystusa, która się uobecnia w momencie przeistoczenia. Zasadniczą treścią tej katechezy jest prawda o upadku człowieka i potrzebie odkupienia<sup>120</sup>.

---

<sup>115</sup> MJ, 96.

<sup>116</sup> Tamże, 46.

<sup>117</sup> MK, 7.

<sup>118</sup> KR 41/1950/7, 200-201; KR 41/1950/8, 232-233.

<sup>119</sup> Powołując się na "Mszalik Henia ministranta", korzystamy wyłącznie z egzemplarza oryginalnego.

<sup>120</sup> KR 41/1950/7, 200.

Na tle takiego wprowadzenia wyjaśniają autorki z kolei treść kanonu, czyli tzw. Wielkiej Modlitwy Eucharystycznej<sup>121</sup>, którą rozpoczyna Prefacja<sup>122</sup>.

Prefacja - czytamy w mszale dla kleryków - jest hymnem dziękczynienia, skierowanym do całej Trójcy Świętej. Przedmiotem tego dziękczynienia jest dzieło odkupienia<sup>123</sup>.

Punktem kulminacyjnym Modlitwy Eucharystycznej - piszą autorki w tym samym miejscu - jest konsekracja, która realizuje ofiarę<sup>124</sup> i umożliwia komunię.

Teologię następnego obrzędu mszy św. jakim jest Komunia, ukazują autorki w kontekście Objawienia, mianowicie cudownego rozmnożenia chleba i zapowiedzi Eucharystii<sup>125</sup>. Następnie przedstawiają Komunię w jej rozwoju historycznym, poczynszyszy od wieczernika aż do naszych czasów<sup>126</sup>. Warto dodać, że w analizowanych źródłach; Komunia występuje przede wszystkim jako uczta i pokarm<sup>127</sup>. Dlatego też kładą autorki nacisk na to, by możliwie wszyscy uczestnicy Eucharystii przystąpili do uczty ofiarnej. Oto, co w związku z tym czytamy w "Mszałiku Jadwini": "W obecnych czasach należałoby wrócić do zwyczaju dawnych chrześcijan, którzy komunikowali podczas każdej mszy św. Komunia bowiem należy do istoty Mszy"<sup>128</sup>.

Bezpośrednim przygotowaniem do Komunii - czytamy na innym miejscu - jest Modlitwa Pańska. Niemniej "cały przebieg liturgii mszalnej - stwierdzają dalej autorki - jest najdoskonalszym przygotowaniem do Komunii i odwrotnie - Komunia jest najdoskonalszym uczestnictwem we Mszy św."<sup>129</sup>.

Znaczenie obrzędu zakończenia, czyli rozesłania wyjaśniają autorki również przy pomocy krótkiego wprowadzenia historycznego. Na tle

---

121 Autorki wprowadzają do swoich pism nazwę pierwotną, służącą dla określenia Kanonu mszy św., mianowicie Wielka Modlitwa Eucharystyczna. Por., KR 41/1950/8, 232.

122 W dawnym układzie mszy św. prefacja była traktowana jako wstęp do kanonu. Obecnie stanowi ona początek modlitwy eucharystycznej, o czym świadczy między innymi fakt, że w drugiej i czwartej modlitwie eucharystycznej jest ona włączona w sam tekst tych modlitw. W pismach s. Bogolubow prefacja stanowi oczywiście zgodnie z dawnym układem mszy św. wstęp do kanonu.

123 MK, 25. Nowe modlitwy eucharystyczne mówią nie tylko o odkupieniu, lecz także o stworzeniu, jako przedmiocie naszego dziękczynienia. Por. Czwarta Modlitwa Eucharystyczna.

124 MK, 37. Bliższych informacji dotyczących sposobu realizowania się ofiary przez konsekrację autorki nie przekazują.

125 KR 41/1950/9, 269-270.

126 KR 41/1950/10, 296-297.

127 MJ, 104.

128 Tamże, 103.

129 KR 41/1950/11, 327.

zaś owego komentarza ukazują teologiczny sens tego obrzędu. Jego znaczenie polega na tym - czytamy w jednym z omawianych artykułów - że "Chrystus posyła nas w życie codzienne, byśmy w nim pełnili swą "misję" na każdą chwilę dnia"<sup>130</sup>.

Reasumując powyższe uwagi dotyczące wprowadzenia w znaczenie obrzędów mszy św. w katechezie liturgicznej s. Bogolubow, należy jeszcze raz podkreślić, że najważniejszą funkcją tej katechezy jest - w ujęciu autorki - uczynić udział wiernych w liturgii mszy św. bardziej aktywnym i świadomym. Nie wystarczy bowiem słuchać mszy św. - pisze Bogolubow - ale trzeba się w nią czynnie włączyć<sup>131</sup>.

### 6.2.3. Postawy kapłana i wiernych podczas mszy świętej

W notatkach s. Bogolubow spotykamy uwagę następującej treści: "Msza św. jest czynem, a więc w niej ratunek ludzkości, przez liturgiczne wychowanie naszych dzieci"<sup>132</sup>.

Wydaje się, że wiązanie mszy św. z czynem, jest w tym wypadku jak najbardziej słuszne. Czymże bowiem jest ofiara Chrystusa, jeśli nie czynem, który przejawia się w akcie dobrowolnego oddania się Ojcu przez posłuszeństwo i miłość. Toteż nasz udział w ofierze Chrystusa - pisze Bogolubow - ma być również aktem oddania się Ojcu, przez uzgodnienie naszej woli z wolą Jezusa Chrystusa, inaczej mówiąc naszej postawy z Jego postawą<sup>133</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że takie podejście do mszy św., wymaga gruntownej formacji liturgicznej, która nie ograniczy się do samej tylko informacji, lecz wpłynie ponadto na kształtowanie postaw wierzących. Nic więc dziwnego, że w katechezie liturgicznej s. Bogolubow informacja idzie w parze z wychowaniem postaw religijnych, które mają wierzących wewnętrznie usposobić do owocnego uczestnictwa w liturgii mszy św.

Termin "postawy" w odniesieniu do mszy św. dotyczy zarówno postaw zewnętrznych jak i wewnętrznych. W równej mierze starała się Bogolubow o to, by wszystkie ruchy i gesty były przez uczestników liturgii wykonane poprawnie i by przystąpili do tych świętych czynności z odpowiednim usposobieniem wewnętrznym.

W trosce o poprawną i pełną namaszczenia postawę zewnętrzną wierzących podczas mszy św., starała się autorka wyeliminować wszelkie zbędne ruchy, które niejednokrotnie towarzyszą obecnym w czasie sprawowania funkcji liturgicznych. W jednym z cytowanych artykułów

<sup>130</sup> KR 41/1950/12, 251.

<sup>131</sup> KR 43/1952/1, 15.

<sup>132</sup> Bogolubow Z., GR, 105.

<sup>133</sup> MJ, 58; KR 42/1951/12, 370.



o mszy św. czytamy: "Nie ma żadnej słusznej podstawy, aby uderzyć się w piersi podczas przelstoczenia i podniesienia"<sup>134</sup>. Natomiast zachęca autorka do przyjęcia w tym momencie mszy św. takiej postawy, która byłaby wyrazem naszej ozi i uwielbienia wobec Boga. Postawą tą - czytamy w tym samym miejscu - jest postawa klęcząca. W związku z tym autorka poucza czytelników, by podczas podniesienia klękali na oba kolana, ponieważ "na jedno przyklęka się tylko na krótko, przechodząc przed tabernaculum"<sup>135</sup>.

Mówiąc o postawach zewnętrznych, wskazywała Bogolubow jednocześnie na ich znaczenie. Twierdziła bowiem, że postawy te są wyrazem naszego wewnętrznego usposobienia wobec Boga. Na przykład w odniesieniu do postawy klęczącej pisze: "Gdy klęczymy, chcemy niejako powiedzieć: Bóg jeden jest święty, moźny i wielki. Przed NIm my jesteśmy biedni i mali, choćbyśmy w oczach ludzi uchodzili za potężnych"<sup>136</sup>.

Już od najmłodszych lat starała się Bogolubow urabiać w dzieciach właściwe poszczególnym fazom mszy św. postawy zewnętrzne. Dowodem tego jest wspomniana książeczka do nabożeństwa "Trzyletnia Jadwinia w kościele". W przedmowie do niej czytamy, że jej celem jest "nauczyć dzieci zachowywać się podczas mszy św."<sup>137</sup>. Zgodnie z powyższym założeniem, autorka poucza małe dziecko, w którym momencie mszy należy czynić znak krzyża św. i dlaczego, kiedy siedzimy w czasie mszy, a kiedy stojmy lub klęczymy.

Była już mowa o tym, że s. Bogolubow nie ogranicza się tylko do postaw zewnętrznych. Religia bowiem - czytamy w notatkach jej współpracowniczki s. Józefowicz - nie polega tylko na zewnętrznych przejawach, jak klęczenie, żegnanie się i mówienie pacierza<sup>138</sup>. Takie podejście do katechezy liturgicznej byłoby sprzeczne z duchem liturgii, która angażuje całego człowieka. Toteż od podstaw zewnętrznych przechodziła Bogolubow do postaw wewnętrznych, ucząc zarazem, jak składać siebie w ofierze razem z Chrystusem. Ku temu celowi zmierzały wszystkie metody i formy przekazu, o jakich była mowa. Taki był również sens wprowadzenia do mszalików dziecięcych postaci i wyeksponowania ich przeżyć wewnętrznych.

Jeżeli chodzi o wspomnianą wyżej książeczkę dla dzieci najmłodszych "Trzyletnia Jadwinia w kościele", trzeba podkreślić, że s. Bogolubow zwraca w niej uwagę tylko na niektóre i to zasadnicze postawy

<sup>134</sup> KR 41/1950/22, 145.

<sup>135</sup> Tamże, 144.

<sup>136</sup> Tamże, 144.

<sup>137</sup> TJK, 3.

