

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok VIII, Nr 1/2014

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Józefa Żerko



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2015

Komitet Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący),
prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska, dr Małgorzata Godlewska,
prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński, prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski,
prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński, prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander.

Rada Naukowa:

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banska Bystrica, Słowacja),
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

Recenzent tomu: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska

Redaktor Naukowy: prof. nadzw. dr Józef Żerko

Redaktor języka polskiego: dr Jolanta Laskowska

Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2015

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa”

ul. 3 Maja 25A

80-802 Gdańsk

e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska

Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., 01-209 Warszawa, Hrubieszowska 6a

Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

JÓZEF ŻERKO	Wstęp.....	5
-------------	------------	---

I. Z ŻYCIA UCZELNI

Słowo od Rektora	11
------------------	-------	----

TOMASZ SIENKIEWICZ	Życzenia od Parlamentu Studentów	15
--------------------	--	----

II. Z ROZWAŻAŃ NAD EDUKACJĄ NAUCZYCIELI W PRL

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND	Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języka ukraińskiego w województwie gdańskim (pomorskim) z perspektywy lat 1956-2010	19
--------------------------	---	----

ROMUALD GRZYBOWSKI	Zasady doboru asystentów wyższych szkół pedagogicznych jako egzemplifikacja założeń polityki kadrowej PZPR realizowanej na terenie szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie stalinowskim	29
--------------------	---	----

III. Z WARSZTATU BADAŃ MŁODYCH NAUKOWCÓW

AGNIESZKA BZYMEK, MAŁGORZATA KARCZMARZYK	Ciało na widelcu. Dekonstrukcja mitu piękna kobiecego ciała oparta o wybrane przykłady ze sztuki feministycznej i kultury popularnej.....	47
---	---	----

KATARZYNA TOMASZEWSKA, BOŻENA MAJCHROWICZ	Uniwersytety Trzeciego Wieku jako forma edukacji dorosłych	57
--	--	----

MIROŚŁAWA WAWER	Edukacja osób dorosłych jako odpowiedź na doświadczenia życiowe – komunikat z badań.....	67
-----------------	--	----

IV. W SŁUŻBIE NIEPEŁNOSPRAWNYM

JÓZEF ŻERKO, BOLESŁAW HYDZIK	40-lecie posługi siostry dyrektor Jadwigi Rafaeli Targańskiej dzieciom specjalnej troski w Zespole Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach	83
---------------------------------	---	----

HALINA BORZYSZKOWSKA	Efekty pracy rewalidacyjnej systemu wychowawczego Ośrodka Pedagogiczno-Rehabilitacyjnego „Nasz Dom” Sióstr Felicjanek w Gębicach	101
--	--	-----

V. RECENZJE I VARIA

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	Tomasz Tranströmer, <i>Wiersze i proza 1954-2004</i> , Wydawnictwo a5, Biblioteka Poetycka Wydawnictwa a5, pod redakcją Ryszarda Krynickiego, t. 73, wydanie I, Kraków 2012 113
AGNIESZKA BZYMEK	<i>Owoc tamtego grzechu</i> , A. C. Leszczyński, Wydawnictwo Myślник, Gdańsk 2013 123
TOMASZ MALISZEWSKI	<i>Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza. Księga Jubileuszowa z okazji 70-lecia Prof. Józefa Żerko</i> , pod red. R. Grzybowskiego, K. Jakubiaka, W. Tłokińskiego, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2012 125
JACEK STANIEK	Osoba i dzieło życia bł. Jana Pawła II 129
JERZY SZMYTKA	Jedyny taki pomnik – ławka szkolna 139

Wstęp

Oddajemy do rąk czytelników VIII tom *Studiów i Badań Naukowych* (seria Pedagogika) Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku obejmujący teksty kilkunastu autorów z naukowych ośrodków krajowych i zagranicznych.

W części I – **Z życia uczelni**

Jak to miało miejsce w poprzednich tomach – zamieszczamy (*Słowo od Rektora*) – wystąpienie **JM Rektora prof. zw. dra hab. Waldemara Tłokińskiego** inaugurujące rok akademicki 2014/2015, ukazujące bogaty dorobek całego dziesięciolecia uczelni oraz plany na przyszłość, które trzeba będzie realizować w niezwykle trudnym okresie kolejnych reform szkolnictwa wyższego i trwającego niżej demograficznego młodzieży.

Dział II – **Z rozważań nad edukacją nauczycieli w PRL** – obejmuje dwa teksty:

– **dr hab. Lidii Burzyńskiej-Wentland z Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni**, która w artykule *„Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języka ukraińskiego w województwie gdańskim (pomorskim) z perspektywy lat 1956-2010”* ukazuje jakie przemiany dokonały się w omawianym okresie czasu w tej mierze. Od niedoskonałości systemu przygotowania nauczycieli szkół dla mniejszości ukraińskiej bezpośrednio po 1945 roku jaką stwarzała edukacja w liceach pedagogicznych czy studium nauczycielskim, do różnorodnych form doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli jaką stworzyło ministerstwo oświaty. Wydawało by się, że przełom ustrojowy 1989 roku zmieni na lepsze. Nic bardziej mylnego – nauczycieli szkolnictwa mniejszościowego w tej nowej rzeczywistości pozbawiono systemowego doskonalenia zawodowego. „Funkcję tę [jak wskazuje Autorka] przejęły głównie koła terenowe Związku Ukraińców w Polsce oraz sami nauczyciele w ramach samopomocy koleżeńskiej”.

– **dra hab. Romualda Grzybowskiego z Uniwersytetu Gdańskiego**, który w artykule *„Zasady doboru asystentów wyższych szkół pedagogicznych jako egzemplifikacja założeń polityki kadrowej PZPR realizowanej na terenie szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie stalinowskim”* przedstawia działania państwa w dziedzinie tworzenia „nowej inteligencji polskiej o robotniczo-chłopskim rodowodzie”, by zapewnić komunistom realne wpływanie na środowisko

akademickie. Ten wieloetapowy proces oceny kwalifikacji kandydatów na asystentów jak zaznacza R. Grzybowski „(...) szczytową formę przybrał pod koniec 1952 roku, kiedy całe szkolnictwo wyższe i nauka polska zostały poddane nadzorowi powołanej przez komunistów Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej (CKK)”.

Dział III - *Z warsztatu badań młodych badaczy*

Dział ten zawiera tekst młodego obiecującego naukowca z Ateneum Szkoły Wyższej **dr Agnieszki Bzymek** i **dr Małgorzaty Karczmarzyk** – *Ciało na widelcu. Dekonstrukcja mitu piękna kobiecego ciała oparta o wybrane przykłady ze sztuki feministycznej i kultury popularnej*. Warto prześledzić treść artykułu. Niech zachętą będzie następująca myśl Autorek: „Ciało w dobie współczesności zostało utowarowione, wystawione na sprzedaż, czy też stało się ikoną prezentującą obowiązujące trendy i kanony kulturowe, medyczne, estetyczne. (...) W naszym wystąpieniu pragniemy przestudiować dyskurs feministyczny skupiony wokół niezgody na powszechnie obowiązujący wizerunek cielesności kobiety, której ciało poddawane jest restrykcjom estetycznym, represjonowania mitem piękna”.

W ramach wieloletniej współpracy z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie prezentujemy artykuł **mgr Katarzyny Tomaszewskiej** i **mgr Bożeny Majchrowicz** na temat „*Uniwersytety Trzeciego wieku jako forma edukacji dorosłych*”. Warto więc przybliżyć rys historyczny, jak powstawały UTW w innych krajach, a następnie w Polsce, jakie są ich cele, co zyskać mogą seniorzy uczestniczący w zajęciach w tej formie edukacji.

Interesującą próbą poszukiwań odpowiedzi na pytania: „*Jakie doświadczenia życiowe wpływają na kontynuowanie edukacji osób dorosłych, W jakim celu osoby dorosłe kontynuują edukację? oraz Jakie rezultaty kontynuowania edukacji w dorosłym życiu zauważają badani?*” na podstawie badań 94 ankietowych studentów Ateneum prezentuje w swym artykule (dziś już absolwentka tej uczelni) „*Edukacja osób dorosłych jako odpowiedź na doświadczenia życiowe*” **mgr Mirosława Wawer**.

Dział IV – *Niepełnosprawni – mogą być sprawni dzięki nam*

W tej części tomu zamieszczono dwa teksty: Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych **prof. nadzw. dra Józefa Żerko**, od kilku dziesięcioleci związanego współpracą z Zespołem Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach oraz **prof. zw. dra hab. Bolesława Hydzika**, Artykuł pod tytułem: *40-lecie posługi siostry dyrektor Jadwigi Rafaeli Targańskiej dzieciom specjalnej troski w Zespole Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach* jest próbą ukazania 40-letniej posługi Siostry Jadwigi Rafaeli Targańskiej ze Zgromadzenia Sióstr Felicjanek – twórczyni tego Ośrodka, która dzięki stworzeniu wspólnie z prof. zw. dr hab. Haliną Borzyszkowską

z Uniwersytetu Gdańskiego koncepcji systemu rewalidacji – początkowo dla dziewcząt, a obecnie i dla chłopców, zbudowała od podstaw bazę i wyposażenie dzięki skupieniu wszystkich, którym na sercu leżało dobro osób niepełnosprawnych. Jej życiową dewizą jest: *Nie ma kaleki – jest tylko człowiek*.

Uzupełnieniem treści awizowanych w powyższym artykule jest tekst **prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej** *Efekty pracy rewalidacyjnej systemu wychowawczego w „Nasz Dom” Ośrodka Pedagogiczno-Rehabilitacyjnym Sióstr Felicjanek w Gębicach*. Profesor H. Borzyszkowska, najbliższy współpracownik s. Jadwigi Targańskiej, od samego początku istnienia placówki konstruowała indywidualne programy rehabilitacji dziewcząt z różnym stopniem niepełnosprawności. Jako Kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej stworzyła kierunek studiów oraz Studia Podyplomowe Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Gdańskim udostępniając je dla Sióstr pracujących w Ośrodku, organizując konferencje naukowe, wygłaszając wykłady bezpośrednio podczas pobytów w Gębicach.

Dział V – *Recenzje i varia*

Pierwsza recenzja dotyczy niezwykle interesującego szwedzkiego twórcy – noblisty Literackiej Nagrody Nobla z 2011 roku Tomasa Transtromera, którą przygotował nauczyciel akademicki Ateneum dr Paweł Wojciechowski.

Tomas Transtromer, Wiersze i proza 1854-2004, Wydawnictwo a5, Biblioteka Poetycka Wydawnictwa a5, pod redakcją Ryszarda Krynickiego, t. 73, wydanie I, Kraków 2012, ss. 480 – Paweł Wojciechowski

Druga recenzja dotyczy pracy *Owoc tamtego grzechu* znanego gdańskiego autora **Andrzeja Leszczyńskiego** – nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego, do której recepcji zachęca dr Agnieszka Bzymek.

Owoc tamtego grzechu, A. C. Leszczyński, Wydawnictwo Myślnik, Gdańsk 2013 – Agnieszka Bzymek

Trzecia recenzja dra Tomasza Maliszewskiego zamieszczona w tym dziale dotyczy okazale wydanego tomu dedykowanego Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. nadzw. Józefowi Żerko z okazji Jego Jubileuszu 70-lecia urodzin.

Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza. Księga Jubileuszowa z okazji 70-lecia Prof. Józefa Żerko, pod red. R. Grzybowskiego, K. Jakubiaka, W. Tłokińskiego, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2012, ss. 439.

Jacek Staniek, *Osoba i dzieło życia bł. Jana Pawła II.* Artykuł jest refleksją v-ce prowincjała niemieckiej sekcji Towarzystwa Chrystusowego dla Polonii Zagranicznej o dobie pontyfikatu naszego Polaka – Papieża, o jego dorobku, który powinien być analizowany i wcielany w życie przez wiernych Kościoła.

Całość tomu zamyka tekst (z ilustracją ławki szkolnej) **mgra Jerzego Szmytki**, działacza Związku Nauczycielstwa Polskiego Uniwersytetu Gdańskiego, pod znamienym tytułem: *Jedyny taki pomnik – ławka szkolna.*

Józef Żerko

Część I.
Z życia Uczelni

Słowo od Rektora

Wysoki Senacie, Dostojni Goście, Drodzy Nauczyciele Akademicy, Pracownicy Administracji oraz Studenci,

Po raz jedenasty zabrzmiały w „Ateneum – Szkole Wyższej” słowa pieśni akademickiej „Gaudeamus”. W obecnym czasie to wskazanie „radujmy się” nabiera szczególnego znaczenia. Społeczność „Ateneum” wobec tradycji wielkich uniwersytetów z całą pewnością może czuć się bardzo młoda, tym samym mieć powód do radości. Jednakże wyłącznie taki powód do zadowolenia posiadałby znamiona radości lekkoducha, który żyje „tu i teraz”, bez wizji dalekosiężnych planów, bez poczucia skutecznego życiowego sprawstwa. Jednocześnie nie sposób nie zauważyć, że postępujący niż demograficzny, wprowadzający bezkompromisową walkę o studenta między uczelniami, zmusza nie tylko do poszukiwania najbardziej bieżących rozwiązań, w tym egzotycznych ofert edukacyjnych, ale w sposób trywialny każe się cieszyć każdym przetrwanym rokiem i taką liczbą wstępujących studentów, która umożliwia najskromniejsze przetrwanie. Tak więc dziś w polskich uczelniach niepublicznych radować się trzeba nie tyle z powodu młodości, ile ze szczęścia i pomysłowości w stworzeniu szans na dalszą egzystencję, w tym kontynuację badań, kontaktów międzynarodowych w ramach podpisanych umów, zdobytych środków na uczestniczenie w konferencjach, punktowanych publikacji.

Obecny czas stał się dla polskiego szkolnictwa wyższego szkołą życia, w której edukacja jest kosztowna, ofiarna i nie prowokująca do śmiechu. Nakładane na uczelnie kolejnymi nowelizacjami ustawy nowe obowiązki pociągają za sobą kolejne koszty, o których ustawodawca jakby zapominał. Pozostawiony sam sobie sektor niepubliczny szkolnictwa wyższego doświadcza tych regulacji w sposób szczególnie ratując się brutalnym obniżaniem kosztów, które w tym sektorze nigdy nie cierpiały z nadmiaru. Stale rosną wymagania równoległe z zatrważającą biurokratyzacją i papierologią, zaś regulacje prawne odwołujące się do idei unijnych już dawno w swych formach zostały po polsku przerysowane, co widać w stosunku do realizowanych rozwiązań w innych krajach UE. Deklarowana przez władze resortu i niektórych polityków troska o jakość kształcenia, jako troska priorytetowa, w realizacji średnio się ma do tego, co rzeczywiście dzieje się w polskim szkolnictwie wyższym. Dziwić może ta sytuacja, gdy zważy się, że mechanizm i kierunek zmian opracowują przedstawiciele szkolnictwa wyższego, ludzie zdawałoby się światli i zarazem doświadczeni organizatorzy życia akademickiego. Społeczne konsultacje środowiskowe pojawiających się w pośpiechu regulacji prawnych stają się atropą obrazu demokracji akademickiej, stają się nikogo nie interesującym zabijaniem głosu sumienia. A szkoda, gdyż wystarczająco świat akademicki zdobył doświadczenia, aby radzić sobie samemu, bez politycznych nacisków.

Pomimo tych gorzkich konstatacji dalecy winniśmy być od smutku i depresji. W Ateneum z nadzieją patrzymy na rozwój tego potencjału, który został zbudowany przez ostatnie dziesięć lat, w tym na losy naszych absolwentów, którzy zgłaszają się licznie na dalszą edukację w ramach studiów podyplomowych. Korzystają oni z interesującej oferty i kontynuują pobyt w macierzystej uczelni, w której uzyskali pierwsze swoje dyplomy. W roku ubiegłym uzyskaliśmy zgodę na prowadzenie studiów magisterskich na kierunku filologia (w tym filologia angielska, włoska, hiszpańska), uruchomiamy w tym roku dodatkowo filologię germańską, zaś na kierunku europeistyka, we współpracy z Urzędem Lotnictwa Cywilnego w Warszawie, unikalną specjalność „obsługa europejskiego rynku komunikacji lotniczej”. We współpracy z „Sopocką Szkołą Wyższą” uczestniczymy w przygotowywanym projekcie o nazwie „Zintegrowany system aktywizacji zawodowej” w przedsięwzięciach planowanych w ramach Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych.

Stopniowo zwiększa się liczba obcokrajowców podejmujących studia na naszej uczelni, liczni goście zagraniczni odwiedzają „Ateneum” z wykładami ogólnouczelnianymi, dobrze rozwija się wymiana studentów i pracowników w ramach umów „Erasmus”. Podwoiła się także liczba studentów Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W ubiegłym roku ukazał się pierwszy numer „Forum Filologiczne Ateneum”, w który zamieszczone zostały prace naszych pracowników oraz zaproszonych zagranicznych gości. Dzięki kategorii B uzyskanej przez Wydział Europeistyki, Politologii i Dziennikarstwa uzyskane środki pieniężne można było przeznaczyć na intensyfikację badań naukowych oraz pokryć koszty podróży i uczestniczenia w międzynarodowych imprezach naukowych. Światowe laury zbiera prof. Ludwik Kostro, m.in. za książkę *Einstein and the Ether*, wydaną w Montrealu. Przedmowę do niej napisał sławny historyk fizyki Max Jammer laureat nagrody Templetona, Jammerowi przedmowy pisał Albert Einstein. Poza tym swoimi pracami teoretycznymi przyczynił się do odkrycia reakcji piezonuklearnych. Nad tymi reakcjami pracuje we Włoszech już 6 ośrodków uniwersyteckich i Politechnika w Turynie.

Nie sposób nie wymienić zaangażowania studentów dziennikarstwa w tworzenie programów uczelnianego radia internetowego pod kierunkiem redaktorów Agnieszki Michajłow i Marcina Dybuka. Nie sposób pominąć prześpiewanych godzin naszego chóru akademickiego pod kierownictwem mgr Agnieszki Maliszewskiej.

Wyróżnieniem dla środowiska akademickiego „Ateneum” było w ubiegłym roku wybranie prof. Marcina Krawczyńskiego na członka Prezydium Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego na najbliższą kadencję. Rektor kontynuuje kierowanie Konferencją Rektorów Zawodowych Szkół Polskich.

Rozpoczynający się jedenasty rok działalności „Ateneum” nie jest rokiem jubileuszu. Jest kolejnym zwykłym rokiem mozolnej ale i odważnej pracy

w pomnażaniu wspólnego dobra, w dalszym zaznaczaniu efektów rozwoju pomimo znaczących trudności ekonomicznych. Zobowiązują do tego oczekiwania tych, którzy swój los edukacyjny powierzyli tej Uczelni, również nauczycieli akademickich zdobywających kolejne stopnie kariery akademickiej i administracji pogłębiającej swe zawodowe umiejętności. To wielkie zawierzenie nie pozostawia cienia wątpliwości odnośnie do konieczności intensyfikowania wysiłku i konsekwencji w działaniu, którego celem jest umacnianie „Ateneum” gdańskiego, jego dalszy rozwój i miejsce w grupie ważnych instytucji regionu. Uczelnia bez takich ambicji, bez głębokiej wiary w sens swojej społecznej posługi, żyjąca dla wyłącznego interesu jej założycieli, udająca rolę przewodnika w życiu młodego pokolenia staje się ilustracją bohaterów bajki biskupa Krasickiego, w której wiódł ślepy kulawego. Boże nas chroń od takiego losu.

Wysoki Senacie, Dostojni Zebrani,

Każda inauguracja nowego roku akademickiego zawiera adres skierowany do rozpoczynających naukę, wypełniony życzeniami pomysłności w dobrym korzystaniu z czasu studiów. I słusznie. To przecież czas otwierania oczu na świat, uczenia się siebie i bycia autorem swego życia. Tylko wtedy możliwą stanie się skuteczna działalność na rzecz własnej ścieżki zawodowej, powiązana z uporem, siłą przekonania, nawiązanymi cennymi kontaktami z ludźmi, marzeniem o szczęściu. Chociaż zachowania niektórych studentów zdają się przeczyć tym wskazaniom. Realizują oni inny model drogi do szczęścia. Przypomina mi się sentencja znanego gdańszczanina, Schopenhauera, wskazującego, że nieraz twierdzono, iż najszczęśliwszy jest człowiek najbardziej ograniczony, chociaż do dziś nikt mu tego szczęścia nie zazdrości. My życzymy mądrości wszelakiej, również życiowej. Życzę w imieniu uczących i własnym udanego pobytu w „Ateneum” zakończonego pełnowartościowym, odpowiadającym zdobytej wiedzy i umiejętnościom, dyplomie.

Niestety, w roku ubiegłym pożegnaliśmy osoby z naszej społeczności: współpracującą ofiarnie z Ateneum p. dr Grażynę Teleszyńską oraz studentkę Wydziału Studiów Edukacyjnych p. Małgorzatę Kreft-Pabis. Uczcijmy chwilą ciszy Ich pamięć.

Z głębokim szacunkiem kieruję słowa podziękowań do PT. Nauczycieli Akademickich, za włożony w ubiegłym roku akademickim, jak i wcześniej, trud w nawigację osiągnięć i wychowanie powierzonych Im studentów. Serdecznie dziękuję też pracownikom administracji i obsługi za współtworzenie pomocnych warunków studiów. Wszystkim pracownikom składam dodatkowe podziękowanie za atmosferę życzliwości i kultury akademickiej, jaka charakteryzuje „Ateneum”. I jak zawsze swoje wystąpienie kończę życzeniem: oby nadchodzący dla nas wszystkich czas obfitował w niegasnącą nadzieję na lepsze.

Quod felix faustum fortunatumque sit!

Rok akademicki 2014/15 w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku ogłaszam za otwarty.

Magnificencjo, Panie Rektorze,
Wysoki Senacie,
Drodzy Goście, Szanowni Państwo,
Koleżanki i Koledzy Studenci,

Każda inauguracja roku akademickiego jest szczególnym momentem dla całej, naszej społeczności. Zatem to nie tylko piękna tradycja, ale przede wszystkim niezwykle ważny rytuał. Jest to zatem wielkie święto wszystkich studentów! W sposób szczególny dzisiejszy dzień przeżywają studenci I roku, którzy pięknie i uroczysto rozpoczynają dziś ważny etap w swoim życiu.

Studiowanie, to nie tylko piękne i mądre słowo, to nie tylko pusta definicja, mówiąca o zdobywaniu wiedzy na Uczelni Wyższej. Studiowanie to czas, który na zawsze pozostanie w Waszej pamięci. Możecie być pewni, że przez najbliższe lata, które przed Wami, poznacie naprawdę wiele wspaniałych ludzi, zawrzecie przyjaźnie a może nawet spotkacie swoją miłość. Nauczycie się przede wszystkim mnóstwa rzeczy i poznacie czym tak naprawdę jest życie studenckie.

Wybierając Ateneum Szkołę Wyższą, już na starcie dokonaliście dobrego wyboru. Jest to bowiem Uczelnia ciesząca się powszechnym szacunkiem i uznaniem, której dorobek na stałe jest wpisany w życie Gdańska, miasta o ponad tysiącletniej historii. Ale wkraczacie również w progi Uczelni, która słynie nie tylko z wysokiego poziomu nauczania, ale nade wszystko z niezwykle serdecznej atmosfery w relacjach z Władzami Uczelni. Z takimi właśnie serdecznymi odczuciami, opuszczają Ateneum kolejne roczniki Absolwentów.

Jednak oprócz niebywałej szansy zdobywania wiedzy, ten czas dobrze przeżyty, da Wam szanse rozwoju samych siebie, szanse działania i realnego spełniania własnych marzeń. Zachęcam Was do tego: stawiajcie sobie cele i dążcie do nich! Przeżyjcie ten dany Wam czas tak, abyście za kilka lat, opuszczając mury tej Uczelni, mogli z czystym sumieniem powiedzieć, że nie zmarnowaliście swoich studiów.

W tej rozpoczynającej się właśnie nowej drodze, towarzyszyć Wam będzie wspaniała Kadra naukowo-dydaktyczna, której niezwykle bogaty dorobek, świadczy o prawdziwej wartości naszej Uczelni. Czuwać będzie nad Wami i wspierać Was będzie na pewno Parlament Studentów. Przed Wami także możliwość pracy w różnego rodzaju kołach naukowych. Zachęcam także do współpracy w ramach Samorządu Studenckiego, abyśmy wspólnie mogli rozwijać poczucie tożsamości jako studenci Ateneum Szkoły Wyższej w Gdańsku.

Życząc już na starcie dobrej drogi, Parlament Studentów pragnie włączyć się w radość inauguracji roku akademickiego.

Tomasz Sienkiewicz

Część II.
**Z rozważań
nad edukacją nauczycieli w PRL**

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO W WOJEWÓDZTWIE GDAŃSKIM (POMORSKIM) Z PERSPEKTYWY LAT 1956-2010

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Streszczenie

W okresie trwania PRL-u uwzględniano prawa mniejszości do nauki języka ojczystego. Szkolnictwo to rozpoczęło oficjalnie funkcjonować od 1952 roku i obejmowało różne formy nauczania dla mniejszości białoruskiej, czeskiej, litewskiej, słowackiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej. Trudnościom społecznym w pierwszym okresie tworzenia zrębów szkolnictwa mniejszościowego towarzyszył problem z zatrudnianiem nauczycieli języków z wymaganymi przez władze oświatowe kwalifikacjami pedagogicznymi. Niski poziom wykształcenia nauczycieli – absolwentów liceów pedagogicznych lub studium nauczycielskich, wymuszał na ministerstwie oświaty organizowania różnorodnych i bogatych form dokształcania i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, którzy mieli możliwość bogacenia warsztatu metodyczno-pedagogicznego bez ponoszenia żadnych kosztów.

Po zmianach polityczno-społecznych w Polsce w 1989 roku, nauczyciele zatrudniani w szkolnictwie mniejszościowym, w tym w województwie pomorskim, zostali pozbawieni systemowego doskonalenia zawodowego. Funkcję tę przejęły głównie koła terenowe Związku Ukraińców w Polsce oraz sami nauczyciele w ramach samopomocy koleżeńskej.

Słowa kluczowe: kształcenie, doskonalenie zawodowe nauczycieli ukraińskich, okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, okres transformacji ustrojowej, województwo pomorskie

Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce zaczęło rozwijać się od 1952 roku, jednak przygotowania do tworzenia jego podstaw organizacyjnych rozpoczęto dwa lata wcześniej. Według wskazań partii – Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), w 1950 roku nabrało ono wagi państwowej po zarządzeniu wewnętrznym ministra oświaty Nr 28 z 31 sierpnia 1950 roku w sprawie utworzenia Departamentu II, Wydziału Niepolskiego zajmującego się sprawami szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania w Ministerstwie Oświaty. Zarządzenie to określało rolę jaką miało do spełnienia szkolnictwo mniejszościowe: „Zadaniem szkół z niepolskim językiem nauczania jest wychowanie młodzieży w duchu socjalistycznego internacjonalizmu oraz patriotycznego przywiązania do Polski Ludowej przy uwzględnieniu zarówno w pracy wychowawczej, jak i w programie nauki elementów kultury narodowej odpowiednich środowisk”¹.

¹ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), sygn. 467, Raport o działalności szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania w Polsce sporządzony

Sformułowanie to określało również rolę szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w „duchu stalinowskiej zasady zapewnienia każdej grupie narodowej możliwości pielęgnacji własnej kultury – socjalistycznej w treści i narodowej w formie”².

Od kwietnia 1952 roku w Wydziale Szkolnictwa z Niepolskim Językiem Nauczania (WSzNJNI) w Ministerstwie Oświaty, po otrzymaniu z Biura Plenum Komitetu Centralnego PZPR poufnej, kwietniowej uchwały w zakresie organizacji szkolnictwa ukraińskiego w Polsce, rozpoczęto przygotowania do konstruowania sieci tego szkolnictwa na obszarach zamieszkiwanych przez Ukraińców. Ministerstwo Oświaty wysłało w tym celu wizytatorów, którzy mieli pomóc miejscowym władzom oświatowym w opracowaniu sieci szkół, w których Ukraińcy mogliby pobierać naukę w języku ojczystym.

Dnia 20 sierpnia 1952 roku, minister oświaty wydał rozporządzenie „O zasadach organizacji szkół z niepolskim językiem nauczania”³, w którym uregulowano kwestię programu nauki oraz języka urzędowego w szkolnictwie ogólnokształcącym z niepolskim językiem nauczania. Dopelnieniem tego rozporządzenia był również okólnik ministra oświaty z 4 grudnia 1956 roku w sprawie organizacji nauki języka ukraińskiego dla dzieci narodowości ukraińskiej w szkołach podstawowych i licealnych, w którym określono warunki powstawania szkół i punktów nauczania języka ukraińskiego⁴.

Aż do roku szkolnego 1955/1956 nie było w Polsce żadnej szkoły z ukraińskim językiem nauczania. Dwie takie placówki szkolne powstały dopiero w roku szkolnym 1956/1957, ale sytuacja z nauczaniem języka ukraińskiego jako przedmiotu przedstawiała się znacznie lepiej, zwłaszcza po powstaniu Ukraińskiego Towarzystwa Społeczno Kulturalnego (UTSK), które współpracowało z Ministerstwem Oświaty w kwestii tworzenia sieci punktów nauczania języka,

dnia 15.07.1951 r. przez J. Gosiewskiego skierowany do Naczelnika Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania, Włodzimierza Stankiewicza.

² Ibidem.

³ Ibidem, Okólnik nr 30 Ministerstwa Oświaty w sprawie organizowania nauki języka ukraińskiego z 4 grudnia 1956 r.; Dz. Urz. MO z 1956 r., Nr 15, § 148; W szkolnictwie polskim mogły powstawać szkoły lub równoległe klasy w większych skupiskach ludności ukraińskiej. Punkty nauczania można było zakładać przy polskich szkołach, jeśli liczba chętnych dzieci wynosiła co najmniej 7, a w szkołach średnich co najmniej 10 osób. Przewidziano również możliwość organizowania dla dorosłej ludności zajęć kulturalno-oświatowych podnoszących znajomość języka i kultury ukraińskiej.

⁴ Ibidem, Dz. Urz. MO z 1956 r., Nr 15, §148. W szkolnictwie polskim mogły powstawać szkoły lub klasy równoległe w większych skupiskach ludności ukraińskiej. Punkty nauczania można było zakładać przy polskich szkołach, jeśli liczba chętnych dzieci wynosiła co najmniej 7, a w szkołach średnich co najmniej 10 osób. Przewidziano również możliwość organizowania dla dorosłej ludności zajęć kulturalno-oświatowych podnoszących znajomość języka i kultury ukraińskiej.

aktywizowało rodziców do składania deklaracji udziału dzieci w lekcjach języka ukraińskiego, a także było pomocne w pozyskiwaniu nauczycieli języka ukraińskiego⁵.

Z uzyskanych danych z akt Ministerstwa Oświaty wynika, że w roku szkolnym 1952/1953 było takich placówek w skali kraju 24 z 487 uczniami, w następnym roku (1953/1954) ich liczba spadła do 18 szkół z zespołami nauczania języka ukraińskiego z 330 uczniami, rok później (1954/1955) wzrosła o 1 szkołę – 19 placówek z 424 uczniami, natomiast od 1955/1956 zaznaczył się dynamiczny rozwój szkół z nauką języka ukraińskiego. W roku szkolnym 1955/1956 ich liczba wzrosła do 82 szkół, do których uczęszczało 1625 uczniów ukraińskich. Wiązało się to jak już wspomniano, z powstaniem UTSK i jego zaangażowaniem w tworzenie szkolnych lub międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego. Przełożyło się to na wzrost szkół prowadzących naukę języka ukraińskiego – w roku szkolnym 1956/1957 – było ich 141 z 2590 uczniami. Tendencja ta nie utrzymała się w następnym roku szkolnym, ponieważ ich liczba spadła do 112 szkół z 1308 uczniami, po czym od początku roku szkolnego 1957/1958 ponownie gwałtownie wzrosła liczba szkół i uczniów mniejszości ukraińskiej w szkołach z polskim językiem nauczania. W roku szkolnym 1957/1958 działało 151 takich szkół z 2359 uczniami, a w 1958/1959 aż 183 z 2781 uczniami⁶.

W województwie gdańskim szkolnictwo ukraińskie w formie przedmiotu nadobowiązkowego zorganizowano dopiero od roku szkolnego 1956/1957. Ogromną rolę w tym względzie odegrał Zarząd Wojewódzki Oddziału UTSK w Gdańsku, a w szczególności Paweł Krzemiński – przewodniczący Zarządu, który starał się wskazywać władzom lokalnym kandydatów na nauczycieli w mających powstać zespołach nauczania języka ukraińskiego w szkołach podstawowych. Od roku szkolnego 1959/1960 do 1965/1966 roku w województwie gdańskim funkcjonowało pięć międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego: w Gdańsku, Marzęcinie, Nowotkach, Ostaszewie, Żurawcu. Dopiero w roku szkolnym 1970/1971 poza Gdańskiem i Elblągiem, gdzie nauka języka ukraińskiego dla dzieci członków UTSK odbywała się w świetlicach ukraińskich, nie nauczano w szkołach języka ojczystego młodzieży ukraińskiej. Sytuacja ta uległa zmianie po podziale administracyjnym Polski w 1975 roku, gdy wskutek odłączenia powiatów licznie zamieszkujących przez Ukraińców (elbląskiego, lęborskiego, nowodworskiego, sztumskiego) do województwa elbląskiego i słupskiego, jedynie w Gdańsku funkcjonował międzyszkolny zespół nauczania języka ukraińskiego.

Ministerstwo Oświaty w latach 50. XX wieku przykładało wielką wagę do kształcenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli języków mniejszościowych, zwłaszcza, że do 1950 roku odczuwany był wyraźnie brak odpowiednio

⁵ Ibidem.

⁶ AAN, MO, sygn. 1751, Tabelaryczne zestawienie szkolnictwa dla mniejszości ukraińskiej w Polsce w latach 1952-1958.

przygotowanej kadry nauczycielskiej. Władze szkolne zatrudniały wielu nauczycieli o niskim wykształceniu ogólnym (ukończyli oni VII lub IX klas szkoły powszechnej) i bez żadnego przygotowania pedagogicznego, a jedynie ze znajomością języka ojczystego. W szkolnictwie białoruskim, litewskim, niemieckim i ukraińskim tacy nauczyciele stanowili większość kadry pedagogicznej. W województwie gdańskim, gdzie funkcjonowało jedynie pięć zespołów nauczania języka ukraińskiego w polskich szkołach, wszyscy nauczyciele mieli wystarczające kwalifikacje zawodowe do nauczania, ponieważ ukończyli liceum pedagogiczne z ukraińskim językiem nauczania w Bartoszycach, Studium Nauczycielskie o tym samym profilu w Szczecinie, a jedna osoba zatrudniona w roku szkolnym 1960/1961 w Gdańsku ukończyła nawet studia magisterskie na filologii ukraińskiej. Nauczyciele kończący wymienione placówki kształcenia nauczycieli podejmowali pracę głównie na obszarze północnej Polski, znajdując zatrudnienie w szkołach, do których uczęszczała młodzież ukraińska. Nauczyciele byli poddawani ocenie przez inspektorów szkolnych władających językiem ukraińskim w celu ewaluacji postępów uczniów w nauce języka ojczystego. Inspektorzy oceniali również stopień przygotowania nauczycieli i skuteczność zastosowanych metod w procesie nauczania.

W celu poprawy kwalifikacji zawodowych nauczycieli języków ojczystych uczących młodzież pochodzenia niepolskiego, Ministerstwo Oświaty co roku organizowano dla nich kursy dokształcające w kraju, a po zawarciu umowy kulturalnej między Polską a Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) w 1958 roku, dla 15 nauczycieli języka ukraińskiego z całej Polski prowadzone były jednomiesięczne kursy w Kijowie. Organizowane były one co roku w lipcu. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty kuratoria miały w porozumieniu i współpracy z terenowym lub wojewódzkim UTSK typować kandydatów spośród najlepszych, czynnych nauczycieli języka ukraińskiego ze szkół podstawowych i licealnych. Mieli oni posiadać pełne kwalifikacje zawodowe (ukończone liceum pedagogiczne lub studium nauczycielskie z językiem ukraińskim), uzyskiwać dobre wyniki w nauczaniu, wykazywać się nienaganną postawą moralną, poprawnością polityczną i nie mogli w ostatnich trzech latach korzystać z tej formy dokształcania. Poza tym można było zaproponować na kurs pracowników administracji szkolnej sprawującej nadzór nad szkolnictwem ukraińskim, o ile władali oni tym językiem, oraz kierowników ośrodków (ognisk) języka ukraińskiego⁷.

Całkowity koszt pobytu na kursie doskonalącym w Kijowie oraz koszty przejazdu ponosiło Ministerstwo Oświaty. Żądało ono jednak od kuratorów oświaty zgody na wyjazd kandydata, opinii o nim, a także sprawdzenie go przez Urząd

⁷ Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej: PWRN), sygn. 1280/0/3103, Pismo Ministerstwa Oświaty z 2.02.1962 r. do Kuratorium Okręgu Szkolnego w Gdańsku (KOSG) w sprawie rekrutacji na kurs wakacyjny języka ukraińskiego do Kijowa.

Spraw Wewnętrznych Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej⁸. Pisma w sprawie letniego kursu w Kijowie Ministerstwo Oświaty wysyłało do kuratorów z półrocznym wyprzedzeniem, ponieważ „prześwietlenie” kandydata, a także procedury związane z uzyskaniem paszportu i wizy zajmowały sporo czasu.

Z województwa gdańskiego Ministerstwo Oświaty wysyłało co roku, począwszy od 1958 roku, jednego nauczyciela języka ukraińskiego po spełnieniu przez niego kryteriów kwalifikacyjnych. W kursach wakacyjnych w Kijowie uczestniczyli prawie wszyscy nauczyciele języka ukraińskiego, którzy byli rekomendowani przez Zarząd Wojewódzki UTSK w Gdańsku. Do wytypowanych przez niego kandydatów władze oświatowe nigdy nie miały żadnych zastrzeżeń. Swoistym rekordzistą był jednak Eugeniusz Nakonieczny, wysoko oceniany za pracę dydaktyczną tak przez Zarząd Wojewódzki UTSK, jak i nadzór pedagogiczny⁹.

Poza tym nauczyciele języka ukraińskiego z województwa gdańskiego uczestniczyli dwa razy w roku w obowiązkowych kursach doskonalących w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Koszalinie, gdzie wyodrębniono sekcję języka ukraińskiego. Ośrodek ten przygotowywał materiał kursowy z dydaktyki języka ukraińskiego, językoznawstwa, literatury i poezji ukraińskiej oraz prowadził wykłady na tematy interesujące nauczycieli, a także udzielał konsultacji metodycznych nauczycielom¹⁰. Po jego likwidacji w roku szkolnym 1965/1966, nauczyciele języka ukraińskiego doksztalcali się w analogicznej placówce w Olsztynie. Okazjonalnie uczestniczyli również w organizowanych przez Ministerstwo Oświaty kursach doskonalących w Miedzeszynie i Legnicy.

W celu zaspokojenia potrzeb szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania, doskonalenia i doksztalcania kadr nauczycielskich, minister oświaty pismem z 7 lutego 1958 roku¹¹ powołał, w miejsce dotąd funkcjonujących ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, sieć wojewódzkich i powiatowych ognisk metodycznych języka ojczystego dla mniejszości narodowych. Na kuratorów i inspektorów oświaty nałożono obowiązek uruchomienia wszystkich zaplanowanych ognisk w nowym roku szkolnym 1958/1959, dobór kadr na stanowiska kierownicze, dozór nad nimi, ale szczególny nacisk położono na przeprowadzanie kontroli z jakości realizacji programu nauczania języka ojczystego w klasach łączonych i w zespołach złożonych z uczniów kilku klas. Niestety, w związku ze znikomą w porównaniu do liczby szkół powszechnych międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego, Kuratorium Okręgu

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, Pismo Inspektora Oświaty powiatu elbląskiego z 19.02.1962 r. do KOSG w Gdańsku w sprawie oddelegowania E. Nakoniecznego na kurs wakacyjny do Kijowa.

¹⁰ Ibidem, Zawiadomienie o kursie dla nauczycieli języka ukraińskiego w Okręgowym Ośrodku Metodycznym w Koszalinie w roku szkolnym 1965/1966.

¹¹ AAN, MO, sygn. 1751, Pismo ministra oświaty w sprawie powołania sieci wojewódzkich i powiatowych ognisk metodycznych języka ojczystego dla mniejszości narodowych.

Szkolnego Gdańskiego nigdy nie powołało do życia ogniska metodycznego, a tym samym nie zatrudniło metodyka języka ukraińskiego. Tę niekomfortową sytuację władze oświatowe wykorzystały jednak bardzo racjonalnie wysyłając wizytatora pochodzenia ukraińskiego na hospitage lekcji prowadzonych w tym języku.

Sytuacja z kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli języka ukraińskiego do 1989 roku przedstawiała się w Polsce zadawalająco, ponieważ po systemowej likwidacji pięcioletnich liceów pedagogicznych i dwuletnich studium nauczycielskich, nauczyciele języka ukraińskiego w Polsce kończyli uniwersytety i otrzymywali tytuły magistra filologii ukraińskiej, bądź legitymowali się certyfikatami językowymi uzyskanymi w Kijowie, Białym Borze, Legnicy czy Przemysłu uprawniającymi do nauczania w polskim systemie szkolnym.

Okresem przełomowym dla szkolnictwa mniejszościowego, a tym samym nauczycieli języka ukraińskiego w Polsce stał się okres transformacji ustrojowej. Zmianie uległy wszystkie organy państwa, instytucje i urzędy, powołano nowy sejm, wprowadzono gospodarkę rynkową oraz nową ustawę o systemie oświaty z 1991 roku. Po raz pierwszy od czasów II wojny światowej pojawiły się w niej zapisy o organizacji szkolnictwa mniejszościowego i prawie mniejszości do zakładania szkół narodowych na każdym stopniu edukacyjnym. Jednak katastrofalny stan finansów publicznych państwa polskiego będący spuścizną ustroju socjalistycznego przełożył się również na trudności związane z organizacją szkolnictwa, w tym mniejszościowego.

W kwestii doskonalenia zawodowego nauczycieli języka ukraińskiego w okresie transformacji ustrojowej niestety nie wykorzystano doświadczeń sprzed 1989 roku, gdzie problematyka ta była przedmiotem szczególnej troski ministerstwa, a nauczyciele korzystali z bogatej oferty wzbogacania swej wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy. Po 1989 roku resort edukacji zupełnie zaniechał ich systemowego doksztalcania. Niewiele nowego w tej kwestii wniosło rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli, które daje możliwość zakładania niepublicznych zakładów przeprowadzających doksztalcanie zawodowe. Są one dofinansowywane przez państwo jedynie w 50%, a ponadto nie ma zapotrzebowania na ciągłe doksztalcanie nauczycieli języków mniejszości.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS) po 1989 roku nie zorganizowało dla nauczycieli szkół mniejszościowych odrębnych form doskonalenia zawodowego, co zostało bardzo negatywnie ocenione przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK), która od 3 lutego do 30 czerwca 2004 roku przeprowadziła kontrolę pod nazwą „Funkcjonowanie szkół mniejszości narodowych i etnicznych” obejmującą lata 2001-2004. NIK we wnioskach pokontrolnych wykazywał, że w badanych latach Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie nie zorganizował ani jednej formy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli mniejszościowych, natomiast

placówki wojewódzkie centra edukacji nauczycieli organizowały je sporadycznie lub wcale¹². Po systemowej likwidacji letnich kursów doskonalących nauczycieli języka ukraińskiego w Kijowie, w ich miejsce nie powstały nowe formy doskonalenia zawodowego. Tym samym kuratoria oświaty same nawiązywały kontakty z analogicznymi instytucjami na Ukrainie i wysyłały nauczycieli na kilkudniowe kursy doskonalące z zakresu metodyki, dydaktyki, językoznawstwa czy literaturoznawstwa, ale odbywały się one już na innych zasadach, ponieważ ministerstwo w ograniczonym zakresie finansowało te wyjazdy. Tym samym dla niektórych nauczycieli ponoszenie większości kosztów przejazdu i pobytu znacząco ograniczyły dostęp do nich, zwłaszcza, że dyrektorzy szkół nie mogą z mocy prawa refinansować wydatków w obcej walucie.