<sup>138</sup> Józefowicz H., Wychowanie ministranta, Częstochowa 1942 - 1945, 3, maszynopis. Powyższe opracowanie zawiera uwagi i spostrzeżenia autorki, które dotyczą pracy s. Bogolubow związanej z wychowaniem małego ministranta.

wewnętrzne kapłana i Jadwini. Wśród nich wymienia postawę skruchy i żalu<sup>139</sup>, postawę współofiary, czyli daru z siebie<sup>140</sup> oraz postawę dziękczynienia<sup>141</sup>. Należy dodać, że postawy dziecka wiąże autorka zawsze z postawami kapłana, na przykład "Kapłan dziękuje za wszystko Panu Jezusowi - czytamy tam - i ty dziękuj razem z nim"<sup>142</sup>. Chodzi w tym wypadku o dziękczynienie po spożyciu przez kapłana Komunii św.

Bardziej pogłębioną katechezę, zmierzającą do kształtowania wśród wierzących właściwych poszczególnym momentom mszy św. postaw wewnętrznych, spotykamy w mszalikach dla dzieci w wieku szkolnym, w mszale dla kleryków oraz w drukowanych w "Kółku Różańcowym" artykułach o mszy św. Wśród postaw, które Bogolubow i Józefowicz podsuwają w czasie obrzędów wstępnych pierwszej części mszy św., zwanej kiedyś - jak już powiedziano - mszą katechumenów, należy wymienić następujące: postawę żalu i skruchy; błagania i ufności; czci i uwielbienia. Postawy te wiążą one z takimi momentami mszy św., jak spowiedź powszechna; wezwanie "Panie, zmiłuj się nad nami"; hymn "Chwała na wysokości Bogu"; kolekta<sup>143</sup>.

Podczas liturgii słowa podsuwają autorki takie postawy, jak gotowość do współdziałania z Jezusem Chrystusem, czemu dajemy wyraz najpierw w ofierze, a następnie w życiu<sup>144</sup>, oraz postawę kontemplacji, która towarzyszy uczestnikom Eucharystii w czasie wykonywanego przez scholę śpiewu między czytaniem<sup>145</sup>.

W drugiej części mszy św. wysuwa się na czoło, w omawianych mszalikach i artykułach, postawa współofiary. Obecni bowiem na mszy św. - czytamy tam - powinni złożyć ofiarę z siebie razem z Chrystusem<sup>146</sup>. Na innym zaś miejscu czytamy: "Ofiara (...) Jezusa po części i naszą ofiarą jest"<sup>147</sup>.

W analizowanych źródłach spotykamy się jednak z dziwnym paradoksem. Czynność naszego współofiarywania odnoszą autorki do obrzędu ofiarowania, a nie do momentu ofiary, która jak wiemy, uobecnia się dopiero w chwili przestoczenia<sup>148</sup>. Zjawisko to jest dla nas niezrozumiałe właśnie dlatego, że s. Bogolubow nie wiąże - jak już powiedzia-

---

139 TJK, 24.

140 Tamże, 26.

141 Tamże, 30.

142 Tamże, 38.

143 Por. KR 41/1950/4, 104; MHM, 11-25; MK, 8-12.

144 KR 41/1950/4, 104.

145 KR 41/1950/4, 104-105.

146 KR 42/1951/12, 370.

147 MK, 37.

148 MJ, 58; TJK, 30; KR 41/1950/5, 136.

no - ofiary z obrzędem ofiarowania, a do istotnych części mszy św. zalicza Konsekrację i Komunię<sup>149</sup>.

W związku z powyższym pytamy, jakie postawy podsuwają autorki w momencie Wielkiej Modlitwy Eucharystycznej?

W analizowanych źródłach wymienia się postawę dziękczynienia za dzieło odkupienia<sup>150</sup> oraz postawę, którą można by określić jako poczucie więzi i wspólnoty z całym Kościołem. Taką bowiem postawę sugerują modlitwy kanonu, zwłaszcza rzymskiego, bo o niego w tym wypadku chodzi<sup>151</sup>.

Podczas obrzędu Komunii eksponuje się w cytowanych źródłach postawę jedności z bliźnimi i z Jezusem Chrystusem. Do jedności z bliźnimi wzywa nas Modlitwa Pańska<sup>152</sup>. Zewnętrznym zaś przejawem tej jedności jest znak pokoju<sup>153</sup> oraz procesja, czyli pochód wszystkich wiernych do Komunii<sup>154</sup>. Natomiast wyrazem naszej jedności z Jezusem Chrystusem jest zjednoczenie z Nim w uczcie eucharystycznej<sup>155</sup>.

Świadectwem pełnego uczestnictwa w liturgii mszy św., a więc naszej ofiary, jest - jak twierdzi Bogolubow - nasze życie, w którym mamy głosić swoją postawą Radosną Nowinę tym, do których jesteśmy posłani<sup>156</sup>. W ten sposób nawiązuje autorka z kolei do obrzędu rozesłania, w którym Chrystus nas wzywa, byśmy swoją ofiarę kontynuowali w życiu.

Podsumowując całokształt pracy s. Bogolubow związanej z przygotowaniem wierzących do czynnego i świadomego uczestnictwa w Eucharystii, należy podkreślić, iż czynność wprowadzania w znaczenie obrzędów mszy św. wiązała autorka jednocześnie z kształtowaniem postaw odpowiadających tym obrzędom. Tym samym chciała - jak się wydaje - powiedzieć, że wierzący uczestniczą we mszy św. przez ofiarę i postawy odpowiadające poszczególnym fazom tej ofiary.

Czytanie, choćby pobieżne, cytowanych artykułów o mszy św., zwłaszcza z cyklu "Bierz czynny udział we mszy św. przez śpiewanie odpowiedzi kapłanowi" i "Bierz czynny udział we mszy św. przez liturgiczny śpiew gregoriański", pozwala nam zauważyć jeszcze więcej. Dowiadujemy się bowiem z nich, że wierni uczestniczą we mszy także wtedy, gdy odpowiadają kapłanowi w dialogu przez niego prowadzonym i gdy śpiewają.

---

149 MJ, 92.

150 KR 41/1950/8, 232.

151 Tamże, 232-233.

152 Tamże, 233.

153 MK, 47.

154 KR 41/1950/10, 297.

155 KR 41/1950/12, 261.

156 KR 41/1950/11, 328; KR 41/1950/12, 261.

Trzeba ponadto dodać, że pełne uczestnictwo we mszy św. ma miejsce - zdaniem autorki - wówczas, gdy wszyscy obecni podczas ofiary eucharystycznej, biorą udział także w uczcie.

#### 6.2.4. Wprowadzenie w teologię roku liturgicznego

Była już mowa o tym, że w założeniach pedagogicznych s. Bogolubow formacja liturgiczna dzieci, młodzieży, a także dorosłych miała przygotować do czynnego i owocnego uczestnictwa w życiu Kościoła<sup>157</sup>. Toteż nie ograniczała ona katechezy liturgicznej tylko do zaznajomienia katechizowanych z liturgią mszy św., lecz wprowadzała ich ponadto w bogatą treść roku kościelnego.

W analizowanych źródłach, do których należą w tym wypadku różne notatki s. Bogolubow, wspomniane artykuły o mszy św., drukowane w "Kółku Różańcowym" oraz liczne kalendarze liturgiczne, wykonane przez nią i jej zespół, dostrzegamy dwa wymiary tej pracy. Z jednej strony była to praca o charakterze teoretycznym, która miała wprowadzić wierzących w teologię poszczególnych okresów roku liturgicznego oraz ukazać im właściwe tym okresom postawy religijne. Konkretnym przejawem tej pracy były między innymi, opublikowane w wymienionym wyżej czasopiśmie "Kółko Różańcowe", artykuły o mszy św., wśród których spotykamy również informacje na temat roku liturgicznego.

Inną formę wychowania liturgicznego zaprezentowała nam s. Bogolubow w swojej pracy z małymi dziećmi. Były to zajęcia bardzo konkretne i praktyczne, połączone z interesującymi ćwiczeniami.

Celem uzyskania możliwie pełnego i całościowego obrazu omawianej w tym miejscu pracy wychowawczej Bogolubow, należy ukazać oba jej wymiary, a więc zarówno stronę praktyczną jak i teoretyczną.

Powiedziano na innym miejscu, że w przeświadczeniu autorki wprowadzenie dziecka w liturgię Kościoła należy rozpocząć już w trzecim roku życia. Poznawanie przez dziecko najważniejszych okresów roku liturgicznego łączyła ona z ćwiczeniami kolorystycznymi. "Przede wszystkim - pisze - trzeba poznanie każdego koloru wiązać z uroczystością, podarunkiem itp. Kolor czerwony zrósł się z czerwonym jajkiem, a jajko z symbolem zmartwychwstania (...) Kolor niebieski w ziemi, przed i po Bożym Narodzeniu (...)"<sup>158</sup>.

W ten sposób starała się czynność poznawania kolorów przez małe dziecko kojarzyć z treścią religijną. Chodziło jej przy tym nie tyle o dostarczenie mu pewnej sumy wiedzy teologicznej na temat określonego okresu liturgicznego, ile o kształtowanie postaw, które odpowiadają danemu okresowi. Oto, co napisała na ten temat: "Czerwony kolor -

<sup>157</sup> Por. Siemiątkowska A., rel. cyt., 6.

<sup>158</sup> Bogolubow Z., GR, 27.

dziękować. Wielkanoc! Zaczyna się nowe życie na ziemi i w duszy człowieka. Niech małeńki nauczy się dziękować, a zarazem zgadywać. Jak najwięcej podarunków, niespodzianek, a przy tym nauczy się słowa "dziękuję" (...), a w sercu zakiełkuje miłość dziękczynna do Stwórcy, mamusi i otoczenia"<sup>159</sup>.

Na innym miejscu w związku z okresem Wielkiego Postu i Adwentu zanotowała Bogolubow uwagę tej treści: "Duży park, a w nim aleje zasadzone irysami lila. Co to za wspaniały widok. Jesienią zastępują irysy liliowe astry. W odpowiednim momencie tatuś przynosi guzik karminowy i ultramarynowy i razem zdobywają kolory"<sup>160</sup>. Obok tych ćwiczeń wskazywała ona również na postawy, jakie rodzice powinni w tym okresie kształtować w swoich dzieciach. Są nimi postawa ofiary, która wyraża się w służbie innym, a z tym wiąże się radość oraz postawa przeproszenia<sup>161</sup>.

W systemie pedagogicznym s. Bogolubow z czynnością wprowadzania dziecka w postawy roku liturgicznego szła w parze praca nad rozwijaniem umiejętności "symbolicznego myślenia"<sup>162</sup>. W relacji L. Biczka czytamy na ten temat, co następuje: "... bardzo znamienym dla siostry stylem działania była troska o kształtowanie tak zwanego symbolicznego myślenia. (...) sensem symbolicznego myślenia było przełamanie kłopotów związanych z trudnościami w przedstawieniu dziecku pojęć teologicznych oraz przygotowanie go do zrozumienia liturgii"<sup>163</sup>. W tym celu umiejętnie wykorzystywała ona różne przedmioty codziennego użytku, zjawiska natury, wydarzenia, by odnieść myśl dziecka do Boga<sup>164</sup>. Po-

<sup>159</sup> Tamże, 65.

<sup>160</sup> Tamże, 116.

<sup>161</sup> Tamże, 116.

<sup>162</sup> Było to określenie używane przez s. Bogolubow.

<sup>163</sup> Biczka L., rel. cyt., 24.

<sup>164</sup> Oto przykłady proponowanych przez s. Bogolubow form kształtowania umiejętności symbolicznego myślenia: "Promieniowanie dużej płaszczyzny danego koloru jest tak silne, że zmienia zupełnie kolor obok stojącego przedmiotu małego czy dużego. Na przykład kolorowe parawaniki zmieniły ubrania lalek nie do poznania. Każdy przedmiot promieniuje, a więc i kolory obok siebie umieszczone i stąd wynika mozaika, ornamenty na pewnym tle. Proszę przyłożyć kolorowy karton w pewnej niewielkiej odległości od białego koloru i popatrzeć - "promieniowanie". Przenośnia: jeden człowiek wpływa na otoczenie. Farba z fabryki - wyrób człowieka. Artysta z tego tworzy malowidła i przez nie działa na otoczenie, bo rysunek do mowa przez formę. Dźwięk a kolor jest to samo. Barwa a mowa to samo". Bogolubow Z., GR, 59.

"Katechizm na lekcji gramatyki: Słowo jest treścią naszej osoby. Bóg Ojciec poznaje siebie, przemówił, a Jego Słowo stało się Osobą - drugą w Trójcy Świętej, Synem. (...) W Słowie jest odbicie istoty Boga. Bóg nas stworzył na obraz i podobieństwo swoje, ale nie dał nam takiej władzy, aby nasze słowo było osobą. Nasze słowa wypowiadają nasze postanowienia, życzenia, prośby itd. Jest to dowodem, że ludzie są tylko stworzeniami". Tamże, 32.

nadto wskazywała Bogolubow na znaki występujące w liturgii poszczególnych okresów roku kościelnego oraz sakramentów św., np. wodę, świecę, ogień, wyjaśniając jednocześnie ich znaczenie i sens<sup>165</sup>.

Obserwacja źródeł pozwala nam stwierdzić, że praca s. Bogolubow związana z kształtowaniem postaw odpowiadających poszczególnym okresom roku liturgicznego oraz rozwijanie symbolicznego myślenia, a co za tym idzie, inicjacja w misterium świętych znaków, była krokiem do zaznajomienia dzieci z zasadniczą treścią roku kościelnego.

Dokumenty, jakimi dysponujemy, są zbyt fragmentaryczne, żeby móc odtworzyć całokształt tej pracy. Wskazują raczej na pewne jej formy. I tak na podstawie analizowanych materiałów wiemy na pewno, że przybliżenie wychowankom treści roku kościelnego dokonywało się przy pomocy autentycznych tekstów liturgicznych, które są zaczerpnięte z Pisma św. lub z modlitw mszalnych. Wskazują na to między innymi wykonane przez s. Józefowicz i innych współpracowników Bogolubow, rozmaite warianty kalendarzy liturgicznych, zwłaszcza te, które były przeznaczone dla użytku parafii. Podstawowe idee biblijne są w nich powiązane z poszczególnymi okresami oraz świętami lub niedzielami roku.

Jak już powiedziano, kalendarze te były wykonywane w różnych wersjach, zarówno dla dorosłych jak i dzieci, dla potrzeb parafii i domu. Dla dzieci w wieku przedszkolnym był na przykład kalendarz imieninowy oraz kalendarz liturgiczny według pór roku. Ten ostatni ukazywał najważniejsze święta w powiązaniu z porami roku. W tym wypadku nie spotykamy się oczywiście jeszcze z tekstami liturgicznymi, lecz z kolorowym obrazkiem, ilustrującym treść danego święta, z przysłowiem ludowym i piosenką<sup>166</sup>.

W parafiach był kalendarz niedzielny i świąteczny. Trudno dzisiaj, po dwudziestu niemalże latach, zaprezentować taki kalendarz w jego autentycznym wydaniu. Zachowały się bowiem tylko pojedyncze fragmenty w postaci niedużych, formatu pocztówki kartoników, na których znajdują się odpowiednie rysunki ilustrujące ideę przewodnią danej niedzie-

---

Cd. przyp. ze str. 348

Ślady zwierząt, ptaków, człowieka, pojazdów na śniegu, błocie czy piasku są symbolem czynów ludzkich, które wywołują zawsze jakieś reakcje, pozytywne czy negatywne, w otoczeniu. Innymi słowy, pozostawiają w psychice człowieka ślady naszej działalności. Zob. "Modzelewska Janina", Kolory, w: teczce "Macierzyńskie wychowanie", cykl. III. Praktyczne wskazówki dla matek wraz z przykładami prac wykonywanych z dziećmi. Warszawa 1953. Teczka z wymienionym wyżej zeszytem znajduje się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

<sup>165</sup> W pracy tej odwoływała się Bogolubow do niedużej książki Romana Guardiniego pt.: "Znaki święte" wydanej w Poznaniu 1937 r. Książka ta zachowała się w jej spuściźnie obok różnorodnych notatek i pism. O tym, że była ona chętnie przez nią używana, świadczą między innymi liczne jej uwagi umieszczone na poszczególnych strokach oraz w spisie rzeczy.

<sup>166</sup> Mańkiewicz A., Józefowicz H., rel. 39, cyt., 2.

li lub święta. Idea ta jest wyrażona nie tylko w ilustracji, lecz także w umieszczonym pod nim tekście, który stanowi na ogół wyjątek z Ewangelii przeznaczony na określoną niedzielę lub święta. Na przykład w Trzecią Niedzielę Adwentu pojawia się w kalendarzu rysunek przedstawiający postać Jana Chrzciciela nauczającego i wzywającego do pokuty. Pod rysunkiem znajduje się napis tej treści: "Jam głos wołającego na puszcy, prostujcie drogę pańską" (J, 1).

Czasami zamiast tekstu z Ewangelii cytują autorki słowa modlitwy mszalnej, zwanej kolektą.

Oprócz niedziel i świąt uwzględniał kalendarz również wspomnienia świętych oraz tzw. w dawnym kalendarzu liturgicznym oktawy, np. oktawy Młodzianków, Najświętszego Serca Jezusowego, Bożego Ciała itp. Informował o nich jednak tylko w postaci skromnej ilustracji oraz napisu określającego nazwę danego dnia<sup>167</sup>.

Wspomniane kalendarze były dosyć popularne w latach pięćdziesiątych i znajdowały się w przedsionkach wielu kościołów Warszawy i innych miejsc Polski. Dowodem tego jest między innymi list proboszcza z parafii św. Wojciecha we Wrocławiu, pisany do s. Józefowicz w 1951 r., z prośbą o przysłanie kompletu "Świątych" - jak czytamy tam - do kalendarza liturgicznego na miesiąc listopad. Kalendarz taki widział autor listu w przedsionku katedry warszawskiej<sup>168</sup>.

Wydaje się, że kalendarze te spełniały swoje zadanie w okresie, gdy teksty mszy św. były czytane w języku łacińskim. Ich zamiarem bowiem było wprowadzić wierzących w ducha i treść poszczególnych niedziel i świąt oraz ukazać im postawy religijne, do jakich wzywa nas liturgia danego okresu roku kościelnego. Ponadto trzeba dodać, że opracowane przez s. Bogolubow i s. Józefowicz kalendarze liturgiczne zostały uznane przez Sekcję Podręcznikowo-programową przy Komisji Szkolnej Episkopatu jako nadające się do użytku szkolnego pomoce naukowe, przy nauczaniu liturgii<sup>169</sup>.

Ponieważ omówiona wyżej praca s. Bogolubow i jej współpracownicy miała charakter bardziej praktyczny, dlatego też nie dowiadujemy się z niej, jak autorki rozumiały rok liturgiczny i czym był on dla nich samych. Swoje poglądy w tej sprawie przekazały nam w swych opracowaniach teoretycznych, spośród których na szczególną uwagę zasługuje artykuł umieszczony w "Kółku Różańcowym" zatytułowany "Rok Kościel-

167 Przedstawione wyżej fragmenty kalendarza liturgicznego, znajdują się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

168 List powyższy, pisany dnia 12 X 1951 r., znajduje się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

169 Pismo wystosowane w tej sprawie przez Przewodniczącego Sekcji podręcznikowo-programowej, ks. Stefana Piotrowskiego, dnia 2 lipca 1957 r. do przełożonej domu Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Warszawie, s. Zofii Szulc, znajduje się w zbiorach prywatnych s. H. Józefowicz.

ny". Czytamy tam, że rok liturgiczny nie jest zwykłym przypomnieniem tajemnic z życia Chrystusa. "W ciągu roku kościelnego - piszą autorki - Chrystus żyje wśród nas, rodzi się, działa, cierpi, umiera i zmartwychwstaje"<sup>170</sup>. Ośrodkiem roku kościelnego - czytamy dalej - jest msza św. ze swymi stałymi częściami. Te stałe części mszy św. są z kolei oplecione bogatą gamą części zmiennych, które wprowadzają nas w różne tajemnice z życia Zbawiciela i świętych<sup>171</sup>.