Problemy te uwydatniły się szczególnie od 1991 roku, gdy zmieniono podstawy programowe nauczania języka ukraińskiego i nie przygotowano nowych podręczników z zakresu literatury, historii czy geografii Ukrainy, objęte planem nauczania. Wielu nauczycieli zmuszonych było wówczas do tworzenia programów autorskich, samodzielnie kompilowania treści z dostępnych, ale już mocno zdezaktualizowanych podręczników czy prasy ukraińskiej (zwłaszcza „Switanoka”). Ten trudny okres wymagał wsparcia ze strony metodyków języka ukraińskiego, jednak w województwie gdańskim nie było to możliwe, ponieważ zespół międzyszkolny funkcjonował jedynie w Gdańsku i dla jednego nauczyciela nie powoływano metodyka. Nauczycielka korzystała więc z pomocy doradcy metodycznego z innego województwa – Lubomiry Tchórz¹³. Po nowym podziale administracyjnym kraju w 1999 roku, sytuacja zmieniła się, ponieważ z byłego województwa elbląskiego, słupskiego, koszalińskiego, a nawet bydgoskiego utworzono województwo pomorskie, w którym zwiększyły się zadania związane z funkcjonowaniem szkolnictwa ukraińskiego. Na dołączonym terenie funkcjonowały bowiem szkolne i międzyszkolne zespoły nauczania języka ukraińskiego. Pomimo iż w latach 1999-2010 języka ukraińskiego uczono w 14 placówkach szkolnych, w nowoutworzonym województwie pomorskim nie zatrudniono metodyka-konsultanta języka ukraińskiego. Tym samym nauczyciele językowi uzyskiwali pomoc merytoryczną i metodyczną od Ireny Drozd – byłej, wieloletniej dyrektorki Ukraińskiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Białym Borze – konsultanta języka ukraińskiego zatrudnionego w województwie zachodniopomorskim w Centrum Kształcenia Nauczycieli w Koszalinie. Współpraca ta przynosiła nauczycielom języka ukraińskiego w zachodniej części województwa pomorskiego wiele wymiernych korzyści jeszcze w czasach, gdy pracowali na terenie województwa słupskiego czy koszalińskiego. Po zmianie granic administracyjnych

¹² Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki i Dziedzictwa Narodowego. Informacja o wynikach kontroli finansowania szkół mniejszości narodowych i etnicznych. Warszawa 2004.

¹³ Wywiad przeprowadzony przez autorkę z Aleksandrą Ościśławską, nauczycielką języka ukraińskiego w Gdańsku w 2010 r.

województw pozostali faktycznie bez żadnego wsparcia. I. Drozd rozumiejąc ich trudną sytuację dołączała ich do spotkań i szkoleń metodycznych, a także zabierała do Lwowa w ramach umów o współpracy zawartych między Kuratorium Oświaty Województwa Zachodniopomorskiego z Kuratorium Oświaty Okręgu Lwowskiego. We Lwowie nauczyciele języka ukraińskiego brali udział w kursach metodycznych i w seminariach, na których prowadzone były zajęcia z językoznawstwa, wykłady z profesorami uniwersyteckimi, metodykami językowymi, uczestniczyli w lekcjach pokazowych przygotowanych specjalnie dla nich, hospitolali lekcje języka ukraińskiego na różnych poziomach nauczania i w różnych typach szkół. Sytuacja ta była jednak krytykowana przez władze oświatowe województwa zachodniopomorskiego, które zmuszone były przejąć opiekę nad nauczycielami innego województwa, ponosząc przy tym określone koszty¹⁴.

Cykliczne, organizowane w zasadzie co roku seminaria metodyczne na Ukrainie wносиły do ich pracy wiele nowych wartości, a wyjazdy dawały możliwość dotarcia do nowych pozycji metodycznych i innych cennych materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach języka ukraińskiego i w pracy artystycznej. Nauczyciele biorący udział w seminariach wyjazdowych na Ukrainę bardzo cenili sobie tę formę doształcania, ponieważ, jak zgodnie podkreślali, w zakresie metodyki nauczania języka ukraińskiego nastąpiło na Ukrainie wiele pozytywnych zmian i zwiększono bazę dydaktyczną dla nauczycieli¹⁵.

Wyjazdy nauczycieli języka ukraińskiego na Ukrainę organizowane były najczęściej w czasie katolickich świąt wielkanocnych. Niestety, ta forma doształcana odbywała się głównie na koszt nauczycieli i rzadko się zdarzało, aby dyrektorzy szkół, w których zatrudnione są nauczycielki w pełni pokrywali koszty tych wyjazdów. Niekiedy mogli zapłacić jedynie delegację.

Kuratorium Oświaty w Gdańsku sprawujące nadzór nad szkolnictwem mniejszościowym w województwie pomorskim nie zainteresowało się kwestią pomocy metodycznej nauczycielom języka ukraińskiego w latach 1999-2010 i w tym czasie nie zorganizowało ani jednego szkolenia dla nauczycieli. Wyjątek stanowiły spotkania z nauczycielami języka kaszubskiego i ukraińskiego organizowane od 2004 roku przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku pod nazwą Słupskie Forum Edukacji Regionalnej¹⁶. Były one współorganizowane przez Akademię Pomorską w Słupsku i stanowiły przegląd osiągnięć w edukacji regionalnej z prezentacją twórczości artystycznej dzieci. Nie nawiązywały jednak do szkoleń

¹⁴ Wywiad przeprowadzony przez autorkę z Ireną Drozd, doradcą metodycznym języka ukraińskiego województwa zachodniopomorskiego, a od 2010 roku w wymiarze ¼ etatu również województwa pomorskiego

¹⁵ Wywiad przeprowadzony przez autorkę w 2009 r. z nauczycielkami języka ukraińskiego: w Bytowie – Mirosławą Hanasko, w Lęborku – Renatą Romanko, w Miastku – Mirosławą Prychożdenko powiecie nowodworskim – A. Koblak i A. Nazar.

¹⁶ Program Słupskiego Forum Edukacji Regionalnej w Słupsku z lat 2004-2010.

metodycznych, poszerzania wiedzy z zakresu języka, literatury czy dydaktyki, jak miało to miejsce do 1989 roku, lecz stało się platformą dyskusji i wymiany doświadczeń nauczycieli języka ukraińskiego i kaszubskiego z terenu województwa pomorskiego.

Jak podkreślali badani przez autorkę nauczyciele języka ukraińskiego w województwie pomorskim, zwierzchnia władza oświatowa wymagała jedynie corocznych sprawozdań dotyczących liczebności uczniów w zespołach nauczania języka ukraińskiego i na tym jego rola w zasadzie się kończyła. Wszyscy nauczyciele negatywnie ocenili współpracę z Kuratorium Oświaty w Gdańsku akcentując fakt braku wsparcia metodycznego i merytorycznego, zwłaszcza w sytuacji, gdy konsultantkę języka ukraińskiego zatrudniono dopiero w 2010 roku i to tylko w wymiarze $\frac{1}{4}$ etatu po długim okresie walki o to stanowisko, wysyłaniu licznych petycji do Ministerstwa Edukacji Narodowej ze strony Zarządu Głównego ZUwP i poruszaniu tych problemów na posiedzeniach Podzespołu do spraw Edukacji działającego w ramach Międzyresortowego Zespołu Mniejszości Narodowych i Etnicznych w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji¹⁷.

Wobec braku zainteresowania kwestią dokształcania nauczycieli języków mniejszościowych przez Ministerstwo Edukacji, inicjatywą wykazało się Ukraińskie Towarzystwo Nauczycielskie oraz oddziały i koła Związku Ukraińców w Polsce organizujące cyklicznie konferencje metodyczne. Większość etatowych nauczycieli języka ukraińskiego w województwie pomorskim w celu doskonalenia swych umiejętności i warsztatu pracy, brało udział w szkoleniach organizowanych cyklicznie przez te organizacje. Przykładem tego typu działań może być chociaż by Oddział ZUwP w Elblągu, który wychodząc naprzeciw trudnej sytuacji nauczycieli i wobec konieczności dostosowania się przez nich do zmian systemowych okresu transformacji ustrojowej, służył pomocą nauczycielom języka ukraińskiego ze wschodniej części województwa. Przewodnicząca Oddziału – Irena Budzyńska, organizowała spotkania metodyczne z konsultantką języka ukraińskiego z województwa kujawsko-pomorskiego. Odbywały się one w siedzibie elbląskiego ZUwP, gdy pozyskano materiały szkoleniowe dla nauczycieli, między innymi z zakresu działalności artystycznej, teatralnej, obrzędowości, tradycji ukraińskich. Miały one jednak charakter samopomocowy¹⁸. Poza tym wszystkie nauczycielki języka ukraińskiego w województwie pomorskim wspomagały się wzajemnie poprzez wymianę posiadanych materiałów niezbędnych do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także w zakresie pracy artystycznej z dziećmi i młodzieżą ukraińską, która od lat regularnie bierze udział w festiwalach ukraińskiej twórczości dziecięcej, festiwalach sztuki sakralnej w Górowie Iławeckim i Białym

¹⁷ Wywiad z I. Drozd.

¹⁸ Wywiad przeprowadzony przez autorkę w 2009 r. z nauczycielkami języka ukraińskiego: Anną Koblak oraz Agatą Nazar z powiatu nowodworskiego.

Borze, festiwalu bajki ukraińskiej i innych formach prezentacji artystycznych, do których niezbędna jest wiedza z tego zakresu.

Trudności w organizacji procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli języków mniejszościowych, w tym ukraińskiego, wciąż obnażają słabości organizacyjne polskiego systemu oświatowego, jednak od 2004 roku zauważalne stały się działania naprawcze ministerstwa edukacji, które we wszystkich województwach wyznaczyło wizytatorów odpowiedzialnych za nadzór nad szkolnictwem dla mniejszości narodowych i etnicznych. Jednak w porównaniu do poprzedniego okresu politycznego, działania te nie są satysfakcjonujące dla nauczycieli podejmujących trud podtrzymywania tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów pochodzenia niepolskiego.

THE EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE IN GDAŃSK (POMERANIAN DISTRICT IN THE YEARS 1956-2010

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND

Summary

In the time of PRP the minorities were given the right to learn their native languages. The process of education officially started in 1952 and covered different forms of teaching for the Belarusian, Czech, Lithuanian, Slovak, German, Ukrainian and Jewish minorities. Education of minorities was difficult due to social objection as well as the lack of teachers qualified enough to meet the requirements of the authorities. This forced the government to organize various forms of courses for the graduates of teachers' high schools and colleges, making it possible for them to develop professionally without having to bear the cost of their education.

After the political transformation in 1989 teachers responsible for the education of minorities had been left without the opportunity to receive professional advancement by means of educational system. This process had been taken over by local departments of the Union of the Ukrainian People in Poland and by teachers themselves.

Key words: education, professional development of Ukrainian teachers, the People's Republic of Poland, political transformation, Pomeranian district

ZASADY DOBORU ASYSTENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH JAKO EGZEMPLIFIKACJA ZAŁOŻEŃ POLITYKI KADROWEJ PZPR REALIZOWANEJ W NA TERENIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE W OKRESIE STALINOWSKIM

ROMUALD GRZYBOWSKI

Uniwersytet Gdański w Gdańsku

Streszczenie

Ważną rolę w procesie urzeczywistniania celów społeczno – politycznych, przyjętych przez władze komunistyczne w Polsce po 1945 roku, odgrywało szkolnictwo wyższe. Kierownictwo PZPR pragnęło posłużyć się uniwersytetami, politechnikami i innymi szkołami wyższym w dziele kształcenia tak zwanej nowej inteligencji polskiej o robotniczo – chłopskim rodowodzie. Komuniści zamierzali zastąpić nią niechętną sobie starą inteligencją polską, wywodzącą się z okresu międzywojennego. Do realizacji tego zadania potrzebne były nowe kadry akademickie. Już pierwsze miesiące po zakończeniu działań wojennych wykazały bowiem, że przedwojenni profesorowie i inni nauczyciele akademicy są niechętnie nastawieni do zarówno do Polskiej Partii Robotniczej (PPR), jak i do ideologii komunistycznej. Mając to na uwadze kierownictwo PPR postanowiło podjąć działania, które w stosunkowo krótkim czasie miały zapewnić komunistom realne wpływy w środowisku akademickim. Swą uwagę komuniści skupili na młodej kadrze naukowo – dydaktycznej. Postanowili, że kandydatów na asystentów (przyszłych profesorów), należy poddać starannej selekcji według przyjętych przez siebie kryteriów ideologicznych i politycznych, a następnie intensywnie szkolić (indoktrynować). Wieloetapowy proces oceny kwalifikacji ideologicznych i politycznych kandydatów na asystentów szczytową formę przybrał pod koniec 1952 roku, kiedy całe szkolnictwo wyższe i nauka polska zostały poddane nadzorowi powołanej przez komunistów Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej (CKK).

Słowa kluczowe: asystenci, kadry naukowe, ofensywa ideologiczna w oświacie, szkolnictwie wyższym i nauce.

Podejście władz komunistycznych w Polsce po II wojnie światowej do kadr – naukowo dydaktycznych szkół wyższych dobrze ilustruje następująca myśl Stanisława Skrzyszewskiego, ministra oświaty w latach stalinowskich, a także wieloletniego członka kierownictwa PZPR: „Do tworzenia nauki należy obok starych kadr dopuścić nowych ludzi. Wierzymy głęboko, że ci nowi ludzie w upornej pracy naukowej okrzepną, owładną metodą naukową nie gorzej niż ci, którzy chcieliby zazdrośnie przywilej badań naukowych zachować dla siebie. Chcemy tym ludziom pracę ułatwić, chcemy otoczyć ich szczególną opieką...”¹. Należy podkreślić, że istotą

¹ S. Skrzyszewski, Zdemokratyzować szkoły wyższe, „Nowa Szkoła” 1947, nr 5-6., s. 10.

polityki kadrowej ówczesnych władz komunistycznych w odniesieniu do szkół wyższych była dążność do wykreowania całkowicie nowej kadry naukowej². Szerzej, działania te mieściły się w strukturze sztandarowego, rewolucyjnego projektu społecznego komunistów (zaczepniętego z doktryny leninowskiej oraz z doświadczeń ZSRR), zmierzającego do likwidacji „starej”, przedwojennej inteligencji polskiej (o szlachecko – mieszczańskim rodowodzie, którą komuniści warunkowo dopuszczali do kształcenia młodzieży) i zastąpienia jej „nową” inteligencją, o rodowodzie robotniczo – chłopskim³. Nową” inteligencję, której kreowanie rozpoczęło się już w 1945 roku (w oparciu o kryteria polityczne i ideologiczne), komuniści zamierzali wykorzystać jako narzędzie w procesie realizacji własnych celów politycznych i ideologicznych⁴.

W procesie tym ważną rolę miało odegrać szkolnictwo – średnie, a przede wszystkim wyższe. Uniwersytety i inne szkoły wyższe winny bowiem realizować postawione im przez władze komunistyczne zadanie, jakim było kształcenie „kadr inteligencji socjalistycznej, to znaczy kadr, które mają rozwijać i twórczo stosować naukę oraz wiązać ją z aktywnością mas w celu rozwiązywania zadań socjalistycznej przebudowy społeczeństwa...”⁵. W myśl założeń władz komunistycznych, nowa inteligencja, w następstwie uwewnętrznienia wartości ideologii marksizmu – leninizmu, miała „stosować w praktyce, rozwijać i upowszechniać naukę w służbie klasy robotniczej i narodu w celu zbudowania socjalizmu i komunizmu”⁶. Wbrew stanowisku władz komunistycznych, środowisko akademickie w Polsce zdecydowanie opowiadało się jednak po stronie tradycyjnie rozumianych funkcji uniwersytetów i gotowe było bronić wielowiekowej zasady ich autonomii. Wielką wagę reprezentanci społeczności akademickiej przywiązywali do leżącej u podstaw modelu uniwersytetu liberalnego idei wolności nauki, opierającej się na wolności słowa, wolności myśli, wolności problematyki badawczej i wolności metody⁷. Zgodnie ze strategią kierownictwa PPR (PZPR), wszystkie z wymienionych wolności,

² Twórcą polityki kulturalnej i naukowej w Polsce po 1945 roku stał się Wydział Oświaty i Kultury KC PPR. Zasadniczym celem tych działań była przebudowa szkolnictwa wyższego w Polsce, a w konsekwencji jego pełne podporządkowanie władzom komunistycznym.

³ H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, *passim*.

⁴ Por. m.in.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 28-51.

⁵ Przemówienie ministra A. Rapackiego na Plenum Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w 1955 r., Cyt. za: Notatka informacyjna o pracy Wydziału Szkół Wyższych ZG ZNP w okresie 1953 – 1955, Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: AZG ZNP), sygn. 4. Por. także: H. Palska, dz. cyt., s. 53-105 i dalsze.

⁶ Cyt. za: A. Rapacki, Przemówienie wygłoszone na Zjeździe Rektorów, Prorektorów i Dziekanów Szkół wyższych w dniach 30-31 grudnia 1953 r., Archiwum Akt Nowych, Materiały Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego [dalej: AAN, MSzW], sygn. 1174.

⁷ K. Ajdukiewicz, *Co to jest wolność nauki*, „Życie Nauki” 1946, nr 6, s. 417.

poczynając od ograniczonej już w 1946 r. wolności słowa i myśli (za sprawą Dekretu o Urzędzie Kontroli Prasy), miały być jednak pracownikom nauki odebrane lub co najmniej ograniczone. Wolność metody zamierzano zastąpić obligatoryjną, marksistowską metodologią badań naukowych, zaś wolność wyboru problematyki badań naukowych nie mieściła się w koncepcji planowych, centralnie sterowanych, podporządkowanych bieżącym potrzebom życia gospodarczego i społecznego badań naukowych.

Nowe rozwiązania w obszarze organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, wzorowane (kopiowane) na doświadczeniach ZSRR, władze komunistyczne zaczęły wprowadzać w Polsce już w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej. Początkowo zmiany wdrażano niezbyt pośpiesznie, bowiem pierwsze miesiące po zakończeniu II wojny światowej władze poświęciły na odbudowę „starych” i uruchamianie nowych szkół wyższych⁸. Ponadto, zgodnie ze stanowiskiem przejętym od W. I. Lenina, władze komunistyczne dążyły, przynajmniej w warstwie werbalnej, do pozyskiwania dla idei budowy państwa komunistycznego tych przedstawicieli inteligencji, a zwłaszcza nauki, którzy co prawda dotąd nie opowiedzieli się po stronie „rewolucji”, ale też czynnie przeciwko niej nie wystąpili. Wszakże już w tym okresie władze podjęły działania, zmierzające z jednej strony do zapewnienia szkołom wyższym większej liczby pracowników naukowych, z drugiej zaś stanowiące wstęp do generalnej przebudowy kadrowej szkolnictwa wyższego.

Takie możliwości stwarzały przyjęte przez Radę Ministrów dwa dekrety z 16 listopada 1945 roku. Pierwszy z nich przyznawał prezydentowi Krajowej Rady Narodowej (na okres 2 lat) uprawnienia do mianowania, na wniosek ministra oświaty, po wysłuchaniu opinii Rady Naukowej, profesorem państwowej szkoły akademickiej kogoś spośród niehabilitowanych pracowników naukowych. Ponadto mógł on też przenosić profesorów państwowych szkół akademickich do innych uczelni państwowych, na katedry odpowiadające ich specjalności⁹. Drugi ze wspomnianych dekretów przekazywał ministrowi oświaty uprawnienia do swobodnego kształtowania polityki kadrowej. W związku z tym mógł on powoływać na stanowisko docenta etatowego młodszych pracowników naukowych, mógł ich także przenosić z wydziału na wydział lub z uczelni na uczelnię. Minister oświaty uzyskał też prawo przenoszenia (w szczególnych przypadkach) wybranych pracowników naukowych w stan nieczynny¹⁰. Oba dekrety wywołały duże zaniepokojenie przedstawicieli pracowników nauki¹¹.

⁸ Por. J. Chodakowska, *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944-1951*, Ossolineum 1981; B. Krasiewicz, *Odbudowa szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej 1944-1948*, Ossolineum 1976.

⁹ Dz. U. RP 1945, nr 56, poz. 313.

¹⁰ Dz. U. RP 1945, nr 56, poz. 314.

¹¹ Por. Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych*, Wrocław 1993, s. 128.

Do zasadniczej reformy szkół wyższych władze komunistyczne przystąpiły w 1947 roku, po wygraniu przez Polską Partię Robotniczą (PPR) sfałszowanych wyborów do Sejmu¹². Po fali ostrych ataków na dotychczasowe struktury i organizację szkół wyższych¹³ Rada Ministrów uchwaliła dekret z dnia 27 października 1947 r. o organizacji nauki i szkół wyższych¹⁴. Jego postanowienia ugruntowały zasadę centralnego kierowania szkołami wyższymi i nauką (kosztem ich autonomii) oraz ich ścisłego związku z życiem społeczno – gospodarczym. Dekret ten ustalał również zasady polityki kadrowej w szkołach wyższych. Zgodnie z nimi, pomocnicze siły naukowe przyjmował do pracy i zwalniał rektor, na wniosek nie profesora, lecz rady wydziałowej, kierując się liczbą etatów przyznanych uczelni. Ministrowi oświaty przysługiwało jednak prawo sprzeciwu wobec nominacji pomocniczego pracownika nauki¹⁵.

Nowa faza polityki kadrowej, realizowanej w stosunku do pomocniczych sił naukowych rozpoczęła się w 1948 r. Po usunięciu Władysława Gomułki z funkcji I sekretarza KC, nowe kierownictwo PPR w Bolesławem Bierutem na czele, dokonało zasadniczej zmiany stanowiska partii wobec inteligencji polskiej. Dotychczasową politykę pozyskiwania środowiska inteligenckiego (której zwolennikiem był W. Gomułka), zastąpiono koncepcją „zwalczania wszelkich elementów wstecznych w kulturze narodowej”¹⁶. W ślad za tym Wydział Oświaty i Kultury KC PPR (pod kierownictwem Stefana Żółkiewskiego), podjął planowaną od kilku lat ofensywę organizacyjną, a przede wszystkim ideologiczną i kadrową w szkolnictwie wyższym. Jej ogólnym celem miało być interwencyjne wprowadzenie na uczelnie nowych (bliskich ideologicznie P[Z]PR) wykładowców i nowych podręczników. Kierownictwo wspomnianego Wydziału, w piśmie skierowanym do Ministerstwa Oświaty wskazywało, że w ramach podjętej rewolucji kadrowej w szkołach wyższych należy „na pierwszym etapie kłaść nacisk na dobór ludzi postępowych, zbliżających się do marksizmu”¹⁷. Ustalono też listę konkretnych przedsięwzięć do wykonania przez współpracujące ze sobą Ministerstwo Oświaty oraz instancje partyjne, które miały zapewnić władzom komunistycznym dominację w życiu szkół wyższych. Wśród nich zalecano m.in. mianowanie profesorami i przesunięcia na wyższe

¹² Por. A. Paczkowski, Pół wieku dziejów Polski, Warszawa 1996, s. 186-197; tegoż; Zdobyte władzy 1945-1947, Warszawa 1993, s. 55-80, Por. także: A. Garlicki, Historia 1939-1996/7. Polska i świat, Warszawa 1997, s. 171-178, W. Roszkowski, Historia Polski 1914-1991, Warszawa 1992, s. 162-168.

¹³ Por. m. in. S. Skrzyszewski, Zdemokratyzować szkoły wyższe. Przemówienie na III Krajowym Zjeździe AZWM „Życie” w dniu 11 maja 1947 r., Nowa Szkoła” 1947, nr 5-6, s. 1-15.

¹⁴ Dz. U. 1947, nr 66, poz. 415.

¹⁵ P. Hübner, Polityka naukowa w Polsce w latach 1944-1953. Geneza systemu, Wrocław – Warszawa 1992, s. 429.

¹⁶ Por. J. Nosko, Rewolucja i inteligencja. PPR i PZPR w łódzkim środowisku akademickim 1945-1971, Łódź 1985, s. 35.

¹⁷ Cyt. za: P. Hübner, dz. cyt. s. 430.

stanowiska działających już na uczelni członków PPR, mianowanie nowych sił naukowych, rewizję etatów asystenckich, wprowadzenie radzieckiego systemu aspirantur oraz „stopniowe usuwanie ludzi nieodpowiednich” ze szkół wyższych”¹⁸.

Działanie te zostały ostatecznie dopełnione postanowieniami przyjętej przez Sejm 15 grudnia 1951 roku nowej (stalinowskiej) ustawy o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki¹⁹. Utrwaliła ona monocentryczny system zarządzania nauką, zadekretowała też etatyzację społecznych instytucji naukowych z Polską Akademią Umiejętności i Towarzystwem Naukowym Warszawskim na czele. Ponadto usankcjonowała ideologizację nauki oraz podporządkowała szkolnictwo wyższe i naukę zasadom obowiązującym w gospodarce centralistycznej (planowej)²⁰. Dążenie do reformy szkolnictwa wyższego potęgowało dodatkowo przeświadczenie niektórych działaczy PPR o silnej więzi, łączącej środowiska naukowe z przedwojennym układem społecznym i politycznym²¹, a także niewielkie wpływy PPR, a później PZPR w środowisku akademickim²².

Szczególną uwagę władze partyjne skupiły na młodych pracownikach naukowych szkół wyższych. Przytoczone na wstępie zdanie S. Skrzyszewskiego, mówiące o zamiarze „dopuszczenia do tworzenia nauki nowych ludzi”, wyselekcjonowanych spośród przedstawicieli wspomianej „nowej” inteligencji, odnosiło się przede wszystkim do grupy asystentów, określanych też mianem „pomocniczych pracowników nauki”. Znamiennej cechą polityki kadrowej Wydziału Oświaty i Kultury KC PPR (PZPR) z lat 1945-1948 było bowiem pozorne zachowanie *status quo* w obszarze społeczności profesorskiej. Obawiano się bowiem, by poprzez powszechną czystkę nie stworzyć u profesorów poczucia zagrożenia osobistego i wynikającej z niego powszechnej mobilizacji przeciwko władzom komunistycznym. Założony cel, jakim był zamiar ukształtowania nowego, a przy tym przychylnego celom PPR składu osobowego pracowników nauki, zamierzano osiągnąć poprzez zastosowanie szczelnego sita politycznej selekcji wobec pomocniczych pracowników nauki oraz poddanie ich intensywnej indoktrynacji ideologiczno – politycznej. Po kilkunastu latach miało to zaowocować „właściwym” składem nowej profesury. Władze komunistyczne zakładały, że w tym czasie „stara” kadra profesorów, pozbawiona oparcia w młodym pokoleniu pracowników nauki, wymrze „śmiercią naturalną”²³.

¹⁸ Tamże, s. 430-431.

¹⁹ Dz. U. z 1952 r., nr 6, poz. 38.

²⁰ Por.: P. Hübner, dz. cyt., s. 619-829; A. Gładysz, Oświata – kultura – nauka w latach 1947-1959. Węzłowe problemy polityczne, Warszawa – Kraków, 1981, s. 166-184.

²¹ Cz. Lewandowski, dz. cyt. s. 123.

²² Na początku maja 1948 roku na 2188 profesorów uczelni wyższych członkami PPR było 82 (3,7%), a spośród 3762 asystentów do partii należało 109 (2,9%). Por. Partia w cyfrach od I do II Zjazdu PPR (1945-1948), Warszawa 1948, s. 145.

²³ P. Hübner, dz. cyt., s. 429-432.

Przebieg procesu realizacji założeń polityki kadrowej, prowadzonej przez komunistów w stosunku do szkół wyższych, można prześledzić na przykładzie utworzonych 1946 roku wyższych szkół pedagogicznych²⁴. Warto wyjaśnić, że w chwili utworzenia wyższe szkoły pedagogiczne były 3. letnimi szkołami wyższymi nieakademickimi, które miały za zadanie kształcenie zawodowe na poziomie wyższym kandydatów na nauczycieli – specjalistów przedmiotowych, przygotowanych do nauczania w najstarszych klasach szkół powszechnych²⁵. Tworzone od podstaw wyższe szkoły pedagogiczne borykały się z wieloma trudnościami. Jedną a z nich były duże braki kadrowe, odczuwane zwłaszcza w grupie samodzielnych pracowników nauki, w tym profesorów i docentów, a także adiunktów. Stąd też, niezależnie od uwarunkowań politycznych i ideologicznych, dalszy rozwój wyższych szkół pedagogicznych mógł dokonać się jedynie za sprawą nauczycieli młodych, zatrudnianych na stanowiskach asystentów – w przyszłości samodzielnych pracowników naukowych. Ta droga rozwoju była zgodna z założeniami polityki kadrowej Wydziału Oświaty i Kultury KC PPR, który pożądaną przez siebie skład osobowy pracowników nauki zamierzał osiągnąć poprzez precyzyjną organizację polityki personalnej, skoncentrowanej właśnie na asystentach²⁶. Warto przypomnieć, że tak sformułowane założenia odnosiły się nie tylko do WSP, ale do ogółu szkół wyższych w Polsce.

Asystenci pojawili się już w pierwszej grupie nauczycieli, którzy znaleźli zatrudnienie w wyższych szkołach pedagogicznych. Przykładowo, Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna [PWSP] w Gdańsku, w roku szkolnym 1947/48, zatrudniała pięciu asystentów – dwóch na Wydziale Przyrodniczym oraz trzech na Wydziale Matematycznym²⁷. Generalnie jednak liczba asystentów, zatrudnionych w tym czasie w wyższych szkołach pedagogicznych była niewielka. Wynikało to m.in. z małej liczby ćwiczeń, występujących w planach dwukierunkowych studiów, realizowanych przez te placówki. Sytuacja ta uległa zasadniczej zmianie dopiero po przejściu WSP w roku szkolnym 1949/50 na jednokierunkowy system studiów. Nieco wcześniej, bo w roku 1947 Ministerstwo Oświaty dokonało też pierwszej korekty

²⁴ Wyższe szkoły pedagogiczne zostały powołane do życia w 1946 roku. W większości przypadków utworzono je w oparciu o struktury organizacyjne przedwojennych pedagogiów, które reaktywowano w 1945 roku. Spośród 7. odtworzonych pedagogiów (w Gdańsku, Krakowie, Łodzi, Katowicach, Poznaniu, Kielcach i Warszawie) cztery stały się podwaliną przyszłych WSP. Były to pedagogia w Krakowie, Gdańsku, Łodzi i Katowicach. W 1950 roku utworzono dalsze WSP: we Wrocławiu, po raz drugi – po wcześniejszej likwidacji – w Katowicach oraz w Warszawie. Por. R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce 1946-1956*, Toruń 2010, s. 49, 90-91.

²⁵ Tamże, s. 47.

²⁶ P. Hübner, dz. cyt., s. 431.

²⁷ Archiwum Państwowe w Gdańsku, Materiały Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku (dalej: APG, WSP), Sprawozdanie z organizacji Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku według stanu na dzień 20. X. 1947 r., sygn. 1317/33.

Statutu WSP. Jednym z następstw tej zmiany była bardziej wyraźnie zaznaczona rola i zadania asystentów zatrudnianych w tych uczelniach. W skorygowanym Statucie minister oświaty wyraźnie też wskazał, że „odpowiednio wykwalifikowani” asystenci powinni być powoływani w miarę możliwości spośród wybitnych absolwentów PWSP²⁸.

Zgodnie z przyjętym przez władze komunistyczne kierunkiem rozwoju kadr naukowo – dydaktycznych szkół wyższych w Polsce Ludowej, władze komunistyczne zadbały też o to, by jak najlepiej chronić asystentów – ów narybek naukowy – od wpływów „starej”, przedwojennej kadry profesorskiej. W związku z tym postanowiono, że asystenci (ogółu szkół wyższych, w tym także PWSP) będą pozostawać w stosunku umownym do Państwa. W ten sposób asystenci zostali usytuowani poza bezpośrednim zasięgiem władzy kierowników katedr, którymi w tym okresie mogli być wyłącznie profesorowie, stając się swoistymi (dość luźno związanymi z kierującymi katedrami profesorami), funkcjonariuszami państwa. Równolegle władze komunistyczne, nie kryjąc swego braku zaufania do przedwojennej profesury²⁹, postanowiły uszczelnić sito selekcyjne, przez które musieli przejść kandydaci na nauczycieli szkół wyższych. Już w 1948 roku Ministerstwo Oświaty zażądało od kierownictwa poszczególnych państwowych wyższych szkół pedagogicznych nadesłania życiorysów osób zaproponowanych na stanowiska asystentów oraz wyczerpującej opinii o przydatności każdego z kandydatów³⁰. Należy dodać, że do 1948 roku zatrudnieni w WSP asystenci wywodzili się głównie z uniwersytetów, politechnik oraz innych uczelni akademickich. Na przykład w PWSP w Gdańsku, w charakterze asystentów, pracowali głównie absolwenci Politechniki Gdańskiej (przedmioty ścisłe – matematyka, fizyka), Akademii Lekarskiej oraz Uniwersytetu Toruńskiego (przedmioty humanistyczne). W opinii kierownictwa PWSP w Gdańsku, ich przygotowanie zawodowe nie zawsze odpowiadało specyficznym potrzebom wyższych szkół pedagogicznych³¹.

²⁸ Zarządzenie ministra oświaty z dnia 7 października 1947 r. w sprawie zmiany statutu Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych, Dz. Urz. Min. Ośw., 1947, nr 10, poz. 251.

²⁹ R. Grzybowski, Nieufność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u, [w:] Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 41-52.

³⁰ APG, WSP, Pismo Ministerstwa Oświaty z 24 lipca 1948r., sygn. 1317/38.

³¹ APG, WSP, Sprawozdanie rektora PWSP w Gdańsku, złożone Ogólnemu Zebraniu Pracowników Szkoły w dnia 23 listopada 1948r., sygn. 1317/4.

Tabela 1. Asystenci w roku akademickim 1949/50

Wymiar godzin	Wykształcenie			Ogółem
	Wyższe z tytułem magistra	Wyższe bez tytułu magistra	Studenci ostatniego roku studiów	
W pełnym wymiarze godzin (30 i 20)	3	3	-	6
15 godzin	3	3	2	8
Mniej niż 15 godzin	1	1	1	3
Razem:	7	7	3	17

Źródło: APG, WSP, Sprawozdanie rektora WSP w Gdańsku za rok szkolny 1949/50, przedłożone Zebraniu Ogólnemu Szkoły, sygn. 1317/4.

Jednak już w roku szkolnym 1948/49 sytuacja w grupie asystentów zaczęła ewoluować w kierunku pożądanym przez władze oświatowe. Wśród asystentów PWSP w Gdańsku znaleźli się bowiem pierwsi absolwenci tej placówki, którzy, po ukończeniu 3. letnich studiów, podjęli pracę w charakterze nauczyciela szkoły wyższej³². Obok nich asystentami zostawali także studenci ostatnich lat studiów na uniwersytetach³³. W wyniku tego, w roku akademickim 1949/50 uczelnia zatrudniała 17 asystentów, których zróżnicowaną sytuację w zakresie wykształcenia oraz doświadczenia dydaktycznego przedstawia tabela 1.

Rok szkolny 1949/50 zapoczątkował też systemowe podejście władz do zatrudniania asystentów, a także adiunktów, zaszeregowanych do kategorii „pomocniczych pracowników naukowych”. Dotąd bowiem, zgodnie z statutem PWSP z 1946 roku, decyzję o zatrudnieniu „odpowiednio wykwalifikowanych” asystentów („do pomocy w wykładach i ćwiczeniach”) podejmowała Rada Szkoły (PWSP), na wniosek jej dyrektora³⁴. Natomiast od roku szkolnego 1947/48, w myśl skorygowanego w 1947 roku Statutu PWSP, asystenci, podobnie jak i pozostali nauczyciele, mianowani byli przez ministra oświaty, na wniosek dyrektora PWSP. Jak już wspomniano, odtąd też asystenci mieli „pozostawać w stosunku umownym do państwa”, co w praktyce oznaczało

³² W PWSP w Gdańsku, na Wydziale Matematyczno – Fizycznym, asystentami zostali: Jerzy Małachowski, Jadwiga Grabowska, Barbara Piotrowska oraz, zatrudniony w wymiarze ½ etatu, Józef Terlecki.

³³ Na Wydziale Humanistycznym asystentem został Wacław Odyniec – w tym czasie student IV roku historii w Toruniu. APG, WSP, Sprawozdanie z organizacji PWSP w Gdańsku według stanu z 1 stycznia 1949 r., sygn. 1817/40.

³⁴ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 marca 1946 roku w sprawie Statutu Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych, par. 17, Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 2, poz. 47.

rozluźnienie ich zależności od kierowników sekcji oraz zwiększenia ich niezależności od samodzielnych pracowników nauki.

Odejście od dotychczasowej polityki w zakresie doboru asystentów zatrudnianych w wyższych szkołach pedagogicznych (WSP) wynikało też ze zmiany charakteru tych szkół.

Zgodnie z decyzją Ministerstwa Oświaty, zawartą w „Instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1949/50 w Państwowych Wyższych Szkołach Pedagogicznych”, odtąd ich zadaniem miało być przygotowanie „nowych kadr nauczycielskich dla szkół średnich, zdolnych do czynnego udziału w budowie zrębów socjalizmu w Polsce na odcinku oświaty i kultury”³⁵. W związku z tym wspomniana Instrukcja zalecała, aby w nauczaniu wszystkich przedmiotów przyjąć założenie, iż podstawą światopoglądową, wychowawczą i metodologiczną działalności dydaktyczno – wychowawczej WSP jest marksizm – leninizm. Wobec takiego ujęcia celów tych placówek sprawą o kluczowym znaczeniu stały się dla władz komunistycznych kwalifikacje ideowo – polityczne ich wykładowców. W „trosce” o nie Ministerstwo Oświaty, już na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych, podjęło działania, zmierzające przede wszystkim do wymiany tej części kadry, którą uznano za „wrogą politycznie” lub za „ideologicznie obojętną”³⁶. Poza innymi działaniami, podejmowanymi w stosunku do wykładowców³⁷, zalecono staranny dobór pomocniczych sił naukowych, zalecając ich rekrutację głównie spośród absolwentów PWSP.

Powyższe decyzje zbiegły się w czasie z postanowieniami Ministerstwa Oświaty, regulującymi zasady doboru asystentów we wszystkich szkołach wyższych w Polsce. W 1950 r. minister oświaty wydał Zarządzenie, mające na celu „usprawnienie przyjmowania pomocniczych sił naukowych i zapewnienie jak najlepszego ich doboru”³⁸. Zalecało ono powołanie we wszystkich szkołach wyższych „Komisji do kwalifikowania Pomocniczych Sił Naukowych”. Skład wspomnianej Komisji był bardzo rozbudowany. Jej członkami stałymi byli: rektor (lub jego zastępca) – jako przewodniczący, dyrektor administracyjny – jako stały sekretarz, przedstawiciel komitetu Koordynacyjnego Demokratycznej Profesury, przedstawiciel Podstawowej Organizacji Partyjnej (POP) PZPR, delegat Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), przedstawiciel Federacji Postępowych Organizacji Studenckich

³⁵ Dz. Urz. Min. Ośw., 1949, nr 16, poz. 273.

³⁶ Por. R. Grzybowski, Dobór i wymiana kadry nauczycielskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku w latach 1946-1956, „Rocznik Gdański”, t. LVIII, z. 2, s. 99-123.

³⁷ Pozostałych wykładowców, a zwłaszcza asystentów i adiunktów poddano procesowi długotrwałego szkolenia ideologicznego. Por. m.in. R. Grzybowski, Szkolenie ideologiczne jako forma „zniewalania umysłów” wykładowców wyższych szkół pedagogicznych w latach 1948-1956, „Przegląd Historyczno – Oświatowy” 2000, nr 1-2 (167-168), s. 71-82.

³⁸ APG, WSP, Zarządzenie Ministra oświaty z 13 maja 1950 r. w sprawie przyjmowania pomocniczych sił naukowych w szkołach wyższych, sygn. 1317/8.

(FPOS) oraz przedstawiciel Zarządu Uczelnianego Związku Akademickiej Młodzieży Polskiej (ZAMP). Członkami, zapraszanymi na posiedzenia Komisji dotyczących poszczególnych wydziałów byli: dziekan danego wydziału oraz delegat pomocniczych sił naukowych do rady wydziałowej.

Do zadań komisji należała m. in. analiza i rozdział etatów pomocniczych sił naukowych, wysuwanie na stanowiska pomocniczych sił naukowych „najodpowiedniejszych kandydatów, zwłaszcza spośród studentów i absolwentów szkoły” oraz kwalifikowanie kandydatów. Uchwały komisji, siłą rzeczy zdominowanych przez przedstawicieli organizacji politycznych i administrację szkoły, zapadały większością głosów. O przyjęciu kandydata, po jego zaakceptowaniu przez Radę Wydziału, decydował ostatecznie rektor, niezależnie od wyniku głosowania w Komisji. Ponadto listy przyjętych i odrzuconych kandydatów, wraz z protokołem z posiedzenia Komisji i aktami kandydatów rektorat był zobowiązany przesłać do Ministerstwa Oświaty³⁹.

W PWSP w Gdańsku wspomniana Komisja rozpoczęła prace w maju 1950 roku. Przeanalizowała i rozpatrzyła kandydatury wszystkich, zatrudnionych dotąd asystentów oraz podania osób ubiegających się o asystenturę. Ocenie poddano pochodzenie zatrudnionych już asystentów i kandydatów na asystentów, odczytywano ich życiorysy, wysłuchiowano opinii przełożonych o kandydacie. Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Oświaty, wysłuchiowano też opinii przedstawiciela uczelnianej organizacji ZAMP o każdym z kandydatów i oceniano jego postawę ideologiczną. Z zachowanych sprawozdań z posiedzeń Komisji w PWSP w Gdańsku wynika, że często o przyjęciu lub odrzuceniu kandydatury poszczególnych osób przesądzała opinia przedstawiciela ZAMP. Znamienne, że zastrzeżenia przedstawicieli ZAMP najczęściej odnosiły się do osób ubiegających się o asystenturę na Wydziale Humanistycznym. Przykładowo, podczas posiedzenia Komisji w dniu 9 maja 1950 r. rozpatrzono pozytywnie kandydatury wszystkich 9 osób, ubiegających się o asystenturę na Wydziale Przyrodniczym⁴⁰. Natomiast do kandydatów, zgłoszonych przez dziekana Wydziału Humanistycznego PWSP, dr Stanisława Sosina, Komisja, a zwłaszcza przedstawiciele ZAMP, wysunęli szereg zastrzeżeń. Skoncentrowały się one na kandydatach wywodzących się ze środowiska uniwersyteckiego. Szczególnie krytycznie przedstawiciele organizacji młodzieżowej, jaką była ZAMP, odnosili się do osób wywodzących się z krakowskiego środowiska naukowego, a zwłaszcza z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Panującą w nim atmosferę określano jako „reakcyjną”⁴¹. Podobnie oceniano też środowisko toruńskie. Stąd też w stosunku do wszystkich kandydatów na asystentów, wywodzących się ze

³⁹ Tamże.