Jak się wydaje, założenia teoretyczne s. Bogolubow odnośnie roku liturgicznego i jego związku ze mszą św. determinują metodę, jaką ona stosowała, celem zaznajomienia wierzących z treścią poszczególnych okresów tegoż roku. Z cytowanego wyżej artykułu dowiadujemy się, że czynność tę korelowała z nauką śpiewu liturgicznego zmiennych części mszy św. Tak czyni na przykład przed rozpoczynającym się Adwentem. Przekazując razem z s. Józefowicz do druku teksty i nuty zmiennych części adwentowej mszy św. o Matce Bożej, zwanej "Roraty", przygotowała równocześnie, wspólnie ze swą pracowniczką, komentarz liturgiczny na temat roku kościelnego i Adwentu. Komentarz ten ukazuje Adwent najpierw jako pierwszy okres roku kościelnego, a następnie zaznajamia czytelnika z teologią tego okresu. W tym celu nawiązuje się w nim do historii zbawienia Starego Przymierza, w którym naród wybrany oczekiwał przyjścia Mesjasza i na to przyjście się przygotowywał. Z kolei dowiadujemy się z tego komentarza, że Adwent jest także dla nas okresem oczekiwania i przygotowania na przyjście Chrystusa w paruzji. Po tym wyjaśnieniu teologicznym, jest w komentarzu mowa także o postaciach, które pojawiają się w liturgii adwentowej. Należą do nich prorok Izajasz - zwiastun przyjścia Mesjasza; Jan Chrzciciel - przygotowujący drogę na przyjście pańskie; Najświętsza Panna, w której oczekiwania ludzkości znalazły swój najgłębszy wyraz<sup>172</sup>.

Wśród postaw, jakie autorki podsuwają w omawianym komentarzu wierzącym na okres Adwentu, dominuje postawa skupienia i modlitwy. Nie mówi się natomiast nic o postawie wewnętrznego nawrócenia, tak bardzo charakterystycznej dla Adwentu.

Zaprezentowana w tym miejscu praca s. Bogolubow, której zadaniem było wprowadzenie wierzących w teologię roku liturgicznego, świadczy o tym, że i w tym wypadku wykazała autorka nie tylko wiele inwencji twórczej i pomysłowości, lecz dała nam ponadto dowody swego zaangażowania w życie Kościoła, które wyraziła w usilnym dążeniu do ożywienia ducha religijnego wśród wierzących przez głębokie wychowanie liturgiczne.

<sup>170</sup> KR 43/1952/11, 805.

<sup>171</sup> Tamże, 805-806.

<sup>172</sup> Tamże, 805.



#### 6.2.5. Zaznajomienie z treścią i symboliką godzin kanonicznych

Informacje, dotyczące działalności s. Bogolubow w zakresie wychowania liturgicznego byłyby niewyczerpujące, gdybyśmy pominieli jeszcze jeden ważny moment, tak bardzo charakterystyczny dla tej pracy, mianowicie wprowadzenie wychowanków ośrodka częstochowskiego w atmosferę godzin kanonicznych, czyli liturgicznej modlitwy dnia.

Z żalem trzeba jednak stwierdzić, że na ten temat zachowało się stosunkowo najmniej źródeł. Dysponujemy tylko dwoma niedużymi komplectami - cytowanych już na innym miejscu - zeszytów, z których pierwszy nosi tytuł "Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem duszy i ciała", drugi zaś "Godziny kanoniczne dla młodzieży".

Z wypowiedzi wychowanków s. Bogolubow i jej współpracowniczki s. Józefowicz wynika, że była to praca o charakterze indywidualnym, którą autorka prowadziła z poszczególnymi dziećmi. Dlatego także, i w tym wypadku źródła mogą być częściowo uzupełniane przez relacje świadków.

W związku z powyższym, należy odwołać się na samym początku do świadectwa jednej z uczestniczek ośrodka częstochowskiego. W jej relacji czytamy: "Każda z nas robiła książeczkę pt. "Godziny kanoniczne". Robiłyśmy je na swój sposób. Ja na przykład wykonywałam takie małe książeczki, dostosowane do moich potrzeb. Trzeba jednak zaznaczyć, że pierwszą książkę, jak gdyby wzorcową, zrobiła s. Aniela (H. Józefowicz). Podłożyłam do niej były benedyktyńskie obrazki zawierające także teksty, które określały cel każdej godziny kanonicznej, np. walka z pokusami, godzina Ducha Świętego itp. Praca ta miała mieć wpływ przede wszystkim na nasze życie wewnętrzne. S. Jozafata chciała, żebyśmy nie tylko zapoznawali się z tymi godzinami, lecz jednocześnie je praktykowali i przeżywali"<sup>173</sup>.

Godziny kanoniczne były dosyć rozpowszechnione w ośrodku częstochowskim. Nie chodzi oczywiście o godziny kanoniczne w ścisłym tego słowa znaczeniu, tak jak je rozumiemy w liturgii. Dzieci nie odmawiały jeszcze psalmów. Chodzi raczej o pewien etap przygotowawczy, który miał je niejako wprowadzić w ducha tych godzin i ich symbolikę. Ze źródeł znany jest nam tylko ten pierwszy etap, mianowicie praca przygotowawcza. Polegała ona na zaznajomieniu dzieci z myślą przewodnią poszczególnych godzin oraz rozwijaniu w nich właściwych postaw religijnych, które odpowiadały każdej części liturgicznej modlitwy dnia. Celem zilustrowania tej tezy można się posłużyć konkretnymi przykładami. W pierwszym zeszycie cyklu "Godziny kanoniczne, czyli praca z dzieckiem w ciągu dnia nad porządkiem ciała i duszy" pod tytułem

---

<sup>173</sup> A. Siemiątkowska, rel. cyt., 35.

"Laudesy" autorki umieściły następującą treść: "Symbolika Laudesów: wschód słońca i zmartwychwstanie. Potrójne zmartwychwstanie: Chrystusa, przyrody i duchowe zmartwychwstanie człowieka - zasadnicza myśl tej godziny. Te trzy motywy odzwierciedlają się w Laudesach.

Punktem kulminacyjnym Laudesów jest śpiew Zachariasza "Benedictus", w którym Chrystus jest pozdrawiany jako "Oriens ex alto" - wzejście z góry, tj. słońce łask.

Z pedologii: poranek dziecka. Przebudzenie. Ważny moment. Rodzice, zwłaszcza matka, powinna nim umiejętnie pokierować. On decyduje o całym dniu dziecka. Nie dopuścić do tego, żeby dziecko się rano gniewało, złościło w czasie lub po przebudzeniu. Niech uczy się od pierwszej chwili dnia chwalić Boga<sup>174</sup>.

Na innym miejscu, mianowicie w zeszycie czwartym pod tytułem "Nieszpory", czytamy: "Nieszpory są wieczorną modlitwą pochwalną Kościoła, szczególnie dziękczynieniem za dzieło zbawienia. Jako zbawczo-histeryczne tło należy wziąć Ostatnią Wieczerzę. W ten sposób łączy się tę godzinę z Eucharystią, w której składa się dziękczynienie.

Punkt kulminacyjny Nieszporów leży w "Magnificat" - modlitwie dziękczynnej Kościoła za obecność Chrystusa, podobnie, jak była modlitwą dziękczynną Maryi za godność jej boskiego macierzyństwa.

Z pedologii: Trzeba nauczyć dziecko dziękować Bogu za wszystko, co otrzymuje, tym bardziej za Jego miłość i ofiarę<sup>175</sup>.

Godziny kanoniczne były opracowywane w wielu redakcjach. Relacja A.Sięmiątkowskiej informuje, że każdy z wychowanków s. Bogolubow wykonywał swój własny komplet godzin kanonicznych, przeznaczony wyłącznie dla jego użytku. Można zatem przypuszczać, iż rozwiązania nie były jednolite<sup>176</sup>. Oprócz tego znane były w ośrodku częstochowskim jeszcze dwie inne wersje godzin kanonicznych, z których jedna powstała

<sup>173</sup> A.Sięmiątkowska, rel. cyt., 35.

<sup>174</sup> Z.Bogolubow, H.Józefowicz, Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem ciała i duszy", Częstochowa 1943-1944, zeszyt 1, 5. AZZm, SpJ, II/A, 4, 9.

<sup>175</sup> Tamże, zeszyt 4, 44.

<sup>176</sup> Na ten temat pisze A.Sięmiątkowska: "Mąż mój trafił do naszego ośrodka przeze mnie. Miał wówczas 20 lat. S. Jozafata próbowała go badać, tzn. chciała zbadać jego możliwości i pragnęła rozwinąć jego życie wewnętrzne. Toteż odpowiednio do tematów godzin kanonicznych, miał napisać własne refleksje i własne rozważania. Swoją gotową pracę przyniósł s. Jozafacie, która z kolei czytała jego myśli, a potem napisała swoje uwagi, z boku czy pod tekstem. Nieraz w formie pytania, np. dlaczego tak sądzi? lub rozwiązania. To był po prostu dialog pomiędzy siostrą a młodzieńcem. W ten sposób chciała poznać jego wnętrze, jego sposób myślenia, rozumowania i odpowiednio go ukierunkować oraz pogłębić jego życie wewnętrzne. Dzięki tej pracy s. Jozafaty z nami, głębiej przeżywalismy własny ślub, który odbył się w godzinie Ducha Świętego i w dniu Zesłania Ducha Świętego, w kaplicy na Jasnej Górze", Rel. cyt., 2.

z myślą o rodzicach i wychowawcach<sup>177</sup>, druga natomiast była przeznaczona dla młodzieży<sup>178</sup>. Obie wersje zostały opracowane przez s. Bogolubow i s. Józefowicz.