⁴⁰ APG, WSP, Protokół z posiedzenia Komisji dla doboru pomocniczych sił naukowych na Wydziale Przyrodniczym, sygn. 1317/8.

⁴¹ APG, WSP, Protokół z posiedzenia Komisji dla doboru pomocniczych sił naukowych na Wydziale Humanistycznym WSP w Gdańsku z dnia 9 czerwca 1950 r., sygn. 1317/8.

środowiska UMK w Toruniu, Komisja – na wniosek delegata ZAMP – postanowiła zasięgnąć opinii organizacji uczelnianej ZAMP, działającej na terenie tamtejszej uczelni.

Opinie, nadesłane przez Zarząd Okręgowy ZAMP w Toruniu, okazały się wyjątkowo niekorzystne dla marzeń o asystenturze dla kandydatów, którzy ukończyli UMK. O jednym z kandydatów napisano: „Jego oblicze polityczne jest wybitnie reakcyjne. Jest silnie powiązany z reakcyjnymi profesorami (między innymi z prof. Karolem Górskim, osławionym reakcjonistą), na naszej uczelni. Jest on silnie popierany przez tych reakcyjnych profesorów i siły naukowe, które usiłują wzmocnić jego pozycję polityczną, co wyraża się w wybraniu go niedawno jako męża zaufania w Zakładowej Organizacji Związkowej (ZOZ). Ostatnio jego kandydatura była rozważana na Egzekutywie Uniwersyteckiego PZPR, gdzie definitywnie sprzeciwiono się, ażeby otrzymał asystenturę. (...) W każdym bądź razie jednostka ta nie może w żadnym przypadku otrzymać asystentury, gdyż jest nam wroga”⁴². Równie krytycznie ZO ZAMP w Toruniu odniósł się do kandydatury innej kandydatki, wywodzącej się z tego środowiska akademickiego. Zarzucono jej, że jako „...stara aktywistka Sodalicii Mariańskiej w czasie studiów obracała się wokół najgorszych elementów reakcyjnych na uniwersytecie, wokół najgorszych wrogów Polski Ludowej. Jest wychowankiem prof. Karola Górskiego, osławionego reakcjonisty”⁴³. W konkluzji ZO ZAMP stwierdzał, że będąc wrogiem obecnego ustroju kandydatka ta nie może otrzymać stanowiska asystentki na PWSP w Gdańsku.

Szczególne zadania, jakie władze komunistyczne postawiły przed szkołami wyższymi, a zwłaszcza przed wyższymi szkołami pedagogicznymi sprawiły, że wielu kandydatom na asystentów trudno było przebrnąć przez szczelne sito politycznej selekcji. Stosunkowo łatwo pokonywali je ci kandydaci, którzy zostali zatrudnieni przed rokiem 1950. W PWSP w Gdańsku bez większych problemów zatwierdzono kandydaturę zatrudnionego już wcześniej, absolwenta kierunku historii w UMK w Toruniu, późniejszego profesora Uniwersytetu Gdańskiego, bezpartyjnego mgr Wacława Odyńca⁴⁴. Podobnie łatwo przeszła kandydatura mgr Edmunda Rabowicza, asystenta na kierunku języka polskiego (również późniejszego profesora UG)⁴⁵. Zgodnie z sugestią władz, by asystentów rekrutować przede wszystkim spośród własnych, odpowiednio ukształtowanych politycznie absolwentów, stosunkowo łatwo sito selekcyjne pokonywali ci absolwenci PWSP,

⁴² APG, WSP, Pismo Zarządu Okręgowego ZAMP w Gdańsku (zawierające wyciąg z pisma ZO ZAMP w Toruniu) z dnia 24 czerwca 1950 r., sygn. 1317/13.

⁴³ APG, WSP, Pismo Zarządu Okręgowego ZAMP w Gdańsku, sygn. 1317/13.

⁴⁴ APG, WSP, Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego z dnia 25 czerwca 1950 r., sygn. 1317/8.

⁴⁵ APG, WSP, Protokół z posiedzenia Komisji dla doboru pomocniczych sił naukowych w PWSP w dniu 7 października 1950 r., sygn. 1317/8.

którzy przynależeli w czasie studiów do ZAMP, a zwłaszcza do PZPR. Pewne znaczenie miało też to, czy któryś z profesorów lub etatowych wykładowców był „rzecznikiem” ubiegającego się o asystenturę kandydata. W takiej sytuacji Komisji, a przede wszystkim władzom uczelni znane były poglądy polityczne i postawa ideologiczna kandydata, dzięki czemu nie zachodziła obawa, że asystentem zostanie osoba – jak to określano – „wrogo nastawiona do dzisiejszej rzeczywistości”. Generalnie można stwierdzić, że realizacja wytycznych Ministerstwa Oświaty skutkowałą zatrudnianiem asystentów o stosunkowo niskich kwalifikacjach. Przykładowo, w PWSP w Gdańsku, w roku szkolnym 1952/53, wśród 12 asystentów, zatrudnionych na pełnym etacie znalazło się tylko 2 magistrów, absolwentów studiów II stopnia. Pozostali byli absolwentami 3. letnich studiów pierwszego stopnia⁴⁶. Siłą rzeczy poziom ich kompetencji naukowo – dydaktycznych był bardzo niski. W niektórych przypadkach o zatrudnieniu kandydata decydowały nie tyle kwalifikacje merytoryczne, co ideowo – polityczne. W tymże PWSP w Gdańsku, w stosunku do jednego z kandydatów na asystenta nauk społecznych, wówczas jeszcze studenta tej uczelni, wysunięto zastrzeżenia, iż „w nauce miał dotychczas pewne trudności”, ale wytłumaczono je dużym zaangażowaniem w pracę społeczną⁴⁷.

Rozwój naukowy asystentów, wywodzących się spośród absolwentów 3-letnich PWSP – z konieczności – ulegał opóźnieniu, albowiem musieli ono przede wszystkim ukończyć studia II stopnia (zazwyczaj na uniwersytecie) oraz napisać pracę magisterską. Przebieg studiów tej grupy asystentów (absolwentów 3-letnich PWSP), uregulowano odrębnym zarządzeniem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego⁴⁸. Trudno jednak nie zauważyć, że w okresie studiów uzupełniających wspomniana grupa asystentów nie w pełni mogła angażować się w realizację procesu dydaktycznego w macierzystej uczelni, korzystając ze zniżki godzin i skupiając uwagę na własnych studiach.

Przedstawione procedury nie wyczerpywały jednak listy działań o charakterze selekcyjnym, jakie władze komunistyczne podjęły w latach stalinowskich wobec kandydatów na pracowników nauki. Proces weryfikacji już zatrudnionych asystentów i selekcji kandydatów na asystentów, zapoczątkowany w 1950 roku, w dwa lata później poddany został bowiem kontroli Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej

⁴⁶ Wszakże imponujący był stopień ich „upartyjnienia”, bowiem na 14 asystentów WSP w Gdańsku (łącznie z 2 osobami, zatrudnionymi na godzinach zleconych), 2 osoby były członkami PZPR, 9 należało do ZMP, a tylko trzy osoby były bezpartyjne. Por. APG, WSP, sygn. 1317/50.

⁴⁷ APG, WSP, Protokół z posiedzenia Komisji dla doboru pomocniczych sił naukowych w PWSP w Gdańsku w dniu 19 kwietnia 1951 r., sygn. 1317/8.

⁴⁸ Zarządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lutego 1954 r. w sprawie wymiaru godzin dydaktyczno – wychowawczych i organizacyjnych asystentów, będących studentami studiów II stopnia w szkołach wyższych, Monitor Polski Nr A-24, poz. 393.

(CKK), powołanej na podstawie ustawy z 15 grudnia 1951 roku „O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki”⁴⁹. W związku z tym, na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z 26 kwietnia 1952 roku⁵⁰, we wszystkich uczelniach utworzono Komisje dla pomocniczych pracowników nauki. Zgodnie z wytycznymi organizacyjnymi Biura CKK (do pracy Komisji kwalifikacyjnych dla pomocniczych pracowników nauki)⁵¹, wnioski o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego, wraz z niezbędnymi załącznikami, jak podjęte decyzje w sprawie nadania stopnia asystenta, starszego asystenta lub adiunkta, miały być przesłane nie tylko (jak dotąd) do Ministerstwa Oświaty, ale też do CKK. W ten sposób polityka kadrowa szkół wyższych poddana została dodatkowej kontroli Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, która odtąd miała czuwać nad wszystkimi obszarami działalności naukowej szkół wyższych, w tym nad właściwym doborem kadry naukowo – dydaktycznej.

W porównaniu do lat 1950 – 1952 Komisja Kwalifikacyjna dla pomocniczych pracowników nauki, działająca pod auspicjami CKK, rozszerzyła nieco kryteria oceny kandydatów. Kierownik katedry, wnioskując o nadanie tytułu asystenta lub adiunkta, zobowiązany był go uzasadnić, przedstawiając opinię o: wartościach naukowych kandydata, jego wartościach dydaktycznych, dokonać oceny jego pracy zawodowej na zajmowanym stanowisku oraz ocenić jego „oblicze polityczno-moralne i pracę społeczną”. Jak wynika z zachowanych protokołów, w wielu przypadkach kierownikom katedr trudno było przedstawić merytoryczne uzasadnienie wniosków w zakresie wszystkich z wymienionych kategorii oceny kandydatów na asystentów. Odnosi się to zwłaszcza do absolwentów 3-letnich WSP, którzy co najwyżej „dobrze rokowali” w zakresie działalności naukowej. Tylko niektórzy z nich brali bowiem udział w pracach naukowych określonego zakładu. Stąd też w opiniach większości eksponowano, iż kandydat wyróżniał się „zdolnościami i pracowitością w trakcie studiów”, w związku z czym „jest materiałem na pracownika naukowego”. Łatwiej było ocenić asystentów zatrudnionych w latach wcześniejszych, zwłaszcza ich pracę zawodową. I tu jednak eksponowano „pilność, sumiennosc i obowiązkowość kandydata”, jego inwencję i inicjatywę na „odcinku zorganizowania ćwiczeń dydaktycznych”. Równie dużo uwagi, jak w latach wcześniejszych poświęcano ocenie postawy polityczno-moralnej kandydatów na pomocniczych pracowników nauki. W przypadku kandydatów – absolwentów WSP podkreślano przejawy aktywności społeczno-politycznej w trakcie studiów, np. „pełnił funkcję starosty”, „brała żywy udział w pracach społecznych swojej grupy studenckiej”, lub też: „swoją pozytywny i aktywny stosunek do polityki Partii i Rządu PRL wielokrotnie udokumentowała zarówno słowem, jak i pracą

⁴⁹ Rozpoczęła ona działalność 26 kwietnia 1952 r., wraz z uchwaleniem przez Radę Ministrów „Regulaminu Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki”, Por. P. Hübner, dz. cyt., s. 655.

⁵⁰ Monitor Polski, Nr 4-A-44, poz. 624.

⁵¹ Załącznik do Uchwały CKK z 19 grudnia 1953 r., APG, WSP, sygn. 1317/20.

społeczną". W przypadku kandydatów, będących członkami PZPR lub ZMP opinie były bardziej konkretne. Pisano w nich np. „jest członkiem ZMP. Posiada światopogląd naukowy”, lub: „politycznie wyrobiony, aktywny członek PZPR, należy do egzekutywy i pełni obowiązki sekretarza na Wydziale...”⁵². Ten tryb przyznawania tytułów naukowych asystentów obowiązywał do końca 1956 roku.

Co ciekawe, skupienie uwagi Komisji na walorach naukowych, dydaktycznych, a zwłaszcza ideowo-politycznych kandydatów na asystentów sprawiło, że przestano zwracać uwagę na ich praktyczną znajomość szkoły średniej, do pracy w której mieli przygotowywać swoich studentów. Tymczasem zgodnie z art. 48 pkt. 2 Ustawy z 15 grudnia o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki, zatrudnienie w charakterze asystentów absolwentów wyższych uczelni nie posiadających żadnej praktyki pedagogicznej było w zasadzie niedopuszczalne. Kandydaci na asystentów winni byli wykazać się co najmniej 2-letnią praktyką odbytą w szkole średniej⁵³. Stąd też w sierpniu 1956 roku okazało się, że na 37 asystentów, zatrudnionych w WSP w Gdańsku, tylko 22 mogło wykazać się praktyką zawodową w charakterze nauczyciela szkoły średniej. Dla pozostałych 15 rektorat zobowiązał się takie praktyki zorganizować w trakcie roku szkolnego 1956/57. W większości przypadków miała ona przybrać mało aktywizujące formy hospitacji lekcji najlepszych nauczycieli. Jest rzeczą dyskusyjną, na ile ta bierna forma mogła spełnić zadania stawiane przed praktyką.

Podsumowując, należy stwierdzić, że polityka kadrowa, realizowana przez władze komunistyczne w stosunku do asystentów szkół wyższych w latach 1945-1956, podyktowana była przede wszystkim celami ideologicznymi i politycznymi, jakie zamierzała osiągnąć PZPR na polu szkolnictwa wyższego. W rezultacie kompetencje naukowe i możliwości intelektualne kandydatów na pracowników nauki przegrywały z reguły z kryterium lojalności wobec umacniającego się systemu autorytarnego w Polsce. Następstwa tego stanu rzeczy były z pewnością różne, trudno jednak nie zauważyć, że system ten doprowadził do utraty znacznej części (nadwątlonego przez wojnę i okupację) potencjału intelektualnego, jakim dysponowała nauka polska po 1945 roku. Należy też dodać, że pomimo zmian politycznych, jakie zaszły w Polsce w 1956 roku, zarówno główne kryteria doboru kadry naukowo – dydaktycznej, jak i mechanizm kontroli CKK nad życiem naukowym, zostały zachowane aż do upadku PRL-u w 1989 roku.

⁵² APG, WSP, Sprawozdanie z prac Komisji Kwalifikacyjnej dla pomocniczych pracowników nauki w WSP w Gdańsku za lata 1955-1956, sygn. 1317/24.

⁵³ Przypominały o tym kierownictwo poszczególnych uczelni dopiero „Wytyczne organizacji r. szk. 1956/57 w Wyższych Szkołach Pedagogicznych”, APG, WSP, sygn. 1317/72.

GUIDELINES FOR RECRUITING ASSISTANT PROFESSORS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS EXAMPLE OF EMPLOYMENT POLICIES OF POLISH (UNITED) WORKERS PARTY (PZPR) IN STALINIST ERA

ROMUALD GRZYBOWSKI

Summary

Higher education played a vital role in implementation of socio-political goals of communist regime in Poland after 1945. PZPR leaders intended to manipulate universities, polytechnics and other HE institutions to create the so called new intelligentsia of working/peasant class background. They wanted to replace the pre-war professionals whose beliefs were not in line with the communist ideology. New faculty members were needed soon after the war finished to impact the changes and ensure communist control over academic world. Communists focused on hiring young assistant professors and developed detailed guidelines for their strictly ideology-based selection process as well as indoctrinating political training. By the year 1952 the system reached its culminating phase with detailed criteria of qualifications purely based on political views of the candidates for academic careers. It was entirely supervised by the Central Committee of Qualifications appointed by the top communist leaders.

Key words: assistant professors, faculty members, ideological war in educational system and academia

Część III.

Z warsztatu badań młodych naukowców

CIAŁO NA WIDELCU. DEKONSTRUKCJA MITU PIĘKNA KOBIECEGO CIAŁA OPARTA O WYBRANE PRZYKŁADY ZE SZTUKI FEMINISTYCZNEJ I KULTURY POPULARNEJ

AGNIESZKA BZYMEK¹, MAŁGORZATA KARZMARZYK²

¹Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, ²Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Streszczenie

Poszukiwania definicji piękna w społeczeństwie XXI wieku skłoniły nas do prób analizy wybranych akcji artystycznych oraz zjawisk posiłkujących się kulturą popularną rekonstruujących zastaną rzeczywistość społeczną i budujących odmienną perspektywę znaczeniową. W *supermarkecie kultury*¹ ciałem i człowiekiem nie rządzi człowiek, ale układ sił ekonomiczno – kulturowych i interes określonych grup trzymających władzę. Tym większe pole działania pedagogów, wychowawców – nie tylko wprowadzania młodych w świadome korzystanie z dostępnych środków kultury masowej – ale i budzenie świadomości ulegania manipulacjom represyjnego świata „ofiarującego” pozorną wolność dostępną niczym towar z półki hipermarketowej.

Ciało w dobie współczesności zostało *utowarowione*, wystawione na sprzedaż, czy też stało się ikoną prezentującą obowiązujące trendy i kanony kulturowe, medyczne, estetyczne. W naszym wystąpieniu pragniemy przestudiować dyskurs feministyczny skupiony wokół niezgody na powszechnie obowiązujący wizerunek cielesności kobiety, której ciało poddawane jest restrykcjom estetycznym, represjonowania mitem piękna. Chcemy wreszcie ukazać znaczenie cielesności w świecie medialnym, w którym zostaje ona sprowadzona do uprzedmiotowionego ciała, nierzadko rozkładającego się czy broczącego krwią ku uciesze oka masowego widza karmiącego się brutalnym widokiem. Ponadto w naszym zamierzeniu leży chęć zwrócenia uwagi na kulturę terapeutyczną skupioną wokół człowieka w przestrzeni nie tylko świata materialnego, ale i na pozór – wewnętrznego, duchowego.

Słowa kluczowe: ludzkie ciało, mit piękna kobiecego ciała, dyskurs władzy

Wprowadzenie do tematu

Skąd bierze się zapotrzebowanie na mit piękna kobiecego ciała w społeczeństwie XXI wieku? Jakie lęki kryją się za takim, a nie innym postrzeganiem piękna? Czym jest współczesny mit piękna i co musiałyby wydarzyć się w rzeczywistości społecznej, by z owym mitem zerwać? By odejść od cenzury kobiecego ciała ujętego w ściśle określony sposób?

W związku z poszukiwaniem definicji piękna w społeczeństwie XXI wieku chciałybyśmy przeanalizować wybrane akcje artystyczne oraz zjawiska posiłkujące się kulturą popularną, które dekonstruują zastaną rzeczywistość społeczną i budują odmienną perspektywę znaczeniową.

¹ G. Mathews, *Supermarket kultury*, PIW, Warszawa, 2005, s. 18.

Dlatego, wychodząc z refleksji filozoficzno-emancypacyjnej pokazujemy, że ciało w kulturze pokazywane jest bardzo różnorodnie w zależności od panującego dyskursu władzy.

Ciało ludzkie jest tym, przez co doświadczamy świata. Dla posiadających wiarę jest sanktuarium, w którym mieszka dusza, świątynią kryjącą wewnątrz. Jednak w masowym przekazie ciało jest definiowane zgoła odmiennie. Nie nawiązuje bowiem do wartości wnętrza, raczej skupia się wokół tego, co widoczne, na zewnątrz. Tym samym, ciało staje się narzędziem dla interesów wielkich korporacji marketingowych, które tworząc sztuczny mit piękna kobiecego ciała, kształtując je według ram dla siebie korzystnych.

Kłamstwo o pięknie masowo zalewające człowieka kieruje się ku ekonomii, która według Naomi Wolf opiera się na niewolnictwie i promuje obraz niewolnictwa usprawiedliwiającego istnienie instytucji niewolnictwa². Co więcej, według Naomi Wolf, za pięknem ciała idzie tzw. kult młodości, który rozrywa więzi między kobietami poprzez konkursy piękności, rywalizację, nieustanne porównywanie się do kobiety w reklamie na billboardzie wywołuje walkę.

Piękno młodego ciała

Jak dywagacje Edmunda Burke mają się do piękna lansowanego w świecie kultury masowej? Czym jest piękno? Z czym utożsamia się ciało? I dlaczego młodość jest piękna, a starość brzydka? Młodość jest znakomitym towarem na sprzedaż w zmedykalizowanej i wizualnej kulturze. A młode ciało jest towarem wysoce pożądanym. Zapewnia bezpieczne poruszanie się w świecie, w którym obowiązują restrykcyjne normy jak wyglądać. A kim być? Jakim być? Odpowiedzi brak. Ciało zostało wystawione na sprzedaż, wartość ma o tyle, o ile jest młode, piękne, jędrne. Kultura masowa dobiła jego wartość doprowadzając do jego wszechobecnej nagości rodzącej brak ekspresji tego ciała – ciało ma li tylko zachęcać do zakupu określonych produktów. Ciało nic nie czuje.

Kobiece ciało na widelcu sztuki feministycznej

Przedstawicielki sztuki feministycznej na świecie to m.in.: Judy Chicago, Marina Abramović, Mary Kelly, Barbara Kruger, Yoko Ono, Gina Pane³, Orlan, a w Polsce: Natalia Lach-Lachowicz, Katarzyna Górna, Alicja Żebrowska, Anna Baumgart, Julita Wójcik⁴ i inne.

Do znanych dzieł feministycznych można zaliczyć np. film Zbigniewa Libery: *Jak się tresuje dziewczynki*, *Narodziny Barbie* Alicji Żebrowskiej, cykl operacji

² N. Wolf, *The Beauty Myth. How Images of Beauty Are used Against Women*, Anchor Books, New York 1992, s. 12-19.

³ Źródło internetowe; data wejścia na stronę: 21.10.13.

⁴ Źródło internetowe; data wejścia na stronę: 21.10.13.

plastycznych Orlan *Oddałam swoje ciało sztuce* bądź twórczość Marii Pinińskiej-Bereś – *Gorsety* lub *Czy kobieta jest człowiekiem?* Oto kilka akcji feministycznych, które warto przeanalizować, aby zobaczyć w jakiś sposób mit piękna jest dekonstruowany i jak zmieniają się znaczenia ze stereotypowych – w nowe, kontrowersyjne – bo przełamujące społeczne tabu i schematyzm.

Jak się tresuje dziewczynki – to film Zbigniewa Libery z 1987 roku, w którym artysta pokazuje małą dziewczynkę uczącą się „kobiecości”. Dziecko zakłada korale, maluje usta, przyswaja praktyki upiększające, aby socjalizować się „dla innych”, a konkretnie uczyć się swojego rodzajowego habitusu⁵. Tego rodzaju narzucony wizerunek piękna i kobiecości jest zgodny z „naturalnym” porządkiem dyskursu męskiego, który nadal dominuje we współczesnej kulturze. Piękno bowiem współcześnie zmieniło swoją definicję w wyniku układu sił ekonomiczno-kulturowych, które zjednoczyły się w kontrofensywie przeciw kobietom⁶. Dzisiaj za pośrednictwem mitu piękności narzuca się wartości i zachowania. Sam wygląd zaś staje się produktem na sprzedaż, który jest wystawiany na widok publiczny. Korzystają na tym w oczywisty sposób koncerny marketingowe, wystawiając ciało na sprzedaż, żądając restrykcji odnośnie jego wyglądu, bynajmniej nie dla owego piękna, ale dla podtrzymania władzy produktów, które muszą się sprzedawać⁷. Fikcja, jaka otacza człowieka, zarówno przekazywana mu w reklamie, jak i w stereotypach wychowawczo-edukacyjnych⁸, okazuje, że jest to jakiś rodzaj zmywy, który służy podtrzymaniu masowych iluzji, aby machina kultury terapeutycznej⁹ sama mogła się kręcić.

Kolejnym przykładem akcji związanej z kobietą seksualnością jest mocny i kontrowersyjny film Alicji Żebrowskiej *Narodziny Barbie* będący symulacją porodu, w której dziecko zostaje zastąpione lalką – ikoną popkultury. Mit kobiecego piękna „ściera się” tu z widokiem narządów płciowych, które są związane ze sferą zakazaną i „brudną”. Artystka pokazuje, że seksualność kobiety funkcjonuje społecznie jako tabu, zaś sama kobieta przedstawiana jest jako uwznioślony, sfalszowany ideał¹⁰. To w rzeczywistości obraz kobiety konsumentki, a nie kobiety dbającej z wewnętrznych potrzeb o własne piękno. Jak dowodzi Naomi Wolf wykorzystanie kobiecego poczucia winy i niepewności związanej z emancypacją wywołuje lęk, że w końcu kobiety posuną się „za daleko”¹¹. Represja mitu piękna staje się doskonałym

⁵ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

⁶ N. Wolf, *The Beauty Myth. How Images...*, op. cit., s. 12-19.

⁷ ibidem, s. 12-19.

⁸ zob.: L. Kopciwicz, *Kobiecość, Męskość i Przemoc Symboliczna*, Oficyna wydawnicza Impuls, Warszawa 2005.

⁹ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007, s. 253.

¹⁰ I. Kowalczyk, *Sztuka krytyczna – wybrane zagadnienia*, źródło internetowe: http://www.culture.pl/pl/culture/artykuly/es_sztuka_krytyczna, (14.11.08).

¹¹ ibidem, s. 12-19.

środkiem na utrzymanie usankcjonowanego porządku. Dlatego też nieświadomiona halucynacja postrzegania piękna znakomicie służy świadomej manipulacji rynkowej, zwłaszcza przemysłowi dietetycznemu, kosmetycznemu, chirurgii plastycznej oraz pornografii¹².

Kanibalizm oka – ciało w reklamie

„Oko żywi się krwią i ludzkim mięsem”¹³ twierdzi Andrzej Muszyński w tekście: *Reklama makabryczna. Kanibalizm oka*, a reklama jest giełdą pomysłów łączącą to, co znane i uznane – z tym – co jest tabu, co prowokuje i zwraca uwagę. Autor snuje istotną refleksję pisząc: „Reklama nie może przekroczyć granicy kulturowego tabu, choć doskonale wydaje się mieć świadomość, że znalezienie właściwej konwencji, która uczyniłaby te przekroczenie możliwym, jest kuszącym wyzwaniem”¹⁴. Toteż twórcy reklam sięgają po wiele środków łamiących powszechnie obowiązujące reguły estetyczne czy moralne. I tak wszechobecna śmierć w przekazie medialnym doprowadziła do przyzwyczajania się do jej widoku – co godne uwagi – do przyzwyczajania właśnie – a nie do – oswojenia. W rzeczywistości śmierć jest wciąż tabu społecznym. O śmierci się nie rozmawia, dzieciom się o niej nie mówi, na pogrzeby się ich nie zabiera. Śmierć zepchnięta została do zakładów pogrzebowych i kaplic przykościelnych. Boimy się śmierci, nie rozumiemy i nie chcemy mówić o niej głośno. Najlepsza jest śmierć z telewizora, z krwawiącego ekranu. Śmierć, po której dostaje się kolejne życie niczym postać z kreskówki czy z gry komputerowej. Śmierć, która nie jest straszna. Albo dotyczy kogoś innego, choćby była wykorzystana jako ludzka tragedia do celów czysto komercyjnych – to śmierć „czyjaś”, nie moja, a zatem możliwa do zaakceptowania, do „pooglądania” z ekranu... Tymczasem, jak pisze A. Muszyński, w celu uniknięcia kontrowersji: „potrzebny jest właściwy kontekst, aby zaakceptować śmierć jako element reklamy”¹⁵. Współczesny człowiek zdaje się funkcjonować między sprzecznościami: z jednej strony obrazy pełne krwi i wnętrzości, z drugiej wiara w nieśmiertelność silnie podtrzymywana i stymulowana koncernami masowymi z dziedziny kosmetologii, medycyny estetycznej oraz mody, za którymi stoją określone lobby.

Zdewaluowane sacrum ciała wystawionego jak mięso na sprzedaż dokonuje dewaluacji ciała ludzkiego. Z jednej strony dyscyplinowane do kanonu piękna obowiązującego zgodnie z kulturą, z drugiej zaś, brutalnie odzieranego z piękna wstrząsającym obrazem z telewizora, przez który oglądamy poranione ciała, lejącą się krew i wewnętrzne organy człowieka.

¹² ibidem, s. 12.

¹³ A. Muszyński, *Reklama makabryczna. Kanibalizm oka*, [w:] *Gazeta Handlowa*, 1999/8, dodatek do *Gazety Wyborczej*, 23.02.1999, s. 5.

¹⁴ ibidem, s. 5.

¹⁵ A. Muszyński, *Reklama makabryczna...*, op. cit., s. 5.

Stwarzanie siebie a ciało

Żyjemy w dobie kultury pozornego poczucia indywidualności i niepowtarzalności, ulegając w rzeczywistości władzy dominujących sił ekonomicznych i kulturowych. Małgorzata Jacyno pisze, że „kultura terapeutyczna i indywidualizm w ogóle, mają charakter represyjny, ponieważ skłaniają do określonego doświadczania siebie¹⁶. Emancypacja, którą zdaje się oferować jest bowiem wyzwoleniem pozornym: „dyskursy i języki współtworzące światy nie ustrukturyzowały jedynie ludzkich głów, ale całych ludzi, a zwłaszcza ich serca”¹⁷.

Współczesny indywidualizm stanowi wynik buntu i opozycji wobec władzy monarchicznej i arystokratycznej oraz sprzeciw wobec tradycji biblijnej i obywatelskiej¹⁸. Indywidualizm stał się zatem furtką na kulturę indywidualizmu, kulturę *ja* i kulturę terapeutyczną. Ta ostatnia, związana z tradycją indywidualizmu ekspresyjnego relatywizującego porażkę i cierpienie, wprowadza nową terapię na wzór konsumenckiej wolności¹⁹. W terapii tej to klient określa kim jest – ofiarą czy zwycięzcą – jego ciało zaś staje się podstawowym źródłem zakotwiczenia w świecie²⁰. Tak rozumiana terapia określa konstruowanie własnej narracji w stwarzaniu siebie, to dekonstrukcja, w której pacjent musi siebie „wybrać i stworzyć”²¹. Wydaje się, że wybór ten może budzić niepokój: jeśli tożsamość ma być wynikiem wyboru, to nie ma w niej miejsca na budowanie siebie w oparciu o przeszłość, historię własną, pochodzenie czy więzi rodzinne. Co więcej, w opinii badaczy, oddzielenie swoje wyobrażenie *ja* od wartości uniwersalnych, rodziny, tradycji czy pracy oznacza działanie człowieka skoncentrowanego wyłącznie na zaspakajaniu dążeń i pragnień własnych²². To brak osadzenia *ja* i próby konstruowania siebie w oparciu o indywidualne potrzeby. Wartym zadania staje się postawienie pytania: „Jeśli *ja* definiowane jest jako zdolność wyboru własnych wartości – to na jakich podstawach opierają się te wybory?”²³. Idąc dalej, można pytać za M. Jacyno: „Jeśli wolność realizuje się przez wybieranie, to jest się tym, co się wybiera”²⁴. Zaś dokonanie wyboru innego niż wszyscy – rodzi odrzucenie²⁵.

¹⁶ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 253.

¹⁷ ibidem, s. 253.

¹⁸ R. N. Bellah., R. Madsen, W. M. Sullivan, A. Swidler, S. M. Tipton, *Skłonności serca. Indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 263-265.

¹⁹ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 243-244.

²⁰ ibidem, s. 240.

²¹ ibidem, s. 248.

²² R. N. Bellah, R. Madsen, *Skłonności serca...*, op. cit., s. 175-179.

²³ ibidem, s. 175.

²⁴ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 248.

²⁵ ibidem, s. 81.

Trudno w tym kontekście mówić o budowaniu tożsamości, ponieważ jeśli różne *ja* definiuje się poprzez osobiste preferencje o bezkompromisowej naturze – to każde *ja* stwarza swój własny moralny wszechświat²⁶. Często też przyjmuje postać tożsamości budowanej w oparciu o to, co widoczne, co na zewnątrz – ciało staje się tu niezwykle użytecznym „produktem” budującym człowieka.

Godnym uwagi jest również fakt, że kultura terapeutyczna stanowi diagnozę przemian kulturowych ukazujących coraz częstsze poszukiwanie pomocy u tzw. „specjalisty”, a nie u bliskich czy u przyjaciół. Jest to wyraz sytuacji, w której osobiste problemy stają się częścią profesjonalnej wiedzy i praktyki terapeutycznej²⁷. Oto poszczególne grupy posiadają monopol na rozwiązywanie określonych problemów, jak pisze Anthony Giddens: „W miejscu opuszczonym przez dawny autorytet rodzinny i autorytet tradycyjnych przywódców i mędrców rodzi się kult ekspertyzy. Nowi eksperci są wpisani w terapeutyczną kulturę narcyzmu. W ramach nowego paternalizmu eksperci wszelkich specjalizacji służą zaspokajaniu potrzeb rzesz laików”²⁸, przy czym owe potrzeby są raczej wykreowanym wynikiem ekspertów niż autentycznymi odczuciami klientów. Zważywszy, że „urynkowienie czyni wygląd zewnętrzny miarą wartości jednostki, a rozwój osobowy nade wszystko efektem na pokaz, stwarza doskonale warunki dla ujawnienia się cech narcystycznych”²⁹.

Badacze obserwują powiększające się zapotrzebowanie na poradnictwo i terapię, która zdaje się przypominać relację wzorcową, gdzie klient analizuje samego siebie³⁰. Tymczasem stwarza to zagrożenie dla człowieka mającego brak dystansu i ulegającemu fałszywym *dyskursom psychoterapeutycznym*³¹. Dystans zaś, może ocalić przed całkowitym złaniem się z pełnionymi rolami i przed *przeinwestowaniem psychologicznym*³². Jeśli *ja* wolne jest od wartości absolutnych i zobowiązań moralnych, to może zmieniać swe zachowanie tak, aby dostosować się do pełnionych ról³³. Przypomina to grę człowieka posiadającego różne tożsamości społeczne i równocześnie nie zmieniającego swej tożsamości *podstawowej*, która polega na realizacji i zaspokajaniu jedynie potrzeb własnych³⁴. W literaturze pojawia się pojawia się pojęcie *pustego ja* czy *ja wykorzonego*, które samo dla siebie jest źródłem wskazówek moralnych³⁵.

Małgorzata Jacyno prezentuje tzw. *techniki stwarzania siebie*, służące działaniom człowieka wobec ciała, umysłu i duszy poprzez osobiste doradztwo podkreślające

²⁶ R. N. Bellah, R. Madsen, *Skłonności serca...*, op. cit., s. 175-176.

²⁷ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 81.

²⁸ zob.: A. Giddens, *Nowoczesność tożsamość*, PWN, Warszawa 2002.

²⁹ ibidem, s. 236.

³⁰ R. N. Bellah, R. Madsen, *Skłonności serca...*, op. cit., s. 236.

³¹ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 212.

³² ibidem, s. 212.

³³ R. N. Bellah, R. Madsen, *Skłonności serca...*, op. cit., s. 175-177.

³⁴ ibidem.

³⁵ ibidem, s. 175-178.

indywidualne podejście i program dla danego klienta³⁶. Towarzyszy temu coraz szersza literatura poradnikowa o negatywnych treściach, w której przedstawia się obraz rodziny utrudniającej autokonstrukcję jednostki i budowanie własnej indywidualności³⁷, gdzie poszczególni członkowie prezentowani są jako zagrożenie dla realizacji *ja* i moich potrzeb, sama rodzina zaś przypomina konterfekt wyniszczającej się wspólnoty. Co więcej, przemysł terapeutyczny rozrasta się nie tylko za pomocą poradników, ale przede wszystkim poprzez terapeutyczne hasła, programy telewizyjne, seriale i reklamy³⁸. Niepokojące staje się wreszcie pewne narzucanie przez kulturę zachodnią jedyne obowiązującego postrzegania chorób psychicznych: „Zachód agresywnie propaguje swą wiedzę o chorobach psychicznych”³⁹. Tym samym pewien repertuar symptomów zaburzeń takich jak anoreksja, bulimia, depresja czy zespół stresu pourazowego powoduje, iż rozprzestrzeniają się one po świecie niczym choroby zakaźne i wypierają równocześnie miejscowe formy choroby, które mogą przebiegać zupełnie inaczej, i w związku z różnicami chociażby kulturowymi, mieć inne źródła⁴⁰. Doprowadza tonie tylko do wypaczenia etiologii chorób, ale i do centralizacji zachodniego wzoru kultury.

Pierwszą ze wspomnianych powyżej technik jest *porządek poznawczy* mające na celu poszukiwanie siebie, chęć poznawania siebie, swojej przeszłości, dzieciństwa po przez dokonywanie autodiagnozy, pisanie pamiętnika czy poddawanie się testom i badaniom psychologicznym⁴¹. To swoiste poszukiwanie siebie w oparciu o dostępne, nierzadko banalne i niewiarygodne testy umieszczane w kolorowej prasie czy też w poradnikach o chwytliwych tytułach rozpoczynających się od zwrotu *Jak?* – pokochać siebie, zmienić swoje życie, poznać siebie, itd. – w prostej metodzie kilku zasad ujętych w punktach.

Z kolei *porządek despotyczny* skupia się przede wszystkim na dyscyplinowaniu ciała i umysłu, na przesadnym dbaniu o zdrowie⁴². Na czoło wychodzi tu wszechobecna *medykalizacja* wynikająca z potrzeby poczucia bycia wyjątkowym i niepowtarzalnym, co wydaje się trudne w realizacji w dobie ujednolicenia i masowości. *Medykalizacja* wychodzi na przeciw oczekiwaniom sfrustrowanego człowieka będącego w pogoni za młodością, sprawnością oraz zdrowiem. *Racjonalizacja afirmacji życia* polegająca na *medykalizacji* doprowadza do postrzegania piękna ciała jako nadrzędnej wartości⁴³. Tym samym człowiek staje się ofiarą

³⁶ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 211-212.

³⁷ *ibidem*, s. 211-212.

³⁸ *ibidem*, s. 207-249.

³⁹ *Choroba celebrytów*, [w:] *The New York Times*, FORUM, 36/2012, s. 40.

⁴⁰ *ibidem*, s. 40.

⁴¹ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 220.

⁴² *ibidem*, s. 220-221.

⁴³ *ibidem*, s. 95.

wszechobecnej kruczaty prozdrowotnej pobudzającej koncerny medyczne lansujące styl życia oparty na magicznych kapsułkach i cudownych kuracjach, gdzie ofensywą przeciw śmierci jest medyczna walka o odepchnięcie tego, co nieuniknione.

Być może porządek despotyczny wiąże się z narcyzmem kulturowym Christopha Lasha, będącym w opinii A. Giddensa, rezultatem życia w współczesnych realiach: „Straciwszy nadzieję w możliwość zapanowania nad szerszym środowiskiem społecznym, ludzie wycofują się do czysto osobistych światów i oddają psychicznemu i fizycznemu doskonaleniu”⁴⁴. Giddens twierdzi ponadto, że „warunkach nowoczesności wszyscy żyjemy w świecie luster, w których chcemy widzieć nasze pozbawione skazy, społecznie dowartościowane ja”⁴⁵. Wreszcie, *technika troski o siebie* służy przede wszystkim odmrażaniu narzuconego reżimu względem samego siebie, łamaniu przyjętych zasad oraz zastępowaniu ich łagodniejszymi czy mniej restrykcyjnymi oraz neutralizacji negatywnych doświadczeń dotyczących dzieciństwa i życia obecnego po przez zabawę, relaks parafarmaceutyki⁴⁶.

Podsumowanie rozważań

Świat doby konsumpcjonizmu sprowadza ciało do roli niewolnika lansowanych medialnie i masowo treści. W rzeczywistości zaś służy stojącej za wszelkimi koncernami ekonomii. Nad ciałem zdaje się odbywać nieustanna walka władz dyskursów politycznych, ekonomicznych i kulturowych. Trudno w tym momencie doszukiwać się w tym ciele człowieka, a przecież właśnie tam jest – to przez ciało doświadczają świata, jak nadmienialiśmy na wstępie. Karmimy ciało ułudą ulegając nieprawdzie płynącej z zalewającej masy konsumpcyjnej. Ciało staje się pełnić rolę strażnika nieprzemijającej młodości, ma chronić przed starością, zapewniać o sprawności, sile, witalności. Ciało – wizytówka. Ciało – ograbione z wnętrza. Ciało – produkt *made in economy*.

Bibliografia

- Bellah R. N., Madsen R., Sullivan W. M., Swidler A., Tipton S. M., *Skłonności serca. Indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Choroba celebrytów*, [w:] *The New York Times*, FORUM, 36/2012.
- Giddens A., *Nowoczesność tożsamość*, PWN, Warszawa 2002.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.
- Kopciwicz L., *Kobiecość, Męskość i Przemoc Symboliczna*, Oficyna wydawnicza Impuls, Warszawa 2005.

⁴⁴ A. Giddens, *Nowoczesność...*, op. cit., s. 234.

⁴⁵ ibidem, s. 236.

⁴⁶ M. Jacyno, *Kultura...*, op. cit., s. 220-221.

Kowalczyk I., *Sztuka krytyczna – wybrane zagadnienia*, źródło internetowe: http://www.culture.pl/culture/artykuly/es_sztuka_krytyczna, (14.11.08).

Muszyński A., *Reklama makabryczna. Kanibalizm oka*, [w:] *Gazeta Handlowa*, 1999/8, dodatek do *Gazety Wyborczej*, 23.02.1999.

Wolf N., *The Beauty Myth. How Images of Beauty Are used Against Women*, Anchor Books, New York 1992.

Źródło internetowe; data wejścia na stronę: 21.10.13.

Źródło internetowe; data wejścia na stronę: 21.10.13.

THE BODY IN THE SPOTLIGHT. DECONSTRUCTING THE MYTH OF THE BEAUTIFUL FEMALE BODY BASED ON SELECTED EXAMPLES OF FEMINIST ART AND POPULAR CULTURE

AGNIESZKA BZYMEK, MAŁGORZATA KARCZMARZYK

Summary

The human body is a medium through which we experience the world. For those who are religious it constitutes a sanctuary in which the soul resides. It is, however, defined quite differently in the mass media. The body becomes a tool serving the interests of large marketing corporations which, by creating an artificial myth of the beauty of a female body, shape it according to their own preferred framework. Starting from the philosophical and emancipatory reflection, we aim to show in this article that the body in culture is presented depending on the prevailing discourse of power. We analyze a selection of artistic events and phenomena which make use of popular culture, which deconstruct the present social reality and shape a diverse semantic perspective.

Key words: human body, myth of the beauty of a female body, discourse of power

UNIwersYTETY TRZECIEGO WIEKU JAKO FORMA EDUKACJI DOROSŁYCH

KATARZYNA TOMASZEWSKA, BOŻENA MAJCHROWICZ

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

Streszczenie

Artykuł przedstawia problematykę związaną z uniwersytetami trzeciego wieku oraz edukacją dorosłych. Przybliżono andragogikę jako dyscyplinę pedagogiczną oraz teoretyczne podstawy edukacji dorosłych. Wskazano na zasadność powoływania do życia uniwersytetów trzeciego wieku oraz ich historię. Tekst ma charakter teoretyczny.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Trzeciego Wieku, edukacja dorosłych, andragogika

*„Kształcenie dorosłych staje się więcej niż prawem;
jest kluczem do XXI wieku”¹.*

Pedagogika dorosłych jest jedną z nauk pedagogicznych zajmujących się badaniem zagadnień kształcenia, samokształcenia i wychowywania młodzieży pracującej i dorosłych². Jako dyscyplina naukowa podejmuje badania zjawisk i procesów, które wyznaczają obszar zajmowania się człowiekiem dorosłym jako osobą kształcąca się. Andragogika zajmuje się człowiekiem dorosłym, pragnącym sprostać nowym wymaganiom coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości. Bada ona procesy edukacyjne, w których uczestniczy człowiek dorosły, by wspierać go w jego wysiłku poznawania świata. Andragogika (gr. *anēr, andrōs* – mężczyzna, *agō* – prowadzę), najprostsze i dosłowne tłumaczenie nazwy andragogika oznacza „prowadzenie człowieka dorosłego”. Nie można jednak traktować tego tłumaczenia zbyt dosłownie, gdyż nie pozwala ono zrozumieć współczesnego znaczenia tego pojęcia.

Terminu andragogika po raz pierwszy użył niemiecki pedagog Aleksander Kapp w 1833 roku, jednak odrębność andragogika uzyskała dopiero w drugiej połowie XX wieku, oddzieliwszy się od źródła swego powstania i rozwoju – pedagogiki. W Polsce pojęcia andragogika użyli po raz pierwszy w 1935 roku

¹ Zapis z Deklaracji Hamburgskiej – CONFINTEA 1997, za: Socrates Grundtvig, *Kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne. Informator*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Agencja Narodowa Programu Socrates, (red.) G. Klimowicz, Warszawa 2001, s. 7.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.

Andrzej Niesiołowski i Helena Radlińska w pracy *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, stosując to określenie zamiennie z terminem „pedagogika społeczna”.

Edukacja dorosłych według J. Pótturzyckiego to system działań edukacyjnych w różnych formach i zakresach wobec osób dorosłych różnego wieku, zawodu, środowiska³. Treść edukacji stanowią nie tylko różne dziedziny wiedzy kultury, ale również aktywność człowieka, w formach szkolnych i akademickich, pozaszkolnych oraz samokształceniowych. Edukacja dorosłych stanowi część edukacji permanentnej i realizuje jej cele we właściwych dla dorosłych formach aktywności intelektualnej.

Oświata dorosłych to „działalność mająca na celu zapewnienie młodzieży w wieku pozaszkolnym i dorosłym możliwości zaspokajania potrzeb i zainteresowań kulturalnych, uzupełniania i poszerzania kwalifikacji, wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności”⁴. Oświata dorosłych ma do spełnienia dwie zasadnicze funkcje:

- 1) kompensacyjną, polegającą na upowszechnianiu wymaganego wykształcenia wśród tych, którzy nie uzyskali go w odpowiednim wieku;
- 2) właściwą, polegającą na rozszerzeniu posiadanego wykształcenia.

Eksperti wyodrębnili w edukacji dorosłych pięć podstawowych elementów ją tworzących:

- 1) edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania;
- 2) istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych;
- 3) cele aktywności edukacyjnej dorosłych;
- 4) profesjonalny zakres działalności;
- 5) akademicka dyscyplina zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych.

Międzynarodowa komisja powołana przez UNESCO przyjęła, że edukacja stanowi najszerszą działalność o spójnym charakterze, podejmowaną w celu przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności, rozwijania i doskonalenia człowieka we wszystkich jego aspektach w ciągu całego życia. Uznano, że edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, gdyż natura człowieka predestynuje go stałego wychowywania. Zadanie to może spełnić jedynie kształcenie realizowane permanentnie. Specjaliści zgodnie uznali edukację permanentną nie jako system, ani szczebel kształcenia, a jako nadrzędną zasadę, na której powinna być oparta oświata zarówno w całości, jak i poszczególnych jej członach.

Edukacja dorosłych jest istotną częścią tego systemu, zajmując w nim szczególne miejsce. Obejmuje różne etapy w życiu człowieka, nie tylko okres produkcyjny i okres stabilizacji, ale także okres przedemerytalny czy emerytalny. Każdy z tych okresów charakteryzuje się odmiennymi potrzebami oraz problemami oświatowymi, wychowawczymi, społecznymi i opiekuńczymi.

³ J. Pótturzycki, *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, 1993, nr 1, s. 19.

⁴ *Leksykon PWN, Pedagogika*, (red.) B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Edukacja jest tematem, którym od lat zajmują się naukowcy różnych dyscyplin naukowych⁵. Rozumiana bardzo szeroko, dotyczy całego życia człowieka – od urodzenia aż do śmierci. Tradycyjny podział egzystencji na odrębne okresy: okres dzieciństwa i młodości, przeznaczone na edukację szkolną, okres działalności zawodowej, okres emerytury, nie odpowiada realiom życia współczesnego i tym bardziej wymaganiom przyszłości. Szybkie przemiany, jakie zachodzą w świecie, stwarzają potrzebę ciągłego aktualizowania wiedzy. Nikt dzisiaj nie może się spodziewać, że w młodości zgromadzi podstawowy zasób wiedzy, który wystarczy mu na całe życie.

Uczenie się jest aktywnością samokształceniową. Wyraża się ona nie tylko w aktywności intelektualnej, ale także artystycznej, technicznej, społecznej, moralnej, politycznej, filozoficznej, aktywności fizycznej, towarzyskiej. Służy nie tylko zdobyciu wiedzy i umiejętności praktycznych, ale też nabyciu umiejętności wartościowania, wyboru czy wreszcie kształtowania własnej osobowości. Wykracza zatem poza edukację typowo szkolną, przypisaną wiekowi młodzieńczemu. Człowiek dorosły może kształcić się na różne sposoby, samodzielnie, i to w wielu instytucjach⁶. W wyniku działań edukacyjnych i towarzyszącej im refleksji teoretycznej powstała idea edukacji ustawicznej. Najpełniej jej istotę wyraża pogląd, iż edukacja ta obejmuje całe życie człowieka, umożliwiając mu ciągły rozwój. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego człowieka, który charakteryzuje się twórczym i dynamicznym podejściem do życia, potrafi zmieniać i ulepszać warunki życia, potrafi się doskonalić. Ważnym elementem procesu edukacyjnego ludzi w podeszłym wieku jest ich doświadczenie. Nie zdobywa się go jednak przez nauczanie.

Edukacja pozwala ludziom w osiągnięciu niezależności, dlatego też powinna pomóc w utrzymaniu lub odzyskaniu samodzielności (kształcenie w starości), przeciwstawić się stereotypom i ignorancji w zakresie problemów ludzi starszych – czyli przygotowanie, wychowanie do starości. Edukacja ludzi starszych powinna obejmować wszystkie formy wiedzy, umiejętności i postawy mogące przyczynić się do pomyślności i poprawy jakości życia. Powinna także zwracać uwagę na konieczność spoglądania na dotychczasowe życie, uwzględniać doświadczenie, umożliwiać jego przekazywanie oraz ułatwiać radzenie sobie z codziennością.

Badania wykazały, że proces starzenia jest w dużym stopniu procesem zachodzącym w psychice ludzi, a nie tylko zjawiskiem biologicznym, dlatego zdrowie ludzi w podeszłym wieku odgrywa dużą rolę w ich życiu. W związku z tym istotne znaczenie ma włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego po to, by mogły aktualizować swoją wiedzę, aktywnie uczestniczyć w procesach zachodzących wokół nich, zachować i zwiększać sprawność intelektualną, psychiczną i fizyczną. Dotychczas powszechnie uważano, że seniorom wystarcza zapewnienie

⁵ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy Gerontologii Społecznej*, Warszawa 2006, s. 165.

⁶ Por. A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.

warunków materialnych i opieka, nie liczone się z ich potrzebami wyższego rzędu. Seniorzy też mają takie potrzeby, nierzadko bardziej rozwinięte niż ludzie młodzi. Państwo zaspokaja niektóre z nich poprzez instytucje wspomagające kształcenie, dokształcanie i rozwijanie zainteresowań wśród ludzi w starszym wieku⁷.

Tak jak do utrzymania sprawności fizycznej potrzebny jest stały ruch, tak do zachowania sprawności umysłu potrzebna jest gimnastyka w postaci regularnego wysiłku umysłowego. Coraz większa liczba seniorów chce po przejściu na emeryturę nadal aktywnie i twórczo spędzać swój wolny czas. Niestety instytucje państwowe nie są w stanie zapewnić osobom starszym odpowiednich warunków do rozwoju ich potencjału intelektualnego, a przede wszystkim nie przygotowują seniorów do przejścia z okresu pełnej aktywności zawodowej do okresu emerytalnego. Tę właśnie lukę wypełniają uniwersytety trzeciego wieku, które poszerzają zdobytą już wiedzę i wprowadzają osoby starsze w nowy świat wyzwań.

W wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego powołano w 1973 roku we Francji, przy uniwersytecie w Tuluzie, placówkę dydaktyczną dla seniorów, nazwaną Uniwersytem Trzeciego Wieku⁸. Jego twórcą był socjolog i prawnik prof. Pierre Vellas. Jako profesor i obserwator życia społecznego we Francji, postanowił wprowadzić na uniwersytet osoby dysponujące doświadczeniem życiowym, które nie mogły się kształcić w młodości, a zawsze pragnęły studiować. Następnym powodem powołania Uniwersytetu Trzeciego Wieku była chęć lepszego wykorzystania istniejących uczelni. Trzecim założeniem było prowadzenie badań dotyczących starości i procesu starzenia się.

Według Vellasa, UTW są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniem są badania. Celem badań UTW jest nie tylko poprawa życia uczestników, ale prace nad rozwojem i poprawą warunków życia wszystkich osób starszych. Dlatego do działalności badawczej i edukacyjnej możemy zaliczyć także: szerzenie oświaty sanitarnej, pobudzanie aktywności fizycznej, umysłowej i ekspresji artystycznej. Wszystkie te rodzaje działalności powinny być prowadzone na rzecz zbiorowości lokalnej. W niedługim czasie na terenie całej Europy i poza nią zaczęły powstawać podobne placówki. Pod koniec XX wieku na świecie działało przeszło 2100 uniwersytetów, które zrzeszały tysiące ludzi starszych.

Uniwersytety Trzeciego Wieku skupione są w federacji noszącej nazwę Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku (Association International des Universites du Traisem Age) – AIUTA. Stowarzyszenie powstało w 1975 roku, a jego siedziba mieści się we Francji. Jest ona międzynarodową organizacją skupiającą uniwersytety trzeciego wieku z całego świata. Jej celem jest promowanie edukacji osób starszych, wymiana wiedzy i doświadczeń pomiędzy uniwersytetami z różnych krajów, również prowadzenie badań na temat edukacji

⁷ A. Leszczyńska, M. Karczewski, *Organizacja pomocy społecznej na rzecz ludzi starych w Polsce*, [w:] *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986, s. 247.

⁸ Por. O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.

doroślých. Jej członkami są także trzy polskie uniwersytety: Lubelski UTW i dwa UTW w Warszawie, przy ul. Marymonckiej oraz Mokotowski UTW. Przedstawiciele stowarzyszenia wypowiadają się w sprawach polityki emerytalnej oraz we wszystkich problemach dotyczących ludzi starszych, a szczególnie dostępu do edukacji i kultury. UTW są instytucjami demokratycznymi, sprzyjającymi uczeniu się. To one pokazują specyfik uczenia się osób starszych oraz to, jakim skarbem jest nauka. Pokazuj, że można się uczy bez względu na wiek⁹.

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce powsta w 1975 roku w Warszawie z inicjatywy prof. Haliny Szwarc, przy Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego. Uniwersytet dział do dzisiejszego i liczy sobie około 1120 członków. Wczenie osób starszych do systemu ksztcenia ustawicznego oraz ich aktywizacja intelektualna, psychiczna i fizyczna to podstawowe cele, jakie postawili sobie organizatorzy. Uniwersytet Trzeciego Wieku ma charakter placówki oświatowej, swujcej osobom w wieku emerytalnym (bez względu na ich formalne wykształcenie), a jego zadaniem było i jest systematyczne prowadzenie atrakcyjnych zajc, swujcych upowszechnianiu wiedzy z równych dziedzin życia. Głównym założeniem jest też aktywizacja słuchaczy przez organizowanie wykładów, seminariów oraz dyskusji, prowadzenie lektoratów języków obcych, zwiedzanie wystaw, muzeów, zabytków, udział w przedstawieniach teatralnych i koncertach oraz w wielu innych formach. Następnym ważnym aspektem dziaa są także obserwacje i badania naukowe, swujce opracowywaniu metod edukacji oraz wdrazaniu profilaktyki gerontologicznej. Obecnie w Polsce dział blisko 110 Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które acznie zrzeszają 25 tysiecy słuchaczy. Najliczniejszą grup słuchaczy może się poszczycić UTW z Krakowa, w którym liczba słuchaczy wynosi ponad 1800.

W Polsce istnieją dwa typy uniwersytetów trzeciego wieku. Pierwszy jest reprezentowany przez placówki stanowiące integralną cze wyższej uczelni (model francuski), kierowany najczciej przez pełnomocnika rektora danej uczelni, np. Krakowski UTW. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Krakowie przy Uniwersytecie Jagiellonskim i Collegium Medicum został powołany jako studium Uniwersytetu Jagiellonskigo. Jest jedyną w Polsce i jedną z niewielu w swiecie placówek mających status uniwersytecki, prowadzącą od kilkunastu lat edukacj ustawiczn doroślých. Jego celem jest upowszechnianie nauki wśród ludzi starszych oraz profilaktyczne oddziaływanie na nich, a także ich rodziny i otoczenie. Drugi typ stanowi uniwersytety luźno związane z wyższą uczelnia, powołane najczciej przez stowarzyszenia prowadzące działalnośc popularnonaukową oraz kulturalno-rekreacyjną.

W Polsce obecnie oba typy uniwersytetów występują równolegle, jednak zaznacza się przewaga uniwersytetów drugiego typu¹⁰. Placówki o charakterze Uniwersytetów Trzeciego Wieku działają w kilkunastu miastach akademickich, m.in.

⁹ B. Szatur-Jaworska, P. Bledowski, dz. cyt. s. 170.

¹⁰ Tamże, s. 171.

w: Białymstoku, Częstochowie, Gdańsku, Kielcach, Lublinie, Łodzi, Opolu, Szczecinie, Warszawie (obecnie istnieje 6 sześć placówek), Wrocławiu, Zielonej Górze, a co roku powstają nowe na wyraźne zapotrzebowanie społeczne, szczególnie w małych miejscowościach, współpracujące często z prywatnymi szkołami wyższymi.

Cele Uniwersytetów Trzeciego Wieku to:

- 1) włączanie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego,
- 2) aktywizacja intelektualna, psychiczna i fizyczna słuchaczy,
- 3) opracowanie metod edukacji i wdrożenie profilaktyki gerontologicznej,
- 4) prowadzenie obserwacji i badań naukowych.

Człowiek dorosły jako uczeń to istota uspołeczniona, umiejąca działać harmonijnie z innymi ludźmi – członkami zespołu, zdolna do tego, by solidarnie z innymi rozwiązywać problemy intelektualne związane z procesem uczenia się. Ludzie dorośli potrafią opanować lenistwo, naukę traktują poważnie. Edukacja jest dla nich szansą życiową na zmianę pozycji w hierarchii społecznej.

Edukacja dorosłych powołana jest do spełnienia czterech podstawowych celów:

- 1) ułatwianie zmian,
- 2) uczestniczenie w życiu państwa i upowszechnianiu wartości demokratycznych,
- 3) promowanie przedsiębiorczości i podnoszenie wydajności gospodarki,
- 4) doskonalenie każdej formy rozwoju i rozwój osobisty.

Człowiek dorosły decyduje się na podjęcie nauki, na udział w zorganizowanej formie w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku wtedy, gdy uważa, że zdobyta wiedza pomoże mu w rozwiązywaniu problemów osobistych, zawodowych lub społecznych oraz gdy daje mu to zadowolenie. Motywy, którymi kierują się ludzie dorośli przy podejmowaniu nauki są bardzo różne, m.in.:

- 1) chęć zdobycia nowych wiadomości i umiejętności oraz ich doskonalenie,
- 2) racjonalne wykorzystanie czasu wolnego,
- 3) chęć zawarcia nowych interesujących znajomości,
- 4) uczenie się bez przerywania pracy,
- 5) uzyskanie większej sprawności w wykonywaniu obowiązków domowych i nie tylko,
- 6) pragnienie ucieczki od rutyny,
- 7) chęć poprawy statusu materialnego,
- 8) przewidywany awans zawodowy lub społeczny,
- 9) rozwijanie swojej osobowości oraz doskonalenie kontaktów z ludźmi,
- 10) rozwijanie sprawności fizycznej,
- 11) chęć wyrównania swojego wykształcenia do wykształcenia osób bliskich: współmałżonka, dzieci, rodziców,
- 12) chęć podniesienia swojej wartości we własnych oczach,
- 13) zdobycie władzy.

Dla człowieka dorosłego typowy jest styl, w którym preferowane jest zdobywanie wiedzy przez doświadczenie – ucząc się, chętnie odwołuje się do

realnych zdarzeń, często w sposób intuicyjny, oraz styl, w którym dominują abstrakcyjne przemyślenia – ucząc się, wnika w istotę problemów i sytuacji, analizuje, rozważa, tworzy teorie, aby zrozumieć doświadczenia.

Wszystkie Uniwersytety Trzeciego Wieku działają wielokierunkowo. Oprócz wymienionych celów możemy także mówić o celach bardziej szczegółowych, do których możemy zaliczyć:

- 1) naukę zdrowego życia i wdrażanie profilaktyki gerontologicznej,
- 2) prowadzenie zajęć gimnastycznych, rehabilitacyjnych i turystycznych,
- 3) organizację życia samorządowego oraz różnego rodzaju zajęć, związanych z zainteresowaniami, takimi jak: zespół wokalny, kabaret, malarstwo, tkactwo artystyczne, nauki języków obcych i wspólne spędzanie czasu.

O walorach UTW mówią także raporty międzynarodowe, przygotowane przez UNESCO. Czytamy w nich, że kształcenie osób starszych w uniwersytetach trzeciego wieku powoduje:

- 1) rozwój osobowości,
- 2) uzyskiwanie i umacnianie więzi społecznych,
- 3) rozwój osiągniętej wiedzy i zainteresowań,
- 4) przekazywanie osobistych doświadczeń członkom rodziny i całemu społeczeństwu,
- 5) dalszy, aktywny udział w życiu społecznym.

Wzrost liczby ludzi w wieku po zakończeniu czynnej pracy zawodowej w Polsce, podobnie jak w innych krajach, będący naturalnym skutkiem wydłużania się średniej wieku ludzkiego, wywołuje wśród samych zainteresowanych, a również w całym społeczeństwie potrzebę działań na rzecz zdrowej, pogodnej i pożytecznej społecznie starości. Jedną z form działalności są właśnie uniwersytety trzeciego wieku. Te szczególne uczelnie stwarzają możliwości ciągłego poszerzania wiedzy równoległe z uprawianiem ćwiczeń fizycznych, pobudzają do aktywizacji społecznej w interesie jednostki i ogółu, ułatwiają nawiązywanie przyjaźni i szerzą ideę braterstwa między ludźmi. Możemy powiedzieć, że uniwersytety trzeciego wieku spełniają następujące funkcje:

- 1) zaspokajają potrzeby czysto poznawcze,
- 2) dają poczucie przynależności i przebywania w grupie rówieśniczej
- 3) sprzyjają dobrej kondycji fizycznej,
- 4) kompensują braki w wykształceniu, wiedzy,
- 5) sprzyjają rozwojowi osobowości,
- 6) rozbudzają nowe zainteresowania,
- 7) pomagają w relacjach rodzinnych¹¹.

W raporcie końcowy III Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych. w Tokio w 1972 roku przyjęto następującą propozycję: „oświata dorosłych jest

¹¹ Por. R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001.

działalnością dla rozwijania duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami. Oświata dorosłych jest działalnością na rzecz równości ekonomicznej, społecznej, moralnej, zarówno w sytuacji wewnątrz każdego państwa, jak też i na forum międzynarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem krajów rozwijających się. Oświata dorosłych służy ochronie i ulepszaniu naturalnego środowiska człowieka, by przez to sprzyjać jego kulturalnemu rozwojowi. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego¹².

Z punktu widzenia jednostki Uniwersytety Trzeciego Wieku pełnią następującą rolę:

- 1) integrują z grupą rówieśniczą, rozszerzają zakres kontaktów społecznych;
- 2) kompensują utracone role społeczne (przede wszystkim zawodową, ale także, w przypadku osób owdowiałych, rodzinną);
- 3) rozwijają wiedzę i doskonalenie umiejętności praktycznych i dyspozycji osobowościowych;
- 4) poprzez rekreację i rozrywkę sprzyjają zmniejszaniu stresu, wypełniają czas wolny;
- 5) dają satysfakcję, lepszą samoocenę, lepszą pozycję w rodzinie;
- 6) realizują pomaganie innym, uczenie innych, bycie przydatnym i użytecznym dla rówieśników oraz dla młodszych (gdy UTW współpracuje z placówkami dla dzieci);
- 7) uwalniają od stereotypów, które ograniczają aspiracje osób starszych, zniechęcają do aktywności;
- 8) poprawiają kondycję fizyczną, promują zdrowy styl życia;
- 9) rozbudzają nowe zainteresowania.

Rola Uniwersytetu Trzeciego Wieku z punktu widzenia społeczeństwa:

- 1) współpraca międzypokoleniowa – UTW współpracują np. ze świetlicami terapeutycznymi, domami dziecka;
- 2) zmiana społecznego wizerunku starości dzięki wysłaniu do społeczeństwa komunikatu: „Aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę”, przyczynianie się do osłabiania negatywnych stereotypów człowieka starego;
- 3) prawie wszystkie UTW rozwijają własny wolontariat po to, by udzielać pomocy potrzebującym i przede wszystkim własnym członkom, którzy takiej pomocy potrzebują;
- 4) UTW mogą stać się ośrodkami kumulacji społecznej pamięci, gromadząc

¹² Final Report Third International Conference on Adult Education, Tokio, UNESCO, 26 July–7 August 1972.

i opracowując wspomnienia, tworząc „archiwa życia codziennego”¹³.

Poprzez swoją działalność UTW wysyła do społeczeństwa ważny sygnał, że aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę. Złota jesień życia jest wspaniałym okresem do czerpania radości płynącej ze służby dla innych. Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu pozwala słuchaczom na zaspokojenie ich zainteresowań poznawczych, na zrozumienie i lepsze funkcjonowanie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, poznanie nowych osób zbliżonych wiekiem, o podobnych zainteresowaniach i problemach, nawiązanie znajomości czy nawet przyjaźni, co przeciwdziała samotności osób starszych.

Misję Uniwersytetu Trzeciego Wieku, ich cel i założenia, w pełni oddaje O. Czerniawska, pisząc: „Uniwersytety Trzeciego Wieku dążą do tego, by czas starości był czasem pełnego życia, napełnionego tym, co warto robić, w co człowiek angażuje się tak, że gotów jest nawet zmienić swój stosunek do świata i ludzi, jeśli okaże się to słuszne. Uniwersytet Trzeciego Wieku nie chce dawać namiastek wiedzy, nie chce być instytucją oświatową ‘na niby’, dogadzającą, nie wymagającą wysiłku intelektualnego, psychicznego i fizycznego. Chce służyć dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Być może brzmi to patetycznie. Jednak starość jest taką fazą, w której czas poświęcony na to, co nie angażuje do głębi, co jest byle jakie, jest czasem straconym bezpowrotnie. Rodzi pustkę i rozterki. Dlatego Uniwersytet Trzeciego Wieku, jeśli ma służyć ludziom starszym, musi czuwać nad tym, by nie ulegać procesom komercjalizacji i łatwizny”¹⁴.

Bibliografia

- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.
- Czerniawska O., *Aktywność społeczna i naukowa Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 2.
- Deklaracja Hamburska – CONFINTEA 1997, [w:] G. Klimowicz (red.), *Socrates Grundtvig. Kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne. Informator*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Agencja Narodowa Programu Socrates, Warszawa 2001, s. 7.
- Final Report Third International Conference on Adult Education*, Tokio, UNESCO, 26 July–7 August 1972
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
- Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001
- Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *PWN Leksykon. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.

¹³ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, dz. cyt., s. 172-174.

¹⁴ O. Czerniawska, *Aktywność społeczna i naukowa Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 2.

Pólturzycki J., *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Nr 1/1993, s. 19.
Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy Gerontologii Społecznej*, Warszawa 2006, s. 165.

UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE AS A FORM OF ADULT EDUCATION

KATARZYNA TOMASZEWSKA, BOŻENA MAJCHROWICZ

Summary

The article deals with the subjects connected with the universities of the third age and adult education. It presents andragogy as an educational discipline and gives the theoretical foundations of adult education. It justifies the foundation of the universities of the third age and presents their history. The text is a theoretical paper.

Key words: University of the Third Age, adult education, andragogy

EDUKACJA OSÓB DOROSŁYCH JAKO ODPOWIEDŹ NA DOŚWIADCZENIA ŻYCIOWE

MIROŚŁAWA WAWER

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Tekst przedstawia problematykę związaną z dorosłością i edukacją oraz kolejne etapy w życiu człowieka od poczęcia aż do śmierci. Scharakteryzowano funkcje, przyczyny oraz konsekwencje edukacji osób dorosłych. Zaprezentowano badania empiryczne oraz ich wyniki.

Słowa kluczowe: rozwój człowieka, edukacja dorosłych, dorosłość, krytyczne wydarzenia życiowe

Świat XXI wieku, w którym nieustannie i w szybkim tempie zmieniają się warunki życia motywuje człowieka do edukacji ustawicznej trwającej od urodzenia aż do śmierci. Gwałtowne zmiany zachodzące w świecie powodują potrzebę systematycznego aktualizowania wiedzy przez osoby dorosłe, zdobywania nowych umiejętności radzenia sobie w szybko zmieniającej się rzeczywistości, pracy nad własnym rozwojem, aby sprostać wymaganiom zdobycia dobrze płatnej pracy, awansu zawodowego, utrzymania się na rynku pracy, co z kolei pozwala żyć na zadawalającym poziomie. Dzisiaj nikt nie może liczyć na to, że wiedza zdobyta w młodości wystarczy na całe życie. Współczesnej edukacji osób dorosłych sprzyja praktycznie nieograniczony dostęp do wiedzy bez względu na wiek, status, ideologię i pochodzenie. Uczenie się obecnie staje się również stylem życia.

Dorosłość – definicje

Rozwój człowieka zdaniem Józefa Rembowskiego to szereg zmian, które następują sekwencjonalnie w czasie, prowadząc do dojrzałości, następnie do dorosłości i okresu starzenia się. Za początek dorosłości przyjmuje chwilę, w której organizm jest stabilny pod względem biologicznym i autonomiczny pod względem psychicznym i społecznym¹. R. J. Gerrig i P. G. Zimbardo w książce „Psychologia i życie” przedstawiają etapy życia człowieka od poczęcia do późnej starości przedstawione w poniższej tabeli 1:

¹ J. Rembowski, *Dorosły*, w: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red., K. Wojciechowski, Wrocław 1986, s. 57.

Tabela 1. Główne etapy ludzkiego życia

Etap	Wiek
Okres prenatalny	Od poczęcia
Niemowlęctwo	Od narodzin w prawidłowym terminie do ok. 18 m-cy
Wczesne dzieciństwo	Od ok. 18 m-cy do ok. 6 lat
Późne dzieciństwo	Od ok. 6 lat do ok. 11 lat
Okres dojrzewania	Od ok. 11 lat do ok. 20 lat
Wczesna dorosłość	Od ok. 20 lat do ok. 40 lat
Średnia dorosłość	Od ok. 40 lat do ok. 65 lat
Późna dorosłość	Powyżej 65 lat

Źródło: R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2009, s. 309.

Zdaniem Ch. Buhler człowiek podczas całego życia napotyka wyzwania, które związane są z czterema podstawowymi tendencjami:

- zaspokajanie swoich potrzeb,
- dostosowywanie się do otoczenia, uzyskanie poczucia bezpieczeństwa w otaczającym świecie,
- przekraczanie ograniczeń,
- ekspansja i zachowywanie wewnętrznego porządku².

Dorosłość przez R. Pachocińskiego rozumiana jest „jako wypełnianie społecznych ról przez człowieka (...) takich, jak zarabianie na życie, małżeństwo, ojcostwo, różne role obywatelskie, zawodowe, kulturalne itp.”³. Wkraczanie w dorosłość jest procesem, który rozgrywa się powoli i stopniowo. Pewne zdarzenia życiowe odgrywają w tym procesie znaczącą, ale nie decydującą rolę. Na przykład zawarcie małżeństwa, czy bycie rodzicem może nastąpić przed uzyskaniem dorosłości⁴.

H. Bee dokonuje podziału dorosłości na trzy względnie równe części:

- 20 – 40 lat – wczesny okres dorosłości, zmiana ról, maksimum możliwości funkcjonowania fizycznego i poznawczego,
- 40 – 60 lat – środkowy okres, w którym dzieci opuszczają dom, kariera zawodowa osiąga punkt szczytowy, wzrost świadomości utraty zdolności fizycznych,
- od 60 lat do śmierci – późny okres dorosłości, w którym dochodzi do zwiększenia zachorowalności i zniedołężnienia⁵.

² R. J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 17.

³ R. Pachociński, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa 1998, s. 11.

⁴ E. Gurba, *Wczesna dorosłość, w: Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, t. 2, s. 203.

⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 402.

Z przedstawionych podziałów dorosłości wysunięto poniższy podział, który przewodzi w tej pracy:

- 1) okres wczesnej dorosłości wiek: 20-40 lat,
- 2) wiek średni dojrzały: 41-60 lat,
- 3) późna dorosłość – wiek dojrzały, zwany również starością: powyżej 60 lat.

A. Birch informuje o przeprowadzaniu wielu badań, „których przedmiotem była natura i specyfika dorosłości, a szczególnie starości. W badaniach tych ujmowano dorosłe lata w kategoriach następujących po sobie „faz” związanych zarówno z wiekiem, jak i różnymi kamieniami milowymi w życiu czy też z **krytycznymi wydarzeniami życiowymi**, takimi jak małżeństwo, wychowanie dzieci, rozwód, utrata pracy, odejście na emeryturę, żałoba i śmierć”⁶.

Analiza mechanizmów przystosowania w obliczu ważnych wydarzeń życiowych jest sposobem rozważania rozwoju w okresie dorosłości. „**Wydarzenie życiowe** może być jakimkolwiek <zdarzeniem> lub fazą w rozwoju jednostki, które wymagają dokonania zmiany. Niektóre wydarzenia życiowe, takie jak małżeństwo lub podjęcie pracy, są udziałem większości dorosłych. (...) Teoria wydarzeń życiowych zakłada, że wszelkie wydarzenia życiowe, te dobre i złe, mogą powodować napięcie, a w związku z tym wymagają umiejętności przystosowania”⁷. Autorka przytacza technikę pomiaru stresu związaną z krytycznymi wydarzeniami życiowymi oraz ocenia poziom stresu z nimi związany. Przedstawia to tabela 2:

Podczas obrad III Międzynarodowej Konferencji Dorosłych w 1972 roku w Tokio przyjęto propozycję zdefiniowania **edukacji dorosłych**: „Edukacja dorosłych jest działalnością w celu rozwijania duchowych wartości człowieka, umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami. Edukacja dorosłych jest działalnością na rzecz równości ekonomicznej, społecznej, moralnej zarówno w sytuacji wewnątrz każdego państwa, jak też na forum międzynarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem krajów rozwijających się. Edukacja dorosłych służy ochronie i ulepszaniu naturalnego środowiska człowieka, by przez to sprzyjać jego kulturalnemu rozwojowi. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrożenie uczestników do samokształcenia, kształtowania postaw i wzbogacanie poziomu moralnego”⁸.

⁶ Cyt. za: A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 222.

⁷ Tamże, s. 230-231.

⁸ J. Półturzycki, *Kierunki i tendencje przemian współczesnej edukacji dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych. – Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 17.

Tabela 2. Skala Oceny Przystosowania Społecznego (wybrane elementy)

Wydarzenia życiowe	Średnia wartość*
śmierć współmałżonka	100
rozwód	73
separacja małżeńska	65
śmierć członka najbliższej rodziny	63
choroba lub uszkodzenie ciała	53
zawarcie małżeństwa	50
utrata pracy	47
ciąża	40
przyjście na świat nowego członka rodziny	39
reorganizacja przedsiębiorstwa	39
zmiana statusu finansowego	38
zmiana zakresu obowiązków w pracy	29
opuszczenie domu przez dziecko	29
rozpoczęcie lub zaprzestanie pracy przez współmałżonka	26
rozpoczęcie lub ukończenie szkoły/studiów	26
zmiana warunków życia	25
zmiana aktywności społecznej	18
zmiana osobistych przyzwyczajeń i nawyków	24
zmiana sposobu spędzania wolnego czasu	19
zmiana częstotliwości spotkań rodzinnych	15

Źródło: A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 243-244.

*Autorka wartość poziomu stresu ujmuje w pozycji: „średnia wartość”.

Oświata dorosłych to natomiast „działalność społeczna (instytucjonalna i spontaniczna) zmierzająca do doskonalenia umysłowego, ideowego i estetycznego ludzi dorosłych, a więc do podnoszenia poziomu kultury grup społecznych i jednostek w ramach społecznie przyjętego systemu wartości (...)”⁹.

Kształcenie ustawiczne zdaniem T. Aleksandra oznacza „stan uczenia się, który trwa od narodzin człowieka do kresu jego istnienia, proces dynamiczny, nieprzerwany”¹⁰.

Obecnie osoby dorosłe kontynuujące edukację korzystają z wielu możliwości edukacyjnych:

- w szkołach dla pracujących,
- na kursach,
- w uczelniach wszechnicowych,

⁹ T. Gołaszewski, *Oświata Dorosłych*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 521.

¹⁰ T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, w: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995, s. 295.

- w toku pracy zawodowej,
- poprzez środki masowego przekazu,
- poprzez poradnictwo i doradztwo,
- poprzez wystawiennictwo (edukacja artystyczna),
- poprzez działalność rekreacyjną,
- poprzez wczasowanie,
- poprzez krajoznawstwo,
- w toku procesu resocjalizacji,
- w toku działalności artystycznej i hobbistycznej,
- poprzez rozrywkę i zabawę,
- poprzez pobyt w hotelu,
- poprzez pobyt w kościele,
- poprzez organizowanie samokształcenia¹¹.

Edukacja dorosłych na przykładzie studentów Ateneum

Badania empiryczne przeprowadzone zostały w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku przy ul. Wały Piastowskie 1. Badania wykonano wśród 94 studentów przy użyciu techniki ankiety oraz wśród 7 studentów przy użyciu techniki wywiadu. Ze względu na specyfikę Uczelni (profil humanistyczny), wśród respondentów przeważają kobiety (80 osób), które stanowią 85% osób badanych, natomiast mężczyźni stanowią jedynie 15% osób badanych (14 osób).

Zgromadzony i zaprezentowany materiał badawczy dotyczący przyczyn i konsekwencji kontynuacji edukacji osób dorosłych pozwolił na rozwiązanie następujących problemów szczegółowych:

1. „Jakie doświadczenia życiowe wpływają na kontynuowanie edukacji osób dorosłych?”

Udzielone odpowiedzi spowodowały wyodrębnienie dwóch kategorii doświadczeń życiowych, które zdaniem badanych wpłynęły na kontynuowanie edukacji. Są to:

- doświadczenia życia osobistego,
- doświadczenia życia zawodowego.

Wśród doświadczeń życia osobistego respondenci najczęściej wskazywali: zmiana statusu finansowego, zmiana warunków życia, zmiana sposobu spędzania wolnego czasu, zmiana aktywności społecznej, śmierć członka najbliższej rodziny.

Doświadczenia życia zawodowego najczęściej wymieniane to: chęć zdobycia wykształcenia wyższego, zmiana zakresu obowiązków w pracy, zmiana godzin lub innych warunków pracy, utrata pracy, kłopoty z szefem, reorganizacja przedsiębiorstwa, podjęcie pracy. Poniżej przedstawiono szczegółowe wyniki:

¹¹ T. Aleksander, *Edukacja dorosłych*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, t.1, s. 907-908.

Tabela 4. Doświadczenia życiowe, które wpłynęły na kontynuację edukacji osób dorosłych

Doświadczenia życiowe	Płeć		
	kobieta	mężczyzna	suma
Doświadczenia osobiste			
zmiana statusu finansowego	24	1	25
zmiana warunków życia-----	18	2	20
zmiana sposobu spędzania wolnego czasu-----	13	1	14
zmiana aktywności społecznej-----	11	1	12
zmiana osobistych przyzwyczajeń i nawyków-----	9	2	11
wybitne osiągnięcia osobiste	10	-	10
śmierć członka najbliższej rodziny	6	-	6
choroba lub uszkodzenie ciała	3	1	4
zmiana miejsca zamieszkania	3	-	3
chęć zdobycia wiedzy, poznanie nowych ludzi	3	-	3
przyjście na świat nowego członka rodziny	2	1	3
opuszczenie domu przez dorosłe dzieci „syndrom pustego gniazda"	2	-	2
zmiana częstotliwości kłótni ze współmałżonkiem	2	-	2
zawarcie małżeństwa	2	-	2
zmiana praktyk religijnych	2	-	2
ciąża	1	-	1
problemy z rodziną współmałżonka	1	-	1
rozwód	1	-	1
konflikt społeczny – relacje postrzegania	1	-	1
rozłąka z narzeczoną	-	1	1
kara więzienia	-	1	1
drobne naruszenie prawa	-	1	1
problemy seksualne	-	1	1
Doświadczenia zawodowe	-	-	
chęć zdobycia wykształcenia wyższego	13	-	13
zmiana zakresu obowiązków w pracy	10	1	11
zmiana godzin lub innych warunków pracy	7	1	9
utrata pracy	5	-	5
podjęcie pracy	-	3	3
reorganizacja przedsiębiorstwa	3	-	3
kłopoty z szefem	3	-	3
obawa przed możliwością utraty pracy	1	-	1
rozpoczęcie lub zaprzestanie pracy przez współmałżonka	-	1	1
praca instruktora harcerskiego-----	-	1	1
brak odpowiedzi	10	1	11

Źródło: badanie własne.

Analiza udzielonych odpowiedzi wykazała, że doświadczenia życia osobistego, a szczególnie zmiany które w nim zaszły miały zdecydowanie większy wpływ niż doświadczenia życia zawodowego na kontynuowanie edukacji przez osoby dorosłe zarówno wśród kobiet jak i u mężczyzn.

Powyższe dane skonfrontowano z wypowiedziami udzielonymi w wywiadach, biorąc pod uwagę wiek osób badanych. Osoby młodsze (wywiad 1, 2, 3) wskazują doświadczenia życiowe mniejszej wagi lub ich brak, natomiast osoby starsze (wywiad 4, 5, 6) mówią o doświadczeniach związanych z pracą (reorganizacja miejsca pracy, wymóg posiadania wyższego wykształcenia, trudności w odnalezieniu się na rynku pracy) i potrzebą osobistego rozwoju. Najstarsza osoba (wywiad 7) oprócz utraty pracy, za doświadczenia życiowe, które skłoniło ją do kontynuowania edukacji wskazała własne wnioski z obserwacji życia najbliższych:

Tabela 5. Doświadczenia życiowe, które przyczyniły się do podjęcia decyzji o kontynuowaniu edukacji

Nr wywiadu	Co zadecydowało o podjęciu przez Panią/Pana decyzji o kontynuacji edukacji?	Czy doświadczenia życiowe przyczyniły się do tej decyzji? Jeśli tak, jakie?
1 24 lata	presja rodziny, społeczeństwa, przeświadczenie o konieczności posiadania wyższego wykształcenia	ukończenie Liceum Ogólnokształcącego, zmiana pracy
2 25 lat	chęć większych zarobków, spełnienie marzeń o studiach – dla taty	doświadczenia znajomych: awans zawodowy i lepsze wynagrodzenie
3 26 lat	chęć uzyskania dodatkowych możliwości, chęć dokończenia się	nie
4 48 lat	reorganizacji miejsca pracy, staż pracy	wymóg posiadania wyższego wykształcenia
5 48 lat	konieczność dokończenia motywacją, szansą i mobilizacją	duże problemy w życiu osobistym, rozwój osobisty, zmiana wartości, zmiana postrzegania siebie, odzyskanie wiary w siebie
6 49 lat	realizacja młodzięńczych planów, sugestia przyjaciół	trudności w odnalezieniu się na rynku pracy, myśli o przyszłości, potrzeba zmiany swojego życia i nadania mu nowego kierunku, uzyskanie poparcia męża
7 61 lat	kontynuacja edukacji dla zdobycia wiedzy	utrata pracy, urlop z rodziną córki, wnioski z obserwacji funkcjonowania rodziny córki

Źródło: badanie własne.

Odpowiedzi uzyskane w wywiadzie wnoszą informacje o zależności wskazywanych doświadczeń od wieku osób badanych. Osoby młodsze w wieku 24, 25 i 26 lat (wywiad 1, 2, 3) podjęły decyzję o kontynuacji edukacji z myślą o przyszłości: chęć osiągania większych zarobków, chęć uzyskania dodatkowych możliwości awansu zawodowego i lepszego wynagrodzenia, a także przeświadczenie o konieczności posiadania wyższego wykształcenia oraz presja rodziny, społeczeństwa. Osoby starsze w wieku 48, 49 i 61 lat (wywiad 4, 5, 6, 7) kierowały się doświadczeniami swojego życia i zmianami które w nim nastąpiły: reorganizacja miejsca pracy, utrata pracy, trudności w odnalezieniu się na rynku pracy, wymóg posiadania wyższego wykształcenia przez zakład pracy. Dla osób starszych kontynuacja edukacji pozwala również na: zdobycie wiedzy, realizację młodzieńczych planów, które są konsekwencją rozwoju osobistego, zmianami wartości i postrzegania siebie, odzyskania wiary w siebie. Konieczność dokończenia jest motywacją, szansą i mobilizacją.

2. Drugi problem szczegółowy brzmi: „W jakim celu osoby dorosłe kontynuują edukację?”

Udzielone odpowiedzi pozwoliły na ustalenie celów i rezultatów edukacji osób dorosłych:

Tabela 6. Cele zdobytej wiedzy

Cele	Płeć		
	kobieta	mężczyzna	suma
daje zadowolenie	39	5	44
rozwiązywanie problemów zawodowych	33	7	40
rozwiązywanie problemów społecznych	18	3	21
rozwiązywanie problemów osobistych	15	-	15
brak odpowiedzi	2	1	3
razem	80	14	94

Źródło: badanie własne.

Uwagę zwraca fakt, że wśród udzielonych odpowiedzi najwięcej respondentów twierdzi, że zdobyta wiedza daje zadowolenie. Na drugim miejscu badani wskazują, że zdobyta wiedza pomaga w rozwiązywaniu problemów zawodowych, a także w dalszej kolejności problemów społecznych i osobistych.

Dla uzyskania bardziej szczegółowej odpowiedzi na drugi problem szczegółowy: „W jakim celu osoby dorosłe kontynuują edukację?” respondenci wskazali w tabeli 7 motywy jakimi kierowali się kontynuując edukację.