Książeczki skierowane do rodziców i wychowawców zawierały poza wyjaśnieniem teologii i symboliki poszczególnych godzin także wskazania pedagogiczne. Celem tych wskazań było ukierunkowanie życia dziecka, już od najwcześniejszych lat ku Bogu. Jako ilustracja może nam posłużyć znowu konkretny fragment, wybrany z oryginału. W zeszycie drugim, który nosi tytuł "Pryma", autorki po przedstawieniu symboliki tej godziny, którą wyraża przypowieść o robotnikach w winnicy<sup>179</sup>, przekazują rodzicom uwagi wychowawcze tej treści: "Małe dziecko, normalnie się rozwijające, bardzo wcześnie rano wyskoczy z łóżka i już zaczyna pracować, ponieważ dla niego prawdziwą pracą jest ubieranie się, mycie itp. (...) Pierwszą jego czynnością według planu jaki układają dla niego rodzice jest sprzątanie swego pokoju lub kąpika. Czynność sprzątanania jest jeszcze ważniejsza niż ubieranie się i jedzenie. Być porządnym jest bardzo trudno. Trzeba troskę o porządek umieścić na równi z nauką, a nawet religią. Jeżeli dziecko od najmłodszych lat przyzwyczała się utrzymywać swoje rzeczy w porządku, będzie umiało później także uporządkować swe zdolności twórcze i przekazywać je ludziom"<sup>180</sup>.

Była już mowa o tym w pierwszych rozdziałach, że s. Bogolubow nie lekceważyła nigdy żadnej, nawet najprostszej czynności dziecka, wierząc, że każda z nich ma swój udział w tworzeniu się jego osobowości. Z tej też racji, interesujące wydaje się rozwiązanie tego samego zagadnienia w zredagowanych przez nią kolejnych tomikach "Godzin kanonicznych" przeznaczonych dla młodzieży. Zawierają one bogatą analizę psychologiczną, opartą na nauce o temperamentach. W zeszycie drugim "Prima" obok treści teologicznej oraz interpretacji symboliki tej godziny (niezmiennej w stosunku do równoległego zeszytu przeznaczanego dla rodziców), ukazuje autorka stosunek poszczególnych temperamentów do ta-

---

<sup>177</sup> Chodzi w tym wypadku o cytowany już komplet pt. "Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia nad porządkiem ciała i duszy".

<sup>178</sup> Były to - jak zauważa A. Siemiątkowska - książeczki wzorcowe, na podstawie których młodzież opracowywała swoje własne komplety godzin kanonicznych. Wydaje się jednak, że w pracy tej nie była ona zdeterminowana tymi określonymi wzorami i mogła wykazać dużo własnej inwencji twórczej. (Zob. Przypis 571). Wykonany przez s. Bogolubow i s. Józefowicz komplet godzin kanonicznych, o którym mowa wyżej, nosi tytuł "Godziny kanoniczne dla młodzieży". Zawiera on 10 małych zeszytów z ilustracjami.

<sup>179</sup> "Winnicą - czytamy w cytowanym zeszycie - jest Kościół Mistyczny Chrystusa, a my codziennie jesteśmy wynajęci w nim do pracy przez Boga". Z. Bogolubow, H. Józefowicz, Godziny kanoniczne, czyli praca dziecka w ciągu dnia ..., zeszyt 2-7.

<sup>180</sup> Tamże, 15-16.

kich zagadnień, jak wiara, modlitwa, msza św., pokusa, praca, cierpienie i śmierć. Ponieważ nie posiadamy całego kompletu "Godzin kanonicznych dla młodzieży", dlatego trudno przeprowadzić całościową analizę tej pracy. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że w kontekście omawiania przewodnich idei godzin kanonicznych nawiązuje autorka również do sakramentów św.<sup>181</sup>. Tą drogą pragnie ona swoich wychowanków mocno związać z Chrystusem działającym w sakramentach, by w ten sposób mogli w pełni czerpać z bogactwa Jego tajemnic. Słusznie zatem pisze we wstępie do "Godzin kanonicznych dla młodzieży" s. Józefowicz: "Całe nasze życie, a więc każdy nasz dzień powinien być w Bogu. Jego wola musi być naszą wolą"<sup>182</sup>.

W tych krótkich słowach zamyka się istotny sens i cel tego, co w rozumieniu s. Bogolubow było wychowaniem przez liturgię. Dlatego trzeba jeszcze raz podkreślić, że wszystkie metody i formy zajęć dydaktyczno-wychowawczych, jakie wypracowała razem ze swoją współpracowniczką, najpierw w ośrodku częstochowskim a potem w Warszawie, miały przede wszystkim wprowadzić wychowanków w życie wiary, które realizuje się nieustannie poprzez uczestnictwo w liturgii Kościoła.

Jej poglądy dotyczące udziału wierzących w życiu Kościoła szły zdecydowanie po linii podjętych w tym czasie pierwszych prób reformy liturgicznej w Kościele. Zauważamy również, że były one zbieżne z postulatami, jakie przedłożył w swojej encyklice "Mediator Dei" papież Pius XII<sup>183</sup>.

Z encykliką zetknęła się Bogolubow najprawdopodobniej dopiero w latach pięćdziesiątych. Trudno nawet stwierdzić, czy znała ją w całości. W jej spuściźnie znaleziono tylko streszczenie encykliki, dokonane przez ks. Michała Rokasa, a wydane we Wrocławiu w r. 1948. Wolno zatem przypuszczać, że duży wpływ na jej zainteresowania sprawami liturgii, wywarła formacja, jaką otrzymała w tym okresie w zgromadzeniu. Niemniej jej osobiste zaangażowanie w tę sprawę i przejęcie się nią, skłoniło ją do tego, by wyjść poza kaplicę zakonną i włączyć w sposób czynny i świadomy w akcję liturgiczną także dzieci i młodzież, a nawet w miarę swoich możliwości dorosłych.

Generalnie biorąc należy stwierdzić, że twórczość s. Bogolubow związana z okresem zamykającym się w latach 1942-1955 jest bogata, ciekawa i oryginalna.

---

<sup>181</sup> Zob. Bogolubow Z., Józefowicz H., Godziny kanoniczne dla młodzieży, zeszyt 4, zeszyt 5, zeszyt 7.

<sup>182</sup> Tamże, zeszyt wstępny.

<sup>183</sup> Zakres tematyki poruszanej w encyklice jest stosunkowo szeroki. Papież wypowiedział się tam w sprawie roku liturgicznego, mszy św. i uczestnictwa w niej wiernych, dalej poruszył zagadnienia brewiarza, oficjum, psalmów, a wreszcie także śpiewu gregoriańskiego.

Jest to czas dojrzwiania jej idei i dzieła<sup>184</sup>.

Jej koncepcje pedagogiczne krystalizują się i przybierają coraz bardziej wyraźne kształty i formy. Wychowanie człowieka o zdecydowanym profilu religijnym jest naczelną zasadą s. Bogolubow w tym ostatnim okresie jej pracy pedagogicznej. Trzeba jednak zaznaczyć, że idea prowadzenia dziecka do Boga była zawsze w polu widzenia s. Bogolubow jako pedagoga. Wydaje się, że jest to jedna z najbardziej charakterystycznych cech jej twórczości pedagogicznej. Ta sama bowiem idea towarzyszyła młodej nauczycielce Zoe w Rosji, gdzie "modliła się i prosiła Boga o światło prowadzenia dzieci do Niego w ten sposób, ażeby nie mówiąc o Nim dać Go poznać w czynie"<sup>185</sup>. W ostatnim jednak okresie działalności s. Bogolubow w centrum jej zainteresowania było już wyłącznie wychowanie religijne.

Ks. M. Ryś, charakteryzując jej pracę z młodzieżą zakonną w Otwocu wyraźnie podkreśla "(...) tam było we wszystkim szukanie Boga. Wiązanie wszystkiego z Bogiem, z powołaniem, z istotą człowieczeństwa"<sup>186</sup>

W podobny sposób patrzy na pracę s. Bogolubow inny świadek. W jego relacji czytamy: "Wszystkie techniki, wszystkie wypracowane formy i środki służyły temu jednemu - zaktywizować wewnętrznie człowieka, zainteresować go Bogiem oraz rozwojem życia wewnętrznego i nauczyć go widzieć we wszystkich dziedzinach Boga. Stąd zadanie dla pedagoga, a więc dla tych, którzy partycypowali w tym ruchu wychowawczym, wprowadzić we wszystkie dziedziny życia Boga. I to było chyba w tej pracy najbardziej rewelacyjne. Dziecko mające do czynienia z wychowawcą chrześcijańskim poszukuje przede wszystkim Boga i chciałoby tego Boga widzieć w każdym przypadku i w każdym miejscu. Jeśli w najprostszych sprawach wychowawca potrafi tego Boga ujawnić i pokazać, to już jest rewelacją i fascynacją, która właśnie wtedy doprowadza do zdumienia i zdziwienia, że Bóg jest tuż, tak blisko mnie, a ja o tym nie wiedziałem. I to było w pracy siostry niezmiernie charakterystyczne i chciałbym na to położyć niesamowity nacisk"<sup>187</sup>.

---

<sup>184</sup> Poglądy s. Bogolubow w sprawie wychowania rozwijały się i dojrzwiały w ostatnim okresie jej życia pod wpływem dwóch lektur, które wywarły na nią duże wrażenie. Niektórzy autorzy relacji zauważyli, że powoływała się ona często na takie książki, jak K. Górski "Wychowanie personalistyczne" oraz A. Carell "Człowiek istota nieznaną". W tych książkach znalazła idee i poglądy zbliżone do tych, które sama wyznawała. Zob. Komarnicka B., rel. cyt., 6; Ryś M., rel. cyt., 10, 19.

<sup>185</sup> Bogolubow Z., SDT, 4.

<sup>186</sup> Ryś M., rel. cyt., 15.

<sup>187</sup> Biczek L., rel. cyt., 37-38.

## ZAKOŃCZENIE

Są dzieła, które nie wywołują rozgłosu. Docierają do społeczeństwa różnymi drogami. Często podchwycą je inni, rozwiną, dodadzą nowe koncepcje i może przyjmą za swoje. Takim było w pewnym sensie dzieło s. Bogolubow.