Tabela 7. Motywy podjęcia nauki na studiach

Motywy	Płeć		
	kobieta	mężczyzna	suma
chęć zdobycia wiedzy	48	7	55
własne ambicje	47	7	54
osobista satysfakcja	40	5	45
zwiększenie umiejętności i kompetencji	37	8	45
otrzymanie pracy	37	4	41
ciekawość	34	4	38
możliwość przebywania między ludźmi	31	2	33
zdobycie nowego zawodu	24	8	32
możliwość uzyskania wyższych zarobków	26	5	31
spełnienie swoich marzeń	22	5	27
chęć poznania nowych ludzi	23	3	26
poczucie bycia aktywnym i użytecznym	22	3	25
możliwość zmiany pracy	19	4	23
chęć sprawdzenia swoich możliwości	17	3	20
poprawa samopoczucia	15	3	18
dla "papierka"	14	3	17
utrzymanie miejsca pracy	16	-	16
wypełnienie wolnego czasu	11	4	15
awans w pracy	13	1	14
prestż społeczny	14	-	14
ucieczka przed codziennością	11	2	13
ucieczka przed codziennością	7	-	7
wymóg pracodawcy	4	2	6
namowa znajomych	3	2	5
samotność	3	1	4
nowe aktywności (turystyka, nowe hobby...)	3	-	3
by rodzice byli dumni	1	-	1
nerwica natręctw	1	-	1

Źródło: badanie własne.

Cele, dla których osoby dorosłe kontynuują edukację to: wśród kobiet ważne jest to, że daje ona zadowolenie, natomiast dla mężczyzn na pierwszym miejscu figuruje pomoc przy rozwiązywaniu problemów zawodowych. Kolejne cele to: chęć zdobycia wiedzy, własne ambicje, osobista satysfakcja, zwiększenie umiejętności i kompetencji, otrzymanie pracy, ciekawość, zdobycie nowego zawodu, możliwość uzyskania wyższych zarobków, spełnienie swoich marzeń, samodoskonalenie, rozwój intelektualny, uniknięcie bezrobocia, możliwość zdobycia interesującego zawodu. Badani zdobywają wykształcenie przede wszystkim w celu rozwoju

intelektualnego, samodoskonalenia, uzyskania wysokich zarobków oraz uniknięcia bezrobocia.

3. Przedstawiony materiał badawczy odpowiada również na trzeci problem szczegółowy: „Jakie rezultaty kontynuowania edukacji w dorosłym życiu zauważają badani?”

Badani wskazali umiejętności zdobyte podczas studiów, które mogą się przydać w przyszłości:

Tabela 8. Korzyści z posiadania wyższego wykształcenia

Korzyści z posiadania wykształcenia wyższego	Płeć		
	kobieta	mężczyzna	suma
większe prawdopodobieństwo na znalezienie pracy	44	9	53
dowartościowuje nas	44	3	47
zwiększa obycie kulturalne, inteligencję, zdolność logicznego myślenia	38	7	45
rozwój osobisty	1	1	2
poszerza horyzonty intelektualne, inspiruje badawczo	1	1	1
nie wiem	3	-	3

Źródło: badanie własne.

Wśród wskazanych korzyści zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn dominują: większe prawdopodobieństwo znalezienia pracy. Dla kobiet na drugim miejscu ważne jest dowartościowanie badanych, a dla mężczyzn zwiększenie obycia kulturalnego, inteligencji i zdolności logicznego myślenia.

Analizie poddano wypowiedzi na temat oczekiwań i rezultatów edukacji osób dorosłych udzielone w wywiadach, biorąc pod uwagę wiek osób badanych.

Tabela 9. Oczekiwania i rezultaty edukacji

Nr wywiadu	Czy studiowanie spełniło Pani(a) oczekiwania?----- 5	Co dało Pani(u) studiowanie w obecnym momencie życia?-----6
1 24 lata	rozczarowanie	zmarnowane dni wolne od pracy, poznanie wartościowych i wspaniałych ludzi
2 25 lat	brak rangi i znaczenia na rynku pracy uzyskanego dyplomu	oderwanie od dnia codziennego, kontakty z innymi ludźmi, weekendowy odpoczynek od dziecka
3 26 lat	uzyskanie wiedzy i doświadczenia nabranie pewności siebie, uzyskanie wiary w siebie	nabranie doświadczenia, uzyskanie pewności siebie
4 48 lat	poszerzenie horyzontów myślowych, trening zdolności pamięciowej	kontakt z ludźmi, oderwanie od rutyny życia codziennego, przejęcie przez męża prowadzenia domu
5 48 lat	docenienie swojej pracy zawodowej, uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące życia codziennego, pogłębienie swoich zainteresowań,	wykorzystanie zdobytej wiedzy w życiu codziennym, uzyskanie śmiałości, odwagi, pewności siebie, wzrost świadomości siebie i otaczającego świata
6 49 lat	pokonanie strachu przed egzaminami, przyswojenie przekazywanej wiedzy	zadbanie o siebie, wykorzystywanie uzyskanej wiedzy w praktyce, poznanie ciekawych osób – wykładowców pracujących z pasją i zaangażowaniem bez względu na swój wiek,
7 61 lat	uzyskanie pracy dającej utrzymanie	Przedłużenie młodości uzyskanie kwalifikacji-pozwalających wykonywać nowy zawód

Źródło: badanie własne.

Oczekiwania i rezultaty edukacji wskazane w wywiadzie zależą od wieku badanych. Badani młodsi (wywiad 1, 2, 3) mówią o niezadowoleniu, rozczarowaniu z edukacji (jedna osoba zaznacza pozytywy), choć w rezultatach dostrzegają korzyści (nie związane bezpośrednio z edukacją) na przykład: poznanie wartościowych i wspaniałych ludzi, oderwanie od dnia codziennego, nabranie doświadczenia i uzyskanie pewności siebie. Badani starsi (wywiad 4, 5, 6) wraz z osobą w wieku powyżej 60 lat (wywiad 7) mówią o zadowoleniu z edukacji i wymiernych korzyściach związanych nie tylko z edukacją, na przykład: przedłużenie młodości, zadbanie o siebie, wzrost świadomości siebie i otaczającego świata, kontakt z ludźmi.

Rezultaty kontynuowania edukacji w dorosłym życiu zauważane przez badanych to: większe prawdopodobieństwo znalezienia pracy, zwiększenie obycia kulturalnego, inteligencji, zdolności logicznego myślenia, dowartościowanie nas, poznanie wartościowych ludzi, możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce, przedłużenie młodości, oderwanie od rutyny życia co dziennego.

Na uwagę zasługuje fakt istnienia związku pomiędzy wiekiem respondentów, a ich motywami, celami, jak również rezultatami kontynuacji edukacji w wieku dorosłym – na co wskazały głównie dane z przeprowadzonych wywiadów. Bardzo znaczący jest etap życia, w którym człowiek się znajduje. Od tego etapu zależą bowiem jego doświadczenia życiowe. Te z kolei kształtują jego potrzeby, oczekiwania, nastawienie wobec samego siebie i świata. „*Idealem byłoby, aby ludzie dorośli mogli uczyć się tego, czego chcą, tyle ile chcą, wtedy kiedy chcą, tak jak chcą oraz tam gdzie uważają to za najkorzystniejsze*”¹². Szansą na takie rozwiązanie są np. Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Podsumowanie

Celem badań tej pracy była analiza przyczyn i konsekwencji kontynuacji edukacji osób dorosłych. Badania zmierzały w kierunku uzyskania odpowiedzi na pytania: dlaczego? po co? co im to dało? odnosząc się do tematu pracy.

Wśród udzielonych odpowiedzi wyodrębniono doświadczenia życiowe, które zdaniem badanych wpłynęły na kontynuowanie edukacji. Są to:

- doświadczenia życia osobistego,
- doświadczenia życia zawodowego
- doświadczenia życia społecznego.

Bardzo istotny jest wiek respondentów od którego zależy etap życia, a co za tym idzie ilość i jakość doświadczeń życiowych.

Udzielone odpowiedzi zależą również od płci osób badanych. Analiza wypowiedzi na temat korzyści, oczekiwań i rezultatów edukacji osób dorosłych wskazuje również na zależność od wieku osób badanych. Zebrany w pracy materiał teoretyczny i badawczy może być pomocą, inspiracją, podpowiedzią dla osób biorących w swoich planach pod uwagę podjęcie decyzji o kontynuacji edukacji, oraz władzom uczelni organizującym tą edukację.

Bibliografia

- Aleksander T., *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995, s. 275-297.
- Aleksander T., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, t. 1, s. 906-910.
- Bee H., *Psychologia rozwojowa człowieka*, Poznań 2004.

¹² S. Suchy, *Kształcenie dorosłych w Polsce*, Warszawa 1985, s. 17.

- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005.
- Gołaszewski T., *Oświata Dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 521-523.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Tom 2, Warszawa 2000.
- Pachociński R., *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa 1998.
- Półturzycki J., *Kierunki i tendencje przemian współczesnej edukacji dorosłych*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian* red. J. Saran, Lublin 2000.
- Rembowski J., *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red., K. Wojciechowski, Wrocław 1986.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011.
- Suchy S., *Kształcenie dorosłych w Polsce*, Warszawa 1985.

ADULT EDUCATION AS A RESPONSE TO LIFE EXPERIENCES

MIROŚŁAWA WAWER

Summary

The text presents problems associated with adulthood and education, as well as the successive stages in human life from conception to death. It describes functions, causes and consequences of adult education. It also presents empirical studies and their results.

Key words: human development, adult education, adulthood, critical life experiences

Część IV.

W służbie niepełnosprawnym

40-LECIE POSŁUGI SIOSTRY DYREKTOR JADWIGI RAFAELI TARGAŃSKIEJ DZIECIOM SPECJALNEJ TROSKI W ZESPOLE PLACÓWEK OŚWIATOWYCH „NASZ DOM” W GĘBICACH

JÓZEF ŻERKO, BOLESŁAW HYDZIK

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku



Siostra dyrektor Jadwiga Rafaela Targańska

Streszczenie

Niniejszy artykuł ukazuje 40-letni dorobek dyrektora Zespołu Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach – siostry Jadwigi Rafaeli Targańskiej ze Zgromadzenia Sióstr Felicjanek. Siostra Jadwiga całkowicie poświęciła się dzieciom szczególnej troski z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. Dla urzeczywistnienia opracowanego systemu rewalidacji tych osób stworzyła nie tylko koncepcję, ale też dzięki umiejętnemu zaangażowaniu instytucji, przedsiębiorstw i osób prywatnych – wspierała bazę, wraz z wyposażeniem specjalistycznym dla jego realizacji. Takim działaniem s. Jadwiga udowodniła, że „nie ma kaleki – jest tylko człowiek”.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna; rewalidacja osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym

Jest taki dom, w którym każdy znajdzie dla siebie miejsce i miłość. Tu na człowieka niepełnosprawnego patrzy się jak na osobę, jak na dziecko Boże. Tu Bóg przytula go ramionami ludzi, dając szansę na godne życie. To „Nasz Dom” w Gębicach¹. To Dom, który jest dziełem s. Jadwigi Rafaeli Targańskiej.

W roku 2003 poseł RP Adam Szejnfeld zamieszczając następującą informację o Jadwidze Targańskiej „Dobro, które uśmiechem wraca”, zadając na samym wstępie trzy pytania: *Kto jej nie zna na naszym terenie? Kto nie zna Sióstr Felicjanek i ich wielkiej cudownej pracy na rzecz dzieci? Kto nie zna Ośrodka «Nasz dom»?* nie udzielił na nie pełnej i wyczerpującej odpowiedzi, jedynie stwierdził, że ośrodek kierowany przez Siostrę „(...) zatrudnia 67 pracowników, w tym 20 osób niepełnosprawnych. W bieżącym roku szkolnym w Ośrodku przebywa 144 wychowanków z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, w tym 13 dziewcząt pracujących zawodowo. Tyle by rzecz można najkrócej. Ale te suche fakty nie mówią prawie nic o pracy i edukacji jaką się robi w Gębicach. Nie mówią też nic o miłości jaka tam jest przelewana na te dzieci pokrzywdzone przez los”².

Kontynuując myśl poprzedników, warto przy okazji Jubileuszu 40-lecia posługi siostry Jadwigi Rafaeli Targańskiej na stanowisku dyrektora w tej placówce, pokusić się o szerszą refleksję, choć nikt nie wątpi na tym terenie, że ośrodek w obecnym kształcie jest dziełem jej życia; ośrodek, który zaliczany jest do najlepszych w tej dziedzinie w kraju.

Zespół Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach kierowany od czterech dziesięcioleci przez s. mgr Jadwigę Targańską zgodnie ze Statutem, jest aktualnie placówką opiekuńczo-wychowawczą przeznaczoną dla chłopców i dziewcząt w wieku od 8 do 24 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym bądź znacznym.

Ideą przewodnią placówki jest od samego zarania – by każdy człowiek, w tym również i dziecko niepełnosprawne, które trafia do niej, miało prawo do nauki i odpowiedniej rehabilitacji (społecznej, zawodowej, psychicznej czy leczniczej) dającej szansę maksymalnego rozwoju jego możliwości intelektualnych, zdolności i umiejętności oraz tężyzny fizycznej. Zgodnie z tym założeniem wychowankowie mają zapewnioną pełnię praw i możliwości do godnego wejścia w dorosłe życie.

Cel jaki postawiła s. Jadwiga Targańska – wówczas jako Dyrektor Ośrodka Pedagogiczno-Rehabilitacyjnego „Nasz Dom” w codziennej działalności rehabilitacyjnej dla Sióstr Felicjanek i pozostałych pracowników pedagogicznych był jasno sprecyzowany – doskonalenie potencjału umysłu, sprawności wychowanków, przygotowanie ich do usamodzielnienia się oraz do stałej aktywności życiowej.

¹ Błażej Tobolski, *Znaleźć dom*; www.przewodnik-katolicki.pl [dostęp 03.07.2014].

² Adam Szejnfeld, *Dobro, które uśmiechem wraca*; www.szejnfeld.pl/index.php/prasa/felietony/dobro-ktore-umiechem-sie-wraca/ [dostęp 02.07.2014].

Czterdzieści lat kierowania placówką przez siostrę dyrektor Jadwigę Targańską, to czas starannie zaplanowany, aż do najdrobniejszych szczegółów i wykorzystany sumiennie na stworzenie od podstaw nie tylko założeń programowych i organizacyjnych, ale i warunków bazowych wymagających szerokich działań inwestycyjnych Ośrodka, rozłożonych na poszczególne dziesięciolecia; to czas wystarczająco długi, by pokusić się o swoiste podsumowanie realizacji nakreślonych wcześniej zamierzeń.

W Dniu Wspólnoty – 17 maja 2014 roku odbył się z udziałem bp Zdzisława Fortuniaka i pięciu księży uczestniczących w uroczystej mszy dziękczynnej ten szczególny Jubileusz 40-lecia posługi – pracy siostry Jadwigi Rafaeli Targańskiej na stanowisku dyrektora placówki, aktualnie noszącej nazwę Zespołu Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach³.

Ks. bp Zdzisław Fortuniak w swojej homilii podkreślił, że siostra Jadwiga Targańska „(...) jest przykładem dobrze pojętej służby Bogu. Jej praca, jest dowodem na istnienie sensu wiary, posłannictwa, służby Bogu oraz potrzebującym”. Przytoczył słowa papieża Franciszka, który w jednym z wystąpień powiedział – „jesteśmy cywilizacją odpadów, cywilizacją marketingu, PR-u i opakowań”. W nawiązaniu do tych słów „(...) 40-letnia działalność siostry Targańskiej, jest zaprzeczeniem tezy o moralnym upadku społecznym naszych czasów. Jest wartością najwyższą w dzisiejszym skomercjalizowanym świecie”⁴.

W tym szczególnym Dniu Wspólnoty Zgromadzenie Sióstr Felicjanek reprezentowały: Maria Amadeus Paclawska – Przełożona Prowincjonalna Zgromadzenia, s. Maria Dobrawa Łupicka – Radna Prowincjalna oraz s. Maria Amandyna Buczek i s. Maria Beniamina Guse – Przełożona Domu w Gliwicach.

Na dłuższej natomiast liście gości – reprezentujących władze wojewódzkie i samorządowe wypada odnotować: – wicekuratora Kuratorium Oświaty w Poznaniu Dorotę Kinal i dyrektora Delegatury Kuratorium Oświaty w Pile Mirosława Dzieniszewskiego; starostę Powiatu Czarnkowsko-Trzcianeckiego Wiesława Maszewskiego, wiceprzewodniczącego Rady Powiatu Czarnkowsko-Trzcianeckiego Waldemara Pawłowskiego, przewodniczącego Rady Miejskiej i równocześnie dyrektora Centrum Edukacji Zawodowej w Czarnkowie Andrzeja Tadla, naczelnika Wydziału Edukacji Starostwa Powiatowego Ryszarda Jabłonowskiego, wiceburmistrza miasta Czarnkowa Grzegorza Kazimierczaka, wójta Gminy Czarnków Bolesława Chwarścianka oraz sołtysa wsi Gębice Janusza Wielgosza.

Natomiast grono znaczących osób współpracujących na niwie edukacyjnej – stanowiły: Beata Maszewska – dyrektor Zespołu Szkół w Gębicach, Jan Palacz – dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Czarnkowie, Renata Małecka –

³ Ks. infułat Konrad Kołodziej, O. Borys Jacek Sosiński OFM, Władysław Szynal, proboszcz Sławomir Wasiele, Andrzej Kruszyński kapelan w ZPO Nasz Dom.

⁴ PCT24 Powiatowy Portal Informacyjny, 24.05.2014 W służbie Bogu i dzieciom [dostęp 01.07.2014].

dyrektor Edukacji Lubasz, Alicja Kasperczak – aktualny dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych w Gębicach i Elżbieta Swadzyniak emerytowany nauczyciel i były dyrektor tej placówki.

Wśród gości wyróżniała się liczna grupa nauczycieli, dzieci, rodziców, absolwentów oraz przedstawicieli instytucji wspierających i uczestniczących w tworzeniu od podstaw dzieła „Nasz Dom” zgodnie z pomysłem s. Rafaeli Jadwigi Targańskiej. W gronie tym wymienić wypada i prof. nadzw. dra Józefa Żerkę Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Ateneum Szkoły Wyższej w Gdańsku, który wcześniej jako Prodziekan Wydziału Nauk Społecznych z ramienia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego wspólnie z prof. zw. dr hab. Haliną Borzyszkowską Kierownikiem Zakładu Pedagogiki Specjalnej wspierali naukowo powstające dzieło, udzielając pomocy w edukacji kadr. Prof. H. Borzyszkowska była stałym konsultantem, sprawowała naukową pieczę przygotowując odpowiednie indywidualne programy rewalidacyjne dla poszczególnych wychowanek Ośrodka.

Wypada jednak cofnąć się do dnia 18 sierpnia 1974 roku, w którym funkcję dyrektora objęła s. Jadwiga Targańska po swojej poprzedniczce s. Halinie Morawskiej, którą uroczystie pożegnano kilka dni później w dniu 22 sierpnia 1974 r.⁵

Obejmując kierowanie placówką oznaczało zajęcie się losem niezwykłych dziewcząt, które miały orzeczone upośledzenie lekkie, umiarkowane bądź znaczne. Zdając sobie sprawę, jak trudnego dzieła się podejmuje sięgnęła do pism Błogosławionej Założycielki Zgromadzenia Sióstr Felicjanek - Marii Angeli znajdując tam jej wezwanie – następującą myśl przewodnią dla siebie do dalszych działań na kolejne dziesięciolecie:

Wszystkim bez wyjątku nieście pomoc, do tego Was powołanie obowiązuje, aby nikogo nie wyłączać, bo każdy jest bliźnim naszym⁶.

Po rozpoznaniu powierzonych dziewcząt z pomocą Siostry Przełożonej Salezji Teresy Bieszczad i pozostałych Sióstr s. Jadwiga rozpoczęła organizowanie w każdą pierwszą niedzielę miesiąca spotkań z rodzicami, by przybliżyć im, jak mają postępować wobec swych pociec, współpracując ściśle z kadrą Ośrodka. Rezultaty wzajemnej współpracy, pierwsze wyraźne efekty zaprezentowano już 8 grudnia 1974 roku podczas zorganizowanej uroczystości św. Mikołaja na którą przybyło ponad 100 osób (nawet po kilkoro z jednej rodziny). Najlepiej oddaje klimat tej uroczystości i to co rodzice mogli sami zaobserwować zapis kroniki:

⁵ Kronika Ośrodka Nasz Dom 1974-1995.

⁶ Założycielką Zgromadzenia Sióstr św. Feliksa z Kantalicjo – Trzeciego Zakonu św. Franciszka jest s. Maria Angela Truszkowska. Dzień 21 listopada 1855 r. jest początkiem Zgromadzenia Felicjanek zajmującego się organizowaniem ochronek i przytułków dla dzieci i starców, posługą dla chorych, katechezą, katechumentaem, tercjarstwem, rekolekcjami dla osób świeckich, Bractwem Żywego Różańca.

Przeżyliśmy też wzruszający moment, gdy dziewczynka, której przez ostatnie kilka miesięcy nikt nie słyszał i nie wiedział, czy potrafi mówić – czy nie – przed św. Mikołajem solo zaśpiewała piosenkę „Polskie kwiaty”. Matka jej nie wierzyła w to własnym oczom i uszom. A inne matki snuły nadzieję – „a może i moje dziecko będzie mówiło?”⁷

Nawet imieniny Siostry Przełożonej stały się częścią programu rewalidacji dziewcząt, poprzez śpiew, taniec, recytowanie wierszy. Świadczy o tym następująca wypowiedź:

„Taka chwila jest wspaniałą okazją, w której dzieci wyrabiają sobie sprawność ruchową, ćwiczenie mowy ma swoje zastosowanie oraz zdobywanie ogłady, sposobu poprawnego obcowania z otoczeniem”⁸.

Cykl postępowania z wychowankami wyznaczony głównie rozkładem roku szkolnego zawiera przerwę w postaci ferii zimowych, czy wiosennych, gdy wyjeżdżają one do rodziców. Ich powrót nie jest łatwy, bo trzeba wejść w rytm pracy codziennych obowiązków nie tylko szkolnych, by pojąć przeróżne nowe treści. Ale jest najpierw autentyczna radość z powrotu do Ośrodka:

„W Zakładzie gwarno! Dzieci powróciły z wakacji zimowych. Jedne z uśmiechem witają swoje Siostry Wychowawczynie, inne natomiast przyjaźnie, ale z łezką w oku. Zaczyna się znowu intensywna praca na długie miesiące nad urabianiem dziecka specjalnej troski. (...) Po radościach i szaleństwach karnawałowych wprowadzamy siebie i dzieci w okres Wielkiego Postu. Dzieci nasze nie potrafią pojąć, czym on jest, ale wiernie naśladują swoje Siostry – słuchają pogadanek religijnych, oglądają przeżrocza Męki Pańskiej. Bardzo trudno naszym dzieciom przedstawić Prawdy Boże. Bardzo mało dociera do ich umysłów”⁹.

Nie są to jedyne kłopoty z jakimi boryka się s. Jadwiga i jej Siostry Felicjanki wraz z pozostałymi pracownikami Ośrodka.

Wykorzystuje się każdą z zaplanowanych imprez. Dla przykładu Dzień Kobiet – stał się szczególną okazją do spotkania z rodzicami w zupełnie innym stylu. To dzieci z wielkim entuzjazmem i ogromnym uporem przygotowały mamom samodzielnie serwetki, chusteczki i inne drobiazgi. Niepowodzenia nie zniechęcały ich, bo każda chciała wyrazić swoją miłość do matki. Następująca ocena i posumowanie całości przebiegu Dnia Kobiet przez Siostrę Dyrektor mówi sama za siebie:

Bardzo miło było patrzeć na te niezgrabne, nieporadne ręce wysilające się, by coś wyszło i cieszyć się radością tych dzieci, gdy nieporadność została pokonana i spod niezgrabnych rączęt wychodziły całkiem udane robótki. Kto widział ich wysiłek, ten może przeżyć prawdziwą radość z ich sukcesu (...) Kwiatek, mały dar wręczany nieudolnymi rączkami, wiersz wypowiedziany nieudolną mową, piosenka, podbiły zupełnie serca matek. Nawet ojcowie nie potrafili opanować wzruszenia¹⁰.

⁷ Kronika Ośrodka Nasz Dom – 1974.

⁸ Tamże.

⁹ Kronika Ośrodka 1975 r.

¹⁰ Tamże.

Siostra Jadwiga poszerza możliwości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, o takie interesujące formy zajęć jak wycieczki – dla najmłodszych do Poznania i Kórnik, dla starszych – znacznie dalej, przez krainę jezior połczyńskich do Kołobrzegu nad Bałtyk, czy do innych ciekawych miejsc w kraju.

Sięga się też w ramach współpracy przy okazji poszczególnych uroczystości do oprawy muzycznej imprez zapraszając zespoły instrumentalne, jak miało to miejsce w dniu 8 maja 1976 r. – w Dniu Matki – gdy goszczono Młodzieżową Orkiestrę z Wałcza. Cieszyły się dziewczęta śpiewając okolicznościowe piosenki, prezentując: Cygankę, Krakowiaka, Króla Bobo, Królowną Lale – Pazia, Wiosenkę.

Były też zdarzenia, których Siostra nie mogła przewidzieć i wcześniej przygotować określone działania, takie jak epidemia paciorkowca i świnki, która dotknęła wszystkie wychowanki po feriiach wielkanocnych 1976 roku. Zakłóciła ona aż na kilka tygodni rytm pracy – ale trzeba było skutecznie z tym zjawiskiem się uporać lokując je w odosobnieniu, w izolatce.

Dla polepszenia warunków funkcjonowania placówki, zarówno dla dziewcząt, jak i dla kadry konieczna okazała się jej rozbudowa. Stanowisko dyr. S. Jadwigi Targańskiej było od samego początku jednoznaczne, gdyż – dotychczasowa przebudowa dawnego dworku, zważywszy na rosnące „zapotrzebowanie terenu” nie zaspokajała rosnących potrzeb i trzeba było zająć się koncepcją dalszej systematycznej rozbudowy, doskonalenia programów i metod pracy oraz kształcenia kadr.

Budowanie nowego piętrowego budynku mieszkalnego wymagało uzyskania szeregu dokumentów – pozwoleń, co w tych dziwnych czasach nie było łatwe. Wybrano wariant – że powstanie on w miejscu starych zabudowań i będzie to „Wielkie dzieło Niepokalanej”.

Budowa rozpoczęła się od ... *pielgrzymki do Niepokalanowa i zawierzenia Matce Bożej Niepokalanej tej niecodziennej inicjatywy. Tam została zakupiona historyczna figura Maryi Niepokalanej, która każdego dnia ustawiana na placu budowy, towarzyszyła wszystkim pracującym i czuwała nad bezpieczeństwem.*

To właśnie Matka Boża Niepokalanie Poczęta była inspektorem nadzoru pierwszej podjętej przez siostrę Dyrektora budowy na terenie Ośrodka.

To przedsięwzięcie dało początek rozbudowie kompleksu mieszkalno-rehabilitacyjnego placówki, aż do kształtów obecnych. Z biegiem lat przybywało orędowników „Naszego Domu”, którzy czuwali nad budową poszczególnych obiektów. I tak zbudowany został **Dom Świętego Józefa, Dom Błogosławionej Matki Marii Angeli, Dom Świętego Franciszka, Dom Bożej Opatrzności** oraz najnowszy obiekt **Dom Sługi Bożego Jana Pawła II.**

Odwołując się do chronologii czasowej, to podczas wycieczki – pielgrzymki w dniach 29-30 maja 1976 roku do Warszawy i Niepokalanowa dokonano zmaterializowania zamiaru rozbudowy Ośrodka. Skorzystano z możliwości zwiedzenia przy okazji Zamku Królewskiego, Katedry, PKiN, ZOO i innych interesujących obiektów. Następnie była wycieczka do Trójmiasta kilka dni później,

do Szkoły Specjalnej Nr 63 i do Szkoły Życia, by podejrzeć jak oni sobie radzą z dziećmi specjalnej troski, szczególnie w zakresie edukacji i przygotowania do określonego zawodu. Już niebawem w grudniu 1976 roku (7.12.1976) s. Jadwiga zorganizowała spotkanie szkoleniowe nauczycieli i wychowawców szkolnictwa specjalnego pod hasłem **Dziecko specjalnej troski bliżej życia**.

17 lutego 1978 r. jest datą szczególną, gdyż odbyła się najważniejsza konferencja robocza w sprawie rozbudowy Zakładu. Siostra Dyrektor nie straciła czasu dwóch lat na pozyskanie stosownych dokumentów, na zjednoczenie *wszystkich opcji polityczno-samorządowych* szczebla wojewódzkiego, powiatu, gminy i wsi dla rozpoczęcia realizacji wspólnego dzieła – rozbudowy Ośrodka właśnie w czasie trwającego Międzynarodowego Roku Dziecka.

Z obowiązku kronikarskiego warto sięgnąć po trzy zapisy z tego czasu:

26.03.1978 – to Dzień Juniora w naszym Zakładzie. Władza została przekazana najstarszej grupie. One same z własnej inicjatywy wysunęły taką propozycję. Podzieliły pomiędzy siebie obowiązki. Objęły dyżury w młodszych grupach, inne pomagały w kuchni, obsługiwały stoły, zmywały naczynia itd. Nawet te najmłodsze okazały się pełne inicjatywy. Było wiele miłych niespodzianek. (...)

06.04.1978 Czyn Rodziców z okazji Międzynarodowego Roku Dziecka. 6,7 i 8 kwietnia to dni bezinteresownej i ofiarnej pracy przy budowie budynku gospodarczego. Jesteśmy zbudowane ich ofiarnością i poświęceniem¹¹.

07.05.1979 – Prace przy instalacji co i wc jeszcze trwają. Przy budowie domu nadal bardzo ofiarnie pracują rodzice naszych dzieci, którzy każdy swój wolny dzień, a nawet poświęcają swoje urlopy, by dom wykończyć. Już jest pod dachem, ale dużo jest jeszcze do zrobienia by dzieci mogły po wakacjach w nim zamieszkać i uczyć się zawodu. S. Dyrektor ciągle w drodze - by zdobyć potrzebne materiały¹².

Wreszcie w dniu 9 września 1979 roku nastąpiło poświęcenie nowo wybudowanego domu **Domu Niepokalanej!**¹³. W nowym obiekcie 16 października dokonano otwarcia wystawy prac dziewczęcych, które następnie eksponowano w Pile (na wojewódzkiej wystawie) z okazji Międzynarodowego Roku Dziecka w Wojewódzkim Domu Kultury, gdzie uzyskały one nagrodę zespołową im. Marii Grzegorzewskiej – za udział w wystawie wytworów dziecięcych pod nazwą **Ich prace cieszą podwójnie**; a dnia 19 grudnia nagrodę zespołową Kół Gospodyń Wiejskich w woj. pilskim za udział w występach artystycznych po nazwą **Polska – nasza Ojczyzna** w ramach Turnieju wiedzy o województwie pilskim¹⁴.

Szczególne uzdolnienia artystyczne i plastyczne dziewcząt, ich rozwój i wysoki poziom dokonany pod kierunkiem kadry Ośrodka wielokrotnie będzie doceniany na

¹¹ Kronika Ośrodka – rok 1978.

¹² Tamże, rok 1978-1979.

¹³ Odbiór techniczny budynku dokonany został w dniu 8 stycznia 1980 roku.

¹⁴ Zarząd Główny TPD ufundował lodówkę; a Kola Gospodyń Wiejskich woj. pilskiego – sokowirówkę.

kolejnych konkursach. W 1986 roku z Gębic wysłano 5 prac na wystawę do Królewskiego Towarzystwa Opieki nad Ludźmi Upośledzonymi Umysłowo pod patronatem honorowym królowej Elżbiety z których gobelin *Maki* Bogumiły Dokudowicz zdobył wyróżnienie. Znacznie więcej, bo aż siedem prac zgłoszono na Konkurs Zarządu Głównego Zrzeszenia Katolików Caritas w 1986 r. którego tematem przewodnim była: *III Pielgrzymka Ojca Świętego Jana Pawła II do Ojczyzny*. Trzeba z dumą podkreślić wysoki **poziom** artystyczny wszystkich prac: Bogusi Dokudowicz – gobelin *Słoneczniki*; Ewy Dziubek – gobelin *Maki*; Marysi Sadzik – *komplet serwetek*; Jadwigi Nowak – *Matka Boża* – obraz na desce wypalany; Ireny Tupaj – *Gołąb*; Eli Kiślickiej – *Kot*; Ewy Borowiak – *Chatka góralska*; *Agaty Grabowskiej* – *Bazylika Jasnej Góry*.

Po dziesięciu dniach bezinteresownej pracy rodziców, już niebawem po wakacjach pod wspólnym hasłem *Młodzież z czynem dla dzieci* we wrześniu, październiku i listopadzie pracowała młodzież z Zespołu Szkół Zawodowych z Czarnkowa. W dwudniowych spotkaniach sobotnio-niedzielnich brało udział każdorazowo od 40 do nawet 85 uczniów.

Równolegle do tych prac inwestycyjnych Siostra nie zaniedbywała doskonalenia kadr. Już 5 i 6 listopada 1978 roku gościła Prof. Halinę Borzyszkowską, która żywo interesowała się dziećmi, ich zajęciami w pracowni terapeutycznej, brała nawet udział we wspólnej zabawie dzieląc się później z personelem wychowawczym swoimi spostrzeżeniami. Była to ważna wizyta, gdyż wspomniana H. Borzyszkowska od ponad 20 lat zajmując się pracą nad dziećmi specjalnej troski posiadała znaczący dorobek naukowy na tym polu, zajmowała się kształceniem kadr dla potrzeb szkolnictwa specjalnego w Uniwersytecie Gdańskim. Wizyta ta zaowocuje, że Halina Borzyszkowska na prośbę s. Jadwigi przez kolejne dziesięciolecia będzie bardzo często odwiedzać Gębice pomagając kadrze, opracowując programy indywidualne dla dziewcząt, konsultując poszczególne *przypadki*¹⁵.

Pomoc w samokształceniu kadr okazała się niezwykle cennym wkładem ze strony prof. H. Borzyszkowskiej. To wtedy podczas kilkudniowych pobytów w Gębicach, gdy studenci kierunku pedagogiki specjalnej z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego odbywali praktyki pedagogiczne, profesor znalazła czas by dać wykład na określony temat. Siostra Dyrektor nie zawężyła tych wykładów tylko dla swych pracowników. W tym Ośrodku w kolejnych latach organizowała krajowe konferencje z zakresu pedagogiki specjalnej. Np. 15.10.1997 – była to Wojewódzka Konferencja Samokształceniowa dla nauczycieli i nauczycieli-wychowawców z wykładem prof. Borzyszkowskiej – *Internat jako środowisko psychoterapeutyczne w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*; 16-17.03.1998 – Międzywojewódzka Konferencja Wizytatorów i Dyrektorów placówek kształcenia

¹⁵ W niniejszym Tomie Pedagogiki celowo zamieszczono tekst Haliny Borzyszkowskiej *Efekty pracy rewalidacyjnej systemu wychowawczego w „Nasz Dom” Ośrodka Pedagogiczno-Rehabilitacyjnym Sióstr Felicjanek w Gębicach*.

specjalnego z wystąpieniem Prof. H. Borzyszkowskiej na temat *Kształcenie dorosłych upośledzonych w stopniu głębszym (autorewalidacja), andragogika specjalna*¹⁶; 27 maja 1981 roku *Symposium naukowe* poświęcone aktywizacji zawodowej wychowanek z Zakładu w Gębicach, oraz adaptacji społecznej młodzieży niepełnosprawnej.

Siostra Jadwiga rozszerzając współpracę naukową i metodyczną sięgnęła do Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu, by wspólnie zorganizować w dniach 13-14.04.1983 r. III Międzynarodową Konferencję naukowo-metodyczną na temat: *Aktualne problemy rehabilitacji ruchowej głębiej upośledzonych umysłowo*. Była ona dziełem kilku instytucji: wspomnianej Akademii Wychowania Fizycznego, Związku Spółdzielczości Inwalidów i Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.

Od teorii – Siostra Dyrektor – przeszła do praktyki. W ramach nawiązanej współpracy międzynarodowej, z braku odpowiednich możliwości w swoim Ośrodku skorzystała z dwutygodniowych wczasów rehabilitacyjnych dla 10 dziewcząt (10-24.09.1989) w Belgii pod auspicjami Stowarzyszenia Waro Freeland, czy też pod pieczę naukową prof. Borzyszkowskiej (16-31.06.1992) w Szwecji¹⁷. Przy okazji tych wyjazdów rozpoznawała ich znakomite rozwiązania, sposoby i metody pracy, by następnie doświadczenia te spożytkować w najbliższych latach w planach rozbudowy swojej placówki. Gdy tego dokona – uruchomi w ramach Wakacyjnej Akcji Caritas dwutygodniowe turnusy dla dzieci znajdujących się w bardzo trudnych warunkach materialnych. O tej działalności s. Jadwigi informuje szczegółowo Błażej Tobolski w artykule *Wakacje w klasztorze* w *Przewodniku Katolickim*¹⁸:

Mógłby ktoś powiedzieć: Co to za miejsce na wakacje dla dzieci – klasztor? nie jednemu kojarzy się ono wyłącznie z powagą, milczeniem i nieustanną modlitwą. Ja natomiast spotkałem tu, pomimo deszczowej pogody, same uśmiechnięte twarze najmłodszych, opowiadających z przejęciem o tym, co tu robią, o swoich przeżyciach: już kończą rysunki, żeby zaraz biec na basen, a po południu wziąć udział w turnieju sportowym. Dziś większe szanse mają dziewczynki, gdyż przewidziane są zawody w skokach przez skakankę i w kręceniu hula-hop, jednak w mistrzostwach warcabowych najlepszy okazał się mały, siedmioletni Kacperek, z czego jest bardzo dumny! Wakacje w klasztorze mogą więc być wspaniałym przeżyciem, zwłaszcza, że siostry mają w Gębicach świetne zaplecze sportowo-rehabilitacyjne. (...) Na wszystko jest czas.

A modlitwa? Ona jest nie mniej ważna niż dobra zabawa. Które z kochających rodziców nie chciałoby, aby ich dziecko rozmawiało z nimi często, opowiadało o swoich sprawach, dzieliło się radościami, przeżyciami? Nawet podczas kolonii dzwonią do siebie, spragnieni kontaktu ze sobą i usłyszenia swojego głosu. Tak samo rozmowa z Bogiem nie jest dla nas

¹⁶ Józef Żerko, Olimpiady specjalne... op. cit., s.107, przyp. 10. Tak zaawansowana współpraca s. Dyrektor Jadwigi Targańskiej z prof. Haliną Borzyszkowską trwała, aż do jej zgonu w listopadzie 2008 roku.

¹⁷ Kronika Ośrodka 1989-1992.

¹⁸ Błażej Tobolski, *Wakacje w klasztorze*, [w:] *Przewodnik katolicki* 2007, nr 31.

obciążeniem i utrapieniem, ale radością. Nikt tu jednak nie każe dzieciom klęczeć całymi godzinami w kaplicy. Znajdujemy czas tak na zabawę i wypoczynek, jak i na spotkanie z Bogiem. (...) Siostry opiekujące się poszczególnymi grupami łączą też różnego rodzaju warsztaty, zajęcia plastyczne, czy zabawy z krótką katechezą, poświęconą tematом poszczególnych dni, którym patronują święci. Podczas zabawy dzieci mają szansę odkryć swoje talenty i rozwinąć zainteresowania, próbując tańca, lepienia w glinie czy pływania (niektóre z nich pierwszy raz w życiu są na basenie). Mogą też liczyć na ciepło, na czas im poświęcony, zainteresowanie tym, co robią, docenienie własnych wysiłków. To pozornie nie wiele, ale często tego właśnie brakuje im w domach, kiedy oboje rodzice dużo pracują, albo wychowuje je tylko jedno z nich, nie mówiąc już o różnych trudnych sytuacjach rodzinnych z pogranicza patologii, z którymi maluchy muszą się na co dzień zmagać. Nie znam ich domów, widzę jednak, że na wakacjach są po prostu szczęśliwe.

Ale dla siostry Jadwigi i pozostałych Sióstr takie wakacje okazały się niebawem nie wystarczające. Już rozważają w przyszłości uruchomienie różnorodnych turnusów rehabilitacyjnych, gdy tylko zdobędą odpowiednie środki na wybudowanie i wyposażenie nowoczesnego kompleksu rehabilitacyjnego w którym byłby: kryty basen, wanny do hydromasażu, uniwersalny gabinet usprawniania leczniczego, sala rehabilitacji ruchowej, gabinet kinezyterapii, a także inne niezbędne urządzenia i sprzęt rehabilitacyjny.

W planach przewidziano prowadzenie turnusów odpowiednio dostosowanych do potrzeb i schorzeń poszczególnych osób niepełnosprawnych. Zaplanowano turnusy: usprawniająco-rekreacyjne, psychoterapeutyczne, rozwijające zainteresowania i uzdolnienia (artystyczne realizowane w pracowniach: wykłuwania gobelinów, witraży, plastycznej, malarskiej, płaskorzeźby i rzeźby w glinie), oraz dla grup z dysfunkcją narządu ruchu (z wyłączeniem osób poruszających się na wózkach inwalidzkich), z upośledzeniem umysłowym, z padaczką, ze schorzeniami układu krążenia, z innymi dysfunkcjami i schorzeniami – mózgowym porażeniem dziecięcym¹⁹. I te plany siostra Targańska przekuje niebawem w rzeczywistość.

Znacząca poprawa warunków dydaktycznych nastąpiła wcześniej od realizacji kompleksu rehabilitacyjnego, bowiem 9 września 1995 oddana została do użytku nowa szkoła. Ale dzięki niezmiernie przedsiębiorczej siostrze Dyrektor 15 czerwca 1996 roku dokonano wmurowania kamienia węgielnego – pod kolejny segment. Na przewodniczącego Komitetu Honorowego tego przedsięwzięcia pozyskała Marka Borowskiego – wicemarszałka Senatu RP²⁰. Z uwagi na Jego nieobecność aktu tego dokonał Tadeusz Rzemkowski senator RP wspólnie z Kuratorem Oświaty. Placówka licząca wówczas 60 dziewcząt w wieku od 7 do 24 lat realizowała już program kształcenia podstawowego i zawodowego o kierunku

¹⁹ Uchwała nr 360/2013 Zarządu Województwa Wielkopolskiego z dnia 5 lipca 2013 roku w sprawie zaopiniowania wniosku o wpis do rejestru ośrodków, w których mogą odbywać się turnusy rehabilitacyjne dla osób niepełnosprawnych.

²⁰ Marka Borowskiego znakomicie zastąpił Tadeusz Rzemkowski – senator RP.

gospodarstwo domowe ucząc gotowania, uprawy ogrodu, hodowli, krawiectwa, rękodzieła artystycznego oraz opieki nad dziećmi.

Nowa inwestycja – to trójkondygnacyjny kompleks budynków z nowoczesną kotłownią zasilaną olejem, basenem do hydroterapii oraz z całym zespołem do hydroterapii. W planach wskazywano dodatkowo na konieczność przewidzenia pomieszczeń sypialnianych na około 90 do 100 łóżek. I plany te się zmaterializowały w 1997 roku. W dniu 12 października dokonano uroczystości poświęcenia nowego domu i nadania mu *imienia Bł. Marii Angeli*²¹ oraz uhonorowania Ośrodka *Medalem za wybitne zasługi dla województwa pilskiego*²².

Jak cenne były to działania świadczą kolejne dwa zapisy Kroniki: *Bogusia Dokudowicz wychowanka Zakładu przyjęta do pracy. (...) Jest to pierwsza dziewczynka z Szkoły Życia, która podjęła pracę. Na razie na okres próbny, a potem zobaczymy (16.03.1982) i następna z 1.05.1982 - Dzisiaj zostały przyjęte dalsze 4 dziewczynki z Szkoły Życia do pracy tj. Jadzia Nowak, Krysia Stanek, Irka Tupaj, Janiak Bogusia.*

Był jednak ciąg dalszy, o czym donosiła Gazeta Poznańska w kwietniu 1999 roku w artykule: *Z otwartymi ramionami:*

*Dzięki Wojewódzkiemu Urzędowi Pracy w Pile (...) utworzone zostały dla nich stanowiska pracy chronionej. Zresztą na podobnych zasadach w kuchni, pralni, ogrodzie i innych miejscach Ośrodka pracują również inne osoby z grupą inwalidzką. Nad dziewczętami pieczę sprawuje 17 Sióstr. Na każdym piętrze dyżuruje Siostra, która w nocy i w dzień czuwa nad wychowankami (...) Siostry uczą: gotowania, szycia, prac domowych, prowadzenia gospodarstwa domowego itp. Także Siostry prowadzą zajęcia plastyczne, taneczne i teatralne*²³.

Tempo prac inwestycyjnych nigdy nie malało, wzrastał jedynie każdorazowo wysiłek Siostry Jadwigi w dziele jednoczenia Przyjaciół na rzecz realizacji kolejnych planów. Duszą Komitetu rozbudowy stał się senator T. Rzemkowski, który zjednoczył wspólnie z Siostrą Dyrektor wszystkie opcje polityczne, instytucje, osoby prywatne dla realizacji szczytnego celu. Dzięki takiej postawie i zaangażowaniu możliwe było wmurowanie 6 maja 2006 roku w Dniu Wspólnoty „Naszego Domu” aktu erekcyjnego sali rehabilitacyjnej, jak to mówiono, która zostanie zbudowana *systemem gospodarczym*²⁴. To za to dzieło rozbudowy Ośrodka 24 kwietnia 2007 roku

²¹ Akt nadania imienia Bł. Marii Angeli dokonany został 7 maja 2000 roku.

²² Wręczenia Medalu dokonał Kurator Oświaty mgr Donata Kilar.

²³ Siostra Jadwiga Targańska znalazła się w gronie dziesięciu osób w plebiscycie "Wielkopolanin 1999 Roku".

²⁴ Kierownikiem budowy był inż. Florian Gielnik; insp. nadzoru – Harold Grun; projektantem mgr inż. Jan Wiktor Sowa. O pomoc finansową apelował poseł Adam Szejfeld „Potrzebna jest pomoc. (...) By skończyć budowę w Gębicach potrzeba ok.700 tys. (...) Powinny to być pieniądze budżetu państwa, budżetów powiatów i gmin oraz sponsorów prywatnych. Apeluję więc szczególnie do tych ostatnich – DAJCIE WYRAZ SWEJ DOBROCI, A UŚMIECHEM WAM WRÓCI”. www.szejfeld.pl [pobrano 01.17.2014].

Siostra Dyrektor uzyskała statuetkę Lodołamacza w kategorii *Pracodawca Nieprzedsiębiorca* przyznaną przez Kapitułę Etapu Regionalnego oraz nagrodę dla Ośrodka wraz z półroczną prenumeratą miesięcznika „Rozwiązania Podatkowe” ze strony Wydawnictwa Wiedza i Praktyka.

Dostrzegając różnorodność dysfunkcji fizycznych wychowanków siostra Jadwiga rozpoczęła działania zmierzające do utworzenia działu rehabilitacji, na który składałyby się cztery gabinety odpowiednio wyposażone w sprzęt rehabilitacyjny, dwie sale gimnastyczne oraz basen wodny. Realizacja kolejnych etapów dokładnie była zaplanowana i nic nie mogło ująć oku Siostry w trakcie budowy. Osobiście sprawdzała jak wykonano posadzki na basenie i każde dostrzeżone niedociągnięcie musiało być usunięte. Tu się przydała wiedza i doświadczenie jakie nabyła Siostra w domu Rodziców. Wychowała się w rodzinie rzemieślniczej i nie było tam w zwyczaju stosowania taryfy ulgowej wobec członków rodziny tylko dla tego, że ktoś był kobietą. Poznała więc wszystkie tajniki sztuki budowlanej w warsztacie Ojca i takie wymagania obowiązywały podczas całego realizowanego dzieła. Śmiało można powiedzieć, że Siostra dyrektor była inspektorem budowy. Dzięki takiej postawie w dniu 24 stycznia 2008 roku zrealizowano budowę sali rehabilitacyjnej z częścią mieszkalną obejmującą w przyziemiu: sale rehabilitacyjne z zapleczem socjalnym dla wychowawców i wychowanków ze sceną, małą salą rehabilitacyjną z korytarzem, holem wejściowym, klatką schodową z dźwigiem dla osób niepełnosprawnych; zaplecze sanitarno-szatniowe z 2 pokojami dla gości oraz szatnią; na piętrze: dwie jednostki mieszkaniowe 3-osobowe, cztery – dwuosobowe, dwie dla klauzury i dla wychowawczyń, aneks kuchenny z jadalnią dla grupy wychowawczej, łazienka ogólna, łącznik ze schodami budynku „Niepokalanej” oraz na poddaszu z pomieszczeniami identycznymi jak na piętrze. Zamykano realizację kolejnego ogniwa z ulgą – stosunkowo w krótkim czasie otrzymaną decyzją o pozwoleniu użytkowania sali rehabilitacyjnej z częścią mieszkalną już w dniu 11 lutego 2008 roku.

W ostatnim dziesięcioleciu znacząco wzbogacono wyposażenie w sprzęt medyczny i aparaturę do wykonywania zabiegów fizykoterapeutycznych, rozszerzono możliwości udzielania specjalistycznej pomocy nie tylko wychowankom będącym na stałym pobycie w Ośrodku, lecz i dochodzącym osobom w zależności od ich możliwości czasowych i potrzeb indywidualnych, poddając ich rehabilitacji w pełnym zakresie.

Jubileusz 50-lecia Ośrodka w 2010 roku zamknął się kolejną inwestycją – **Domem Sługi Bożego Jana Pawła II**. Cały kompleks objął w sumie pięć elementów: **Dom Św. Józefa, Dom Bł. Marii Angeli, Dom Św. Franciszka, Dom Bożej Opatrzności i Dom Sługi Bożego Jana Pawła II**. Czy jest to ostatnie ogniwo inwestycyjne Ośrodka? Na pewno nie. Już podczas Jubileuszu 40-lecia posługi Siostry Dyrektor w tej placówce, ze strony zaproszonych gości padło to pytanie wielokrotnie. Siostra Jadwiga uśmiechając się aprobującą – skromnie jak zwykle – kiwając głową,

nie zaprzeczyła, gdy sugerowano konieczność np. dalszej rozbudowy, bo brakuje jeszcze placu zabaw, a kto wie czego jeszcze oprócz niego?

Spoglądając na dokonania siostry Jadwigi Targańskiej zgodzić się należy, że realizowała konsekwentnie od samego początku swej misji wezwanie Bł. Marii Angeli Truszkowskiej, które przywołał Jan Paweł II w czasie jej beatyfikacji w dniu 18 kwietnia 1993 r. w Rzymie:

Kochać to dawać. Dawać wszystko, czego żąda miłość. Dawać prędko, bez żalu, z radością, z pragnieniem, by więcej od nas żądano.

Przywołując cztery dziesięciolecia posługi s. Jadwigi, jej dokonania – śmiało można stwierdzić, że **dawała wszystko czego żądała miłość; dawała prędko, bez żalu, z radością**. Widać to, po zmianach jakich dokonała choćby w odniesieniu do uczestników Naszego Domu. Już nie tylko dziewczęta, były pod pieczę Sióstr, ale i chłopcy. Zachowano jedynie zasadę, że dziewczęta w liczbie około 80 zamieszkują w Ośrodku na czas nauki szkolnej, natomiast chłopcy są dowożeni na pobyt dzienny przez gminy Czarnków, Połajewo i Lubasz.

Zreformowała Siostra koncepcję dotychczasową formacji zawodowej, przygotowania do samodzielnego życia w społeczeństwie. Prawie 30% zatrudnionych w placówce stanowią pełnoetatowi pracownicy – absolwenci szkoły zawodowej specjalnej odbywający praktykę zawodową w Naszym Domu. *Jest to nowa forma rehabilitacji społecznej, łącząca kształcenie z zatrudnieniem. Ponadto w tym procesie wprowadza się "mieszkanie z ochroną". Oznacza to, że niepełnosprawni uzyskują samodzielne mieszkania, w których prowadzą własne gospodarstwo. To własny eksperyment ośrodka, podjęty wspólnie z Wojewódzkim Urzędem Pracy, który przynosi dobre efekty (...) dziewczęta otrzymują zatrudnienie na specjalnie przygotowanych stanowiskach pracy, dzięki czemu mogą pogłębiać nabyte wcześniej sprawności i umiejętności zawodowe, co dla niektórych z nich stanowi ważny krok do usamodzielnienia się, wejścia w życie w pełnej integracji społecznej, znalezienia innej pracy czy nawet założenia rodziny²⁵.*

Rehabilitacja przez pracę – to niezwykle ważne zadanie dla siostry Jadwigi, o którym w artykule *Znaleźć dom* wspomina Błażej Tobolski²⁶. Zwraca on uwagę na to, że dokonuje się onanie tylko w trakcie codziennej pracy, ale i wtedy gdy: *Dziewczęta mieszkają w pokojach kilkuosobowych, w których muszą same dbać o porządek, wystrój, estetykę, piękno. Mają także pokoiki do zabaw, wspólnych spotkań i odrabiania lekcji oraz aneksy kuchenne, gdzie przygotowują sobie podwieczorki (...).*

Rehabilitacja przez pracę osób niepełnosprawnych jest procesem niezwykle złożonym, pełnym niespodzianek i znaków zapytania. Z tego względu (...) *Za każdą grupę wychowawczą odpowiada siostra wychowawczyni. Nie ma tu zmianowości. Siostra mieszka z dziećmi w grupie i jak matka czuwa nad nimi o każdej porze, nawet w nocy. Tak*

²⁵ Błażej Tobolski, *Znaleźć dom*; www.przewodnik-katolicki.pl [dostęp 03.07.2014].

²⁶ Tamże.

poważne podejście i codzienna troska s. Jadwigi wynikała z poczucia odpowiedzialności za powierzonych wychowanków oraz z głęboko przemyślanej strategii opartej na zdobytej wiedzy i doświadczeniu, którą konsekwentnie starała się realizować w Ośrodku.

Słusznie więc na przestrzeni całego czterdziestolecia posługi w tym Ośrodku spotykały Siostrę dowody szacunku i uznania, gdyż zgłębiając wiedzę z zakresu współczesnych osiągnięć pedagogiki specjalnej dzieliła się nią szczerze z innymi, wprowadzała w życie pozyskane umiejętności, pomysły, by doświadczenia te procentowały w przyszłości. Z takim podejściem i nadzieją udawała się na spotkania, sympozja, konferencje, te krajowe i międzynarodowe jakie odbywały się w: Warszawie, Bydgoszczy, Lublinie Poznaniu, Gdańsku, Pile czy Gębicach przywożąc pomysły, które można było przenieść do Ośrodka. To Siostra Dyrektor dopingowała pozostałe Siostry do podejmowania studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych z pedagogiki specjalnej sięgając nie tylko do Uniwersytetu Gdańskiego, ale i do ośrodków uniwersyteckich Szczecina czy Poznania. Siostra sama dała doskonały przykład podnoszenia kwalifikacji zawodowych studiując na Podyplomowych Studiach z Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Na bazie własnych doświadczeń i obserwacji opracowała autorski program kształcenia zawodowego w specjalności „**pracownik gospodarstwa domowego**” dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym. Warto podkreślić, że ten program zatwierdzony przez MEN w 1998 roku został dopuszczony do realizacji nie tylko w Ośrodku w Gębicach, lecz i na terenie całego kraju.

Rozwinęła także perfekcyjnie dział rękodzieła artystycznego realizowanego w takich pracowniach, jak: krawiectwa, gobelinu, witrażu, sznurka, pracowni plastycznej, ceramicznej i rzeźby. Wychowankowie uczą się od podstaw tajników poszczególnych profesji, poznają materiały, narzędzia oraz metody wytwarzania poszczególnych wyrobów. W trakcie procesu edukacji odkrywają i rozwijają „drzemiące” w nich talenty. Z dumą i radością przekazują prace na wystawy krajowe i zagraniczne i oczekują niecierpliwie na ich ocenę. A jest tu się czym pochwalić. Wypada posłużyć się choćby kilkoma przykładami: Wojewódzka Wystawa 16.10.1979 w Pile pod hasłem „*Ich prace cieszą podwójnie*” z okazji Międzynarodowego Roku Dziecka; 15.12.1984 – Wystawa w Królewskim Towarzystwie Opieki nad Ludźmi Upośledzonymi Umysłowo w Londynie; Wielkopolska Prezentacja Rękodzieła Artystycznego Osób Niepełnosprawnych Agro Show 2010. Były nagrody, wyróżnienia i radość z odniesionych sukcesów.

Następną troską Siostry Jadwigi o wszechstronny rozwój wychowanków było wykorzystanie wpływu pozytywnego muzyki poprzez udział w utworzonej pracowni muzycznej bogato wyposażonej w instrumenty. Edukacja muzyczna pod pieczęą odpowiednio przygotowanej kadry pozwoliła nie tylko doskonalić umiejętności wokalne-muzyczne zespołu śpiewaczego – scholii, ale też dokonać

profesjonalnego nagrania dwóch płyt z piosenkami w 2012 i 2013 roku w wykonaniu wychowanek Ośrodka; prezentować repertuar pieśni podczas różnorodnych uroczystości jakie były w corocznym kalendarzu placówki.

Osobiste doświadczenia i propozycje zmian, konieczności określonych reform prezentowała następnie jako **członek Zespołu do Spraw Reformy Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w Ministerstwie Edukacji Narodowej**. Zwracając szczególną uwagę na rozwój działalności rehabilitacyjnej oraz wychowawczo-dydaktycznej **zorganizowała Piłski Oddział Olimpiad Specjalnych**, któremu przewodniczyła, aż do 9 listopada 1999 roku.

Sięgając do bogatej historii placówki konieczne jest by cofnąć się do okresu wcześniejszego, do przygotowań prowadzonych przez Jubilatkę przed 1987 rokiem. Dostrzegając niezwykle pozytywny wpływ zajęć i ćwiczeń sportowych zdecydowała się je połączyć z rehabilitacyjnymi oddziaływaniami oraz z sukcesami sportowymi dziewcząt w ramach idei Olimpiad Specjalnych. Dzięki takiemu podejściu możliwe okazało się realizowanie podstawowych celów rehabilitacji, z maksymalnym usprawnianiem dziewcząt, nie jako przy okazji osiągniętych rezultatów sportowych głównie w dyscyplinach lekkoatletycznych, ale i nie tylko. Był to przysłowiowy „strzał w dziesiątkę”.

Pierwsze odnotowane starty i sukcesy sportowe dziewcząt przygotowane pod bezpośrednią pieczę s. Jadwigi przypadają na rok 1984, gdy 16-osobowa reprezentacja Ośrodka wzięła udział w dniu 15.12.1984 r. w igrzyskach sportowych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym w Szkole Podstawowej nr 4 w Pile. Dziewczęta startowały w sześciu konkurencjach: bieg z piłką, przeciąganie na ławeczce, rzut do celu, bieg z woreczkami, taniec na „Ufo” oraz wyścigi z kółkami. W klasyfikacji indywidualnej dziewczęta z grupy starszej zajęły czołowe lokaty zdobywając „Puchar zwycięstwa”, a w drużynowej trzecie miejsce. Dwa lata później – w II Wojewódzkich Igrzyskach Sportowych „Nike’ 86” w Pile – drużynowo zdobyły już II miejsce i puchar, a w klasyfikacji indywidualnej wszystkie zawodniczki otrzymały – dyplomy i odznaki „Biegu ku słońcu”. Takie pozytywne działania Ośrodka zaowocowały I lokatą w IV edycji „Nike’ 87” w Trzciance i w 100 rocznicę Marii Grzegorzewskiej w V Igrzyskach Sportowych „Nike’ 88” 11 medalami w 9 konkurencjach lekkoatletycznych. Osiągnięcie mistrzostwa na szczeblu województwa zaowocowało następnym startem trzech zawodniczek: Janiny Broll, Ewy Dzióbek i Renaty Kryczko w II Ogólnopolskiej Olimpiadzie Specjalnej w Warszawie (6-7.05.1989) zorganizowanej pod patronatem ministra Aleksandra Kwaśniewskiego.

Wspomniane sukcesy drużynowe i osiągnięcia indywidualne były rezultatem szczególnego zaangażowania kadry kierowniczej i pedagogicznej Ośrodka oraz samych dziewcząt uprawiających sport. To one potwierdziły słuszność dotychczasowych działań, planowanych założeń i celów, doboru poszczególnych dyscyplin odpowiednio wykorzystanych w rehabilitacji wychowanków. Nie jest więc

dziełem przypadku, że w kolejnych latach to pasmo sukcesów było nadal kontynuowane. Rozszerzona została znacząco również paleta dyscyplin indywidualnych i gier zespołowych, np. o piłkę nożną czy koszykówkę. Ale też umocniony własną bazę pokuszono się o organizację szeregu imprez w Gębicach. Niektóre z nich weszły jako stałe pozycje do kalendarza. Corocznie więc od kilkunastu lat organizowane są Jesienne Biegi Przełajowe „Sprawni Razem”, Regionalny Turniej Warcabowy „Sprawni Razem” popularyzujący warcaby 64-polowe odbywający się w tutejszej szkole przy wydatnym wsparciu Starostwa Powiatowego w Czarnkowie, Urzędu Gminy Czarnków i Stowarzyszenia Społeczno-Sportowego „Sprawni Razem”. O skali tego przedsięwzięcia świadczy udział reprezentacji z dziesięciu powiatów. W kolejnych latach doszły następne dyscypliny: bowling, tenis stołowy oraz imprezy: Szkolne Małe Igrzyska (Małe Igrzyska Unii Europejskiej), Dzień Sportu Szkolnego i Plebiscyt na „Najlepszego Sportowca Roku”. Dzięki kadrze Zespołu Placówek Oświatowych „Nasz Dom” i pedagogom z Zespołu Szkół Specjalnych im. Kornela Makuszyńskiego, wzajemnej współpracy zaplanowane imprezy mogły być znakomicie przeprowadzone, z pożytkiem dla uczestników.

To przecież, dzięki staraniom Siostry Jadwigi w 1992 roku dwie wychowanki „Naszego domu” Ewa Dzióbek i Janina Broll uczestniczyły w Międzynarodowych Igrzyskach – Olimpiad Specjalnych w Barcelonie zdobywając dwa złote, dwa srebrne i jeden brązowy medal, oraz w następnych latach czołowe lokaty w kolejnych turniejach i przedsięwzięciach sportowych na terenie całego kraju.

Moc wrażeń z startu w Olimpiadzie i z pobytu w Barcelonie oraz w miejscowościach zwiedzanych podczas podróży śmiało można określić jako przygodę ich życia, która by się nigdy nie ziściła, gdyby nie uprawiały sportu, gdyby na swej drodze nie spotkały s. Jadwigi.

To niezwykle wydarzenie uwiecznione zostało nagraniem przygotowanym w listopadzie 1992 roku przez Redakcję Katolicką Telewizji, a następnie wyemitowane w dniu 14 stycznia 1993 r. Ukazanie w tym programie całości przygotowań, samego startu podczas olimpiady, wrażeń z pobytu w tym pięknym mieście zachęciło pozostałe dziewczęta do szerszego zainteresowania i uczestnictwa w sporcie. Sukces ten zdopinguował Siostrę Dyrektor, kadrę placówki oraz grono przyjaciół wspierających ten Ośrodek, do podjęcia kolejnych działań inwestycyjnych, aby poszerzyć i lepiej wyposażyć jej bazę. Trzeba nadmienić, że plany zostały wykonane wspaniale, choć nie oznaczało, że nie obyło się bez trudności i kłopotów.

Czym jest udział dzieci i młodzieży szczególnej troski w zajęciach i imprezach sportowych świadczy następująca wypowiedź H. Żyndy: *„Dzieci i młodzież upośledzona umysłowo w większości bardzo chętnie uczestniczy w zajęciach kultury fizycznej, jednak przeżyciem pozostawiającym trwały ślad w ich pamięci są zawody sportowe. Ich niezwykle nastrój, możliwość walki o medale, uznanie koleżanek i kolegów wyzwala często ukryte możliwości”*.

Dobrze się stało, że s. Jadwidze Targańskiej przed 40-laty powierzono funkcję dyrektora tej placówki. Jej inteligencja, inwencja, determinacja, poświęcenie bez granic, zmysł organizatorski zjednywania Przyjaciół i wiele innych wspaniałych cech charakteru, wreszcie zaufanie i zawierzenie planów inwestycyjnych Matce Bożej i św. Janowi Pawłowi II doprowadziło ostatecznie do szczęśliwego finału, choć zapewne wielu nie wierzyło, że będą zrealizowane.

Warto odwołać się do wypowiedzi s. Wiesławy Kowalskiej – wicedyrektora ZPO „Nasz Dom”, która podczas uroczystości w dniu 17 maja 2014 roku przedstawiając dorobek Jubilatki s. Jadwigi Targańskiej stwierdziła między innymi:

„W prowadzonym przez Siostrę Dyrektora Zespole Placówek Oświatowych panuje przyjazna dla wychowanków atmosfera domu pozwalająca lepiej realizować cele wychowawcze przebywających tu dzieci. Prowadzenie placówki Siostra Dyrektor oparła na współpracy z rodzicami i z całym środowiskiem rodzinnym. realizując comiesięczne spotkania rodziców i opiekunów wychowanków stara się zaangażować ich w proces rehabilitacji swego niepełnosprawnego dziecka. Należy wspomnieć, że z inicjatywy rodziców rozszerzona została działalność Naszego domu poprzez utworzenie Ośrodka Rewalidacyjno-wychowawczego.

*Siostra Jadwiga Targańska w całej swej działalności pedagogicznej stale podkreśla godność i wartość osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Zabiegała o to, aby postrzegano osobę niepełnosprawną jako człowieka, jako osobę z niezbywalnymi i należnymi jej prawami. Mottem wielu działań podejmowanych na rzecz osób niepełnosprawnych są słowa Marii Grzegorzewskiej: **nie ma kaleki – jest człowiek**”.*

Warto, z satysfakcją zaznaczyć, że te pracowite cztery dziesięciolecia s. Jadwigi na rzecz osób niepełnosprawnych zostały docenione przez władze państwowe, samorządowe, oświatowe poszczególnych szczebli dwojako: udzieloną pomocą w różnej formie przy budowie dzieła Jej Życia, kolejnych elementów „układanki” – pięknego daru jakim jest Zespół Placówek Oświatowych „Nasz Dom” w Gębicach oraz odznaczeniami: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1993)²⁷; Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1996), Odznaką Honorową Za Zasługi dla Województwa Wielkopolskiego (2001) i szczególnie pod każdym względem wyróżnieniami – Orderem Radości (2008)²⁸ i Orderem Uśmiechu (2009), czy medalem Optime Merito Archidiecezji Posański (2014)²⁹.

²⁷ Monitor Polski, 1994, nr 8, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski – Targańska Jadwiga, córka Jana.

²⁸ Piotr Keil, *Mamy drugi Order. Powiat czarnkowsko-trzcianecki stał się jedynym miejscem w Polsce, któremu Kapituła Orderu radości przyznała niemal jednocześnie dwa swoje wyróżnienia. od września posiada tytuł „Powiat przyjazny niepełnosprawnym” – od tygodnia siostra dyr. Jadwiga Targańska z Gębic jest właścicielką „Orderu Radości”.* www.czarnkowsko-trzcianecki.pl [dostęp 01.07.2014].

²⁹ Arcybiskup Stanisław Gądecki, Metropolita Poznański wręczył w dniu 28 czerwca 2014 r. medale Optima Merito Archidiecezji Posański za wybitne zasługi dla archidiecezji poznańskiej – zaangażowanym w działalność parafialną 27 osobom, wśród których była s. Jadwiga Rafaela Targańska. www.archpozn.pl/content/view/3254/107/ [data pobrania 01.07.2014].

Zamiast podsumowania – przytoczyć wypada dwa wpisy rodziców zamieszczone bezpośrednio po uroczystości na witrynie internetowej Admin: *Relacje z Dnia Wspólnoty* w dniu 26.05.2014:

Wyrazy podziwu i uznania. Od siebie dodam, że wiele lat temu byłam po raz pierwszy w naszym domu z córeczką Agatką. Przez te bodajże 11 lat Ośrodek bardzo mocno się zmienił i rozbudował. Chciałabym, aby Nasz dom jak najwięcej się rozwijał i wspomagał takie dzieciaki jak Agatka. S. Rafaelo, jak najdłużej skutecznie kieruj Naszym Domem dla dobra naszych dzieciaków. (Beata Szarecka)/

Dużym przeżyciem była dla nas Msza święta, gdzie czuło się jedność i wspólnotę. Nasze dzieci są tu przyjęte i akceptowane. Dało się odczuć serdeczność i życzliwość całej wspólnoty Naszego domu. Dziękujemy. (Państwo Pielachowie).

Przytaczając powyższe wypowiedzi, warto nadmienić, że nie są one jedynie gestem grzecznościowym, podziwu i uznania skierowanego przez rodziców do s. Jadwigi. Ich wypowiedzi należy traktować jako szczególny rodzaj podziękowania, za włączenie rodziców od początku istnienia placówki do wspólnych działań przy realizacji procesu edukacji i rehabilitacji powierzonych dzieci, przy rozbudowie bazy, jej wyposażenia, organizacji Dni Wspólnoty. Szczególne podziękowania wyrażali również rodzice za udzielanie wsparcia specjalistycznego, moralnego i duchowego, nie tylko podczas comiesięcznych spotkań, ale i zawsze wtedy, gdy tylko zachodziła taka potrzeba. Ten rodzaj podziękowań od rodziców i ich szczęśliwych dzieci siostra Jadwiga ceniła najbardziej i zawsze przyjmowała z radością i uśmiechem jako najwyższą nagrodę za trud włożony w edukację i wychowanie powierzonych dzieci.

40 YEARS OF MINISTRY OF SISTER JADWIGA RAFAELA TARGANSKA THE DIRECTOR OF THE JOINT EDUCATION CENTRE "OUR HOME" IN GEBICE FOR THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

JÓZEF ŻERKO, BOLESŁAW HYDZIK

Summary

This article sums up the 40 years of achievements of the "Our Home" Joint Education Centre director in Gebice sister Jadwiga Rafaela Targanska of the Congregation of the Felician Sisters. Sister Jadwiga totally devoted herself to special needs children with mild, moderate, and severe intellectual disabilities. In order to accomplish the developed system of rehabilitation of these people not only did she create the concept, but also thanks to the skillful involvement of institutions, companies and individuals a great centre together with specialized equipment for its implementation. Through such actions sister Jadwiga proved that "there is no disabled person – there is only a human being."

Key words: special education; rehabilitation of people with mild, moderate, and severe intellectual disabilities

EFEKTY PRACY REWALIDACYJNEJ SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO OŚRODKA PEDAGOGICZNO-REHABILITACYJNEGO „NASZ DOM” SIÓSTR FELICJANEK W GĘBICACH

HALINA BORZYSZKOWSKA*

Uniwersytet Gdański w Gdańsku

Streszczenie

Na podstawie dorobku pedagogiki specjalnej Autorka ukazuje konkretne przykłady zastosowań opisanych w literaturze, które są realizowane na podstawie własnego systemu wychowawczego Ośrodka. Szczególny akcent został położony na efektywność systemu opracowanego z udziałem pracowników.

Gdy mówimy o systemie wychowawczym mamy zazwyczaj na myśli cały zespół środków oddziaływania wychowawczego, ściśle ze sobą powiązanych, stanowiących przemyślaną organiczną całość, służącą realizacji określonych celów wychowawczych w danych warunkach.

System taki powstaje najczęściej jako próba ucieleśnienia jakiejś koncepcji wychowawczej jako wyraz poglądów na temat organizacji całokształtu pracy instytucji wychowującej.

Proces wychowawczy rozumie się też jako „system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”. Jest to „celowy i planowany system działań podejmowanych bezpośrednio lub pośrednio do realizacji celów i zadań wynikających z funkcji społecznej i założeń programowych danej placówki wychowawczej”. Należy zdać sobie sprawę z faktu, że system działań nie jest prostą sumą oddziaływań i wpływów różnych czynników – lecz zintegrowaną całością, w której poszczególne elementy są ze sobą zgodnie i logicznie powiązane, a niezawodność każdego z nich przyczynia się do powodzenia całości procesu wychowania.

* Referat wygłoszony został w 2000 roku podczas uroczystości 40-lecia placówki.

Prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska (1929-2008) oligofrenopedagog, twórczyni gdańskiej pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej, prodziekan Wydziału Nauk Społecznych, promotor 13 prac doktorskich, współpracownik Ośrodka „Nasz Dom” w Gębicach. Szerzej: W. Loebel, J. Żerko „Prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska – oligofrenopedagog, twórczyni Gdańskiej Pedagogiki Specjalnej (1929-2008)” [w:] Studia i Badania Naukowe Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku, Rok VII, 1/2013, s. 167-176.

Przystępując w Gębicach do stworzenia systemu wychowawczego dokonano w pierwszym rzędzie analizy literatury dotyczącej koncepcji tworzenia różnych systemów wychowawczych.

Z analizy tej wynikało, że koncepcje systemu zależne są między innymi od rozumienia pojęcia „wychowanie”. Okazuje się, że pojęcie to jest różnie definiowane przez przedstawicieli nauk pedagogicznych.

Dwa ujęcia są szczególnie popularne, a mianowicie:

1. instytucjonalno – systemowe
2. rozwojowo – osobowe.

W ujęciu instytucjonalno – systemowym „wychowanie” traktowane jest jako system instytucji wychowujących tzn. oficjalny system dydaktyczno-wychowawczy funkcjonujący w danym państwie. Stanowisko to uwzględnia przede wszystkim globalny efekt oddziaływania tzn. zakres w jakim zakładane cele i zadania zostały osiągnięte.

Drugie ujęcie „wychowania” koncentruje się przede wszystkim na rozwijającej się jednostce w toku wychowania, ale również na jego przebiegu jako sterownie rozwojem wychowanka w sytuacjach wychowawczych, które są źródłem jego indywidualnego doświadczenia (J. Pilecki 1992, s. 7).

Ośrodek Pedagogiczno – Rehabilitacyjny w Gębicach przyjął dla swojego systemu wychowawczego koncepcję „wychowania” w drugim ujęciu. Wychowawcom zależało bowiem na rozwijającej się jednostce w toku wychowawczych interakcji. Interesował ich bowiem nie tylko końcowy efekt wychowania, ale również jego przebieg.

Tworząc system wychowawczy uwzględniono specyficzne właściwości danego:

- a) środowiska,
- b) zespołu wychowawców,
- c) zespołu wychowanków.

Najważniejszym zaś problemem w tworzeniu systemu było dopracowanie się jakiejś idei, niezależnej myśli przewodniej – przenikającej różne zabiegi wychowawczo-rewalidacyjne.

Pracując nad stworzeniem systemu wychowawczego dla Ośrodka jako punktu wyjścia przyjęto tezę, że jego działalność powinna być przedłużeniem, poszerzeniem i pogłębieniem pracy szkoły. Ten punkt widzenia na pracę Ośrodka znajduje swoje uzasadnienie w literaturze z zakresu metodyki wychowania jednostek niepełnosprawnych intelektualnie w instytucjach kształcenia specjalnego (por. J. Pilecki 1992).

Przy takim podejściu do działalności Ośrodka, zobowiązany jest on do podejmowania i realizacji odpowiednich zadań częściowych szkoły, a mianowicie:

- sprawuje pełną opiekę nad przyjętymi dziećmi,
- zmierza do rozpoznania potrzeb i trudności każdego dziecka,
- stwarza odpowiednie warunki do nauki pozalekcyjnej,

- poszerza i pogłębia planowaną pracę wychowawczą,
- rozwija i wzbogaca działalność pozalekcyjną (por. J. Pilecki 1992).

Warto dodać, że wielokierunkowość działalności Ośrodka dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zdeterminowana jest tym, że placówka czasowo przejmuje podstawowe opiekuńcze i wychowawcze funkcje rodziny. Wymagało to stworzenia i zapewnienia wychowankom możliwie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju każdej jednostki w zakresie:

- zdrowia,
- nauki,
- pracy i wypoczynku.

Ośrodek podejmuje się też realizacji bardzo ważnego zadania tj. przygotować wychowanków do pełnienia różnych ról w życiu społecznym jak np. roli członka rodziny, obywatela, pracownika, współtwórcy i odbiorcy kultury.

Uwzględniając powyższe funkcje, głównymi kierunkami pracy opiekuńczo-wychowawczej, rewalidacyjnej i autorewalidacyjnej w Ośrodku są:

- rozwijanie inicjatywy i samodzielności wychowanków,
- rozbudzanie i zaspokajanie ich zainteresowań i zamiłowań,
- rozwijanie ich uzdolnień,
- kształtowanie kompetencji społecznych,
- emocjonalne wiązanie całej społeczności Ośrodka,
- kształtowanie nawyków pracy nad sobą, autorewalidacja, samodoskonalenie,
- samowychowanie,
- racjonalne i urozmaicone zagospodarowanie czasu wolnego wychowanka.

Dodać należy, że oprócz opieki i wychowania, Ośrodek podejmuje również realizację funkcji dydaktycznej. Jest to bardzo ważna funkcja, gdy chodzi o pracę z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie. Muszą oni nabyć różne kompetencje społeczne, które pozwolą im na uczestniczenie w późniejszym życiu rodzinnym i społecznym.

Zaplanowanie poszczególnych prac w Ośrodku oraz porządek dnia uwzględniają wymogi zdrowotne dzieci i organizacyjne. Rozkład zajęć w Ośrodku zdeterminowanym jest troską o wszechstronny rozwój osobowości dziecka, o jego pełną rewalidację w różnych obszarach tego procesu, a mianowicie rewalidacji:

- intelektualnej,
- moralno-społecznej,
- estetycznej,
- fizycznej,
- manualnej
- oraz rewalidacji związanej z higieną osobistą i stanem zdrowia.

Dla wyżej wymienionych obszarów procesu rewalidacji w ogólnym planie pracy wychowawczo-dydaktycznej i rewalidacyjnej planuje się różne zadania, które

grupy wychowawcze realizują uwzględniając indywidualne możliwości psychofizyczne każdego dziecka.

Do zadań pracy w poszczególnych grupach wychowawczych oprócz wyżej wymienionych należy:

- a) wdrażanie do samodzielności i zaradności życiowej,
- b) przygotowanie do życia w integracji społecznej przez kształtowanie otwartości na spotkania poza Ośrodkiem z grupami pełnosprawnych rówieśników,
- c) przygotowanie dziecka do samodzielnego i wartościowego zagospodarowania czasu wolnego,
- d) organizowanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka, której celem jest między innymi jego rewaloryzacja, ponieważ w wielu rodzinach obserwuje się różne patologie,
- e) organizowanie współpracy ze szkołą dotyczącej nie tylko możliwości opanowania przez dzieci wymagań programowych, ale także szeroko pojętej ich rewalidacji,

W pracy nad realizacją poszczególnych zadań z planów pracy poszczególnych grup wychowawczych przestrzegane są zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej i rewalidacyjnej, a mianowicie zasada:

- akceptacji i życzliwości w stosunku do wychowanków,
- indywidualizacji w postępowaniu wychowawczym,
- motywowania wychowanków do działania,
- dostosowanie zadań dla wychowanka do jego indywidualnych potrzeb, zainteresowań,
- zamiłowań oraz możliwości psychofizycznych,
- wszechstronnej aktywizacji wychowanka,
- atrakcyjności zadań,
- wzmocnień pozytywnych,
- higieny i bezpieczeństwa osobistego wychowanków (por. L. Płoch 1997).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że ilość i układ zadań dla pracy wychowawczo rewalidacyjnej ma charakter otwarty. W celu stworzenia indywidualnego programu wychowawczo – terapeutycznego dla swojej grupy wychowawca może dowolnie modyfikować te zadania. Treści tych programów dostosowane są do możliwości percepcyjnych dzieci i ich indywidualnych możliwości psychofizycznych. Są one przez wychowawcę tak dobierane, aby były wykonalne przez każde dziecko.

Obserwując pracę w poszczególnych grupach wychowawczych nad realizacją szczegółowych zadań dydaktyczno – wychowawczych i rewalidacyjnych na każdym etapie pracy tzn. począwszy od planowania, wychowawcy w swojej pracy przestrzegają obowiązujących w pedagogice specjalnej zasad ortopedagogicznych i ortodydaktycznych.

Praca nad rozwojem umysłowym wychowanków jest związana z realizacją wymagań programu nauczania na zajęciach dydaktycznych w szkole.

By działalność wychowawcza organizowana przez Ośrodek mogła przyczynić się do intensyfikacji pracy w zakresie rewalidacji umysłowej przewiduje się kilka grup zadaniowych do realizacji związanych z:

- przygotowaniem dzieci do zajęć dydaktycznych w szkole,
- utrwalaniem i wzbogacaniem wiedzy szkolnej,
- rozwojem mowy,
- doskonaleniem umiejętności wypowiadania się pełnym zdaniem,
- doskonaleniem techniki czytania.

Prace dotyczące rewalidacji procesów poznawczych i psychicznych dotyczą między innymi:

- doskonalenia umiejętności adekwatnego odbierania wrażeń, spostrzeżeń i obserwacji,
- koncentracji uwagi,
- dokonywania analizy i syntezy oraz zdolności uogólniania i abstrahowania,
- rozwoju pamięci, myślenia i wyobraźni.

Biorąc pod uwagę, że u dzieci upośledzonych umysłowo występują różnego rodzaju zaburzenia i dodatkowe niedorozwoje oraz anomalia w sferze rozwoju fizycznego w grupach wychowawczych prowadzone są:

- a) zajęcia z zakresu terapii ruchowej i gimnastyki korekcyjnej,
- b) różne gry i zabawy ruchowe i sportowe oraz zabawy terenowe jak również bliższe i dalsze wycieczki,
- c) ćwiczenia przygotowujące dzieci do udziału w Olimpiadach Sportowych dla Niepełnosprawnych.

W trosce o rozwój sprawności manualnej dziewczęta uczą się haftować, szydełkować, wykonują różne ekspresje manualne jak: wyklejanie, malowanie – ale przede wszystkim wdraża się je do sprawnej samoobsługi w zakresie różnych czynności dnia codziennego.

Dla pełnej rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo bardzo ważny jest też obszar sfery moralno – społecznej. Na tym odcinku pracy wychowawcy systematycznie pracują nad przyswojeniem przez dzieci adekwatnych pojęć związanych z postępowaniem moralno – społecznym. Wychowawcy wdrażają dzieci do dobrowolnego i chętnego pomagania słabszym i mniej sprawnym rówieśnikom. Organizują sytuacje wychowawcze i działania pedagogiczne kształtujące pozytywne postawy moralno – społeczne, rozwijają aktywność społeczną wdrażają do podejmowania różnych prac na rzecz Ośrodka i współwychowanków.

Dużą wagę przypisuje się do prawdziwości dziewcząt, rozwoju pozytywnych cech charakteru i likwidacji zachowań agresywnych.

Organizując działania dotyczące rewalidacji w obszarze wychowania estetycznego dużo pracuje się nad rozwojem wrażliwości estetycznej dotyczącej

estetyki: osobistej, pomieszczeń mieszkalnych i otoczenia wokół Ośrodka. Troską wychowawców jest też dbałość o estetykę spożywania posiłków przez dziewczęta.

Dla pełnej rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo bardzo istotną jest rewalidacja sfery emocjonalnej. W szczegółowych planach grup wychowawczych dużo miejsca przewiduje się na:

- a) likwidację negatywnych emocji,
- b) kształtowanie poprawnych stosunków interpersonalnych w grupie wychowawczej między grupami,
- c) rozwijanie więzi emocjonalnej ze środowiskiem rodzinnym dziecka,
- d) kształtowanie umiejętności przeżywania zadowolenia z kontaktów interpersonalnych oraz okazywania sympatii osobom z którymi się kontaktują dziewczęta.

Biorąc pod uwagę fakt, że u dzieci upośledzonych umysłowo często jest zaburzona umiejętność kontaktowania się i komunikowania z rówieśnikami, szczególnie pełnosprawnymi, wszyscy wychowawcy podejmują:

- a) indywidualne rozmowy z dziećmi,
- b) doskonalą umiejętność komunikowania się,
- c) przyzwyczajają dzieci do publicznych wystąpień oraz ośmielają je do podejmowania konwersacji z przestrzeganiem zasad obowiązujących w tym zakresie.

Ze względu na duże zróżnicowanie w zakresie różnych niedorozwojów i zaburzeń spowodowanych upośledzeniem umysłowym o różnym podłożu etiologicznym wychowawcy planują zadania dotyczące rewalidacji indywidualnej, a w stosunku do dziewcząt starszych wspólnie z nimi ustalają zadania autorewalidacyjne.

Podstawą do opracowania zadań dla obszaru indywidualnej rewalidacji i autorewalidacji jest analiza treści dokumentacji pedagogiczno – psychologicznej i medycznej dziecka.

Celem działań w tym zakresie jest uzyskanie maksymalnego poziomu rewalidacji każdego dziecka, adekwatnie do jego indywidualnych możliwości psychofizycznych.

Ponieważ upośledzenie umysłowe jest często konsekwencją różnych stanów chorobowych, które mogą się uczynić, bardzo ważnym obszarem działalności Ośrodka jest troska wychowawców o zachowanie dobrego stanu zdrowia dziewcząt. Wymaga to od nich dbałości o zachowanie wysokiego poziomu higieny osobistej.

Myśląc o przyszłości dziecka, jego możliwościach korzystania z dóbr kultury, wychowawcy dużo wysiłku wkładają, by przygotować je do samodzielnego i wartościowego zagospodarowania sobie czasu wolnego.

Uwzględniając fakt małej aktywności i samodzielności dziecka upośledzonego umysłowo w planach całej grupy wychowawczej jak i planach indywidualnej rewalidacji dużo miejsca przeznacza się na różnego rodzaju zajęcia stymulujące

aktywność dzieci oraz wdrażające do samodzielności.

By zapewnić wysokie efekty pracy nad rewalidacją dziecka, równoległe do tego procesu System Wychowawczy Ośrodka podejmuje również różnorodną działalność profilaktyczną. Wychowawcy organizują działania mające na celu zapobiec pogłębianiu się istniejącego stopnia upośledzenia i współwystępujących dodatkowych upośledzeń i zaburzeń.

Ciekawym i wartościowym elementem Systemu Wychowawczego w Gębicach są zadania dotyczące współpracy wychowawcy z różnymi środowiskami, a mianowicie:

- a) rodziną dziecka,
- b) szkołą, do której uczęszcza dziecko,
- c) szerszym środowiskiem społecznym.

Celem współpracy Ośrodka z rodziną dziecka jest między innymi włączenie rodziców dziecka w realizację zadań wychowawczych i rewalidacyjnych jakie podejmuje Ośrodek i poszczególne grupy wychowawcze.