Reasumując jej działalność pedagogiczną, nie możemy abstrahować od tego, co w tym wypadku wydaje się najważniejsze. S. Bogolubow posiadała umiejętność organizowania pracy i inspirowania ludzi. Z drugiej jednak strony była ona również otwarta na inspiracje pochodzące od jej współpracowników i dzieci. Dzięki tym umiejętnościom mogła w krótkim czasie, nieraz nawet jednocześnie podejmować kilka różnych inicjatyw.

Biorąc pod uwagę pierwszy okres jej działalności, mianowicie pracę na terenie Rosji, można przypuszczać, że dzięki wspomnianym umiejętnościom organizacyjnym, dzieło jej trwało i rozwijało się. Z jej notatek wiemy, że szkoła leśna dla dzieci chorych pod Moskwą prosperowała nadal, pomimo że jej organizatorka była już w Ufie<sup>1</sup>. Na innym miejscu pisze, że Szkoła Doświadczalna nie została rozwiązana z chwilą wyjazdu kierowniczką do Polski. Przeciwnie, otrzymała polecenie od władz oświatowych przekazania jej celów i założeń delegowanym przez te władze nowym pracownikom szkoły<sup>2</sup>. Trudno dzisiaj stwierdzić, w jakim stopniu kontynuatorzy jej dzieła realizowali założenia, jakie sama autorka wyznaczyła swojej szkole.

Nie wyklucza się również możliwości przeszczepienia eksperymentu z Ufy na inne tereny Rosji. O istnieniu podobnej szkoły, działającej na tych samych zasadach, informował opinię publiczną w roku 1964 M. Skąpski w Głosie Wielkopolskim<sup>3</sup>. Szkoła, o której mowa we wspomnianym artykule, jest szkołą eksperymentalną stosunkowo młodą, prowadzoną pod opieką Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR w Moskwie. Opierając

---

<sup>1</sup> Bogolubow Z., SDT, 40.

<sup>2</sup> Tamże, 43.

<sup>3</sup> Skąpski M. W tej szkole rządzi młodzież, Głos Tygodnia, Dodatek do Głosu Wielkopolskiego, Nr 151, Rok IV 6 IX 1964.

się na informacjach autora można zauważyć ciekawą zbieżność między założeniami pedagogicznymi i organizacją pracy oraz życiem młodzieży w szkole w Ufie a tą, którą przedstawił w swoim artykule cytowany wyżej autor. Nasuwa się pytanie, czy eksperyment moskiewski początkami swymi nie sięga eksperymentu w Ufie? Nie mamy wprawdzie żadnych dowodów na potwierdzenie słuszności tej hipotezy. Wiemy tylko jedno, że s. Bogolubow była przekonana, iż jej idee będą kiedyś zrozumiane i podjęte przez innych. W 1942 r. napisała: "Jestem spokojna, bo Bóg wziął sprawę nowej szkoły "budowy osobowości" w swoje ręce"<sup>4</sup>.

Jeden z jej współpracowników pisze: "Próby w zakresie pracy pedagogicznej s. Jozafaty były przepowiadaniem tego, co się z czasem rozwinię w dziedzinie szkolnictwa. To co ona zrobiła, było jej indywidualnym wysiłkiem, ale on musi być powielany. S. Jozafata miała pewną wizję pracy pedagogicznej i przyszłego szkolnictwa"<sup>5</sup>.

Należy dodać, że jej projekty, dotyczące nowej organizacji szkolnictwa, mają dzisiaj coraz więcej zwolenników. Znane są eksperymenty, podjęte na Zachodzie, które mają na celu zapewnić pełny rozwój młodzieży utalentowanej, w specjalnie dla niej zorganizowanych szkołach. Pisze o tym między innymi W. Okoń w artykule "Wychowanie umysłowe"<sup>6</sup>.

Zupełnie inny charakter miała twórczość dydaktyczno-wychowawcza s. Bogolubow w Polsce. Było to związane z nowymi warunkami oraz odmiennymi potrzebami dziecka polskiego. Najbardziej płodny był, jak się wydaje, okres jej pracy w ośrodku wychowawczo-dydaktycznym w Częstochowie. W tym czasie wzrasta u niej przede wszystkim troska o przekazanie swego doświadczenia pedagogicznego innym<sup>7</sup>. Ta właśnie troska o przekazywanie doświadczenia była początkiem ruchu pedagogicznego wśród wychowawców, zainicjowanego przez Bogolubow we wspomnianym ośrodku częstochowskim. Toteż praca jej rozwijała się tam w dwóch kierunkach. Z jednej strony była to praca z dzieckiem, z drugiej strony w tym ruchu wychowawczym uczestniczył stały zespół wychowawców, któremu s. Bogolubow przekazywała swoje doświadczenia. Zespół ten opracowywał pod jej kierunkiem nowe formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, dostosowane do potrzeb dziecka polskiego, którego równowaga psychiczna uległa zachwianiu na skutek przeżyć wojennych.

---

<sup>4</sup> Bogolubow Z., notatka bez tytułu, Częstochowa 1942, AZ, SpJ, II/A, Z, 7, 1.

<sup>5</sup> Pospieszalski St., rel. cyt., 7.

<sup>6</sup> Por. Okoń W. Wychowanie umysłowe, w: Pedagogika, dz. cyt., 394.

<sup>7</sup> Wizję życiową streściła w krótkiej modlitwie do Matki Bożej: "Ty(...) wiesz, jak bardzo potrzebuję Twej pomocy dla wychowania dziecka, a w starości dla umiejętnego oddania swego doświadczenia następnym pokoleniom". Bogolubow Z., luźna notatka bez tytułu, Otwock-Warszawa 1954, AZ, SpJ, II/A, 8/Życie wewnętrzne/28, 1, rkps.

Oto, jak na ten temat pisze w swojej relacji L. Biczuk: "Jeśli idzie o wymiary organizacyjne, można by powiedzieć, że był to ruch sięgający do nauczycieli i wychowawców. Była to jakaś akcja pedagogizacji chrześcijańskiej - nauczanie nauczycieli pracy z dzieckiem"<sup>8</sup>.

Podjmując zatem jakąś ogólną charakterystykę działalności pedagogicznej s. Bogolubow w Polsce, zwłaszcza w ostatnim okresie jej życia, można się zgodzić z opinią cytowanego wyżej respondenta, który określa tę pracę jako "inicjację zmierzającą do zorganizowania ruchu wychowawczego"<sup>9</sup>.

Wydaje się, że w oparciu o zastosowane w niniejszej pracy metody badań, zwłaszcza analizy strukturalnej, udało się uzyskać odpowiedź na postawiony we wstępie problem. Badania wykazały, że s. Bogolubow, zarówno w swoich poglądach jak i konkretnych rozwiązaniach, była bliska poglądom współczesnych jej twórców szkół aktywnych. W jej działalności dostrzegamy wiele momentów zbieżnych z nurtem nowego wychowania. Jednak wnikliwa analiza jej notatek i pism pozwoliła wykazać jej niezależność od prądów pedagogicznych współczesnej jej epoki. Kroczyła ona na drodze poszukiwań samodzielnie, szukając własnych rozwiązań i odpowiedzi na nurtujące ją pytania. Swoje poglądy w sprawie wychowania i nauczania budowała w oparciu o własną obserwację, badania psychologiczne i samodzielne studium.

S. Bogolubow była pedagogiem praktykiem. Jej koncepcje powstawały i rozwijały się w konkretnym działaniu. Nie ulega wątpliwości, że wiele rzeczy przeczuwała intuicyjnie. Nigdy jednak nie działała na podstawie własnej intuicji. Starła się zawsze sprawdzać ją doświadczalnie<sup>10</sup>.

Na koniec trzeba jeszcze raz zaznaczyć i mocno podkreślić, że jej postulaty pedagogiczne opierały się przede wszystkim na założeniach religijnych. Być może, że w tym przypadku odbiegała ona od idei współczesnych jej pedagogów. Wprowadziła bowiem do swojej pedagogiki element oryginalny, mianowicie liczenie się z indywidualnym powołaniem każdego dziecka. W tym miejscu dostrzegamy zbieżność między poglądami s. Bogolubow a ideami, które znajdują się u podstaw założeń pedagogicznych zgromadzenia, do którego wstąpiła.

Można przyjąć, że należała ona do tych pedagogów w zgromadzeniu, którzy nie tylko dobrze odczytali i zrozumieli myśli pedagogiczne za-

---

<sup>8</sup> Biczuk L., rel. cyt., 8-9.

<sup>9</sup> Tamże, 4.

<sup>10</sup> "Więcej odczuwała intuicyjnie niż rozumiała. Nie znaczy to, że nie potrafiła uzasadnić swoich intuicji. Kiedyś słyszałem jak mówiła, że nigdy bez sprawdzenia doświadczalnego, czy uzasadnienia rozumowego, nie działała jedynie na podstawie "szóstego zmysłu", tak bowiem nazywała intuicję, Malewicz L., Louvain, 16 XII 1972, AZ, SpJ, IV/B, 11 a, 20, 2.



łożycieli, lecz nadto umieli je w pełnym tego słowa znaczeniu wcielić w życie.

Jej idee pedagogiczne dojrzały w zgromadzeniu, niemniej pozostała ona zawsze pedagogiem oryginalnym, twórczym i niepowtarzalnym<sup>11</sup>. Oddziaływała przede wszystkim swoją bogatą osobowością i silną indywidualnością. Jej metody, jak zauważył ks. M. Rys, wybiegały w przyszłość i obecnie jeszcze nie są realizowane<sup>12</sup>.

Rysują się nowe postulaty dotyczące dalszych badań związanych z tematem pracy. Z uwagi na aktualne potrzeby Kościoła warto w przyszłości przeanalizować propozycje, jakie podsuwała s. Bogolubow oraz pewne próby ich rozwiązania odnośnie organizowania pracowni przy parafiach dla różnych grup dzieci i młodzieży, w których mogłyby one pracować twórczo, zgodnie z własnymi zainteresowaniami<sup>13</sup>.

Być może, że dalsze badania ukażą nam jeszcze dokładniejszy i pełniejszy obraz twórczości pedagogicznej s. Bogolubow oraz jej sylwetki duchowej.

---

<sup>11</sup> Por. rel. s. Markowskiej J., 1: "Jej metody były jej własne, twórcze i oryginalne na miarę charyzmatu".

<sup>12</sup> R 1. ks. M. Rysia, 18.

<sup>13</sup> Zob. Korycki J., rel. cyt., 2.

KREATIVE ERZIEHUNG IN DER PÄDAGOGIK ZOË BOGOLUBOW'S  
(SCHWESTER JOZAFATA CR)

Zusammenfassung

Die Erziehung welche den ganzen Menschen, seine Entwicklung und Formation umfasst, muss offen sein auf alle diese Faktoren welche das Leben des Individiums und der Gesellschaft begleiten. Deshalb ist es unumgänglich, dass diese immer ihre Methoden und Formen mit den Änderungen der ökonomischen und gesellschaftlichen Forderungen vergleicht. Folglich fordert eine solche Pädagogik von dem Erzieher Kreativität und Adaptivität in den immer neuen Situationen.

In dieser Schrift wollen wir eine, von den vielen Proben des konstruktiven Vorgehens im Erziehungs und Didaktischen Prozess welche in den zwei ersten Dezennien unseres Jahrhunderts bekannt waren; ausserdem will sie die Erzieherin und Lehrerin Zoë Bogolubow vorstellen, welche gewagt hat die usuellen Ideen in der Pädagogik, die Formen und die Traditionellen Gedanken zu überwinden, mehr, bei Seite zu legen, und ganz selbständig ihre eigenen Gedanken und ihre Praxis zu gestalten. Dies geschah in einem möglichst undankbaren Zeitraum. Sie brachte es zuwege sogar ein einheitliches System praktisch, lebenswahr zu gestalten und hatte sehr viel in den Dimensionen einer Reform, eine Umstellung beigetragen.

Im Jahre 1885 in Słonim geboren (Russland) hat Zoë Bogolubow im Jahre 1902 in Kazan das Marinische Gymnasium beendet. Sie begann im Jahre 1904 zuerst als Privatlehrerin in Kazan und Georgiewsk zu arbeiten. Seit 1915 war sie als Lehrerin in der Volksschule in Moskau tätig. Die Jahre 1915-1918 bezeichnen in einer charakteristischen Weise ihre individuellen Proben, welche eine Reform der ersten Schuljahren als Ziel hatten. Höchst original waren ihre Proben die Kunst mit den didaktischen Prozessen, schon in der ersten Klasse zu verbinden. Sie hatte ein klares Empfinden, dass auf diese Weise das Kleinkind aktiv und kreativ im Erziehungs - prozess sich selbst hineinfindet. Diesem Zweck diente das Schultheater. Die dramatische Kunst betrachte Bogolubow als eine Bindung zwischen allen Schulfächern und auf diese Weise entstand in ihrem System ein einheitliches, dem Kinde

dienendes, und seine Individualität und Kreativität förderndes Schulleben. Die Kinder waren Szenographen, Regisseure und Autoren einer einheitlichen Theatervorstellung. So ein Theaterstück "Leśna Królewna" (Wald Prinzessin) war ein Experiment dessen Einfluss sich sehr erzieherisch auswirkte. Die Kinder waren sehr interessiert, sie hatten die Möglichkeit selbständig arbeitend, sich alle möglichen praktischen Wissenschaften anzueignen.

Obwohl in diesem sehr originalen didaktischen System keine usuellen Schulfächer nicht im ersten Plane standen, haben die Kinder doch sehr systematisch und einheitlich die gewünschten Disziplinen und Informationen im Arbeitseinsatz aktiv errungen.

Also ein Schultheater an Stelle der veralteten Lektionen - Tages-Ordnung. Ein Experiment welches man in den Kriegsjahren, während der Grossen Revolution in Russland ins Leben rufen konnte. Es war dies eine Periode des Suchens, des Forschens, des "Neuen". Die Individualität Zoë Bogolubow's war für solche Experimente wiegeschaffen. Sie besass die rare Qualität eines zielbewussten didaktischen Vorgehens mit einem grossen künstlerischen Schwung ins Leben zu rufen. Und auf diese Weise entstand in diesen Jahren auch ein Werk, ein Experiment in dem Schulungs und Erziehungsprozess mit Asozialen Jungen. Heute nennt man das Resozialisation, damals war es etwas ungewöhnliches.

Ihr pädagogisch und künstlerisch geformtes Wesen wirkte sich ausserdem in zwei Schulen aus. Sie organisierte eine Wald-Schule bei Moskau für kranke Kinder, und für musikalisch begabte Kinder eine Musik-Schule in Moskau. Die Organisation der Wald-Schule war sehr konstruktiv. Die Kinder wohnten, ihren Interessen gemäss, in besonderen Gebäuden. Jedes Haus hatte sein Ziel, seine Spezialisaton.

Die Schule für musikalische Kinder hatte auch ein Novum, nämlich sie verband das Lesen und Schreiben mit Musik. Wir besitzen nicht viel Material über die Methode, aber Bogolubow selbst hatte eine sehr kurze Information darüber geschrieben.

Im Jahre 1919 verliess Bogolubow Moskau und siedelte sich in eine kleine Stadt Ufa an, wo sie eine neue Experimentale Schule für kreative Kinder organisierte. Sie selbst betrachtete diese Schule als ihr Lebenswerk. Sie wollte begabten Kindern solche Lebensbedingungen schaffen, welche dazu beizutragen hatten, individuelle Berufungen zu entwickeln. Bogolubow sah eben in der traditionellen Schule mit ihrem Massencharakter und Gleichschaltung nur eine Hemmung für die Entwicklung begabter Kinder. Ihre Schule war einzigartig und nur auf begabte Kinder eingestellt. Diese Kinder - in der Sicht dieser Pädagogik - gehören nicht in eine Massen-Schule. Diese leben sich überhaupt nicht ein, und sind als schwierige Kinder bezeichnet. Solche Kinder begegnete Bogolubow öfters, sie wollte ihnen helfen, sie wollte sie fördern.

Eben diese Schule welche ganz selbständig gedacht, ohne irgendwelche Muster oder Einflüsse stand, ist ein einheitliches Werk Bogolubow's. Aus diesem Grunde nimmt es viel Platz in dieser Schrift ein, wobei die Rahmen der ganzen kreativen Struktur, ihre Methoden und Formen im ganzen didaktischen und erzieherischen Prozess vorgestellt werden.

Bogolubow wollte auf dieser Basis die Kinder für die zukünftige kreative wissenschaftliche Arbeit vorbereiten. Deshalb sah sie prinzipiell ab von allen diesen Methoden, welche ein Wissensquantum den Kindern einzueignen wollen. An Stelle der Vorträge oder Besprechungen organisierte sie unter der Leitung der Lehrer selbständig arbeitende Schüler. Zwei charakteristische Merkmale diese Methode: einerseits lernte Bogolubow die Arbeit auf der Basis der Quellen welche verschiedene Kompendien Bücher, Fachbücher bildeten; zweitens zeigte sie die Weise, wie man aus diesen Quellen Nutz ziehen kann, um die gewünschten und gesuchten Ziele zu erringen. In diesem Arbeitsprozess verfertigten die Schüler verschiedene Wörterbücher im semantischen und allgemeinem Sinne. Sie machten Tabellen, Anschauungsbilder, welche ihnen im weiteren Arbeitsprozess als didaktisches Material dienten. Auf diese Weise war das Kind nicht passiv belehrt, sondern es arbeitete selbständig.

Zu diesem Zweck entstanden in der Schule verschiedene Wissenschaftliche-Interessen Zirkeln in welchen die Schüler selbständig, kreativ sich entwickelten. Bogolubow hatte in ihre Schule achtzehn solcher Zirkeln, wobei die Schüler entweder individuell, oder in einen Team arbeiteten. Sie suchten auf verschiedenen Wegen Antworten auf die sie interessierenden Probleme. Auf dem Grunde des Quellennachweises, oder der Diskussionen, oder der eigenen Forschungen erzielten sie die Endergebnisse welche praktisch geprüft wurden, weil eben in der Schule die Lösung lautete: "Alles allein sehen, alles allein erforschen" jeden verpflichtete. Nebenbei sei gesagt dass in dieser Zeit in Russland die Schulprogramme an erster Stelle selbständige Arbeit in Wissenschaftlichen Zirkeln stellten. In unserer Schule waren eben die individuellen Fähigkeiten der Schüler massgebend, weil die Schule für solche Kinder organisiert war.

Der Didaktische Prozess in unserer Schule wirkte sich zweifach aus: in den Laboratorien, wo die Schüler ihre Forschungen machten und in den Werkstätten in welchen sie verschiedene Handwerke praktisch ausführten. Der Schüler hatte eben in dieser Schule die Möglichkeit sich manuel und wissenschaftlich, immer im Zusammenhang mit den Forderungen des praktischen Lebens zu entwickeln.

Die Erziehungsmethoden Bogolubow's waren sehr interessant. Wir hatten ihnen viel Beachtung in dieser Arbeit gewidmet. Hauptsächlich war sie auf die Schüler Selbst-autonomie bedacht. Sie sah in dieser Form die beste Gelegenheit für ein einheitliches Erziehungs-System. Es

war dies eben keine Neuigkeit denn diese Schüler-Autonomie war schon im Westen sowie in Russland bekannt und praktiziert. Unterstreichen wir aber, dass in dieser Hinsicht, Bogolubow's Schüler hatten vom Anfang an, immer praktisch diese Organisation geleitet. Sagen wir es noch einmal, die Schüler haben sie immer geleitet. Eben die Schüler waren es, welche alle Probleme - deren es nicht mangelte - wie die Organisation des Essens, der Einteilung, der Arbeit und aller Lebensbedürfnisse, hatten die Schüler selbst durchgeführt. Jeder von ihnen hatte eine bestimmte Funktion. Sie wirkten in der Organisation in praktischen Lebensbedingungen und in der Administration der Schule neben ihren Hauptpflichten selbständig. Zu den allgemeinen Pflichten gehörte auch die Durchführung aller Schulbestimmungen. Man kann eben sagen, dass in der ersten Phase der Schule die Schüler-Autonomie mit der Organisation der Schule verbunden war. Diese Organisation entwickelte sich gleichmässig mit der Schule, mit ihren mannigfaltigen Zielen und Faktoren, und auf diese Weise bildete sie eine erstklassige Möglichkeit für die soziale Entwicklung der Jugend, welche selbständig, durch nichts genemmt arbeitete. Die Aktivität der Schüler hatte nicht nur die Schule selbst und ihre Organisation in ihr Bereich gezogen, aber diese übte einen sehr grossen Einfluss auf ihre Sitten. Dieser kreative Faktor und die Arbeit der Schüler in der ganzen Schule entwickelten alle intellektuellen und emotionellen Möglichkeiten. Praktisch hatten sie Einfluss auf das Leben der Schule, und die Schüler teilten auch die Verantwortung was sehr wichtig gewesen ist, z.B. die verantwortliche Schülerin kontrollierte die Arbeit der wissenschaftlichen Sektionen und sie selbst empfing alle auswärtigen Gäste und Inspektionen.