Biorąc pod uwagę, że duża część dzieci pochodzi z rodzin wychowawczo słabo wydolnych i życiowo niezaradnych, w ramach tej współpracy organizuje się oddziaływania na środowisko rodzinne w celu jego rewaloryzacji.

Troską wychowawców w tym obszarze pracy rewalidacyjnej jest: rozwijanie i umacnianie więzi emocjonalnej z rodziną, wpływanie na kształtowanie u członków rodziny postaw akceptujących dziecko niepełnosprawne takim jakim ono jest tzn. z jego wszystkimi ograniczeniami.

Głównym celem współpracy wychowawców ze szkołą jest nawiązanie bliskiego kontaktu z nauczycielami uczącymi dzieci, by zapobiec powstawaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych. Chodzi też o wymianę spostrzeżeń dotyczących postępów dzieci i osiągnięć w zakresie ich rewalidacji.

Uwzględniając tendencje integracyjne w kształceniu specjalnym niepełnosprawnych oraz zadania dotyczące: kształtowania wśród pełnosprawnych pozytywnego nastawienia do niepełnosprawnych, tolerancji do ich różnych ograniczeń oraz ich akceptacji w społeczeństwie pełnosprawnych, w Ośrodku organizowane są spotkania z osobami pełnosprawnymi. Zaprasza się dzieci pełnosprawne i osoby starsze na organizowane w Ośrodku lub grupie wychowawczej imprezy i uroczystości.

Również dzieci z wszystkich grup wychowawczych biorą udział w różnych imprezach kulturalnych, artystycznych i sportowych, jakie organizuje środowisko rówieśników pełnosprawnych.

Z analizy treści planów wychowawczo – dydaktycznych i rewalidacyjnych Ośrodka wynika, że zadania są formułowane w sposób ogólny. Chodzi o to, by mogły być wykorzystane przez wychowawców w sporządzaniu planów dla swoich grup wychowawczych.

Wychowawcy znając możliwości psychofizyczne, różne ograniczenia i zaburzenia swoich podopiecznych wybierają te zadania, którym mogą sprostać wszystkie dzieci z grupy.

Porównując treść planów poszczególnych grup wychowawczych z treścią planu Ośrodka stwierdza się, że każdy wychowawca stara się włączyć całość swojej pracy w realizację zadań Systemu Wychowawczego Ośrodka.

Wychowawcy chcąc zapewnić sobie najlepsze efekty w zakresie rewalidacji każdego dziecka w swojej pracy kierują się ustalonymi w ortodydaktyce zasadami.

Realizując poszczególne zadania wychowawcy opierają się na bardzo indywidualizowanej pracy z każdym dzieckiem u podstawy której jest ustalona diagnoza możliwości psychofizycznych każdego z nich.

Warto też podkreślić, że większość szczegółowych zadań z poszczególnych obszarów procesu rewalidacji wychowawcy realizują w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Starają się też tam, gdzie to jest możliwe realizować je w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami w szerszym środowisku społecznym.

Biorąc pod uwagę, że efekty pracy rewalidacyjnej w dużej mierze uzależnione są od metod pracy na jakich opiera się organizacja procesu rewalidacji, wychowawcy wykorzystują atrakcyjne metody pozwalające na poznanie nowych treści poprzez różnorodne działania dziewcząt. W ich doborze wychowawcy kierują się obowiązującymi w kształceniu specjalnymi zasadami ortodydaktycznymi, przede wszystkim zasad „o nieznacznym wyprzedzaniu możliwości rozwojowych dziecka”, „o przemienności oddziaływań pedagogicznych” czy też zasadą „małych kroczków”.

Dostosowanie szczegółowych zadań do indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci, ich realizacja z wykorzystaniem różnych metod, szczególnie tych aktywizujących dzieci oraz przestrzeganie w szerokim zakresie zasad ortodydaktycznych umożliwia pełną realizację zadań z planów wychowawczych i rewalidacyjnych oraz założeń Systemu Wychowawczego Ośrodka.

O efektywności tej wszechstronnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, rewalidacyjnej i autorewalidacyjnej świadczyć mogą między innymi:

- a) dobry stan zdrowia dzieci dzięki troskliwej i fachowej opiece medycznej,
- b) wysoki poziom higieny osobistej dziewcząt i ich estetyczny wygląd,
- c) dobre samopoczucie wychowanek uwarunkowane zaspokojeniem potrzeby "pOCZUCIA bezpieczeństwa", jakie zapewnia się w Ośrodku każdemu dziecku,
- d) samodzielność i aktywność każdego dziecka na poziomie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych,
- e) udział dziewcząt w organizowanych przez środowisko społeczne różnych konkursach i rozgrywkach sportowych i zajmowanie w nich miejsc często w granicach jednych z pierwszych lokat.

O efektach pracy, o wartości wypracowanego przez pedagogów Ośrodka "Systemu Wychowawczego" świadczyć może również fakt, że dziewczęta chętnie wracają po wakacjach do Ośrodka. Twierdzą, że "tu czują się dobrze, bo są akceptowane i rozumiane przez wychowawców, że wychowawcy starają się przygotować je do życia, by mogły wejść w środowisko ludzi pełnosprawnych".

Wychowawcy natomiast mają nadzieję, że ich wychowankowie znajdą w przyszłości swoje przysługujące im w tym środowisku należne miejsce.

Kończąc przedstawienie efektów pracy wychowawczo-rewalidacyjnej Systemu Wychowawczego wypracowanego przez personel pedagogiczny Ośrodka wypada poinformować o podstawach metodologicznych opracowania niniejszego tematu.

Opracowanie opiera się na materiale empirycznym uzyskanym z wykorzystaniem następujących metod badawczych:

1. Analiza literatury przedmiotu badań oraz dokumentacji pracy Ośrodka i poszczególnych grup wychowawczych takich jak:
 - a) plany pracy wychowawczo – rewalidacyjnej Ośrodka o grup wychowawczych,
 - b) dzienniki poszczególnych grup wychowawczych,
 - c) ekspresje tworzone przez dzieci;
2. Rozmowy ukierunkowane – prowadzone z:
 - a) wychowawczyniami,
 - b) wychowankami,
 - c) rodzicami dzieci przebywających w Ośrodku,
 - d) osobami zaprzyjaźnionymi z Ośrodkiem, wspierającymi jego pracę.
3. Obserwacja uczestnicząca oraz analiza rejestracji działalności rewalidacyjnej Ośrodka obejmująca lata od 1976 do 2000 roku – chwili obecnej.

Sądzę, że jest to wystarczająco długi okres zbierania materiału, pozwalający na dokonanie uogólnionej oceny efektów pracy pedagogiczno – rewalidacyjnej Ośrodka – oceny obiektywnej, bo dokonanej przez osobę nie będącą pracownikiem Ośrodka.

Bibliografia

- Borzyszkowska H., *Budżet czasu wolnego i jego zagospodarowanie przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] J. Baran (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków 1985, Wyd. Naukowe WSP, Kraków.
- Borzyszkowska H., *Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej*, Gdańsk 1987, Wyd. UG.
- Borzyszkowska H., *Czas wolny osób niepełnosprawnych jako specjalny obszar rehabilitacji i kształcenia specjalnego*, [w:] A. Hulek (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Warszawa 1993, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Borzyszkowska H., *Rola i miejsce osób pełnosprawnych w działalności wolnoczasowej jednostek upośledzonych umysłowo*. Studia Pedagogiczne 1989, t. IV.
- Borzyszkowska H., *Rola półinternatu w intensyfikacji procesu rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Studia Pedagogiczne 1976, t. 37.

- Borzyszkowska H., *Rola zajęć pozalekcyjnych w rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Nasza Szkoła 1975 nr 5.
- Borzyszkowska H., *Rola zajęć pozalekcyjnych w uspołecznianiu jednostek upośledzonych umysłowo*. Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, 1982, nr 11.
- Borzyszkowska H., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne oraz czas wolny dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa 1981, rozdz. 14.
- Borzyszkowska H., *Znaczenie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych w kształceniu specjalnym*, [w:] Borzyszkowska H. (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Warszawa 1983, WSiP, rozdział X.
- Edukacja dla wszystkich. Pomaganie ludziom z trudnościami w uczeniu się, aby zostali pełnosprawnymi członkami społeczeństwa*. 1990 Międzynarodowa Liga Stowarzyszeń na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (ILMSHJ) avenue Louise, 148, box 17, B-1050-Brusel-Belgium.
- Klaro-Celej L., Mossakowska L., *Komentarz do programu wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa 1994, WSiP, Spółka Akcyjna.
- Kopeć D., *Zachowania auto agresywne osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań 1999.
- Kott T., *Wychowanie pozalekcyjne dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. WSPS, 1999.
- Lewin A. (red.), *Próba tworzenia systemu wychowawczego*. Warszawa 1996, PZWS.
- Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilecki J., Pilecka W., Baran J., *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP, Kraków.
- Ploch L., *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo w internacie*, Warszawa 1997, WSiP.
- Wroczyński R., *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Warszawie*, Warszawa 1965.
- Wyczęsany J., *Oligofrenopedagogika*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

THE EFFECTS OF REHABILITATION WORK OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FELICIAN SISTERS' EDUCATION AND REHABILITATION CENTRE 'NASZ DOM' (OUR HOME) IN GEBICE

HALINA BORZYSZKOWSKA

Summary

On the basis of the achievements of special education the Author shows particular examples of the applications described in the literature which are carried out using the Centre's own educational system. A special emphasis has been placed on the effectiveness of the system developed in part by the employees.

Część V.
Recenzje i varia

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Tomas Tranströmer, *Wiersze i proza 1954 – 2004*, Wydawnictwo a5, Biblioteka Poetycka Wydawnictwa a5, pod redakcją Ryszarda Krynickiego, t. 73, wydanie I, Kraków 2012, ss. 480¹

Poeta, prozator, translator – jeden z głównych reprezentantów współczesnej humanistyki szwedzkiej – Tomas Tranströmer urodził się 15 kwietnia 1931 roku w Sztokholmie, obecnie mieszka w pomniejszym szwedzkim mieście – Västerås. Debiutował tomem poetyckim zatytułowanym *17 wierszy* [*17 dikter*], którego edycja miała miejsce w 1954 roku. Liryka jest głównym gatunkiem artystycznej wypowiedzi Tomasza Tranströmera. Obok niej autor *Tajemnic w drodze* [*Hemligheter på vägen*] (1958) uprawia także prozę oraz eksploruje obszary ludzkiej psyche w jej wieloaspektowości, z racji wykształcenia psychologicznego. Jego twórczość poetycka została przetłumaczona na co najmniej sześćdziesiąt języków, między innymi ukazała się w Danii w przekładzie Petera Nielsena, w Holandii w tłumaczeniu Henka Bernlefa oraz w Polsce (na przykład w „Dekadzie Literackiej” oraz „Literaturze na Świecie”) w translacjach Leonarda Neugera – eminentnego szerzyciela twórczości szwedzkiego poety na horyzoncie rodzimej humanistyki². W październiku 2011 roku Akademia Szwedzka przyznała Tomasowi Tranströmerowi Literacką Nagrodę Nobla.

Recenzowany tutaj tom *Wiersze i proza 1954 – 2004* prezentuje w sposób chronologiczny twórczość pisarską autora *Dźwięków i śladów* [*Klanger och spår*] (1966). W pierwszej, obszerniejszej części tomu (dokumentującej półwiecze obecności poety w polu liryki europejskiej) znajdują się kompozycje poetyckie Tomasza Tranströmera – począwszy od inicjalnych *17 wierszy*, przez osobliwy cykl wierszy haiku [notabene napisanych w 1954 roku, a opublikowanych w 2001 (sic!)], aż po *Wielką zagadkę* [*Den stora gåtan*], której edycja miała miejsce w 2004 roku. Druga, o wiele skromniejsza część wydania zawiera wyimkowy przykład prozy wspomnieniowej autora *Ścieżek*

¹ T. Tranströmer, *Przez las*, [w:] idem, *Wiersze i proza 1954-2004*, Kraków 2012, s. 97 – wszystkie cytowane przeze mnie wiersze i utwory prozatorskie pochodzą z tego wydania; w nawiasie podaję tytuł zbioru, tytuł utworu oraz jemu właściwą paginę, a także nazwisko tłumacza.

² Zob. Z. Ciesielski, *Historia literatury szwedzkiej. Zarys*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1990, s. 289-292; *Literatura świata. Encyklopedia PWN. Literatury narodowe, twórcy i dzieła, prądy i kierunki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 743; T. Tranströmer, *Gondola żałobna*, przełożył i notą edytorską opatrzył Leonard Neuger, wydanie II poprawione, Oficyna Literacka, Kraków 2011, s. 32.

[Stigar] (1973). Otwierają zbiór wiersze najwcześniejsze, inicjalne, wytwory liryczne poety wczesnego, rozpoczynającego swoją artystyczną wędrówkę przez meandry egzystencji, kończą natomiast wiersze poety późnego, dojrzałego, poniekąd oznaczonego różnymi doświadczeniami mającymi miejsce w naprzemiennym dynamizmie specyficzności istnienia.

Wiersze Tomasza Tranströmera odsłaniają niezwykłą opowieść o człowieku. O człowieku radosnym, optymistycznie spoglądającym w egzystencjalny pejzaż, a także o człowieku wypełnionym lękiem, przekonanym o swojej ontologicznej kruchości. Poeta nader często podkreśla w swoich lirycznych wypowiedziach odwieczną powtarzalność natury bytu, jego dychotomiczną zasadę, zawieszenie pomiędzy ograniczeniem rzeczywistości doczesnej a bezkresem, bezmiarem wieczności. Człowiek jest w tym lirycznym pejzażu „wędrowcem prastarym” [Sztorm, w: *17 wierszy* (1954), s. 13, tłum. L. Neuger], samotnym podróżnikiem, odwiecznym poszukiwaczem odpowiedzi na rudymen tarne pytańki egzystencji, a samo życie mknie „na kołach pór roku” [Epilog, w: *17 wierszy*, s. 48, tłum. L. Neuger] będąc rytmem w bezkresnym pulsie natury, wędrówką, pielgrzymowaniem, tułaczką w „tym spadaniu przez wir śmierci” [*** (Przebudzenie jest skokiem spadochronowym ze snu), w: *17 wierszy*, s. 10, tłum. L. Neuger]. Silnie zakorzeniony jest w tej twórczości motyw przemijania, przelotności egzystencji, chwilowości bycia w doczesności. Ta efemerydalność jest tutaj uwyrażniana w poetyckim obrazowaniu częstym stosowaniem opozycji światło-mrok [np. *Kamienie, Powiązania*, w: *17 wierszy*, s. 26 i 27, tłum. L. Neuger]. Jednostka jest „wrzucana” w obcy, zimny obszar pełen niepokoju i niepewności, przestrzeń ograniczającą cielesnością, „insektem czasu” [Formuły podróży (Z Bałkanów 1955), w: *Tajemnice w drodze* (1958), s. 88, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger], ciemnością i jasnością, dobrem i złem, brzydotą oraz pięknem pełnym potęgi, że aż groźnym, względem małego, bezbronnego, kruchego człowieka. Poeta ujmuje tę kondycję metaforycznie –

♦ (...)

Wyrzucony na obcy zapach

(...)

Dostrzeżony na targowisku [Człowiek z Beninu, w: ibidem, s. 76;

♦ (...)

A wszystko bez odpowiedzi [Po ataku, w: ibidem, s. 83].

Tranströmer wyznaje z nieukrywanym rozgoryczeniem i jednocześnie bolesnym pogodzeniem w stanie bezbronności ontycznej, iż –

♦ (...)

Świat jeszcze drzemie jak

wielobarwny kamień w wodzie

(...) jestem uwięziony

(...) podobny do figurki

z *jarmarcznego straganu* [Poranek i wjazd, w: 17 wierszy, s. 28, tłum. L. Neuger].

Poeta dookreśla tragiczne położenie jednostki w egzystencji, stąd nieustająco w jego twórczości pisarskiej „*gra i wybrzmiewa ten czarny niepokój!*” [Epilog, w: 17 wierszy, s. 47, tłum. L. Neuger]. Człowiek zostaje tu przedstawiony w egzystencjalnej prawdzie, w której centralną kategorią jest sytuacja uwięzienia, niemożność pokonania materialnych ograniczeń, swoistego przymusu doczesności. Człowiek jest więźniem somatycznych ograniczeń (tak, jak jest „*każde drzewo więźniem swego szumu*” [*** (*Rosła biała gromada: mewy siewki*), w: 17 wierszy, s. 33, tłum. L. Neuger], włada nim niewzruszony czas, podlega zatracie, nieustannej zmianie, z którą trwa od narodzin do śmierci. Jest to trwanie paradoksalne, bo rozgrywające się w swoście pojmowanej przez Tranströmera martwocie temporalnej. Człowiek doświadczając i obserwując destrukcję i odrodzenie, czując obumieranie indywidualnej temporalności i triumf czasu, dryfuje na powierzchni bytu mając świadomość swej przemijalności, a ostatnim gestem, czy może precyzyjniej – w takiej sytuacji (!) – paradoksalnie pragnieniem będzie to, by „*wspiąć się na barkurte Śmierci*” [Elegia, w: 17 wierszy, s. 41, tłum. L. Neuger]. Silne odczucie przemijalności, człowieczej znikomości i krótkotrwałości bycia w doczesności przypomina rozważania zamknięte w poezji Wisławy Szymborskiej – jednorazowość bycia, chwilowość, znikomość, egzystencja we władzy żywiołów, przymus życia w danej formie, „z góry narzuconej”. Tranströmer orzeka –

♦ (...)

*w tępych martwym świetle.
Nadjechał pociąg zabierając
twarze i aktówki*

(...)

Przymus, sny, przymus.

(...)

Ludzie w ruchu, strapieni

i cisi pod tarczami zegarów [Podróż, w: *Półgotowe niebo* (1962), s. 101, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger].

Przymus życia, bycia za wszelką cenę determinuje jednostkę, ogranicza uwalniając permanencję lęku, egzystowania w strachu. W procesie zwanym życiem nie ma miejsca na akt całkowitego uwolnienia się z oddziaływania owego lęku, co wielokrotnie udobitnia Tranströmer. Życie w chronicznej trwodze, różnoimiennych formach niepokoju zawęży, obkurcza „domostwo” świata substancjalnego, redukuje doświadczanie egzystencji przez co staje się ona niepełna, jedynie „uchylona”, dana na moment, zaofiarowana na kilka chwil –

♦ (...)

Jesteśmy lunatycy. Dryfujące księżyce.

(...)

*Przemykamy przez śpiący dom.
Z wolna uchylamy drzwi.
Wychylamy się ku wolności.* [Z *góry*, w: ibidem, s. 108].

◆ (...)

*Każdy człowiek to półotwarte drzwi
prowadzące do jednego pokoju dla wszystkich.* [Półgotowe niebo, w: ibidem, s. 124].

Tomas Tranströmer krytykuje dominację materializmu nad duchowością, światem wartości humanistycznych. Taka postawa człowieka bez względu na moment dziejowy, w którym żyje implikuje odczucie pustki, zamknięcia, monotonii, braku ożywczej, stymulującej energii, nadto zaś niepomiernej samotności. Taki świat jest zdaniem poety „*głuchoniemym światem*” [Pałac, w: ibidem, s. 115], wartościowo odbarwionym, jest przestrzenią straty, próżnego oczekiwania, obszarem bezwartościowym. Materia to jedynie przedmioty, rzeczy pozbawione życia, dowody tego, co minione, martwe, obiekty bezruchu, *vacuum*, bezwładu i paradoksalnie trwałości, a raczej wielorazowości. Mając w pamięci dictum Wisławy Szymborskiej – „*jestem jednorazowa aż do szpiku kości*”³, można skonstatować, iż Tranströmer poszukuje w egzystencji owej jednorazowości, niepowtarzalności i oryginalności każdego istnienia, poszukiwanej w rozmaitych dźwiękach egzystencji, reminiscencjach, mgnieniach, zapachach, śladach wyławianych z melanzowego, kiczowatego częstokroć śmietnika cywilizacji materialistycznej. Poszukiwania w takich przestrzeniach, mikroelementach rzeczywistości dzięki Tranströmerowskiej topice i metaforyce wyzwalają *par excellence* „*woń życia ludzkiego*” [Hommages, w: *Dźwięki i ślady* (1966), s. 138, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger]. „*Mnie ubywa*” [Poranne ptaki, w: ibidem, s. 144] – stwierdza minorowo poeta. Mnie – Człowieka – Prawdziwego – najważniejszej, czystej, pełnej wartości. Przybywa natomiast rzeczy – tworów bezwartościowych, zasłaniających istotę człowieczeństwa, dezawuuujących wartość bezwarunkową. Przedmioty rodzą natłok, tworzą zator, eksterminują w pewien sposób człowieka. Poeta orzeka –

◆ (...)

*ludzie rodzą się, żyją, umierają
w ciągłym ścisku* [Samotność, w: ibidem, s. 148].

Człowiek udręczony cywilizacyjnymi bibelotami traci kontrolę nad tym, co najważniejsze, nad jakością swojej kondycji, jej nadrzędnymi sensami. Wartość zastępuje antywartościami, bo –

◆ (...)

*kupuje bez przerwy rzeczy
żeby je rzucić w paszczę pustki*

³ W. Szymborska, *Próba*, [w:] S. Balbus, *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 209.

skradającej się za nią. [Galeria, w: *Bariera prawdy* (1978), s. 248, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger].

Obrazy jednostki postawionej wobec ogromu tajemnicy egzystencjalnej przynoszą kolejne tomy poezji Tomasza Tranströmera opublikowane na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. *Widzieć w nocy* (1970), *Ścieżki* (1973) oraz *Morza Bałtyckie* (1974) – tutaj w tłumaczeniu Wasilewskiej-Chmury i Neugera – to poetyckie interpretacje konstytutywnych kategorii określających człowiecze bytowanie. Szczególnie ostatni z wymienionych wyżej tomów akcentuje wymowny wpływ czasu, przyrody, energii natury, kosmosu na życie indywidualne i zbiorowe, a także wyraża urzeczenie autora morskim – tak typowym przecież dla Szwecji – elementem naturalnego krajobrazu. Bogata i wieloznaczna symbolika morza – tak często podejmowana przez poetów różnych epok dla wyrażenia prawd egzystencjalnych – u autora *Bariery prawdy* [*Sanningsbarriären*] (1978) ewokuje zbliżone asocjacje. Poza oczywistą symboliką powtarzalności składowych istnienia, śmierci i narodzin, niszczenia i powstawania, przestrachu i zachwycenia Tranströmerowskie „wodne przestrzenie, bez drzwi, otwarta granica” [IV, w: *Morza Bałtyckie*, s. 216, tłum. M. Wasilewska-Chmura] stanowią znaczące porównanie żywiołu morskiego do żywiołu ludzkiego. Poeta podkreśla często w swoim cyklu morskim silne powinowactwo szumu i ruchu morza, jego naturalnej cykliczności z tożsamą rytmiką człowieczej egzystencji. Równie często relacja człowiek – morze objawia silne zabarwienie nostalgiczne. Topika morska, symbolika akwaticzna pojawia się także w oryginalnym cyklu wierszy haiku, gdzie łączy poeta tę motywikę z obrazowaniem śmierci. O śmierci pisze Tranströmer często. Robi to ostrożnie, z pewnym poetyckim dystansem, rozumiejąc przewagę śmierci nad człowiekiem, rozumiejąc tę pewność i nieodwołalność antecedenstu ostatniego, finalnego w egzystencji wszystkiego co żywe –

◆ *Śmierć schyla się
nade mną, problem szachowy.
Ma rozwiązanie.* [*Haiku*, s. 383, tłum. M. Wasilewska-Chmura]

◆ *Śmierć pochylona
pisze po taflę morza.
Kościół tchnie złotem.* [ibidem, s. 405]

Tranströmer nie buntuje się przeciwko śmierci, nie rozdziera szat z powodu jej obecności w planie egzystencjalnym. Co pewien czas jedynie dyskretnie, z właściwą sobie delikatną dobitnością nie pozwala zapomnieć o sytuacji kresu, nie pozwala wywyższać się ponad śmierć, zważnieć człowiekowi. I jako poeta ma do takiej pokornej moralistyki pełne prawo. W drugiej strofie *Czarnych widokówek* poeta konstatuje –

◆ *Pośrodku życia bywa że śmierć przychodzi:
bierze miarę z człowieka. O tej wizycie*

*zapomina się, życie trwa. Lecz garnitur
szyje się cichcem.* [Czarne widokówki, w: *Dziki rynek* (1983), s. 287, tłum.
L. Neuger]

W kompozycjach z tomów edytowanych w latach następnych podobnie –

- ◆ *Śmierć ostrożnie podkręca światło od spodu, z ziemi* [Krótka pauza w koncercie organowym, ibidem, s. 268]

- ◆ (...) *powiew śmierci pod skrzydłami* [Ulotka, w: *Żywym i umarłym* (1989), s. 313, tłum. L. Neuger]

- ◆ *Śmierć jest bezwietrzna* [Orla skała, w: *Wielka zagadka* (2004), s. 363, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger]

Tomas Tranströmer ma pełną świadomość człowieczej znikomości i stałej obecności śmierci, dlatego rzeczywistość jest często sprowadzana do metafory hotelu, pokoju hotelowego i łóżka hotelowego. Krótkotrwałość egzystencjalna, szybkie wpadanie z młodości w starość, przemijalność w doczesności (zob. wiersz zatytułowany *Kukułka*, s. 342) definiują człowieka jako gościa, który przybywa na dzień, dwa, osiem... i potem wyjeżdża, odchodzi, znika... . Pojawia się na moment, przejściowo, wyłania się z rwącego nurtu temporalności, istnieje niczym rozbłysk, migot, płomień świecy, światło (dlatego tak często występuje w tej poezji motyw lampy i symbolika światła), fala, kropla i... nieoczekiwanie znika, gaśnie, wpada ponownie w temporalną kipieli –

- ◆ (...) *Jestem niesiony w moim cieniu
jak skrzypce
w czarnym pudle* [Kwiecień i cisza, w: *Gondola żałobna* (1996), s. 331, tłum. L. Neuger] –

wyznaje autor w trzeciej zwrotce wiersza. W liryku *Głęboko w Europie* stwierdza jeszcze dobitniej –

- ◆ *Ja ciemny kadłub płynący między dwiema bramami śluzy* [Głęboko w Europie, w: *Żywym i umarłym*, s. 312, tłum. L. Neuger].

Tomas Tranströmer jest poetą poszukującym kształtów egzystencji. W jednym ze swoich wierszy haiku stwierdził: „szepczę tajemnicę” [*Haiku*, s. 408, tłum. M. Wasilewska-Chmura]. Istotnie, owe poetyckie poszeptywanie jest nowatorską próbą wglądu w rzeczywistość, osobliwą formą jej wyjaśniania. Z różnoimiennych dźwięków, głosów, szmerów, chrzęstów poeta odczytuje nieidentyczne sensory egzystencjalne. Rzeczywistość jest dla niego jedynie zjawiskiem czasowym, miejscem przejściowym, „parkingiem cierpienia” [Ulotka, op. cit, s. 313], w którym niezmiennie są tylko „obłądnie tańczące pytajniki” [Na modłę alcejską, w: *Żywym i umarłym*, s. 308, tłum. L. Neuger]. Wydawać się może, iż poeta jest przytłoczony byciem częścią

tak uformowanego środowiska, przytłoczony pesymistyczną stroną dookolności, wizją „bezdźwięcznego świata” [Przesilenie zimowe, w: *Gondola żałobna*, op. cit., s. 353], bowiem wyznaje —

- ◆ *Wlokę się jak droga po dnie świata* [Postludium, w: *Dziki rynek*, s. 290, tłum. L. Neuger],

świata, w którym —

- ◆ (...)

radość

i cierpienie ważą tyle samo [Schubertiana, w: *Bariera prawdy*, op. cit., s. 243], a wokoło pustka, mierność, brak etosu, postępowania w imię wartości i co najbardziej zasmucające w owym „wokoło” — „*tłum o twarzach bez wyrazu*” [Ich dwoje, w: *Półgotowe niebo*, op. cit., s. 93]. W tym poetyckim pejzażu cywilizacji niskogatunkowej dostrzec można jedno z niewielu pragnień pełnych, życzeń wartościowych, założeń uniwersalistycznych, o które uprasza Poeta, a nadto Człowiek, a które powinien zinterpretować Czytelnik tej poezji indywidualnie, po swojemu, w świetle własnych odczuć, wrażeń, wartości —

- ◆ (...)

Pozwól im poczuć bez lęku

Ukryte skrzydła

i energię Boga

ciasno zwiniętą w mroku [Szwedzkie domy na odludziu, w: *Tajemnice w drodze* (1958), s. 56, tłum. M. Wasilewska-Chmura i L. Neuger].

Drugą część recenzowanej tutaj książki z utworami Tomasza Tranströmera wypełniają fragmenty niedokończony z powodu udaru mózgu prozy autobiograficznej noblisty, zatytułowanej *Wspomnienia mnie widzą* (1993). Część ta stanowi na pewno znakomite uzupełnienie twórczości lirycznej szwedzkiego poety, pozwala lepiej zrozumieć te utwory, ale także dokładniej poznać autora jako zwykłego człowieka. Tranströmer na kartach swojej prozy pozostawia rozrzewniające wspomnienia z dzieciństwa, przypomina swoich rodziców, dziadka, sąsiadów, a także miejsca w których mieszkali. Szczególnie ważne jest dla pisarza miejsce zamieszkania — Söder w Sztokholmie, pod adresem: Swedenborgsgatan 33, dzisiaj: Grindsgatan — to, w którym się wychowywał, w którym kształtowała się jego osobowość, i które na zawsze wpisało się w życie artysty. Wśród rozlicznych przygód z dzieciństwa, wzrusza opowieść o tym, jak mały Tomas zgubił się kiedyś w Sztokholmie i dzielnie sam wrócił do domu. Będąc małym chłopcem uwielbiał muzea, która to pasja pozostała intensywna również w życiu dorosłym.

Bardzo lubił chodzić do Muzeum Kolejnictwa. Tomas planował, że zostanie w przyszłości inżynierem kolejowym. Najbardziej zajmowały go lokomotywy parowe, a nie elektryczne, bowiem był „*bardziej romantykiem niż technikiem*”

[*Muzea*, w: *Wspomnienia mnie widzą*, tłum. L. Neuger, w: *Wiersze i proza...*, op. cit., s. 426]. Tranströmer jeździł również do Krajowego Muzeum, by w szczególności oglądać dział ze zwierzętami wypchanymi jeszcze w XVIII wieku. „*Bliska była mi – pisał – nauka spod znaku Linneusza: odkryć, zebrać, zbadać*” [ibidem, s. 427]. Czytelnik dowiaduje się także ze wspomnień poety, iż od jedenastego roku życia Tomas był zbieraczem owadów, głównie chrząszczy. Nigdy długo nie przebywał w domu, zawsze w ruchu, zawsze na powietrzu, rozpoznawał niezwykłości świata przyrody, chłonał ten świat, pasjonował się nim. „*Poruszałem się – stwierdzał – w wielkim misterium*” [ibidem, s. 428]. Ta niezwykła pasja przetrwała. Noblista zachował do dziś to swoje pełne osobliwości „*minimuzeum*” [ibidem]. Zrozumiałe jest zatem, dlaczego w kompozycjach poetyckich Tranströmera obecnym jest tak dużo rozmaitych elementów przynależnym światom fauny i flory.

Ważne miejsce we wspomnieniach noblisty zajmuje szkoła powszechna i realna. Szkoła powszechna była szkołą rygorystyczną. Nauczyciele Tomasa z tego okresu edukacyjnego to wymagający i srodzy pedagodzy. Jednak Tomas najbardziej pochłonięty był swoimi zainteresowaniami, które z pełnym rozmachem realizował w szkole. Był wielkim miłośnikiem plansz, które sam z dużym zaangażowaniem przygotowywał. Interesował go też bardzo rysunek. Uczęszczał na nadobowiązkowe zajęcia rysunku, podczas których z ogromną radością rysował „*sceny podwodne: ryby, jeżowce, raki, ślimaki*” [*Szkoła powszechna*, w: *Wspomnienia...*, op. cit., s. 431]. Szkoła realna, to gimnazjum męskie w sztokholmskiej dzielnicy Södermalm – Södra Latin. Autor ciekawie opisuje egzamin wstępny do gimnazjum, zwyczajnie szkolne oraz nauczycieli, zwłaszcza tych, „*którzy potrafili (...) zelektryzować, te żywiołowe, barwne oryginały*” [*Szkoła realna*, w: *Wspomnienia...*, op. cit., s. 441-444]. Ulubionym przedmiotem Tomasa, wykładanym w tej szkole była biologia.

Interesujące są wspomnienia związane z biblioteką. Około roku 1940 zbudowano w samym centrum Söder – kilka minut drogi od domu rodzinnego – Medborgarhuset, gdzie była pływalnia publiczna i biblioteka miejska. Dla Tomasa najważniejszym miejscem była oczywiście biblioteka, do której przychodził codziennie. Autor opisuje tu przeróżne, często zabawne przygody związane z wizytami w świątyni książki. Bezcenną dla chłopca była książka Brehma *Życie zwierząt*. Tomas miał zawsze wielki apetyt na czytanie, czego dowodem niech będzie wyznaczenie ze wspomnień: „*Sporo książek przeczytałem na stojąco w bibliotece*” [*Biblioteki*, w: *Wspomnienia...*, op. cit., s. 439].

Wojna, Egzorcyzmy, czy *Łacina* to równie interesujące wspomnienia z różnych okresów życia noblisty, z różnoimiennych etapów doświadczeń i rozwoju, opisywanych z podobną spostrzegawczością, zachwytem, przenikliwością psychologiczną i specyficznym poczuciem humoru. Dzieciństwo przeżyte na wyspie Runmarö w archipelagu sztokholmskich szkierów znajduje mocne odbicie w całej twórczości Tranströmera. Jego proza autobiograficzna jest, jak trafnie stwierdza

tłumaczka noblisty – Magdalena Wasilewska-Chmura – „*kluczem do poetyckiej wrażliwości*”⁴, a także jak można przeczytać na jednym ze skrzydełek tomu, proza ta pozwala się odczytywać jako *sui generis* „*komentarz do wierszy, jako ich biograficzne osadzenie*”.

Pisarstwo Tomasza Tranströmera jest zjawiskiem oryginalnym w pejzażu humanistyki europejskiej i tyleż samo ważnym. Ważnym, bo opowiada o człowieku, o jego kondycji w uniwersum, o nadziejach, pragnieniach, lękach i troskach. Poprzez trafność metaforyki, ostrość i sugestywność obrazowania poetyckiego dociera poeta do każdego. We współczesnej dobie – trudnej, bo zdominowanej przez światy technologiczne człowiek potrzebuje wyhamowania, pewnego amortyzowania negatywnych emocjonalnych drgań. Jednym z niewielu sposobów na powrót do łagodności, do harmonii, do wartości pełnych, wreszcie do esencji humanistycznej kondycji jest czytanie, czytanie zwłaszcza poezji – w dobie tak niepoetyckiej, w jakiej znajdujemy się dzisiaj. Poezja Tranströmera otwiera człowieka duchowo, regeneruje jego emocje, uruchamia szersze konteksty egzystencjalne. Jest instrumentem do odtwarzania indywidualnego wnętrza, narzędziem tłumaczącym świat dookolny i usytuowaną w nim jednostkę. To lektura godna polecenia.

⁴ M. Wasilewska-Chmura, *Nota biograficzna*, [w:] *Wiersze i proza...*, op. cit., s. 460.

AGNIESZKA BZYMEK

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

***Owoc tamtego grzechu*, A. C. Leszczyński**, Wydawnictwo Myślnik, Gdańsk 2013.

Zapis myśli Andrzeja C. Leszczyńskiego w eseju *Kobieta jako inny*, zawartym w publikacji *Owoc tamtego grzechu*, przyjąłam jako myśli moje, chociaż nie przeze mnie zapisane: *Jeśli otworzą się drzwi i nikt za nimi nie stoi: jeśli kłębi się za nimi mrok – zaczyna się ryzykowna gra: wejść w ten mrok – nie wejść – wejść... Chciałbym i boję się.*

Przemyślenia bliskie mojemu postrzeganiu rzeczywistości, w której tylko zmierzenie się z ciemnością wewnątrz siebie pozwala na doświadczenie późniejszego światła. To doświadczenie Jungowskiego *cenia* czy też tego, co mianem *nocy ciemnej* określa św. Jan od Krzyża. Tak, nie bardzo mam ochotę na ten czarny dotyk, bo w jasności jest łatwiej, bezpieczniej. Choćby destrukcyjnym światku skłonności własnych, ale w swojskim, ciepłym klimacie... Cytowana przez autora Jolanta Brach-Czaina, określa wspomniane miejsca mroku i ciemności, *szczelinami, szparami*, w ukryciu których nie jesteśmy – a tylko bywamy: *Nawykliśmy do życia w jasności, gdzie śmiało możemy mówić: wiem, widzę, rozumiem, i lęk nas ogarnia przed mrokiem szpary.* Lubię czuć, że wiem, lubię widzieć i rozumieć i nie wchodziłabym w te szpary niewiedzy i niepewności, gdyby... ich nie było... Bo mogłabym uznać, że ich nie ma, że są li tylko grą mojej chorej wyobraźni. Ale otwieram *Owoc tamtego grzechu* i czytam, że one istnieją, choć czasem nie chcę by były...

Eseje ujęte w *Owocu tamtego grzechu* A. C. Leszczyńskiego wypełniły moje humanistyczne złaknienie człowieczymi niepokojami, które trudno ująć w klarowne słowa. Autor dokonuje tego zabiegu z wirtuozerią mistrza. I zachwycona, połykam jego myśli, długo rozpamiętuję, świadoma istnienia każdego dnia w doświadczeniu oddechu, spojrzenia, cudzego uśmiechu i koloru nieba – wszystko to, to mój codzienny Tekst, który czytam, jak nadmienia pisarz w jednym z esejów, o *Hermeneutycznej sztuce czytania*. Czytam miasto w sieci jego ulic, miasto w którym znalazłam miejsce swoje, dookreślające mnie ścianami pruskiej cegły, gdy stoję w mroku i nikt nie wie o tym „moim” miejscu, które do mnie tylko mówi. Czytam człowieka, którego spotykam i czytam siebie badając, co jego określone reakcje „robią” we mnie, co dla mnie znaczą, jaki komunikat – na pozór niewidoczny – niosą. I przytakuje jednocześnie autorowi zaznaczającemu, że to interpretacja, a nie rozumienie pozwala wyjaśniać, zwłaszcza gdy tekst nie jest dość przejrzysty. Bo człowiek nie jest przejrzysty. I może dlatego psychologia, o której A. C. Leszczyński

pisze w innym momencie książki, nie umie znaleźć konsensusu z pedagogiką. Dramat bliski moim światom – gdzie jako pedagog – doświadczam jak człowiek umyka podręcznikowym interpretacjom i jak dziecko uczy mnie siebie i swojego świata. Dziecko staje się wobec powyższego nauczycielem mnie samej, gdy próbuję diagnozować, co mówi do mnie swoim byciem i stosunkiem do mnie.

Psychologia nie chce przyjaźni z pedagogiką, bo jak zauważa autor, roszcząc sobie prawa do empiryczności zarzuca ich brak pedagogice. Psychologia bada rzeczywistość logiczną, której człowiek zawsze jakoś się wymknie – może właśnie tą *szparą, szczeliną istnienia*, uchylonymi drzwiami? Kiedy schodzi w ciemność, wówczas determinizm psychologii wręcz go ogranicza, zamiast dawać uwolnienie w jasnym określeniu logiki. Tymczasem *człowieka określa wewnętrzna sprzeczność*, pisze A. C. Leszczyński. Jest niepowtarzalny, a nie powszechnie obowiązujący, jest zmienny, a nie trwały, jest sprzeczny, a nie koherentny – wymyka się psychologicznym tabelom o rozwoju człowieka. Wiedza pewna, zbadana, niepodważalna w laboratorium empirycznego procesu badawczego. Sama jej ulegam, dokonując zabiegu psychologizmu w pedagogice. Gdy hermeneutycznemu spojrzeniu na człowieka przeciwstawiam moją podręcznikową wiedzę i bezwiednie zaczynam diagnozować. Tak, nie wygram ze strategią psychologizowania, gdy badam dziecko i tworzę diagnozę, dostrzegając deprywację jego potrzeb, która wynika z dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego. Mogę jedynie objąć dziecko ramionami zrozumienia i próbą dostrzeżenia niepowtarzalności konstelacji jego doświadczeń zapisanych w jego dzisiejszych „reakcjach nieadekwatnych do bodźca”, pod którymi krzyczy niezaspokojone złaknienie miłości bycia czymś... Bo przecież A. C. Leszczyński wspomina, że *miłość wyrasta z braku*, ponieważ jest *pragnieniem, by z jaką inną częstką utworzyć całość*, wreszcie dowodzi, iż *miłość to rozdzielanie siebie, poszerzanie siebie*. Głód miłości pozwala na doświadczenie braku, na rezygnację ze świata ujętego określnikami *ja, mnie, moje, dla mnie*. Taka piękna całość.

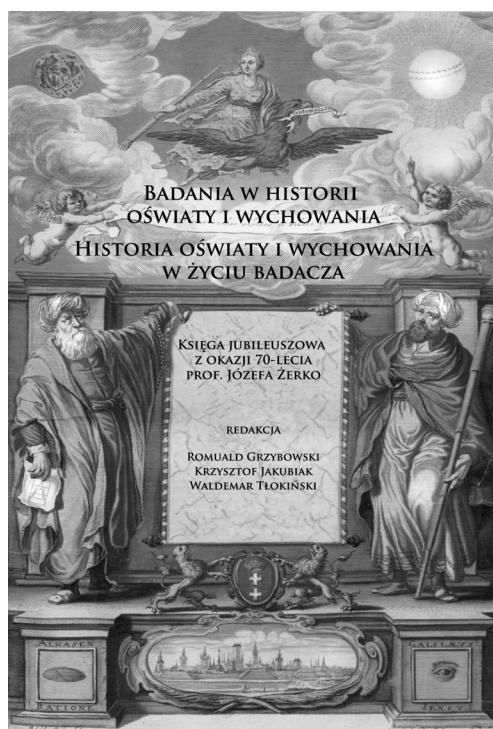
Owoc tamtego grzechu niepokoi mnie. Popycha w kierunku mojej *szpary*. Przymusza do refleksji i samoświadomości istnienia. Wypełnia lukę wśród publikacji na bliskim mi styku interdyscyplinarności, by swobodnie poczuć świeży oddech refleksji bez ramki pedagoga, psychologa, filozofa, filologa, socjologa czy antropologa w doświadczaniu bycia podmiotem, któremu zadano trud rozwoju w otwieraniu drzwi do ciemności. Szczęściem jest doświadczać rozwoju, budzić się do refleksji. Otwierać zamknięte. Wchodzić w ciemność i wychodzić zeń.

Zbiór esejów zamykają mowy okolicznościowe oraz *Okruchy. Wypisy z lektur, wypisy z życia*, zawierające przemyślenia o szczęściu i E. Frommie, karze, ubóstwie, wierze i religii. O życiu. O pedagogach, co dzieci kochali i dlatego ich nie posiadali. Nie potrafię ująć w swojej wszystkich swoich „zachwyceń” przemyśleniami i dywagacjami A. C. Leszczyńskiego. Każdy będzie miał swoje – własne. Nie sposób przejść obojętnie.