Diese Schule war eine von den vielen dieser Art, doch in Bezug auf die Person der Bogolubow war sie ihr ureigenstes Werk; sie selbst behauptete, dass niemand auf sie Einfluss ausgeübt hat, dass sie niemand nachahmte und dass sie ganz unabhängig von jedem Muster gewesen war. Sie behauptete auch, dass sie sich seit dem zehnten Lebensjahr mit den Gedanken von einer solchen Schule trug.

Bogolubow arbeitete in ihrer Schule bloss 18 Monate. 1920 übergab sie ihre Schule den Mitarbeitern und entschied sich für Polen. Bald lernte sie die Kongregation der Schwestern von der Resurrection kennen (Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego). Es wurde ihr klar, dass sie Berufung zum Klosterleben hat. Sie vervollständigte ihre Diplome und erwarb das polnische Lehrer-Diplom. Im Jahre 1928 als sie ihr Noviziat beendigte, arbeitete sie in verschiedenen Schulen der Kongregation, zuerst in Warszawa und dann in Częstochowa als Handarbeitslehrerin. Ähnlich wie in Russland bemühte sie sich sehr um die Erziehung der vernachlässigten und schwierigen Kinder und organisierte für sie kleinere Gruppen.

Die Hitler-Okupation im Jahre 1939 führte zur gänzlichen Liquidation der Schule in Częstochowa, wo S. Bogolubow tätig gewesen ist. Aber sie gab nicht nach, und zusammen mit der S. Halina Józefowicz - einer genau so künstlerisch veranlagten Person - führten die beiden natürlich unoffiziell bis zum 1946 eine Schule - ein Interessen-Zirkel. Solche Schulen heimlich geführt, oder unter dem Deckmantel von Fachschulen waren in ganz Polen organisiert (Tajne nauczanie).

Im Jahre 1946 wurde sie nach Kęty und dann nach Warszawa versetzt. Sie arbeitete nach ihren eigenen Methoden (Erziehung der künstlerisch veranlagten Jugend), sie führte die Ministranten u. s. w. Zwei Probleme waren ihr in dieser Zeit als wichtigste erfasst, und zwar die Unterrichtsmethode des Lesens und Schreibens für legasthenische Kinder und die religiöse Erziehung.

Sie überliess Notizen über ihre Arbeit in Częstochowa während des Krieges. Sie war wie immer selbständige Lehrerin und sie verfasste eine theoretische Methode, genannt Methode der "Sieben Alphabete". Diese beziehen sich auf die sieben Etappen der Arbeit mit den Kindern: Syllaben und Buchstaben; Einführung in das Lesen; richtige Redeweise; und Schreiben. Didaktische Spiele sollten die Kinder nicht nur intellektuell entwickeln, aber auch ihren Einfluss auf die Kinder selbst ausüben. Diese sollten ihr Selbstvertrauen entwickeln, und diese Methode hatte nicht geringe Resultate, denn die beiden Mitarbeiterinnen arbeiteten mit Liebe und grossen Schwung.

Lesen und Schreiben verband sich mit dem religiösen Leben des Kindes. Das Kind lernte Gott in der Wirklichkeit, in seinem Milieu, in der Natur und im täglichen Leben finden. Mit dem Alphabet zusammen lernte das Kind auch die ersten Ideen der Religion kennen.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit S. Bogolubow's - in ihren letzten Lebensjahren - stand die Periode der frühen Kindheit, deshalb befasste sie sich in Częstochowa mit kleinen Kindern. Ihr Ideal kann man als "Mütterliche-Religiöse-Erziehung" bezeichnen. Sie entwarf sehr interessante Formen der Einführung des kleinen Kindes in die Welt der Heiligen Schrift und der Liturgie.

Sie befasste sich nicht nur mit der religiösen Erziehung des Klein-Kindes. Sie fand Zeit, und besass eine grosse Anziehungskraft in Belang ihrer Mitarbeiter, der Jugend und Erwachsener. Sie kontinierte diese Arbeit in Otwock, wo sie einige Zeit mit den Novizen und Seminaristen der Pallottiner gearbeitet hat.

Die religiöse Erziehung ist ein sehr wichtiger Teil Ihrer Pädagogischen Arbeit, in deren Mittelpunkt die Heilige Schrift stand. Auch hier erfand sie eigene Methoden und Arbeitsformen. Die Biblische Katechese des S. Bogolubow besitzt drei wichtige Momente. Erstens unterstrich sie das Binden des Alten Testaments mit dem Neuen. Zweitens befasste sie sich mit den Kriterien der Auswahl von Schrifttexten,

und drittens lenkte sie viel Aufmerksamkeit auf die Persönlichkeiten in der Heiligen Schrift. In ihrer Arbeitsmethode mit dem Schrifttext in der Hand, repräsentierte S. Bogolubow die Arbeits-Schule. Sie unterstrich immer die aktive Mitarbeit des Kindes und sein persönliches Engagement. Ihre Ideen in Bezug auf den Inhalt der Katechesen bezeugen, dass sie dem Kerigmatischen Zielen nahe stand.

In ihrer Arbeit auf diesem Gebiete in Częstochowa, lassen sich zwei Momente erfassen. Erstens die Katechese "mit der Heiligen Schrift in der Hand" und zweitens die liturgische Formation des Kindes.

Auf die Gestaltlung der Ideen die S.S. Bogolubow und Józefowicz in der Liturgischen Erziehung des kleinen Kindes übten grossen Einfluss die ersten Proben der Reform der Heiligen Messe. Sie wollten das kleine Kind in eine persönliche Einstellung zur Liturgie einführen. Zu diesem Zweck schrieben sie zwei Messbücher für Kinder: "Trzyletnia Jadwina w kościele" und "Mszałik Henia Ministranta" - "Die dreijährige Klein-Hedwig in der Kirche" und "Das Messbüchlein von Heinz den Ministranten". Beide Messbücher erschienen in den vierzigern Jahren im Pallottiner Verlag in Poznań. Ausserdem schrieben sie in den Jahren 1951/1952 in der Monatsschrift "Kółko Różańcowe" Artikeln über die Einstellung während der Heiligen Messe. Diese Monatsschrift redigierte P. Stanisław Sprusiński in Warszawa - im Verlag "Siostry Loretanki" gedruckt.

Genau so wie in den Messbüchern wollen die beiden Verfasserinnen auch in diesen Artikeln dem Leser den wahren Inhalt der Heiligen Messe beibringen und dessen Einstellung erziehen.

Sie waren bewusst, dass in der Liturgischen Erziehung von grosser Wichtigkeit das Erfassen des Sinnes und Inhaltes des Jahreskreises ist, weil die Heilige Messe mit ihm verbunden ist.

S. Bogolubow bemühte sich ihre Zöglinge in das Erfassen des Sinnes des Liturgische Jahres einführen. Genau so wollte sie auch in die Theologie des Jahres-Kreises einführen und dadurch ihr Verständnis der inneren Zusammenhänge zu erkennen. Sie bediente sich verschiedener Methoden und Formen; ausser der Katechesen schrieb sie Liturgische Kalender welche in verschiedenen Formen und Versionen in Częstochowa und Warszawa geschrieben wurden.

Wir wollen noch bemerken, dass die Ideen der S. Bogolubow, welche die Einstellung der Gläubigen als Ziel hatten, in der Linie der ersten Liturgischen-Reform-Proben standen. Sie trafen zusammen und hatten denselben Ideeengang wie die Enzyklika "Mediator Dei" des Papstes Pius XII.

Wir wollen noch bemerken, dass das Werk der S. Bogolubow mit den Jahren 1942/1955 verbunden, also von der Częstochauer Schule bis zu ihrem Tode, sehr reich, sehr interessant und sehr ursprünglich ist.

Es war dies die Zeit des Reifens ihrer Persönlichkeit, ihrer Ideen und ihrer Arbeit. Sie bemühte sich sehr um die Einführung anderer Personen in ihre Arbeit, in ihre Ideen und Methoden und auch in ihre pädagogische Erfahrungen; deshalb leben ihre Gedanken, ihre Ideen und auch ihr Werk bis zum heutigen Tage in vielen Pädagogischen Zentren. Ihre Mitarbeiterinnen welche sie gut kannten, trachten diese Methoden und Ideengänge in verschiedenen Formen bei der Erziehung des Kleinkindes einführen, eben genau so wie S. Bogolubow sie belehrte. Sehr beliebt sind unter anderen hauptsächlich in der Arbeits-Therapie die durch S. Bogolubow eingeführten Methoden des Lesens und Schreibens auf dem Grunde der didaktischen Spiele.

Zuletzt noch eine Bemerkung: wie es Bogolubow selbst unterstreicht, reiften ihre Ideengänge in der Kongregation unter dem Einflusse der Ideologie des P. Semenenko; bleibt sie jedoch eine selbständige und sehr originelle Pädagogin. Sie wirkte hauptsächlich durch ihre reiche Persönlichkeit und starke Individualität; Personen die mit ihr arbeiteten bezeugen dass ihre Gedanken, Ideen und Arbeitsformen prospektiv gewesen sind, und in die Zukunft hinauslaufend, noch bis zum heutigen Tage nicht im vollem Ausmasse realisiert geworden sind.