TOMASZ MALISZEWSKI

Akademia Pomorska w Słupsku

Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza. Księga Jubileuszowa z okazji 70-lecia Prof. Józefa Żerko, pod red. R. Grzybowskiego, K. Jakubiaka, W. Tłokińskiego, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2012, ss. 439.



Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska.

W 2012 roku ukazała się w Wydawnictwie „Ateneum – Szkoły Wyższej” w Gdańsku publikacja pt. *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza*, pod red. Romualda Grzybowskiego, Krzysztofa Jakubiaka i Waldemara Tłokińskiego (Gdańsk 2012, ss. 439, ilustr., ISBN 978-83-61079-17-0). Została ona dedykowana prof. dr Józefowi Żerko – długoletniemu Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych tejże Uczelni, a zarazem znanemu pomorskiemu historykowi wychowania, mającemu w swym dorobku sto

kilkadziesiąt publikacji naukowych, głównie z zakresu dziejów edukacji dorosłych i szkolnictwa wyższego na Pomorzu w II poł. XX wieku, rozwoju idei i praktyki wychowania morskiego oraz historii rodzimych organizacji młodzieżowych (por.: T. Maliszewski, *Bibliografia prac Jubilata*, s. 19-38 tomu). Asumpt do jej przygotowania dały: siedemdziesiąta rocznica urodzin Jubilata oraz pięćdziesięciolecie pracy pedagogicznej i czterdziestolecie Jego pracy naukowej (por. L. Burzyńska-Wentland, *Biogram Jubilata*, s. 13-18).

Przedstawiając czytelnikom „Studiów i Rozpraw” kolejną interesującą publikację wydaną przez Wydawnictwo „Ateneum” – Szkoły Wyższej, podkreślimy też, że świętowanie w kręgu gdańskich historyków wychowania jubileuszy zasłużonych członków swojej społeczności stało się ugruntowaną tradycją. Od wielu już bowiem lat, gdy któryś z nich przeżywa w życiu moment uroczysty – związany czy to z osiągnięciem określonego wieku, czy to z długością stażu naukowo-pedagogicznego – pozostali członkowie środowiska (wciągając w te działania także liczne grono przyjaciół z innych obszarów nauk społecznych i humanistycznych) starają się uczcić te chwile nie tylko na niwie towarzyskiej, ale również poprzez podejmowanie różnorodnych działań mających wymiar akademicki. Stąd inicjowane zazwyczaj bywają wystawy dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Jubilata, konferencje naukowe o tematyce bliskiej Jego dociekaniom naukowym, uroczyste sesje, okolicznościowe wykłady itp. Najbardziej trwałym przejawem owego świętowania stają się zaś po latach jubileuszowe wydawnictwa dedykowane poszczególnym Jubilatam. Dotychczas z inicjatywy historyków oświaty i wychowania Pomorza Gdańskiego ukazało się aż pięć tego typu publikacji. Wymieńmy je, aby zilustrować, że autentycznie są one ważnym elementem budowania tożsamości tego środowiska:

1. *Z tradycji oświaty i nauki. Zeszyt ofiarowany Panu Profesorowi Kazimierzowi Kubikowi z okazji Jego Jubileuszu*, pod. red. Lecha Mokrzeckiego, Jerzego Szewsa, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. Pedagogika, Historia Wychowania”, t. 10, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1980;
2. *Zeszyt ofiarowany Panu Profesorowi Klemensowi Trzebiatowskiemu z okazji Jego Jubileuszu*, pod red. Lecha Mokrzeckiego, Jerzego Szewsa, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. Pedagogika, Historia Wychowania”, t. 13, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1983;
3. *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, pod red. Kazimierza Puchowskiego, Józefa Żerko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996;
4. *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa Dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu Pięćdziesięciolecia Pracy Zawodowej*, pod red. Romualda Grzybowskiego, Tomasza Maliszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006;

5. *Z badań nad dziejami oświaty i polskiego życia narodowego na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX i XX wieku. Księga pamiątkowa dedykowana Doktorowi Jerzemu Szewowski z okazji Jubileuszu 85 rocznicy urodzin*, pod red. Lidii Burzyńskiej-Wentland, Instytut Kaszubski, Gdańsk 2010.

Tak więc publikacja ofiarowana Józefowi Żerko jest szóstym z kolei gdańskim przedsięwzięciem wydawniczym tego typu. Księgę Jubileuszową środowisko gdańskich historyków wychowania mogło przygotować dzięki bardzo dobrze układającej się współpracy z władzami rektorskimi „Ateneum – Szkoły Wyższej” w Gdańsku, której to Jubilat jest od lat profesorem nadzwyczajnym i gdzie przez ponad dekadę pełnił funkcję dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych. Nic zatem dziwnego, że gdy prof. Romuald Grzybowski – dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2009-2012 a zarazem kierownik Zakładu Nauki, Oświaty i Wychowania w tymże instytucie zgłosił pomysł przygotowania dedykowanego Mu okolicznościowego tomu, inicjatywę zgodnie podchwyciły obie Uczelnie, z którymi związał On swoje losy. Nikt bowiem nie miał wątpliwości, że J. Żerko był/jest w obu społecznościach osobą ważną – i to nie tylko zawodowo jako badacz, współrealizator projektów czy kompetentny i sprawny organizator, ale też jako życzliwy Kolega i Przyjaciel, który przez wiele lat służył radą oraz okazywał pomoc i życzliwość innym. To właśnie z powyższego powodu redaktorami książki zostali prominentni dla obu środowisk profesorowie – wspomniany już wyżej Dyrektor IP UG, prof. Krzysztof Jakubiak – członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz prof. Waldemar Tłokiński – JM Rektor „Ateneum – Szkoły Wyższej” w Gdańsku.

Redaktorzy jubileuszowego tomu zaproponowali „klasyczny” – bo wydający się być swego rodzaju tradycją gdańskich tomów jubileuszowych dedykowanych historykom wychowania – układ publikacji. Klamrą spinającą całość tomu są bowiem materiały dotyczące bezpośrednio osoby i dorobku Jubilata, środek wypełniają natomiast dedykowane Mu przez różnych autorów studia i szkice.

Tak więc książkę rozpoczynają: napisana bardzo osobistym i pełnym szacunku dla dokonań prof. dr. Józefa Żerko językiem dedykacja (Waldemar Tłokiński, *Wstęp*, s. 7-9) oraz wspomniane już w niniejszym omówieniu biogram Jubilata i zestawienie Jego dorobku publikacyjnego za lata 1964-2011. Całość kończą zaś: dwa krótsze teksty wspomnieniowe – studenckie przypomnienie Go po latach jako opiekuna roku (B. Bogucka, *Pedagogika szkolna 1975-1979. Opiekun roku: mgr Józef Żerko*, s. 387-388) i szkic przywołujący jego dokonania na rzecz szwedzko-polskiej współpracy akademickiej i oświatowej (W. J. Wojtowicz, *Do Księgi Jubileuszowej – przyczynek skandynawski*, s. 435-437) oraz obszerny wywiad z Jubilatem (*Z dalekiej Iszkłodzi do Gdańska. W kręgu wspomnień Jubilata*, s. 389-434), w którym czytelnik znajdzie zarówno wiele wątków dotyczących nauki szkolnej, studiów wyższych, działalności społecznej czy pracy zawodowej w szkolnictwie i uczelniach wyższych Wybrzeża, jak również i szereg bardziej osobistych, a przy tym ciekawie opowiedzianych refleksji na temat dawniejszych i współczesnych losów Jubilata i Jego rodziny – wzbogaconych

dodatkowo licznymi fotografiami dokumentującymi różne etapy życia Bohatera wywiadu.

Dwie środkowe części publikacji stanowią artykuły przekazane do księgi przez liczne grono autorów ze środowisk akademickich Pomorza (22 osoby) i ze szwedzkiego Linköpingu (5 osób), z którym J. Żerko przez wiele lat owocnie współpracował. Poszczególni badacze przygotowali szkice nawiązujące do aktualnie prowadzonych badań i dociekań naukowych acz odwołujące się do bardzo zróżnicowanej problematyki. Zapewne dostarczyło to redaktorom pewnych trudności związanych z koniecznością zaproponowania struktury układu treści (co bywa, jak wiemy, cechą /niemal/ wszystkich ksiąg jubileuszowych). Zaproponowali oni jednak logicznie uporządkowany podział wszystkich artykułów na dwie części: zawierającą piętnaście opracowań część „Rozprawy z dziejów oświaty i wychowania” (s. 39-243) oraz „Współczesne zagadnienia kultury i edukacji” (s. 245-385) z dziesięcioma różnymi szkicami polskich i szwedzkich autorów.

Nie miejsce tu, aby omawiać każdy z zamieszczonych w książce artykułów – wymienimy zatem jedynie nazwiska autorów (i zakresy tematyczne) rozpraw pomieszczonych w części historyczno-oświatowej, aby czytelnicy czasopisma uzyskali przynajmniej podstawowy wgląd w jej zawartość: Lech Mokrzecki (zainteresowanie morzem w oświacie i nauce dawnego Gdańsku), Mariusz Brodnicki (wszechświat w filozofii Adriana Pauliego), Jacek Taraszkiewicz (nauczanie historii w poł. XVIII w. w Collegium Nobilium), Jerzy Szews (białogardzcy filomaci 1898-1900), Tomasz Maliszewski (rola Zofii Kowalewskiej w recepcji idei wiejskich uniwersytetów na polskim gruncie 1891-1918), Lidia Burzyńska-Wentland (strajki szkolne w powiecie tucholskim 1906-1907), Krzysztof Jakubiak (badania nad wychowaniem w polskich rodzinach w XIX i pocz. XX w.), Henryk Porożyński (chojnicki zakład poprawczy do 1939 r.), Róża Pawłowska (poradnictwo pedagogiczne w poglądach prekursorów pedagogiki opiekuńczej), Andrzej Kołakowski (uwarunkowania ideologiczno-polityczne opieki nad dzieckiem w Polsce 1945-1956), Elżbieta Gorloff (warunki egzystencji nauczycieli szkół powszechnych w Gdańsku w świetle sprawozdań 1945-1948), Romuald Grzybowski (uczniowie gdańskich liceów pedagogicznych – wybrane konteksty), Anna Paszkowska (administracja szkolna województwa gdańskiego 1945-1950), Paweł Śpica (stosunek mieszkańców województwa gdańskiego do PO „Służba Polsce”), Józef Włodarski (prof. Waław Odyniec /1922-1999/).

Na zakończenie warto również podkreślić dużą staranność edytorską z jaką Wydawnictwo „Ateneum – Szkoły Wyższej” w Gdańsku przygotowało Księgę Jubileuszową dedykowaną Józefowi Żerko. Na uwagę zasługują zwłaszcza licznie wplecione w publikację ryciny ze zbiorów Biblioteki Gdańskiej PAN oraz wykorzystanie frontotypu dzieła Jana Heweliusza „Selenographiae” do przygotowania interesującego projektu okładki książki.

OSOBA I DZIEŁO ŻYCIA BŁ. JANA PAWŁA II

JACEK STANIEK

*Vice-prowincjał niemieckiej sekcji Towarzystwa Chrystusowego
dla Polonii Zagranicznej*

Bł. Jan Paweł II, największy z rodu Polaków, pozostawił nam ogromne dziedzictwo – przez wiele lat nie będziemy potrafili obiektywnie ocenić jego wielkości i doniosłości. To nasze dziedzictwo, pozostawione nam w spadku. Ale ten spadek nabiera jeszcze innego wymiaru ze względu na to, iż jesteśmy Polakami, czyli synami i córkami tej samej wspólnoty narodowej. Jest to nasze wspólne dziedzictwo, które dla nas Polaków mieszkających poza granicami kraju, a więc będących też swoistymi „ambasadorami polskości”, to dziedzictwo jest szczególnie cenne.

Każdy testament, każdy spadek, każde dziedzictwo ma moc wiążący, jest darem, ale i zobowiązaniem. Dziedzictwo Jana Pawła II jest, mówiąc krótko i dobitnie, dla nas zobowiązujące. Wspólnie pochylmy się nad aktualnością przesłania JP II, aby wyłonić elementy, które wydają się być szczególnie istotne...

Ceniony niemiecki publicysta i powieściopisarz Andreas Englisch¹ stwierdził, iż zasadniczy fenomen nowego pontyfikatu sprowadza się do faktu, że dwieście sześćdziesiąty trzeci Następca św. Piotra, pierwszy Papież słowiański i pierwszy od czterysta pięćdziesięciu pięciu lat nie-Włoch na tronie Piotra, należy do najwybitniejszych osobistości XX wieku. Powstaje nawet wrażenie, iż w nowożytnej historii papieżstwa wyróżnić można dwie epoki: czas przed Karolem Wojtyłą i czas po jego pontyfikacie.

Józef Czechowicz, wybitny polski poeta, który zginął na początku II wojny światowej, w jednym ze swych wierszy prosił Boga: *Od żywota pustego, bez muzyki bez pieśni, Chroń nas*. Cały pontyfikat Jana Pawła II stanowił wielką próbę przeciwdziałania nihilizmowi, który stanowi dominujący nurt w kulturze postmoderny. Ukazywane w tym pontyfikacie przesłanie nadziei nosło ewangeliczną reakcję na wspólnotową reakcję na wyzwania niesione przez „pusty” świat, który po zdeklarowaniu śmierci Boga jest pozbawiony nie tylko muzyki i pieśni, lecz również sensu, nadziei i piękna.

Kulturowe wyzwania postmodernizmu

Pontyfikat Jana Pawła II przypadł w okresie głębokich i szybkich przemian kulturowych, które nosiły radykalną zmianę wielu wartościowań oraz tworzyły dziedzinę nowych wyzwań wymagających pasterskiej troski. Wśród istotnych

¹ Andreas Englisch, *Johannes Paul. Das Geheimnis des Karol Wojtyla*, München–Zürich 2005.

przemian kulturowych tego okresu trzeba wymienić rewolucję informacyjną związaną z szerokimi zastosowaniami Internetu, upadek totalitarnego systemu w Europie wschodniej oraz związane z nim działania na rzecz integracji europejskiej, procesy globalizacyjne, zastosowania technologii prowadzące do nowych form zagrożenia godności osoby ludzkiej (klonowanie), dominację wpływów nihilistycznych w kulturze, wyrażaną w rozczarowaniu dziedzictwem Oświecenia. Wszystkie te zmiany rodziły w wielu środowiskach poczucie zagubienia i niepewności, wobec którego alternatywę stanowił papieski apel „Nie lękajcie się!”. O szybkim tempie sygnalizowanych przemian mogą świadczyć formułowane jeszcze w latach osiemdziesiątych prognozy dotyczące przyszłości komunizmu. Wypowiadając się w tej kwestii Sir Isaiah Berlin, ceniony filozof społeczny z Oxfordu, wyraził przekonanie, iż upadek komunizmu byłby najpiękniejszym wydarzeniem jego życia; nastąpi on jednak nie wcześniej niż za 100 lat. Podobne prognozy świadczą, jak dalece transformacje ostatnich lat wyszły poza granice oczekiwań i wyobraźni kompetentnych ekspertów. Ich następstwa kulturowe i duchowe są również odległe od funkcjonujących wcześniej schematów i prognoz. Człowiek ukształtowany w mentalności głębokich przemian kulturowych postmoderny nie odrzuca wprost ani religii, ani nauki, ani filozofii. Znacznie częściej reaguje na nie obojętnością, która w skali długofalowej niesie rozpacz. Podczas, gdy poprzednie pokolenia nawiązywały do deklaracji Nietzschego mówiąc, iż Bóg umarł w naszej kulturze, obecnie coraz częściej mówi się o śmierci człowieka i o tym, że idee oświeceniowego humanizmu stanowiły wielką iluzję, która spłonęła w krematoriach Oświęcimia lub została pogrzebana w łagrach Kołomy. *Homo postmodernus* jawi się w tej perspektywie jako istota tragiczna, skazana na unikanie wielkich pytań i powierzchowną wędrówkę przez świat życiowej pustki. Beztroski happening ma łączyć tych, których wcześniej jednoczyła wspólna refleksja. *Spiel macht frei*. Na miejscu *animal rationale* pojawia się beztroski *homo ludens*. Uwikłany w wyzwania, których nie znały wcześniejsze pokolenia, okazuje się on istotą tragiczną przypominającą Camusowskiego bohatera z mitu o Syzyfie.

Współczesne zmęczenie kulturowe bywa porównywane do nastrojów późnej starożytności, w której alternatywę wobec chrześcijaństwa oferował stoicyzm. Współcześnie alternatywę tę mają stanowić różnorodne wersje nihilizmu. Jako chrześcijańska odpowiedź na ich propozycje pojawia się papieskie przesłanie nadziei i błogosławieństw ukazujące godność osoby ludzkiej odkupionej przez Chrystusa jako centralną wartość w kulturze głębokich przemian. Nieuniknionym składnikiem świata osoby pozostaje cierpienie. Styl jego przyjęcia świadczy o głębi naszej wiary oraz o dojrzałości osoby przyjmującej życiowy krzyż jako znak miłości. Kocham, więc cierpię. Kochać to boli.

Papieska Ewangelia cierpienia

W początkach pontyfikatu dominowała radosna atmosfera godów w Kanie Galilejskiej towarzysząca dziennikarskim fascynacjom na temat sportowych, poetyckich i filozoficznych zainteresowań nowego papieża. Następnie zaś szlak papieskiej posługi poprowadził przez współczesne Areopagi, gdzie wyraziście zabrzmiało ewangeliczne przesłanie humanizmu, nadziei, dialogu. Informacje o kolejnych encyklikach zaczęły się pojawiać na pierwszych stronach gazet, których czytelnikom nie kojarzyło się wcześniej z niczym zagadkowe słowo „encyklika”.

Prof. Alvin Plantinga, ceniony filozof i wyznawca kalwinizmu, zagadnięty przed laty, który z tekstów papieskich ceni najbardziej, odparł bez chwili wahania: „List o cierpieniu Salvifici doloris”. Swą odpowiedź uzasadnił tym, iż przy lekturze listu widać bardzo wyraźnie, że problemu cierpienia Jan Paweł II bynajmniej nie podejmuje z pozycji teoretyka, który chce przekazać abstrakcyjne ogólnikowe prawdy. W sformułowaniach tego dokumentu widać wyraźnie osobiste doświadczenie i życiową mądrość kogoś, kto w dzień święceń kapłańskich stanął przy krzyżu Chrystusa.

Przygotowując nas do swego odejścia Jan Paweł II kierował do nas najdłuższy list apostołski pisany językiem miłości wyrażanej w tajemnicy krzyża. W liście tym każdy gest i każde słowo urastają do rangi nadzwyczajnego świadectwa wiary i więzi z Bogiem. Być może właśnie to przesłanie, dotyczące nieuniknionej obecności cierpienia w ludzkim życiu, jest nam tym bardziej potrzebne, że w naszej cywilizacji unika się programowo trudnych tematów dotyczących cierpienia i wierności, kieruje się natomiast główną uwagę w stronę sukcesu, osiągnięć, przyjemności.

Ważne jest, byśmy na cierpienie patrzyli oczyma wiary, nie zaś spojrzeniem estetów. Z punktu widzenia estetyki cały dramat Golgoty wyglądałby zniechęcająco. Dla niektórych współczesnych obserwatorów idealnym bohaterem byłby Jezus rozdający autografy na Drodze Krzyżowej. Cierpienie papieskie wyzwalało, równocześnie zaś tworzyło głęboką więź wiary z tymi, którzy na co dzień borykają się z ciężarem życiowego krzyża; ukazywało solidarność krzyża, który jednoczy nas wszystkich w doświadczeniu bólu ukierunkowanym jednak w stronę poranka wielkanocnego.

Dialog Kościoła z nauką

W bogactwie różnorodnych tradycji, które zespalał w swej osobowości Jan Paweł II, jednoczą się modlitewna głębia mistyków i język poezji, prawda filozofii i artystyczna wrażliwość na piękno. Zarówno w strofach papieskiej poezji, jak i w bezprecedensowym poetyckim języku wielu dokumentów znajdujemy nawiązanie do tej wielkiej tradycji, którą zapoznano w cywilizacji ceniącej resztki racjonalizmu i pragmatyzm. Równocześnie jednak w papieskich dokumentach odnajdujemy otwarcie na nowe odkrycia nauk przyrodniczych i przemiany

kulturowe niesione przez zastosowania nowych technologii. Zamiast lęku przed nowymi wyzwaniem znajdujemy tam pełen zatroskania dialog inspirowany dążeniem do ochrony wartości humanistycznych. W papieskim nauczaniu znajdujemy rozległy wątek dotyczący zarówno etycznych aspektów zastosowań nowych technologii, jak i pojętego szeroko etosu środowisk, których obowiązkiem jest posługa myślenia. Ta solidarność Kościoła z Akademią ma szczególną wagę w epoce, gdy sukces w dziedzinie biznesu bywa ceniony wyżej niż nowe odkrycie nauki zaś ezoteryczne i pseudointelektualne ucieczki od myślenia bywają nierzadko przedstawiane jako wynik wyzwolenia z kanonów oświeceniowego racjonalizmu.

Kultura ewangelicznej nadziei

Kontrpropozycję w stosunku do wizji kultury zdominowanej przez pesymizm i rozczarowanie wyznaczają papieskie słowa wypowiedziane 2 VI 1980 r. w UNESCO: „Człowiek, który w widzialnym świecie jest jedynym ontycznym podmiotem kultury, jest też jedynym jej właściwym przedmiotem i celem. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem”. Swoją wizję dialogu prowadzonego na terenie kultury i służącego pełnemu rozwojowi człowieka ukazał Jan Paweł II w motu proprio *Inde a Pontificatus*, powołując w 1982 r. Papieską Radę Kultury. Pisał wtedy, że od początku pontyfikatu interesuje go szczególnie rozwój dialogu między Kościołem a światem współczesnym. Poszukując nowych form, starał się przede wszystkim ułatwić spotkanie z niewierzącymi na uprzywilejowanym terenie kultury, tym podstawowym wymiarze ducha, który określa wzajemne związki między ludźmi i jednoczy ich we wspólnym człowieczeństwie. Następstwem przyjęcia tej właśnie perspektywy jest żywa obecność Kościoła w dialogu z twórcami kultury. Umożliwia ona wzajemne zrozumienie ludzi Kościoła i tych środowisk, które tradycyjnie demonstrowały swój dystans wobec wiary religijnej.

Twórcom kultury zagrożonej przez bezsens, brzydotę i pustkę Ojciec Święty wielokrotnie przypominał słowa II Soboru Watykańskiego o tym, że świat, w którym żyjemy, potrzebuje piękna, aby nie pogrążyć się w rozpacz. W liście do artystów, skierowanym w niedzielę Zmartwychwstania Pańskiego 1999 r., przypominał, iż powołaniem artysty jest kształtowanie wrażliwości na piękno w społeczności, która potrzebuje obecnie artystów, podobnie jak potrzebuje naukowców i techników, świadków wiary, nauczycieli i matek. Niepowtarzalna duchowość posługi artystów decyduje o bogactwie naszej kultury, w której jako świadectwa piękna ocalały arcydzieła wielkich mistrzów od Händla do Bacha, od Mozarta do Schuberta, od Beethovena do Berlioz. Nie można dopuścić, by rozeszły się drogi sztuki i wiary, gdyż w obliczu doświadczanych cudów świata zachwyt stanowi jedyną właściwą postawę. Powołując się na Norwida, Jan Paweł II przypomina, że to właśnie zachwyt może stać się źródłem entuzjazmu do pracy. Entuzjazm ten wnosi nową nadzieję, gdyż dzięki niemu możemy zmartwychwstawać, mimo wcześniejszych przegranych. W tym właśnie sensie można mówić, że „piękno zbawi świat”. Przesłanie to

poruszało w szczególny sposób serca młodzieży poszukującej ideałów, które pozwolą zachować wiarę w sens. Światowe Dni Młodych dostarczały kolejnych prawykonan papieskiej symfonii serc, która stanowiła wspólnotową odpowiedź na propozycję „pustego” świata, pozbawionego sensu i piękna. W globalnej wiosce, w której tak bardzo dokucza nam zmęczenie, bezdusność i anonimowość, dzięki papieskiemu wykonaniu tej symfonii młodych czuliśmy ożywczy powiew nowej nadziei.

Puste miejsce, jakie zostało po Jego odejściu, będzie nieuchronnie rodzić bolesne skojarzenia, przywołując tamte słoneczne chwile, gdy mogliśmy cieszyć się Jego bliskością. Aby przełamać ból, trzeba patrzeć na życie ludzkie z perspektywy papieskiej antropologii, w której człowieka nie można w pełni zrozumieć bez odniesienia do Chrystusa. Aby realizować pozostawiony naszemu pokoleniu duchowy testament, trzeba każdego dnia pytać, co konkretnie możemy jeszcze uczynić, aby jeszcze pełniej przyswoić w naszym życiu Jego życiową dewizę „Cały Twój” w osobistym wykonaniu papieskiej symfonii życia. W całym swym pontyfikacie, w świadectwie chrześcijańskiego humanizmu, Jan Paweł II ukazywał wagę chrześcijańskiej wrażliwości i odpowiedzialności za ukazywanie piękna i harmonii świata. Adresaci jego przesłania otwarcie na Bożą prawdę winni łączyć z postawą „strażników poranka” upatrujących w mroku nocy pierwszych optymistycznych oznak brzasku. Gdyby zabrakło świadectwa postawy czuwania u źródeł Bożego piękna, gdyby chrześcijaństwo sprowadzono jedynie do poziomu moralistyki i narzekań na zepsuty świat, nasza egzystencja zatraciłaby istotę swego sensu zaś pustka i nijakość jawiłyby się jako naturalne środowisko człowieka.

Papieski kształt polskiej nadziei

Pokolenie polskich trzydziestolatków można nazwać pokoleniem Jana Pawła II, gdyż praktycznie nie zna ono Kościoła, który kierowałby się innymi zasadami niż te ukazywane w ostatnim pontyfikacie. To w Jego nauczaniu odnajdywaliśmy siłę do przetrwania, kiedy prognozy polityków były jednoznacznie pesymne. Przełamywanie łatwego pesymizmu wymagało dużego samozaparcia. Jan Nowak-Jeziorański wspomina, jak w latach pięćdziesiątych wielu zachodnich ekspertów oceniało sceptycznie możliwość ocalenia polskiej tradycji narodowej w systemie narzuconej ideologii. Słyszał wtedy od nich: „Sądząc z przykładu Ukrainy, za dwadzieścia pięć lat Polska pozostanie już tylko nazwą i miejscem na mapie. Młode pokolenie, ukształtowane przez propagandę i szkołę komunistyczną, będzie mówiło po polsku, a myślało po sowiecku”. W dzień papieskiej śmierci można było jednoznacznie stwierdzić, iż prognozy te okazały się rażąco niesłuszne zarówno wobec Polski, jak i Ukrainy. Pesymizm może brzmieć efektownie, ale odbiega od prawdy daleko, gdy spotka się z tą siłą ducha i przesłaniem nadziei, które niesie Ewangelia.

W swej książce *Pamięć i tożsamość* Jan Paweł II usiłuje ukazywać rodakom najpiękniejsze wzorce z polskiej historii, przywołując „jagielloński” model polskości,

podkreślając, że „polskość to [...] wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”². Ucząc konsekwentnie postawy otwarcia na nowe problemy doświadczane już w nowej europejskiej ojczyźnie, pisze z miłością ojca zatroskanego o powierzoną jego pieczy rodzinę nowej Europy: „Kościołe w Europie! Radości i nadzieje, smutki i niepokoje dzisiejszych Europejczyków, przede wszystkim ubogich i cierpiących, niech będą również twoimi radościami i nadziejami, smutkami i niepokojami, i niech nic z tego, co jest autentycznie ludzkie, nie pozostaje bez echa w twoim sercu. [...] I bądź Kościołem błogosławieństw, stale upodobniającym się do Chrystusa”³. Do słów tych trzeba powracać, gdy w polskich dyskusjach zabrzmi zniechęcenie i niepokój zaś „to, co autentycznie ludzkie” zostanie zagłuszone krzykiem politycznych haseł. Trzeba wtedy niezmiennie przekraczać próg zniechęcenia, okazując tę „pamięć i tożsamość”, którą On kształtował konsekwentnie w Swym przesłaniu nadziei i sensu.

„Solidarność” jako epokowe wydarzenie końca XX wieku zrosła się nierozdzielnie z imieniem Jana Pawła II. Bez głębokich religijnych, humanistycznych i patriotycznych treści papieskiego nauczania, „Solidarność” nie stałaby się przełomowym duchowym prądem w najnowszych dziejach Europy i świata. Jan Paweł II interesował się „Solidarnością”, towarzyszył jej dramatycznym dziejom, wydobywał jej moralny i religijny sens w ramach swej uniwersalnej posługi Biskupa Rzymu. Jego związków z „Solidarnością” nie można ograniczać wyłącznie do przeżyć wielkiego Polaka, choć wiadomo że były one bardzo silne, lecz na pierwsze miejsce wysuwa się uznanie „Solidarności” za przejaw nowej kultury ducha, spójnej z chrześcijańską wizją człowieka, zdolnej do stworzenia dziejowej *praxis* prowadzącej do pokonania systemu totalitarnego poprzez walkę bez przemocy. „Solidarność” od samych swych początków w lipcowych i sierpniowych strajkach robotników w roku 1980 czerpała inspirację z nauczania Jana Pawła II, ale równocześnie zachodził także inny proces – sprawa „Solidarności” stawała się jedną z naczelných idei papieskiego nauczania. Pragnę w tym wystąpieniu uwzględnić obydwa aspekty: zarówno duchowe przywództwo Jana Pawła II wobec ruchu „Solidarności”, jak i wpływ „Solidarności” na rozwój społecznego nauczania Kościoła w okresie pontyfikatu Papieża z Krakowa.

Kto obalił komunizm?

Na pytanie: „kto obalił komunizm” Jan Paweł II w wywiadzie z 1995 roku stwierdził, że komunizm upadł, ponieważ wpisany weń był błąd antropologiczny. Trzeba jednak pamiętać, że to właśnie Jan Paweł II od początku swego pontyfikatu głosił z wielką odwagą prawdę o człowieku, wskazując, że człowiek nie może siebie zrozumieć, dopóki nie spotka Boga i nie doświadczy jego odkupieńczej miłości.

² Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005, s. 92.

³ Jan Paweł II, *Ecclesia in Europa*, p. 104n.

Głoszenie Chrystusa jako Odkupiciela człowieka łączyło się z przekonaniem, że Chrystus objawia człowieka człowiekowi. Odwołanie się do humanistycznego wymiaru chrześcijaństwa było podjęciem twórczego dialogu ze współczesną kulturą, wrażliwą na humanistyczny wątek godności człowieka i jego praw i jednocześnie podważeniem laickiej, wywodzącej się z ducha oświecenia wykładni humanizmu, zakładającej bytową samowystarczalność człowieka i postulującej styl życia według zasady „jakby Boga nie było”. Antropologiczny błąd komunizmu, który ma na myśli Jan Paweł II, polega na uznaniu ateizmu za konieczny czynnik promocji sprawy ludzkiej. Marks traktował religię jako siłę antyhumanistyczną, uważał, że jest ona podporą wstecznych ideologii, dlatego przypisywał jej niechlubną rolę „opium dla ludu”. Jan Paweł II, przeciwnie, głosi, że ateizm nie może wyzwolić człowieka z alienacji, ponieważ sam stanowi najgłębsze źródło alienacji, będąc fundamentalnym zaprzeczeniem prawdy o człowieku.

Doniosłość dziejowa „Solidarności” polega na podjęciu etycznych i religijnych pytań, które zostały wyparte ze sfery publicznej zarówno w społeczeństwie poddanym opresji totalitarnego państwa komunistycznego, jak w społeczeństwie dobrobytu krajów zachodnich. Z tego powodu „Solidarność”, głęboko zakorzeniona w nauczaniu Jana Pawła II o człowieku, otwiera również nowy rozdział w dyskusji o miejscu i roli wartości w życiu publicznym.

Uniwersalny charakter idei „Solidarności”

„Solidarność” lat 1980-1989 była ruchem walki i jako taka stanowiła ona element opozycji i transformacji totalitarnego systemu komunistycznego. Opozycja do systemu komunistycznego nie polegała jednak na prostym przeciwstawieniu się strukturalizmowi opresji właściwym dla ustroju komunistycznego, nawiązywała ona nawet do niektórych haseł ideologicznych, do jakich komunizm odwoływał się w swej humanistycznej retoryce pomimo głębokiego systemowego zakłamania i towarzyszącej mu przemocy. Solidarność w swej walce z komunizmem ugodziła skutecznie w jądro społecznej filozofii marksizmu, jaki stanowiła doktryna walki klas. Wybór walki bez przemocy wynikał nie tylko ze względów taktycznych, lecz u jego podstaw znajduje się przede wszystkim filozofia człowieka zdolna do pokonania błędu marksizmu, negującego praktycznie godność człowieka. Walka o prawa człowieka i dążenie do wyzwolenia na drodze walki bez przemocy wypływają z tej samej racji, jaką jest przekonanie o przysługującej wszystkim ludziom naturalnej godności osobowej.

Najzwięźlej wkład „Solidarności” do współczesnej myśli społecznej można opisać jako doświadczenie historii, której protagonistami są ludzie duchowo zakorzenieni w Bogu. Znaczenie „Solidarności” nie ogranicza się bynajmniej do obalenia komunizmu jako jednego z systemów totalitarnych, lecz ma ono charakter uniwersalnej „lekcji człowieczeństwa”. Ważne okazały się pytania o człowieka, bez postawienia których spór o człowieka w naszej epoce pozostawałby sporem bez

rozstrzygnięcia. Przypomnijmy, że Jan Paweł II te właśnie pytania uznał za tak głębokie jak sam człowiek, który nie może siebie zrozumieć bez Boga. Nie może więc dziwić, że po upadku komunizmu spór o demokrację stał się sporem o wartości (A. M. Wierzbicki).

Jan Paweł II jest w niebie i wstawia się za nami. Prosi też zapewne za tymi, którzy wygadują o nim rzeczy podłe. Co nie znaczy, że my tutaj, na ziemi, nie powinniśmy na różne sposoby przeciwstawiać się tej nietolerancyjnej, antykatolickiej presji. Miłość nieprzyjaciół nie oznacza wszak udawania, aby było miło. Błogosławiony Jan Paweł II też nazywał rzeczy po imieniu, o czym łatwo się przekonać, jeśli zejdziemy z poziomu „kremówek” i wnikiemy w jego nauczanie.

Istota fenomenu Papieża z Polski nie polegała na oryginalności homilii i przemówień, ale na jego osobistym zjednoczeniu z Bogiem, czyli tym, co nazywamy świętością. Oczywiście, do nauczania Jana Pawła II warto powracać, ale tym, co budowało bliskość między Ojcem św. a milionami ludzi na całym świecie, było jego osobiste świadectwo o Bogu. Kiedy Jan Paweł II mówił „Bóg Cię kocha”, a potem okazywało się, że to słowo budziło w wielu sercach wiarę, to nie działo się tak dlatego, że Papież powiedział coś, czego wcześniej nikt nie powiedział. Siła papieskiego przepowiadania brała się (nie znajduję tutaj innego wytłumaczenia) z jego świętości, które sprawiało, że proste słowo miało Bożą moc przemieniania wielu ludzi.

W Liście *Nuovo millennio ineunte*, czyli swoistym testamencie Jana Pawła II dla Kościoła na XXI wiek, Papież stwierdza: „Nie, nie zbawi nas żadna formuła, ale konkretna Osoba oraz pewność, jaką Ona nas napętnia: *Ja jestem z wami!*” (nr 29). Ojciec św. nie silił się na porywające formuły, ale swoim byciem pośród nas świadczył, iż Święty Bóg jest z nami. Nic dziwnego, że na jego pogrzebie wołaliśmy: „*Santo subito!*”.

O. Maciej Zięba podkreślał, że cały pontyfikat Jana Pawła II był zogniskowany przede wszystkim na człowieku. To człowiek stał w jego centrum; on niejako zaopatrzył Kościół w „homometr”, tak jak istnieje np. termometr, tzn. do wszystkiego przykładał miarę osobową, miarę człowieka. Ocena ludzi, wydarzeń, instytucji jest uzależniona tylko od tego, jaką wizję człowieka wspierają.

A jak wygląda recepcja nauczania JP II? To klasyczny przykład szklanki w połowie pełnej i w połowie pustej. Z jednej strony Jego nauka jest zbyt mało obecna i powinniśmy skuteczniej ją szerzyć i poznawać. Ale mamy też dziś w Polsce bardzo wiele ośrodków promujących nauki papieskie: Fundacja Dzieło III Tysiąclecia, Fundacja Jana Pawła II w Warszawie, Institut Tertio Millennio w Krakowie itd. Powstaje wiele rozpraw naukowych, wiele cennych książek. Ciągłe słycać o nowych oddolnych inicjatywach podejmowanych w polskich miastach. My Go kochamy, ale czy słuchamy? Mniej pomników, więcej Ewangelii!

Jest jeszcze wiele do wykonania, byśmy mogli ze spokojnym sumieniem powiedzieć, iż zrobiliśmy należyty użytek ze zobowiązującego dziedzictwa, jakim jest przesłanie Jana Pawła II. Nikt nie ma wątpliwości, że przesłanie to nie tylko nic nie straciło ze swej aktualności, ale może nawet jest ona jeszcze większa niż za jego życia?! Bo przecież nawet pod koniec życia mówiono o nim (o. Góra), że im wolniej chodził, tym dalej zaszedł...

To On pokazywał, co to znaczy „wypływać na głębie”. Teraz Benedykt XVI prowadzi nas w głąb, ukazując nieustrudzenie prymat Boga. Ten szczególny duet filozofa i teologa już zapisał się złotymi zgłoskami w historii Kościoła.

Jeśli za 500 lat historycy nadal będą analizować orędzie Jana Pawła II., to wydaje mi się, iż jednym z kluczowych stwierdzeń oddających istotę tego ważnego pontyfikatu będą słowa: „człowiek jest drogą Kościoła” – słowa, które ciągle czekają na konkretniejszą realizację w praktyce życia poszczególnych wspólnot. Jest to wielki dar, ale i zadanie...

Syntetycznie, obrazowo, a przy tym bardzo prosto, można przedstawić przesłanie Jana Pawła II. w dwóch gestach, którymi się posługiwał:

- w geście złożonych rąk (gdy rozmawiał z Bogiem),
- w geście szeroko rozwartych ramion, gdy szedł do ludzi.

Reasumując, aby być prawdziwym spadkobiercą dziedzictwa JP II, trzeba swe życiowe powołanie dobrze rozeznaczyć, realizować, być mu wiernym – aż do końca, aż do naszej godziny 21.37...

W artykule wykorzystano teksty: abpa Józefa Życińskiego, Alfreda Marka Wierzbickiego, o. Macieja Zięby OP, o. Dariusza Kowalczyka SJ.

JEDYNY TAKI POMNIK – ŁAWKA SZKOLNA

JERZY SZMYTKA*

Ławka szkolna pojawiła się w XIX wieku wraz z powszechną szkołą. Najstynniejszy jej model zaprojektowany przez Johna D. Loughlina produkowano w Sydney. Do zatłoczonych klas uczniowskich wprowadzała porządek. Równe rzędy ciężkich ławek niełatwo było przesunąć, a dla pewności były jeszcze przykręcane do podłogi. To ułatwiało utrzymanie dyscypliny w klasie, ale też ograniczało swobodę ruchu uczniom. W tak urządzonej klasie szkolnej, od razu wiadomo było kto jest nauczycielem, a kto uczniem, kto mówi, a kto słucha. Ławki szkolne tylko z pozoru były takie same. Były więc osłe ławki oraz ławki dla prymusów. Ławka wyznaczała miejsce w klasowej społeczności, to szkolna geografia. Jednak lepsza czy gorsza, była też swoistym azyłem ucznia. Jedyne taki pomnik ławki szkolnej, znajduje się w muzeum, w szkole w Pilaszkowie koło Łowicza. 1 października 1905 roku w tej szkole zwołano zjazd nauczycieli ze wszystkich guberni Królestwa Polskiego, jako formę masowego protestu przeciwko nauczaniu w języku rosyjskim i podjęto uchwałę o nauczaniu dzieci języka polskiego i w duchu polskim. Zgromadzenie postępowych nauczycielek i nauczycieli powołało Związek Nauczycielstwa Ludowego (wówczas nielegalnego). Spowodowało to represje ze strony władz carskich wobec działaczy związku, gdzie część z nich utraciła pracę i została zmuszona do ucieczki do Galicji. ZNP ma 110 lat i jest fenomenem żywotności. W lipcu 1930 r. odbyła się uroczystość wmurowania kamienia węgielnego pod budowę Domu Nauczycielskiego. Akt erekcyjny odczytał wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego J. Smulikowski, kończąc słowami: „Błogosławiony niech będzie ten kamień węgielny, wsiany w stary bruk Warszawy, błogosławiony niech będzie czyn, z którego wyrasta Dobro i Światło”. W 1934 r. zakończono prace w części reprezentacyjnej od strony Wybrzeża Kościuszkowskiego. Tak wielkie przedsięwzięcie możliwe było dzięki scementowanej organizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego, najstarszej i najliczniejszej organizacji związkowej w Polsce. W dniach 18-20 listopada 2010 r. w Warszawie odbył się XL Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podczas Zjazdu Prezydent miasta Warszawy Hanna Gronkiewicz-Waltz dokonała odsłonięcia tablicy przypominającej zasługi architekta Teodora Bursche i inż. Antoniego Kowalskiego, autorów projektu Domu Nauczycielskiego ZNP na warszawskim Powiślu. Pod tablicą umieszczono rzeźbę repliki ławki szkolnej z 1905 r., dzieło rzeźbiarza Wojciecha Gryniewicza, absolwenta

* Emerytowany st. wykł. Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Akademii Sztuk Plastycznych (1975) w Gdańsku (dawniej PWSSP). Ławka mająca pochyły wyprofilowany blat, miejsce na kałamarz i obsadkę, a pod blatem schowek na zeszyty i książki – zaprasza do wspomnień. W woj. pomorskim zachowaną ławkę szkolną możemy obejrzyć w Kaszubskim Parku Etnograficznym we Wdzydżach. Niestety w dobie dzisiejszej kariera ławki szkolnej dobiegła kresu, nie ma dla niej już miejsca we współczesnej pedagogice oraz w wirtualnych klasach. Jednak przez dziesięciolecia zachowała swój charakterystyczny kształt i formę. Jest ona tak oczywista i niezmienna, że stała się symbolem, który Tadeusz Kantor podniósł do rangi sztuki. Ławka to nasz wehikuł czasu. Przywołuje wspomnienia o naszych nauczycielach oraz o własnych szkolnych latach. Usiądźmy na niej na chwilę... i powspominajmy.



*Na ławeczce wspomina Jerzy Szmytka starszy wykładowca (na emeryturze),
Uniwersytet Gdański – Instytut Pedagogiki*

Aktualnie w gmachu ZNP przy ul. Smulikowskiego 6/8 w Warszawie, znajdują się między innymi: Hotel „LOGOS” (zniżki za noclegi dla członków ZNP), Redakcja „Głosu Nauczycielskiego”, który od czerwca 1917 r. jest najstarszym pismem branżowym w Polsce, Nauczycielskie Biuro Turystyczne „Logostour”, Nauczycielska Agencja Ubezpieczeniowa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.